

Martha Larissa Rocha García

Configuración arquitectónica del hábitat infantil  
y sus adversidades en el entorno doméstico

2024



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Ingeniería

**Configuración arquitectónica del hábitat infantil  
y sus adversidades en el entorno doméstico**

T e s i s

Que como parte de los requisitos para obtener el  
Grado de

**Maestra en Arquitectura**

Presenta

**Martha Larissa Rocha García**

Dirigido por:

Dr. Avatar Flores Gutiérrez

Querétaro, Qro. a 12 de diciembre de 2024

La presente obra está bajo la licencia:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

**No hay restricciones adicionales** — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

### Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Ingeniería

Maestría en Arquitectura

**Configuración arquitectónica del hábitat infantil  
y sus adversidades en el entorno doméstico**

T e s i s

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

**Maestra en Arquitectura**

Presenta

**Martha Larissa Rocha García**

Dirigido por:

Dr. Avatar Flores Gutiérrez

Dr. Avatar Flores Gutiérrez  
**Presidente**

M. Lorena Suárez Álvarez  
**Secretario**

M. Dovile Kukukaite  
**Vocal**

M. Verónica Leyva Picazo  
**Suplente**

M. Guillermo Iván López Domínguez  
**Suplente**

Centro Universitario, a 12 de diciembre de 2024

Querétaro, Qro., México



## RESUMEN

Esta investigación explora la intersección entre el diseño arquitectónico y la infancia, enfocándose específicamente en cómo el entorno doméstico influye en el desarrollo, bienestar y las experiencias cotidianas de los niños. A través de una investigación preliminar, se identificó una notable escasez de información sobre este tema, lo que motivó la realización de este estudio exploratorio como una primera aproximación. El análisis se centró en el papel de la vivienda en la vida de los infantes, abordado desde el paradigma de la crianza respetuosa. Este estudio investiga cómo el diseño y la organización espacial de los hogares impactan la experiencia vital de los niños. Con un enfoque cualitativo que incluyó observación no participante y entrevistas semiestructuradas, se visitaron los hogares de niños y niñas de 3 a 5 años, quienes, con el consentimiento de sus padres, participaron en la investigación. De esta forma, se recabó información sobre la configuración actual de las viviendas en el Bajío mexicano, así como las adversidades que enfrentan los niños que habitan en estos espacios. El estudio busca contribuir al conocimiento arquitectónico y a los estudios que favorezcan las condiciones de vida de la niñez.

**Palabras clave:** Diseño Arquitectónico, Entorno Doméstico, Espacio Habitable, Infancia, Vivienda.

## ABSTRACT

This research explores the intersection between architectural design and childhood, specifically examining how the domestic environment influences the development, well-being, and daily experiences of children. Through preliminary research, a significant lack of information on this topic was identified, which led to the decision to conduct this exploratory study as a first approach to the subject. The focus is on the role of housing in children's lives, analyzed from the paradigm of respectful parenting. This study investigates how the design and spatial organization of homes affect children's life experiences. Using a qualitative approach that included non-participant observation and semi-structured interviews, homes of children aged 3 to 5 years were visited, with the voluntary consent of their parents. Information was gathered about the current housing configuration in the Bajío region of Mexico, as well as the adversities faced by children living in these environments. The study aims to contribute to architectural knowledge and to studies that enhance the living conditions of children.

**Keywords:** Architectural Design, Domestic Environment, Habitable Space, Childhood, Housing.

## DEDICATORIAS

**A mi hermano, Kevin.**

A todos los niños, especialmente a aquellos cuya infancia ha sido vulnerada de alguna manera, les dedico este y mis futuros esfuerzos con la esperanza de contribuir de alguna forma para mejorar su mundo.

***“El futuro de los niños es siempre hoy. Mañana será tarde”.*** Gabriela Mistral

## **AGRADECIMIENTOS**

Mi gratitud a la Universidad Autónoma de Querétaro y al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías por la oportunidad brindada para llevar a cabo esta investigación y continuar mi formación académica.

Al Dr. Avatar Flores Gutiérrez, le expreso profundo agradecimiento por su valiosa guía y apoyo incondicional durante todo este proceso. También agradezco a M. Lorena Suárez Álvarez y M. Dovile Kukukaite, cuyo respaldo constante y valiosas contribuciones enriquecieron significativamente mi investigación. Extiendo mi gratitud a M. Verónica Leyva Picazo y M. Guillermo Iván López Domínguez por su disposición y aportes que añadieron valor a este trabajo en momentos clave.

A mis docentes, Dra. Stefania Biondi, Dr. Omar Toscano, Dra. Reina Laredo, Dr. Miguel Ángel Bartorila, quienes sin ser parte directa de esta tesis supieron inspirarme con su dedicación y entusiasmo por la enseñanza y la investigación. Su influencia ha dejado una huella indeleble en mi formación académica y profesional.

Mi agradecimiento y admiración a niños y niñas, especialmente a aquellos que participaron en mi investigación y me compartieron sus experiencias de habitar y transformar su entorno con alegría. Agradezco a todas las familias que me brindaron su confianza y la oportunidad de observar una pequeña parte de la cotidianidad de su hogar.

A mis compañeros de maestría, Ivonne, Alejandra, Domingo, Daniel y Damián porque este camino no hubiera sido lo mismo sin ustedes. Hoy tengo el privilegio de que sean mis grandes amigos.

A mi familia. A mis padres, Pablo y Martha, por estar conmigo en cada paso, por ser la base de cada uno de mis logros. A mis hermanos Pablo, Carolina, Roberto, Jessica y Emmanuel por ser siempre mi bocanada de aire fresco.

A Dios, por permitirme una vida llena de bendiciones.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
DEDICATORIAS.....	vi
AGRADECIMIENTOS.....	vii
ÍNDICE.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
Problemática general.....	5
Problema o pregunta de investigación.....	6
Justificación.....	6
PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
Supuestos.....	7
Objetivos.....	7
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos.....	8
Metodología y diseño de investigación.....	8
Técnicas de recolección de datos.....	10
Población y muestra.....	12
Consideraciones éticas.....	15
Materiales utilizados.....	15
Validación.....	16
Alcances del proyecto y resultados esperados.....	17

PRIMERA PARTE. EL PAÍS DE LOS GIGANTES.....	20
CAPÍTULO I. CONFIGURACIÓN ESPACIAL DEL ENTORNO DOMÉSTICO EN MÉXICO.....	21
1.1 Adultocentrismo y exclusión infantil en la configuración de espacios habitacionales .....	22
1.1.1 Noción general del concepto .....	22
1.1.2 Análisis sobre las relaciones de dominio .....	23
1.1.3 Impacto del adultocentrismo en la exclusión infantil .....	24
1.1.4 Implicaciones del adultocentrismo en el espacio habitado .....	25
1.2 Sobre habitabilidad.....	29
1.2.1 Exploración conceptual hacia la habitabilidad .....	29
1.2.2 La arquitectura como escenario de la infancia: fenómeno y habitabilidad .....	33
1.2.3 Sobre los límites de la habitabilidad para los niños .....	35
1.3 La configuración de la vivienda .....	36
1.3.1 Sobre la vivienda moderna en México .....	36
1.3.2 La espacialización de la vivienda como manifestación de las prioridades culturales .....	38
1.3.4 Hogar y vivienda como primer ambiente de desarrollo .....	41
1.4 ¿Y la infancia? Estudio breve .....	44
1.4.1 Definición histórica del concepto .....	44
1.4.2 Evolución de la representación y significación de la infancia.....	47
1.4.3 Invisibilización y simplificación de la infancia.....	50
1.4.4 La primera infancia como etapa de desarrollo .....	51
CAPÍTULO II. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	56

2.1 Crianza respetuosa como paradigma de investigación .....	57
2.1.1 El niño y el cuidador: Teoría del Apego de John Bowlby .....	59
2.1.2 Ventajas de la crianza respetuosa como enfoque de aproximación a las infancias.....	62
2.2 Contexto normativo y legislativo .....	64
2.2.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos .....	64
2.2.2 Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica) .....	65
2.2.3 Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales .....	66
2.2.4 Convención de los Derechos del Niño .....	67
2.2.5 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.....	68
2.2.6 Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) .....	71
SEGUNDA PARTE. EL PAÍS DE NUNCA JAMÁS .....	74
CAPÍTULO III. EXPLORACIÓN TRANSDISCIPLINAR. RELACIÓN DEL ENTORNO EN EL DESARROLLO INFANTIL .....	75
3.1 Influencia del entorno en el desarrollo infantil .....	76
3.1.1 Construcción activa del conocimiento a través de la interacción con el entorno: Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget .....	76
3.1.2 Importancia de la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea: Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky .....	77
3.1.3 Entornos de apoyo para la resolución de crisis emocionales: Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson .....	79
3.1.4 Posibilidades de acción del espacio: Teoría de las Affordances de James J. Gibson.....	81

3.2 Ambiente preparado y libertad de desarrollo .....	83
3.2.1 Método Montessori de María Montessori .....	83
3.2.2 Método Reggio Emilia .....	85
TERCERA PARTE. EL VIAJE DE GULLIVER A NUNCA JAMÁS .....	96
CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO: APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA INFANTIL EN EL ENTORNO DOMÉSTICO .....	97
4.1 Contexto del estudio .....	98
4.1.1 Descripción del entorno doméstico .....	98
4.1.2 Participantes .....	100
4.2 Procedimientos y técnicas de recolección de datos .....	102
4.2.1 Observación no participante .....	102
4.2.2 Entrevistas semiestructuradas .....	104
4.2.3 Cronograma de actividades .....	107
4.3 Consideraciones éticas aplicadas .....	108
4.3.1 Consentimiento y asentimiento informado .....	108
4.3.2 Confidencialidad y anonimato .....	109
4.3.3 Aprobación ética .....	109
4.4 Desafíos y limitaciones del trabajo de campo .....	109
4.4.1 Dificultades encontradas en la observación .....	109
4.4.2 Dificultades encontradas en las entrevistas .....	110
4.5 Reflexiones .....	110
Capítulo V. ADVERSIDAD. INTERPRETACIÓN, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	112
Presentación de resultados .....	113
5.1 Análisis de las observaciones .....	113

5.2 Análisis de las entrevistas.....	138
CONCLUSIONES .....	176
Integración de los resultados.....	176
Relación entre supuestos de la investigación y resultados.....	176
Relación entre objetivos y resultados .....	177
Síntesis de los hallazgos.....	179
Estrategia de análisis.....	183
Hallazgos de la observación (síntesis) .....	184
Hallazgos de la entrevista (síntesis) .....	188
Comparación con la literatura existente.....	191
Contribuciones al conocimiento.....	195
Implicaciones prácticas.....	200
Implicaciones en el proceso de diseño .....	203
Reflexiones sobre los Resultados .....	205
Limitaciones del estudio .....	205
Sugerencias para investigaciones futuras .....	207
Reflexiones personales .....	210
ANEXOS.....	212
Respuestas de los padres y madres de familia / cuidadores a algunas preguntas de la entrevista .....	212
REFERENCIAS .....	221

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia y dependiendo del contexto cultural, la infancia ha sido percibida y tratada de múltiples maneras. Aunque la humanidad ha experimentado significativos avances en las formas de pensar y de concebir la diversidad de las poblaciones, seguimos fallando en integrar plenamente a los niños en el entramado social. Paradójicamente hoy quienes nos consideramos sus guías y protectores, hemos postergado la atención hacia la infancia, relegándola a un futuro incierto.

Desde la perspectiva adulta, la niñez puede parecer una etapa transitoria que ocurre rápidamente, sin embargo, para los niños el tiempo es vivido de manera distinta, es su presente, y a menudo pasa desapercibido. La infancia no es simplemente “el futuro de la humanidad”, sino una dimensión esencial de la vida que debe ser valorada y respetada en su totalidad.

En la disciplina arquitectónica las investigaciones respecto a la experiencia humana en el espacio mantienen un enfoque que descuida las necesidades y deseos de otros grupos distintos al adulto normativo. De igual forma, los entornos habitacionales, que son lugares de vital importancia, se caracterizan por el predominio del cuerpo adulto como referencia para el diseño y la función de las viviendas.

En este sentido, este trabajo de tesis pretende principalmente esclarecer las consecuencias que se reflejan en el entorno doméstico cuando falta la consideración de la experiencia infantil debido al desconocimiento que existe en la disciplina arquitectónica. Así mismo, se busca definir la magnitud del problema mientras se exploran las formas en que los niños se enfrentan a un espacio subestimado pero crucial para su desarrollo integral: su hogar. Para abordar estos aspectos, al inicio de este documento se expone el planteamiento de la investigación, que establece las directrices teóricas y metodológicas del estudio.

El presente trabajo de investigación se estructura en tres partes, las cuales se nombran en alusión a historias que de antemano nos brindan un esbozo del contenido de cada sección. Así, la primera parte, **“El País de los Gigantes”**, compuesta por los capítulos I y II, constituye el marco referencial de la investigación y nos sitúa en la condición actual de la temática; la de un mundo preponderantemente adulto. El capítulo I contiene el marco conceptual y los antecedentes del problema. En este capítulo, se busca explorar y entender el mundo ofrecido a los niños, abordando tópicos como el adultocentrismo y la habitabilidad, así como una aproximación general sobre la sintaxis espacial de la vivienda mexicana en torno a la experiencia infantil del espacio. También se incluye un panorama de lo que ha significado la infancia a través de la historia.

El Capítulo II establece el contexto en el que se enmarca esta tesis, comenzando con el modelo educativo de la crianza respetuosa como paradigma de investigación y enfoque de aproximación a las infancias. Este enfoque es fundamental porque proporciona una perspectiva específica desde la cual se observa el objeto de estudio, estableciendo criterios de valores y principios que orientan la investigación. Sin este fundamento, el tema carecería de límites claros y podría interpretarse de múltiples maneras. Posteriormente, se presenta el contexto normativo y legislativo que contribuye a la justificación de la investigación.

La segunda parte, titulada **“El País de Nunca Jamás”** se denomina así porque representa el momento de la investigación en el que se profundiza en el mundo infantil con el objetivo de comprender su relación con el espacio habitable doméstico. En esta sección, se desarrolla el Capítulo III, que presenta el marco teórico mediante una exploración bibliográfica transdisciplinar, con el objetivo de comprender la influencia del entorno en el desarrollo de esta etapa de la vida. Este capítulo revisa las teorías de autores fundamentales como Jean Piaget y Lev Vygotski, quienes ofrecen enfoques valiosos sobre el desarrollo cognitivo y social de los niños. Además, se consideran los modelos educativos Montessori y Reggio Emilia, que proporcionan enfoques alternativos sobre cómo los entornos pueden

influir positivamente en el desarrollo infantil. La combinación de perspectivas de esta revisión teórica busca una comprensión profunda de cómo los niños interactúan con su entorno y cuáles son los aspectos que influyen en la satisfacción de sus necesidades.

**“El Viaje de Gulliver a Nunca Jamás”** es la tercera parte del estudio cuyo título refleja el acercamiento realizado durante el trabajo de campo a la experiencia infantil en el entorno doméstico. Esta sección consta de los capítulos IV y V dedicados a explorar cómo las niñas y niños que participaron en la investigación interactúan con su entorno cotidiano y a captar las perspectivas de sus padres o cuidadores sobre dichas interacciones. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos en este proceso.

En el Capítulo IV se detallan las actividades realizadas durante el estudio de campo, comenzando con una descripción del contexto del estudio y el perfil de los participantes. Se describen las técnicas de recolección de datos, que consistieron en observaciones y entrevistas, así como los instrumentos empleados. También, se abordan los desafíos y limitaciones encontrados durante el proceso, así como las consideraciones éticas que guiaron el estudio y las medidas adoptadas para garantizar la confidencialidad y anonimato de los participantes. Además, se reflexiona sobre los problemas encontrados y cómo se resolvieron.

El Capítulo V, está dedicado a la presentación, análisis y discusión de los datos recolectados. Se exponen los resultados derivados de las observaciones y entrevistas, identificando patrones recurrentes y temas emergentes. Estos resultados se contrastan con la literatura existente, analizando coincidencias y discrepancias, y discutiendo las implicaciones teóricas y prácticas de los hallazgos.

Finalmente se presentan las conclusiones, la interpretación de los resultados obtenidos del trabajo de campo y la revisión bibliográfica, identificando los principales hallazgos de la investigación, su contribución al conocimiento y su importancia para la práctica arquitectónica y el diseño de entornos más adecuados

para la infancia. Asimismo, se expresan las reflexiones personales y las limitaciones del estudio, proponiendo sugerencias para futuras investigaciones.

## PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Los niños y niñas, son individuos sensibles a la condición adultocentrista que prevalece y se refuerza con la indiferencia y apatía de la disciplina arquitectónica. Lugares fundamentales para su desarrollo como la vivienda, pueden hacerlos sentirse excluidos, limitados y obligados a adaptarse a un entorno que en lugar de favorecer reprime su singularidad. Por tales motivos se plantea la presente investigación y se define de la siguiente manera:

### **Problemática general**

Por lo general, en el ámbito de la Arquitectura, suele hacerse énfasis en el cuerpo adulto cuando se analiza la relación entre el entorno y el habitante, descuidando en gran medida las necesidades y deseos de la población infantil. La infancia y su manera singular de habitar los espacios privados rara vez figuran en estudios de nuestra disciplina, incluso cuando se trata de su entorno vital y de la profunda influencia que este tiene en sus vidas. La mayor parte del hábitat humano ha sido creado por y para el habitante en su forma adulta.

La constante producción de este entorno suscita adversidades socio espaciales que colocan en desventaja al infante afectando su experiencia de vida y, sin embargo, aún se desconoce mucho sobre el tema. Esta desinformación impacta el ámbito infantil pero también empobrece el mundo adulto; sería conveniente preguntarnos ¿qué están perdiendo los niños y qué estamos perdiendo con ellos ante esta falta de habitabilidad?

Particularmente, las viviendas actuales en las que habitan familias con niños son entornos donde los adultos dominan la toma de decisiones y su cuerpo es la referencia en cuanto al diseño y la funcionalidad de los espacios, a menudo no tienen en cuentas las necesidades específicas de los niños ni las relaciones e

interferencias que se crean entre su cuerpo, los objetos y el espacio, lo que sin duda alguna tiene consecuencias significativas en su bienestar.

### **Problema o pregunta de investigación**

En la disciplina arquitectónica aún existe desconocimiento acerca de las dificultades a las que se enfrenta un niño en su entorno cotidiano (vivienda) y cuáles aspectos del espacio constituyen una adversidad para la experiencia infantil.

La investigación pretende responder a la siguiente pregunta:

¿Qué adversidades enfrentan las infancias cuando habitan una vivienda que no ha sido diseñada tomándolos en cuenta?

### **Justificación**

Tras la conclusión de los talleres realizados para la elaboración de su libro *La ciudad de los cuidados*, Izaskun Chinchilla encuentra que: “las y los niños empiezan a hacer las cosas en las ciudades mucho más tarde de lo que sus capacidades les permitirían” (Chinchilla, 2020, pág. 46). De la misma forma, las limitaciones espaciales que les impone la configuración actual de la vivienda, por lo menos las del contexto Latinoamericano, entorpecen la maduración de sus aptitudes, limitando o postergando el libre desarrollo de su personalidad.

Como se mencionó antes, el estudio de la experiencia del niño cuando interactúa en la esfera del espacio privado parece no encontrar amparo en la literatura arquitectónica como sí lo hace el espacio público o el entorno educativo. Si bien los estudios sobre los niños en el espacio público son importantes, es esencial reconocer que el espacio privado del hogar tiene un impacto significativo en la vida de los niños y la consideración de esta dimensión es fundamental para garantizar un entorno seguro, inclusivo y enriquecedor.

En el entendido de que las investigaciones al respecto son muy reducidas o se encuentran analizadas desde la perspectiva de otras disciplinas se sustenta la pertinencia de esta investigación y se insiste en el hecho de que el espacio habitable también concierne a las infancias, su experiencia del habitar tiene impacto en el desarrollo de su persona y, sin embargo, en un gran número de ocasiones no les favorece. Por lo tanto, identificar en qué aspectos se ven afectados por el espacio que les rodea es conveniente para prevenir o detener aquellas prácticas adultas ejercidas en la arquitectura que desfavorecen al niño y no aportan a la creación de un entorno seguro y enriquecedor para ellos. Esto no sólo representa un beneficio para la niñez, sino también para la sociedad presente y futura.

## **PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Supuestos**

El estudio detenido del espacio arquitectónico de las viviendas permite identificar deficiencias y promover diseños más inclusivos y adecuados para los niños.

La observación metódica constituye una herramienta eficaz para obtener información fehaciente en el estudio del hábitat infantil.

### **Objetivos**

#### ***Objetivo general***

Identificar y documentar las problemáticas que enfrenta la población infantil cuando habita en su entorno cotidiano -vivienda-, mediante la observación y análisis de patrones de adversidad que les plantea el espacio arquitectónico diseñado para el adulto, para dar voz a su experiencia y demostrar el contraste entre lo que el espacio les permite y su forma auténtica y libre de habitar.

### **Objetivos específicos**

1. Explorar los distintos enfoques, teorías, métodos y perspectivas sobre la infancia en relación con la arquitectura y el espacio habitable.
2. Distinguir los principales problemas que afectan la experiencia del infante en el espacio arquitectónico.
3. Evidenciar y documentar los patrones de respuesta que realizan los infantes cuando se enfrentan con un límite u obstáculo arquitectónico.
4. Establecer una categorización de las adversidades identificadas en las viviendas de acuerdo con los observables.

### **Metodología y diseño de investigación**

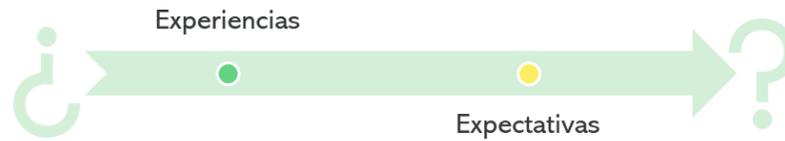
La aproximación al estudio del fenómeno arquitectónico surgido entre el infante y su vivienda se desarrolla en este trabajo desde una postura epistemológica fenomenológica que permite la construcción del conocimiento a través de la identificación de fenómenos y el análisis consciente de experiencias sin la necesidad de partir de una hipótesis.

La naturaleza espontánea e inquieta de la infancia nos exige ser más receptivos y flexibles, por lo que la investigación se coloca dentro del enfoque cualitativo. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) este tipo de investigaciones “se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (pág. 8). Además, recalcan que así “el proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría” (pág. 9).

Este enfoque favorece la obtención de datos más bien subjetivos y sumamente valiosos sobre las experiencias y expectativas del infante al habitar el entorno arquitectónico.

**Figura 1**

*Intenciones del Enfoque*



Se utilizó un diseño de tipo no experimental, aplicado de manera transversal, para obtener datos actuales de la vivencia infantil sin alterar ninguna variable.

Considerando la limitada exploración previa de este tema y en virtud de que los estudios exploratorios “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, [...] identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 91), la investigación en curso se diseñó como un estudio exploratorio. Se busca proporcionar una primera aproximación a las dinámicas observadas a través de un sondeo general, ofreciendo una descripción preliminar del fenómeno. Por lo que los resultados no son generalizables, pero permiten hacer otras conjeturas.

Asimismo, la investigación tiene rasgos de un alcance descriptivo, como lo mencionan los mismos autores “cualquier investigación puede incluir elementos de más de uno de estos cuatro alcances” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 90).

Los estudios descriptivos [...] únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. [...] son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 92)

Este estudio, analiza el entorno doméstico para entender cómo se manifiesta en él el fenómeno de la habitabilidad para los infantes y qué características de este podrían afectar su experiencia en el espacio.

### ***Técnicas de recolección de datos***

Se realizó una consulta documental y revisión de literatura transdisciplinaria con el objetivo de recabar información para encontrar categorías, patrones, relaciones o incluso principios de teoría.

Para la recolección de datos en campo se recurrió principalmente a dos técnicas: la observación no participante con los niños y la entrevista semiestructurada para considerar también la perspectiva del cuidador en torno a la experiencia infantil de habitabilidad de la casa.

No se contempló realizar una entrevista formal con los niños participantes para evitar presionar o coaccionar su comportamiento durante las actividades solicitadas en el proceso de observación no participante. En su lugar, se permitió la posibilidad de mantener una conversación informal con los niños y niñas, siempre que ésta surgiera de manera espontánea y voluntaria.

De acuerdo con Flores (citado en Cortez Quezada & Maira Salcedo, 2019), la observación realizada se clasifica como *estructurada* según la delimitación de lo observado, en la que se han definido los elementos específicos a observar, y como *no participante* según la forma de participación del observador en la que se mantiene al margen de lo que ocurre, sin intervenir e intentando minimizar la interferencia que pudiera ocasionar su presencia en la situación analizada. Además, según el tipo de registro de la información levantada, la observación es también *sistemática*.

Así se determinaron las siguientes actividades para observar con precisión:

- subir y bajar escaleras
- sortear cambios ligeros de nivel
- uso del lavamanos

- uso de barandales
- abrir y cerrar puertas
- abrir y cerrar ventanas
- accesibilidad y uso de interruptores eléctricos
- sus rutinas de juego

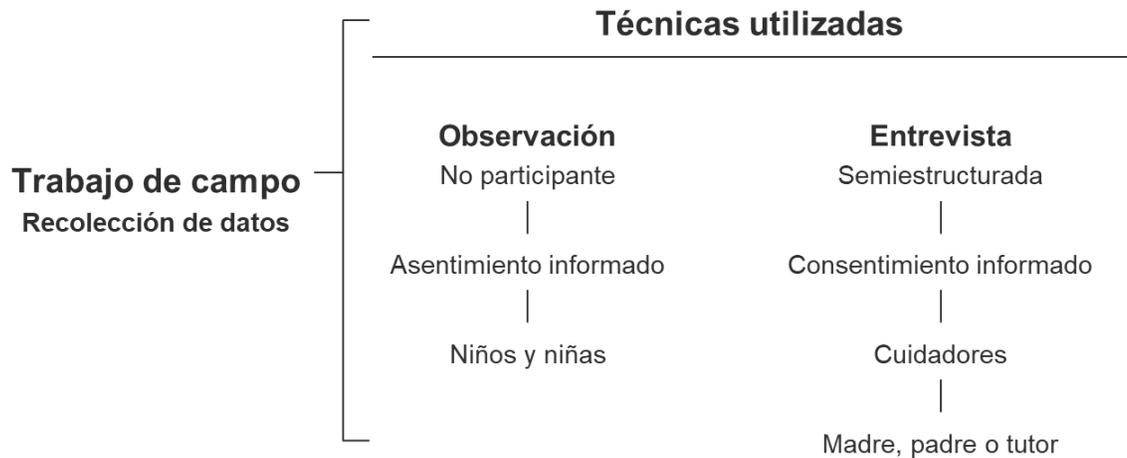
La entrevista realizada a los cuidadores consta de 16 preguntas principales y aborda las siguientes áreas de enfoque:

- rutinas y actividades
- interacción con el espacio
- diseño del espacio
- seguridad y supervisión
- adversidades percibidas
- recursos, apoyos y sugerencias de mejora
- juego

Se profundizará en las repercusiones que produce el espacio arquitectónico en las formas de habitar de las infancias, los límites y obstáculos que presenta el espacio construido y cuáles son los mecanismos de confrontación que adopta el niño para lidiar con ello.

La entrevista cualitativa es una herramienta adecuada de recolección y análisis de información; Tarrés (2013) la destaca como “vía de acceso” a los aspectos de la subjetividad humana. De ella se desprenden diversas modalidades según su grado de libertad y nivel de profundidad, en este sentido se utilizó la *entrevista semi estructura focalizada* en los adultos para mantener el enfoque de la conversación en el tema de investigación con la flexibilidad suficiente para que el entrevistado se desarrollara en una atmósfera confortable. La información recopilada fue analizada utilizando el método de análisis del discurso y codificada mediante el software ATLAS.ti

**Figura 2**



### ***Población y muestra***

La población de este estudio se compone de niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad, así como sus cuidadores. Esta etapa fue elegida para la investigación debido a su importancia en el crecimiento humano ya que innumerables procesos físicos, sociales, cognitivos y afectivos se desarrollan durante ese período, por lo que se considera un momento crucial para comprender y abordar su evolución.

Para la definición de la muestra se han establecido criterios específicos con la finalidad de garantizar la representatividad y la calidad de los datos recopilados. Se incluyeron participantes que cumplieron con los siguientes criterios:

#### ***Criterios de inclusión de las infancias:***

- Edad: los participantes deben encontrarse en un rango de edades de 3 a 5 años 11 meses en el momento de la recopilación de datos.
- No tener discapacidades o condiciones graves que puedan interferir significativamente en el desarrollo del estudio.
- Se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores y el asentimiento informado de los menores antes de su inclusión en el estudio.
- Se buscó incluir una muestra diversa en términos de género.

Criterios por los cuales un participante no sería considerado para formar parte de la muestra:

***Criterios de exclusión de las infancias:***

- Infantes menores de 3 años, infantes que hayan cumplido 6 años de edad, infantes que tengan alguna discapacidad o condición particular que limite su libre movimiento.

También, fue necesario que existiera un cierto nivel de cercanía entre el investigador y los participantes de la investigación para asegurar un entorno de confianza y la comodidad de los tutores y de los infantes al permitir el acceso a sus hogares y el proceso de observación, sin que esto comprometiera de ninguna manera aspectos éticos o informativos del proyecto.

De igual manera, se establecieron parámetros de selección para las viviendas en las que habitaran los miembros del grupo en cuestión.

***Criterios de inclusión de las viviendas (tipología):***

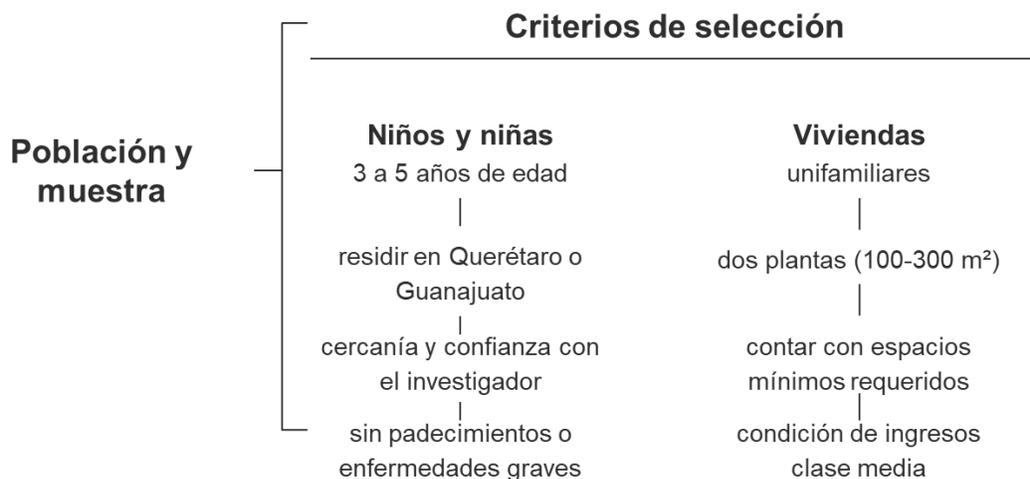
- Casa unifamiliar de 2 plantas que cuente mínimamente con los siguientes espacios: cocina, área de comedor, estancia, escaleras, baño con lavamanos. La inclusión de estos espacios permite estudiar la accesibilidad y el uso que los niños hacen de ellos, así como la forma en que estos influyen en su desarrollo y bienestar.
- Superficie deseable entre 100 y 300 m<sup>2</sup>: Este rango de superficie permite una diversidad suficiente en la distribución y uso del espacio, garantizando que se puedan observar interacciones y dinámicas familiares sin que el entorno se vuelva restrictivo. Las viviendas de este tamaño son representativas de las familias de clase media en la región, lo que ayuda a asegurar la relevancia de los datos recopilados.
- Condición socioeconómica: viviendas correspondientes a familias de clase media.

***Criterios de exclusión de las viviendas:***

- Tipología: se excluyeron dúplex, departamentos y viviendas menores de 100m<sup>2</sup>. Porque pueden no ofrecer o limitar el espacio necesario para la interacción y el desarrollo de actividades en grupo. Así mismo, viviendas mayores a 300 m<sup>2</sup> fueron descartadas ya que estas tienden a estar asociadas con un estilo de vida que podría no reflejar las experiencias y desafíos cotidianos de las familias de clase media. De este modo, se busca asegurar un enfoque más homogéneo y pertinente a la realidad que se pretende estudiar.
- Condición socioeconómica: se optó por no incluir viviendas de interés social, ni aquellas en condición de pobreza, pero tampoco residencias que presenten lujos o privilegios de contextos típicos de entornos de mayor riqueza. Esto permite un análisis más específico de la dinámica familiar en un contexto donde los recursos y oportunidades son relativamente accesibles, evitando así sesgos que podrían surgir de condiciones socioeconómicas extremas.
- Diseño: se excluyeron viviendas diseñadas con un enfoque específico en las infancias. Esto es fundamental para entender cómo el diseño general de una vivienda influye en la experiencia cotidiana de los niños, en lugar de observar espacios que han sido adaptados o diseñados con características particulares para ellos.

Todas las familias del grupo tienen su residencia en los estados de Querétaro o Guanajuato, los cuales pertenecen a la región central de México conocida como el Bajío. Por su ubicación geográfica ambos estados tienen similitudes en la tipología de sus viviendas. La decisión de limitar la muestra a solo dos estados de la República Mexicana en este momento se basa en la naturaleza exploratoria del estudio, así como en consideraciones logísticas y de movilidad.

**Figura 3**



### ***Consideraciones éticas***

Para asegurar la protección de los datos y el bienestar de los participantes, además de la obtención del consentimiento y el asentimiento informado, se garantizaron la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos, protegiendo la identidad de los participantes en todas las etapas del estudio. Los riesgos potenciales fueron evaluados y minimizados, asegurando que el trabajo de observación se realizara en un ambiente, seguro y familiar para los niños y niñas contando en todo momento con la supervisión de su tutor o tutora. De igual modo, se solicitó permiso para tomar algunas fotografías durante la actividad de observación, poniendo especial cuidado en que la postura del infante en el momento capturado permitiera proteger su rostro y, por ende, su identidad.

### ***Materiales utilizados***

Para la recopilación de datos, análisis y desarrollo de la investigación, se utilizaron los siguientes recursos durante la observación no participante: un cuaderno de campo para registrar observaciones espontáneas y percepciones durante la interacción de los infantes con su entorno; una cámara fotográfica de teléfono celular, con permiso y supervisión del tutor, para capturar imágenes que respaldaran las observaciones; una cámara de video de teléfono celular para registrar y analizar

posteriormente el desempeño motor de los niños en sus actividades cotidianas; y formularios de consentimiento y asentimiento informado.

Para la entrevista cualitativa se empleó formulario de consentimiento informado, guía de entrevista diseñada para los cuidadores, grabadora de audio para captar las conversaciones y comentarios espontáneos de los niños y sus cuidadores, y software de transcripción de entrevistas y procesador de textos Word. La grabación de audio facilita la captura de información valiosa sobre la percepción del espacio doméstico, que sería difícil de obtener mediante notas escritas a mano.

### ***Validación***

Para garantizar la fiabilidad y validez de los métodos y herramientas empleados, se realizó una prueba piloto con un pequeño grupo de participantes. Esta prueba permitió verificar la claridad de las actividades solicitadas y de las preguntas de la entrevista, lo que facilitó realizar los ajustes necesarios antes de la implementación principal.

Además, se contó con el apoyo de varios expertos en el proceso de validación de los instrumentos. Los arquitectos miembros del sínodo, con su experiencia en la materia, revisaron y asesoraron en la estructuración de la investigación, lo que contribuyó a fortalecer el diseño metodológico. La experta en diseño infantil, M. Rocío Soto, especialista en Diseño de Cultura Infantil por la Universidad de Gotemburgo en Suecia, también ofreció su asesoría. Compartió su experiencia en el campo, brindó consejos sobre la interacción con los niños y subrayó la escasa información disponible sobre el tema investigado, lo que ayudó a enfocar la recolección de datos. Adicionalmente, consulté a una psicóloga infantil en una ocasión puntual, quien me proporcionó recomendaciones sobre cómo interactuar de manera adecuada con los niños y niñas durante la investigación, con el fin de evitar cualquier efecto o experiencia negativa tanto durante como después de la actividad. Estas son algunas de sus sugerencias:

- **Crear un ambiente de confianza y seguridad:** Permitir que los niños se sientan cómodos mediante un tono de voz amigable y explicando de forma clara lo que se espera de ellos.
- **Respetar el ritmo y espacio personal de los niños:** Evitar forzar la interacción o presionarlos para participar si no se sienten preparados.
- **Observar señales de incomodidad o cansancio:** Prestar atención al comportamiento no verbal, como el lenguaje corporal o tono emocional, y permitir pausas o descansos cuando lo necesiten.
- **Evitar emitir juicios:** No hacer comentarios que puedan influir en su conducta o en cómo perciben la actividad.
- **Utilizar un lenguaje claro y sencillo:** Asegurar que sea apropiado para su edad, evitando términos confusos o técnicos.
- **Asegurar que la participación sea voluntaria:** No imponer expectativas, permitiendo que los niños se sientan libres de decidir cómo y cuándo participar.

Estas revisiones y sugerencias de expertos aseguraron que las guías de entrevista y los objetivos de la observación cubrieran los aspectos más relevantes de la vivencia infantil en el espacio doméstico, contribuyendo a la solidez del proceso investigativo.

Finalmente, la información recopilada fue analizada mediante el análisis del discurso, un método cualitativo que implicó la transcripción detallada de las entrevistas y la identificación de patrones, temas recurrentes y similitudes en las respuestas de los participantes.

### **Alcances del proyecto y resultados esperados**

Con esta investigación se espera contribuir significativamente a la comprensión de los problemas espaciales que enfrentan los niños en edad preescolar en sus hogares y ofrecer una perspectiva valiosa sobre cómo mejorar la habitabilidad infantil a través del diseño y la planificación del entorno doméstico. Será útil para

distinguir aspectos del espacio arquitectónico que imposibilitan o vulneran dicha habitabilidad y cuáles condiciones en el diseño de los espacios podrían replantearse en beneficio de los infantes.

Las aportaciones de este trabajo trascienden sobre todo en el panorama de la niñez, pero tienen también un indudable provecho para el resto de la sociedad.

Las aspiraciones de este proyecto incluyen la generación de conocimiento aplicable al campo del diseño arquitectónico aplicado a las infancias, coadyuvar en el entendimiento de sus necesidades, anhelos y expectativas, incluso de sus características físicas y mentales que permitan aportar a la disciplina de la Arquitectura. Asimismo, tiene trascendencia en otras disciplinas que pueden encontrar útil la generación de conocimiento en torno a los elementos que pudieran considerarse hostiles para un hábitat infantil y cuáles son sus implicaciones en la vida del infante.



## **PRIMERA PARTE. EL PAÍS DE LOS GIGANTES**

Se dice que nombrar las cosas es el primer paso para asimilarlas. Abordar la vulnerabilidad y exclusión infantil en el contexto arquitectónico requiere una reflexión profunda sobre el impacto de las acciones adultas en un mundo que también es habitado por los niños.

“El País de los Gigantes”, que comprende los capítulos 1 y 2, establece el marco referencial del estudio. En esta sección se explora y describe la realidad actual del tema, destacando el desafío que representa para los niños adaptarse a vivir en un mundo diseñado por y para nosotros, los gigantes.

***“La infancia es la prueba más profunda de la moralidad”.* John Wall**

## **CAPÍTULO I. CONFIGURACIÓN ESPACIAL DEL ENTORNO DOMÉSTICO EN MÉXICO**

En este capítulo, se exploran los conceptos clave y los antecedentes del problema, indagando cómo el adultocentrismo ha influido en la configuración del entorno doméstico, generando condiciones de vulnerabilidad y exclusión infantil. La sección sobre habitabilidad profundiza en la función del espacio como escenario donde se posibilitan las actividades que permiten satisfacer las necesidades de los niños. Luego, la sintaxis espacial de la vivienda mexicana ofrece una perspectiva crítica sobre la configuración de estos espacios y su atención -o falta de ella- a las necesidades infantiles. Finalmente, Se presenta un análisis histórico de la infancia, examinando su concepción a lo largo del tiempo y su relevancia en el contexto actual.

## **1.1 Adultocentrismo y exclusión infantil en la configuración de espacios habitacionales**

### **1.1.1 *Noción general del concepto***

Desde temprana edad aprendemos a asociar la adultez con privilegios y libertad. ¿Recuerdas cuando, de niños, decíamos que queríamos ser adultos? Esa urgencia por crecer probablemente se debía a que, incluso en nuestra inocencia, éramos capaces de reconocer ciertos privilegios que no teníamos por ser niños, pero que sabíamos que, una vez adultos, nos serían otorgados. Existen prácticas profundamente arraigadas en nuestra cultura que podrían parecer invisibles en lo cotidiano pero que han idealizado la adultez y perpetuado su favoritismo. Esta tendencia se conoce como adultocentrismo, un concepto que Duarte (2015) define de la siguiente manera:

Una categoría de análisis que designa un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud. Dicha noción de adultez está fundada desde una cierta idea de lo que la mayoría -mayoría de edad- implica en estas relaciones sociales, que se sostienen sobre la construcción de minoridades -minoría de edad-. (págs. 418-419)

Para Rodríguez (2013 citado en Rojas, 2018), la asimetría que sostiene al adultocentrismo privilegia a los adultos, sólo por el solo hecho de ser adultos, porque la sociedad y su cultura así lo han establecido (pág. 9).

En este contexto, el adultocentrismo se manifiesta en la investigación como un punto de contraste entre la realidad que favorece las perspectivas y necesidades de los adultos sobre las de los niños, impactando en las decisiones de diseño que pueden, inadvertidamente, marginarles o excluirles.

### **1.1.2 Análisis sobre las relaciones de dominio**

La noción de adultocentrismo se instala como paradigma dominante en la organización social e impone una jerarquía entre adultos y jóvenes en la que, cuanto más adulto se es, mayor valor y voto se tiene. Sin embargo, se establece una paradoja: se valora al adulto que es lo suficientemente joven, normativo y productivo, pero sin llegar a ser lo suficientemente viejo para ser descartado de nuevo en una sociedad que basa sus valorizaciones en la productividad económica. Esta práctica revela una forma de dominación hacia quienes no se ajustan a la clasificación de adulto sano y normativo.

El adultocentrismo no es un fenómeno aislado; está históricamente vinculado a estructuras patriarcales y androcentristas. Es un reflejo de las profundas disfunciones sociales que moldean las relaciones y los sistemas de poder, perpetuando el sometimiento de otros grupos poblacionales. Duarte (2015) argumenta que la ausencia histórica de la niñez y juventud en los estudios sobre agrupamientos humanos es evidente, y que se han ignorado sus experiencias como partes estructurantes de la sociedad. Este trato responde a una manera sistémica y jerárquica en la que tanto el adultocentrismo como el patriarcado han configurado nuestro sistema social (pág. 89).

Duarte sostiene (2015) que el paradigma adultocéntrico “está directamente vinculado con la existencia del patriarcado en su procedencia y emergencia, y que este le contiene y refuerza en su reproducción” (pág. 89). Asimismo, se han instaurado conceptos que responden mediocrementemente a la lógica de sus significados, como “mayoría de edad” y “minoría de edad”. La construcción simbólica de uno sobre el otro ha tendido a reducir infancia y juventud a una cuestión meramente cuantitativa.

La crítica que hace Vásquez (2013) sobre la perspectiva tradicional de la juventud, asumida como una etapa de tránsito hacia la adultez y valorada únicamente en función de su potencial para convertirse en adulto (pág. 221) se aplica también para

la infancia. Esta visión tendenciosa y despectiva les reduce a meros peldaños en una escala jerárquica, donde la adultez se erige como el objetivo final.

### ***1.1.3 Impacto del adultocentrismo en la exclusión infantil***

La naturaleza hegemónica del adultocentrismo sitúa la adultez como el punto de partida universal para todo entendimiento y creación, relegando a la niñez a un rol pasivo y de espera. Esta dinámica constituye por sí misma una forma de discriminación que genera condiciones de vulnerabilidad y exclusión.

La tendencia a reducir la infancia a un estado de dependencia y subordinación desvaloriza sus derechos y necesidades. De acuerdo con Nativ, Raschkovan y Schulz (2020), el discurso adultocéntrico ha vulnerado durante siglos los derechos infantiles a través de distintas formas de violencia física y simbólica, abusos sexuales y cosificación de la infancia. Estas formas de violencia no siempre son explícitas; a menudo se manifiestan en prácticas cotidianas y socialmente naturalizadas que ejercen violencias invisibles hacia los niños y niñas (pág. 12).

La violencia física y simbólica hacia la infancia se manifiesta de diversas maneras. Además de la violencia directa que sufren muchos niños, la negligencia ocurre cuando las necesidades específicas de los niños se pasan por alto. Ejemplo de ello son los sitios hostiles y poco interesantes que no incentivan el desenvolvimiento de una persona, sobre todo en su niñez.

Si los niños no son considerados como sujetos con derechos y deseos espaciales propios, se les reduce a ser meros acompañantes o espectadores dentro de un espacio. Esta dinámica perpetúa la desigualdad y limita el desarrollo pleno y saludable de los niños en sociedad. De igual forma la vigilancia constante puede sentirse violenta si les priva de autonomía para desenvolverse y les produce sentimiento de acoso llegando a reforzar su dependencia de los adultos.

Asimismo, la representación estereotipada de la infancia en el diseño es clara señal de cómo se cosifica y excluye simbólicamente a los niños de los espacios más valorados por la sociedad adulta. Lo cierto es que, con respecto a nosotros los

adultos, los niños enfrentan desventajas significativas y hay poca información al respecto.

La falta de reconocimiento de la autonomía infantil y la persistencia de estructuras sociales jerárquicas contribuyen a la marginación de los niños, impidiendo que sus voces y experiencias sean adecuadamente valoradas y respetadas.

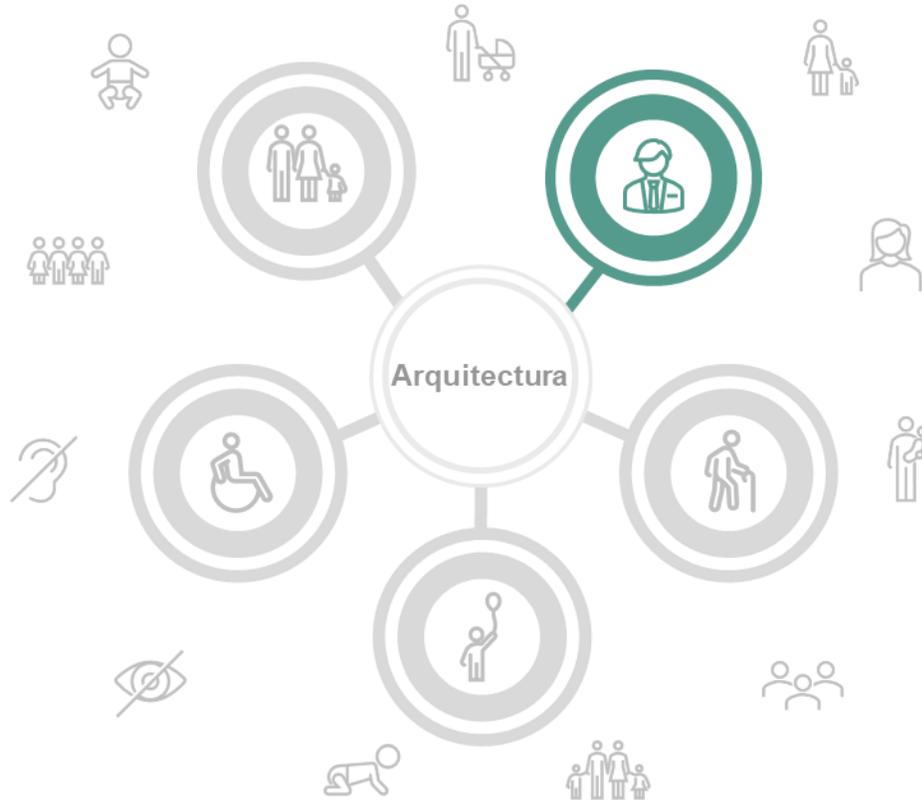
La solución a estos problemas no consiste simplemente en prestar más atención a los niños. Tampoco consiste únicamente en proporcionar a los niños más disposiciones, protecciones, libertades, responsabilidades y derechos de los que ya disfrutaban en mayor medida los adultos. Tales soluciones son útiles, pero finalmente no son suficientes. Una sociedad verdaderamente integradora de la infancia no sólo igualaría a los niños con respecto a los adultos, sino que, más radicalmente, transformaría sus fundamentos en respuesta a lo que distingue a los niños (Wall, 2010).

#### ***1.1.4 Implicaciones del adultocentrismo en el espacio habitado***

En el contexto arquitectónico, el adultocentrismo se manifiesta en la preferencia constante por las necesidades y puntos de vista de los adultos sobre los de los niños. Los infantes y su forma de habitar los espacios son aspectos menos considerados en la disciplina. El análisis de la relación entre el entorno y el habitante enfocado en los adultos revela una desconexión entre las decisiones de diseño y la realidad de la diversidad.

**Figura 4**

*¿A Quiénes Excluye el Enfoque Adultocéntrico?*



Puede aseverarse que “al espacio vivido y percibido del niño [...] se le opone el espacio concebido del diseñador de ciudades, del político y del promotor inmobiliario” (Cabanellas, y otros, 2005, pág. 16) y, en consecuencia, hemos creado un mundo fuertemente orientado hacia la adultez que subestima la figura de los niños como habitantes del espacio y esto tiene repercusiones negativas en su desarrollo físico, mental y emocional.

En lugar de considerar cómo los niños interactúan y se desarrollan en estos espacios, la disciplina arquitectónica ha priorizado las necesidades funcionales y estéticas que sólo responden a los adultos. Las necesidades espaciales de los niños y niñas, por el contrario, se han reducido a una visión simplista y superficial, donde los diseños se limitan a adornar las paredes de colores y miniaturizar sus espacios

sin abordar verdaderamente sus requerimientos específicos olvidando el potencial de las condiciones del espacio como articuladoras de experiencias. Los entornos domésticos, frecuentemente configurados sin tener en cuenta las particularidades de la experiencia infantil, pueden restringir la capacidad de los niños para explorar, aprender, socializar y desarrollar autonomía dentro de su propio hogar.

### **Consecuencias del enfoque adultocentrista en la investigación arquitectónica**

En muchos casos, las investigaciones en arquitectura surgen a partir de una inquietud, inconformidad o preocupación adulta y tienen como objetivo favorecer el mismo diseño que beneficia únicamente al adulto. Hasta ahora, la consideración de las dificultades espaciales y experienciales que enfrentan los niños no ha sido motivo principal en el estudio y cuestionamientos arquitectónicos, lo que sin duda tiene consecuencias significativas en cómo los niños experimentan el entorno.

Tanto en el diseño como en la investigación arquitectónica, la experiencia infantil en los espacios habitacionales carece de una atención constante, empática y genuina. Clair (2019) señala que:

La investigación que explora la influencia de la vivienda en los niños ha sido más limitada, y ha tendido a centrarse en las preocupaciones de los adultos en torno a los comportamientos de riesgo, los problemas de conducta y el rendimiento escolar. Aunque estos resultados son importantes, no tienen en cuenta el impacto de la vivienda en la vida de los niños más allá de estas preocupaciones. (pág. 609)

Si bien, nuestras preocupaciones son relevantes, no abordan de manera integral todas las facetas que configuran un entorno. Por ello, es fundamental concebir al otro como semejante, un ser humano que, por ese motivo, merece recibir el mismo respeto y atención. Las funciones y las diferencias en los roles son claras, pero el respeto es recíproco, aunque la relación sea asimétrica. (Nativ, Raschkovan, & Schulz, 2020, pág. 13)

La intención no es “revertir el discurso adultocéntrico” a una mera inversión de los roles niño/adulto, sino construir un equilibrio dentro del núcleo familiar” (Nativ, Raschkovan, & Schulz, 2020, pág. 14). Este equilibrio no sólo beneficia a niños y jóvenes, sino que también podría mitigar el empobrecimiento que actualmente afecta al mundo “adulto”.

John Wall menciona que, dado que los niños son seres humanos plenos, desatenderlos disminuye la humanidad de todos nosotros. Empobrece las complejas redes de relaciones sociales en las que los seres humanos viven y encuentran sentido (Wall, 2010).

Para aproximar la investigación a su mundo es necesario reconocer la sabiduría popular que poseen, una forma única de interactuar con el entorno y expectativas claras sobre lo que desean del mismo. Para que los niños estén plenamente incluidos como miembros de la comunidad humana, se requiere en última instancia que el sentido básico de “lo humano” no se asuma silenciosamente en la edad adulta como modelo (Wall, 2010).

## 1.2 Sobre habitabilidad

### 1.2.1 Exploración conceptual hacia la habitabilidad

Como punto de partida para entender mejor el propósito de la investigación, considero necesario profundizar en los conceptos de *habitar*, *hábitat* y *habitabilidad*; la acción, el lugar y la condición que estos términos implican.

Habitar es, por mucho, uno de los verbos que más nombramos si hablamos de la intención humana en el espacio. Sin embargo, se requiere de más que unas buenas características físicas del espacio para que suceda la acción de habitar. Primero es importante distinguir que no se entiende el habitar simplemente como algo que sucede en el espacio de residencia, sería un error reducir el concepto a esa visión limitada de lo que conlleva. El vínculo del hombre con lugares y, por medio de lugares, con espacios, estriba en el habitar. La relación de hombre y espacio no es otra cosa que el habitar esencialmente pensado (Heidegger, 1975, pág. 159).

El espacio construido es sólo uno de los elementos prácticos útiles para la acción de habitar. Heidegger (1975) profundiza en la idea al destacar que algunas construcciones simplemente proporcionan un lugar de residencia al ser humano sin que eso implique que sólo por eso surgirá el habitar: “éste las habitúa, pero no habita en ellas, si habitar sólo quiere decir que nosotros poseamos un alojamiento [...] Así pues, sería el habitar, en todos los casos, el fin que preside a todas las construcciones.” (pág. 150)

Habitar no es simplemente un acto pasivo, sino una acción compleja y dinámica, no se refiere al mero hecho de existir en un lugar, sino al existir *siendo*, en una interacción constante entre el espacio y el actuar humano.

Cuando se habla del habitar, nos representamos un comportamiento que ejecuta el hombre junto a otros muchos modos de comportarse. Trabajamos aquí y trabajamos allá. No habitamos simplemente, eso sería casi inactividad, tenemos una profesión, hacemos negocios, viajamos y en el camino, habitamos ya aquí, ya allí. (Heidegger, 1975, pág. 151)

No obstante, para los propósitos de esta investigación, es conveniente ser más específicos y situarnos en el escenario de lo arquitectónico. De acuerdo con Hierro (como se citó en Flores Gutiérrez & López Domínguez, 2020) habitar es la “*causa final*” (pág. 43) del diseño arquitectónico, siendo así, habrá factores que obstaculizan alcanzar tal fin.

Para comprender este fin, es necesario también revisar cómo se define el término *hábitat*, siendo este el concepto que delimita el espacio en el cual tiene lugar el acto de habitar.

En el sentido estricto de la palabra, *hábitat* se refiere a la idea del lugar idóneo para vivir. El diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2023) presenta tres definiciones para esta palabra:

- m. Ecol. Lugar de condiciones apropiadas para que viva un organismo, especie o comunidad animal o vegetal.
- m. Ambiente particularmente adecuado a los gustos y necesidades personales de alguien.
- m. Urb. Espacio construido en el que vive el hombre.

La habitabilidad por su parte es una de las cualidades que más persigue la creación arquitectónica y encierra en sí misma una expectativa de lo que debiera ser el entorno vital. En su Tesis *Fenómeno arquitectónico, proceso de diseño y complejidad humana: propuesta de re-conceptualización*, Flores (2016) define la habitabilidad de un espacio arquitectónico como la capacidad que el mismo tiene, a través de la configuración de sus propios elementos, para apoyar al usuario en su actividad, física o cognitiva, orientada a la satisfacción de sus necesidades básicas o superiores (págs. 148-149).

Luego, Flores y López (2020) nombran la habitabilidad como un potencial con la capacidad de definir y plantear las condiciones necesarias para posibilitar el habitar (pág. 43). Una vez entendido no cómo una acción simple sino como una acción compleja del ser. Así la habitabilidad también actúa como elemento articulador

mediante el cual se conduce la relación de los individuos con el espacio que la contiene. (Bernal Miranda & Soria López, 2015, pág. 98)

Flores (2016) también menciona que es posible hablar de un menor o mayor grado de habitabilidad. Este es el aspecto central de la reflexión, ya que en ese sentido se puede plantear que existen hábitats que favorecen y hábitats que desfavorecen la vivencia y la experiencia (pág. 78).

Habitabilidad es un concepto que vincula necesariamente a la actividad humana con el espacio arquitectónico. Es decir, la habitabilidad no es una cualidad del espacio ni de las personas, sino una cualidad que define la relación entre ambas. Es imposible decir que un espacio es habitable sin la comprensión de las personas específicas y la actividad que habrán de desempeñar en éste. (Flores Gutiérrez & López Domínguez, 2020, pág. 51)

La habitabilidad vista como capacidad implica que debe existir una simbiosis entre objeto y sujeto. Desde una perspectiva transdisciplinaria, la relación sistémica que se teje entre el infante (sujeto) y el espacio arquitectónico (objeto del sistema), junto con sus ramificaciones y “constelaciones”, otorga en reciprocidad la facultad de adaptación y enriquecimiento mutuo. Esta relación permite que el espacio se configure de manera que permita al sujeto la satisfacción propia de sus necesidades, porque es el ser humano quien mediante su actividad compleja resuelve sus necesidades, y no el espacio arquitectónico por sí mismo. (Flores Gutiérrez & López Domínguez, 2020, pág. 51)

El fenómeno surgido entre el niño y el espacio que habita es un mecanismo abierto con entradas y salidas de información nutrida y constante, donde los diversos aspectos humanos dotan al sistema de dinámicas imprevisibles, confiriéndole así su característica de complejidad. En este contexto, Morin (1994) señala que “hace falta ver la complejidad donde parece estar ausente”. Esta reflexión es fundamental para reconsiderar la percepción del espacio cotidiano de la vivienda, que a menudo se reduce a un mero contenedor. Sin embargo, idealmente es el espacio doméstico

donde se llevan a cabo las primeras etapas de desarrollo humano, y por lo tanto debe ser visto como un escenario crítico y activo en el proceso de formación infantil. Debemos voltear la mirada hacia estos espacios y buscar en ellos también la habitabilidad que facilite a los niños la satisfacción de sus necesidades.

Por eso, Flores (2022) advierte que la habitabilidad debe darse en función de los fines de los participantes para equilibrio del sistema y que opera una influencia recíproca entre los participantes y el medio (pág. 9). Cuando tal ecuación no incluye al participante, la condición de habitabilidad no se cumple. Esta situación es recurrente en el mundo infantil debido a que la mayor parte del hábitat humano ha sido creado por y para el habitante en su forma adulta.

De esta manera, “desde el concepto de habitabilidad es imposible concebir un espacio arquitectónico sin la estrecha e inseparable relación con sus habitantes” (Flores Gutiérrez & López Domínguez, 2020, pág. 53). En el marco de esta investigación, el concepto de habitabilidad destaca porque “es esencial comprender qué influye en el bienestar infantil si queremos ser capaces de mejorarlo” (Bradshaw 2015 como se citó en (Clair, 2019)

En el caso particular de los niños, la habitabilidad puede incluir, por ejemplo, un área adecuada para jugar y fantasear, o una calle con una serie de lugares que se conviertan en experiencias lúdicas, de tal forma que, a través de tales percepciones, el niño pueda apropiarse de los espacios que habita, a fin de sentir respeto y apego por ellos. (Bernal Miranda & Soria López, 2015, pág. 98)

Finalmente, Martin Heidegger reflexiona que la auténtica penuria del habitar sería tener que “aprender ante todo a habitar” (Heidegger, 1975, pág. 162). Al aplicar esta afirmación al mundo de los más jóvenes, nos vemos obligados a reconocer que históricamente no se ha brindado a los niños otra alternativa más que la de adaptarse a un entorno diseñado para adultos. No se ha hecho un esfuerzo significativo para entender y considerar sus modos de vida en la cotidianidad,

relegados a habitar en la penuria de la incompreensión. ¿Acaso no estamos condenando a los niños a vivir esa penuria, forzándolos a una tarea incesante de adaptación?

### **1.2.2 La arquitectura como escenario de la infancia: fenómeno y habitabilidad**

El espacio arquitectónico es escenario de interacciones individuales y colectivas, a través de las cuales se evidencia la habitabilidad del entorno. Sin embargo, muchas veces el espacio diseñado no favorece las interacciones propicias, coartando la riqueza de las experiencias humanas y reduciendo las posibilidades de conexión y convivencia entre sujetos y atmósferas. Por esta razón, como se explicó anteriormente, es crucial “considerar al espacio arquitectónico como el medio en el que se desarrolla la actividad satisfactora y no como la satisfacción en sí misma”. (Flores Gutiérrez & López Domínguez, 2020, pág. 50)

Se puede argumentar que esa relación pensada que sucede entre el hombre y el espacio, mencionada por Heidegger (1975) se le conoce en la arquitectura también por el nombre de fenómeno arquitectónico. Esta noción es de suma importancia para la presente investigación, pues constituye el objeto de estudio. Para Flores, el fenómeno arquitectónico contiene tres aspectos fundamentales: el ser humano, la actividad del ser humano y el espacio arquitectónico (Flores Gutiérrez, 2016, pág. 202).

Usando estos componentes, es pertinente especificar que el fenómeno arquitectónico en la niñez, y sobre todo a edades tempranas, tiene características particulares a su condición que no deben asumirse por equivalentes a las de la perspectiva adulta. Los recursos adaptativos del usuario, como menciona Flores, difieren entre la etapa infantil y la etapa adulta. Por ende, “el espacio arquitectónico como promotor o inhibidor de la actividad del ser humano para satisfacer sus necesidades” (Flores Gutiérrez, 2016, pág. 199) ofrecerá una experiencia distinta y probablemente adversa cuando no se considera la condición infantil.

Esta diferencia se evidencia en la manera en que los niños interactúan con su entorno en comparación con los adultos. Poseer e identificarse con un territorio son, según Ardey (1966), requisitos para la satisfacción de las necesidades básicas de los individuos, tales como seguridad, subsistencia, estímulo e identidad, e involucran, según Salazar (2011), vínculos de dominio, de poder, de pertenencia, de identidad y de apropiación entre el espacio y el sujeto. (Martín López, 2021, págs. 41-42). Sin embargo, en muchos casos, la dinámica de interacción entre los niños, sus actividades y su entorno no se manifiesta con la misma libertad que la nuestra.

Esto es porque a menudo, a los niños no se les brinda la oportunidad de poseer ni identificarse; en cambio, sus manifestaciones de apropiación se limitan, se arrinconan, se esconden o en el peor de los casos, se prohíben. Esto restringe la posibilidad del niño de expresar su identidad y construir vínculos significativos con su entorno, resultando una experiencia menos rica. Así se evidencia lo que Muntañola (2008) advierte: “el mismo lugar puede ser el paraíso para un grupo social y el infierno para otro si los cronotopos no coinciden” (pág. 25). Cabanellas (2005) por su parte, sostiene que “las actuaciones de los niños se desplazan si permitimos que los espacios sean manipulables y sentidos, interiorizando sus experiencias y construyendo una rica experiencia vital del espacio” (pág. 32). En cambio, la falta de adaptación de los espacios que los representen puede resultar en una experiencia frustrante.

Esto no debe tomarse a la ligera. Si bien, la idea, no es fomentar la permisividad extrema, permitir la habitabilidad para todos por igual en el hogar es fundamental para el desarrollo de aspectos biológicos que incluso pueden ir más allá de nuestro entendimiento. Como bien señala Cabanellas (2005), “la experiencia espacial da cauce a la capacidad del ser humano de tratar numerosas informaciones al mismo tiempo, de llevar muchas actividades mentales en paralelo, lo cual es esencial en la construcción del «yo»” (pág. 25). El espacio, como medio y facilitador de expresión cobra especial relevancia en etapas donde el cuerpo desempeña un papel fundamental.

### **1.2.3 Sobre los límites de la habitabilidad para los niños**

Es preciso dejar claro que el punto de estudio de las dificultades que enfrentan los infantes al intentar habitar un espacio privado orientado al adulto, y que se busca abordar en esta investigación, no se refiere exclusivamente a los riesgos a los que están expuestos. También se trata de situaciones complejas y necesarias para su desarrollo a las que no se aventuran porque como adultos las hemos quitado de su alcance. Para Joe Frost (citado en Rosin, 2014) los riesgos razonables son esenciales para el desarrollo saludable de los niños. Tal como Flores (2016) sostiene, un espacio arquitectónico habitable debe influir positivamente en la actividad humana con los estímulos adecuados (pág. 148). Entendiendo que esta influencia positiva no se limita a la seguridad de un espacio pasivo, sino que puede que implique un poco de riesgo.

De igual forma pensaba Lady Allen en 1995 después de recorrer zonas de juego tradicionales: “Es mejor arriesgarse a una fractura en la pierna que a un espíritu quebrantado. Una pierna siempre se puede curar, un espíritu no.” Por eso a veces se afirma que los entornos diseñados para adultos muchas veces “discapacitan” a los niños. Al no permitirles interactuar con autonomía y libertad, tampoco se les facilita el desarrollo de todas sus capacidades o, en todo caso, se las impide.

Las personas cuidadoras deberíamos ofrecer, siempre que sea posible, espacios adecuados y seguros. [...] un entorno adaptado que permita explorar y moverse con seguridad, sin recibir permanentemente directivas y reproches, es fundamental. [...] Otorgar lugar a la exploración sin sobreproteger parecería ser el desafío durante este momento del desarrollo de nuestros hijos. [...] Por eso es tan importante que el espacio cotidiano ofrecido sea un lugar seguro. (Nativ, Raschkovan, & Schulz, 2020, pág. 144)

### 1.3 La configuración de la vivienda

#### 1.3.1 Sobre la vivienda moderna en México

En el siglo XX, la forma de la casa moderna se caracterizaba por una marcada división de los espacios y las funciones designadas en ellos. Aunque en la actualidad la vivienda ha evolucionado hacia diseños más versátiles en la disposición de sus espacios, el enfoque funcionalista tradicional sigue presente, evidenciado en la asignación de un uso específico para cada área.

Con la intención de desafiar este juicio que recae en conceptos como *casa*, *hogar* y *vivienda*, Cuervo Calle (2010) reflexiona sobre ellos desde la perspectiva del habitar e invita -como se planteó anteriormente- a reconsiderar la casa más allá de su función utilitaria, pues esta noción suele limitarse a la mera ocupación del espacio.

En México, la vivienda es tan diversa como las familias que la habitan y sus funciones. Sin embargo, existen similitudes que han permitido identificar ciertos patrones en cuanto a cómo se construye y habita. Estas características han permitido establecer categorías para clasificar la vivienda en México.

- De entrada, se encuentra **la vivienda formal**, promovida por el sector privado. Su principal característica es la seguridad en la tenencia de la tierra, ya que es construida con los permisos y licencias correspondientes. Estas viviendas son estructuralmente seguras, cuentan con servicios urbanos básicos y ofrecen niveles de confort establecidos por los reglamentos de construcción. Además, se ubican en entornos urbanos habitable y con acceso a equipamiento urbano.
- Luego está la **vivienda institucional**, que comparte las mismas características que la vivienda formal, pero con la diferencia de que es desarrollada por las Instituciones de Vivienda Oficiales. (Ampudia, 2021)

Cabe destacar que, como se mencionó en el planteamiento metodológico de este estudio, se incluirán únicamente las viviendas que respondan a las características de la vivienda formal y la vivienda institucional para asegurar una experiencia

comparable del espacio estudiado. Esto permitirá evitar discrepancias entre la experiencia de una familia que vive en condiciones muy pobres y otra que cuenta con lujos.

- Por otro lado, la **vivienda informal** es edificada por las propias familias en procesos de autoconstrucción, autoproducción y/o autogestión. Suelen ubicarse en tierras no urbanizables, áreas de preservación ecológica, o zonas de riesgo natural o social. No cuentan con seguridad en la propiedad del terreno ni cumplen con los requerimientos de las viviendas anteriores.
- La **vivienda rural**, por su parte, está construida en áreas rurales dedicadas a la producción agropecuaria, con escaso acceso a los servicios urbanos básicos. Generalmente, se ubica en terrenos ejidales, comunales o en centros de población agrario. Estas viviendas cuentan con seguridad en la tenencia de la tierra, ya que sus habitantes son poseedores legales. Aunque son estructuralmente seguras y cumplen con niveles mínimos de “habitabilidad”, no siempre disponen de instalaciones sanitarias ni de energía y en general carecen de los servicios urbanos básicos. (Ampudia, 2021)

Es importante resaltar que la vivienda rural en México juega un papel esencial en la arquitectura moderna, ya que representa una parte significativa de la riqueza cultural del país, las tradiciones se mezclan con la necesidad de un refugio y la convivencia con su medio ambiente.

- La **vivienda rural indígena**, es desarrollada por las propias familias mediante procesos de autogestión y autoproducción comunitaria. Se localiza en suelo rural primordialmente en comunidades indígenas, puede ser ejidal, comunal o en pequeños centros de población. Sigue características étnicas de usos y costumbres, cumple con los niveles de habitabilidad propios de la cultura local, y por lo general, no dispone de servicios urbanos básicos ni de equipamiento urbano primario. (Ampudia, 2021)

Tanto la vivienda rural como la vivienda rural indígena son valiosas por sus procesos de autogestión y técnicas tradicionales de autoconstrucción, que preservan la sabiduría popular, un patrimonio tangible e intangible en riesgo de perderse.

En conclusión, la forma actual de la vivienda es el resultado de una construcción colectiva que responde y deja en evidencia qué es lo que más nos importa proteger. Está en nuestras manos transformarla. No se trata de una cuestión de recursos sino de prioridades; es urgente poner a las infancias en el centro de nuestras decisiones arquitectónicas y urbanísticas.

### ***1.3.2 La espacialización de la vivienda como manifestación de las prioridades culturales***

Históricamente, la arquitectura ha sido un testimonio tangible de las sociedades, un medio de expresión, manifestación y confesión de sus vicios y virtudes. La organización espacial es muestra de ello y tiene un impacto profundo en la vida cotidiana. Hillier (2007) señala que la configuración espacial es influida por las personas, y el comportamiento de estas, a su vez, es influido por la configuración espacial. De acuerdo con él, la configuración se da cuando las relaciones entre dos espacios se modifican en función de cómo relacionamos uno u otro, o ambos, con al menos un tercer espacio.

En el año 2020, con la llegada de la pandemia por el virus COVID-19, la importancia del hogar se hizo evidente para todos. La mayoría de nosotros pudo percibir cómo la manera en que experimentamos la vivienda impacta en nuestros hábitos, en nuestras emociones y en general, en la manera en la que nos desenvolvemos diariamente. La distribución del espacio moldea muchas de nuestras actividades y define nuestras relaciones tanto espaciales como sociales.

Hillier (2007) también explica que, además de servir como refugio, los edificios cumplen dos funciones sociales: primero, organizan la vida cotidiana a través de configuraciones espaciales que determinan cómo nos movemos y habitamos; y

segundo, representan la organización social mediante configuraciones físicas visibles. Esto significa que la disposición del espacio no sólo influye en nuestras interacciones y rutinas, a menudo sin que seamos plenamente conscientes de ello, sino que también actúa como un reflejo de las estructuras sociales.

La transmisión cultural a través del espacio es un fenómeno generalizado. Los edificios y los entornos construidos en asentamientos de todo tipo forman parte de lo que Margaret Mead llamó "la transmisión de la cultura a través de los artefactos". Pero esta transmisión no ocurre solamente a través de los aspectos tangibles, sino también a través de sus configuraciones espaciales (Hillier, 2007). El diseño espacial de los entornos construidos contribuye a la formación de significados culturales que perduran a través del tiempo y que organizan nuestras relaciones sociales de manera sutil pero profunda. El espacio doméstico es sólo el ejemplo más intenso y complejo de este fenómeno generalizado (Hillier, 2007).

En una casa, las distintas funciones se "espacializan", es decir, se integran en la configuración espacial general y es muy común que sean diferentes entre sí. Sin embargo, la forma en que se espacializan las funciones no es aleatoria, sino que sigue patrones comunes a los que Hillier (2007) llama "genotipos de desigualdad". Estos genotipos reflejan estructuras profundas que subyacen a las configuraciones espaciales y a su relación con los patrones de vida (Hillier, 2007). Por ejemplo, la segregación de las funciones, la zonificación de espacios, la distribución jerárquica o las disposiciones de accesibilidad, que pueden dictar cómo y quién puede moverse a través del hogar.

En la mayoría de las culturas occidentales, el uso del espacio dentro de las casas tiende a concentrarse en el centro, en forma de diamante, mientras que las esquinas se reservan para los objetos. (Hillier, 2007, pág. 27) Curiosamente, las esquinas de la casa suelen ser elegidas por los niños como lugares de aislamiento y protección. Se apropian de ellas como trincheras de resguardo. Ellos han encontrado, antes que nosotros, que las esquinas de la casa son espacios no colonizados por los adultos.

Estos aspectos reflejan cómo la distribución espacial no sólo organiza la vida dentro del hogar, sino que también moldea las interacciones y relaciones entre sus habitantes. Por eso, estas configuraciones están intrínsecamente ligadas con el funcionamiento social y cultural de la casa. En otras palabras, a través de la configuración espacial se incrustan patrones culturalmente determinados en la "objetividad" material y espacial de los edificios. Mediante el análisis de los espacios y las funciones en términos de sus relaciones configuracionales dentro de la casa, y la búsqueda de patrones comunes a través de muestras, podemos ver cómo los edificios pueden transmitir tendencias culturales comunes a través de la forma espacial (Hillier, 2007).

Estos patrones varían de un grupo cultural a otro, y en general, sólo nos damos cuenta del grado de patrón de nuestra propia cultura cuando nos enfrentamos a una distinta (Hillier, 2007). “Cuando los niños exploran su espacio residencial, comienzan a descubrir cómo su cultura determina los territorios” (Bernal Miranda & Soria López, 2015, pág. 100).

Por otro lado, tradicionalmente la vivienda ha sido vista como un dominio privado exclusivo de la familia nuclear (Andrade 1999 como se citó en Martín López, 2021, pág. 36). Sin embargo, en muchos contextos, especialmente en América Latina, la cultura de la vivienda trasciende este modelo configuracional y se expande más allá del núcleo familiar tradicional, integrando en la misma residencia a otros miembros del hogar. Incluso, en contextos más precarios, algunas viviendas albergan múltiples núcleos familiares, lo que plantea la interrogante sobre la concepción estandarizada de la vivienda que no refleja la pluralidad de identidades y configuraciones familiares. La arquitectura que insiste en este modelo perpetúa estructuras de poder, en particular la dominación de adultos sobre niños.

Cuervo Calle (2010) critica que, tanto en la academia como en el sector público, la vivienda se conceptualice de manera funcionalista omitiendo aspectos sutiles pero significativos. De manera similar, Bernal y Soria (2015) destacan que la vivienda se ha convertido, en los últimos años, en un desafío clave para las políticas públicas,

aunque abordada bajo un enfoque que no contempla necesidades más allá de las adultas. Aún peor, en los desarrollos modernos la repetición de viviendas en serie omite la identidad familiar, priorizando parámetros sociales o económicos sobre las necesidades individuales y familiares.

El espacio doméstico, según Hillier (2007) está modelado por la complejidad social y cultural. Los códigos de esa complejidad rigen qué espacios existen, cómo están etiquetados, cómo están delimitados, cómo están conectados y secuenciados, qué actividades van juntas en ellos y cuáles están separadas, qué individuos o categorías de personas tienen qué tipo de derechos en ellos, cómo están decorados, qué tipo de objetos deben exponerse en ellos y cómo, etcétera.

Pese a esta complejidad, la configuración de la vivienda sigue sin responder plenamente a todos sus habitantes. La vivienda es indiscreta y no conoce el disimulo (De Certeau & Giard, 1999, pág. 148); en cambio, refleja las prioridades y valores culturales de un México que aún no ha logrado honrar la promesa de bienestar a sus infancias. Así, la vivienda se convierte en una materialización de las prioridades culturales de los grupos sociales que la construyen (Muntañola, 2008, pág. 28).

#### ***1.3.4 Hogar y vivienda como primer ambiente de desarrollo***

“Se dice de la vivienda que es el lugar primario, la zona fundamental de construcción del sujeto” (García Carrasco, 2004, pág. 229). Como tal, ejerce una influencia considerable en la experiencia infantil. Sin embargo, somos los adultos quienes dominamos y controlamos las acciones de personalización y apropiación del espacio, imponiendo nuestra identidad y ajustando la vivienda bajo la justificación de que esta es una posesión conquistada a través de medios económicos, y que sus transformaciones provendrán únicamente del saber y del deseo adulto.

A pesar de esto, las dinámicas familiares que ocurren dentro del hogar impactan profundamente en el desarrollo de los niños, y el espacio de la vivienda influye en esas interacciones tanto de manera directa como indirecta.

El espacio donde sucede el hogar se extiende más allá del espacio físico de la vivienda, alcanza dimensiones emocionales y atemporales que evocan sentimientos profundos. Tal como sugieren De Certeau y Giard (1999) en su descripción sobre el hogar como un espacio que trasciende lo físico: " en este lugar propio, flota un perfume secreto que habla del tiempo perdido, del tiempo que ya nunca volverá, que habla también de un tiempo por venir, algún día, tal vez" (pág. 148). Digo que "sucede" el hogar, porque más que un objeto tangible es una consecuencia de las relaciones y las conexiones que surgen en él.

La relación entre el espacio físico y el sentido de hogar no proviene necesariamente de aspectos materiales o espaciales, sino de la carga emocional y el simbolismo que sus habitantes construyan en él. Así, el hogar, como construcción simbólica, se presenta como una extensión de la identidad individual y familiar, existiendo en el imaginario social como un lugar de pertenencia.

En años recientes, se ha valorado el hogar como un refugio frente a la vertiginosidad de las ciudades, son "lugares de intimidad, contrapuestos a los espacios abiertos o a los espacios públicos" (García Carrasco, 2004, pág. 229).

Mientras más uniforme se vuelve el espacio exterior en la ciudad contemporánea, y apremiante debido la longitud de los trayectos cotidianos, [...] más se reduce el espacio propio y se valora como lugar donde uno se encuentra finalmente a salvo, territorio personal y privado donde se inventan "maneras de hacer" que adquieren un valor definitorio" (De Certeau & Giard, 1999, pág. 149).

Sin embargo, esta valorización del hogar también ha dado lugar a la paradoja de la privatización infantil en la vivienda. Con la urbanización excesiva, acelerada y globalizada, niños y niñas han perdido la posibilidad que muchos de nosotros conocimos: la libertad de jugar en las calles con la seguridad de explorar y la certeza de que nada malo ocurriría. Hoy, esta posibilidad es casi inexistente; quizás aún quede alguna calle, algún barrio donde se pueda ser un niño urbano, pero es cada

vez más raro. La creciente ola de inseguridad y violencia, junto con una planificación urbana deficiente que ha priorizado por sobre todas las cosas la movilidad del automóvil ha llevado a encerrar a los niños en sus hogares. Este confinamiento ha implicado una pérdida significativa: la oportunidad de ser ciudadanos activos, disfrutar del espacio público, interactuar con la comunidad, ejercer autonomía y experimentar una libertad genuina, entre muchas otras experiencias. Aunque están protegidos de los peligros urbanos dentro de sus casas, surge la pregunta: ¿qué les ofrece a cambio su vivienda?

Esta situación ha llevado a una privatización forzada de la infancia en el ámbito doméstico. Hernández Pérez (2022) destaca la percepción de los niños sobre la vivienda como un espacio en el que se sienten contenidos pero reclusos, enfrentándose a una experiencia desagradable y desesperante de confinamiento (pág. 122).

La reflexión que emerge de esta discusión invita a replantear el hogar no solo como un refugio físico, sino como un espacio profundamente integrado en el tejido del desarrollo infantil. Más allá de las preocupaciones por la seguridad o el confort, es crucial reconocer que el hogar debe ser un entorno que fomente la exploración, la autonomía y la interacción social. La privatización forzada de la infancia ha transformado el hogar más en una fortaleza que en un lugar de crecimiento. En lugar de imponer un diseño unilateralmente adulto, es necesario fomentar un diálogo con los niños para crear espacios que reflejen y apoyen sus necesidades y aspiraciones. Así, el hogar puede evolucionar de un simple refugio a un entorno dinámico que impulsa el desarrollo integral y la formación de identidad en una era de creciente urbanización y confinamiento.

## 1.4 ¿Y la infancia? Estudio breve

Desde sus raíces etimológicas, la infancia ha cargado con un prejuicio profundo, uno que no ha desaparecido, sino que ha quedado en la memoria colectiva de manera sutil, pero interiorizado, aceptado y en muchos casos, perpetuado. Pero no han sido ellos mismos quienes se han autonombrado y definido, sino que han tenido que tomar prestado sus sentidos de significado y humanidad de aquellos que se pensaba que los encarnaban de una forma más plena, más avanzada o importante, los adultos. (Wall, 2010).

### 1.4.1 Definición histórica del concepto

El vocablo “infante” proviene del latín *infans*, compuesto por el prefijo privativo *in-* (negación), antepuesto a *fante*, participio presente del verbo *fari* (hablar), más el sufijo *-nte* (agente) y significa “el que no habla”, o “el que es incapaz de hablar”. La etimología de la palabra establece desde sus primeros usos una falta, una imposibilidad o una incapacidad. En el griego clásico, no existía un sustantivo abstracto equivalente; en su lugar, se empleaban palabras como *país*, etimológicamente relacionada con la alimentación, “el que recibe alimento”, y *néos*, asociada a la novedad, “el nuevo” (Kohan, 2016).

Desde el fragmento 52 de Heráclito, al menos, los niños y la infancia están asociados al tiempo, a una forma especial de relación con el tiempo. [...] En un sentido cronológico, se es un niño o se está en la infancia por el número de años que se tiene; en un sentido aiónico, por la experiencia del tiempo que se vive, por la relación con el tiempo en que se vive. Con todo, es bueno notar que estar en la infancia cronológica no asegura tener una experiencia aiónica del tiempo y que puede tenerse esta experiencia fuera de la edad cronológica infantil (Kohan, 2016).

*Aión* es un término griego antiguo que hace referencia al tiempo o a la eternidad. En ese sentido, Heráclito describe que el tiempo (*aión*) es “un niño que niñea” y que el reino de *aión* es de un niño (Kohan, 2016). Inicialmente, la expresión “un niño que niñea” hacía referencia a una visión más positiva y tierna de la infancia, un modo de

actuar más bien alegre, juguetón, espontáneo e inocente. No obstante, con el tiempo esta visión fue cargada de connotaciones negativas, asociando lo infantil con actitudes caprichosas, ridículas e inmaduras.

De acuerdo con Philippe Ariès (1962), uno de los historiadores más destacados del siglo XX, en los primeros años de vida se utiliza la denominación de infantes para referirse a los niños, término que, como se mencionó anteriormente, hace referencia a “los que no hablan” porque desde el nacimiento y hasta los siete años aún no se han desarrollado completamente sus dientes, lo cual dificulta su capacidad para articular y expresar el lenguaje hablado.

Entonces, el lenguaje no daba a la palabra «niño» el significado restringido que le damos hoy: la gente decía «niño» como nosotros decimos «muchacho» en el habla cotidiana. La ausencia de definición se extendía a todo tipo de actividades sociales: juegos, manualidades, armas (Ariès, 1962).

Históricamente, el concepto de infante ha sido atribuido de forma que podría considerarse despectiva, asignando a los niños una identidad subordinada o incompleta. Al ser vistos como personas “en formación” que carecen de autonomía para resignificar su propia identidad, los infantes han sido percibidos como seres inmaduros, como si aún les faltara algo esencial para ser considerados plenamente humanos. Este enfoque reduccionista contribuye a que la infancia sea vista desde una perspectiva que resalta su carencia más que su potencial.

En este marco, la infancia ha sido asociada con inmadurez y minoridad, y se le ha considerado un estado del cual habría que emanciparse para volverse dueño de sí mismo (Kohan, 2016).

La inmadurez de los niños es un hecho biológico de la vida, pero la forma en que esta inmadurez se entiende y adquiere sentido es un hecho cultural (La Fontaine, 1979). Son estos «hechos culturales» los que pueden variar y de los que puede decirse que hacen de la infancia una institución social. (James & Prout, 1997, pág. 7)

El consenso general admite que la noción moderna-occidental de niñez es un elemento histórico relativamente reciente –inimaginable en la Edad Media–, cuyo desarrollo se encuentra estrechamente ligado a transformaciones sociales, culturales, e incluso psicológicas, que pueden señalarse como propias de la génesis de la sociedad moderna occidental.

[...] Sin embargo, es poco lo que se ha escrito en relación con las formas concretas en que aquella novedosa actitud frente a la infancia fue permeando de hecho el acontecer cotidiano y afectando la experiencia de los niños para cuya socialización estaba en última instancia dirigida. (Alcubierre Moya, y otros, 2018, pág. 16)

Por otro lado, se ha visto a la infancia como un estado de la conciencia al que de algún modo se puede volver, y que puede estar presente en otros estadios del desarrollo humano como un punto de partida, de nuevos comienzos y de creación.

También se le ha asociado con un estado del alma dotado de sensibilidad y pureza, al que se oponen la sociedad, las instituciones y la escuela, borrando su gracia. Como advierte Kohan (2016) “una de las tareas políticas de nuestro tiempo es mantener vivo ese recuerdo, impedir el olvido de la infancia”.

Existe además un destino curioso de la palabra infante, que se le asignó en el contexto militares para cargos de bajo rango; como el de “infante de Marina”. Originalmente, el término *infante* se usaba para referirse a los mozos o jóvenes de poca edad, y luego se trasladó para designar a los criados jóvenes de los señores. Con el tiempo, el término infantería comenzó a utilizarse para referirse a los soldados que marchaban a pie. De esta manera, se refrenda cómo el uso del término para referirse a la sumisión vinculada a estos roles continuó influyendo en la percepción de este prejuicio asociado a esta palabra.

Por su parte, el origen de la palabra “niño”, es discutido. Una teoría es que tiene sus raíces etimológicas en el vocablo *ninnus*, que significa “niño pequeño” o “bebé”.

Este término, sería de origen onomatopéyico, es decir, surge como imitación de los sonidos que hacen los bebés (Cortez González, 2013).

También, sería valioso examinar los términos utilizados para referirse a los niños en otros contextos sociales y culturales. Existen vocablos que poseen connotaciones más amables, enaltecedoras y afectuosas. No obstante, para los fines de esta investigación considero que no es estrictamente necesario abordar esta cuestión en profundidad. La palabra “infante” se emplea en el contexto de esta investigación con la comprensión de que actualmente la infancia y sus derivados representan una experiencia rica, de resistencia y creación, merecedora de protección, sin la carga prejuiciosa que originalmente sostenía el término. La expresión *infante* hoy nos remite a un niño pequeño que simboliza revolución, ternura y, sobre todo, un individuo complejo y completo. En el presente estudio, consideramos la infancia no sólo como una de las primeras etapas de maduración física, social y cognitiva, sino como un período significativo y valioso en sí mismo.

Muñoz y Ríos (2024) destacan la importancia de desafiar la interpretación dominante de la infancia:

es necesario poner en cuestión la idea hegemónica de la infancia configurada en la modernidad desde su lectura capitalista; y en lugar de considerarla como una experiencia productiva, heterónoma, adulto-céntrica, y hasta tiránica, se opta por entenderla como una experiencia de comienzo y despertar, vinculada irrestrictamente a su historicidad y lenguaje (pág. 169).

#### **1.4.2 Evolución de la representación y significación de la infancia**

Aunque la perspectiva sobre los niños ha comenzado a cambiar y en algunos aspectos se les ha priorizado o, al menos visibilizado, tuvieron que esperar -y en gran medida siguen esperando- siglos y soportar atropellos a su integridad para que surgiera una visión globalizada sobre la dignidad de su esencia y que buscara el respeto de sus derechos.

Según el antropólogo Manuel Delgado “desde su invención moderna como continente segregado y exento, la infancia y sus habitantes han aparecido condenados a una marginación generalizada. En el mundo, pero en tantos sentidos fuera de él” (Cabanellas, y otros, 2005, pág. 11). Este análisis pone de manifiesto no sólo la marginación histórica de la infancia, sino también su continua invisibilización en muchas dimensiones de la sociedad contemporánea.

Ariès (1962) refiere que hasta el siglo XII aproximadamente, el arte medieval no conoció la infancia o no intentó retratarla. Y que esta negligencia u omisión no se debió a incompetencia o incapacidad; sino más bien a que no había lugar para la infancia en el mundo medieval. Y entonces se les representaba como hombres pequeños sin ninguna característica que hiciera alusión a la infancia, reducidos a una escala menor que los adultos, sin ninguna otra diferencia de expresión o rasgos. También el siglo XIII, aunque mostró más comprensión en su presentación de la infancia, permaneció fiel a este método.

No obstante, Ariès (1962) aclara que, aunque en la sociedad medieval, la idea de infancia no existía; esto no quiere decir que los niños fueran desatendidos, abandonados o despreciados. La idea de infancia no debe confundirse con el afecto por los niños; se refiere más bien a la toma de conciencia de la naturaleza particular de esta etapa, que distingue al niño no sólo del adulto, sino también del joven. En la sociedad medieval faltaba esta conciencia; por ello, en cuanto el niño podía vivir sin la atención constante de su madre, niñera o cuidador, pasaba a integrarse a la sociedad adulta.

Hacia el siglo XIII, el arte comienza a incluir figuras que se acercan al concepto moderno de infancia. Se trata principalmente de representaciones con rasgos infantiles, como la figura del ángel, que aparece bajo la forma de un hombre muy joven, y la figura del “Niño Jesús”. Durante el periodo gótico surge un tercer tipo de representación pueril: el niño desnudo (Ariès, 1962).

A partir de sus estudios, Ariès sugiere que la infancia fue “descubierta” después de la Edad Media, en la Europa de los siglos XVII y XVIII cuando surgió un interés “manifiesto de las familias pertenecientes a una “naciente clase burguesa” de que sus hijos se educaran de una forma determinada con el fin de prepararse para su desempeño individual como futuros adultos” (Alcubierre Moya, y otros, 2018, pág. 15).

Si bien, los estudios de Ariès han recibido críticas por basarse exclusivamente en investigaciones sobre arte, un campo influenciado por ciertos grupos y valores sociales, su trabajo es valioso porque evidencia la ausencia de información y el escaso interés en el estudio de la infancia. Tanto así, que se ha recurrido, en su caso, al análisis de un campo sin un interés directo en la niñez, como es el arte, para comprender las representaciones de la infancia.

Hasta finales del siglo XX, la visión difundida sobre los niños y las niñas en las Ciencias Sociales se caracterizaba por presentarlos/as como poco competentes para brindar información sobre sus vivencias personales y sociales, tal como si fueran observadores pasivos de los procesos de los cuales forman parte y que se suceden en su propia vida (García y Hecht, 2009 citado en Carlomagno, 2022).

Apenas en ese mismo siglo, se firmó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la cual, por primera vez, los reconoce como sujetos de derecho intrínseco, teniendo como antecedentes la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Como se ha expuesto en estas líneas, la infancia ha sido representada y significada de diversas maneras a lo largo de la historia, y todas estas representaciones son insuficientes para describir plenamente lo que significa ser un niño o niña en diferentes contextos y épocas. Por lo tanto, se requiere una perspectiva multidimensional para comprender la infancia en su totalidad (Wall, 2010).

### ***1.4.3 Invisibilización y simplificación de la infancia***

La infancia, lejos de ser una mera etapa de cumplimiento de ideales culturales o expectativas adultas, es una fase rica en experiencias de inicio, originalidad e imaginación. En lugar de buscar alcanzar una perfección idealizada por los adultos, la infancia se caracteriza por su capacidad de experimentar el error, la caída, el despegue y el vuelo de manera constante y honrosa. Este período no está destinado a replicar o ajustarse a los patrones preestablecidos de la cultura adulta, sino que debe ser un espacio de libertad para la exploración y el crecimiento genuino.

Sin embargo, el predominio del adultocentrismo en la vida social y cultural consolida un proceso de invisibilización que se suma a las formas en las que una sociedad agrede y descuida la infancia. Este proceso se caracteriza por relegar a los niños a un papel secundario o incluso nulo.

La invisibilización, en este contexto, se refiere a los procesos culturales orquestados por grupos hegemónicos que buscan omitir la presencia de ciertos grupos sociales considerados minoritarios. Este fenómeno tiene el propósito de suprimir la identidad de estos grupos para minimizar su resistencia a la dominación y mantener el poder político y el control sociocultural (Bastidas, 2014 citado en Rojas, 2018, pág. 8).

Desafortunadamente esta invisibilización se perpetúa a través de la transmisión inadvertida de estereotipos y prejuicios de generación en generación. En algunos casos, esta transmisión no es inadvertida, sino consciente y deliberada, contribuyendo así a la deslegitimización de los niños y niñas como sujetos plenos, y en muchos casos, propiciando violencia simbólica y discriminación.

Alcubierre (2018) destaca que la infancia se ha estudiado tradicionalmente desde los ojos del adulto, quien incluso al relatar sus memorias de infancia lo hace desde el paradigma adquirido con la edad. Esta visión ha dificultado el acceso a fuentes que reflejen de manera directa la experiencia infantil (pág. 16).

A su vez, Wall (2010) advierte que la historia de la infancia no puede ser reducida a fórmulas unidimensionales de inocencia y vulnerabilidad, ni a narrativas de

desenfreno y subdesarrollo. Estas representaciones simplistas y erróneas, transmitidas a lo largo del tiempo, resultan insuficientes para capturar la complejidad de la niñez.

#### **1.4.4 La primera infancia como etapa de desarrollo**

El ser humano es una constelación de complejidades en constante transformación, y gran parte de este dinamismo se debe a las distintas etapas de su desarrollo. Estas etapas no sólo determinan cómo percibe y experimenta el espacio, sino que, de forma recíproca, el entorno que habita también influye profundamente en su evolución, moldeando sus capacidades cognitivas, físicas y emocionales.

La edad es un factor significativo que subyace a diferencias fundamentales entre los niños: su percepción y apreciación de la vivienda [también] atraviesan etapas. Cuando los niños son pequeños (6 años o menos), su enfoque hacia la vivienda es visual y sensorial; más tarde (de 7 a 14 años), se vuelve más objetivo y materialista, y después de los 15 años aproximadamente, se transforma, surgiendo percepciones e interpretaciones más subjetivas y emocionales. (Gür, 2013)

El desarrollo del ser humano permite una adaptación continua y recíproca entre el individuo y su entorno (Campos, 2010). Para los fines de esta investigación, nos centraremos en una etapa humana crucial: la primera infancia. Esta etapa corresponde al periodo de desarrollo en el que se encontraban los participantes en el momento de la realización del trabajo de campo. El objetivo es profundizar en la comprensión de su experiencia en el espacio doméstico y explorar cómo su desarrollo integral se relaciona con ella.

#### **Principales características de esta etapa**

De acuerdo con Campos (2010) la primera infancia se define como:

etapa que abarca desde el nacimiento hasta los ocho años de edad [...] y marca el periodo más significativo en la formación del individuo, puesto que

en ella se estructuran las bases del desarrollo y de la personalidad, sobre las cuales las sucesivas etapas se consolidarán y se perfeccionarán [...] en esta etapa que las estructuras neuro- fisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de maduración y en este sentido, la calidad y cantidad de influencias que reciban los niños y niñas del entorno familiar, socioeconómico y cultural los moldearán de una forma casi definitiva. (pág. 46)

La primera infancia está marcada por un notable crecimiento físico y significativo desarrollo sensorial y perceptivo. También presenciamos el despertar de habilidades emocionales, intelectuales y sociales, así como el espectacular desarrollo del lenguaje y de las más diversas formas de expresión (Campos, 2010, pág. 47)

En esta etapa el hogar desempeña un papel indiscutible, constituyendo el contexto primario donde se forman y consolidan las experiencias. Esto es crucial porque durante esa edad “la alta plasticidad que posee el cerebro permite que las experiencias vividas lo modelen tanto estructural como funcionalmente” (Campos, 2010, pág. 48) y la calidad de dichas experiencias dependerá en gran medida de la calidad del entorno.

Con sus cerebros en pleno proceso de maduración, niños y niñas de esa edad son particularmente más receptivos a su entorno, pero asimismo frágiles y vulnerables, por ende, toda experiencia puede poner en juego su desarrollo integral (Nativ, Raschkovan, & Schulz, 2020) así que resulta imprescindible propiciar un ambiente rico en oportunidades adecuadas a su capacidad.

Es justamente en la primera infancia donde se asientan las bases para funciones cerebrales superiores como la memoria, el razonamiento lógico, el lenguaje, la percepción espacial y visual, la discriminación auditiva, entre otras. De la misma forma [...] se construye la plataforma para el desarrollo de los talentos. (Campos, 2010, pág. 54)

Uno de los aspectos fundamentales que también se desarrolla durante la primera infancia es el vínculo del apego, el cual juega un papel crucial en el proceso de desarrollo y maduración del niño. Este tema será abordado en profundidad en el capítulo 2, donde se explorará con mayor detalle el concepto de crianza respetuosa y su impacto en el apego infantil.

Sin embargo, el apego seguro también está intrínsecamente vinculado al entorno en el que el niño se desarrolla. Es fundamental que el espacio en el que los niños crecen y exploran esté diseñado para fomentar su seguridad y bienestar general y para que, en su justa medida, les ofrezca las condiciones adecuadas para experimentar con sus habilidades adquiridas durante esta etapa.

Para Campos (2010), un ambiente que promueva la individualidad y la capacidad de asombro facilita el crecimiento emocional y cognitivo, permitiendo a los niños experimentar y aprender a través del ensayo y el error, la intuición y la creatividad.

### **El habitante en edad preescolar**

Un niño o niña de entre 3 y 5 años, pese a las diferencias que puedan surgir en este rango de edad, se caracteriza por ser ávido de conocimiento y poseer una curiosidad insaciable. Son personas con una capacidad extraordinaria de exploración que fortalece las destrezas previamente adquiridas y promueve el desarrollo de nuevas habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales.

En el desarrollo físico se observan avances significativos en la motricidad fina y gruesa, mejorando notablemente su coordinación. Durante estos primeros años de vida, el desarrollo psicomotor se ve estrechamente influenciado por las características y funciones del mobiliario, los juguetes y otros elementos con los que los niños interactúan dentro del hogar, así como por los elementos naturales y seres vivos que encuentre al exterior (Said, 2007 como se citó en Bernal Miranda & Soria López, 2015)

El desarrollo del lenguaje, por su parte, es esencialmente un proceso cognitivo. Entre los 3 y los 5 años los niños consolidan el lenguaje como su principal habilidad comunicativa, expandiendo su vocabulario y mejorando sustancialmente su dicción. Es también en esta etapa preescolar donde comienzan a aprender lectura y escritura, como parte integral del desarrollo del lenguaje. Así mismo, también perfeccionan su lenguaje no verbal, aquel que les permite una forma de comunicación más intuitiva y espontánea, que facilita la expresión de sus emociones, necesidades y respuestas a estímulos complejos.

En lo emocional, los niños de esta edad logran identificar sus emociones primarias, como la alegría, el enojo, el miedo y la frustración. A medida que crecen, van aprendiendo a controlar y expresar estas emociones de manera más consciente. En el ámbito social, sus habilidades de interacción y cooperación con otros se manifiestan gradualmente.

### **Importancia de la infancia en la formación del individuo**

Wall (2010) plantea una reflexión fundamental: ¿qué enseña la infancia sobre lo que las relaciones humanas y las sociedades deberían intentar conseguir? Aunque pueda parecer paradójico, recurrir a los comienzos de la vida humana para aprender sobre los fines de la misma puede resultar certero.

Además, la infancia también desempeña un papel crucial en la arquitectura de nuestras memorias. Pallasmaa (2022) sugiere que:

Una de las “materias primas” más importantes de la fenomenología de la arquitectura es la memoria de la infancia. Estamos acostumbrados a pensar en los recuerdos de la infancia como productos de la conciencia ingenua de la capacidad de memoria del niño, algo con un gran atractivo y con tan poco valor real como nuestros sueños. Ambas ideas preconcebidas son erróneas. Seguramente el hecho de que ciertos recuerdos tempranos conserven su identificación personal y su fuerza emocional a lo largo de toda la vida

proporciona una prueba convincente de la importancia y la autenticidad de estas experiencias. (pág. 182)

Es imprescindible dejar de pensar en la infancia como una etapa donde se introducen valores y normas de conducta únicamente para su uso en la adultez. Los niños y niñas no son simples sujetos en construcción, debemos reconocerlos como miembros permanentes de la estructura social, afectados por las mismas fuerzas políticas y económicas que los adultos, aunque de manera particular (Jorquera & Quinteros, 2010).

## **CAPÍTULO II. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se examina el modelo de crianza respetuosa, seleccionado como paradigma de esta investigación debido a su enfoque prioritario en las necesidades emocionales y físicas de niños y niñas. Esta perspectiva fomenta vínculos afectivos saludables y subraya la importancia de proporcionar un entorno adecuado para su desenvolvimiento, enfatizando el papel crucial del entorno doméstico.

Un hogar que sigue los principios de la crianza respetuosa facilita el desarrollo óptimo de los primeros procesos fisiológicos y psicológicos de los niños, promoviendo interacciones que les permitan explorar y aprender del mundo que les rodea en estrecha relación con sus cuidadores.

En contraste con otros estilos de crianza, la crianza respetuosa está respaldada por una sólida evidencia científica que avala su capacidad para impulsar un crecimiento saludable. Desde una perspectiva ética, la crianza con apego es una responsabilidad social, lo que resalta aún más su pertinencia en esta investigación. (Ramírez, 2015)

Además, se explorará el marco normativo y legislativo de México que sustenta la protección y el desarrollo integral de la infancia, destacando su relevancia en la garantía de un entorno seguro y digno, aspecto fundamental en el contexto de este estudio.

## **2.1 Crianza respetuosa como paradigma de investigación**

El proceso de crianza es un dinámica compleja y esencial para el desarrollo individual que se extiende más allá de la simple participación parental, sino que refleja y afecta la dimensión familiar y social, donde el entorno juega un papel crucial.

La crianza es un lugar privilegiado donde se entrelazan lo público y lo privado, lo colectivo y lo individual, el futuro y el presente, la teoría y la práctica, la adultez y la niñez, la dependencia y la independencia (Nativ, Raschkovan, & Schulz, 2020, pág. 11).

Si bien, existen numerosos enfoques de crianza, cada uno con sus propias ventajas, el modelo de la crianza respetuosa se distingue por su amplia aceptación, rigor y respaldo, por lo que será el paradigma central de esta investigación.

La crianza respetuosa es un estilo educativo y formativo que se fundamenta principalmente en el respeto de los procesos naturales de desarrollo de bebés, niños, niñas y adolescentes. Este enfoque los reconoce como sujetos de derecho inherentes a su condición humana y fomenta el vínculo saludable con sus padres o cuidadores mediante “la disponibilidad, la calidez afectiva, el contacto físico constante e incondicional, la comunicación empática y la comprensión hacia la niña y el niño” (González Coto & Sáenz Cubillo, 2020, pág. 6).

“Lo anterior implica un des-aprendizaje [sic] de antiguos conceptos y patrones basados en el autoritarismo y la violencia, para luego hacer uso consciente de nuevas y respetuosas formas de abordar los conflictos y retos en la crianza” [Gonzalo, 2010; Fundación Paniamor, 2016 citado en (González Coto & Sáenz Cubillo, 2020, pág. 6)].

Debido a sus principios y métodos, se considera que este modelo tiene mayores probabilidades de ser efectivo, saludable y adecuado. Además, busca promover no solo el aprendizaje necesario, sino el bienestar psicológico de los hijos e hijas (UNICEF Cuba, s.f.). Para lograrlo, tiene en cuenta la evolución de las facultades

de cada individuo, su edad, así como sus características, cualidades, intereses, motivaciones y aspiraciones. También implica la decisión consciente de no recurrir a castigos físicos ni a tratos humillantes y promueve el respeto hacia sus derechos (UNICEF México, s.f.).

La crianza respetuosa es un enfoque integrador que combina elementos de distintas filosofías y teorías, como la Teoría del Apego Seguro de John Bowlby, la Teoría de la Madre Suave de Harry Harlow, la Disciplina Positiva de la psicóloga Jane Nelsen, la educación Montessori, la pedagogía Waldorf, la Comunicación No Violenta de Marshall Rosenberg e incluso la Psicología Humanista de Carl Rogers y Abraham Maslow.

Aunque este modelo de crianza no posee un conjunto de principios fijos universalmente aceptados, he identificado, como autora de este estudio, coincidencias en fundamentos clave. A continuación, presento una lista basada en mi propio criterio, derivada de esta revisión:

1. Horizontalidad y respeto mutuo
2. Amor incondicional
3. Comunicación empática y asertiva
4. Disciplina positiva
5. Responsabilidad
6. Seguridad emocional y física
7. Autonomía
8. Adaptabilidad

A través de estos fundamentos, se busca profundizar y promover acciones como las siguientes:

1. Construir una relación paritaria. Respetar su desarrollo y ritmo evolutivo, así como su individualidad.
2. Crear vínculos afectivos cercanos y estables.
3. Practicar y fomentar la comunicación abierta y honesta.

4. Establecer límites y normas razonables no punitivos. Las reglas son una guía, no una imposición.
5. Ser un ejemplo positivo y coherente. Mantener firmeza en las expectativas establecidas, pero también cumplir las promesas.
6. Proveer, mantener e incentivar un ambiente seguro para todos.
7. Alentar al infante a tomar riesgos y decisiones apropiadas para su edad.
8. Adaptar el enfoque de crianza según los rasgos, necesidades y etapas del desarrollo. Mostrar paciencia y comprensión: los niños y niñas no son malos, están aprendiendo y explorando el mundo.

La Crianza Respetuosa también se identifica con otros nombres como Crianza Consciente, Crianza Natural, Crianza Positiva o Crianza con Apego, entre otros, destacando en cada uno los principios que subyacen a la práctica de este enfoque.

El término Crianza con Apego (Attachment Parenting), fue acuñado por William Sears y Marta Sears (médico y enfermera pediatra). Esta filosofía de crianza está basada en los principios de la Teoría del Apego, desarrollada en 1958 por el psicoanalista John Bowlby. Ampliándose luego la teoría por otros autores como Harry Harlow y Mary Ainsworth.

De acuerdo con Ramírez (2015)

El estudio más reciente que existe sobre la crianza con apego lo realizó la Universidad de Harvard en el 2010 y concluye que la crianza con apego, tal como la definió Bowlby, se basa en una sola premisa: responder efectivamente a las necesidades del bebé durante los primeros dos años de vida.

### ***2.1.1 El niño y el cuidador: Teoría del Apego de John Bowlby***

John Bowlby, reconocido psiquiatra y psicoanalista, destacó la importancia de las conexiones emocionales profundas y seguras entre los infantes y sus cuidadores. Sus estudios se centraron en analizar patrones conductuales esenciales para el desarrollo psicológico saludable y para la capacidad de enfrentar las adversidades.

Según Bowlby (1986) la Teoría del Apego, es un modo de entender la tendencia natural de los seres humanos a establecer sólidos vínculos afectivos con individuos específicos y ayuda a explicar las múltiples formas de trastorno emocional y de alteraciones de la personalidad, [...] que pueden surgir debido a separaciones involuntarias y a la pérdida de seres queridos. (pág. 154)

Bowlby define el comportamiento de apego como “toda forma de conducta que consiste en que un individuo consigue o mantiene proximidad a otra persona diferenciada y preferentemente individual y que es considerada, en general, como más fuerte y/o más sabia” (Bowlby, 1986, pág. 157).

Bowlby (1986) menciona también, que el apego es especialmente evidente durante la temprana infancia y que en los seres humanos se considera un comportamiento propio desde la cuna hasta la sepultura, aunque la intensidad va disminuyendo con la edad. Así mismo sostiene que las expresiones de apego como el llanto y la llamada dan lugar a la asistencia y los cuidados, siendo la función de protección la que con mayor probabilidad busca el comportamiento de apego. El papel de cuidador que generalmente asumen los padres es complementario a la conducta del apego.

Así mismo menciona la exploración como una actividad contraria al apego, pero de gran importancia porque permite que “una persona o animal se forme un cuadro coherente de las características de su entorno, que en algún momento pueden ser de mucha ayuda para la supervivencia (Bowlby, 1986, pág. 160). Es decir, que la actividad exploratoria permite, en este caso al infante, conocer el mundo que le rodea más allá de su figura de apego -seguridad- y que en caso de que esta se ausente, el conocimiento de su entorno le permitiría al menor sobrevivir en él.

Bowlby exploró la posibilidad de aplicar los principios de la etología, rama de la biología que estudia el comportamiento animal en su entorno natural, al estudio del comportamiento humano, encontrando esta aproximación fructífera en la

investigación del desarrollo infantil, tal como Darwin hizo en su trabajo “el Origen de las Especies” (Bowlby, 1986).

### **La importancia de la calidad del vínculo afectivo.**

En este estudio emerge el papel del cuidador como una figura secundaria pero esencial para comprender las interacciones del niño con su entorno diario, crucial debido a su influencia directa en la capacidad del niño de adaptarse y responder a su entorno. Como destacan la Teoría del Apego y los principios de la crianza respetuosa, más allá de ser un modelo de comportamiento, el cuidador representa una fuente primaria de seguridad, estabilidad y aprendizaje para el niño.

Por lo tanto, la responsabilidad del cuidador hacia el menor y la sociedad es significativa. Según González y Sáenz (2020), la persona cuidadora debe demostrar un acompañamiento con funcionamiento reflexivo, siendo capaz de comprender y empatizar con los pensamientos y sentimientos de la niña o el niño, es decir, con su experiencia interna.

Nativ, Raschkovan y Schulz (2020), afirman que “en la crianza hay mucho de mirar, escuchar, aprender, entender, intuir, seguir, ceder. [...] Acompañar el desarrollo requiere, por un lado, ser tolerantes con la inmadurez y la dependencia, y por otro, donar tiempo, mirada y paciencia”. (pág. 21)

De igual forma y sin restar importancia a la experiencia percibida del espacio y las emociones que el entorno puede provocar, el cuidador también debe empatizar con la experiencia externa de los niños y con las condiciones físicas del espacio que conforma su vida diaria, ya que estas también influyen en su desarrollo.

Como subraya Mantilla (2019), las prácticas asociadas con la crianza respetuosa “acentúan diferentes metáforas de organización de la experiencia corporal infantil” (pág. 72). Es imperativo que el cuidador maneje de manera efectiva la dualidad entre fomentar la autonomía del niño y preservar la cercanía e intimidad del vínculo.

Las nociones de corporalidad que promueven dichas prácticas de crianza vehiculizan sentidos dispares acerca de los modos en que entendemos a los

individuos en las sociedades occidentales modernas: la autonomía y la dependencia como polos opuestos pero ambos constitutivos de las subjetividades contemporáneas. (Mantilla, 2019, pág. 72)

Sin embargo, existe un aspecto más a considerar en la elección de la crianza respetuosa como paradigma de investigación: el límite que tienen los padres o cuidadores para actuar como guía, instructor o protector del infante. Es difícil saber hasta qué punto es saludable para el vínculo y para la maduración del niño intervenir en sus decisiones y progresos. Esta delgada línea es también motivo de cuestionamiento en esta investigación, ya que, como se habló ya en el apartado de habitabilidad, existen riesgos razonables cuya asunción es necesaria para el desarrollo de los niños.

De acuerdo con Mantilla (2019) los dilemas cotidianos de la “mapaternidad” -como ella la llama-, tales como la decisión de intervenir o permitir que los niños actúen por sí mismos, y la gestión de aspectos prácticos como la vestimenta o las cuestiones educativas, son consideraciones cruciales para quienes son afines a la crianza respetuosa. (Mantilla, 2019, pág. 73).

En conjunto, estas reflexiones respaldan la idea de que un entorno que fomente la libertad y la autonomía, con la supervisión adulta justa y necesaria, proporciona a los niños una experiencias emocionantes y enriquecedoras, potenciando la confianza y el desarrollo personal (Rosin, 2014). Es en esta atmósfera libre donde los principios de la crianza respetuosa se manifiestan de manera más efectiva.

### ***2.1.2 Ventajas de la crianza respetuosa como enfoque de aproximación a las infancias***

La crianza respetuosa ofrece múltiples ventajas al proporcionar herramientas que permiten a los adultos acercarse a los niños desde una perspectiva empática. Ya sea en la posición de cuidadores, acompañando a los niños en su proceso de crecimiento, o como investigadores, observando una etapa que, pese a haberla experimentado, a menudo olvidamos.

De acuerdo con UNICEF (s.f.) los niños y niñas atendidos bajo este enfoque encuentran en sus padres y cuidadores cariño y comprensión, tiempo de calidad y mayor apertura para la comunicación que les permite construir acuerdos y normas claras, lo que contribuye a un desarrollo emocional equilibrado.

Desde esta perspectiva, “el uso de la educación respetuosa no significa promover un estilo de crianza permisivo, tampoco renunciar al papel de autoridad; significa respetar la dignidad de la niña, niño y adolescente en todo momento con límites claros” (UNICEF México, s.f.). Los límites y las normas deben basarse en razones y explicarse de manera clara y sencilla (UNICEF México, s.f.).

Cuidar es un acto de profunda nobleza: quien cuida acaricia y ama. Quien se preocupa reconoce la existencia del otro. En la práctica, la crianza respetuosa permite una comprensión más íntima y precisa de las dinámicas y necesidades de los niños en un entorno que abrace su experiencia.

## **2.2 Contexto normativo y legislativo**

La presente investigación se fundamenta en el derecho humano a una vivienda digna y en la protección de los derechos de los niños, ambos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Aunque esta Declaración no posee carácter vinculante, establece un marco ético y normativo general que orienta la legislación y protección de los derechos humanos, siendo un “ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse” (Naciones Unidas, 1948), según se menciona en el mismo documento. Este enfoque también se aplica en instrumentos como la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención de los Derechos del Niño, entre otros tratados sobre derechos humanos.

A continuación, se presenta una revisión de los tratados internacionales, leyes y normas jurídicas que respaldan esta tesis. Estas disposiciones están orientadas a mejorar las condiciones de vivienda y hábitat para la infancia en México.

### ***2.2.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos***

La Declaración Universal de los Derechos Humanos aborda el derecho a la vivienda y los derechos de la infancia en su artículo 25, que establece:

#### Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social. (Naciones Unidas, 1948)

A pesar de su carácter no vinculante, la Declaración Universal de los Derechos Humanos sigue siendo una referencia esencial en la defensa de los derechos fundamentales, como es el caso del derecho a una vivienda digna, sin importar el contexto socioeconómico o geográfico.

La inclusión de temas como la maternidad y la infancia, en su artículo 25, subraya su condición como poblaciones vulnerables que requieren atención específica. Esto sigue siendo un desafío en países como México, donde aún persisten desigualdades y situaciones de abuso que limitan el acceso a estos derechos esenciales.

### ***2.2.2 Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica)***

Este tratado enfatiza que:

dentro de un estado de derecho en el cual se rigen las instituciones democráticas, la garantía de derechos de los seres humanos se basa en el establecimiento de condiciones básicas necesarias para su sustentación (alimentación, salud, libertad de organización, de participación política, entre otros) (Organización de los Estados Americanos (OEA), 1978)

Reconoce los derechos humanos como atributos inherentes a la persona, independientemente de su nacionalidad, y reitera que:

sólo puede realizarse el ideal del ser humano libre, exento del temor y de la miseria, si se crean condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos. (Organización de los Estados Americanos (OEA), 1978)

En el artículo 19, la Convención menciona los derechos de los niños y niñas:

#### Artículo 19. Derechos del Niño

Todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiere por parte de su familia, de la sociedad y del Estado.  
(Organización de los Estados Americanos (OEA), 1978)

Aunque la Convención no aborda específicamente el derecho a la vivienda, su enfoque integral de derechos humanos sustenta la idea de que el acceso a condiciones básicas de bienestar (incluyendo la vivienda), es esencial para el pleno desarrollo humano.

La mención sobre la necesidad de medidas de protección para los niños, en México adquiere especial relevancia, ya que las disparidades en acceso a una vivienda adecuada vulneran sus derechos y limitan su desarrollo integral.

### **2.2.3 Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales**

Aunque se firmó en Nueva York en 1966, México se adhirió a este pacto en 1981.

En su Artículo 10, inciso 3, Los Estados Partes reconocen que:

3. Se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna por razón de filiación o cualquier otra condición. (Naciones Unidas, 1966)

El resto del inciso hace referencia puntual a la protección de los niños y adolescentes contra la explotación económica.

En el Artículo 11, inciso 1, el Pacto dispone:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a una mejora continua de las condiciones de existencia. Los Estados Partes tomarán medidas apropiadas

para asegurar la efectividad de este derecho, reconociendo a este efecto la importancia esencial de la cooperación internacional fundada en el libre consentimiento. (Naciones Unidas, 1966)

Asimismo, en el Artículo 12, incisos “a” y “b” del punto 2, se señalan medidas relevantes para esta tesis:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental.
2. Entre las medidas que deberán adoptar los Estados Partes en el Pacto a fin de asegurar la plena efectividad de este derecho, figurarán las necesarias para:
  - a) La reducción de la mortinatalidad y de la mortalidad infantil, y el sano desarrollo de los niños;
  - b) El mejoramiento en todos sus aspectos de la higiene del trabajo y del medio ambiente; (Naciones Unidas, 1966)

El Pacto reconoce de manera específica el derecho a la vivienda, señalando la obligación de los Estados de proporcionar un nivel de vida adecuado para sus ciudadanos. En el contexto mexicano, este compromiso supone la creación de políticas efectivas que garanticen una vivienda adecuada y la reducción de desigualdades sociales que impiden el disfrute de este derecho. La protección especial hacia niños y adolescentes, establecida en el artículo 10, refuerza la urgencia de implementar medidas que aborden las necesidades habitacionales de las familias con menores, reconociendo que una vivienda digna es fundamental para su desarrollo físico y emocional.

#### **2.2.4 Convención de los Derechos del Niño**

La Convención de los Derechos del Niño, al igual que otros tratados internacionales tiene carácter vinculante para los Estados firmantes, entre los que se incluye

México. Conforme al art. 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estos tratados conforman la ley suprema de la Unión; por lo cual, los derechos humanos que se encuentran recogidos en los tratados internacionales ratificados por México pasan a formar parte del grupo de derechos establecidos en la Constitución. (Const., 2024, art. 133)

La Convención destaca los derechos de la infancia como una causa que merece la más alta prioridad, estableciendo un marco jurídico que recoge las aportaciones de diversas sociedades, culturas y religiones a favor de la protección integral de la niñez. (Convención sobre los Derechos del Niño, 2006)

Además de los artículos que tratan sobre generalidades como el interés superior de la niñez, el derecho inherente a la vida, la supervivencia y el desarrollo, así como protección contra toda forma de discriminación, negligencia o violencia, el artículo 27 del citado instrumento, aborda el derecho de los niños a un nivel de vida adecuado. Este artículo reconoce que todo niño tiene derecho a disfrutar de un nivel de vida que favorezca su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social garantizando que estos derechos sean cumplidos por sus padres, cuidadores y los Estados que los acogen.

Lo expuesto en este tratado resulta crucial para el contexto de la investigación, ya que establece que, a nivel global, todos los niños y niñas tienen derecho a una vida plena y en condiciones favorables, las cuales están indudablemente influenciadas por el entorno en el que se desarrollan. Aunque no se menciona explícitamente el concepto de vivienda, se reconoce la necesidad de un medio digno para su desarrollo. Este acuerdo se alcanzó a pesar de las diferencias sociales, culturales y demás particularidades de cada país signatario, demostrando un consenso mundial en la protección y bienestar de la infancia.

### ***2.2.5 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos***

El artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sostiene que:

*... En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.*

*Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia. [...] Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Const., 2024, art. 1)*

Este precepto es fundamental porque consagra, entre otros, el principio de universalidad de los derechos humanos, que significa que éstos corresponden a todas las personas por igual, es decir, los derechos humanos tienen tanta importancia que toda persona debe disfrutar de ellos, sin importar su edad. Sin embargo, aún existe la necesidad de asegurar que todos los derechos sean garantizados para los niños, lo cual destaca la importancia de continuar trabajando en su protección y cumplimiento.

Por su parte, el numeral 4 de la Ley Fundamental establece que:

*[...] toda persona tiene derecho a un medio ambiente sano para su desarrollo y bienestar. El Estado garantizará el respeto a este derecho.*

*[...] En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades [...] para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez.*

*Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios.*

*El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez.*

*Toda familia tiene derecho a disfrutar de vivienda digna y decorosa. La Ley establecerá los instrumentos y apoyos necesarios a fin de alcanzar tal objetivo. (Const., 2024, art. 4)*

El artículo 4 constitucional es uno de los más relevantes y específicos en relación con los derechos de los niños y el enfoque de esta investigación, ya que aborda explícitamente el derecho a un ambiente adecuado para el desarrollo infantil y el derecho de toda familia a una vivienda digna.

De una interpretación armónica de esta norma, se desprende que los menores de edad como parte de una familia –cualquier tipo–, tienen derecho a disfrutar de una vivienda digna y a que se garantice su desarrollo integral; sin embargo, aunque a nivel normativo esta sea una obligación a cargo del Estado, lo cierto es que muchas veces esto no se materializa en favor de todos los niños.

Es necesario que las normas secundarias y las instituciones correspondientes lleven a cabo todas las acciones necesarias para que realmente se proteja este derecho fundamental de los infantes, pues la vivienda, como espacio que acoge al hogar, es crucial especialmente en los primeros años de vida.

### **2.2.6 Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA)**

En México, se tienen leyes que marcan límites en el ejercicio de la crianza, e indican las obligaciones y responsabilidades que tienen los padres, madres y personas cuidadoras. La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) reconoce a los menores como titulares de derechos; garantizando su pleno ejercicio, respeto, protección y promoción.

De igual manera, la ley estipula que se debe garantizar a los niños y adolescentes derechos como la prioridad, igualdad sustantiva, no discriminación, inclusión, derecho a la vida en condiciones de bienestar y al sano desarrollo integral, derecho de participación (LGDNNA, 2024, art.13). También fija principios como la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y las autoridades, la autonomía progresiva, la accesibilidad, entre otros. (LGDNNA, 2024, art.6).

El artículo 4 de esta Ley reconoce la crianza positiva como un modelo que contribuye al “desarrollo, bienestar y crecimiento saludable y armonioso” (LGDNNA, 2024, art. 4) Además, el artículo 44 del Capítulo Séptimo dicta la obligación de quienes ejerzan el cuidado y custodia de los menores de adoptar estas prácticas y de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida suficientes para su sano desarrollo asegurando un entorno afectivo, comprensivo y libre de violencia. (LGDNNA, 2024, art. 44)

Se relacionan directamente con el tema los siguientes artículos:

- Artículo 15 (LGDNNA, 2024), del Capítulo Primero sobre el Derecho a la Vida, a la Paz, a la Supervivencia y al Desarrollo. Establece que niñas, niños y adolescentes deberán disfrutar de una vida plena en condiciones acordes a su dignidad y en condiciones que garanticen su desarrollo integral.
- Artículo 17, del Capítulo Segundo sobre el Derecho de Prioridad. Indica que niñas, niños y adolescentes tienen el derecho a ser atendidos “antes que las personas adultas en todos los servicios, en igualdad de condiciones” (LGDNNA, 2024, art 17).

- Artículo 43, del Capítulo Séptimo sobre el Derecho a Vivir en Condiciones de Bienestar y a un Sano Desarrollo Integral señala que “niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en un medio ambiente sano y sustentable, y en condiciones que permitan su desarrollo, bienestar, crecimiento saludable y armonioso” (LGDNNA, 2024, art. 43).
- Artículo 71, del Capítulo Décimo Quinto sobre el Derecho a la Participación, dispone que “niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” (LGDNNA, 2024, art. 71).

Es fundamental reflexionar que, tanto en esta ley, como en las normativas previamente comentadas, el uso del término “garantía” implica una certeza jurídica y compromiso formal que debería asegurar el pleno disfrute de los derechos establecidos por las leyes. Sin embargo, resulta desalentador constatar que, hasta el día de hoy, esas garantías no se materializan para todos. Las difíciles condiciones económicas y sociales del país continúan afectando familias, especialmente a las más vulnerables, y obstaculizan el pleno ejercicio de los derechos de la niñez. Incluso en hogares donde prevalece el amor, los factores externos pueden impedir que se cumplan las condiciones adecuadas para el desarrollo infantil. Es imperativo que el Estado priorice efectivamente la protección y promoción de estos derechos y sin duda, que se contemple en ellos las condiciones del ambiente doméstico.

Existen, además, normas, reglamentos, manuales y guías que influyen en el diseño de espacios habitacionales en México a través de lineamientos y recomendaciones. Aunque algunas de estas disposiciones tratan sobre accesibilidad y diseño universal, ninguna se enfoca específicamente en temas relacionados con la niñez.



## SEGUNDA PARTE. EL PAÍS DE NUNCA JAMÁS

“El País de Nunca Jamás”, marca el momento de la investigación en el que nos adentramos en el universo infantil para comprender en profundidad su relación con el espacio habitable doméstico. Esta sección está dedicada a explorar cómo el entorno influye en el desarrollo y bienestar de los niños, ofreciendo una visión detallada de las implicaciones de sus interacciones con el lugar que habitan.

***“Los niños son gente seria y no conocen lo imposible”. Franz Kafka.***

### **CAPÍTULO III. EXPLORACIÓN TRANSDISCIPLINAR. RELACIÓN DEL ENTORNO EN EL DESARROLLO INFANTIL**

El desarrollo infantil es un proceso complejo y multifacético que no puede ni debe entenderse plenamente sin considerar el entorno en el que los niños crecen. Así como el viento esculpe a la roca, existen factores externos que nos moldean de manera sutil pero constante. Este capítulo presenta el marco teórico para la investigación mediante una revisión bibliográfica transdisciplinaria que aborda la importancia del entorno en el estadio infantil desde diversas perspectivas.

Se examinan las teorías de autores clave como Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes proporcionan una comprensión profunda del desarrollo cognitivo y social de los niños. La teoría de Piaget sobre la construcción activa del conocimiento y la Teoría Sociocultural de Vygotsky sobre el aprendizaje en interacción con el entorno son esenciales para desentrañar cómo los niños perciben y se relacionan con su espacio. La relevancia de estos autores clásicos persiste, y sus ideas siguen siendo influyentes en la investigación contemporánea.

Además, se consideran modelos educativos clásicos como Montessori y Reggio Emilia, que ofrecen enfoques distintos y enriquecedores sobre cómo los entornos pueden ser diseñados para apoyar el desarrollo infantil. Aunque no hay una única teoría ni se ha llegado a un acuerdo que unifique las etapas o las formas en las que el entorno influye con el desarrollo del niño, la convergencia de estas perspectivas revela la complejidad del fenómeno y la necesidad de un enfoque integrador. La variedad de enfoques y teorías nos invita a reconocer la riqueza y diversidad de este universo.

### **3.1 Influencia del entorno en el desarrollo infantil**

#### **3.1.1 Construcción activa del conocimiento a través de la interacción con el entorno: Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget**

Jean Piaget, psicólogo suizo, dedicó su vida al estudio del conocimiento humano, estableciendo su conocida Teoría del Desarrollo Cognitivo. Según Piaget, el desarrollo cognitivo de los niños ocurre a través de una serie de etapas en las que construyen activamente su conocimiento; estos conceptos son fundamentales para entender cómo influye la interacción con el entorno. En su obra *Psicología de la inteligencia* (1972) Piaget explora los mecanismos del desarrollo cognitivo y la evolución de la inteligencia en los niños.

En este estudio, nos enfocamos en la etapa que corresponde a la edad de los participantes, es decir, de los 3 a los 5 años, que se encuentra dentro de una de las descritas por Piaget: la *etapa preoperacional* (de los 2 a los 7 años).

Piaget (1972) argumenta que, en ella, la inteligencia se desarrolla como una adaptación al medio. La interacción del niño con el espacio físico puede ser vista como una parte crucial de este proceso adaptativo. El espacio actúa como un medio en el que la conducta del niño constituye en sí un intercambio constante entre el mundo exterior y el sujeto, estructurando así las relaciones entre entorno y el organismo.

Para Piaget, la inteligencia es adaptación, y esta adaptación implica “un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, que es como decir un equilibrio de los intercambios entre el sujeto y los objetos” (Piaget, 1972, pág. 19). Aquí, la *asimilación* se refiere a la acción del organismo sobre los objetos, mientras que la *acomodación* es la acción inversa, es decir, la influencia del entorno sobre el organismo.

Este proceso destaca que la interacción del niño con su entorno es fundamental, ya que “toda relación entre un ser viviente y su medio presenta ese carácter específico de que el primero, en lugar de someterse pasivamente al segundo, lo modifica

imponiéndole cierta estructura propia. [...] Recíprocamente, el medio obra sobre el organismo” (Piaget, 1972, pág. 19).

Piaget (1972) también subraya que: “el acto completo de la inteligencia supone así tres momentos esenciales: la cuestión que orienta la búsqueda, la hipótesis que anticipa las soluciones y la verificación que las selecciona” (pág. 129). Es posible reflexionar entonces, que cuando el entorno es adverso o no favorece este proceso el niño se ve impedido para completar el ciclo que desarrollaría plenamente su inteligencia. Es decir, probablemente sea capaz cognoscitivamente de identificar el problema, luego de anticipar de qué manera podría solucionarlo, pero si el espacio “le discapacita” para resolverlo tendrá que recurrir a otras estrategias, como a depender del adulto para resolver los problemas que su capacidad cognitiva sí podría solucionar, pero que el espacio le impide.

En estos escenarios, los niños pueden recurrir al lenguaje, los gestos, o incluso a manifestar explosivamente sus emociones.

En este sentido, el autor nos ofrece una visión dinámica del desarrollo infantil en la que el niño es un agente activo que modifica su entorno tanto como el entorno lo modifica a él. Así, la inteligencia vista como un equilibrio de operaciones entre el medio y el pensamiento implica una premisa clara: el entorno debe proporcionar al niño las oportunidades necesarias para experimentar, aprender y adaptarse, facilitando la construcción del pensamiento, la intuición y la percepción.

### ***3.1.2 Importancia de la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea: Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky***

Lev Vygotsky, psicólogo ruso conocido por su Teoría Sociocultural, se interesó por el desarrollo mental de los niños y su proceso de aprendizaje, haciendo importantes contribuciones a este campo. En la teoría de Vygotsky destaca el papel crucial de la interacción social y cultural en el desarrollo cognitivo, indicando que el entorno social en el que el niño se desenvuelve juega un papel indispensable en la

adquisición de habilidades que a su vez son determinadas por los estímulos del entorno y a través del entorno modifican su conducta.

Menciona que, incluso antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño empieza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello facilita nuevas relaciones con el entorno y una reorganización de su propia conducta. Según Vygotsky (2009) “la creación de estas formas de conducta esencialmente humanas produce más adelante el intelecto, convirtiéndose, después, en la base del trabajo productivo: la forma específicamente humana de utilizar las herramientas” (pág. 48).

Uno de los aspectos clave en la teoría de Vygotsky es el de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), que se refiere a la distancia o diferencia que existe entre lo que un niño puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr. En este contexto, considero que dos factores que influyen en este potencial son: la ayuda de un adulto y el entorno, que brinde o no las facilidades para desarrollar ese avance.

Además, la experiencia social desempeña un importante papel en el desarrollo humano, esta experiencia social ejerce su efecto a través de la imitación, el niño imita el modo en que los adultos hacen uso de herramientas y objetos (Vygotsky, trad. en 2009, p. 43-44). Esto se refleja también en el uso del espacio, donde si el adulto domina la forma, uso y pertenencia del mismo, puede limitar la capacidad de imitación del niño si este no logra reproducir las acciones que al adulto el entorno le facilita.

El entorno, por lo tanto, no sólo proporciona recursos materiales, sino que también actúa como un espacio de interacción social donde el aprendizaje colaborativo puede florecer. Vygotsky sugiere que, para superar los obstáculos para superar los obstáculos relacionados con la apropiación del espacio, los niños recurren al lenguaje como una herramienta para resolver problemas, utilizando el lenguaje en combinación con sus acciones (Vygotsky, trad. en 2009).

En pocas palabras, los niños enfrentados a un problema ligeramente complicado para ellos hacen gala de una compleja variedad de respuestas,

incluyendo los intentos directos para alcanzar el objetivo, el uso de instrumentos, el lenguaje dirigido [...] o el lenguaje que simplemente acompaña a la acción. (Vygotski, trad. en 2009, p. 55)

De esta teoría se puede entender que el aprendizaje es necesario para el desarrollo, por lo que están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño y el espacio construido debe favorecer esta conexión. El aprendizaje, facilitado por el apoyo y la orientación adecuados, precede al desarrollo evolutivo que se manifiesta alcanzando nuevos niveles de habilidades y conocimientos (Vygotsky, trad. en 2009).

Desde esta perspectiva, el entorno construido debería estar diseñado para favorecer tanto el desarrollo cognitivo como social del niño, proporcionando espacios que promuevan la interacción, la exploración y el aprendizaje compartido. Además, la arquitectura debe facilitar la imitación y el uso de herramientas culturales y del propio espacio, dentro de un contexto que fomente el potencial de niños y niñas.

### ***3.1.3 Entornos de apoyo para la resolución de crisis emocionales: Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson***

Erik Erikson fue un importante psicoanalista germano-estadounidense quien a partir de su análisis de la Teoría Psicosexual de Sigmund Freud desarrolló su propia teoría sobre el desarrollo psicosocial. A través de estudios clínicos realizados en pacientes de diversas edades, construyó postulados, los cuales examinan, entre otros aspectos, el desarrollo humano en función de la influencia del contexto social.

En el capítulo 7 “Eight Ages of Man” de su libro *Childhood and Society*, Erikson expone una parte fundamental de su obra; presenta su Teoría del Desarrollo Psicosocial, basada en la idea de que la vida se desarrolla a través de una serie de etapas, cada una marcada por una crisis psicosocial que debe resolverse para un desarrollo saludable. Esta teoría ofrece un marco útil para evaluar cómo el diseño

del entorno doméstico influye en la resolución de las crisis psicosociales que enfrenta el niño en edad preescolar, etapa que, según Erikson, corresponde a la etapa de “Juego”.

Las ocho etapas propuestas por Erikson son las siguientes:

1. *Confianza básica vs desconfianza básica* (infancia, 0 a 1 año)
2. *Autonomía vs vergüenza y duda* (primera infancia, 1 a 3 años)
3. *Iniciativa vs culpa* (juego, 3 a 6 años)
4. *Laboriosidad vs inferioridad* (escolaridad, 6 a 12 años)
5. *Identidad vs confusión de rol* (adolescencia, 12 a 18 años)
6. *Intimidad vs aislamiento* (adulthood temprana, 18 a 40 años)
7. *Generatividad vs estancamiento* (adulthood media, 40 a 65 años)
8. *Integridad del «yo» vs desesperación* (adulthood tardía, 65 años en adelante)

En el contexto de este estudio, nos centraremos en la etapa denominada *Iniciativa vs culpa* (*Juego 3 a 6 años*). Erikson (1977) señala que, durante esta fase, el niño experimenta un crecimiento simultáneo tanto en su desarrollo físico como psicológico y que esto es evidente a simple vista. Además, el niño demuestra una energía desbordante, capaz de dejar atrás los fracasos rápidamente y enfrentar nuevas experiencias con entusiasmo, aunque estas conlleven incertidumbre o peligro. Esta iniciativa se manifiesta en su deseo de emprender y realizar tareas, impulsado por la necesidad de mantenerse en movimiento y activo.

Erikson (1977) describe esta etapa como un momento crucial en el desarrollo de la autonomía, en la que el espacio influye significativamente en el comportamiento humano. Si bien, el impulso natural hacia la exploración y la acción es predominante en esta edad, el niño puede experimentar sentimientos de culpa si percibe que sus acciones no son socialmente aceptables o si sus fracasos son severamente castigados. Debido a la exacerbada emoción del reciente control de sus capacidades físicas y mentales, el niño puede llegar a mostrar comportamientos de

manipulación cuando sus impulsos no son debidamente canalizados o comprendidos.

Este equilibrio entre la iniciativa y la culpa forma la base de su sentido de responsabilidad moral. La culpabilidad impone límites a lo permisible, pero también define el camino hacia lo posible y lo tangible, conectando los sueños de la infancia con los objetivos de una vida adulta (Erikson, 1977). Es importante destacar que los fracasos en las nuevas habilidades que el niño intenta desarrollar pueden estar relacionados con las limitaciones del espacio, lo que podría conducir a resultados negativos en su conducta.

Finalmente, también enfatiza que, en esta etapa, el niño está excepcionalmente preparado para aprender con rapidez, y así mismo es más consciente de sus responsabilidades y resultados. Es capaz de cooperar, planificar en conjunto con otros niños, y aprovechar el apoyo de sus maestros, padres o figuras de referencia (Erikson, 1977).

#### **3.1.4 Posibilidades de acción del espacio: Teoría de las Affordances de James J. Gibson**

James J. Gibson, fue un destacado psicólogo estadounidense conocido por sus contribuciones en el campo de la percepción visual. En su obra más influyente *The Ecological Approach to Visual Perception*, introduce la Teoría de las Affordances, un concepto que revolucionó la manera en que entendemos la interacción entre el organismo y su entorno. Gibson (1986) postulaba que ningún ser vivo puede existir sin un entorno que lo rodee, y que, del mismo modo, un entorno implica que un animal (o al menos un organismo) esté rodeado.

Las «affordances» describen las oportunidades de acción que un entorno le ofrece a un organismo. Es decir, lo que le proporciona o le provee, ya sea para bien o para mal. Gibson explica que esta relación es bidireccional y complementaria: el entorno

ofrece recursos y posibilidades, y el organismo, en función de su percepción y capacidades, las utiliza (Gibson, 1986).

En su obra, el autor explora cómo el entorno proporciona elementos clave a quien lo habita; como refugio, herramientas y formas de interacción con otros seres. Estas *affordances* son oportunidades que el entorno brinda al organismo, ya sean beneficiosas o perjudiciales. Gibson acuñó el término *affordances* debido a que ningún concepto existente describía adecuadamente lo que para él era esta relación tan íntima entre el entorno y el ser que lo habita (Gibson, 1986). En español, la teoría de las «*affordances*» se traduce como la “teoría de las posibilidades”.

En el caso de los niños, estas posibilidades pueden ser igualmente beneficiosas o perjudiciales dependiendo de cómo el entorno les permita interactuar con los objetos y recursos a su disposición.

El niño, desde sus primeros años, comienza a percibir las posibilidades de acción que los objetos del entorno le ofrecen en función de su propio cuerpo: caminar, sentarse, agarrar. Sin embargo, también debe aprender a percibir las posibilidades que esos mismos objetos ofrecen a otros, lo que inicia el proceso de socialización. Sólo cuando el niño comprende los valores de las cosas tanto para sí mismo como para los demás, comienza a integrarse socialmente (Gibson, 1986).

¿Por qué es importante el entorno, entonces? Según Gibson (1986), cuando se percibe la información adecuada del entorno, se genera una percepción correcta; en cambio, si se percibe información errónea, la percepción se distorsiona. Por ello, diseñar un entorno que ofrezca *affordances* positivas es fundamental para promover el desarrollo y la habitabilidad en los niños.

Revisadas estas teorías es posible concluir que el aprendizaje en la primera infancia se caracteriza en gran medida por la observación e imitación de los comportamientos de los adultos y otros niños. En este sentido, el entorno desempeña un papel fundamental ya que puede facilitar o limitar las oportunidades de aprendizaje. Aunque un niño pueda observar y comprender correctamente las

conductas que desea o necesita imitar, si el entorno no le proporciona las mismas posibilidades de acción que a un adulto, su aprendizaje será obstaculizado. Esto refleja la importancia de un entorno adecuado para el desarrollo y consolidación de muchas habilidades.

## **3.2 Ambiente preparado y libertad de desarrollo**

### **3.2.1 Método Montessori de María Montessori**

María Montessori, una pionera en la educación infantil, planteó una crítica profunda al entorno moderno, donde el espacio para los niños se ve cada vez más reducido:

No hay sitio para el niño en la casa, cada día más reducida, de la ciudad moderna, donde las familias se acumulan. [...] Hasta en las mejores condiciones, el niño es abandonado en su habitación, en manos de gente extraña asalariada, siéndole prohibida la entrada en la parte de la casa destinada a las personas que le han dado la vida. No hay refugio alguno donde el niño pueda sentir que su alma será comprendida, donde pueda ejercer su actividad. Es preciso que permanezca quieto, que se calle, que no toque nada, pues nada le pertenece. Todo es propiedad inviolable del adulto, prohibida al niño. (Montessori, 2013, pág. 6)

Montessori (2013) señala que a menudo, los adultos han olvidado preparar un ambiente adecuado para los niños. Ella argumenta tajantemente que el adulto a veces no es capaz de reconocer que el esfuerzo de su pequeño es un milagro que se está produciendo.

Montessori (trad. en 2013) también destaca que:

Los lechos pequeños y bajos, situados casi al nivel del suelo, son económicos, como todas las reformas que facilitan la vida síquica del niño, pues éste necesita cosas simples. Y los pocos objetos que han sido creados para él, se han complicado con obstáculos contra su propia vida. (pág. 68)

De acuerdo con ella, existen errores profundos en la organización de la vida infantil, donde el adulto, aunque inconscientemente o con buena intención, va en contra de las necesidades de los niños. En cambio, ella sostiene que el rol del adulto debe ser el de auxiliar sólo cuando el niño lo requiera, en lugar de imponerle control o disciplina prematuramente. Esto porque naturalmente el niño, en su proceso de desarrollo, intenta replicar las acciones que observa en los adultos. Por ejemplo, en los usos de varios ambientes familiares y sociales (Montessori, trad. en 2013).

También enfatiza la importancia de permitir a los niños seguir su propio ritmo en el aprendizaje de algún movimiento. Aunque este nos pueda parecer demasiado lento, tener paciencia y evitar reemplazar sus acciones parsimoniosas por las nuestras es elemental para no obstaculizar su desarrollo. Esto es a lo que Montessori (2013) llama “una ayuda inútil”.

Es decir, las interrupciones deliberadas en el ciclo de actividad del niño podrían provocar lo que Montessori (2013) denomina “desviaciones” en su conducta, resultando en comportamientos difíciles de manejar. De igual manera un entorno mal preparado puede contribuir a que sucedan estas interrupciones.

Montessori (2004) sugiere que el desarrollo es un impulso hacia una independencia creciente. De esta manera, un espacio que abrace el movimiento lento y el aprendizaje pausado respaldará este proceso. Como ella afirma: los “obstáculos que a menudo interponemos al niño, nos hacen responsables de anomalías que lo acompañaran toda la vida” (2004). Y aunque no se refiere únicamente a obstáculos físicos, también son relevantes.

Es fundamental reconocer que el niño tiene sus propias leyes de desarrollo y que, para ayudarlo a crecer, debemos seguirle, no imponemos a él (Montessori, 2004). Del mismo modo, el espacio debe adaptarse a él, no imponerse a él.

Montessori también critica la falta de comprensión sobre la importancia del movimiento libre en el desarrollo infantil, comparando la privación de movimiento con la privación de sentidos como la vista o el oído. Ella sostiene que:

El movimiento es, por lo tanto, el factor que liga el espíritu al mundo [...] factor indispensable para la construcción de la conciencia [...] esencial para la construcción de la inteligencia. (Montessori, 2013)

Para Montessori (2013) es evidente que no teniendo el adulto noción alguna sobre la importancia de la actividad motriz del niño, se ha limitado a impedir esta actividad perturbadora. No entendiendo que la importancia del movimiento es el conocimiento de la conexión directa que existe entre las funciones motrices y la voluntad. Que está en relación con su inteligencia.

Sostiene que hay un tipo de poder asociado al instinto de dominación del entorno, el cual conduce, a posesionarse del mundo exterior (Montessori, 2013). Los adultos a menudo estamos tan enfocados en la posesión y el control que pasamos por alto aspectos que, aunque parecen triviales para nosotros, son profundamente significativos y deseados por los niños, como el simple hecho de subir unas escaleras.

Para el niño, subir escaleras no tiene una finalidad concreta como para los adultos; su interés radica en la experiencia de esta. Al alcanzar la cima, no encuentra satisfacción plena y regresa al punto de partida para repetir el ciclo una y otra vez. Este sentir puede apreciarse también en los toboganes, donde lo que importa no es el tobogán, sino la alegría de subir de nuevo, la alegría del esfuerzo. (Montessori, 2004)

### **3.2.2 Método Reggio Emilia**

El Enfoque Reggio Emilia es una filosofía educativa que concibe al niño como un ser con grandes potencialidades de desarrollo y sujeto de derechos, que aprende a través de los cien lenguajes propios de todos los seres humanos y crece en la relación con los demás (Reggio Children, 2022).

Los pilares del enfoque Reggio Emilia incluyen:

- El trabajo colegiado y basado en las relaciones de todos los trabajadores
- La presencia diaria de una pluralidad de educadores y maestros con los niños
- El atelier y la persona del atelierista
- En la escuela las cocinas
- El entorno como educador
- La documentación para hacer visibles los procesos creativos de conocimiento
- El grupo coordinador de la práctica pedagógica y educativa
- La participación de las familias

Loris Malaguzzi, junto con el Ayuntamiento y varios administradores locales y ciudadanos, especialmente mujeres, desempeñó un papel crucial en el desarrollo de la red de Centros Infantiles y Preescolares de Reggio Emilia (Reggio Children, 2022).

Su compromiso con una educación que valora profundamente las capacidades y derechos del niño se manifiesta no sólo en la creación de estos centros, sino también en su obra literaria: el poema "De ninguna manera. Los cien están ahí", escrito por Loris Malaguzzi, simboliza la visión del niño en este enfoque educativo como un ser dotado de cien lenguajes y constituye el manifiesto del enfoque Reggio Emilia (Reggio Children, 2022).

**No Way. The Hundred Is There**

*The child  
is made of one hundred.*

*The child has  
a hundred languages  
a hundred hands  
a hundred thoughts  
a hundred ways of thinking  
of playing, of speaking.  
A hundred always a hundred  
ways of listening  
of marveling of loving  
a hundred joys  
for singing and understanding  
a hundred worlds  
to discover  
a hundred worlds  
to invent  
a hundred worlds  
to dream.*

*The child has  
a hundred languages  
(and a hundred hundred hundred more)  
but they steal ninety-nine.*

*The school and the culture  
separate the head from the body.*

*They tell the child:*

*to think without hands  
to do without head  
to listen and not to speak  
to understand without joy  
to love and to marvel  
only at Easter and Christmas.*

*They tell the child:  
to discover the world already there  
and of the hundred  
they steal ninety-nine.*

*They tell the child:  
that work and play  
reality and fantasy  
science and imagination  
sky and earth  
reason and dream  
are things  
that do not belong together.*

*And thus they tell the child  
that the hundred is not there.*

*The child says:  
No way. The hundred is there.  
- Loris Malaguzzi.*

Esta filosofía, se materializa en el diseño de los espacios interiores y exteriores de los centros educativos de Reggio Emilia, los cuales están concebidos de forma interconectada para promover tanto la convivencia como la investigación. Aquí, el entorno no es un simple contexto físico, sino un componente activo que se adapta y toma forma en función de los proyectos y experiencias de aprendizaje, estableciendo un diálogo constante entre la arquitectura y la pedagogía (Reggio Children, 2022). El objetivo es crear espacios que no solo reflejen, sino que también potencien la visión del niño como un ser de múltiples lenguajes y potencialidades.

### Figura 5

*Jardín de infancia en Guastalla por Mario Cucinella Arquitectos*



Nota: Reproducida de ArchDaily, Kindergarten in Guastalla / Mario Cucinella Architects [Fotografía], Moreno, M. (s.f.), ([https://www.archdaily.mx/mx/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoque-de-reggio-emilia?ad\\_medium=gallery](https://www.archdaily.mx/mx/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoque-de-reggio-emilia?ad_medium=gallery))

El cuidado del mobiliario, los objetos y los espacios de actividad en los centros educativos Reggio Emilia se considera un acto educativo fundamental. Este cuidado no sólo fomenta el bienestar psicológico, la sensación de familiaridad y pertenencia, y el sentido estético, sino que también proporciona el placer de habitar. Estos elementos son condiciones primordiales para la seguridad en los entornos, una cualidad que se logra a través del diálogo y la colaboración entre los diversos perfiles profesionales involucrados en el diseño del espacio. (Reggio Children, 2022)

**Figura 6**

*Colegio Beelieve Preeschool of Life por 3Arquitectura*



Nota: Reproducido de Archdaily, Beelieve Preeschool of Life / 3Arquitectura [Fotografía], Finotti, L. (s.f.), ([https://www.archdaily.mx/mx/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoque-de-reggio-emilia?ad\\_medium=gallery](https://www.archdaily.mx/mx/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoque-de-reggio-emilia?ad_medium=gallery)).

Este enfoque recurre al entorno como un educador activo, adaptado a las necesidades e interacciones de los niños. Las áreas de paso y los accesos son testimonios de la identidad del lugar. El patio, un espacio versátil para diversas actividades. El mobiliario, cuidadosamente seleccionado, fomenta la autonomía, las relaciones y los descubrimientos. La disposición estratégica de espejos refuerza la identidad infantil y las rampas y escaleras invitan a ser exploradas, para estimular la exploración y el movimiento (Cavallini, Quinti, Rabotti, & Tedeschi, 2017).

### Figura 7

*Centro Peanuts / Arquitectos UID*



Nota: Reproducida de ArchDaily, Peanuts / UID Architects [Fotografía], UID Architects (s.f.), ([https://www.archdaily.mx/mx/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoque-de-reggio-emilia?ad\\_medium=gallery](https://www.archdaily.mx/mx/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoque-de-reggio-emilia?ad_medium=gallery))

Además, cada escuela en el enfoque Reggio Emilia se encuentra en un contexto específico y, a partir de ese contexto, desarrolla su propia identidad. Las limitaciones inherentes a cada espacio son vistas como oportunidades para la proyección y el enriquecimiento continuo del entorno educativo. En este sentido, el enfoque Reggio no impone un modelo espacial fijo, sino que sugiere proyecciones que evolucionan y se enriquecen con el tiempo. (Cavallini, Quinti, Rabotti, & Tedeschi, 2017, pág. 189)

### Figura 8

*Centro Infantil El Guadual por Daniel Joseph Feldman Mowerman + Iván Dario Quiñones Sanchez*



Nota: Reproducido de ArchDaily, Centro Infantil El Guadual / Daniel Joseph Feldman Mowerman + Iván Dario Quiñones Sanchez [Fotografía], Quiñones, S., (s.f.), ([https://www.archdaily.mx/mx/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoque-de-reggio-emilia?ad\\_medium=gallery](https://www.archdaily.mx/mx/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoque-de-reggio-emilia?ad_medium=gallery)).

## Figura 9

*Huerto del Centro Infantil El Guadual por Daniel Joseph Feldman Mowerman + Iván Dario Quiñones Sanchez*



Nota: Reproducido de ArchDaily, Centro Infantil El Guadual / Daniel Joseph Feldman Mowerman + Iván Dario Quiñones Sanchez [Fotografía], Quiñones, S. (s.f.), ([https://www.archdaily.mx/mx/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoque-de-reggio-emilia?ad\\_medium=gallery](https://www.archdaily.mx/mx/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoque-de-reggio-emilia?ad_medium=gallery)).

Este enfoque también representa un cambio de paradigma significativo en la observación de cómo los niños habitan los lugares. La participación de los niños en la proyección de sus espacios no se reduce a pedirles que “dibujen”, sino de interpretar cómo recorren y leer los lugares. Además, se deben incluir sus investigaciones sobre el uso y el significado en la proyección de los adultos. (Cavallini, Quinti, Rabotti, & Tedeschi, 2017, pág. 189)

“El espacio debía favorecer las relaciones y los pensamientos, erigiéndose como una especie de “lengua franca” común y transformando idealmente la escuela en un ecosistema interactivo y comunicativo” (Cavallini, Quinti, Rabotti, & Tedeschi, 2017, pág. 193).

En la concepción de los entornos educativos -así como en los domésticos- es fundamental evitar la imposición de jerarquías rígidas, favoreciendo en cambio la colaboración y al contraste. Esta apertura facilita la creación de un imaginario de formas relacionales que guía tanto la proyección arquitectónica como la definición de la calidad ambiental (Cavallini, Quinti, Rabotti, & Tedeschi, 2017, pág. 193).

Es vital promover un entorno que no imponga restricciones espaciales, de lo contrario hay procesos que podrían afectarse o no desarrollarse nunca, sobre todo durante los períodos sensibles de desarrollo humano. Considerar que los niños forman un grupo social distintivo y diverso y que “están lejos de ser homogéneos” (Wall, 2010) es fundamental para asegurar que el ambiente promueva su desarrollo óptimo.

TOYS



### TERCERA PARTE. EL VIAJE DE GULLIVER A NUNCA JAMÁS

“El Viaje de Gulliver a Nunca Jamás” representa el acercamiento realizado durante el trabajo de campo para examinar la experiencia infantil en el entorno doméstico y proporciona una inmersión práctica en su mundo. Esta parte de la investigación, que comprende los capítulos IV y V, explora y describe cómo los niños que participaron interactúan con su entorno cotidiano, y captura las perspectivas de sus padres o cuidadores sobre estas interacciones, proporcionando una visión profunda y detallada de la experiencia vivida por los niños. Así, se revela una experiencia que, aunque ya conocida por los adultos, tal vez ha sido olvidada.

***“Un niño siempre puede enseñar tres cosas a un adulto: a ponerse contento sin motivo, a estar siempre ocupado con algo y a saber exigir con todas sus fuerzas aquello que desea”. Paulo Coelho***

## **CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO: APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA INFANTIL EN EL ENTORNO DOMÉSTICO**

Este capítulo detalla las actividades realizadas durante el trabajo de campo específicamente, comenzando con una descripción exhaustiva del contexto del estudio y el perfil de los participantes. Se presentan las técnicas de recolección de datos, que incluyeron observaciones y entrevistas, y se describen los instrumentos utilizados en el proceso. También se abordan los desafíos y limitaciones encontrados durante la investigación, así como las consideraciones éticas que guiaron el estudio. Se incluyen las medidas adoptadas para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, así como las reflexiones sobre los problemas encontrados y las soluciones implementadas para superarlos.

## **4.1 Contexto del estudio**

### **4.1.1 Descripción del entorno doméstico**

#### **Descripción geográfica**

El presente estudio se llevó a cabo en las ciudades de Guanajuato, Guanajuato y Santiago de Querétaro, México, seleccionadas por razones de movilidad de la investigadora. Si bien, Querétaro ha experimentado un crecimiento económico y demográfico más acelerado, ambos estados comparten características similares en la tipología de sus viviendas. Además, su proximidad geográfica favoreció la identificación de familias y viviendas que cumplieran con los criterios establecidos metodológicos establecidos. En este sentido, los niños que participaron en la investigación habitan entornos con condiciones climáticas y urbanas similares, lo que facilita una comparación homogénea de sus experiencias en el entorno doméstico.

#### **Descripción física de las viviendas**

Las viviendas de los participantes, aunque diversas en diseño, cumplieron con los criterios de inclusión. Se trata de espacios unifamiliares de clase media, con superficies que varían entre 100 y 300 m<sup>2</sup>, y todas cuentan con dos plantas. En términos generales, presentan una distribución organizada en áreas claramente diferenciadas: un “área social” que incluye la sala de estar y el acceso principal, y una “zona de servicios” donde se ubica la cocina. El comedor, dependiendo del diseño de la vivienda, puede estar integrado en la zona social o en la de servicios. De manera similar, el área de lavado se sitúa cercana a la cocina o en la planta de azotea. Las habitaciones de niños y adultos están localizadas en planta alta, usualmente distribuidas alrededor de un vestíbulo, el cual varía en tamaño según la vivienda y puede funcionar como la sala familiar, estudio o simplemente como espacio de transición. Todas las viviendas cuentan con cochera, y están situadas en colonias o fraccionamientos que evidencian un entorno de buena convivencia vecinal y tranquilidad. Asimismo, todas las residencias disponen de al menos un patio o jardín al que los niños tenían acceso, además de la cochera.

En términos generales las características arquitectónicas y los acabados de las viviendas reflejan tanto el contexto socioeconómico de las familias como las condiciones establecidas en los criterios de inclusión.

### **Aspectos socioculturales**

En lo que respecta a la dinámica familiar, se observó que, en la mayoría de los casos ambos padres trabajan fuera del hogar. Sin embargo, es notable que, a pesar de que tanto los padres como las madres tienen horarios laborales, en general, son las madres quienes suelen estar más presentes o dedicar más tiempo a estar con sus hijos.

En todas las viviendas estudiadas, se observó una clara jerarquización del espacio, especialmente en la planta alta de las casas, donde están las habitaciones. Los padres de familia, en su rol dominante, disfrutaban de habitaciones más grandes, muchas de ellas con baño propio.

#### **4.1.2 Participantes**

##### **Perfil de los niños**

##### ***Descripción general***

En esta investigación participaron 15 niños, de los cuales 7 son niñas y 8 son niños, todos en la etapa preescolar. Las edades de los participantes varían entre los 3 y 5 años, lo que los sitúa en una etapa clave de desarrollo tanto físico como emocional.

A continuación, se presenta una tabla que detalla la distribución de los participantes según su edad y sexo.

**Tabla 1**

*Distribución de los Niños y Niñas Participantes*

<b>Clave del participante</b>	<b>Edad (años)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Estado</b>	<b>Cuidador entrevistado</b>
01	3	M	Guanajuato	Madre
02	3	F	Guanajuato	Madre
03	4	M	Guanajuato	Madre
04	5	F	Guanajuato	Madre
05	4	F	Guanajuato	Madre
06	5	F	Guanajuato	Ambos
07	4	F	Guanajuato	Madre
08	5	M	Guanajuato	Madre
09	3	F	Guanajuato	Madre
10	5	M	Guanajuato	Madre
11	3	M	Guanajuato	Ambos
12	3	F	Guanajuato	Madre
13	5	M	Querétaro	Madre
14	5	M	Querétaro	Madre
15	5	M	Querétaro	Ambos

### ***Características del grupo***

Los niños y niñas en este grupo muestran un desarrollo cognitivo y motor acorde a su etapa. Con respecto a niños más pequeños, se observa un progreso significativo en sus habilidades motoras, el uso del lenguaje y su sentido de independencia. A pesar de compartir la misma etapa preescolar, cada niño presenta variaciones individuales en sus capacidades para realizar tareas motrices finas y gruesas, así como en su lenguaje y habilidades sociales. Naturalmente, sus personalidades también varían. Algunos se mostraron más tímidos al recibirme, pero no tardaron en manifestar interés, curiosidad y entusiasmo por la actividad. En general, todos los participantes demostraron ser curiosos, amables y entender la dinámica del trabajo.

### ***Intereses y actividades***

Los niños participantes del estudio comparten actividades rutinarias propias de su etapa preescolar. Durante las tardes, algunos asisten a clases extracurriculares, mientras que otros dedican su tiempo a jugar con sus hermanos, con su mamá o papá. También realizan las tareas asignadas en su kínder, descansan y completan las actividades diarias. En general, sus rutinas están influenciadas por la jornada laboral de sus padres, lo que marca el ritmo de sus actividades cotidianas.

A pesar de las similitudes en estas actividades, cada niño y niña muestra intereses específicos, dependiendo tanto de su entorno familiar como de sus preferencias personales. Mientras que algunos disfrutaban de actividades físicas o de juego en grupo, otros prefieren momentos más tranquilos, enfocados en tareas creativas o juegos que estimulen su concentración.

### **Perfil de los cuidadores**

#### ***Descripción general***

La muestra de cuidadores incluye a 15 participantes, en todos los casos los cuidadores entrevistados fueron uno de los progenitores de los niños participantes en la investigación.

Las familias participantes en el estudio están conformadas por al menos uno de los padres trabajando fuera del hogar. En 3 familias, ambos padres participaron en las entrevistas, mientras que, en las restantes 12 familias, la participación fue únicamente de las madres. En algunos casos, los hogares también incluyen otros cuidadores o familiares, aunque estos no participaron de la investigación.

En todas las familias, la situación laboral influye en la dinámica familiar y la interacción diaria entre padres e hijos.

### ***Actitudes hacia el estudio***

Los padres han demostrado interés en entender cómo el entorno doméstico influye en sus hijos e hijas. Han mostrado una actitud receptiva hacia el proceso de observación y entrevista, reflejando un compromiso con el estudio y con la mejora de la experiencia de sus pequeños.

### ***Implicación en el estudio***

Las madres y padres han desempeñado un papel crucial en el estudio al proporcionar información relevante y sentida a través de las entrevistas. Su disposición para colaborar ha sido esencial, incluyendo la obtención del consentimiento informado y el apoyo para el asentimiento de los niños para explicarles su participación en el estudio.

## **4.2 Procedimientos y técnicas de recolección de datos**

### ***4.2.1 Observación no participante***

#### **Descripción del enfoque**

El enfoque de observación no participante empleado en este estudio me permitió, como investigadora, presenciar las interacciones de los niños con su entorno doméstico sin intervenir en ellas. Este enfoque fue seleccionado para capturar el comportamiento natural y espontáneo de los niños en su espacio cotidiano, evitando cualquier alteración en sus acciones o dinámicas familiares. Al no influir en las

actividades observadas, se preservó la autenticidad de las interacciones y los patrones de uso del espacio.

### **Procedimientos y criterios para la observación**

Antes de cada visita, se coordinaba con antelación la participación de las familias, permitiendo que los padres y madres informaran a sus hijos sobre el propósito de la misma y la importancia de su colaboración. De esta manera, cuando llegaba a su hogar, los niños y niñas ya estaban al tanto y preparados para participar en la actividad.

Las observaciones se llevaron a cabo al interior de los hogares de los participantes, con una duración aproximada de una a dos horas por sesión, dependiendo de cómo fluyera la actividad, y del grado de apertura y comodidad de los niños. Cada sesión se ajustó de acuerdo con el contexto y la disposición de los menores.

Las actividades se realizaron en diferentes momentos del día, con el objetivo de captar una variedad de rutinas, adaptándose a la disponibilidad de horarios de las familias para realizar la actividad. Estos horarios variaron entre el día, la tarde y la noche, permitiendo observar dinámicas familiares en diferentes contextos.

Se prestó especial atención a cómo los niños utilizaban los espacios, cómo interactuaban con los objetos, qué desafíos enfrentaban al completar sus actividades, cómo los superaban y cuál era la interacción en esos momentos con sus cuidadores.

### **Descripción del trabajo de observación**

El proceso de observación se llevó a cabo en el entorno cotidiano de los niños, permitiendo observar sus actividades diarias dentro de su ambiente familiar. Las observaciones siguieron de manera puntual las actividades planteadas en la metodología, que incluían subir y bajar escaleras, sortear cambios ligeros de nivel, uso del lavamanos, barandales, apertura y cierre de puertas y ventanas, accesibilidad a interruptores eléctricos y sus rutinas de juego. Se solicitó apoyo a los padres y madres de familia para que fueran ellos quienes dirigieran las

actividades, evitando así cualquier interferencia por mi parte y procurando que los niños actuaran de la manera más natural posible, sin verse influenciados por mi presencia.

No obstante, además de las actividades previstas, surgieron momentos espontáneos que enriquecieron la investigación, gracias a la naturalidad y al interés de los niños de compartir aspectos de su vida cotidiana no contemplados originalmente. Cada uno, de manera particular, aportó elementos diferentes, lo que permitió obtener una perspectiva más amplia de su relación con el espacio doméstico. Por ejemplo, una de las niñas me mostró cómo ayudaba a recoger la mesa después de la cena, mientras que otra mostró cómo juega con sus hermanos, uno más me reveló su escondite favorito. También observé cómo algunos organizan sus pertenencias en sus habitaciones o cómo realizan sus tareas escolares. Estas interacciones espontáneas brindaron un valor adicional a las observaciones, permitiendo captar aspectos importantes no contemplados inicialmente.

### **Instrumentos empleados**

Para el registro de las observaciones, se utilizaron notas de campo detalladas en tiempo real, en las que se consignaron tanto descripciones objetivas de las interacciones como impresiones subjetivas. Asimismo, se emplearon dispositivos de grabación visual; con el consentimiento de los padres y el asentimiento de los niños, se tomaron fotografías y, en algunos casos, videos, cuidando siempre que no se capturaran imágenes que permitieran identificar sus rostros. Las grabaciones se realizaron con el teléfono celular propio, lo que facilitó una captura más flexible y discreta de las interacciones. Estas imágenes y videos resultaron esenciales para un análisis más exhaustivo cuando fue necesario.

### **4.2.2 Entrevistas semiestructuradas**

#### **Descripción del enfoque**

Se optó por el uso de entrevistas semiestructuradas como método principal para recopilar las percepciones y experiencias de los cuidadores en relación con el entorno doméstico y el desarrollo de sus niños. Este enfoque ofreció flexibilidad,

permitiendo explorar temas específicos a partir de un conjunto de preguntas previamente diseñadas, pero sin limitar las respuestas de los entrevistados. Esto favoreció la generación de información rica y contextualizada, abriendo espacio para que los cuidadores compartieran sus impresiones, preocupaciones y reflexiones sobre el impacto del hogar en la vida diaria de los niños.

### **Estructura y temas abordados en las entrevistas**

Las entrevistas fueron abordadas en torno a una serie de preguntas abiertas que cubrían diversos aspectos clave como:

#### Rutinas y actividades

- ¿Cuáles son las actividades rutinarias del niño(a) en casa?
- ¿Cuáles de ellas consideras que son experiencias positivas?
- ¿Has observado que enfrente alguna dificultad o desafío relacionado con la disposición del espacio durante esas actividades?

#### Interacción con el espacio

- ¿Qué espacios de la casa has notado que el niño o la niña utiliza con mayor frecuencia?
  - ¿Qué cualidades tiene ese espacio? o ¿Por qué crees que sea más utilizado?
  - ¿Qué actividades realiza en él?
- ¿Hay algún área de la casa que los niños eviten o muestren renuencia utilizar?
  - ¿Por qué crees que sea así?

#### Diseño del espacio

- ¿Crees que el diseño de la casa afecta o beneficia la experiencia de los niños?
- ¿Existen aspectos del diseño de la vivienda que consideras beneficiosos para el desarrollo del niño o la niña?

#### Seguridad y supervisión

- ¿Hay ciertos espacios que te generen preocupaciones sobre la supervisión de los niños?

- ¿Qué medidas de seguridad o elementos de protección has aplicado en la vivienda?

#### Adversidades percibidas

- ¿Durante su rutina hay actividades que al niño o la niña no le guste hacer?
- ¿Qué condiciones de la casa has observado que no favorecen a los niños?
- ¿Hay algún espacio de la casa que crees que podría mejorarse para el bienestar del infante?

#### Recursos, apoyos y recomendaciones

- ¿Has tenido alguna idea de diseño o cambios que considerarías útiles para hacer de la vivienda un lugar más inclusivo y favorable para el desarrollo de los niños?
- ¿Utilizas algún objeto o recurso como apoyo durante las actividades del menor en casa?
- ¿Has buscado información o asesoramiento sobre cómo crear espacios más inclusivos para la infancia?

#### Juego

- ¿Qué rutinas de juego has observado en tu hijo o hija?
- ¿Cuáles son sus actividades lúdicas preferidas?

Estas preguntas fueron lo suficientemente flexibles como para permitir que los padres expandieran sus respuestas o abordaran temas que consideraran relevantes y que no estuvieran previamente contemplados en la guía de la entrevista.

#### **Desarrollo de las entrevistas**

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial, una vez concluida la actividad de observación con el niño o niña correspondiente. Previamente, se verificó con los padres o madres el consentimiento para su participación en esta etapa del estudio y se reiteró el propósito de la visita. También se explicó el procedimiento de diálogo de asentimiento informado que se tendría con el niño o niña, con el fin de aclarar en qué consistiría su participación. Esto proporcionó a los padres una visión general de los temas que se abordarían, con la flexibilidad

necesaria para que pudieran expresar libremente sus opiniones y experiencias. Además, se reiteró que la confidencialidad de sus respuestas estaría garantizada y que podrían detener o reprogramar la entrevista si lo consideraban necesario.

Una vez finalizada la observación, se iniciaba la entrevista en un espacio tranquilo, en el mismo hogar, y generalmente en la sala o comedor. Se buscaba que la entrevista se llevara a cabo en un ambiente relajado y cercano, para facilitar la apertura de los padres. Se utilizaron preguntas abiertas y flexibles, siguiendo la guía de temas predefinidos, pero dejando espacio para que surgieran temas relevantes según el contexto de cada familia.

La duración de cada entrevista fue de entre 10 y 30 minutos, dependiendo de la disposición de los entrevistados y de la fluidez de la conversación. En un par de casos, los niños se mostraron sumamente interesados en la conversación que trataba sobre ellos y participaron activamente en el diálogo.

#### **Instrumentos empleados**

En todas las entrevistas se utilizó la grabadora de audio del teléfono celular de la investigadora, con la debida autorización de los participantes, para asegurar la precisión de los datos recolectados. Los audios fueron transcritos posteriormente para su análisis utilizando la herramienta de dictado de voz del programa Word, respetando la confidencialidad de los participantes.

#### ***4.2.3 Cronograma de actividades***

Durante el período comprendido entre diciembre de 2023 y febrero de 2024, el trabajo de campo se llevó a cabo de manera flexible, sin un cronograma fijo. Las visitas a los hogares se programaron conforme a la disponibilidad de las familias. A los padres y madres se les solicitó que reservaran aproximadamente dos horas de su tiempo para que, en una misma sesión, se pudieran realizar tanto la observación no participante como la entrevista semiestructurada.

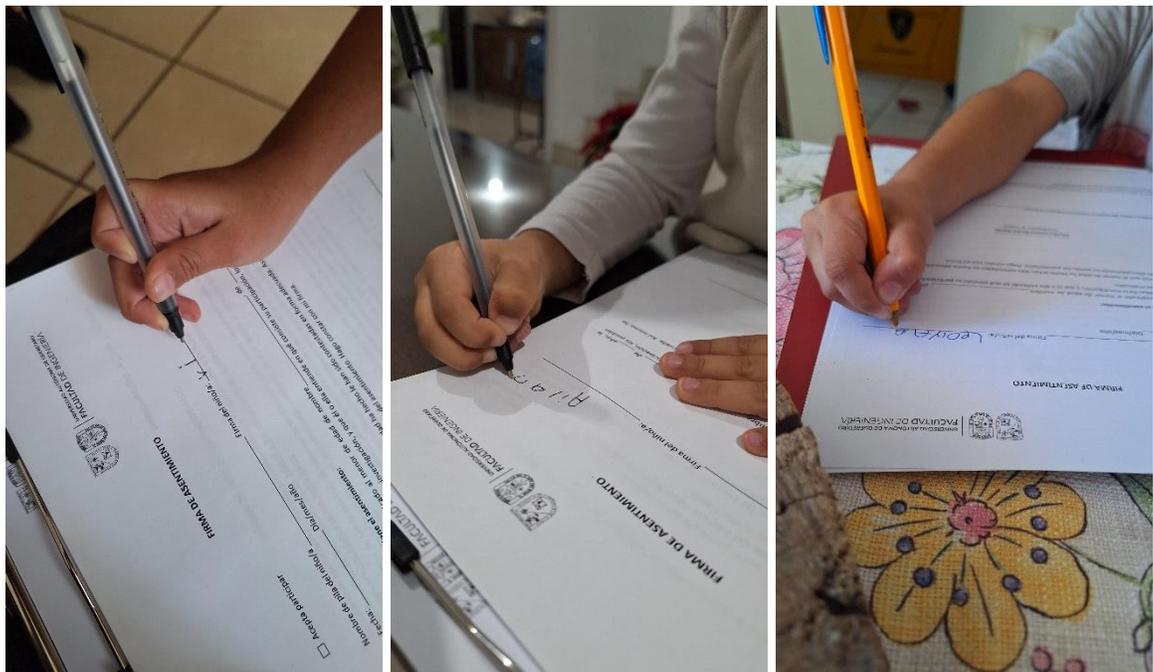
### 4.3 Consideraciones éticas aplicadas

#### 4.3.1 Consentimiento y asentimiento informado

El consentimiento informado de los padres o cuidadores fue obtenido mediante un documento detallado que explicaba el propósito de la investigación, los procedimientos a seguir y el uso de los datos recolectados. Este proceso incluyó un diálogo abierto en el que se respondieron todas las preguntas y se abordaron las inquietudes antes de proceder con la firma del documento.

Para la participación de los niños se les solicitó su asentimiento mediante un dialogo adaptado a su nivel de comprensión, realizado después de la charla con sus tutores, con el fin de asegurar que comprendieran el propósito de la investigación y así fomentar una atmósfera de colaboración genuina y natural durante la observación. Además, se les presentó una carta escrita que firmaron simbólicamente junto con sus padres, con el fin de incluirlos activamente en el proceso y reconocer su rol en la investigación.

Figuras 10, 11 y 12



### **4.3.2 Confidencialidad y anonimato**

Para asegurar la confidencialidad y el anonimato, se utilizaron medidas estrictas para proteger la identidad de los participantes. Los datos se identificaron solo con códigos y no se publicaron datos confidenciales. Esta información sólo fue utilizada por la investigadora para la identificación de los participantes durante el análisis, y no se revelaron detalles que pudieran exponer la identidad de los niños. Durante la observación, se solicitó permiso a niños y tutores para tomar fotografías, asegurando que en las imágenes no se mostraran sus rostros para proteger su identidad.

### **4.3.3 Aprobación ética**

La investigación fue revisada y aprobada por el Comité de Ética de la institución educativa a cargo, garantizando que se cumplieran los estándares éticos necesarios para la protección de los participantes. La evaluación incluyó la consideración de los riesgos potenciales, los cuales fueron evaluados y minimizados para asegurar un entorno seguro y familiar durante el trabajo de campo.

## **4.4 Desafíos y limitaciones del trabajo de campo**

### **4.4.1 Dificultades encontradas en la observación**

Durante la fase de observación, el principal desafío fue ajustar el tiempo destinado para realizar las visitas debido a la disponibilidad variable de las familias. Algunas observaciones tuvieron que ser reagendadas, lo que extendió el período total de trabajo de campo más allá de lo inicialmente previsto. A pesar de estos ajustes, se logró cumplir con los objetivos de observación establecidos en la metodología.

Otro desafío, que también resultó ser una ventaja, fue la naturalidad con la que los niños se comportaron frente a la presencia del observador. Aunque algunos, a pesar de estar familiarizados conmigo, mostraron inicialmente mayor reserva, lo cual dificultaba el acceso a sus actividades espontáneas. Sin embargo, conforme avanzaba la sesión, se mostraron más abiertos, lo que permitió captar interacciones más auténticas con su entorno. Para mitigar este desafío, se adoptó una postura de

observación no intrusiva, permitiendo que los niños marcaran el ritmo de la interacción.

#### ***4.4.2 Dificultades encontradas en las entrevistas***

En cuanto a las entrevistas, uno de los principales desafíos fue la gestión del tiempo con los padres y madres, ya que, aunque las visitas se programaron con antelación, algunos se encontraban apresurados debido a compromisos laborales o tareas pendientes, lo cual es comprensible. Esto provocó que algunas entrevistas fueran más breves de lo previsto. Para abordar este inconveniente, se mantuvo una estructura clara durante las entrevistas, enfocándose en los temas esenciales sin perder flexibilidad para explorar cuestiones emergentes.

Otro obstáculo fue la distracción generada por el propio entorno doméstico, ya que en ocasiones los cuidadores debían atender a sus hijos, a sus mascotas o responder a situaciones inesperadas en el hogar. Por ejemplo, en una ocasión una entrevista fue interrumpida por la llegada de un técnico de servicio, lo que afectó el flujo de la conversación. En varias sesiones fue necesario hacer pausas o retomar el hilo de la entrevista. Para minimizar estos inconvenientes, se mantuvo una actitud comprensiva y se ajustó el ritmo de la conversación a las necesidades de cada familia, garantizando que todos se sintieran cómodos.

#### **4.5 Reflexiones**

La combinación de observación no participante y entrevistas semiestructuradas resultó ser una metodología efectiva para explorar cómo los niños interactúan con su entorno doméstico. La observación permitió captar de manera natural las interacciones diarias y la adaptación al espacio, mientras que las entrevistas proporcionaron una perspectiva valiosa sobre las percepciones de los cuidadores. Sin embargo, es importante reflexionar si se obtuvieron suficientes datos cualitativos para abordar todas las dimensiones del estudio, y si hubiese sido beneficioso incorporar métodos adicionales o complementarios para profundizar en aspectos específicos como diarios de campo para obtener una perspectiva más completa.

La necesidad de ajustar las visitas debido a la disponibilidad de las familias subrayó la importancia de la flexibilidad en la planificación del trabajo de campo. Las adaptaciones realizadas, como la reorganización de las visitas, fueron necesarias para cumplir con los objetivos del estudio.

El ambiente familiar y la disposición del espacio jugaron un papel significativo en cómo se llevaron a cabo las observaciones. Este enfoque ayudó a capturar la cotidianidad de manera más genuina, aunque también es necesario considerar si el entorno influyó en alguna medida en la realización de las actividades, como la posible alteración de comportamientos debido a la presencia de un observador. La explicación clara y detallada de la investigación a los tutores y la adaptación del diálogo para los niños ayudaron a asegurar una participación consciente y voluntaria.

Durante el estudio, se abordaron los desafíos éticos de manera proactiva, asegurando que el trabajo de observación se realizara en un entorno seguro para los niños. La experiencia de trabajo de campo ha proporcionado valiosas lecciones sobre la planificación y ejecución de investigaciones en contextos familiares y sobre todo, con participantes de poblaciones como la niñez.

## **Capítulo V. ADVERSIDAD. INTERPRETACIÓN, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Este último capítulo está dedicado a la presentación, análisis y discusión de los datos recolectados y presentados en el capítulo anterior. Se exponen los resultados obtenidos a partir de las observaciones y entrevistas, identificando patrones recurrentes y temas emergentes. Estos resultados se contrastan con la literatura existente, permitiendo una discusión sobre las coincidencias y discrepancias encontradas. Además, se analizan las implicaciones teóricas y prácticas de los hallazgos, ofreciendo una interpretación que enriquece la comprensión del impacto del entorno doméstico en la experiencia infantil.

## Presentación de resultados

### 5.1 Análisis de las observaciones

#### 5.1.1 Observaciones básicas tomadas *in situ* (transcripción del cuaderno de campo):

- *Desproporción en dimensiones*
- *Injusticia en la distribución del espacio*
- *Dominio preponderante del adulto*
- *Los niños utilizan sus manos como apoyo para subir las escaleras*
- *Suben siempre del lado de la pared*
- *No suelen utilizar los barandales de la escalera*
- *Los barandales tampoco consideran incluir alturas de agarre variables*
- *Los escalones son aproximadamente 1/5 de su altura*
- *La pared de las escaleras está marcada por las manitas de los niños*
- *La mayoría son escaleras sin descansos*
- *Niños y niñas evitan tareas de higiene porque el espacio y el mobiliario dificulta su realización*
- *En todas las áreas de la vivienda hay pertenencias de los adultos, en pocas áreas de la vivienda hay pertenencias de los niños.*
- *A los niños se les suele pedir que recojan, guarden u oculten sus pertenencias.*
- *Las pertenencias de los niños no se reconocen como valiosas ni funcionan como decoración del hogar.*
- *Los niños a diferencia de los adultos tienen prohibido el acceso a ciertas áreas de la casa.*
- *Existen espacios de las viviendas donde no hay nada para los niños, no hay actividades, no hay tareas, no hay pertenencias ni nada que les indique o les motive a estar ahí.*

- *Niños y niñas de entre 3 y 5 años pueden y deben involucrarse en las tareas del hogar pero el diseño del espacio entorpece la maduración de sus funciones.*
- *La mayor parte del mobiliario de una casa es de dimensiones adultocentristas*
- *La rutina de niños y niñas gira en torno a la disponibilidad de tiempo de los adultos*
- *El entorno adultocentrista es poco estimulante para los niños.*
- *El diseño y configuración tradicional del entorno doméstico limita su curiosidad natural y su deseo de explorar.*
- *La libertad de sus movimientos se ve condicionada, ya sea por indicación de los padres “no estés jugando, no corras, no vayas a romper, no brinques, no toques” o por las restricciones que impone el espacio.*
- *El uso de ciertos materiales, colores y texturas en el hogar puede influir en su estado emocional.*
- *Las normas culturales determinan cómo se distribuye y organiza el espacio.*
- *Las viviendas actuales poseen poca o nula conexión con la naturaleza.*
- *El diseño del hogar puede reforzar estereotipos de género si ciertos espacios están estructurados de manera que favorezcan o limiten el acceso a tareas y roles específicos.*
- *Pérdida de oportunidades para la cooperación intergeneracional. El diseño del espacio podría estar limitando las oportunidades para que los niños colaboren con adultos en tareas cotidianas.*
- *Desconexión con el concepto de identidad y pertenencia.*
- *Influencia en la percepción de las jerarquías familiares: Al ser excluidos de ciertos espacios o tareas, los niños pueden desarrollar una percepción jerárquica más marcada dentro de la familia, donde ven a los adultos como los únicos con derecho a utilizar o gestionar ciertas áreas del hogar.*

- *Los niños no tienen fácil acceso a la configuración del ambiente del hogar, prender y apagar luces, abrir y cerrar ventanas, es decir no se les toma en cuenta en las decisiones sobre confort térmico o acústico del hogar.*
- *El movimiento de los niños es muy espontáneo y suele confundirse con tosquedad.*
- *Los niños y niñas identifican perfecto la jerarquía de los espacios.*
- *Niños y niñas disfrutan más las actividades de libre movimiento.*
- *Niños y niñas buscan contacto con la naturaleza.*
- *Las madres suelen estar más involucradas en la crianza de sus hijos.*
- *El diseño de la casa facilita y fomenta las actividades de los adultos, pero no igual las preferencias de niños y niñas.*
- *Generalmente no disponen de un espacio donde se les permita ser creativos libremente.*
- *Se observó que la falta de accesibilidad a ciertos elementos del entorno, como interruptores eléctricos ubicados a gran altura, lavamanos de difícil acceso y barandales inadecuados, inhibían la autonomía de los niños y la capacidad de apropiarse del espacio.*
- *Los niños intentaron marcar y personalizar su espacio a través del uso de juguetes y otros objetos personales. Sin embargo, los impedimentos físicos dificultan estos esfuerzos, limitando su capacidad para adaptar el espacio a sus necesidades.*
- *Se notó que los niños gravitaban hacia áreas específicas de la vivienda que eran más accesibles y amigables para ellos, como rincones para jugar y áreas con menos obstáculos físicos donde sus movimientos espontáneos se ven menos limitados, por ejemplo, los patios, jardines y la sala de estar.*
- *Manifiestan una constante preferencia por los lugares donde encuentran mayor actividad social, por ejemplo, las salas de estar o las habitaciones de sus familiares.*

- *Se observaron dificultades recurrentes al subir y bajar escaleras debido a la altura y la disposición de los escalones, así como al sortear cambios ligeros de nivel en el suelo, que presentaron obstáculos para el movimiento libre de los niños.*
- *Los niños mostraron frustración y evitación cuando enfrentaban barandales mal ubicados o puertas y ventanas difíciles de manejar debido a su peso o mecanismos de cierre.*
- *Se documentó el uso creativo de objetos disponibles en el entorno para superar barreras físicas. Por ejemplo, sillas, juguetes, banquitos, sardineles, entre otros para alcanzar superficies más altas y sortear obstáculos. Además, establecieron rutas preferidas para moverse por el espacio de manera más eficiente.*
- *En algunos casos los niños mostraron conductas dependientes como estrategias de adaptación al recurrir constantemente a sus cuidadores para la realización satisfactoria de tareas básicas como el aseo personal.*
- *Sobre la apropiación, uso y preferencia del espacio se realizó la distinción de patrones que inhiben la creación de vínculos entre el cuerpo, los objetos y el espacio.*

### **5.1.2 Integración de registros del cuaderno de campo**

#### ***Tabla de análisis: Percepción de adversidades durante la observación***

Para responder a la pregunta “¿Se percibe condición de adversidad durante la actividad?”, elaboré una tabla en la que registré de manera objetiva las adversidades observadas. Dado que un análisis más prolongado en ese momento podría haber afectado la precisión de la observación, me centré en marcar “sí” cuando identifiqué alguna de las siguientes situaciones:

- Evidencia de que el niño o niña realizaba un sobreesfuerzo o un esfuerzo extenuante, mayor al que haría un adulto para desempeñar la misma actividad.
- Dependencia del niño o niña hacia un adulto durante la actividad.
- Uso de objetos de apoyo (*objetos-prótesis*)
- Alguna circunstancia que impedía la apropiación del espacio o la participación plena y proactiva del niño o niña.

**Tabla 2**

*Registro Inicial de Adversidades Observadas.*

Clave	Edad (años)	Actividades objetivo observadas							
		Subir y bajar escaleras	Sortear cambios de nivel	Uso de lavamanos	Uso de barandales	Abrir y cerrar puertas	Abrir y cerrar ventanas	Accesibilidad y uso de interruptores	Rutinas de juego
01	3	No	No	Sí	-	Sí	No	Sí	No
02	3	Sí	No	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí
03	4	No	No	Sí	Sí	No	No	No	Sí
04	5	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí
05	4	Sí	Sí	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí
06	5	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí
07	4	Sí	No	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí
08	5	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí
09	3	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
10	5	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
11	3	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
12	3	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí
13	5	Sí	No	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí
14	5	No	No	Sí	-	No	Sí	No	Sí
15	5	Sí	No	Sí	No	No	Sí	No	No

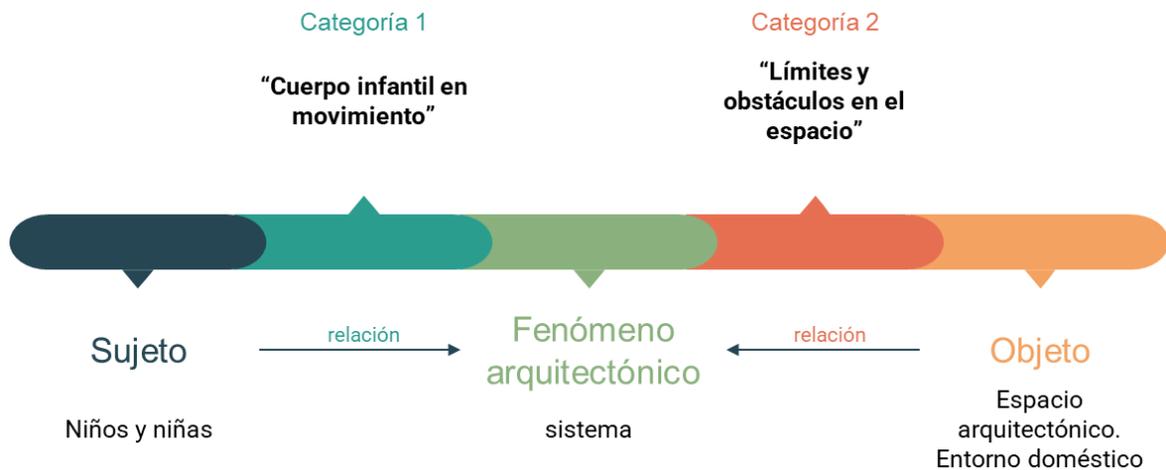
Nota: Elaboración propia a partir del cuaderno de campo, 2024.



que es el espacio arquitectónico del hogar, analizando cómo este influye en la experiencia y el comportamiento del niño dentro del sistema conocido como fenómeno arquitectónico. En ambas categorías, el análisis se realiza en una dirección específica: la primera examina la relación desde el sujeto hacia el entorno, mientras que la segunda lo hace desde el entorno hacia el sujeto.

**Figura 14**

*Esquema de Categorización de Observaciones*



Nota: Elaboración propia, 2024.

***Primera categoría. “El cuerpo infantil en movimiento”***

El nombre de esta categoría fue elegido porque refleja la interacción fundamental observada en los niños dentro del espacio doméstico. En esta categoría, el foco está en los movimientos físicos del niño, los cuales son provocados o influenciados por las actividades diarias que deben desarrollar, así como los retos y las interacciones que surgen en su entorno. Por lo tanto, esta categoría captura la relación activa del niño con su entorno, destacando que el espacio no solo es un contexto, sino un agente activo en los movimientos y comportamientos del niño.

Se describen las *prácticas, episodios, encuentros y procesos* observados en la interacción del niño con su espacio, enfocándose en cómo el niño utiliza y experimenta su entorno. Estos momentos son unidades de análisis para el proceso cualitativo propuestas por Lofland *et al.* (2005) (citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, págs. 397-398). Aunque existen más unidades en la propuesta de Lofland, se seleccionaron estas cuatro por su pertinencia para describir la interacción socioespacial y los patrones de comportamiento identificados durante la observación.

Las unidades de análisis empleadas para estructurar la categoría 1 se describen en la Figura 12.

**Figura 15**

*Unidades de Análisis Empleadas en la Categoría 1*

<b>Prácticas</b>	Unidad de análisis conductual que se refiere a una <b>actividad continua</b> , definida por los miembros de un sistema social como <b>rutinaria</b> .
<b>Episodios</b>	Implican <b>sucesos dramáticos y sobresalientes</b> . Accidentes y otros eventos traumáticos se consideran episodios.
<b>Encuentros</b>	Se da entre dos o más personas de manera presencial. Sirve <b>para completar una tarea o intercambiar información</b> , y termina cuando las personas se separan.
<b>Procesos</b>	<b>Conjuntos de actividades</b> , tareas o acciones que se realizan o suceden <b>de manera sucesiva</b> o simultánea <b>con un fin determinado</b> .

Nota: Elaboración propia, 2024, a partir de Lofland (2005).

## Prácticas

Los niños tienden a desarrollar rutinas diarias que son esenciales para su adaptación al entorno doméstico. Estas rutinas incluyen actividades como explorar diferentes áreas del hogar, jugar en espacios específicos y utilizar objetos domésticos de manera particular. A través de estas prácticas, los niños no solo se familiarizan con su entorno, sino que también aprenden a interactuar con él de acuerdo con sus necesidades y habilidades.

### Figuras 16 y 17

*Práctica Observada: Uso de la Pared de la Escalera como Apoyo en el Desplazamiento*

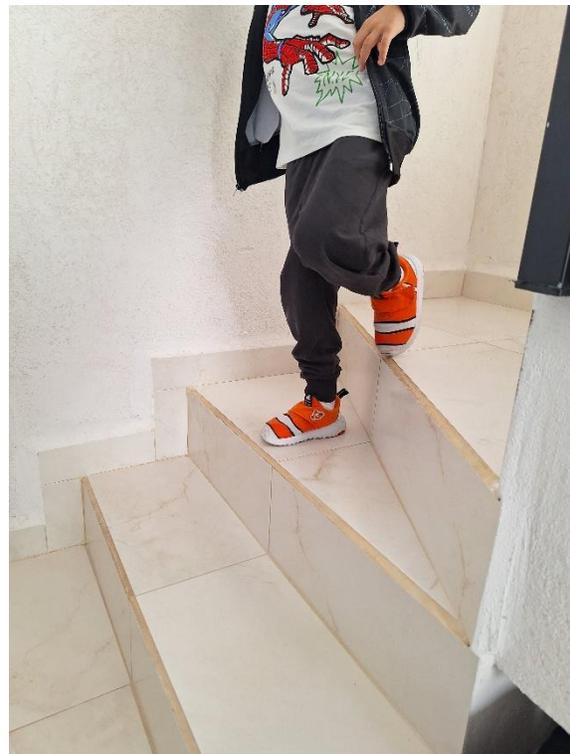


Nota: Las escaleras suelen ser para los niños un lugar tentador, lleno de desafíos y exploración. La pared, además de servirles de apoyo, se convierte en un registro silencioso de su crecimiento y de sus juegos. Las huellas de sus pequeñas manos impresas en la superficie son testimonio de sus aventuras cotidianas.

Se observó que la interacción de los niños con su entorno es constante y dinámica. A medida que exploran, juegan y hacen otras actividades, los niños realizan ajustes en el espacio y en su comportamiento para adaptarse a la rutina diaria. Esto puede implicar desde el uso creativo de los objetos hasta la reconfiguración de los espacios, adaptándolos a sus necesidades y deseos. Sin embargo, esta adaptación no siempre es un proceso completamente autónomo, ya que los niños dependen en gran medida de la supervisión y el apoyo de los adultos para llevar a cabo ciertas tareas.

### **Figuras 18 y 19**

#### *Las Dificultades de la Cotidianidad*



Los adultos juegan un papel fundamental al asistir a los niños en la realización de actividades cotidianas, ya sea proporcionándoles las herramientas adecuadas o ajustando el espacio para facilitar el acceso y el uso de objetos.

## Episodios

Se registró la mención de incidentes donde los niños tropezaron o cayeron al intentar sortear cambios ligeros de nivel o al subir y bajar escaleras o durante el baño.

### Figura 20

*Episodio Observado: El Reto de las Escaleras*



Nota: los accidentes en escaleras normalmente ocurren cuando los niños y niñas empiezan a ganar confianza en esta actividad e intentan subir o bajar sin ningún apoyo o con más velocidad, sin embargo, la altura y el diseño de los escalones siguen siendo un obstáculo a sortear.

En varios momentos, los niños demostraron una notable dificultad para manejar puertas y ventanas pesadas, lo que resultó en episodios de frustración y, en algunos casos, pequeños accidentes.

## Figuras 21 y 22

### *Episodio Observado: Niños Intentando Abrir Puertas*



Nota: Los padres de uno de los participantes hicieron una observación específica que pude confirmar en varios hogares: las perillas de las puertas resultan mucho más difíciles de utilizar para los niños en comparación con las manijas de palanca.

Esto se debe al giro de muñeca necesario para abrirlas, un movimiento que los niños de esa edad aún no han terminado de desarrollar, además de la limitación en el tamaño y fuerza de sus manos. Para mejorar la accesibilidad de sus hijos, los padres decidieron reemplazar las perillas en su hogar por manijas de diseño ortogonal, que permiten un uso más sencillo para los niños.

### **Encuentros**

También se observaron encuentros entre los niños y sus padres, especialmente cuando estos últimos asistían a sus hijos en tareas cotidianas como abrir puertas, alcanzar objetos altos o utilizar el lavamanos. Estos encuentros son cruciales para

la seguridad y el aprendizaje de los niños, pero también destacan la dependencia de los niños en los adultos para superar las barreras del entorno.

### **Figuras 23 y 24**

#### *Encuentros Observados: Madres Apoyando a sus Hijos en el Lavado de Manos*



Se observaron encuentros significativos durante las rutinas de juego, donde los niños colaboraban entre sí para crear espacios de juego seguros y accesibles, utilizando objetos del entorno para improvisar soluciones.

#### **Procesos**

A lo largo de la observación, se evidenció que los niños desarrollaron patrones específicos de movimiento y uso del espacio para maximizar su seguridad y eficiencia. Este proceso incluyó la repetición de rutas preferidas y la modificación de su comportamiento para sortear obstáculos recurrentes.

Se identificó que existen procesos continuos en los que niños y padres adaptan y modifican su entorno para hacerlo más accesible. Por ejemplo, con la reubicación del mobiliario o haciendo adaptaciones constructivas del espacio.

### Figuras 25 y 26

*Proceso Observado: Estrategias Infantiles para Navegar el Entorno Doméstico*



Nota: un niño transforma su caja de juguetes en un banquito para alcanzar el interruptor de luz.

### ***Segunda categoría. “Límites y obstáculos en el espacio”***

Esta categoría se establece para clasificar aquellos elementos del entorno doméstico que, aunque no están directamente vinculados al desarrollo físico o las características individuales de los niños, tienen un impacto directo en su capacidad para interactuar y desenvolverse en su espacio cotidiano. La razón de incluir esta categoría es que los niños, al interactuar con su entorno, no solo se ven influenciados por su propio desarrollo, sino también por las características del espacio en el que habitan. Estos elementos pueden convertirse en barreras o limitaciones que dificultan su autonomía y el ejercicio de sus habilidades.

**Figura 27**



Nota: una niña intenta, con mucho esfuerzo, apagar la luz de su habitación.

En esta categoría, los obstáculos que afectan la experiencia de los niños no son intrínsecos a ellos, sino que provienen del entorno en el que están inmersos. Estos pueden incluir aspectos como la distribución del espacio, el mobiliario o la accesibilidad a determinados elementos del hogar. La categoría toma en cuenta cómo el espacio influye en los movimientos y comportamientos del niño, y cómo la interacción con este espacio puede ser un factor condicionante en el desarrollo de su autonomía.

Las observaciones en esta categoría se organizan según el proceso observado en la manera en que los niños enfrentan y responden a los obstáculos del entorno. Primero, se presentan las adversidades, es decir, las limitaciones con las que los niños se encuentran en el espacio. A continuación, los niños analizan las posibilidades con las que cuentan en ese espacio para accionar ante ese problema, es decir, las *affordances* (de Gibson, 1986). Finalmente, desarrollan sus propios mecanismos de confrontación (concepto que se definirá más adelante) para superar la adversidad utilizando las oportunidades proporcionadas por el entorno.

**Figura 28**

*Estructura de la Categoría 2*



**Adversidades observadas**

Este concepto hace referencia a los límites y obstáculos físicos y funcionales que el espacio arquitectónico impone sobre los movimientos y las actividades cotidianas de los niños (barreras a su movilidad y exploración). Estas adversidades incluyen factores como el tamaño y la disposición de los muebles, la falta de accesibilidad a

áreas o a objetos importantes, la exposición a situaciones peligrosas dentro del hogar, y ambientes que no favorecen o no integran a los niños en la dinámica del espacio. En conjunto, estas barreras limitan la autonomía de los niños y afectan su capacidad para explorar, apropiarse y adaptarse al entorno de manera efectiva.

De acuerdo con el trabajo de observación, se identificaron las siguientes adversidades:

1. **Mobiliario desproporcionado:** La falta de adaptación en el tamaño de los muebles impide que los niños los usen cómodamente, afectando su autonomía y movilidad.
2. **Segregación o exclusión social:** El diseño del espacio puede aislar a los niños de actividades familiares o sociales, limitando su participación y desarrollo social.
3. **Condiciones de confort adversas:** Factores como la temperatura, iluminación o ventilación inadecuadas crean un entorno incómodo que interfiere con el bienestar del niño y al que usualmente ellos no tienen acceso para modificar.
4. **Frustración en su desempeño físico:** La estructura del espacio dificulta la realización de actividades físicas sencillas, generando una barrera para el desarrollo motor.
5. **Frustración a su desempeño cognitivo:** El entorno limita la exploración y la curiosidad del niño, afectando negativamente su aprendizaje y habilidades cognitivas.
6. **Situación de dependencia:** La falta de accesibilidad obliga a los niños a depender de los adultos para realizar tareas cotidianas, reduciendo su autonomía.
7. **Falta de apropiación y representación en el espacio:** La ausencia de elementos que reflejen las necesidades y preferencias del niño impide que sienta el espacio como propio.

8. **Incomodidad o sensación de hostigamiento:** La constante necesidad de apoyo para realizar tareas básicas, junto con la supervisión o asistencia continua de adultos, puede generar en el niño una sensación de incapacidad y falta de autonomía, haciéndolo sentir sobrecargado o vigilado de manera excesiva en su propio entorno.
9. **Dimensiones y características físicas del espacio:** Las proporciones inadecuadas y características como los acabados o colores afectan la interacción del niño con su entorno.
10. **Falta de accesibilidad o accesibilidad limitada:** Los niños enfrentan barreras físicas que les impiden moverse libremente o acceder a objetos y áreas del hogar.
11. **Áreas de riesgo u objetos peligrosos:** La disposición de objetos peligrosos o la falta de medidas de seguridad aumenta el riesgo de accidentes para los niños.
12. **Limitación del libre desarrollo de la personalidad y la creatividad:** El entorno rígido o poco adaptable limita la capacidad del niño para expresarse y desarrollar su creatividad.
13. **Sobreesfuerzo físico y mental:** la necesidad de superar constantemente obstáculos en el entorno genera un desgaste tanto físico como emocional en los niños.

## Figura 29

*Adversidad: “Desafío de altura”*



Nota: En la fotografía, un niño de 3 años enfrenta el reto diario de practicar su higiene dental. El desafío que le representa es claro, y la imagen destaca el contraste entre el niño y el lavamanos, evidenciando la batalla que se libra en esa escena. Observamos cómo el pequeño se pone de puntillas, pero aun así no alcanza cómodamente. Aunque sabemos que los esfuerzos y el aprendizaje de resolver tareas complicadas son parte del crecimiento humano, no deja de ser un recordatorio de que, en la cotidianidad, los adultos no enfrentamos estos mismos obstáculos.

### ***Affordances (oportunidades de acción del espacio)***

Esta categoría, inspirada en la teoría de Gibson (1986), identifica las oportunidades que el entorno ofrece para facilitar las soluciones que los infantes encuentran ante las adversidades del espacio. El entorno doméstico puede convertirse en un recurso clave para su desarrollo, al proporcionar elementos que los infantes emplean para superar barreras y realizar actividades de manera independiente. Estas oportunidades les permiten explorar, adaptarse, y poner en práctica estrategias que fortalecen tanto su autonomía como su interacción significativa con el espacio.

A continuación, se presentan algunas de estas posibilidades:

- **Proporciona recursos vitales:** Un entorno adecuado ofrece acceso a elementos esenciales para el bienestar del niño, como alimentos, agua, y un espacio seguro para jugar y explorar. Estos recursos son cruciales para su desarrollo físico y emocional.
- **Proporciona recursos materiales:** La disponibilidad de juguetes, objetos y herramientas en el hogar fomenta la creatividad y el aprendizaje, permitiendo que los niños experimenten y descubran su entorno de manera activa.
- **Es una plataforma de interacción social:** El hogar facilita las interacciones entre niños y adultos, así como entre pares, lo que es esencial para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. A través de estas interacciones, los niños aprenden a comunicarse, cooperar y resolver conflictos.
- **Potencializa la inteligencia:** Un entorno enriquecido estimula el desarrollo cognitivo, ofreciendo oportunidades para el aprendizaje a través de la exploración y la curiosidad. Esto incluye la exposición a diferentes experiencias y el estímulo de preguntas e investigaciones.
- **Un ambiente preparado puede potenciar el desarrollo de su autonomía:** Un espacio adaptado a sus necesidades permite que los niños realicen actividades de manera independiente, fortaleciendo su sentido de competencia y confianza en sí mismos.

- **Es una plataforma para la adquisición de responsabilidades y el desempeño de nuevos roles:** Al involucrar a los niños en tareas del hogar, se les brinda la oportunidad de asumir responsabilidades adecuadas a su edad, lo que fomenta la independencia y la sensación de pertenencia.
- **Es una plataforma para el aprendizaje activo y práctico:** Un entorno que promueve el aprendizaje a través de la acción permite que los niños experimenten y comprendan conceptos de manera práctica, facilitando un aprendizaje significativo que perdura en el tiempo.
- **Proporciona estabilidad física y emocional:** Un entorno seguro y acogedor ofrece a los niños la base necesaria para desarrollar su autoestima y bienestar emocional. La estabilidad en su entorno les permite explorar y aprender sin miedo, lo que es crucial para su crecimiento integral.

**Figuras 30 y 31**



Nota: Una niña y un niño (ambos de 5 años) encontraron la misma solución al reto de lavarse las manos, aprovechando las posibilidades del espacio y de su edad.

## Mecanismos de confrontación

El concepto de *mecanismos de confrontación* se desarrolló a partir de las observaciones realizadas durante este estudio para describir las **estrategias y adaptaciones que los niños implementan en respuesta a las adversidades del entorno, que limitan su movilidad y capacidad de interacción**. Estos mecanismos reflejan cómo los niños, luego de identificar las affordances o posibilidades de acción en el espacio, generan soluciones ingeniosas y resilientes para adaptarse a un entorno diseñado principalmente para adultos.

Los Mecanismos de Confrontación documentados se clasificaron en dos categorías: internos (o propios) y externos (de dependencia o de uso), como se observa en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Clasificación del concepto "Mecanismos de confrontación"*

Mecanismos de confrontación internos (propios)	Mecanismos de confrontación externos (de dependencia o de uso)
Lenguaje verbal	Uso creativo de objetos (objeto prótesis)
Lenguaje no verbal (conducta, postura, señales, gestos)	Apoyo del adulto
Patrones de movimiento específico	Modificación del entorno inmediato

### 1. Mecanismos de confrontación internos:

- a. **Lenguaje verbal:** Los niños de esta edad utilizan el lenguaje verbal como instrumento para resolver problemas, por ejemplo, pidiendo ayuda o para indicar dificultades a los adultos o compañeros. Las frases como “no puedo” o ¿me ayudas?” les sirven para comunicar sus limitaciones y recibir asistencia. Así mismo también recurren al lenguaje para indicar situaciones

de frustración o incomodidad, para hacer preguntas exploratorias antes de atreverse a intentar algo nuevo que les representa un reto o para negociar cuando buscan adaptar el entorno a sus necesidades.

- b. **Lenguaje no verbal:** El lenguaje no verbal surge en etapas anteriores del desarrollo humano, pero sigue siendo fundamental en esta fase. Por ejemplo, se observaron señas, gestos o miradas de auxilio dirigidas hacia sus cuidadores cuando necesitaban ayuda. De igual modo la conducta y la postura corporal son utilizadas por los niños para expresar su frustración al fallar al completar una tarea. En algunos casos los niños mostraron conductas dependientes como estrategias de adaptación al recurrir constantemente a sus cuidadores para la realización satisfactoria de tareas básicas como el aseo personal. Los niños también pueden recurrir al contacto físico como parte de su lenguaje no verbal. Pueden agarrar la mano de un adulto para guiarlo o señalar directamente el obstáculo. El uso de la imitación como un mecanismo no verbal también es común en los niños.
- c. **Patrones de movimiento específico:** Los niños también desarrollan patrones de movimiento específico como maneras de moverse por el espacio que les permiten evitar dificultades. Pueden aprender a caminar de manera más cuidadosa en áreas donde hay objetos o lugares peligrosos. Al subir escaleras, es común que se inclinen para apoyar las manos en la pared, incluso en viviendas que cuentan con barandales. Sin embargo, prefieren no usarlos porque no están adaptados a su altura o al tamaño de sus manos, lo que limita su capacidad para agarrarse de manera segura. De igual modo es común que se arrastren o replieguen su cuerpo, utilizando todos sus recursos corporales para mantener el equilibrio. Si necesitan esquivar obstáculos tienden a desarrollar una “ruta segura”, repitiendo lugares y patrones de movimiento que reconocen como “exitosos” dentro del hogar, como siempre pasar por el mismo lado de un mueble en lugar de intentar un camino más complicado.

## 2. Mecanismos de confrontación externos:

- a. **Uso creativo de objetos:** Se documentó el uso creativo de **objetos “prótesis”**<sup>1</sup> disponibles en el entorno para superar barreras físicas. Por ejemplo, el uso de sillas, juguetes, banquitos, sardineles, entre otros para alcanzar superficies más altas y sortear obstáculos.

### Figuras 32 y 33

#### *Uso de Sillas y Banquitos como “Objeto Prótesis”*



<sup>1</sup> El diseño es fundamentalmente una prótesis (del griego próthesis: «colocar delante»). La mayoría de los objetos, herramientas o instrumentos no son más que prótesis para multiplicar nuestras capacidades y subsanar nuestras carencias, cualesquiera que sean éstas. [...] El objeto es siempre un proyecto, una proyección de los deseos. [...] El objeto, como prótesis, se convierte temporalmente en extensión real de nuestro cuerpo (Martín Juez, 2002, pág. 66 y 77)

- b. **Apoyo del adulto:** Solicitan ayuda de adultos o hermanos mayores cuando los obstáculos son muy grandes o peligrosos. Aunque esto no es una estrategia independiente demuestra su capacidad para buscar soluciones en colaboración con otros.
- c. **Modificación del entorno inmediato:** los niños ajustan o reorganizan los objetos a su alrededor para facilitar su acceso o su movilidad. Esto puede incluir mover juguetes a un lugar donde sea más fácil jugar, o empujar mobiliario a diferentes áreas del hogar.

#### **5.1.4 Temas emergentes de las observaciones**

En lo que respecta a la dinámica familiar, se observó que, en la mayoría de los casos ambos padres trabajan fuera del hogar. Esta situación da lugar a una interacción más limitada entre los niños y sus cuidadores durante el día.

La distribución espacial no parece estar relacionada con el número de personas que duermen en cada habitación, ya que, en algunas familias, las habitaciones infantiles están destinadas a más de un niño. Aunque podría pensarse que esta asignación del espacio se debe al tamaño físico de los niños, esta explicación ignora que los niños crecen, y que incluso independientemente de su tamaño o edad, los niños son seres humanos con igual dignidad y complejidad que los adultos. Por lo tanto, este factor no justifica una jerarquía de espacios.

A pesar de las diferencias en los modelos familiares y en la distribución del espacio, en todos los hogares se percibe un ambiente amoroso y estable, donde los niños son tratados con respeto. Los padres y madres se esfuerzan por empatizar con ellos, reconociendo su complejidad y autonomía como seres humanos. Dentro de sus posibilidades, buscan proporcionar lo mejor para sus hijos y demuestran un interés genuino por todo lo relacionado con ellos.

## **5.2 Análisis de las entrevistas**

Durante las entrevistas, los padres compartieron sus percepciones sobre el entorno de sus hogares y cómo creen que este influye en la vida diaria y en el desarrollo de sus hijos. Proporcionaron información valiosa sobre el impacto del espacio en la experiencia infantil y en la crianza. Esta información fue procesada y codificada utilizando el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti, lo que dio lugar a las interpretaciones presentadas en este apartado.

Los códigos utilizados para el análisis incluyen tanto códigos deductivos, derivados de teorías y conceptos relevantes identificados en la revisión bibliográfica (como *affordance* de Gibson y *ambiente preparado* de Montessori), como códigos inductivos, que surgieron de manera emergente a partir de los propios datos de la investigación.

### **5.2.1 Guía de códigos generados:**

1. **Adversidad:** Se refiere a la presencia de condiciones adversas en el espacio donde habitan los niños. Este código es el eje central del análisis, permitiendo evaluar cómo el entorno y las interacciones responden o se enfrentan a estas situaciones adversas.
2. **Affordances:** Basado en la teoría de Gibson, este código se enfoca únicamente en las posibilidades de acción **positiva** que el entorno doméstico ofrece a los niños. En este estudio, las affordances se codificaron como las oportunidades que los espacios brindan a los niños para desarrollar habilidades de afrontamiento, resolver sus necesidades y enfrentar la adversidad de manera efectiva y constructiva.
3. **Ambiente preparado:** Inspirado en el enfoque pedagógico de María Montessori, este código agrupa las ocasiones en que los padres o cuidadores mencionan la creación de espacios o ambientes domésticos específicamente adaptados o equipados para satisfacer las necesidades de sus hijos y fomentar su desarrollo y autonomía.

4. **Apoyo adulto o dependencia:** Este código destaca situaciones en las que se menciona que los niños dependen del apoyo de un adulto para llevar a cabo sus actividades. Se incluyen tanto las acciones que requieren la asistencia momentánea de un cuidador como aquellas en las que se observa una dependencia constante para completar tareas.
5. **Apropiación del espacio:** Se refiere a las formas en que los niños territorializan o hacen suyo un espacio en particular dentro de la vivienda. Este código abarca comportamientos como la personalización, uso frecuente o control de ciertos lugares, que demuestran cómo los niños establecen una relación de pertenencia con áreas específicas.
6. **Áreas de riesgo:** Para este código se agrupan todas las veces que los cuidadores expresaron su preocupación respecto al peligro que representaba algún espacio de la casa para sus hijos, sin incluir las medidas implementadas para mitigar esos riesgos (que se cubren en el código 15).
7. **Aspectos positivos del espacio:** Incluye todas las menciones positivas sobre características tanto tangibles (como la distribución del espacio y la accesibilidad) como intangibles (sensación de confort, iluminación natural, tranquilidad) del entorno doméstico, que contribuyen al bienestar y desarrollo de los niños.
8. **Autonomía en el espacio:** Reúne las menciones sobre momentos o actividades en las que los niños se desenvuelven de manera independiente en el espacio doméstico, mostrando habilidades para manejar su entorno sin necesidad de asistencia adulta.
9. **Gustos y rutinas de juego:** Agrupa las referencias a las actividades y juegos favoritos de los niños en el hogar, así como las rutinas establecidas que siguen durante sus momentos de recreación. Este código ayuda a identificar patrones de juego y preferencias espaciales.
10. **Imitación o participación proactiva:** Se enfoca en las ocasiones en que los niños intentan imitar las acciones de los adultos o se involucran de manera

proactiva en tareas familiares, buscando participar o ayudar de alguna manera en las actividades cotidianas.

11. **Interacción con el espacio construido:** Recoge las menciones de momentos observados por los padres en los que los niños interactúan de manera directa con los elementos físicos del hogar, como muebles, paredes, o estructuras, mostrando cómo exploran o usan el entorno en su vida cotidiana.
12. **Interacción social en el entorno:** Incluye instancias en las que la arquitectura del espacio influye, facilita o dificulta la interacción social entre los miembros de la familia. Este código observa cómo las características espaciales impactan las dinámicas sociales y de convivencia.
13. **Intervenciones necesarias:** Este código recoge las menciones de los cuidadores sobre los cambios que consideran urgentes o necesarios en la vivienda para mejorar la seguridad, accesibilidad o confort de los espacios para los niños.
14. **Limitaciones del diseño:** Se refiere a las barreras o deficiencias percibidas en el diseño actual de la vivienda, tal como lo expresan los cuidadores. Incluye aspectos como falta de accesibilidad, espacios inseguros, o características arquitectónicas que no se ajustan a las necesidades de los niños.
15. **Medidas de seguridad aplicadas:** Clasifica todas las estrategias, adaptaciones o cambios implementados por los cuidadores para minimizar riesgos y prevenir accidentes en el entorno doméstico. Esto puede incluir desde el diálogo con los niños, cambios en la distribución del mobiliario hasta la instalación de protecciones específicas.
16. **Modificaciones hechas al entorno:** Este código se enfoca en las modificaciones ya realizadas en la vivienda por los habitantes para mejorar o ajustar el espacio a las necesidades de los niños, ya sea por iniciativa propia o por necesidad, como adaptar un espacio para jugar o instalar medidas de seguridad.

17. **Objetos prótesis:** Incluye menciones del uso de objetos que los niños emplean como extensiones de sus capacidades físicas, como sillas para alcanzar superficies elevadas o juguetes específicos que les ayudan a completar tareas que de otra forma no podrían realizar solos.
18. **Preferencia de espacios:** Recoge las observaciones de los cuidadores sobre las áreas de la vivienda que son las favoritas de sus hijos, es decir, los lugares donde prefieren pasar tiempo o realizar actividades, revelando sus preferencias espaciales.
19. **Resistencia a la rutina:** Agrupa todas las menciones en las que los cuidadores indican que los niños se negaron a realizar una actividad o seguir una rutina establecida, mostrando resistencia o rechazo frente a ciertas tareas. Se presta atención a esta resistencia por si fueran las características del espacio arquitectónico las que influyen en la negativa a realizar ciertas tareas.
20. **Zonas de rechazo:** Este código se usa para clasificar menciones de los cuidadores sobre áreas específicas de la casa que los niños evitan o no disfrutan, lo que puede señalar incomodidad, temor, o desinterés por parte de los niños.
21. **Sentimientos negativos:** Recoge los sentimientos negativos expresados o identificados durante las entrevistas, tanto por los cuidadores como por los niños. Esto incluye emociones como frustración, miedo, o tristezas relacionadas con el entorno o con situaciones específicas vividas en el espacio doméstico.

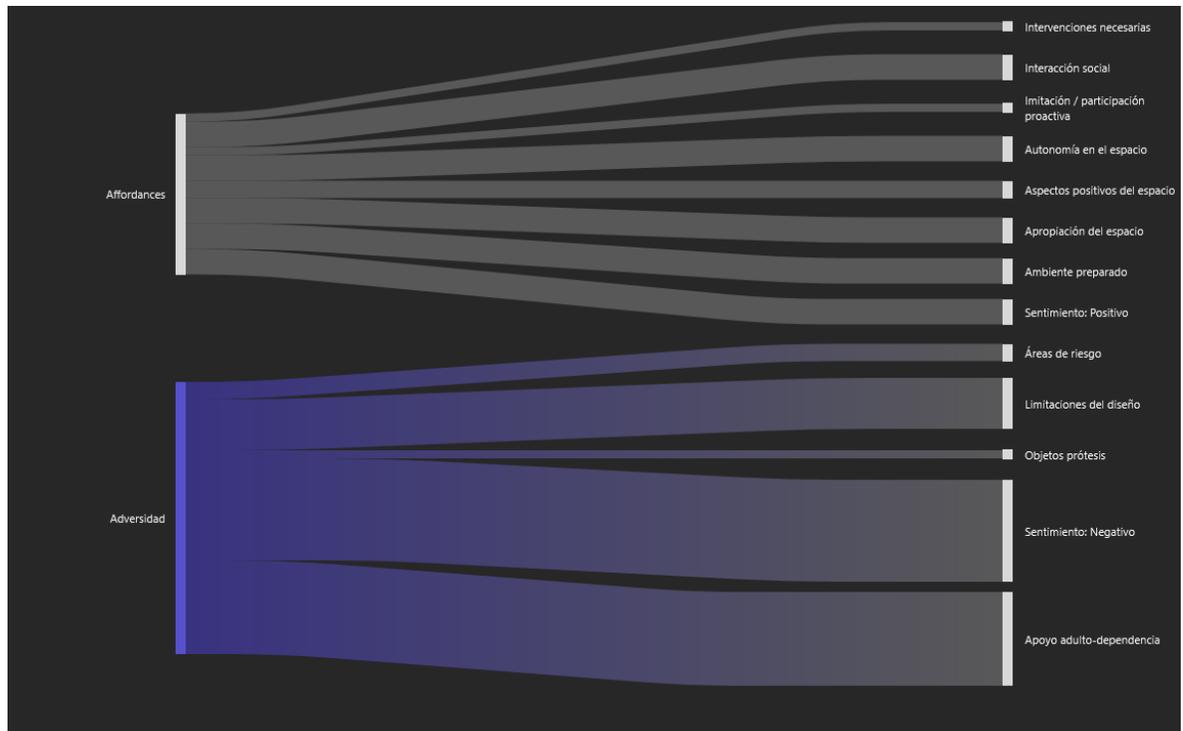
A partir de estos códigos, se procesó la información obtenida de las entrevistas, lo que permitió generar diagramas de Sankey que muestran las relaciones entre los conceptos codificados, observando específicamente la relación de cada código con el de *Adversidad* para determinar si existe conexión.

## 5.2.2 Análisis cualitativo. Diagrama de Sankey

### Análisis del código: “Affordances del espacio”

Figura 34

*Relación entre la Adversidad y las Affordances del Espacio*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Como se ha expuesto a lo largo del documento, las *affordances* se refieren a las oportunidades de acción que ofrece un espacio. En el contexto de este estudio, se consideran las posibilidades positivas que brinda el entorno doméstico al niño. Los resultados indican que no existe relación entre las *affordances* y las adversidades observadas, lo cual era un resultado esperado. A continuación, se citan algunas percepciones que ejemplifican esta falta de relación:

- *tener 2 espacios como de sala porque está la de aquí abajo y la de la parte de arriba; permite también que a ellos les gusta mucho luego invitar a los niños a ver películas, a convivir y pues yo pienso que el que ellos puedan tener un*

área y nosotros poder estar cerca o en otra también, sin interrumpir nuestro tiempo, también beneficia. [3:11 ¶ 16, a. positivos / i. social en 03. Y](#)

- *la estabilidad que le da el tener una rutina, tener su espacio y entonces pues ya el poder digamos como aprender incluso* [10:3 ¶ 4 en 10. F](#)
- *mantener como un lugar este apto para jugar no tenemos muchas cosas que se rompan* [15:4 ¶ 14 en 15. L](#)

**Figura 35**

*“Espacio que Favorece la Libertad de Elección”*

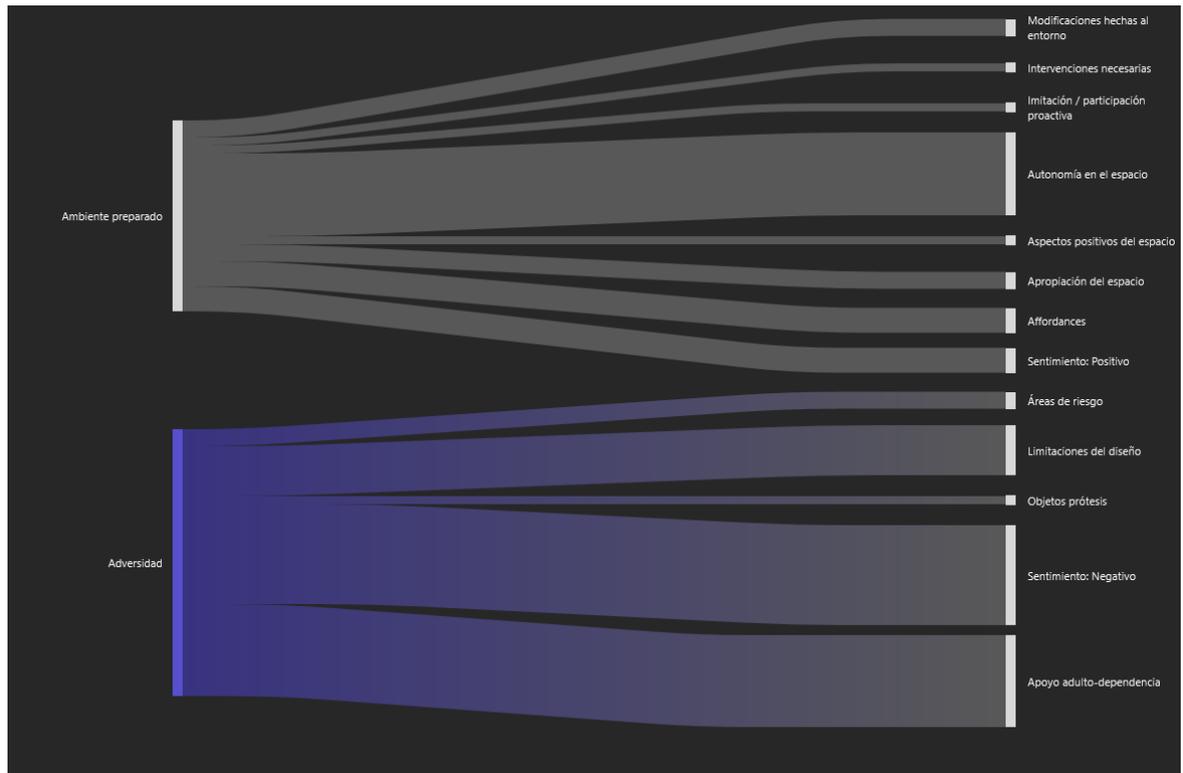


Nota: La disposición de muebles a una altura accesible permite al niño tomar y guardar sus pertenencias de forma autónoma, favoreciendo su independencia en el manejo de sus objetos personales.

## Análisis del código: “Ambiente Preparado”

Figura 36

### Relación entre la Adversidad y el Ambiente Preparado



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

De manera similar al concepto anterior, el ambiente preparado implica la adecuación y adaptación del entorno a las necesidades y deseos del niño. Por lo cual, no existe relación entre el ambiente preparado y las adversidades observadas. Algunas de las menciones que demuestran las bondades de un ambiente preparado en el hogar son:

- *En su cuarto para prender y apagar la luz le pusimos con control remoto, para que él pudiera hacerlo.* [10:17](#) ↑ [26 en 10. F](#)
- *No tengo problema en los clósets ni con las gavetas, ni para que lo abra ni para que guinde (cuelgue cosas) porque también he adaptado* [13:21](#) ↑ [53 en 13. T](#)

- *su cama está en el piso, no tiene base, eso lo hicimos principalmente pensando en el más pequeño que pueda subir y bajar fácil de la cama [15:11.6](#) en 15. L*

### Figuras 37 y 38

#### *Facilitando la Interacción Infantil con el Ambiente*

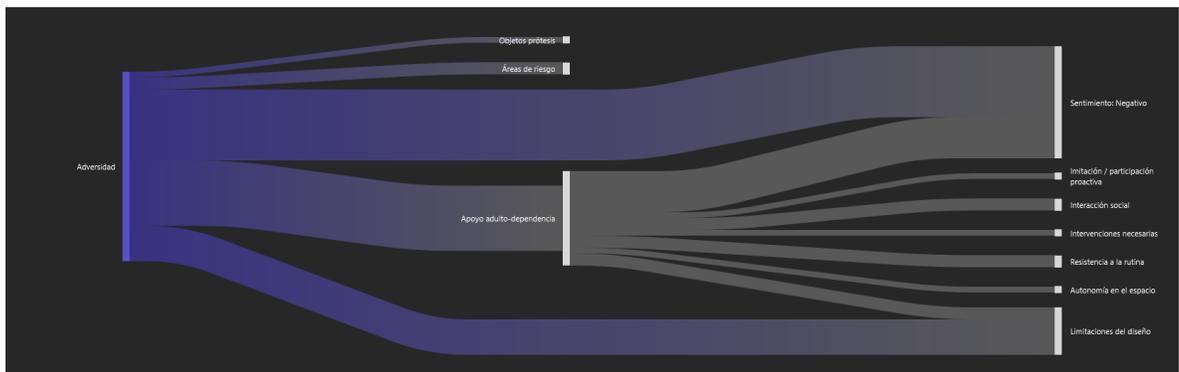


Nota: La tecnología, cuando se emplea adecuadamente, puede mejorar significativamente las condiciones de vida de la infancia. En estas imágenes, vemos a un niño encender la luz de su habitación mediante un control remoto proporcionado por sus padres, quienes tuvieron esta idea al notar que el interruptor estaba demasiado alto para él. Así evitaron que tuviera que treparse en su caja de juguetes, práctica que podría haber ocasionado una caída. Esta modificación también podría entenderse como una especie de "objeto prótesis", diseñado para facilitar su independencia y seguridad en el entorno doméstico.

## Análisis del código: “Apoyo Adulto o Dependencia”

Figura 39

*Relación entre la Adversidad y el Apoyo Adulto o Dependencia*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Esta relación coocurre sobre en los aspectos de sentimientos negativos y limitaciones de diseño:

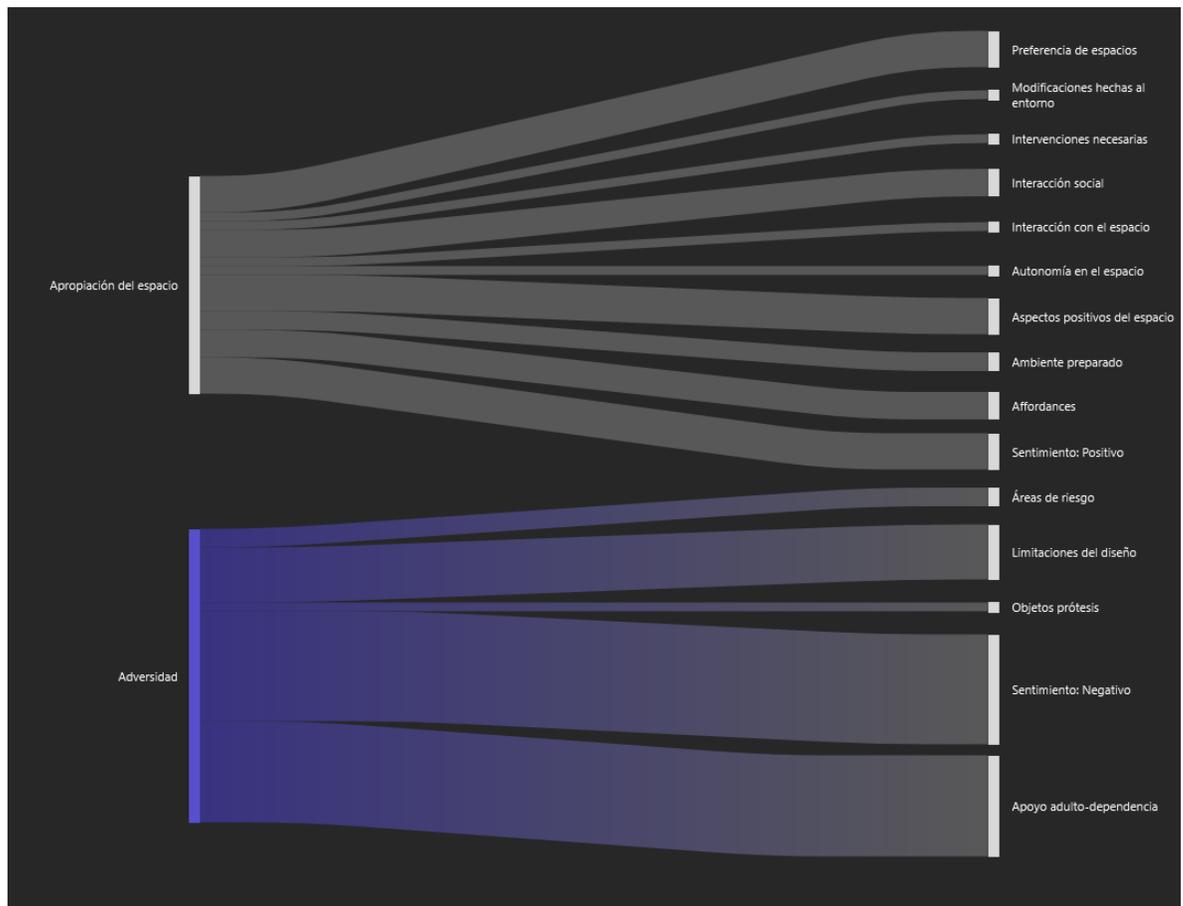
Una cita que ejemplifica esta relación entre adversidad y dependencia:

- *Sí sobre todo a \_nombre del niño\_ se le dificulta ir al baño, entonces cuando lo mando solo pues no quiere ir porque se le hace complicado subirse a la taza del baño [1:16 ¶ 34 en 01. N](#)*

## Análisis del código: “Apropiación del Espacio”

Figura 40

*Relación entre la Adversidad y la Apropiación del Espacio*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

No existe relación entre la adversidad y la percepción de apropiación del espacio

- *su cuarto porque pues es su espacio, tiene sus juguetes y cuando se cambia por ejemplo los zapatos, los zapatos sí los tiene todo en el piso [7:9](#) [11](#) [10](#) en [07](#).*  
[A](#)
- *la sala pues como no hay cosas altas la mesa de donde tenemos la tele tiene material pero está a su nivel y la mesita de centro pues le queda entonces le gusta porque se siente a que es su mesa e incluso nos dice "quiten las cosas*

porque es mi mesa" y tiene un banco ahí porque se pone a dibujar o se pone a jugar [7:10 ¶ 10 en 07. A](#)

- la sala de arriba en teoría era mía pero pues se la apropiaron este entonces ahí este me parece que está muy apto para que juegue [15:5 ¶ 14 en 15. L](#)

## Figuras 41 y 42

### La Sala: Un Espacio para el Juego

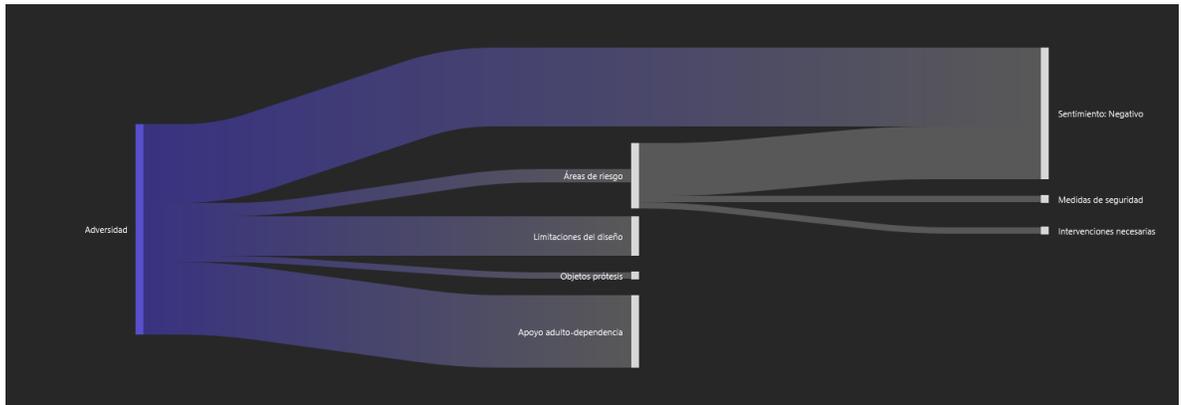


Nota: La sala es uno de los lugares donde los niños suelen apropiarse del espacio con mayor frecuencia. Esto se debe a que, en la mayoría de los hogares, la sala se percibe como un área más libre y despejada, que ofrece mayores posibilidades para el juego.

## Análisis del código: “Áreas de Riesgo”

Figura 43

*Relación entre la Adversidad y las Áreas de Riesgo*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Sí existe una evidente relación de sentimientos negativos entre la adversidad y las áreas de riesgo, por ejemplo:

- *me preocupa que jugando corren y si me digo "se me vayan a caer en las escaleras" 3:9 ¶ 14, Áreas de riesgo en 03. Y*

**Figura 44**

*“El Peligro de los Balcones”*

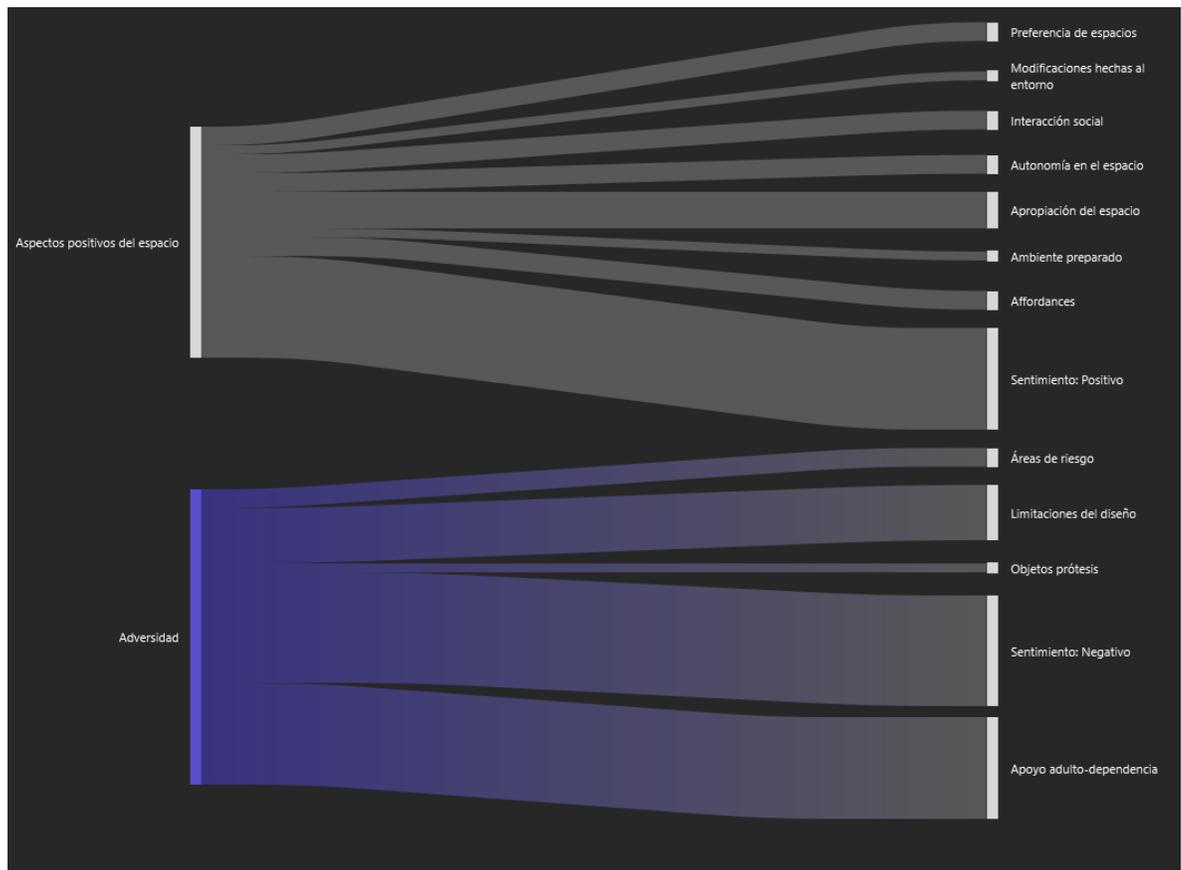


Nota: Durante la visita a este hogar, la madre compartió que, además del evidente peligro que representa un balcón para un niño pequeño, el diseño de la herrería en los barandales es un aspecto en el que ha puesto especial atención. Explicó que los barrotes dispuestos en vertical dificultan que los niños los utilicen como escalera, reduciendo así el riesgo de que intenten trepar y sufran un accidente.

## Análisis del código: “Aspectos Positivos del Espacio”

Figura 45

*Relación entre la Adversidad y los Aspectos Positivos del Espacio*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Como es de esperarse, no existe relación entre la adversidad y los aspectos positivos reconocidos por los cuidadores en el espacio de su vivienda.

- *Amplios, con luz y con sus juguetes al alcance, como de fácil acceso.* [3:5](#) [11](#) [10](#), [Aspectos positivos en 03.Y](#)

**Figura 46**

*Las Bondades de un Espacio Versátil*

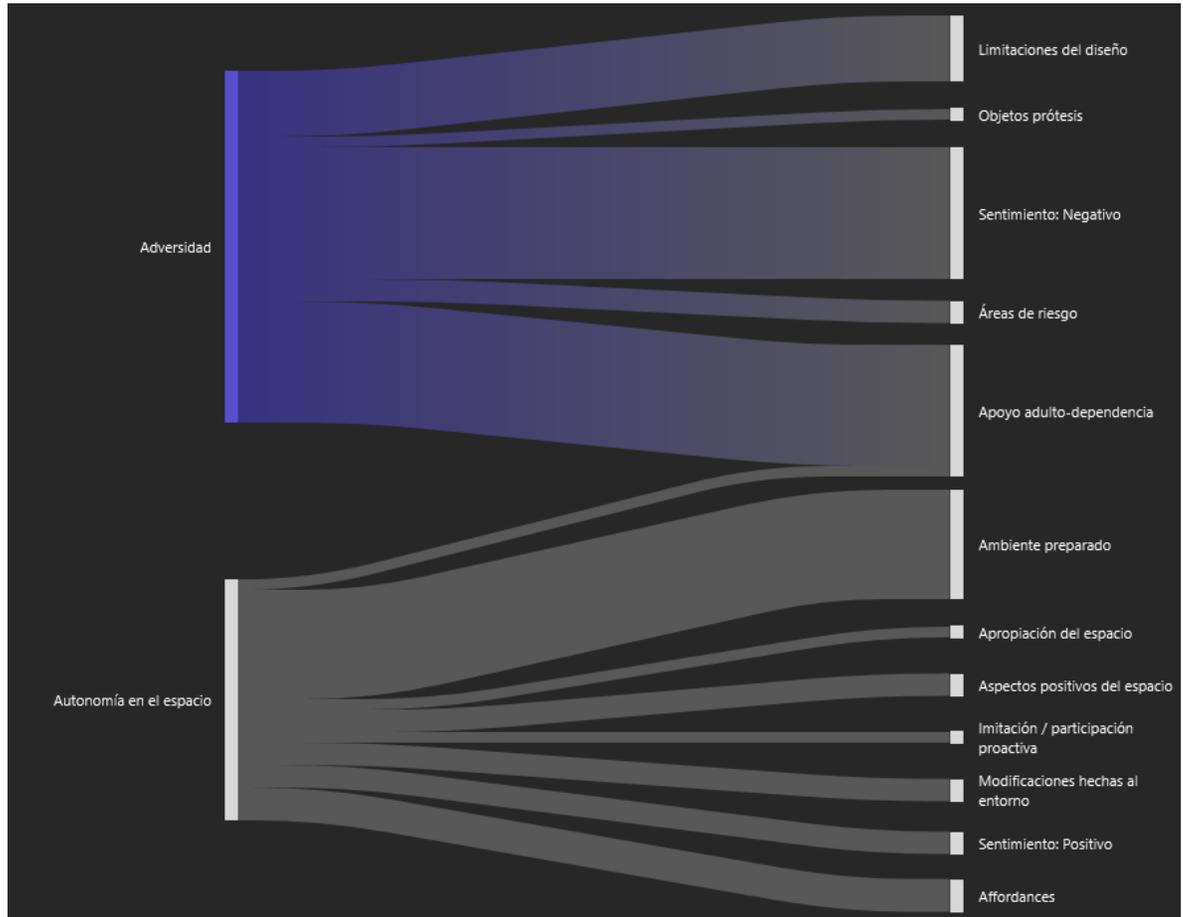


Nota: La disposición de espacios amplios en el hogar beneficia tanto a niños como a cuidadores, al ofrecer un entorno versátil donde pueden desarrollarse actividades gratificantes y significativas.

## Análisis del código: “Autonomía en el Espacio”

Figura 47

*Relación entre la Adversidad y la Autonomía en el Espacio*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

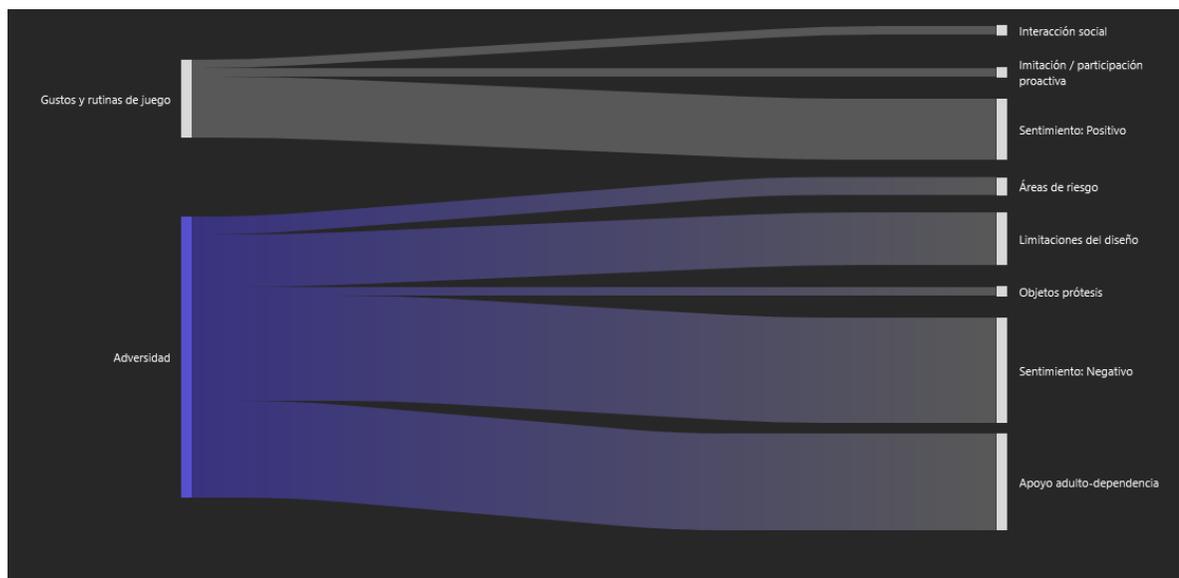
La adversidad reduce la autonomía del niño, generando dependencia de sus padres:

- *ya se baña solo, nada más lo apoyamos a veces con tallarse o así pero él se baña solo* [15:3 ¶ 8 en 15. L](#)
- *tenemos un dispensador de agua y él puede ir por agua las veces que quiera o sea y no nos tiene que estar diciendo “mamá quiero agua, mamá quiero agua” eso también siento que es algo que a él le encantó...* [14:7 ¶ 11 en 14. LM](#)

## Análisis del código: “Gustos y Rutinas de Juego”

Figura 48

*Relación entre la Adversidad y los Gustos y Rutinas de Juego*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

No se observa relación alguna entre los gustos y rutinas de juego de los niños con la adversidad que enfrentan debido a que los cuidadores manifiestan que los niños suelen aislar mucho sus actividades preferidas de los espacios o situaciones que les representan incomodidad o desafíos y en cambio buscan lugares que les favorezcan o les representen. Las siguientes situaciones lo ejemplifican:

- *Justo porque son lugares donde están sus juguetes o por ejemplo en el caso de \_L.hijo mayor\_ ahí tiene sus Legos, sus tarjetas. \_M. hija menor\_ igual, es el lugar donde tiene sus juguetes. \_C. segundo hijo\_ igual sus coches y porque ahí está la tele. [6:14 ¶ 14 en 06. M](#)*
- *Sí, su cuarto está bien iluminado también el área de donde tenemos el escritorio también ahí a veces se va a dibujar y a hacer su tarea por ejemplo, están bien distribuidos y creo que es un buen tamaño para nosotros tres. [8:17 ¶ 16 en 08. C](#)*

- *Pues una porque están sus juguetes, ahí están. Dos, porque están iluminados están seguros, él puede correr y no hay cosas con las que pueda chocar o cosas peligrosas. Sí, yo creo por eso [15:22 ¶ 24 en 15. L](#)*

## Figuras 49 y 50

### Zonas de Juegos

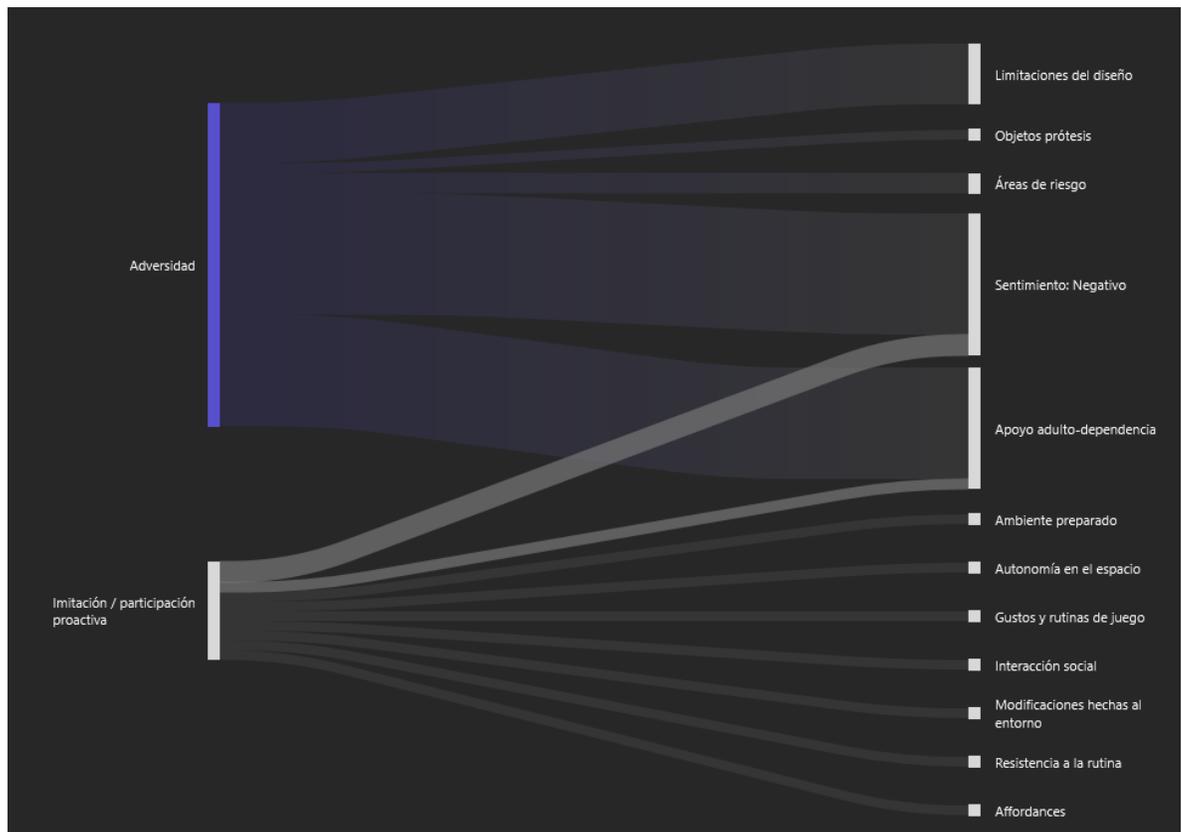


Notas: Niños y niñas disfrutan pasar tiempo jugando en espacios más amplios y abiertos, donde pueden sentirse más libres de explorar sus movimientos y conectar con la naturaleza.

## Análisis del código: “Imitación o Participación Proactiva”

Figura 51

*Relación entre la Adversidad y la Imitación o Participación Proactiva*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Existe relación coocurrida en un sentimiento negativo:

- *Usa ella vasos y platos de plástico porque no alcanza la tarja y los avienta, le decimos “ponlos en su lugar” entonces ella los avienta, ella es la primera que los pone para que no vaya a romper nada. Para ir al baño por ejemplo ella usa toallitas y se tiene que bajar de la taza y agarrar las toallitas porque donde está el papel está como muy lejos pues cero alcanza, para lavarse las manos también la llave está dura y hay que abrísela, aunque ella lo haga pero hay que abríselo o darle la toalla para que se seque hay que bajarle la toalla porque no alcanza o si la alcanza brincando la avienta porque no puede ponerla en su lugar. [7:40 ¶ 6 en 07. A](#)*

**Figura 52**

*Participando en Labores Domésticas*



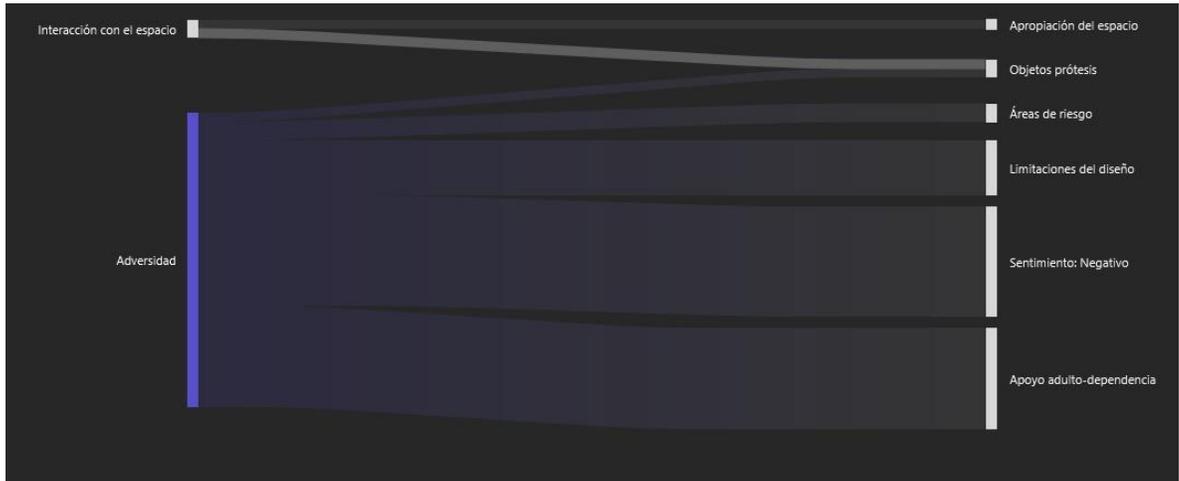
Adversidad en la Participación cuando se percibe dependencia:

- *está como en una etapa de "ya no soy bebé" como ahí no se puede involucrar de ninguna forma ni que ella abra las llaves ni nada entonces eso como que no le gusta porque no alcanza nada [7:19 ¶ 22 en 07. A](#)*

## Análisis del código: “Interacción con el Espacio Construido”

Figura 53

*Relación entre la Adversidad y la Interacción con el Espacio Construido*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

La interacción con el espacio construido se relaciona con la adversidad en un uso de un objeto prótesis, que es propiamente un objeto fijo del espacio:

- *Si ves cómo usa el escaloncito (para lavarse la manos)* [4:18 ¶ 34 en 04. V](#)

**Figura 54**

*El “Escaloncito” para Lavarse las Manos*

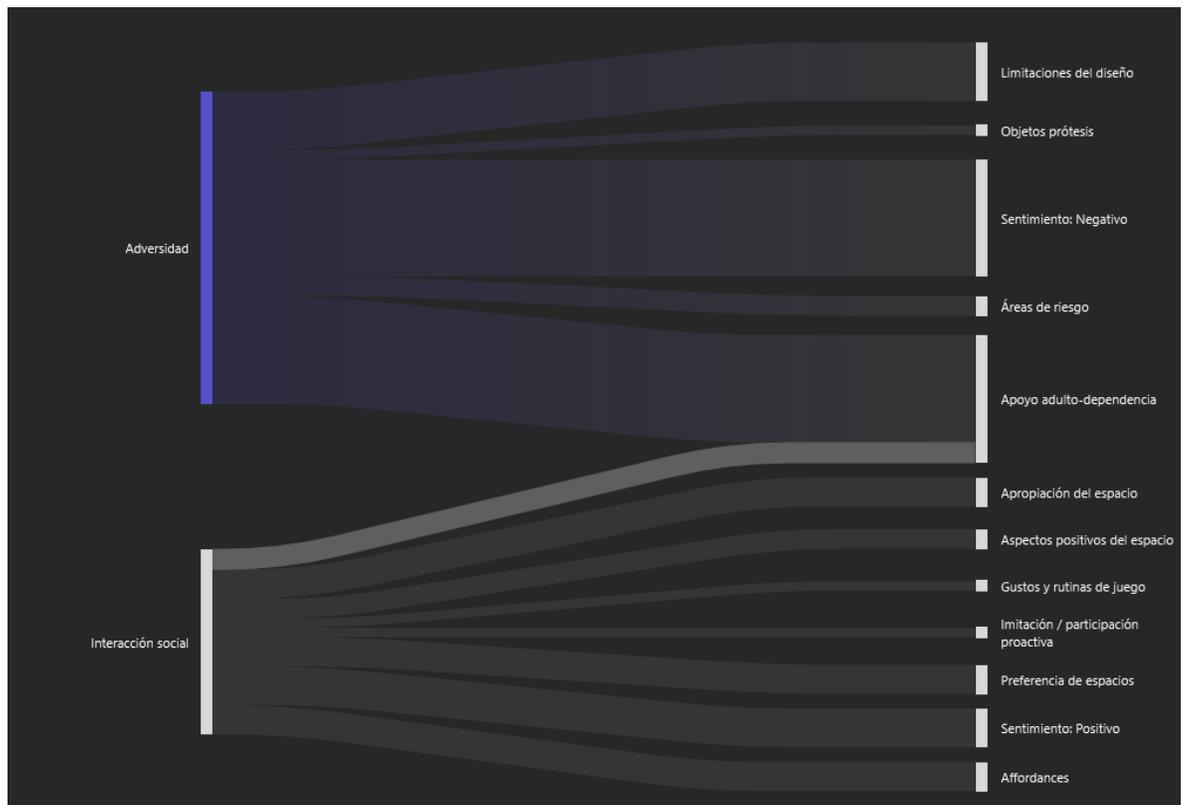


Nota: El sardinel, comúnmente diseñado como un límite para evitar que el agua se desborde de las regaderas, se convierte en una solución creativa para los niños en las viviendas visitadas. Aprovechan su altura para alcanzar el lavamanos, mostrando cómo un elemento pensado para una función específica puede encontrar un uso inesperado en su entorno.

## Análisis del código: “Interacción Social en el Entorno”

Figura 55

*Relación entre la Adversidad y la Interacción Social en el Entorno*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

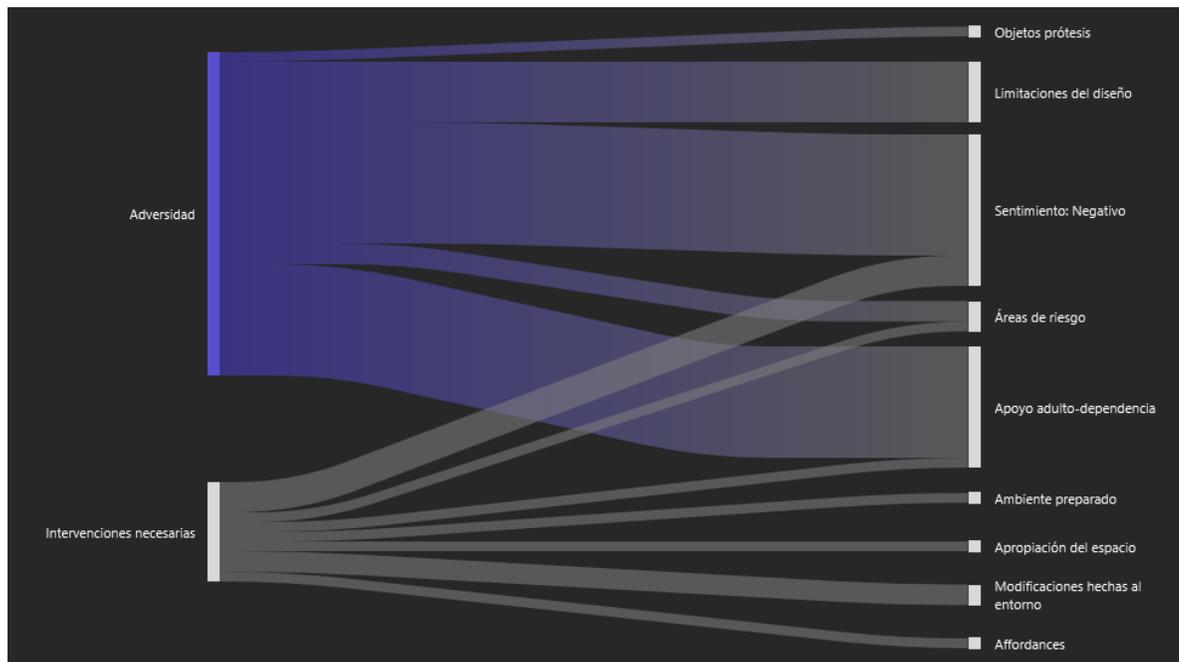
Sobre la relación de adversidad en conexión con la interacción social en el espacio se registró una coincidencia en el aspecto de apoyo o dependencia:

- *comemos todos juntos pero digamos que todavía no alcanza la mesa [...] O sea lo sientas ahí y tú le das de comer* [11:14 ¶ 36 en 11.R](#)

## Análisis del código: “Intervenciones Necesarias”

Figura 56

Relación entre la Adversidad y las Intervenciones que se Consideran Necesarias



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Las intervenciones que los padres consideran necesarias hacer en un corto plazo se relacionan con la adversidad en las siguientes situaciones:

Sentimientos negativos:

- *si sale a la cochera tendríamos que cerrar o poner una reja para sentir nosotros la tranquilidad de que está afuera y no se va a salir, porque en el patio no tiene un espacio libre ella para jugar, libre seguro. [7:42 ¶ 26 en 07. A](#)*

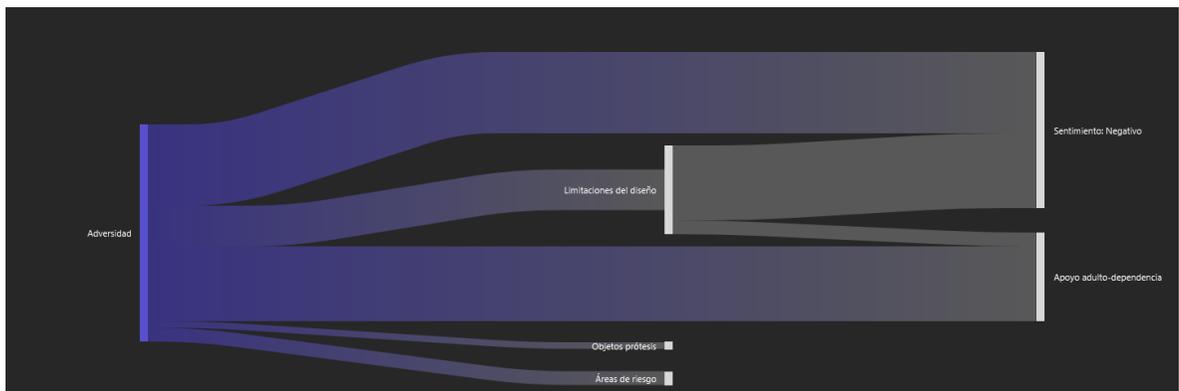
Apoyo adulto o dependencia:

- *Debería tener el baño como una repisa a su altura por lo menos para que él pueda agarrar el champú y el jabón porque a cada ratico es "mamá ¿dónde está el champú?" "mamá ¿dónde pongo el jabón?" entonces si debería tener algo a su altura. [13:23 ¶ 55 en 13. T](#)*

## Análisis del código: “Limitaciones del Diseño Actual de la Vivienda”

Figura 57

*Relación entre la Adversidad y las Limitaciones del Diseño Actual de la Vivienda*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Como puede observarse en la imagen las limitaciones que impone el diseño son parte indiscutible de la adversidad que experimentan los niños en los espacios.

Sentimiento negativo:

- *a lo mejor lo chiquito, en eso sí, a mí en lo personal me gustaría más espacio porque sí o sea yo siempre he sido así y en esa cuestión me gusta que corran, que se desenvuelvan y eso, pero pues sí, ahorita está un poco limitado [2:18 ¶](#)  
[10 en 02. K](#)*

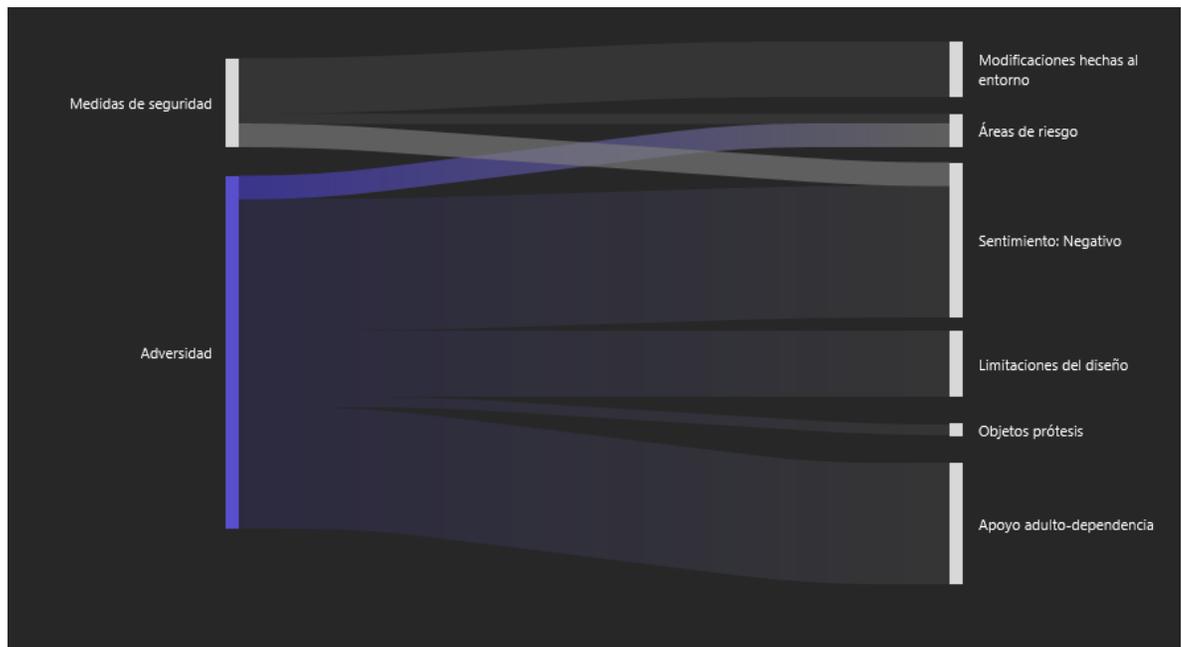
Coocurrencias de apoyo o dependencia:

- *Un baño tan pequeño como el que tenemos arriba es como limitante para él, o sea si otra persona se mete con él para ayudarlo a bañar y así es muy pequeño el espacio, tendría que ser un espacio un poco más amplio. [13:20 ¶](#)  
[53 en 13. T](#)*

## Análisis del código: “Medidas de Seguridad Aplicadas”

Figura 58

*Relación entre la Adversidad y las Medidas de Seguridad Aplicadas*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Las coocurrencias entre la adversidad y las medidas de seguridad adoptadas por los cuidadores en el hogar concurren en las áreas de riesgo y en la manifestación de sentimientos negativos:

Áreas de riesgo:

- *ya se ha caído como 2 veces en la escalera* [5:2 ¶ 6 en 05. E](#)

Sentimientos negativos:

- *en la cocina teníamos como una puerta, como una rejita como para cachorro, teníamos esa pero no manches, o sea, te lo juro que complicaba, me complicaba todo* [14:37 ¶ 66 en 14. L](#)

## Figuras 59 y 60

### *Medidas de Seguridad Instaladas por los Padres de Familia*

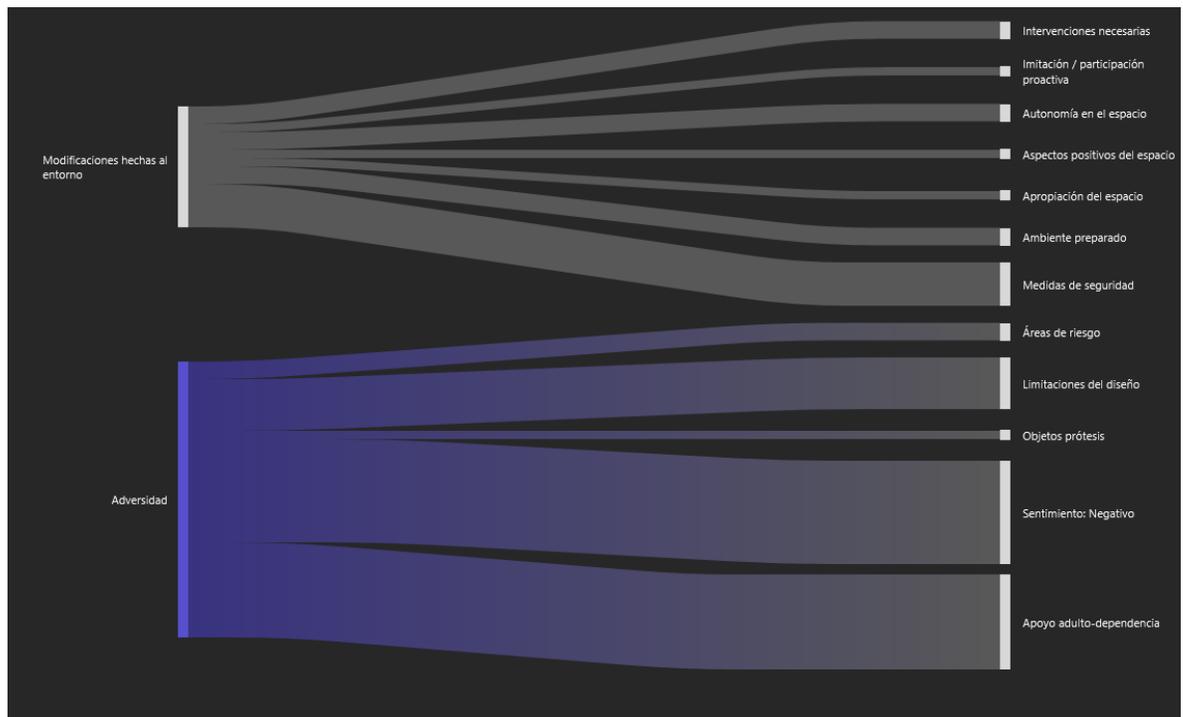


Nota: en las fotografías se observan algunas de las precauciones que toman los padres y madres de familia para evitar accidentes con sus hijos.

## Análisis del código: “Modificaciones Hechas al Entorno”

Figura 61

*Relación entre la Adversidad y las Modificaciones Hechas al Entorno*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Las modificaciones hechas al entorno por los padres y madres de familia evidentemente buscan mejorar la experiencia de sus hijos y por lo tanto en el diagrama es evidente que las condiciones de adversidad no tienen relación con estas mejoras hechas al entorno.

Un ejemplo de modificaciones que han mejorado positivamente el espacio:

- *Hicimos una terraza ahí, así al lado de la sala, pegada, eso les ayuda mucho porque está ahí el espacio al aire libre. [9:7 ¶ 12 en 09. AP](#)*

**Figura 62**

*Una Idea para Crecer*



Nota: En el hogar de la fotografía, el padre diseñó un barandal con barrotes a distintas alturas, permitiendo que sus hijos puedan usarlos como apoyo a medida que crecen. Esta idea contrasta con la opinión de otra madre, quien considera que los barrotes verticales son más seguros para los balcones, pues evitan que los niños puedan trepar. Esto demuestra que el diseño no sigue una norma única: lo que funciona en un hogar puede no ser adecuado en otro.

## Análisis del código: “Objetos Prótesis”

Figura 63

### Relación entre la Adversidad y los Objetos Prótesis



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

El uso de “objetos prótesis” constituye una de las ramas con las que se asocia la adversidad que experimentan los niños en la experiencia cotidiana en la interacción con el espacio y en el apoyo o dependencia hacia un adulto:

- *No le gusta lavarse como los dientes porque se tiene que montar en un banquito* [13:2 ¶ 6 en 13. T](#)
- *teníamos que poner como un cojín para que pudiera comer* [12:13 ¶ 24 en 12.](#)  
[A](#)

Figuras 64, 65, 66 y 67

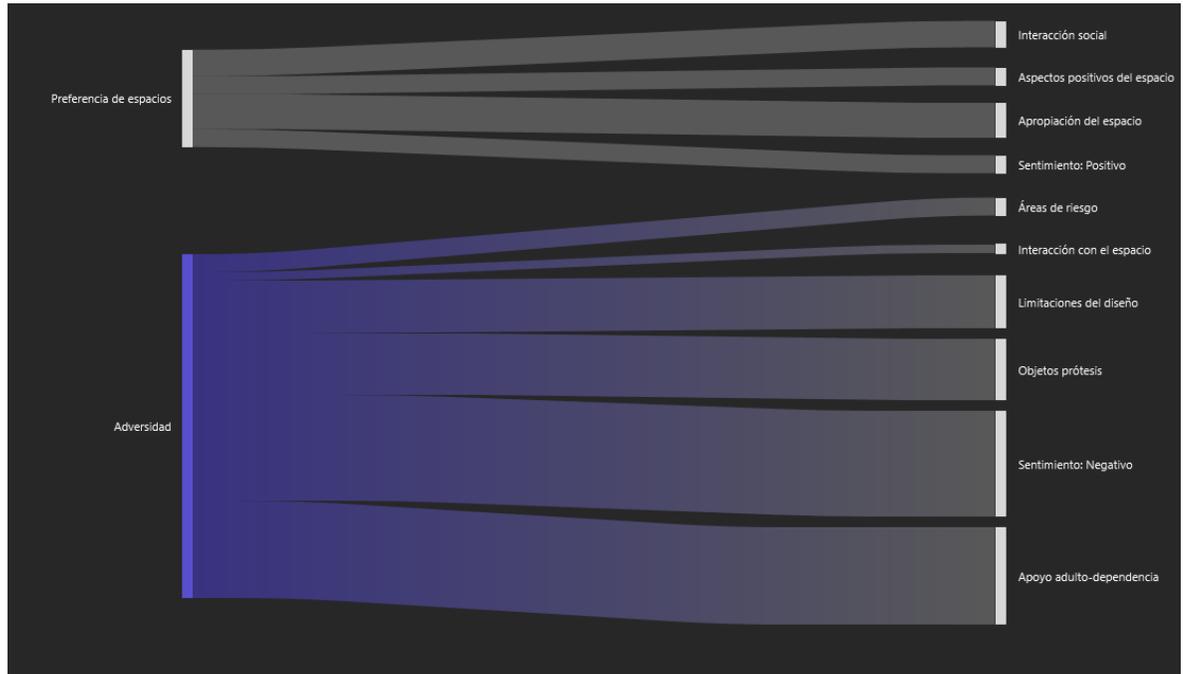


Nota: Niñas y niños haciendo uso del banquito como objeto prótesis para lavarse las manos.

## Análisis del código: “Preferencia de Espacios”

Figura 68

### Relación entre la Adversidad y la Preferencia de Espacios



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Al igual que con otros beneficios mencionados por los cuidadores, las preferencias de los niños por ciertos espacios no muestran relación alguna con cuestiones adversas. Un ejemplo claro de esto es la expresión de uno de los niños que participó en la entrevista de manera voluntaria y entusiasta:

- *Mi favorito también es mi cuarto porque tiene juguetes y ahí puedo jugar.*  
[14:12 ¶ 34 en 14. L](#)

## Análisis del código: “Resistencia a la Rutina”

Figura 69

*Relación entre la Adversidad y la Resistencia a la Rutina*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

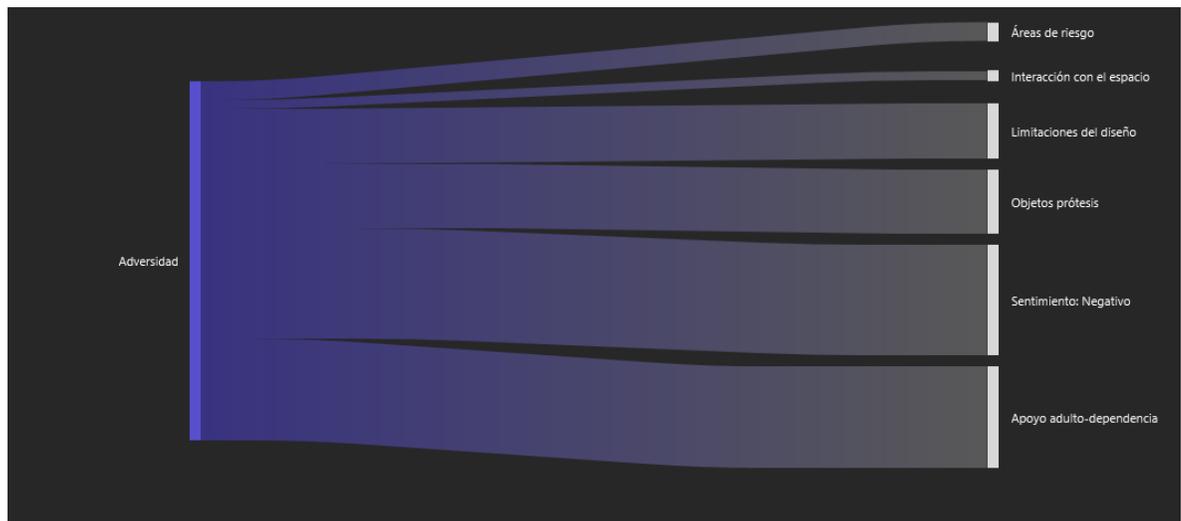
Se observa la relación entre la adversidad y la resistencia a la rutina que manifiestan en algunas situaciones los niños y niñas, sobre todo en el sentido de que no les guste depender de un adulto para completar actividades que de otro modo podrían hacer por sí mismos:

- *está como en una etapa de “ya no soy bebé”, como ahí no se puede involucrar de ninguna forma, ni que ella abra las llaves, ni nada, entonces eso como que no le gusta porque no alcanza nada [7:19 ¶ 22 en 07. A](#)*

## Análisis del código: “Zonas de Rechazo”

Figura 70

*Relación entre la Adversidad y las Zonas de Rechazo*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

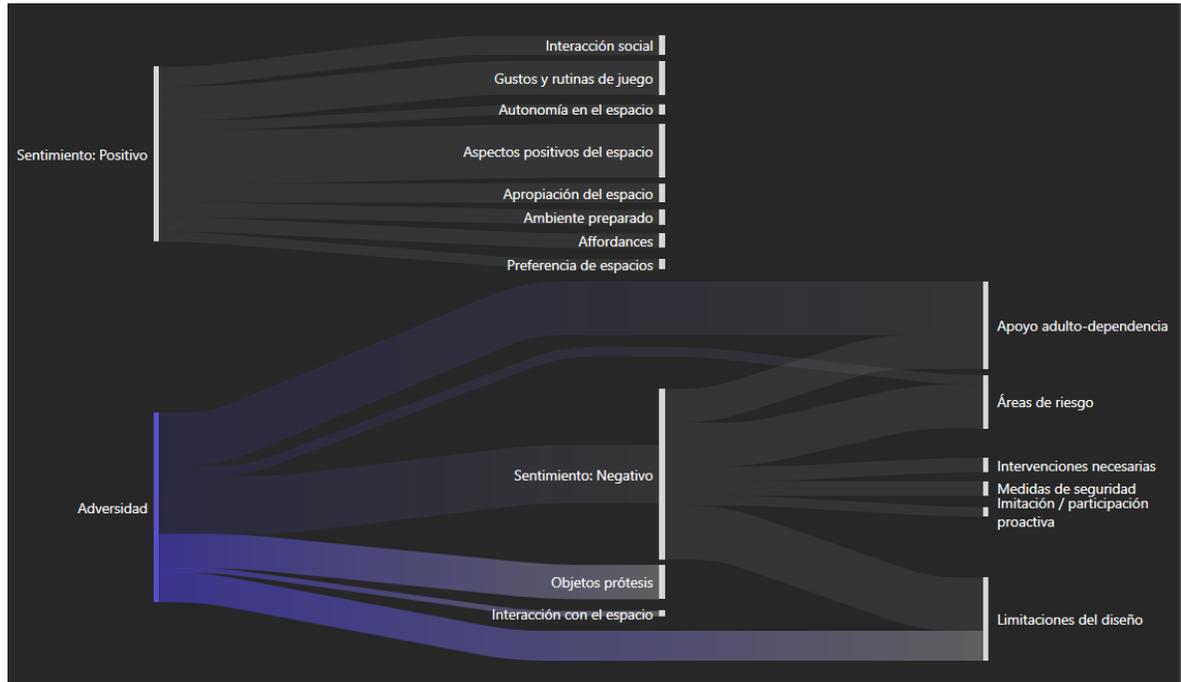
Finalmente, no se observa relación entre las adversidades y las zonas de rechazo (no aparecen en el diagrama). Sin embargo, esto no implica necesariamente que las áreas que los niños evitan carezcan de adversidades. Según lo indicado por los cuidadores, aunque estos espacios no representan un problema significativo, tampoco son estimulantes ni motivadores para los niños. Por ejemplo:

- *el patio de acá nunca veo que lo use, jamás. Es donde lavamos, o sea está la lavadora pero ahí no. Como que ha de decir “pues es que qué hago aquí, pues no hay nada para mí”* [14:14 ¶ 54 en 14. LM](#)
- *Pues el último piso, nunca va, el último piso ehh pero no hay nada de interés allá yo creo que no sube por eso* [15:10 ¶ 26 en 15. L](#)

## Análisis del código: “Sentimientos”

Figura 71

### *Sentimientos Relacionados con la Codificación*



Nota: Producto del análisis realizado en ATLAS.ti, 2024.

Lógicamente, los sentimientos positivos no muestran ninguna relación con las adversidades, ya que estos no se vinculan con la percepción de problemas o dificultades en el entorno. Por otro lado, los sentimientos negativos que los cuidadores expresaron están claramente asociados con las percepciones de adversidad.

### 5.2.3 Temas emergentes de las entrevistas

A partir de las entrevistas, emergieron varios temas clave relacionados con cómo el espacio doméstico influye en las actividades cotidianas de los niños y cómo los padres perciben estas interacciones.

Un tema recurrente fue la falta de distinción y acondicionamiento de los espacios para tareas específicas, como el estudio o la realización de tareas escolares. En muchas ocasiones, los padres mencionaron que no existe un área claramente definida en el hogar para estas actividades, lo que genera una sensación de dispersión en los niños. Un padre mencionó que el niño se siente desconectado del espacio, ya que no hay una zona destinada para él donde pueda concentrarse, lo que se refleja en una actitud de desinterés hacia las actividades académicas.

Además, varios cuidadores compartieron que, en muchos casos, el espacio segrega a los niños de las actividades y relaciones del hogar porque la falta de adaptación a las necesidades infantiles lleva a que los niños no sientan que el espacio les pertenezca por completo ni que sea adecuado para desarrollar sus actividades. Como expresó un padre, el niño parece pensar: “como que ha de decir, ‘pues es que qué hago aquí, pues no hay nada para mí.’” Este testimonio resalta cómo el espacio no solo limita la interacción de los niños, sino también su integración en la dinámica familiar y cotidiana.

Otro tema emergente fue la relación directa entre el espacio disponible y la posibilidad de implementar estrategias de orden y autonomía. Como indicó una madre, el diseño del espacio es clave para poder enseñar a los niños valores como el orden, ya que, si el espacio no favorece la organización, los niños no tienen las herramientas necesarias para llevar a cabo ciertas actividades de manera independiente. La madre relató que, para lograr que su hijo pudiera organizar sus pertenencias, tuvieron que experimentar con diferentes opciones, como un clóset abierto sin puertas ni cajones pequeños, lo que resultó ser mucho más funcional para su hijo que un sistema de almacenamiento más convencional:

***¿alguna otra actividad que veas que le cuesta o algo más que quisieras añadir?***

***Madre:*** *creo que no, pero fíjate que parte fundamental para poderles dar una educación por ejemplo: de orden y todo eso, sí tiene que ver con los espacios*

*que hay en su casa para que él lo logre. Porque yo me di cuenta cuando le daba la indicación “guarda tus juguetes” y él decía “pero es que no caben”, pero yo sí lograba que cupieran, pero él no porque no iba a tener la misma calma que yo para poner uno de cabeza, otro así, entonces para yo poder lograr con él varias situaciones si tuvimos que estar experimentando varias cosas, por ejemplo; un clóset totalmente abierto, que no tuviera las puertas y mucho menos los cajones de esos pequeñitos.*

Este testimonio pone de manifiesto cómo las características del entorno, como el diseño y la distribución del espacio, tienen un impacto directo en el desarrollo de las habilidades de los niños. Además, resalta la importancia de adaptar el hogar para que los niños puedan desenvolverse de manera autónoma y con mayor tranquilidad.

### **Figuras 72 y 73**

#### *El Espacio: Factor Clave en la Educación de los Niños*



Nota: En las imágenes se observa a una niña de 5 años que ordena sus pertenencias en el clóset de su habitación.

Finalmente, la curiosidad de los niños, como un impulso natural para explorar y aprender, fue otro tema destacado. Sin embargo, los padres coincidieron en que, muchas veces, los adultos limitan el espacio de los niños en su afán de educarlos, imponiendo restricciones como "no hagas esto", "no toques", "no corras", lo que interfiere con su naturaleza exploratoria. Como una madre señaló: "No es cuestión de educación, o sea es que ellos son curiosos". Los padres reconocieron que, en beneficio de esa curiosidad inherente, el espacio debe ofrecer oportunidades que favorezcan su exploración y aprendizaje, sin imponer barreras físicas que dificulten su capacidad para interactuar con su entorno.

#### **5.2.4 Relación entre las entrevistas y las observaciones**

Las observaciones y las entrevistas realizadas aportan perspectivas complementarias que ayudan a comprender mejor la interacción de los niños con su entorno doméstico y las percepciones de los cuidadores sobre esas experiencias. Las observaciones permitieron identificar directamente cómo los niños enfrentan y responden a los obstáculos presentes en su espacio cotidiano, mostrando patrones de comportamiento y mecanismos de adaptación ante situaciones específicas. Estos registros observacionales reflejan las reacciones y estrategias que los niños emplean espontáneamente en sus interacciones con el espacio.

Por su parte, las entrevistas con los padres y cuidadores proporcionaron un contexto que enriquece estas observaciones, revelando sus percepciones y preocupaciones respecto a las necesidades de los niños en el hogar. En las entrevistas, los padres describieron tanto los cambios en el espacio que han implementado para facilitar el desarrollo de los niños como las dificultades que perciben que sus hijos enfrentan. De este modo, mientras las observaciones ofrecen una visión directa del comportamiento de los niños, las entrevistas aportan una dimensión interpretativa, ya que reflejan las valoraciones y decisiones de los cuidadores en función de esas mismas interacciones.

## CONCLUSIONES

*“Miramos el mundo una única vez, en la infancia. El resto es memoria”.*

*Louise Glück*

### **Integración de los resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en contraste con los supuestos y objetivos planteados al inicio de la investigación. A través de este análisis, se examina hasta qué punto los hallazgos responden a las metas establecidas.

### ***Relación entre supuestos de la investigación y resultados***

Se estableció como primer supuesto de esta investigación que:

- El estudio detenido del espacio arquitectónico de las viviendas permite identificar deficiencias y promover diseños más inclusivos y adecuados para los niños.

Al respecto se encuentra que el análisis aplicado en este estudio sobre el entorno doméstico de los participantes permitió identificar deficiencias que afectan directamente la experiencia de los niños en sus hogares. A través de la observación cuidadosa y la recolección de datos subjetivos se logró destacar las barreras físicas y no físicas que dificultan la autonomía de los niños, ofreciendo información valiosa sobre cómo el espacio arquitectónico actual no les permite la plena satisfacción de sus necesidades.

Al identificar estas deficiencias, se establece una base sólida para sugerir cambios en los diseños de las viviendas, no sólo en aspectos físicos, sino también en términos más amplios, como la atmósfera general del hogar. La incorporación de elementos que mejoren la accesibilidad y su seguridad, junto con la creación de espacios que fomenten el desarrollo físico, cognitivo y social de niños y niñas, así

como un estilo de crianza y ambientes que promuevan su representación y su autonomía, son áreas que se ven directamente influenciadas por los resultados del estudio.

El segundo supuesto de la investigación dicta que:

- La observación metódica constituye una herramienta eficaz para obtener información fehaciente en el estudio del hábitat infantil.

La observación sistémica y sistemática permitió captar objetivamente el comportamiento de los niños en su entorno primario, revelando sus necesidades y deseos más genuinos. Este proceso facilitó un aprendizaje activo de sus interacciones y las dificultades que enfrentan en su vida cotidiana. La metodología de observación estructurada proporcionó una visión clara de las dinámicas naturales del hogar, y de la compatibilidad entre la vivienda y el habitante en edad preescolar.

Este enfoque metódico permitió recopilar información directa, identificando patrones de comportamiento, adaptaciones y mecanismos de confrontación que los niños desarrollan para superar las adversidades del entorno.

### ***Relación entre objetivos y resultados***

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Abordaje</b>
1.- Explorar los distintos enfoques, teorías, métodos y perspectivas sobre la infancia en relación con la arquitectura y el espacio habitable.	Mediante la consulta documental, la revisión de literatura y vigilancia epistemológica se abordaron diversos enfoques teóricos relacionados con la interacción infantil en el entorno arquitectónico. Se exploraron, identificaron y aplicaron conceptos de fundamental relevancia para el análisis

	<p>integral de la relación entre el espacio habitable y la experiencia de la niñez.</p>
<p>2.- Distinguir los principales problemas que afectan la experiencia del infante en el espacio arquitectónico de la vivienda.</p>	<p>A través de la observación directa no participante y las entrevistas semi estructuradas a los cuidadores y su análisis comparativo se identificaron una serie de adversidades que limitan la autonomía y desarrollo físico de los niños en su entorno doméstico.</p>
<p>3.- Evidenciar y documentar los patrones de respuesta que realizan los infantes cuando se enfrentan con un límite u obstáculo arquitectónico.</p>	<p>La investigación ha sido efectiva para documentar cómo los niños responden ante obstáculos arquitectónicos, identificando patrones como la adaptación de su movimiento, el uso de objetos a su alcance y la dependencia de sus cuidadores para superar limitaciones en su entorno.</p>
<p>4.- Establecer una categorización de las adversidades identificadas en las viviendas de acuerdo con los observables.</p>	<p>El enfoque metodológico de la investigación fue útil para definir un conjunto de adversidades observadas con base en los datos recogidos durante la observación y las entrevistas, permitiendo una estructuración clara de las barreras que enfrentan los niños en sus hogares.</p>

## **Síntesis de los hallazgos**

Es necesario reiterar, en primer lugar, que uno de los hallazgos clave de esta investigación ha sido la falta de información específica y detallada sobre la experiencia vital de los niños en el entorno doméstico. Esta carencia no se debe a la inexistencia de un problema relevante, sino a la falta de exploración sobre el tema. Si bien no puedo afirmar con certeza las razones de este desinterés, puedo inferir que, en gran medida, responde a estructuras perpetuadas por un sistema patriarcal y capitalista, desarrolladas en paralelo a posicionamientos jerárquicos como el adultocentrismo y el economicocentrismo en donde no tienen cabida los niños y las niñas.

Estos “ismos” asumen una única visión o experiencia como válida. En el caso de la arquitectura no es común un análisis del entorno que considere las necesidades los niños. Y si se habla de “espacios genéricos” lo que está gobernando ahí es el economicocentrismo y el diseño que ya favorece al adulto, mayormente al hombre económicamente activo.

No es que los niños carezcan de interés en su propia existencia, que no la comprendan o que no tengan nada que decir al respecto. La experiencia que me dio haber realizado esta investigación confirma lo que para muchos es lógico y para otros es incómodo: los niños y las niñas saben, se conocen a sí mismos y entienden las relaciones y el mundo que les rodea. No es que no tengan voz, es que históricamente se les ha silenciado en aras de perpetuar el interés primario del hombre adulto; el suyo.

Es por esto que las decisiones sobre la disposición y distribución del espacio suelen estar en manos de los adultos. En un sistema de producción de viviendas en serie como el actual, incluso el habitante adulto se ve privado de participar en las decisiones de diseño de su hogar. Debido a las condiciones económicas del país, quienes cuentan con el poder adquisitivo para adquirir una vivienda, pero no para contratar un arquitecto que la diseñe, se limitan a elegir entre opciones preestablecidas. Se trata de viviendas que responden a una concepción

desactualizada y poco realista de la familia actual, una visión generalizada que no refleja la diversidad de las familias reales.

En este contexto, resulta importante sintetizar los aspectos observados en la configuración arquitectónica de las viviendas visitadas y señalar, desde el paradigma de la crianza respetuosa y mi propia perspectiva, cuáles de ellos favorecen o no a los niños en ese entorno:

- **Sobre la distribución en 2 plantas:**

La distribución en dos plantas aporta beneficios, como la posibilidad de mayor privacidad en ciertos espacios familiares y permite a los niños la asociación de áreas específicas para la consolidación de hábitos y rutinas. Además, el acto de subir y bajar escaleras bajo supervisión contribuye al desarrollo motor y al fortalecimiento físico de los niños.

Sin embargo, esta configuración también presenta aspectos no favorables: las escaleras pueden representar un peligro constante si los niños no están bajo vigilancia, y la separación de niveles limita la supervisión continua. Acceder a áreas de uso común, como la cocina o el baño, puede ser un reto para los más pequeños si se encuentran en diferentes pisos.

- **Sobre la superficie total de las viviendas:**

Esta superficie, común en las viviendas estudiadas, tiene ventajas y desventajas. En algunos casos, la proporción entre las áreas individuales, como habitaciones, cocina y sala de estar, está bien distribuida, proporcionando una organización compacta que facilita la vigilancia, el orden y las tareas domésticas, al tiempo que fomenta las interacciones familiares. Sin embargo, para algunos padres y madres, este tamaño resulta insuficiente, especialmente cuando los niños requieren espacios amplios para moverse y jugar libremente, sobre todo en esa edad (3 a 5 años) en la que son personas inquietas y de mucha energía. Además, los baños pequeños pueden dificultar la asistencia en las tareas de higiene, y la falta de privacidad en algunos espacios resulta problemática.

- **Sobre la ubicación de las viviendas:**

Las viviendas que se están construyendo parecen funcionar, si es que funcionan, solo hacia adentro. La relación con el exterior, con la ciudad misma, es una dimensión que rara vez se contempla en su diseño. En muchos casos, el acceso a servicios y áreas verdes es limitado, lo que reduce las oportunidades de juego, aprendizaje y socialización en el entorno natural. Esta desconexión con el mundo exterior priva a los niños de experiencias valiosas más allá de las paredes del hogar, afectando su desarrollo al restringir el acceso a los espacios abiertos, a ese contacto vital con la naturaleza.

- **Sobre el diseño arquitectónico:**

El diseño de estas viviendas, en su mayoría, se inclina hacia un estilo minimalista y estandarizado que ignora las necesidades y la seguridad de los niños, anteponiendo la estética a la funcionalidad. De ahí que falten elementos esenciales de seguridad, como pasamanos adecuados en las escaleras o la colocación de puertas y ventanas en ubicaciones poco seguras.

La distribución de los espacios, rígida y jerárquica, marca una separación entre lo que "pertenece" a los adultos y lo que se le reserva a los niños. Esto puede generar la sensación de que su presencia y participación en el hogar están limitadas, afectando su autoestima y su comprensión de su lugar en la familia y la sociedad. Áreas como el comedor, que en teoría podrían ser lugares de encuentro, suelen destinarse exclusivamente a funciones determinadas, sin ofrecer flexibilidad para actividades de juego o aprendizaje.

Los ambientes que se proponen en estos diseños resultan poco estimulantes. Carecen de los elementos que fomentan el desarrollo cognitivo, físico y emocional de los niños. No hay variedad de texturas, colores ni materiales que despierten su curiosidad natural, ni estímulos visuales o táctiles que los inviten a explorar. Los espacios carecen de los elementos

necesarios para el juego libre y el movimiento; no permiten a los niños trepar, saltar o desplazarse con libertad, lo que limita su actividad física y, en consecuencia, su motricidad. Los espacios privados son, en su mayoría, reducidos, restringiendo su desarrollo motor y social. Las salas, quizá, son el único lugar interior donde el espacio se percibe amplio y abierto, facilitando el juego, la interacción familiar y el movimiento sin obstáculos peligrosos.

Además, el diseño de estos hogares no contempla medidas que mitiguen el ruido, lo que afecta la paz y tranquilidad del ambiente. El control de la iluminación y ventilación, tan esenciales para un espacio saludable, suele estar fuera del alcance de los niños, limitando su autonomía. Las escaleras en abanico, por su parte, aumentan el riesgo de caídas, ya que obligan a los niños a realizar movimientos no naturales para sentirse más seguros al transitar por ellas.

Finalmente, los materiales o acabados inadecuados, como superficies duras o resbaladizas en áreas de tránsito constante, como escaleras, pasillos y baños, no consideran las características físicas de los niños, lo que incrementa el riesgo de caídas y accidentes. **En general, el diseño de las viviendas estudiadas no es versátil ni adaptable a las necesidades de la familia, reforzando estructuras jerárquicas que poco favorecen el desarrollo infantil.**

- **Sobre el mobiliario:**

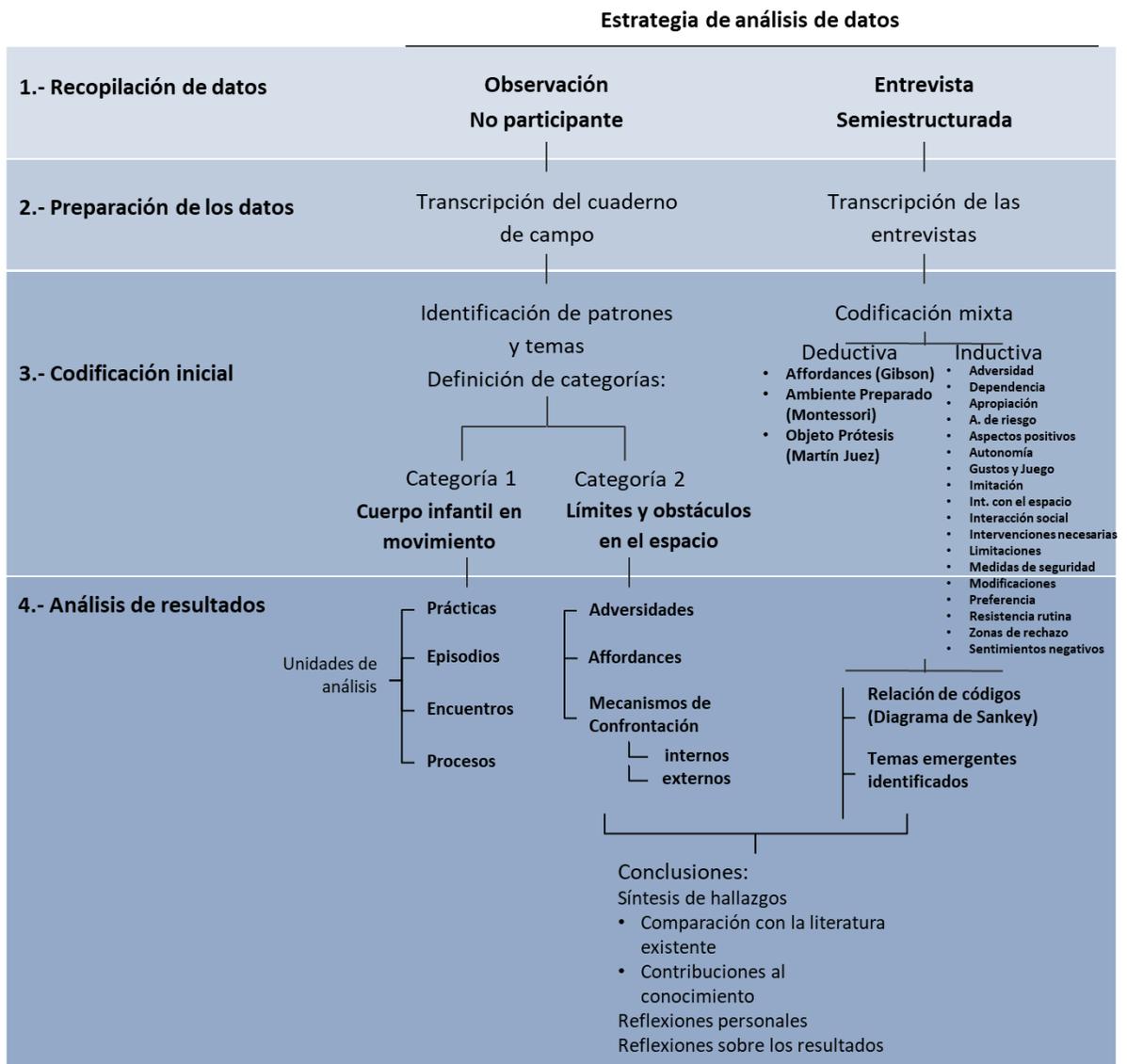
La elección del mobiliario en estas viviendas suele depender de los habitantes más que del diseño arquitectónico y, en general, responde a las necesidades particulares de cada familia. Sin embargo, en el caso de los muebles fijos, se observa que suelen convertirse en zonas de difícil acceso, e incluso prohibidas para los niños, a pesar de que ellos también requieren de su uso. Además, la falta de áreas de almacenamiento accesibles dificulta que los niños puedan organizar sus pertenencias, limitando así su independencia y autonomía dentro del hogar.

## Estrategia de análisis

Para recapitular cómo se llevó a cabo el análisis de resultados en este trabajo, se presenta el siguiente diagrama:

**Figura 74**

### Estructura del Análisis



## Hallazgos de la observación (síntesis)

**Tabla 4**

### Resumen del Análisis y Hallazgos de la Observación No Participante

<b>Análisis de la observación</b>		
<b>Categoría 1: “El cuerpo infantil en movimiento”</b>		
Subcategoría o unidad de análisis	Descripción:	Observación:
<b>Prácticas</b> (Lofland et al.)	Actividad continua y rutinaria	Los niños desarrollan rutinas diarias que les ayudan a adaptarse al hogar, como explorar, jugar en áreas específicas y usar objetos domésticos. Estas prácticas les permiten conocer y adaptar el espacio, aunque dependen del apoyo adulto en varias actividades.
<b>Episodios</b> (Lofland et al.)	Sucesos dramáticos y sobresalientes	Se observaron incidentes donde los niños tropezaron, cayeron, o tuvieron dificultad para manipular puertas y ventanas pesadas, generando frustración y, en ocasiones, pequeños accidentes.
<b>Encuentros</b> (Lofland et al.)	Se da entre dos o más personas para completar una tarea o intercambiar información	Los niños interactúan con adultos en tareas como abrir puertas o alcanzar objetos altos, reflejando su dependencia. También se vio colaboración entre niños durante el juego, creando juntos espacios seguros.
<b>Procesos</b> (Lofland et al.)	Conjuntos de actividades que suceden de manera sucesiva con un determinado	Se identificaron patrones de movimiento en los niños para evitar obstáculos y mantenerse seguros. Padres e hijos también realizan ajustes en el entorno, como mover muebles o hacer adaptaciones en el espacio, para mejorar la accesibilidad.
<b>Categoría 2: “Límites y obstáculos en el espacio”</b>		
Subcategoría o unidad de análisis	Tipo:	Descripción/Observación:
<b>Adversidades observadas:</b>	<b>Mobiliario desproporcionado</b>	Los muebles no adaptados limitan la autonomía y movilidad infantil.

límites y obstáculos físicos y funcionales que el espacio arquitectónico impone sobre los movimientos y las actividades cotidianas de los niños (barreras a su movilidad y exploración)	<b>Segregación o exclusión social</b>	El diseño puede aislar a los niños de la vida familiar, afectando su desarrollo social.
	<b>Condiciones de confort adversas</b>	Temperatura, luz o ventilación inadecuadas crean incomodidad, sin que el niño pueda cambiarlas.
	<b>Frustración en su desempeño físico</b>	El espacio restringe actividades motoras, impidiendo el desarrollo físico.
	<b>Frustración a su desempeño cognitivo</b>	El entorno limita la exploración y aprendizaje, afectando habilidades cognitivas.
	<b>Situación de dependencia</b>	La falta de accesibilidad obliga a depender de adultos para tareas cotidianas.
	<b>Falta de apropiación y representación en el espacio</b>	Sin elementos que reflejen sus preferencias, el niño no siente el espacio como propio.
	<b>Incomodidad o sensación de hostigamiento</b>	La constante supervisión y asistencia generan sensación de incapacidad.
	<b>Dimensiones y características físicas del espacio</b>	Proporciones y acabados afectan la interacción del niño con su entorno.
	<b>Falta de accesibilidad o accesibilidad limitada</b>	Barreras físicas limitan el movimiento y acceso a espacios.
	<b>Áreas de riesgo u objetos peligrosos</b>	Objetos peligrosos y falta de seguridad aumentan el riesgo de accidentes.
	<b>Limitación del libre desarrollo de la personalidad y la creatividad</b>	El entorno rígido restringe la expresión y creatividad del niño.
	<b>Sobreesfuerzo físico y mental</b>	Superar obstáculos constantemente causa desgaste físico y emocional.
<b>Affordances (Gibson):</b> oportunidades que el entorno ofrece para facilitar las soluciones que los infantes encuentran ante	<b>Proporciona recursos vitales</b>	Un ambiente adecuado provee acceso a alimentos, agua y espacios seguros.
	<b>Proporciona recursos materiales</b>	Disponibilidad de objetos y herramientas estimulan la creatividad y aprendizaje.
	<b>Es una plataforma de interacción social</b>	El hogar facilita interacciones necesarias para el desarrollo social.

las adversidades del espacio.	<b>Potencializa la inteligencia</b>		Un entorno enriquecido impulsa el aprendizaje y curiosidad.
	<b>Un ambiente preparado puede potenciar el desarrollo de su autonomía</b>		Un espacio adaptado permite actividades independientes, fortaleciendo la confianza.
	<b>Plataforma para la adquisición de responsabilidades y el desempeño de nuevos roles</b>		Participar en tareas fomenta independencia y pertenencia.
	<b>Plataforma para el aprendizaje activo y práctico</b>		Un ambiente que estimula la acción facilita un aprendizaje duradero.
	<b>Proporciona estabilidad física y emocional</b>		Un entorno seguro y estable promueve el bienestar y autoestima.
<b>Mecanismos de confrontación:</b> estrategias y adaptaciones que los niños implementan en respuesta a las adversidades del entorno, que limitan su movilidad y capacidad de interacción	<b>M.C. internos (propios)</b>	<b>Lenguaje verbal</b>	Los niños usan el lenguaje para pedir ayuda, expresar frustración, hacer preguntas exploratorias y negociar cambios en el entorno.
		<b>Lenguaje no verbal (conducta, postura, señales, gestos)</b>	Expresan necesidades mediante señas, posturas y miradas, y recurren a conductas como la imitación y el contacto físico para comunicar sus dificultades.
		<b>Patrones de movimiento específico</b>	Adoptan maneras de moverse para evitar obstáculos, como rutas seguras y apoyos corporales en escaleras y áreas complicadas.
	<b>M.C. externos (de dependencia o de uso)</b>	<b>Uso creativo de objetos (objeto prótesis)</b>	Utilizan objetos como sillas o juguetes para alcanzar superficies y superar obstáculos.
		<b>Apoyo del adulto</b>	Buscan ayuda en adultos o hermanos mayores cuando los obstáculos son demasiado difíciles de superar solos.
		<b>Modificación del entorno inmediato</b>	Reorganizan los objetos a su alrededor para mejorar su acceso y movilidad.

La observación sistemática no participante permitió constatar, en sintonía con los objetivos, los modos en que los niños interactúan con el espacio doméstico. En esta

interacción, los niños no se limitan a habitar el espacio; lo transforman. Así como nos “ponemos” el diseño como si fuera una prótesis del cuerpo o de la naturaleza (piénsese en los lentes que amplían nuestra vista o en las presas que dominan el agua, como sugiere Martín Juez (2002, pág. 27)), los infantes se apropian del entorno y moldean cada rincón, dándole un nuevo sentido que responde a sus necesidades y creatividad.

Por ello, se recabaron testimonios y se analizaron los patrones de adversidad en el espacio arquitectónico diseñado principalmente para adultos, documentando las respuestas y adaptaciones de los niños ante estas barreras. Este análisis incluyó no solo cómo los niños se ajustan a espacios reducidos o cómo enfrentan la ausencia de áreas de juego adecuadas, sino también cómo sortean obstáculos físicos que pueden ser peligrosos o limitantes para su desarrollo. Al observar estos patrones de respuesta, se revelaron las profundas necesidades y capacidades de los niños en relación con su entorno construido, proporcionando una perspectiva más clara sobre cómo el diseño arquitectónico impacta su bienestar físico y emocional.

Luego de este análisis, es importante mencionar que los movimientos de los niños no son simples reflejos instintivos ni acciones infructuosas; al contrario, se encuentran íntimamente ligados a la manera en que el espacio arquitectónico les invita o limita, generando así una relación simbiótica con el entorno. Su utilización lúdica de cada espacio –esas esquinas donde se esconden, los muebles sobre los que trepan, las sombras donde crean historias– nos revela una capacidad asombrosa para transformar el ambiente en un escenario de juego, exploración y aprendizaje.

En los hogares donde se les permite personalizar su entorno, aunque sea en detalles mínimos, los niños experimentan una sensación de pertenencia. Estos actos de apropiación, por pequeños que sean, contribuyen a su desarrollo emocional y a su sentido de identidad en el espacio.

Sin embargo, más allá de los elementos materiales, se observa que el acompañamiento, cuidado, atención y amor de los padres y madres ejerce una influencia notable. Aunque estos factores no pertenecen propiamente a lo arquitectónico, poseen una capacidad de transformación del entorno que es difícil de cuantificar. La presencia amorosa en el hogar convierte las paredes y objetos en algo más que meros límites y formas: los transforma en el marco vivo y acogedor de la infancia, un lugar donde el diseño y las relaciones humanas se entrelazan para crear un espacio verdaderamente habitable.

**Hallazgos de la entrevista (síntesis)**

**Tabla 5**

*Resumen del Análisis y Codificación de la Entrevista Semiestructurada*

<b>Análisis de la entrevista</b>		
<b>Codificación generada</b>		
<b>Código</b>	<b>Descripción:</b>	<b>Relación con la adversidad:</b>
<b>Adversidad</b>	Condiciones adversas en el espacio que afectan a los niños y su entorno.	-
<b>Affordances</b> (Gibson)	Posibilidades de acción positivas que el entorno doméstico ofrece, promoviendo el desarrollo de habilidades de afrontamiento.	no existe relación
<b>Ambiente preparado</b> (Montessori)	Creación de espacios adaptados para el desarrollo y autonomía de los niños.	no existe relación
<b>Apoyo adulto o dependencia:</b>	Situaciones en las que los niños requieren ayuda de un adulto para realizar actividades.	Dependencia generada por limitación espacial. Dependencia que genera frustración infantil (sentimientos negativos)

<b>Apropiación del espacio</b>	Formas en que los niños hacen suyo un espacio en el hogar.	no existe relación
<b>Áreas de riesgo</b>	Espacios peligrosos identificados por los cuidadores sin incluir medidas preventivas.	Riesgo que genera temor o frustración (sentimientos negativos)
<b>Aspectos positivos del espacio</b>	Características del hogar que contribuyen al bienestar infantil.	no existe relación
<b>Autonomía en el espacio</b>	Momentos en que los niños se desenvuelven de forma independiente.	no existe relación
<b>Gustos y rutinas de juego</b>	Actividades recreativas y patrones de juego de los niños.	no existe relación
<b>Imitación o participación proactiva</b>	Intentos de los niños por imitar o participar en tareas familiares.	Adversidad en la imitación con sentimiento de frustración (sentimientos negativos) Participación limitada con sentimiento de dependencia
<b>Interacción con el espacio construido</b>	Uso directo de los elementos físicos del hogar por los niños.	Adversidad en la interacción con uso de prótesis fija
<b>Interacción social en el entorno</b>	Cómo el espacio influye en la convivencia y dinámica familiar.	Adversidad en interacción social por dependencia
<b>Intervenciones necesarias</b>	Cambios urgentes sugeridos por cuidadores para mejorar el espacio.	Adversidad refleja la necesidad de intervención necesaria por sentimientos negativos. Adversidad refleja la necesidad de intervención necesaria derivada de sensación de dependencia
<b>Limitaciones del diseño</b>	Barreras o deficiencias en el diseño de la vivienda según los cuidadores.	La adversidad se relaciona con las limitaciones del diseño debido a que estas generan sentimientos negativos. La adversidad se relaciona con las limitaciones del diseño debido a que estas generan situaciones de dependencia.

<b>Medidas de seguridad aplicadas</b>	Estrategias implementadas para minimizar riesgos.	Las áreas de riesgo conllevan adversidad y conducen a la necesidad de aplicar medidas de seguridad.  Las áreas de riesgo producen en padres e hijos sentimientos negativos por lo que se implementan medidas de seguridad.
<b>Modificaciones hechas al entorno</b>	Ajustes realizados para adaptar el espacio a las necesidades infantiles.	no existe relación
<b>Objetos prótesis (Martín Juez)</b>	Objetos usados por los niños para compensar limitaciones físicas.	La adversidad se asocia con el uso de objetos prótesis, ya que estos surgen como una adaptación para superar dificultades en la interacción con el espacio.  La adversidad también se relaciona con el apoyo o dependencia hacia un adulto, ya que el uso de objetos prótesis puede implicar la intervención de un adulto para asegurar su uso adecuado.
<b>Preferencia de espacios:</b>	Áreas favoritas de los niños en la vivienda.	no existe relación
<b>Resistencia a la rutina:</b>	Negativa de los niños a seguir ciertas rutinas debido a características del espacio.	La resistencia a la rutina surge como una manifestación de la adversidad, vinculada a la incomodidad de depender de un adulto para realizar tareas que los niños podrían hacer por sí mismos.
<b>Zonas de rechazo:</b>	Áreas de la casa que los niños evitan.	No existe relación entre la adversidad y las zonas de rechazo, aunque estos espacios no sean estimulantes para los niños, tampoco se perciben como problemáticos o adversos.
<b>Sentimientos negativos:</b>	Emociones negativas relacionadas con el entorno doméstico.	Los sentimientos positivos no están relacionados con la adversidad, mientras que los sentimientos negativos están claramente asociados a las percepciones de adversidad.

La entrevista semi-estructurada, realizada con los cuidadores y padres de familia, permitió establecer un espacio de diálogo abierto y cercano, un lugar donde las voces de los adultos pudieron resonar junto a las experiencias de los niños. Este enfoque flexible brindó la oportunidad de contrastar las interpretaciones de los padres con las vivencias de los niños en su entorno doméstico, ofreciendo así una comprensión más profunda y completa del espacio en el que habitan. Fue posible identificar no solo los desafíos presentes en el hogar, sino también los ajustes y apoyos que los cuidadores consideran necesarios para fomentar la autonomía y el bienestar de los niños, como un reflejo de su preocupación y amor por el desarrollo de sus hijos.

En un par de casos, los niños se mostraron sorprendentemente interesados en el tema que se discutía, participando activamente y expresando con claridad sus pensamientos y sentimientos. Este gesto evidenció la capacidad de los niños para comprender e involucrarse en cuestiones que les afectan, desafiando la idea convencional de que la toma de decisiones es un dominio exclusivo de los adultos. Esta interacción puntual reafirma la idea de que los niños, lejos de ser meros receptores pasivos de las decisiones adultas, son capaces de asumir responsabilidades que corresponden a su contexto y su etapa de desarrollo.

Sin embargo, fue evidente que en muchas ocasiones las decisiones sobre el entorno y las vivencias de los niños son tomadas sin su consulta ni participación. A pesar de ello, se pudo constatar la dedicación y el amor con los que los padres abordan estos procesos, conscientes de que las decisiones tomadas con respeto y reflexión son fundamentales para el bienestar de sus hijos. En este proceso de diálogo, la escucha activa se convirtió en una herramienta poderosa para visibilizar tanto los retos como las oportunidades de mejora en el entorno doméstico de los niños.

### ***Comparación con la literatura existente***

Durante el análisis de los datos recopilados, surgieron coincidencias significativas entre los resultados de este estudio y las teorías de los autores clave en el desarrollo infantil revisados. Piaget (1972) plantea que la inteligencia se desarrolla como un

proceso adaptativo que resulta de la interacción del niño con el medio. Este estudio encuentra que los niños, en su entorno doméstico, exploran y se adaptan a los elementos espaciales de formas que estimulan su desarrollo cognitivo y social. Coincidiendo con Piaget, se observó que el espacio doméstico no es un mero fondo estático, sino que se convierte en un medio dinámico donde el niño ejercita y amplía sus capacidades, adaptándose constantemente a las características del entorno. Los obstáculos y barreras del hogar son superados mediante adaptaciones creativas, evidenciando cómo el espacio actúa como una "extensión" de su proceso de aprendizaje.

También, Vygotsky (trad. en 2009) argumenta que el lenguaje se convierte en una herramienta esencial para la resolución de problemas, al igual que los gestos como "señalar", que sirven de auxilio cuando el infante busca apoyo o intenta alcanzar algo que por sí mismo no puede. Durante el trabajo de observación, se observó que los niños recurren tanto al lenguaje como a los gestos para sortear obstáculos en el espacio doméstico, demostrando que el entorno puede actuar como un detonante que impulsa el uso y la evolución de estas habilidades comunicativas. Los hallazgos sugieren que los niños aplican el lenguaje y otros recursos como "mecanismos de confrontación" para adaptarse a un ambiente que les presenta desafíos, lo que concuerda con la visión de Vygotski sobre el lenguaje como facilitador en la interacción con el entorno.

Vygotsky (trad. en 2009) también aborda la discusión de la función indirecta de los objetos como recurso para realizar actividades. En las observaciones de este estudio, se documenta cómo los niños emplean objetos cotidianos, como cajas, juguetes o muebles, como apoyos para alcanzar áreas de difícil acceso. Esto revela un ingenio práctico en los niños al inventar extensiones de sus propias habilidades.

Gibson (1986), sostiene que el humano percibe las posibilidades de acción que el entorno le ofrece, y esta percepción es clave en su desarrollo. Los hallazgos de este estudio muestran que, al percibir oportunidades de acción (affordances), los niños exploran y se apropian de los espacios del hogar, un proceso que les permite

desarrollar habilidades prácticas y de coordinación. Sin embargo, también se identificaron algunos elementos del entorno que limitan sus movimientos o dificultan sus actividades, lo cual puede interpretarse como affordances “negativas”. Esta discrepancia entre lo que el espacio permite y lo que obstaculiza confirma la importancia de diseñar un entorno que ofrezca oportunidades de acción positivas, para promover la habitabilidad y el bienestar infantil. Además, también debe aprender a percibir las posibilidades que esos mismos objetos ofrecen a otros, lo que inicia el proceso de socialización. Sólo cuando el niño comprende los valores de las cosas tanto para sí mismo como para los demás, comienza a integrarse socialmente (Gibson, 1986).

Por otro lado, Montessori (2004) y el enfoque Reggio Emilia (Reggio Children, 2022) sostienen que el espacio debe ser un facilitador de la autonomía infantil y adaptarse a las necesidades del niño en lugar de imponer limitaciones. Los datos recopilados coinciden en que cuando el entorno se ajusta a las características físicas y cognitivas de los niños, se potencian su autonomía y su capacidad para desenvolverse de manera independiente. Sin embargo, los resultados también señalan que muchos hogares no están diseñados pensando en las necesidades específicas de los niños, lo que genera un ambiente que, en algunos casos, obstaculiza su desarrollo. Esto refuerza la idea de Montessori y Reggio Emilia de que un espacio adaptado a los niños puede convertirse en un “educador” que los acompaña en su crecimiento. Algunos padres comentan que sus intentos de enseñar a sus hijos se ven obstaculizados cuando el espacio no colabora en esta tarea educativa, reafirmando la importancia de diseñar un entorno que sea un aliado en el crecimiento infantil. Como menciona Montessori (2004), es fundamental reconocer que el niño tiene sus propias leyes de desarrollo y que, para ayudarlo a crecer, debemos seguirle, no imponemos a él. Del mismo modo, el espacio debe adaptarse a él, no imponerse.

En conclusión, los resultados de este estudio subrayan la importancia de un entorno que permita la autonomía y la adaptación de los niños a sus espacios cotidianos.

Los hallazgos revelan cómo los infantes desarrollan soluciones creativas y adaptativas ante los obstáculos del entorno, en una búsqueda constante por maximizar sus capacidades en un espacio que les resulta desafiante. Como señala Hernández Pérez (2022), "el infante buscará una fuente de salida para hacer más soportable aquello que no lo es" (pág. 103) Esta perspectiva enfatiza que, incluso en condiciones de adversidad, los niños despliegan una capacidad resiliente que transforma su entorno, permitiéndoles enfrentar de forma activa y constructiva las limitaciones del espacio doméstico.

## **Contribuciones al conocimiento**

Es sabido que no todas las familias cuentan con los recursos para invertir en un diseño personalizado; sin embargo, esto no debe entenderse como la única solución ni como la mejor opción. El diseño arquitectónico no debe ser exclusivo para quienes pueden costearlo ni ser considerado un privilegio. Su verdadera valía radica en responder a una diversidad de necesidades y contextos, no a una visión generalizada, lo que lo convierte en una herramienta para mejorar las condiciones de la población en su conjunto. El diseño debe desprenderse de la noción de universalidad para abrazar la pluralidad, la versatilidad y la habilitación de los espacios, entendiendo que cada hogar es único y que sus moradores, incluidas las infancias, merecen un entorno que los habilite para alcanzar su máximo potencial.

En este contexto, la habilitación y autonomía no se refieren a la simple inclusión de muebles diminutos o redondeados, sino a la creación de ambientes que permitan a los niños, desde pequeños, interactuar y resolver los retos del mundo de manera positiva y enriquecedora. El diseño especializado para niños, por más bien intencionado que sea, puede resultar limitante si se reduce a una visión rígida del espacio, al margen de las capacidades y necesidades evolutivas de los niños. El mobiliario fijo y específico, lejos de ser la solución, podría privarles de la flexibilidad necesaria para desenvolverse en un entorno que, al fin y al cabo, refleja cómo es el mundo en su totalidad.

Por ello, propongo la espacialización empática del hogar como una estrategia de diseño que implique considerar factores como la accesibilidad, la seguridad, la estimulación sensorial y la flexibilidad. Un diseño flexible y empático no solo se alinea con las teorías educativas modernas, sino que también asegura que la vivienda sea un entorno en constante evolución, que acompañe las fases de desarrollo de los niños. Sin embargo, el reto radica en la temporalidad del diseño, la capacidad de los espacios para ajustarse al paso del tiempo, a las necesidades cambiantes de una familia en crecimiento. Hablar de un diseño atemporal implica

crear ambientes que sirvan tanto durante la niñez como en el desarrollo posterior, permitiendo la flexibilidad que la vida familiar exige.

Antes que todo, la arquitectura de proveer y preveer; proveer resguardo y ser tejido articulador de las relaciones y condiciones que posibilitan el habitar y la satisfacción de las necesidades. Pero también debe preveer, porque el diseño tiene la capacidad de anticipar y anticiparse, el diseño nace como proyección de lo que se necesita, pero no existe; en palabras de Martín Juez (2002) “el diseño no es solamente un útil atractivo; es la expansión de las fronteras de nuestro cuerpo y mente hacia aquello que por naturaleza nos está aparentemente vedado” (pág. 66). Los adultos que diseñamos tenemos acceso al conocimiento sobre el desarrollo infantil, es decir, sabemos cómo crecen los niños y que no se quedarán estáticos, sino que se desarrollan rápidamente. Por lo tanto, conviene pensar en el diseño de la vivienda como una envoltura moldeable, que no responda a estructuras jerárquicas. Como sostienen Ceppi y Zini (1998):

Los niños y las niñas, habitando el espacio, deben poder construir lugares - imaginarios y reales- en el espacio en el que se encuentran. Lugares, por lo tanto, transformables, dúctiles, capaces de consentir formas diversas de usarlo y personalizarlo. Un ambiente, en cierto modo, mutable y manipulable. (p. 10-35 citado en Cabanellas, y otros, 2005, p. 177)

Es en este sentido que la influencia de los modelos educativos contemporáneos en la arquitectura residencial mexicana, que considera estas necesidades, se presenta como una contribución esencial para abordar la espacialización empática del entorno doméstico.

Asimismo, hablamos de satisfacer una serie de derechos que, por el simple hecho de ser humanos, corresponden a niños, jóvenes y adultos, pero que lamentablemente aún no están garantizados. A pesar de los esfuerzos en materia de Derechos Humanos y las acciones de aquellos que se esfuerzan cada día dentro y fuera del país, la población infantil sigue estando en situación de vulnerabilidad,

incluso dentro de su propio hogar, que debería ser el lugar seguro primordial de toda persona.

Sin embargo, la casa no es el único lugar en el que los niños han sido desplazados. El privilegio de vivir una infancia libre en la ciudad hoy es solo un recuerdo que pertenece a las generaciones pasadas. Los niños actuales no lo recuerdan porque no lo vivieron; en cambio, experimentaron una domesticación de su infancia. A pesar de ello, el deseo de explorar y vivir la ciudad sigue presente en su curiosidad innata. Cabanellas (2005) sostiene que “el niño busca apropiarse de la ciudad, pero cada vez encuentra menos margen para ello” (pág. 127).

Por esta razón, es conveniente preguntarnos: ¿Dónde está realmente el problema de habitabilidad? En condiciones "normales", la casa no era el espacio natural para los niños; antes, este entorno no representaba un problema. Entonces, ¿qué sucedió con la calle? Como sociedad, deberíamos preocuparnos por mejorar primero la ciudad antes de enfocarnos únicamente en las viviendas. Necesitamos crear entornos urbanos más habitables, transitables y seguros que ofrezcan a los niños un lugar con mayor flexibilidad y libertad.

El problema radica en que estamos abordando esta cuestión desde una perspectiva individual (la casa) en lugar de una visión social más amplia (la ciudad), y lo estamos haciendo con enfoques paliativos en lugar de soluciones integrales. Se trata de imaginar espacios arquitectónicos comunitarios. En este sentido Cabanellas (2005) nos invita a reflexionar sobre la posibilidad de “una ciudad de alegre y desordenada cohabitación intergeneracional” (pág. 128).

La visión contemporánea de la casa y el espacio arquitectónico como elementos de compensación del espacio público expone la aceptación pasiva de una idea errónea: que los problemas de la ciudad son tan abrumadores que escapan a nuestra responsabilidad y competencia. Pero, si no es nuestra, ¿de quién es esta responsabilidad? La sociedad debe ser el punto de partida, sobre el cual se integren

las demás variables necesarias para promover una vida plena en los planos personal, individual y social.

Esta afirmación no implica una visión reduccionista ni un culto a la ciudad. Al contrario, la vivienda es fundamental para la construcción de la ciudad y el tejido social. No debemos reducirla a la unidad más pequeña del hábitat humano, pues las casas no son cápsulas aisladas del entorno, sino panales que contribuyen al desarrollo colectivo. Así, cuando diseñamos una casa, estamos también diseñando una pequeña parte de la ciudad. Además, el diseño de la vivienda es determinante en la vida de quienes la habitan; es ese primer espacio donde se forjan los cimientos del crecimiento humano y de él depende en gran medida cómo nos desarrollamos no solo físicamente, sino también mental y emocionalmente, ya que es donde se gesta el sentido de hogar.

Para los niños, uno de los retos esenciales en el espacio doméstico es lograr un equilibrio adecuado entre la seguridad y la libertad de exploración. Este equilibrio no es solo una cuestión de diseño, sino un aspecto fundamental para su desarrollo integral.

Asimismo, el concepto de adversidad no es exclusivo de la infancia; enfrentar obstáculos es una constante a lo largo de la vida. En este sentido, el obstáculo es, en cierto modo, esencial para la construcción de sociedad y comunidad, pues promueve la seguridad colectiva al no permitir que las cosas sucedan de manera inmediata, creando una estructura que facilita el control y el orden. Para los niños, los desafíos, lejos de ser un impedimento, representan un motor de desarrollo, ya que les brindan la oportunidad de aprender a lidiar con dificultades de manera autónoma. Por ello, no basta con resolver temas de dimensiones o proporciones; es necesario diseñar espacios que permitan libertad y un grado saludable de riesgo frente a estas adversidades.

Por otro lado, el espacio doméstico no es solo el reflejo de cómo un adulto lo habita, respetando funciones tradicionales como una cocina para cocinar, dormitorios para dormir y baños para la higiene. Los niños reinventan cada espacio y lo habitan de

manera distinta, incluso ocupando rincones que los adultos solo consideran como áreas de paso.

La arquitectura, entonces, va más allá de cumplir funciones estéticas o utilitarias; desempeña un papel esencial en la construcción de la sociedad. En este sentido, propongo un enfoque de espacialización empática en el diseño del espacio doméstico, en el cual la arquitectura se orienta hacia un diseño inclusivo y centrado en las personas. Este enfoque debe dejar atrás la supremacía del adultocentrismo, que trasciende disciplinas y genera consecuencias que impactan, de una u otra forma, en el tejido más sensible de la sociedad: los niños y su desarrollo integral.

Al incorporar las necesidades de los niños, promovemos una visión más compleja y enriquecedora del hábitat humano, una que reconozca y responda a todas las edades y etapas de la vida.

Para lograr esto, es indispensable una colaboración interdisciplinaria que incluya a arquitectos, psicólogos infantiles, educadores, urbanistas y otros profesionales, con el objetivo de comprender plenamente las complejidades de las necesidades infantiles tanto en la ciudad como en el hogar. La espacialización empática no solo es un acto de diseño, sino un compromiso social hacia la construcción de comunidades que valoren y cuiden la experiencia de la infancia.

La arquitectura ya no debe ser una disciplina aislada. Aunque hablamos de arquitectura porque este es el marco de esta tesis, considero que todo trabajo que involucre la experiencia vital del ser humano debe abordarse desde una visión transdisciplinaria y colaborativa. La arquitectura es una pieza clave en los esfuerzos colectivos para encaminarse hacia un mejor futuro, sin perder la esencia de su labor fundamental. Y, sobre todo, debe devolver a los niños lo que, por derecho propio, les pertenece.

Así, este trabajo pretende inspirar una nueva mirada hacia la arquitectura de los espacios habitables, que reconozca y valore las necesidades de la infancia. Al entender los desafíos que enfrentan los niños en sus propios hogares, buscamos

promover entornos que favorezcan su desarrollo pleno y respeten su derecho a una vida digna. En última instancia, atender a la infancia es construir un tejido social más fuerte y cohesionado, uno que no solo acoge, sino que también eleva a cada uno de sus miembros.

### ***Implicaciones prácticas***

#### **¿Qué debería aportar el diseño?**

En el diseño de viviendas, es esencial trascender enfoques tradicionales y jerárquicos que asignan espacios bajo la premisa de que cada habitación responde únicamente a roles predefinidos. Para reimaginar estos entornos, es necesario enfocarse en las necesidades reales de quienes habitan y aprovechan los espacios en su vida cotidiana, en especial los niños. Una casa no jerárquica, en este sentido, reconsidera la asignación de espacios, de modo que los dormitorios y las áreas de convivencia se diseñen pensando en los usos y dinámicas diarias de sus ocupantes. Esto implica una disposición en la que los infantes cuenten con áreas accesibles para el juego y la autonomía, donde puedan explorar y desarrollarse sin restricciones innecesarias.

El mobiliario también desempeña un rol fundamental en la creación de estos ambientes inclusivos y colaborativos. Diseñar habitaciones con muebles que faciliten la interacción y la cooperación fomenta la colaboración natural entre los miembros de la familia. De esta manera, el hogar se convierte en un espacio que estimula no solo el aprendizaje individual, sino también la construcción de relaciones y habilidades sociales desde una edad temprana.

Asimismo, la integración de la naturaleza en el diseño de espacios habitables no solo aporta beneficios a la salud física y emocional, sino que también fomenta un aprecio duradero por el entorno natural. La creación de áreas en las que el interior y el exterior fluyan sin barreras rígidas permite que los niños se conecten con su entorno natural de manera libre y segura. Este enfoque, que ofrece una transición suave entre los espacios cerrados y abiertos, promueve el descubrimiento y el desarrollo de una relación positiva con la naturaleza.

En esta línea, la práctica profesional debe abordar el diseño de espacios que ofrezcan libertad de movimiento y un grado saludable de riesgo, permitiendo a los niños explorar y asumir retos dentro de un marco de seguridad. No se trata únicamente de dimensionar los espacios de manera adecuada, sino de proyectarlos para responder a las necesidades de crecimiento físico, mental y emocional de sus habitantes más jóvenes.

Por otra parte, la teoría arquitectónica ha prestado poca atención a la infancia y sus necesidades en el espacio habitable. Es fundamental que surjan nuevas líneas de investigación que profundicen en el impacto de estos entornos en el desarrollo infantil. Además, estas reflexiones deben llegar a influir en las políticas públicas, ya que la actual construcción de viviendas en serie y de espacios genéricos ha dejado en evidencia que la personalización en el diseño, aunque ideal, enfrenta limitaciones de recursos y accesibilidad.

Para contextos como el de las viviendas visitadas, accesibles a millones de familias mexicanas, resulta prioritario identificar qué transformaciones serían viables y necesarias. Es momento de formular preguntas clave: ¿qué elementos deben reconfigurarse para mejorar la habitabilidad de estos hogares? ¿Cómo se pueden adaptar los espacios para que respondan a las particularidades de cada familia sin perder la viabilidad económica?

A continuación, se presentan algunas recomendaciones para el diseño de espacios domésticos, sin un orden específico de prioridad.

#### **Sugerencias de diseño:**

- Incorporar el paradigma infantil y el de otros grupos etarios en la dinámica del entorno doméstico. Los niños también habitan estos espacios, y su presencia merece ser considerada en cada detalle.
- Integrar áreas para la creatividad y el aprendizaje, tanto de niños como de adultos. No es necesario destinar una habitación completa; un rincón de

lectura o una esquina para el arte pueden bastar para estimular la imaginación y el aprendizaje.

- Crear espacios comunes flexibles y seguros, como terrazas, patios, cocheras, salas o vestíbulos que inviten a la convivencia familiar y ofrezcan un refugio para el instinto de aventura de los niños, capaces de dividirse y adaptarse según lo requieran las actividades.
- Diseño no jerárquico de roles y funciones en las habitaciones, permitiendo su reorganización y adaptación conforme los niños crecen y desarrollan nuevas habilidades, de modo que no se sientan en un lugar inferior o secundario dentro de su propio hogar.
- Priorizar la ventilación natural cruzada, colocando las ventanas a alturas seguras y, donde sea necesario, con cerraduras de protección. Las aperturas deben ofrecer vistas agradables y accesibles para todos, en espacios donde los niños puedan abrirlas de manera segura.
- Iluminación natural ajustada a la orientación solar, para que los niños puedan percibir la luz y autorregular sus actividades en sintonía con el entorno.
- Diseño fluido entre el exterior y el interior mediante ventanales, vistas o remates visuales, que conecten de manera segura la dinámica interna y externa y faciliten el acceso seguro al aire libre.
- Siempre que sea posible, integrar jardines o áreas verdes que permitan a los niños un contacto directo con la naturaleza, enriqueciendo así el atractivo visual y emocional del entorno doméstico.
- Diseñar con sensibilidad hacia la diversidad de quienes habitarán el espacio, integrando principios de accesibilidad e inclusión para que la vivienda responda, en la medida de lo posible, a las necesidades de personas con distintas capacidades y habilidades de movilidad.
- Evitar el diseño de escaleras en abanico, priorizando escaleras que ofrezcan seguridad y facilidad de uso.

- Acceso a elementos manipulables como luces, ventanas o persianas de uso seguro que permitan a los niños ajustar el ambiente a su gusto, promoviendo habilidades de autorregulación y fomentando su sentido de responsabilidad.
- Señalización y delimitación visual de espacios mediante el uso de colores, texturas o mobiliario que permita a los niños comprender los distintos usos de cada área y moverse de forma autónoma y segura.
- Inclusión de tecnologías accesibles y asequibles que faciliten la autonomía y el bienestar de todos los habitantes, sin importar su edad.
- Valorar los espacios de transición no solo como áreas de paso, sino como lugares de encuentro y conexión. Para los niños, pueden representar importantes espacios de apropiación.
- Mobiliario modular y adaptable que evolucione con las necesidades de la familia.
- Mobiliario fijo diseñado con versatilidad, de modo que no esté exclusivamente pensado para el tamaño de los niños, cuyo crecimiento es constante, pero que también facilite la asistencia y el confort en actividades cotidianas. Por ejemplo, en el baño, la disposición de los muebles debe permitir espacio suficiente para que un adulto asista a un niño o que una persona en silla de ruedas pueda moverse con comodidad.
- Estantes y armarios accesibles, que permitan a los niños organizar sus pertenencias sin ayuda, promoviendo así su participación activa en la organización de su entorno.

### ***Implicaciones en el proceso de diseño***

La información obtenida en esta tesis es clave en cada una de las tres fases del proceso de diseño: conceptual, metodológica y empírica, contribuyendo en cada etapa a transformar las observaciones y análisis en soluciones tangibles que mejoren las condiciones del entorno doméstico de los niños.

En la fase conceptual, los datos sobre las experiencias y necesidades de los niños en su entorno doméstico funcionan como un "*input*" clave. Esta información ayuda

a identificar los problemas de adversidad que enfrentan los infantes, tales como la falta de autonomía, la imposibilidad de acceder a ciertos elementos del hogar, o la interacción limitada con su espacio debido a barreras de diseño. Así, el diseñador puede establecer objetivos claros orientados a mejorar la habitabilidad y funcionalidad de los espacios, asegurando que las soluciones respondan a las necesidades reales de los niños.

En la fase metodológica, la información obtenida puede orientar la selección de estrategias y métodos para abordar estos problemas. Por ejemplo, si la investigación revela la importancia de la interacción social y la autonomía en los niños, el diseñador podría optar por métodos de diseño participativo, invitando a los niños a expresar sus opiniones sobre cómo utilizarían o modificarían su entorno. Esto aseguraría que el proceso sea más inclusivo y adaptado a las verdaderas necesidades de los usuarios más jóvenes.

Finalmente, en la fase empírica, la información adquirida en la investigación se convierte en un "*output*" tangible, materializándose en el diseño de un espacio que resuelve las adversidades observadas. Este diseño, respaldado por los datos obtenidos, será más adecuado y efectivo, ya que no solo toma en cuenta las consideraciones del diseñador, sino también las perspectivas directas de los niños y sus cuidadores, lo que garantiza que el espacio creado sea funcional, accesible y, sobre todo, habilitante para el desarrollo infantil.

## **Reflexiones sobre los Resultados**

Tal como se explicó en la sección de Metodología y Diseño de Investigación, la decisión de limitar la muestra a solo dos estados de la República Mexicana responde tanto a la naturaleza exploratoria de este estudio como a consideraciones logísticas y de movilidad. Asimismo, se estableció una muestra válida de 15 infantes (junto con sus padres o cuidadores), reconociendo las complejidades de investigar la infancia debido a su condición de vulnerabilidad, que requiere especial atención en aspectos de protección, privacidad, seguridad, etcétera. Conseguir la participación de estos 15 infantes fue un logro significativo, ya que implicó obtener el permiso de sus padres, quienes se dieron el tiempo de abrir las puertas de sus hogares y permitir la observación del entorno familiar.

Aunque el alcance de este estudio no cubre un universo amplio, sus resultados ofrecen información valiosa para la reflexión, particularmente en el análisis de las relaciones espaciales, sociales y familiares de los niños. En el proceso de análisis cualitativo, el uso del software ATLAS.ti facilitó enormemente la organización y codificación de los datos, lo que permitió tomar decisiones claras sobre qué información codificar y cómo interpretarla.

### ***Limitaciones del estudio***

A continuación, se presentan las limitaciones del estudio, identificadas por la investigadora, y su posible influencia en los resultados obtenidos.

- a. **Ampliación de la muestra:** Uno de los principales aspectos a mejorar sería ampliar el número de niños observados, lo cual ofrecería una perspectiva más representativa y detallada de las diversas experiencias infantiles en el entorno doméstico. Si bien las observaciones realizadas han sido valiosas, una muestra más extensa permitiría identificar patrones y tendencias con mayor precisión, aportando mayor validez a los hallazgos. Además, entrevistar directamente a los niños podría haber brindado información más auténtica y directa, eliminando el filtro interpretativo que los cuidadores o el

investigador puedan imponer. Este enfoque ofrecería una visión más cercana a la realidad de cómo los niños perciben y experimentan el espacio.

- b. **Jerarquía y organización interna del hogar:** Durante las entrevistas semiestructuradas con los cuidadores, fue evidente que una mayor exploración de temas como la jerarquía y la organización interna de cada hogar habría enriquecido el análisis. Preguntas adicionales en este sentido podrían haber arrojado luz sobre cómo la estructura familiar y las dinámicas de poder influyen en la experiencia de los niños dentro del espacio doméstico, ampliando así la comprensión de las interacciones entre el entorno y los habitantes más jóvenes.
- c. **Propiedad de la vivienda:** Otro factor no considerado en profundidad fue si las viviendas eran propias o alquiladas. Esto podría haber tenido un impacto significativo en las posibilidades de los padres para modificar el espacio en función de las necesidades de sus hijos. Las limitaciones impuestas por un entorno alquilado podrían haber reducido las oportunidades para realizar cambios que faciliten la autonomía de los niños, influyendo en las adaptaciones observadas y, en consecuencia, en los hallazgos del estudio.
- d. **Actividades de observación limitadas:** La actividad centrada en observar cómo los niños sorteaban cambios ligeros de nivel pudo haber sido demasiado básica para su etapa de desarrollo. Niños de 3 a 5 años suelen estar capacitados para enfrentar desafíos más complejos, por lo que esta tarea pudo no reflejar adecuadamente sus habilidades de adaptación ni la forma en que confrontan obstáculos en el entorno doméstico. Plantear tareas más desafiantes podría haber ofrecido una visión más rica sobre cómo los niños interactúan con el espacio y resuelven problemas.
- e. **Coordinación y tiempo:** La observación de los niños requiere una coordinación considerable entre los cuidadores y el investigador. Las limitaciones de tiempo o la disponibilidad de las familias pueden haber influido en la profundidad y calidad de los datos recolectados, limitando así el alcance del estudio.

- f. **Limitada fiabilidad de la percepción:** La percepción de los adultos sobre cómo los niños interactúan con su entorno tiene un limitado sentido de confiabilidad. Las interpretaciones de los cuidadores pueden no coincidir completamente con las verdaderas experiencias de los niños, lo que introduce un elemento de incertidumbre en los resultados. Esta discrepancia resalta la importancia de obtener información directa de los niños cuando sea posible.
- g. **Subjetividad en la interpretación de las conductas:** Finalmente, es importante reconocer que interpretar las motivaciones, preferencias y gustos de los niños, así como el origen de sus comportamientos, representa una dificultad inherente. Los niños, al notar que están siendo observados, pueden modificar su conducta de manera consciente o inconsciente, lo que puede distorsionar los resultados y hacer más difícil la identificación de patrones naturales en sus interacciones con el entorno.

Estas limitaciones proporcionan un marco para futuras investigaciones que puedan abordar estos aspectos, ampliando y profundizando el análisis de cómo el entorno doméstico impacta en la experiencia y el desarrollo de los niños.

### ***Sugerencias para investigaciones futuras***

Para mejorar la comprensión y el impacto de los estudios sobre el entorno infantil, es necesario ir más allá de las limitaciones identificadas en el presente estudio. Se sugieren varias recomendaciones, tanto para profesionales del diseño arquitectónico como para el desarrollo de políticas públicas que tengan en cuenta a los niños y niñas como actores clave en su entorno:

#### **Recomendaciones para profesionales del diseño arquitectónico**

- **Diseño para la diversidad y la pluralidad de experiencias:** Es crucial que los diseñadores arquitectónicos apuesten por una diversidad de actividades, ambientes y dinámicas que respondan a las necesidades de todos los

habitantes de un entorno, incluyendo a los niños. Esto implica considerar que no existe una sola realidad ni una sola normalidad, sino una diversidad de posibilidades, habilidades y edades. Es fundamental adoptar enfoques que promuevan entornos inclusivos. Como sugieren Nativ, Raschkovan y Schulz (2020), es vital “deconstruir lo que pensábamos como universal” (pág. 14). Además, se deben implementar procesos de diseño que partan de una visión global e inclusiva, incorporando una perspectiva integral.

- Fomentar estudios colaborativos y enfoques transdisciplinarios: La investigación sobre el espacio infantil se beneficiaría enormemente de una colaboración entre diferentes disciplinas, integrando perspectivas de la arquitectura, la pedagogía, la psicología infantil y otras áreas relevantes. El intercambio de conocimientos entre distintas áreas promoverá diseños más sensibles a las necesidades reales de los pequeños.
- Trascender la noción de que el diseño es solo estética: Es necesario integrar múltiples dimensiones (sensoriales, emocionales, sociales) que los niños experimentan en sus entornos, promoviendo un diseño que trascienda la estética para enfocarse en el desarrollo humano.
- Investigaciones longitudinales sobre el impacto del entorno: El estudio de las implicaciones de la relación entre los entornos y el desarrollo infantil no debe limitarse únicamente a esta etapa. Se recomienda realizar estudios longitudinales que analicen cómo los entornos diseñados para niños influyen en su desarrollo a largo plazo, considerando su impacto en etapas posteriores, desde la adolescencia hasta la vejez.
- Replicar el estudio desde otras disciplinas y contrastar resultados: Se sugiere replicar este tipo de estudio desde otras disciplinas, como la psicología, la sociología o la pedagogía, para contrastar las diferencias en los enfoques y resultados. Esto podría ofrecer perspectivas complementarias que enriquecerían el análisis arquitectónico.
- Incluir las voces de otros actores clave en la vida infantil: Es importante entrevistar a educadoras, cuidadoras y otros actores involucrados en el

desarrollo infantil fuera del entorno doméstico, ya que el hábitat de los niños no se limita a su hogar. Estas voces pueden ofrecer aportes valiosos para el diseño de espacios que también promuevan el bienestar infantil en otros entornos.

- Integración fluida entre espacios interiores y exteriores: Se debe superar la dicotomía rígida que separa el espacio interior del exterior. Un enfoque sistémico permitiría una mejor comprensión de la interrelación entre ambos espacios y de cómo juntos contribuyen al desarrollo infantil.

### **Recomendaciones para políticas públicas**

- Involucrar a los niños en el proceso de toma de decisiones: Aunque los niños son conscientes de su entorno y perciben las situaciones que afectan su bienestar, rara vez se les consulta o se les da la oportunidad de influir en las decisiones que impactan sus vidas. Las políticas públicas deben fomentar la participación infantil en el diseño de espacios, garantizando que sus voces sean escuchadas y que sus necesidades sean atendidas de manera efectiva.
- Fomentar un enfoque de derechos en el diseño: Las políticas públicas deben basarse en un enfoque de derechos, garantizando que los espacios diseñados para los niños respeten y promuevan sus derechos a la participación, la seguridad, el juego, la educación y no olvidemos, la vivienda digna y empática. Es fundamental que el diseño de los entornos construidos sea visto como una herramienta clave para mejorar su calidad de vida y desarrollo integral.

## **Reflexiones personales**

Observar el fenómeno de la infancia en sus condiciones naturales me permitió atestiguar que los niños y niñas son personas completas en el presente, plenamente conscientes de su realidad. Seres humanos que pueden y deben participar activamente en la toma de decisiones que les conciernen, desempeñando un papel significativo. Esta investigación subraya la importancia de reconocer, desde la humildad, que no es posible ni adecuado sustituir la voz de la niñez, incluso si se tiene la mejor de las intenciones. También me anima a ser portavoz de una petición urgente: que todos los adultos, sin importar nuestro rol, debemos abogar por una participación integral y significativa de los niños, y proteger sus derechos y su integridad a toda costa y desde todos los ámbitos. Esta es nuestra responsabilidad, tanto humana como social.

Sin embargo, hoy en día “persiste la convicción de que el adulto, al educar al niño, es quien crea al hombre” (Montessori, 2013). Esta creencia, tan alejada de la realidad, ha justificado el desinterés y la apatía que enfrenta la niñez cuando se les considera meros sujetos en construcción. En este sentido, la infancia exige un replanteamiento sistemático de tales creencias. Las experiencias de los niños deben convertirse en nuevas lentes para interpretar lo que significa existir, vivir bien y formar comunidades justas, tanto para los niños como para los adultos (Wall, 2010).

Para ello, es fundamental pensar en términos intergeneracionales y considerar las distintas edades como parte de una pluralidad en una sociedad rica y dinámica, y no como una estructura jerárquica donde domina el más fuerte. Debemos entender al niño y al adulto como partes indivisibles de una misma personalidad, como sostiene María Montessori.

Desde el punto de vista de la disciplina, hablar de equidad y justicia intergeneracional implica la necesidad de equilibrar las necesidades de adultos y niños en el diseño arquitectónico. Es crucial adoptar una perspectiva inclusiva que reconozca y valore la humanidad de los niños. Como profesionales del diseño,

debemos detenernos a reflexionar: ¿cuáles son los espacios en los que nos relacionamos y a quiénes estamos dejando fuera? ¿Qué implicaciones tiene esto?

Aprecio profundamente la oportunidad que me brindaron las familias de acercarme a la vida cotidiana de los niños, permitiéndome ser testigo directo del privilegio y potencial de la infancia, así como de sus carencias, limitaciones y dificultades. Es importante destacar que no se requiere ser padre, madre, arquitecto o pedagogo, ni tener la oportunidad de realizar una investigación para reconocer y valorar la infancia. Es necesaria la consideración de enfoques alternativos que transformen no solo las políticas públicas, sino también las creencias más arraigadas, los estereotipos, los juicios y las prácticas en beneficio de todos.

Debo insistir en que las cuestiones de la niñez no son únicamente tarea de los padres; deben ser abordadas por todos los miembros de la sociedad y desde todos los ámbitos de estudio. Recordemos que “los niños, los adultos, los pueblos, los organismos, todos prosperan y se desarrollan mejor cuando no necesitan defenderse” (Di Bártolo & Seitún, 2019, pág. 9).

Con la certeza de que, al estudiar las experiencias, necesidades, condiciones, entorno, desarrollo y derechos de niños y niñas, contribuimos de manera significativa al bienestar del mundo, especialmente al suyo, quienes a cambio nos regalan un mundo lleno de alegría y esperanza, invito hoy a todos los que me leen y a las generaciones futuras a ser un escudo para la infancia. A proteger la ternura, la sensibilidad y el entusiasmo que la caracteriza, y a luchar desde cada área para que nada ni nadie vulnere su esencia.

Finalmente, para sincerarme cabe decir que esta investigación no pretende llegar a una conclusión definitiva, sino emprender un camino en el que la Arquitectura y la investigación transdisciplinar dedique mayores esfuerzos al colectivo de la niñez y toque los corazones de todos aquellos que, desde su trinchera, puedan colaborar para hacer del mundo un lugar merecedor de los niños y niñas. La empatía es la clave.

## ANEXOS

### Respuestas de los padres y madres de familia / cuidadores a algunas preguntas de la entrevista

Pregunta	¿Cuáles experiencias positivas has observado que tiene en casa?
Clave del participante	Respuestas
01	“Que la casa es ideal para cuatro integrantes, que serían 2 adultos y 2 niños, pero ya para más de 2 consideraría que ya el espacio quedaría reducido”.
02	“Considero que son independientes y no hay tanto como problema en que les limite lo que quieren hacer, al contrario”.
03	“Ellos me aprendieron muy rápido a subir y bajar escaleras, experiencias positivas pues yo creo que todo lo que implica el apoyo en hogar, porque lo saben hacer. Por ejemplo, si lo pongo a lavar vasos de plástico le pongo un banquito para que alcance, lo sabe hacer bien, el subir y bajar la escalera, traer cosas; él es muy atento en particular en si le digo “está sobre la mesa tal” lo hace muy rápido, o sea puede subir y bajar muy rápido y pocas veces se ha por ejemplo caído. Es hábil”.
04	“Experiencias positivas cuando jugamos juntas, lo que hacemos juntas como que a ella le gusta mucho”.
05	“Pues sobre todo que está como al cuidado siempre de familiares, por ejemplo, pues mis hermanas le ponen actividades en el patio, le sacan la bicicleta, la ponen a bailar, a ver películas, a veces se pone a cocinar con su tía también, sí le ayuda y pues ya cuando llegan de la escuela ella saca todos los juguetes y luego a la hora de comer pues los guardan”.
06	“Disfrutan mucho pues estar con sus juguetes, bastante, estar jugando, ver tele también les gusta, armar Legos, construir, salir en las bicis eso les gusta”.
07	“Pues realmente las actividades nuevas que le ponemos como que es muy fácil de que ella las agarre o actividades que le damos de casa o sea no repela para nada, las hace y como que toma nuevos roles y responsabilidades, pequeñitas, pero las toma”.
08	“Cuando nos ponemos a trabajar o hacer algo él también se pone a hacer lo mismo jugando”.
09	-
10	“Una de las ventajas que tiene es esa estabilidad de tener su espacio, tan solo es como de “mami, me voy a cambiar”, llegando de la escuela, entonces ya es como que él sabe dónde debe de dejar su ropa, su uniforme, no lo deja todavía doblado ni nada, pero ya deja su uniforme en una parte entonces ya se cambia y ya sabe dónde está, ese es el cajón de las calcetas, el cajón de la ropa, entonces pues como que tiene su espacio. Ahora sí que como la casa está muy chiquita entonces como que traté de que todo tuviera como un lugarcito, pero más que nada para a él formarle una rutina, entonces pues ya sabe dónde. Entonces es esa parte, siento que es esa la ventaja, la estabilidad que le da el tener una rutina, tener su espacio y entonces pues ya el poder digamos como aprender incluso, porque pues ya si le preguntan en la escuela ¿qué reglas hay

	en tu casa? “que no se debe de saltar”, porque están ya estipulados los espacios aquí en la casa entonces pues podría ser eso una ventaja”.
11	“Que juega con el perro de repente, ahí se entretiene con él, bueno luego son bien bruscos los dos, pero es que como que sí se acompañan. Pues que sí juega bastante con nosotros también, digamos que nunca está como solo, o sea si no está papá, está mamá y si no, está abuela, entonces sí como mucha convivencia”.
12	“Creo que hay como afuera mucho espacio para jugar, creo que es como de lo mejor y que no hay como tantas escaleras, también creo que es como lo bueno de donde vivimos y pues sí creo que es como lo que hace más fácil que esté aquí”.
13	“El trampolín, sí, él lo llama la cueva. Entonces cuando yo llego del trabajo pues me dice después de comer siempre me dice “mamá vámonos a la cueva” entonces ahí es como que nos metemos los 2 o los 3 si está el bebé o sino el bebé lo dejo en el columpio y nosotros 2 aquí afuera y como que eso es especial para él”.
14	“Su cuarto fue tipo Montessori, y siento que eso fue un momento y una experiencia muy grata para él porque le ayudó mucho a independizarse”.
15	“Que son más o menos libres dentro de lo que cabe, de correr, jugar, este hay espacios de juego hay jardín, el área de la sala de arriba en teoría era mía, pero pues se la apropiaron entonces ahí me parece que está muy apto para que juegue, le encanta jugar Legos, le encanta dibujar, es un niño más bien creativo entonces creo que pues sí es un lugar muy bueno para jugar”.

Pregunta	¿Consideras que tu hijo/a enfrenta algún desafío relacionado con la disposición del espacio?
Clave del participante	Respuestas
01	“Sí, yo creo un poco que la cocina está muy cerca del área donde ellos se desarrollan, donde se mantienen más tiempo”.
02	“A lo mejor lo chiquito, en eso sí, a mí en lo personal me gustaría más espacio porque sí o sea yo siempre he sido así y en esa cuestión me gusta que corran, que se desenvuelvan y eso, pero pues sí, ahorita está un poco limitado”.
03	“Yo creo que a veces el espacio, por ejemplo, aquí jugar pelota pues es complicado, jugar con balón, me ha pedido por ejemplo una canasta de <i>basket</i> y pues si le digo “hijo, aquí es complicado”, en la cochera por el espacio y arriba porque le digo “donde se te caiga un balón hasta abajo le puedes pegar a alguien”. Pero, en general yo creo que es eso, el no poder desempeñar juegos por ejemplo las traes que implican correr o balones es complicado”.
04	“Pues a lo mejor que está muy chiquito, luego ella quiere estar jugando para todos lados y corriendo y siento que a veces es muy pequeño el espacio”.
05	“Ya se ha caído como 2 veces en la escalera. Y ese principalmente pues es lo que me da pendiente porque es como muy ágil para brincar y todo eso, pero a veces le gana”.
06	“Pues un poco sí, porque por ejemplo las actividades que disfrutan mucho como justo las bicicletas, ese tipo de juegos montables luego el espacio no es suficiente porque es

	un patio chico, una cochera pequeña en donde para ellos por ejemplo esas actividades que disfrutaban mucho no las pueden disfrutar del todo porque el espacio no se presta”.
07	“Sí, sí porque pues es que para la mayoría de las cosas siempre pide ayuda, por ejemplo, a subir las escaleras como todavía le da miedo cuando quiere bajar muchos juguetes hay que subir con ella y bajarle los juguetes, igual para arriba. Usa ella vasos y platos de plástico porque no alcanza la tarja y los avienta porque es como “ponlos en su lugar” entonces ella los avienta, entonces pues es la primera que los pone para que no vaya a romper nada, para ir al baño por ejemplo ella usa toallitas y se tiene que bajar de la taza y agarrar las toallitas porque donde está el papel está como muy lejos pues cero alcanza, para lavarse las manos también la llave está dura y hay que abrísela, aunque ella lo haga pero hay que abríselo o darle la toalla para que se lo seque hay que bajarle la toalla porque no alcanza y si ya la alcanza brincando la avienta porque no puede ponerla en su lugar.”.
08	“No, no ya no.”.
09	“No. No la verdad no”.
10	“Sí, al principio era como tal el espacio, las casas donde habíamos estado estaban más grandes entonces él es mucho de correr, brincar, estar moviéndose, entonces su carrito por ejemplo ahí ha estado desde que llegó porque ya no lo saca, no hay espacio como para que esté jugando. Podríamos decir se puede estar aquí en la calle, pero pasan muchos carros o sea como si te fijas casi en todas las zonas hay muchos carros, entonces pues es como el peligro, entonces pues no, no hay tanto esa disponibilidad. Y eso también de “mami, ábreme la llave porque no la alcanzo”, ahora sí que todo está como a nuestra altura y no a su altura, entonces también es de eso, como tal el espacio y algunas cosas que están como a nuestro alcance y no a su alcance”.
11	“Sí, bueno cuando anda jugando como mencionamos con el perro, como que los espacios son muy pequeños y a veces como que todavía no hay esa...como que no calcula la dimensión, la distancia, entonces choca o por ejemplo aquí en las barditas sí se ha pegado. Aquí pues lo que es el piso y las escaleras sí están como resbalosas, como te comento casi siempre anda sin zapatos, anda con puro calcetín, entonces sí, llega como a darse algún golpe, pero pues de ahí en más pues creo que no”.
12	“Sí, cuando hace juegos, así como de que a los bebés o a la comidita sí es como que no hay mucho espacio aquí, como que siento que necesitaríamos otro lugar donde hubiera un cuarto como especial para todos juguetes porque también guardarlos y sacarlos es como muy pues como complicado o sea desde que tengo que sacar todos y no es como de “ah bueno agarro este peluche y lo pongo en su lugar”, no, es como sacar todos y luego volver a guardar todos”.
13	“Nada más lavarse como los dientes porque se tiene que montar en un banquito, pero de resto más nada”.
14	“Pues creo que la más notoria fue la del lavamanos, por ejemplo, ahorita a esta edad se supone que ellos ya tienen que aprender también a lavar trastes, o sea de plástico así, lavar su vaso y su plato haz de cuenta, a los 5 años, [...] pero ni siquiera con el banquito alcanza”.
15	“Cuando era más pequeño a lo mejor entre 3 y 4 años batallaba porque ya se quería lavar las manos solo pero no alcanzaba, entonces ahí ya pues sí nos faltó ponerle algún

	<b>mueblecito para que él solito se subiera, la verdad normalmente sí lo cargábamos al baño para que lo hiciera, pero ya ahorita pues alcanza todo. Yo creo que ahorita ya no tiene ninguno”.</b>
--	---

Pregunta	<b>¿Qué espacios de la casa has notado que el/la niño/niña utiliza con mayor frecuencia?</b>
Clave del participante	Respuestas
01	<b>“La sala y mi recámara”.</b>
02	<b>“Pues todos, igual se desenvuelve aquí o allá arriba o... sí cualquiera”.</b>
03	<b>“La sala y el área que tengo como para juegos y la cochera”.</b>
04	<b>“la sala y el comedor”</b>
05	<b>“Aquí la sala y el cuarto de Paulina (su tía) que es donde pues la ponen ahí a hacer actividades, a jugar y el patio”.</b>
06	<b>“Sus cuartos [...] y el espacio donde están los juguetes, aquí arriba en el área de juegos”.</b>
07	<b>“Su cuarto y la sala”.</b>
08	<b>“Su cuarto y el baño”.</b>
09	<b>“La sala, que es pues donde pasamos la mayor parte del tiempo porque pues ahí están prácticamente todas sus cosas. Era la sala ahora es su cuarto de juegos y el cuarto ¿no? ahora que tenemos la terraza pues también salen mucho ahí a jugar”.</b>
10	<b>“Su cuarto y la sala es como donde más se la pasa”.</b>
11	<b>“la sala, casi siempre estamos ahí. Siempre está ahí jugando...”</b>
12	<b>“El cuarto, aquí (la sala) y acá donde está la lavadora hay como un escaloncito y se sienta ahí, ahí peina a sus muñecas, es como donde más está”.</b>
13	<b>“La sala y el patio”.</b>
14	<b>“Su cuarto y la sala”.</b>
15	<b>“Las dos salas, la de abajo y la de arriba, el jardín de enfrente, y principalmente esas tres”.</b>

Pregunta	<b>¿Hay algún área de la casa que el niño o niña evite utilizar?</b>
Clave del participante	Respuestas
01	<b>“Quizá el patio. [...] porque siempre está el sol muy fuerte y se siente mucho calor afuera”.</b>

02	<b>“No, ninguna”.</b>
03	<b>“su cuarto lo utilizan básicamente para dormir, sí juegan, pero por lo general buscan los espacios más amplios”</b>
04	<b>“No creo que no”.</b>
05	<b>“No”.</b>
06	<b>“Evitar como tal no”.</b>
07	<b>“afuera de los cuartos no la dejamos” (porque está cerca de las escaleras).</b>
08	<b>“el baño que está acá, que es como compartido, está un poquito más chiquito entonces él siempre se baña en nuestro baño”.</b>
09	<b>“sí, afuera, pero porque están los perros”.</b>
10	<b>“No...”</b>
11	<b>“No, hasta ahorita no”.</b>
12	<b>-</b>
13	<b>“No utiliza mucho ahí o sea este jardincito” (el jardín interior/cubo de luz)</b>
14	<b>“el patio de acá nunca veo que lo use, jamás. Es donde lavamos, o sea está la lavadora, pero ahí no”.</b>
15	<b>“Pues el último piso, nunca va, el último piso eh, pero no hay nada de interés allá yo creo que no sube por eso” (la azotea/terraza)</b>

Pregunta	<b>¿Crees que el diseño de la casa afecta o beneficia la experiencia de tu(s) hijo(s)?</b>
Clave del participante	Respuestas
01	<b>“creo que afecta y beneficia”.</b>
02	<b>“Pues llega a afectar, a pesar de que no es un limitante”</b>
03	<b>“Yo creo que ambas, beneficia [...] espacios como amplios despejados, pero en ocasiones perjudica porque [...] es mucho en subir y bajar escaleras y a mí por ejemplo como mamá a veces me preocupa”</b>
04	<b>“No lo sé, siento que como que está muy chiquita (la casa)”.</b>
05	<b>“Sí lo beneficia porque es una casa como de cuartos amplios”</b>
06	<b>“Yo creo que más afecta que beneficia en el sentido justo de que es una casa con construcciones de inicio muy pequeñas, con espacios reducidos, recámaras chicas en donde pues justo se limita la oportunidad de que puedan hacer varias cosas”.</b>
07	<b>“Como las escaleras no tienen un descanso, se juntan, y hay una parte ahí como de cuatro escalones que se hacen más pequeños (abanico) entonces sí le da miedo caerse, porque ya se ha caído un montón de veces...”</b>

08	-
09	<b>“No. No la verdad no (no cree que afecte)”.</b>
10	<b>“Pues digamos que no creo que sea el espacio más adecuado para él sí, [...] porque pues sí es como muy muy pequeño, [...] como que nos obliga casi casi a estar como sedentarios...”</b>
11	<b>“Pues pienso que sí afecta un poco por el espacio tan pequeño, [...] me gustaría como un espacio así como de jardín, más grande, que pueda pues jugar con mayor seguridad”.</b>
12	<b>“creo que le afecta. [...] está muy reducido el espacio para un niño.”</b>
13	<b>“Beneficia”.</b>
14	<b>“¿se puede las 2? Yo creo que sí beneficia en la experiencia de ellos porque favorece la interacción familiar [...] y afecta porque en verano el calor es insostenible en una casa tan chica”.</b>
15	<b>“Sí yo creo que beneficia”.</b>

Pregunta	<b>¿Hay algún espacio de la casa que te genere preocupaciones sobre la supervisión de él/ella?</b>
Clave del participante	Respuestas
01	<b>“La cocina cuando estoy cocinando o tienen acceso a alcanzar cuchillos”.</b>
02	<b>“La ventana y las escaleras”.</b>
03	<b>“Preocupación más que nada que corran, que suban y bajen las escaleras rápido”.</b>
04	<b>“La escalera sí es la única que siempre como que siento que se va a aventar o algo así”.</b>
05	<b>“A veces el patio porque pues como está la casa a pie de calle si se sale da directo a la carretera”.</b>
06	<b>“Las escaleras, los baños a veces”.</b>
07	<b>“Las escaleras y arriba o sea en conjunto es las escaleras”.</b>
08	<b>“Pues sería la cocina, nada más por el hecho de la estufa, el fuego y eso”.</b>
09	<b>“Las escaleras de la sala están peligrosas o sea están feas y no es como que puedas taparle porque están muy amplios, muy largos, entonces pues no es como que le tapes y ya”.</b>
10	<b>“Al principio las escaleras por eso lo del barandal y todo, porque son muy inseguras y pues no, no hemos detectado como algo que sea así como muy peligroso para él”.</b>
11	<b>“Pues ese miedo de que no se vaya a bajar la escalera por lo mismo de que no hay pues una puertita, no hay una protección, entonces sí es así como que pues estamos vigilando y más cuando yo estoy sola a veces sí le cierro la puerta o me espero mejor a</b>

	<b>que despierte y ya o me estoy un rato allá pero sí es te digo ahorita como que la mayor preocupación”.</b>
12	<b>“Sí, los balcones”.</b>
13	<b>“El patio porque como es abierto entran animales y la parte de atrás, aunque está alto pues, tenemos un barandal alto siempre están metiéndose animalitos. Igual el patio interno tampoco me gusta tenerlo abierto precisamente como hay plantas pueden entrar animalitos”.</b>
14	<b>“la cocina todavía porque aunque yo pienso que ya sabe lo que es peligroso no, no o sea, sí ha movido las perillas del gas, por ejemplo. O a veces que estoy horneando algo y va y toca entonces sí, la cocina definitivamente para mí sigue siendo super peligroso”.</b>
15	<b>“El jardín interior y la cochera, pero principalmente porque hemos encontrado como fauna nociva, esas cosas, arañas peligrosas y cosas así”.</b>

Pregunta	<b>¿Qué medidas de seguridad tienen en la vivienda para la protección del niño o niña?</b>
Clave del participante	Respuestas
01	<b>“Pues mucho diálogo con ellos, sobre todo el diálogo y mantener las cosas peligrosas pues escondidas o guardadas”.</b>
02	<b>“Pues por ejemplo cuando suben pues desde chiquitas enseñarles a lo que es la pared, en el caso de las escuadras pues irse pegadas a la pared o ir yo con ellas y en cuestión de ventanas sí tienen prohibido acercarse o asomarse”.</b>
03	<b>“Lo que hicimos fue poner en cada nivel como herrería para puertita para que no pasen de ahí. Y las básicas de no poner productos peligrosos a su alcance, hablar mucho con ellos sobre por ejemplo esta parte de no correr en las escaleras, se pueden caer y estar supervisando constantemente”.</b>
04	<b>“Pues no, así como algo más como ponerle algo a los conectores y eso no, es que todos están como escondidos, no están de fácil acceso y nunca ha sido de estar explorando esta parte. Como que están atrás de la cama, atrás del mueble, no están así al aire, visibles”.</b>
05	<b>“La puerta siempre está cerrada, siempre, siempre, nunca la abrimos más que cuando vamos a salir”.</b>
06	<b>“Por ejemplo en el barandal buscamos que fuera un diseño donde no cupiera por ejemplo el cuerpo de un niño.”.</b>
07	<b>“Cuando estamos cocinando, como la cocina pues esta le queda como alta, si estamos cocinando no tiene permitido entrar por si le brinca algo de aceite o algo de la cocina. Los apagadores, los apagadores también es un tema, porque por ejemplo viene incluso la imagen de “no niños” y tenemos las tapitas pero todos están abajo, todos, todos están este a su alcance entonces tenemos como los protectores y todo pero pues ya los sabe quitar entonces es como “no conectes nada no metas nada”.</b>

08	<b>“Cuando era más chiquito usábamos como barreras para que no pasara por ejemplo a la cocina y agarrara cosas calientes o en las escaleras poníamos barreras, para que no se fuera a ir”.</b>
09	<b>“Por ejemplo, también en la parte de arriba tenemos para que no bajen una reja en las escaleras, ahí sí separé con rejitas. Digo ahorita ya son más grandes ¿no? ya saben, pero cuando eran más bebés o sea si era así como de ponles algo porque si no se van”.</b>
10	<b>“El barandal, las protecciones de las ventanas porque quedaba muy ahí afuera, bueno que se pudiera caer, muy expuesto él y nada más”.</b>
11	<b>“Pues nada más las protecciones de algunos conectores. Los contactos de la luz, le pusimos protecciones para que no metiera los deditos. Los que están arriba no hay tanto problema, pero estos de acá sí”</b>
12	<b>“Pues solamente no dejarla sola, o sea como estar con ella todo el tiempo”.</b>
13	<b>“Le pusimos esas en las entradas de la puerta, en realidad más nada, pero sí quisiera poner más, por lo menos en los baños, ni los baños ni las ventanas tienen mosquiteros entonces pues eso sí y estas puertas tampoco tienen mosquiteros eso sí lo he querido modificar, pero todavía no lo he hecho”.</b>
14	<b>“Por ejemplo en la cocina teníamos como una puerta, como una rejita como para cachorro, teníamos esa pero no manches o sea te lo juro que complicaba, me complicaba todo. O sea, porque obviamente estaba más bebé todavía entonces estaba cocinando pero ya ves que tienes una bebé entonces mientras cocinas tienes que verla como un millón de veces entonces tenía que estar brincando, no manches o sea fue fatal. Entonces la quitamos. Y luego por ejemplo hay personas que te dicen “ay o sea, pero pues es que para qué quitas el florero, o sea pues educa a tus hijos para que sepan que el florero no se toca” y así pero pues es que ya no es cuestión de educación, o sea es que ellos son curiosos”.</b>
15	<b>“Bueno en el piso de arriba, no se si te fijaste, tenemos rejas para cerrar las escaleras, aunque esas en realidad ya ahorita son más pensadas en el niño más chiquito porque el mayor ya las abre, las cierra, sube y baja sin ningún problema”.</b>

Pregunta	<b>¿Has buscado información o asesoramiento sobre cómo crear espacios más inclusivos para los niños?</b>
Clave del participante	Respuestas
01	<b>“No, nunca”.</b>
02	<b>“No, eso sí no”.</b>
03	<b>“No, no lo he buscado”.</b>
04	<b>“No”.</b>
05	<b>“Sí, ahora que estamos allá construyendo nuestra casa, pues buscamos un arquitecto que nos diseñara el espacio”</b>
06	<b>“No, como tal, no”.</b>

07	<b>"No".</b>
08	<b>"No, nunca".</b>
09	-
10	<b>"Pues exclusivamente buscar información no, pero pues ya ves que, para una crianza sana, tal cosa ¿no?"</b>
11	-
12	<b>"No".</b>
13	<b>"En realidad no".</b>
14	<b>"Sí".</b>
15	<b>"Sí, sobre crianza".</b>

## REFERENCIAS

- Alcubierre Moya, B., Blanco Bolsonaro de Moura, E., Bontempo, P., Cosse, I., Fávero Arend, S., Jackson Albarrán, E., . . . Zapiola, M. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. (U. N. CONICET, Ed.) Tandil: Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCS). Obtenido de <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>
- Ampudia, P. (2021). *Centro para el Futuro de las Ciudades*. Obtenido de Los matices de la vivienda en México: <https://futurociudades.tec.mx/es/los-matices-de-la-vivienda-en-mexico>
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. (R. Baldick, Trad.) Nueva York. Obtenido de [https://monoskop.org/images/d/d0/Ari%C3%AAs\\_Philippe\\_Centuries\\_of\\_Childhood\\_A\\_Social\\_History\\_of\\_Family\\_Life\\_1962.pdf](https://monoskop.org/images/d/d0/Ari%C3%AAs_Philippe_Centuries_of_Childhood_A_Social_History_of_Family_Life_1962.pdf)
- Bernal Miranda, B. (2009). *El niño y su vivienda como un lugar para crecer*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.
- Bernal Miranda, B., & Soria López, F. (2015). Crítica de la experiencia del habitar infantil en el espacio residencial vertical en México. *Arquitectonics. Mind, Land and Society*(27), 95-105. Obtenido de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/119252/9788498805338-07.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida (The Making And Breaking Of Affectional Bonds)*. (A. Guera Miralles, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- Cabanellas, I., Eslava, C., Fornasa, W., Hoyuelos, A., Polonio, R., & Tejada, M. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: GRAÓ.

- Campos, A. L. (2010). *Primera Infancia: una mirada desde la Neuroeducación*. (E. y. Cerebrum – Centro Iberoamericano de Neurociencias, Ed.) Lima: Oficina de Educación y Cultura de la Organización de los Estados Americanos (OEA/SEDI/DDHEC/OEC). Obtenido de <https://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-esp.pdf>
- Carlomagno, M. (2022). Las opiniones de niños y niñas de 12 años de edad acerca de las viviendas que habitan con sus familias en la zona sur del Conurbano Bonaerense. *Journal De Ciencias Sociales*, 1(18), 62-87. Obtenido de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/view/6648/10450>
- Cavallini, I., Quinti, B., Rabotti, A., & Tedeschi, M. (2017). Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 181-197.
- Clair, A. (2019). Housing: an Under-Explored Influence on Children's Well-Being and Becoming. *Child Indicators Research*, 609-626.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2024, 22 de marzo). *Artículo 1 [Título Primero]*. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2024, 22 de marzo). *Artículo 133 [Título Séptimo]*. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2024, 22 de marzo). *Artículo 4 [Título Primero]*. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (2006). UNICEF Comité Español. Obtenido de

<https://www.unicef.org/mexico/media/991/file/Convenci%C3%B3n%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf>

Cortez González, S. (19 de agosto de 2013). *Castellano Actual*. Obtenido de ¿De dónde viene “niño”? : <https://www.udep.edu.pe/castellanoactual/de-donde-viene-nino/>

Cortez Quezada, M., & Maira Salcedo, M. (2019). *Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE México. Centro de Medición MIDE UC. Recuperado el 2023, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A356.pdf>

Cuervo Calle, J. (Diciembre de 2010). ¿Vivienda, casa, hogar? La construcción del concepto "hábitat doméstico". *Iconofacto*, 6(7), 70-88. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/7224/Vivienda%2c%20casa%2c%20hogar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De Certeau, M., & Giard, L. (1999). *La invención de lo cotidiano. 2 Habitar, cocinar*. (A. Pescador, Trad.) Universidad Iberoamericana.

Di Bártolo, I., & Seitún, M. (2019). *Apego y crianza. Cómo la teoría del apego ilumina nuestra forma de ser padres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Penguin Random House.

Duarte Quapper, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 2023, de [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl\\_10803\\_377434/cdq1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_377434/cdq1de1.pdf)

Erikson, E. H. (1977). *Childhood and Society*. London: Paladin Grafton Books.

Flores Gutiérrez, A. (2016). *Fenómeno arquitectónico, proceso de diseño y complejidad humana: propuesta de re-conceptualización*. Tesis. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. Recuperado el

2023, de  
<https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000744760/3/0744760.pdf>

Flores Gutiérrez, A. (mayo-octubre de 2022). Bases para una consideración sistémica del diseño arquitectónico. *AREA*, 28(2), 1-14. Recuperado el 2023, de [https://www.area.fadu.uba.ar/wp-content/uploads/AREA2802/2802\\_flores-gutierrez.pdf](https://www.area.fadu.uba.ar/wp-content/uploads/AREA2802/2802_flores-gutierrez.pdf)

Flores Gutiérrez, A., & López Domínguez, G. (2020). Un objetivo común en el diseño arquitectónico: fundamentación de una práctica desde el paradigma del espacio arquitectónico como ambiente del ser humano. En U. A. UAM-X, *Investigación y diseño* (Vol. 5, págs. 41-56). México DF: Publicaciones CyAD. Recuperado el 2023, de <https://publicaciones.xoc.uam.mx/Recurso.php>

García Carrasco, J. (mayo-agosto de 2004). La comprensión de la vivienda como un dominio vital de los seres humanos. *Revista Española de Pedagogía*, 62(228), 229-256. Recuperado el 2023, de <http://www.jstor.org/stable/23764533>

Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York: Taylor & Francis Group.

González Coto, M., & Sáenz Cubillo, N. (2020). Crianza Respetuosa: Hacia una parentalidad centrada en las niñas y los niños. *Revista Estudios*(41), 428-450. Recuperado el 2024

Gür, Ş. Ö. (2013). How Children Describe Their Houses: Present vs. Ideal. *Child Ind Res*, 493–525. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9179-5>

Heidegger, M. (1975). Construir, habitar, pensar. *Teoría*, 150-162. Obtenido de <https://revistas.uchile.cl/index.php/TRA/article/view/41564/43080>

Hernández Pérez, K. S. (2022). Una pandemia no apta para niños. La vivienda en México como lugar de confinamiento. *MADGU. Mundo, Arquitectura, Diseño*

gráfico y Urbanismo(10), 76-97. Obtenido de <https://madgu.unison.mx/index.php/madgu/article/view/87/90>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México, D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Recuperado el mayo de 2023

Híjar Medina, M. C., Tapia Yáñez, J. R., Lozano Ascencio, R., & López López, M. (Noviembre-Diciembre de 1992). Accidentes en el hogar en niños menores de 10 años. Causas y consecuencias. *Salud Pública de México*, 34(6), 615-625. Obtenido de <https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/5555/5973>

Hillier, B. (2007). *Space is the machine. A configurational theory of architecture*. Londres: Space Syntax. Obtenido de <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/3881/1/SITM.pdf>

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Falmer Press.

Jorquera, D., & Quinteros, D. (2010). Niños y niñas en la vivienda social: habitabilidad desde su experiencia. Estudio de casos. *Documentos de Trabajo del Centro de Investigación Social de Un Techo para Chile*(6).

Kohan, W. (2016). *Fondo de Cultura Económica*. Obtenido de Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación (DIFE): <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=I&id=79>

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA]. (2024, 27 de mayo). *Artículo 13 [Título Segundo]*. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA]. (2024, 27 de mayo). *Artículo 4 [Título Primero]*. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA]. (2024, 27 de mayo). *Artículo 6 [Título Primero]*. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Mantilla, M. J. (2019). Cuerpos, niñez y crianza: cartografías corporales de la infancia en el modelo de crianza respetuosa en Argentina. (S. Romero Gorski, Ed.) *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 4(1), 61-75.
- Martín Juez, F. (1999). *Contribuciones para una antropología del diseño. Tesis doctoral*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Martín Juez, F. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. Barcelona: Gedisa. Recuperado el abril de 2024
- Martín López, L. (Diciembre de 2021). El juego infantil como herramienta para la coexistencia en el espacio doméstico. *Revista de Arquitectura*, 26(41), 34-43. doi:10.5354/0719-5427.2021.65937
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño*. Mexico, D.F.: Diana.
- Montessori, M. (2013). *El secreto de la infancia [Il Secreto Dell'Infanzia 1982]*. Barcelona: Diana.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mouritsen, F. (1998). Child Culture - Play Culture. Recuperado el abril de 2024
- Muntañola, J. (2008). Architecture and the Psycho-Social Development: The Dialogical Turn. *Arquitectonics. Mind, Land & Society. Arquitectura e Interacción Social*(16-17), 13-34. Obtenido de

<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/120893/9788498803785-03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Muñoz Gaviria, D. A., & Ríos Osorio, E. (2024). La infancia una experiencia formativa y las infancias como sus múltiples concreciones. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(71), 164-186. Obtenido de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1547/1979>

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París. Obtenido de [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales. Nueva York. Obtenido de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Tratlnt/Derechos%20Humanos/D50.pdf>

Nativ, A., Raschkovan, I., & Schulz, N. (2020). *No tan terribles. Límites y autonomía en la primera infancia. Una mirada desde la crianza respetuosa*. (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta.

Navarro, I. (2024). *Sintaxis Espacial. Urban, Analytics & Design*. Obtenido de <https://sintaxisespacial.com/acerca-de-space-syntax/>

ONU. (s.f.). *ONU HABITAT*. Obtenido de <https://onu-habitat.org/index.php/elementos-de-una-vivienda-adecuada>

Organización de los Estados Americanos (OEA). (1978). Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). *Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos*. San José, Costa Rica. Recuperado el 2024, de [https://www.oas.org/dil/esp/1969\\_Convenci%C3%B3n\\_Americana\\_sobre\\_Derechos\\_Humanos.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf)

- Pallasmaa, J. (2022). *Diseminaciones. Semillas para el pensamiento arquitectónico*. (M. Zambelli, Ed., & M. Puente, Trad.) Barcelona, España: Editorial GG. Recuperado el 2023
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia [La Psychologie de L'Intelligence]*. (J. C. Foix, Trad.) Buenos Aires: Editorial Psique.
- Ramírez, S. (2015). *Crianza con Apego. De la teoría a la práctica*.
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española*. (A. d. Española, Productor) Recuperado el 2023, de <https://dle.rae.es/h%C3%A1bitat>
- Reggio Children. (2022). *Reggio Children*. Obtenido de Reggio Emilia Approach: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>
- Reggio Children. (2022). *Reggio Children*. Obtenido de Reggio Emilia Approach: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/valori-en/>
- Rodríguez Rivero, L., Ballén, M. P., & Boza, T. (mayo de 2007). La experiencia del habitar. Anotaciones para una pedagogía de la vivienda. *A. Revista de Arquitectura y Urbanismo*(1), 66-75. Obtenido de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arquitectura/article/view/22261/21534>
- Rojas, M. (2018). El adultocentrismo violenta a todos los niños, niñas y adolescentes. *Para el Aula*(27), 8-10. Obtenido de [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea\\_027\\_0006.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_027_0006.pdf)
- Rosin, H. (Abril de 2014). The Overprotected Kid. *The Atlantic*. Recuperado el 2023, de <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/04/hey-parents-leave-those-kids-alone/358631/>
- Stevenson, O., & Prout, A. (2013). Space for Play? Families' Strategies for Organizing Domestic Space in Homes with Young Children. *Home Cultures*, 10(2), 135-157. doi: 10.2752/175174213X13589680718490

- Tarrés, M. L. (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (Primera ed.). México, México: El Colegio de México. Recuperado el marzo de 2023
- Tonucci, F. (2006). *La ciudad de los niños ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?* (S. d. Exteriores, Ed.) Obtenido de Gobierno de México: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/477029/FCN\\_TEXTO\\_TONUCCI.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/477029/FCN_TEXTO_TONUCCI.pdf)
- UNICEF Cuba. (s.f.). *Unicef para cada infancia. Cuba*. Recuperado el 2024, de Crianza respetuosa: <https://www.unicef.org/cuba/midete-crianza-respetuosa#:~:text=Se%20trata%20de%20una%20crianza,de%20los%20hijos%20e%20hijas.>
- UNICEF México. (s.f.). *Unicef para cada infancia. México*. Recuperado el 2024, de Herramientas para la crianza positiva y el buentrato. Una educación de niñas, niños y adolescentes sin violencia: <https://www.unicef.org/mexico/herramientas-para-la-crianza-positiva-y-el-buentrato#:~:text=La%20crianza%20positiva%20es%20el,en%20la%20que%20se%20encuentra.>
- UNICEF México. (s.f.). *Unicef para cada infancia. México*. Recuperado el 2024, de Preguntas frecuentes sobre crianza positiva. Logra una crianza firme pero amorosa con niñas, niños y adolescentes: <https://www.unicef.org/mexico/preguntas-frecuentes-sobre-crianza-positiva#:~:text=Toda%20persona%20al%20cuidado%20de,gritos%2C%20rega%C3%B1os%20y%20cr%C3%ADticas%20atemorizantes.>
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. (U. P. Salesiana, Ed.) *Sophia Colección de Filosofía de la Educación*(15), 217-234. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100009.pdf>

von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 2022

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (S. Furió, Trad.) Barcelona: Crítica.

Wall, J. (2010). *Ethics in Light of Childhood*. Georgetown University Press.