



kultur revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat

Vol. 11, núm. 21, any 2024

INFÀNCIES EN PANDÈMIA I POSTPANDÈMIA



UJI UNIVERSITAT
JAUME I

Programa d'Extensió Universitària
PEU – Seminari Garbell

kult-ur es una revista semestral promoguda pel Seminari Garbell, del Programa d'Extensió Universitària de la UJI, que edita un volum a l'any dividit en dos números. Els treballs publicats, que apliquen la revisió cega per parells, s'orienten fonamentalment al progrés de la ciència en els àmbits de la cultura, l'educació i el desenvolupament local, i atorguen preferència a la difusió de resultats de recerca originals. *kult-ur* admet contribucions d'experts i investigadors de tot el món i promou l'intercanvi de plantejaments, la reflexió i la comunicació en els seus tres eixos d'estudi abans referits.

Consell de redacció:

Paco Marco (director) (Universitat Jaume I) – Joan A. Traver Martí (director) (Universitat Jaume I) – Albert López Monfort (Universitat Jaume I) – Maria Lozano Estivalis (Universitat Jaume I) – Teresa de Jesús Negrete Arteaga (upn Ajusco, México df) – Auxiliadora Sales Ciges (Universitat Jaume I) – Procopis Papastratis (Panteion University, Atenas) – Renaud Goyer (Université du Québec à Montreal) – Durmuş Aslan (Çukurova University, Adana) – Elisa Cragolino (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) – Elizabeth Vidal (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) – Belén Ballesteros Velázquez (Universidad Nacional de Educación a Distancia (uned), España)

Comité científic:

Jordi Adell Segura (Universitat Jaume I) – Tomás Alberich Nistal (Universidad de Jaén) – Roser Beneito-Montagut (Cardiff University School of Social Sciences) – Artur Aparici Castillo (Universitat Jaume I) – Luís Alfonso Camarero Rioja (UNED) – Ronnie Casella (SUNY Cortland, EEUU) – Romà de la Calle (Universitat de València) – Yamile Deriche (ISA Universidad de las Artes, Cuba) – Dieter Eissel (Justus Liebig Universität, Giessen) – Abdullahi Osman El-Tom (Maynooth University, Ireland) – Miguel Ángel Essomba (Universidad Autónoma de Barcelona) – Odet Moliner García (Universitat Jaume I) – Lidón Moliner Miravet (Universitat Jaume I) – Ramón Monfort Salvador (Arquitecte) – Ana Alicia Peña López (Universidad Nacional Autónoma de México) – Pau Rausell Köster (Universitat de València) – Suzanne Reed (Community Developer, EEUU) – Ewa Rokicka (University of Lodz, Institute of Sociology) – Silvia Rut Satulovsky (Universidad de Buenos Aires) – Joan Subirats Humet (Universitat Autònoma de Barcelona) – Enrique Villalva Pérez (Universidad Carlos III de Madrid) – Teresa Marín García (Universidad Miguel Hernández de Elche) – Tomàs Segarra Arnau (Universitat Jaume I)

Equip d'edició:

Editorial MIC – Amelia Poles

Secretaria i administració:

SASC – PEU – Universitat Jaume I

Traduccions i correccions:

Servei de Llengües i Terminologia, Universitat Jaume I – B. Mary Savage

© Del text: els autors i autores, 2024.

© De la fotografia de coberta: Mari Carmen Pérez y Enrique Salom, 2024

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2024.

Servei de Comunicació i Publicacions – Universitat Jaume I

Edifici de Rectorat i Serveis Centrals. Planta 0.

Campus del Riu Sec. 12071 - Castelló de la Plana

Tel.: +34 964728821 - 8819. Fax: +34 964728832. Adreça electrònica: publicacions@uji.es

ISSN: 2386-5458

DOI revista: <http://dx.doi.org/10.6035/kult-ur>

<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur>

Blog: <http://kultur.peu-uji.es/index.php/es/>



kultur

revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat



Vol. 11, núm. 21, any 2024

INFÀNCIES EN PANDÈMIA I POSTPANDÈMIA

UJI UNIVERSITAT
JAUME I

Programa d'Extensió Universitària
PEU – Seminari Garbell

Vicerectorat de Cultura, Llengües i
Societat.

kult-ur està indexada a:

MIAR

crue

Universidades
Españolas
Red de Bibliotecas
REBIUN

BASE DE DATOS
ISOC

Dialnet

latindex

REDIB Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

EMERGING
SOURCES
CITATION
INDEX

ISI
Web of Science
Crossref

INFÀNCIES EN PANDÈMIA I POSTPANDÈMIA

Editorial.....9

acròpoli

àgora

Vol. 11, N° 21. Infàncies en pandèmia i postpandèmia

Presentación 17

Entre cuidados y resistencias: la Escuela popular «El Sueño de Todos» y la construcción de espacios educativos en la zona sur de Santiago de Chile, Maite Araya Barra, Alexander Salin Espinoza, Nicolás Acuña Contreras, Esperanza Cuadros Danyau29

Un apocalipsis grande y del bueno»: hacia un uso sociológico de la narración infantil en la investigación sobre los efectos de la pandemia, Ivána Rodríguez Pascual, Sara Luna Rivas, Teresa González Gómez, Mari Corominas Pérez.....47

Pandemia y postpandemia, escuela y vida cotidiana de niñas rurales en el centro de México, Norma Baca Tavira, Sandra García Gutiérrez.....69

Habitar el espacio público: Un derecho de las infancias, Constanza Pérez Ravanal, Carolina Aroca Toloza91

Pandemia y postpandemia, escuela y vida cotidiana de niñas rurales en el centro de México, Norma Baca Tavira, Sandra García Gutiérrez.....69

Habitar el espacio público: Un derecho de las infancias, Constanza Pérez Ravanal, Carolina Aroca Toloza91

extramurs

Promoviendo la indagación científica en la primera infancia: experiencias y reflexiones de un equipo educativo durante la pandemia en Chile, Camila Barrios-Morales. 113

Descifrando decisiones: un análisis de las motivaciones para el ingreso a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, Kristel Spiess Gómez, Sandra Schellman Jaramillo, Macarena Oro Uribe 139

El encuentro de Murga Joven de Montevideo: evolución de una política cultural, Chiara Miranda Turnes 157

El encuentro de Murga Joven de Montevideo: evolución de una política cultural, Chiara Miranda Turnes 157

stoa

Estar presente y dar presencia. El proyecto educativo de las escuelas infantiles municipales de Pamplona, Joan A. Traver Martí 175

Teatro La Estrella, 45 años de historia, Lucas Sáez González 187

biblos

Mal de Escuela 195

call for papers

Futurs números de kult-ur 199

acròpoli

EDITORIAL

Infàncies amb veu pròpia

No dubtem a recordar i reivindicar que la Convenció Internacional dels Drets del Xiquet és abans de res un text d'indignació i de rebel·lió.

Philippe Meirieu

L'escriptora i activista pels drets de la dona, Frida Stéenhoff, va aventurar en 1896 que el segle xx seria el segle dels xiquets. No era una declaració retòrica, sinó una vindicació política: la lluita de les dones millorava la societat, un avanç que seria major quan els xiquets i xiquetes obtingueren tots els drets com a éssers humans plens. Fins llavors, la infància es considerava com un estadi previ, precari i inferior a l'edat adulta. Calia adoptar una nova perspectiva que donara suport al compromís amb la dignitat dels més menuts, la qual cosa va ser possible gràcies a l'impuls dels qui van demostrar, especialment des de la pedagogia i la psicologia, que les criatures no són adults xicotets ni estan inacabades. Posseeixen unes característiques que reclamen una protecció especial, però tenen la capacitat de crear i produir pensament i cultura individualment i col·lectivament. En definitiva, no són projectes de futur al servei d'interessos aliens, sinó persones que transiten per la seua biografia portant sencera la seua condició humana. En paraules del metge i mestre Janus Korczak, els xiquets i les xiquetes tenen dret a viure el present.

En *kult-ur* [KULT-UR] som conscients de les extraordinàries implicacions que ha tingut aquesta evolució del concepte d'infància per al desenvolupament de les ciutats en els àmbits urbanístic, arquitectònic, cultural i de projecció comunitària. Sens dubte, els principis fonamentals que sustenten la Convenció dels Drets del Xiquet (1989), el dret a la vida, a la supervivència i al desenvolupament, la participació infantil i la no-discriminació, han repercutit sensiblement en les polítiques públiques durant els últims 35 anys i, no sense dificultats i resistències, constitueixen un marc d'acció necessari per a la supervivència del conjunt de la ciutadania. Els Estats Units és l'únic país que s'ha abstingut de ratificar la Convenció, el tractat internacional que compta amb més suport de tota la història. La resta de països, per tant, estan obligats a respondre sobre el seu compliment davant el Comitè dels Drets del Xiquet.

En aquest vast escenari podem trobar avanços legislatius i organismes i programes d'acció creats per a garantir la protecció de la infància. Però protegir no significa només tindre'n cura, sinó també garantir que les xiquetes i xiquets puguin exercir drets com ara la llibertat d'expressió, la llibertat de pensament, de consciència i religió, la llibertat d'associació i la protecció de la seua vida privada i el dret d'informació. En suma, tot allò que els facilita el propi desenvolupament personal en la societat i que, mitjançant una educació compromesa amb valors democràtics i de justícia social, pugui fer-los participants d'una ciutadania responsable.

El present número s'acosta a experiències que demostren la importància d'aquest reconeixement. El context en el qual el monogràfic focalitza la mirada és el de la situació posterior a la pandèmia. A través d'una sèrie d'articles sobre l'impacte de la crisi generada per la covid-19 podem escoltar els xiquets i xiquetes i reflexionar sobre l'exercici d'eixos drets fonamentals en una situació de vulnerabilitat generalitzada. Són experiències de vida que mostren una subjectivitat no reduïda a mer individualisme que està vinculada a projectes de vida compartits i que es desenvolupa sempre en contínua negociació amb l'entorn. Una subjectivitat, en definitiva, que, com afirmava el pedagog Loris Malaguzzi, és pròpia de la cultura d'una infància capaç de crear múltiples possibilitats des de la llibertat i conscient també de la dimensió participativa i comunitària.

No obstant això, en aquesta tasca encara queda molt per fer. Les xifres anuals sobre la violència exercida contra xiquets i xiquetes a tot el món són desoladores: violència cultural que els nega la paraula i els converteix en productes de mercat; violència estructural que els converteix en els més vulnerables entre els vulnerables; violència institucional que els impedeix exercir els seus drets civils i polítics; violència econòmica que els explota com a mà d'obra; violència física que viola els seus cossos i el seu benestar emocional.



Una lletania insuportable que exigeix als Estats, les organitzacions i a la ciutadania una anàlisi crítica de cada situació, una revisió contínua de les estratègies de millora i una aposta per la cooperació en tots els àmbits.

Mentre tanquem l'edició d'aquest número, diferents mitjans de comunicació informen de la mort d'un menor a les mans del seu pare, també assenyalen que la xifra de criatures assassinades a la Franja de Gaza ascendeix a 26.000, i que un senador del partit de Milei proposa que a l'Argentina no es penalitzen les famílies que venguen els seus fills «per necessitat». El segle XXI continua sent, sens dubte, el de la lluita dels xiquets i xiquetes pels seus drets. Seguint Meirieu, hem d'indignar-nos i rebel·lar-nos amb ells fins a fer justícia, perquè cadascuna de les seues ferides ens interpel·la, compromet el present i hipoteca el futur de tota la humanitat.

ES

EDITORIAL

Infancias con voz propia

No dudemos en recordar y reivindicar que la Convención Internacional de los Derechos del Niño es ante todo un texto de indignación y de rebelión.

Philippe Meirieu

La escritora y activista por los derechos de la mujer, Frida Stéenhoff, aventuró en 1896 que el siglo xx sería el siglo de los niños. No era una declaración retórica, sino una vindicación política: la lucha de las mujeres mejoraba la sociedad, un avance que sería mayor cuando niños y niñas obtuvieran todos los derechos como seres humanos plenos. Hasta entonces, la infancia se consideraba como un estadio previo, precario e inferior a la edad adulta. Había que adoptar una nueva perspectiva que sostuviera el compromiso con la dignidad de los más pequeños, lo que fue posible gracias al impulso de quienes demostraron, especialmente desde la pedagogía y la psicología, que las criaturas no son adultos pequeños ni están inacabadas. Poseen unas características que reclaman una protección especial, pero tienen la capacidad de crear y producir pensamiento y cultura individual y colectivamente. En definitiva, no son proyectos de futuro al servicio de intereses ajenos, sino personas que transitan por su biografía llevando entera su condición humana. En palabras del médico y maestro Janus Korczak, los niños y las niñas tienen derecho a vivir el presente.

En *kult-ur* somos conscientes de las extraordinarias implicaciones que ha tenido esta evolución del concepto de infancia para el desarrollo de las ciudades en los ámbitos urbanístico, arquitectónico, cultural y de proyección comunitaria. Sin duda, los principios fundamentales que sustentan la Convención de los Derechos del Niño (1989), el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, la participación infantil y la no discriminación, han repercutido sensiblemente en las políticas públicas durante los últimos 35 años y, no sin dificultades y resistencias, constituyen un marco de acción necesario para la supervivencia del conjunto de la ciudadanía. Estados Unidos es el único país que se ha abstenido de ratificar la Convención, el tratado internacional más respaldado de toda la historia. El resto de países, por tanto, están obligados a responder sobre su cumplimiento ante el Comité de los Derechos del Niño.

En este vasto escenario podemos encontrar avances legislativos y organismos y programas de acción creados para garantizar la protección de la infancia. Pero proteger no significa solo cuidar, sino también garantizar que niñas y niños puedan ejercer derechos tales como la libertad de expresión, la libertad de pensamiento, de conciencia y religión, la libertad de asociación y la protección de su vida privada y el derecho de información. En suma, todo aquello que les facilita el propio desarrollo personal en la sociedad y que, mediante una educación comprometida con valores democráticos y de justicia social, pueda hacerles partícipes de una ciudadanía responsable.

El presente número se acerca a experiencias que demuestran la importancia de este reconocimiento. El contexto en el que el monográfico focaliza la mirada es el de la situación posterior a la pandemia. A través de una serie de artículos sobre el impacto de la crisis generada por la covid-19 podemos escuchar a niños y niñas y reflexionar sobre el ejercicio de esos derechos fundamentales en una situación de vulnerabilidad generalizada. Son experiencias de vida que muestran una subjetividad no reducida a mero individualismo que está vinculada a proyectos de vida compartidos y que se desarrolla siempre en continua negociación con el entorno. Una subjetividad en definitiva que, como afirmaba el pedagogo Loris Malaguzzi, es propia de la cultura de una infancia capaz de crear múltiples posibilidades desde la libertad y consciente también de la dimensión participativa y comunitaria.

Sin embargo, en esta tarea todavía queda mucho por hacer. Las cifras anuales sobre la violencia ejercida contra niños y niñas en todo el mundo son desoladoras: violencia cultural que les niega la palabra y les convierte en productos de mercado; violencia estructural que les convierte en los más vulnerables entre los vulnerables; violencia institucional que les impide ejercer sus derechos civiles y políticos; violencia económica que



les explota como mano de obra; violencia física que viola sus cuerpos y su bienestar emocional. Una letanía insoportable que exige a los estados, las organizaciones y a la ciudadanía un análisis crítico de cada situación, una revisión continua de las estrategias de mejora y una apuesta por la cooperación a todos los niveles.

Mientras cerramos la edición de este número, distintos medios de comunicación informan de la muerte de un menor a manos de su padre, también señalan que la cifra de criaturas asesinadas en la Franja de Gaza asciende a 26.000, y que un senador del partido de Milei propone que en Argentina no se penalice a las familias que vendan a sus hijos «por necesidad». El siglo XXI sigue siendo sin duda el de la lucha de los niños y niñas por sus derechos. Siguiendo a Meirieu, hemos de indignarnos y rebelarnos con ellos hasta hacer justicia, porque cada una de sus heridas nos interpela, compromete el presente e hipoteca el futuro de toda la humanidad.



ENG

EDITORIAL

Childhoods with their own voices

Let us never forget nor fail to assert that the Convention on the Rights of the Child is first and foremost a text of indignation and rebellion.

Philippe Meirieu

In 1896, the author and women's rights activist Frida Stéenhoff ventured that the 20th century would be the century of the child. This was not a rhetorical statement, but a political vindication: women's struggle was improving society, an advance that would be amplified when children were granted all rights as full human beings. Until then, childhood had been regarded as an earlier, precarious and inferior stage prior to adulthood. A new perspective was needed to sustain a commitment to the dignity of the youngest children, which was made possible by the impetus of those who demonstrated, especially in pedagogy and psychology, that children are not small, incomplete adults. They possess characteristics that require special protection, but they have the capacity to create and produce thought and culture individually and collectively. In short, they are not future projects at the service of other people's interests, but people who carry their full condition as human beings throughout their entire lives. In the words of the doctor and teacher Janus Korczak, "children are not the people of tomorrow but are people of today".

At kult-ur we are aware of the extraordinary implications that this evolution of the concept of childhood has had for the development of cities in terms of urban planning, architecture, culture and community outreach. Unquestionably, the fundamental principles underpinning the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989) – the right to life, survival and development, child participation and non-discrimination – have had a significant impact on public policies over the last 35 years and, although not without difficulties and resistance, constitute a framework for action necessary for the survival of society as a whole. The USA is the only state that has not ratified the Convention, which is the most widely supported international treaty to date. All other UN countries are therefore legally accountable for their compliance to the Committee on the Rights of the Child.

This vast landscape encompasses legislative developments, bodies and action programmes created to ensure the protection of children. In this context, protection means not only caring for children, but also guaranteeing that they can exercise rights such as freedom of expression, freedom of thought, conscience and religion, freedom of association as well as protection of their private life and the right to information. In sum, it covers everything that facilitates their own personal development in society and that, through an education committed to democratic values and social justice, can enable them to participate in responsible citizenship.

In the present issue of kult-ur we examine experiences that demonstrate the importance of recognising these rights. The monograph focuses attention on the situation following the pandemic. A series of articles on the impact of the crisis generated by Covid-19 allow us to listen to children's voices and reflect on the exercise of these fundamental rights in a situation of widespread vulnerability. These are life experiences which reveal a subjectivity that is not reduced to mere individualism, which is linked to shared life projects and which always develops in continuous negotiation with the environment. In sum, it is a subjectivity that, as the pedagogue Loris Malaguzzi stated, is typical of the culture of a childhood capable of creating multiple possibilities based on freedom and that is also aware of the participatory and community dimension.

Much remains to be done, however. The annual figures on violence against children around the world are devastating: cultural violence that denies them a voice and turns them into consumer goods; structural violence that makes them the most vulnerable of all vulnerable groups; institutional violence that prevents them from exercising their civil and political rights; economic violence that exploits them as cheap labour; physical violence that violates their bodies and their mental health. An unbearable litany which demands that states,



organisations and society critically analyse each situation, continuously review strategies for improvement and commit to cooperation at all levels.

As we go to press, several media outlets report the death of a child at the hands of his father, the number of children killed in Gaza rises to 26,000, and a senator from Milei's party proposes that in Argentina families who sell their children 'out of necessity' should not be penalised. The 21st century is undoubtedly still the century of children's struggle for their rights. Following Meirieu, we must be indignant and rebel with them until justice is done, because each of their wounds challenges us, compromises the present and jeopardises the future of all humanity.

àgora

Coords. Emma Gómez Nicolau
Elisabet Marco Arocas



kultur

PRESENTACIÓ

Infàncies en pandèmia i postpandèmia

Emma Gómez Nicolau

Universitat Jaume I

Elisabet Marco Arocas

Universitat de València

Les restriccions de mobilitat, el tancament d'equipaments educatius i la falta d'una mirada inclusiva de les poblacions en les mesures preses durant la crisi sanitària mundial derivada del covid-19, van posar en relleu la situació de vulnerabilitat de les infàncies en els diferents contextos i regions, urbanes i rurals. Les condicions socioeconòmiques, culturals, educatives i d'accés a mitjans tecnològics en els diferents territoris van reforçar les bretxes de desigualtat. Per a fer front a això, també van emergir estratègies de resistència en els espais més travessats per la vulnerabilitat. Les infàncies van viure la transformació completa de la vida quotidiana a conseqüència de les mesures de control sanitari que es van implementar per a tota la població. Especialment, la interrupció dels processos educatius i les restriccions en l'accés i ús d'espais públics de joc, esport i oci van suposar una vulneració flagrant dels drets de les infàncies.

Les reflexions acadèmiques sobre l'impacte de la covid-19 no es van fer esperar i, durant aquests anys, hem pogut llegir revisions i anàlisis crítiques que, des de diverses disciplines, han tractat d'abordar i donar llum a la forma en què l'episodi de la pandèmia va canviar, almenys de manera temporal, els modes de vida, les rutines, els espais i els temps, i les experiències de les infàncies i adolescències. Des de la sociologia de la infància i altres propostes teòricometodològiques de diverses disciplines que s'inscriuen en els anomenats «estudis de la infància», s'ha analitzat i reflexionat la forma en què les societats han donat respostes a les necessitats dels xiquets i les xiquetes en la pandèmia, sense ignorar el protagonisme de les infàncies i les adolescències per a afrontar les circumstàncies viscudes i posant el focus d'atenció en les seues pròpies experiències.

En el mateix 2020, la revista *Sociedad e Infancias* publicava el volum 4, «Las infancias en el foco de la investigación y vivencias infantiles de la pandemia», que arreplegava les primeres troballes i reflexions d'estudiosos i estudioses de la infància fonamentades en l'atenta escolta de les veus de xiquets, xiquetes i adolescents en les circumstàncies que estaven vivint. També des de l'àmbit de la sociologia de la infància, Iván Rodríguez (2020) analitzava l'escenari pandèmic i donava compte de com es convertia en caldo de cultiu per a noves formes de pràctiques i discursos adultistes que normalitzen i legitimen formes de discriminació de la població infantil. La investigació científica es va encarregar de donar compte dels impactes de la pandèmia en la salut i el benestar de les infàncies (Valero *et al.*, 2020) especialment en les interseccions amb la diversitat (Lillo-Navarro *et al.*, 2023) o la identitat (Platero i López, 2020). El qüestionament sobre la vulneració dels drets de les infàncies (Corona-Caraveo i Pérez, 2023; Espinosa, 2020) no va fer més que posar en el focus l'adultocentrisme de les polítiques públiques i l'escàs paper que, des de les administracions, se'ls dotava a les infàncies com a subjectes i ciutadania. No obstant això, la investigació realitzada des dels estudis de la infància ha destacat les capacitats de resistència de les infàncies i la seua capacitat creativa d'adaptar els espais a les seues necessitats (Freire-Pérez, 2021) que posen de manifest la necessitat d'incorporar-les de manera participada en el disseny dels espais públics. També les anàlisis van certificar la capacitat d'aprenentatge en models educatius i d'atenció descentralitzats marcats per la no-presencialitat que remarca la necessitat d'abordatges interdependents amb enfocaments comunitaris (Maestripieri i Gallego, 2022) en la pràctica educativa. Perquè, en definitiva, durant la pandèmia vam poder veure i experimentar com els modes de vida, treball i criança en el capitalisme tardà són altament incompatibles amb la vida.

En l'àmbit de la producció científica, a vegades sembla que la COVID-19 quede lluny i superada. Per contra, no podem deixar de parlar, investigar i analitzar els seus efectes. Alguns canvis globals provocats per la pandèmia al llarg d'aquests anys han adquirit caràcter estructural i altres podrien consolidar-se en un futur pròxim.



El número monogràfic de *kult-ur* que presentem naix del desig d'aportar, de manera més assossegada, coneixement sobre la pandèmia i els seus impactes a través d'anàlisis situades sobre processos en els quals l'agència infantil compta. Els treballs que compilen aquest número se situen dins de l'etiqueta «estudis de la infància». Al llarg de les últimes dècades, diverses disciplines han desenvolupat formes per a abordar l'estudi de la infància que han donat lloc a aquest camp d'investigació internacional i interdisciplinari. Com sosté Gaitán (2019) en l'àmbit de les ciències socials, aquesta etiqueta no respon a una disciplina o subdisciplina, sinó més aviat s'aplica a una certa mena de propostes teoricometodològiques en l'estudi de la infància. Fent ús de la proposta de Martin Woodhead, resumeix tres trets clau que caracteritzen els estudis d'infància contemporanis: el primer es refereix a la infància i explica les diferents formes en les quals la infantesa es construeix socialment, la qual cosa afecta com s'estudia i teoritza; el segon al·ludeix als xiquets i xiquetes, i destaca el reconeixement de la seua condició de subjectes agents i el seu paper en la societat com a base per a la investigació, les polítiques i la pràctica professional; i el tercer es refereix a la relació entre la infància i l'adulesa, assumint que no es pot estudiar ni comprendre la infància sense atendre les relacions intergeneracionals, és a dir, com es construeix en relació amb altres grups (Gaitán, 2022).

«Àgora», la secció monogràfica, obri amb el treball de Maite Araya Barra, Alexander Salin Espinoza, Nicolás Acuña Contretas i Esperanza Cuadros Danyau titulat «Entre cuidados y resistencias: la escuela popular “El Sueño de Todos” y la construcción de espacios educativos en la zona sur de Santiago de Chile». En aquest article s'arplega i analitza el procés de construcció comunitària d'un espai d'educació popular en un assentament informal construït durant la pandèmia de la covid-19 i marcat per les lògiques d'exclusió urbanes. El centre de l'anàlisi radica en com les dinàmiques participatives comunitàries generen pràctiques d'atenció basades en la interdependència. El cas d'estudi que es presenta implica la presa de decisions comunitàries i participades al llarg del procés: des de la construcció física de l'escola fins al disseny dels continguts pedagògics i les activitats a desenvolupar. L'educació popular es concep com un espai d'atenció que promou el protagonisme de la comunitat i la seua capacitat de provisió d'atencions col·lectives. L'escoleta «El Sueño de Todos» constitueix una experiència de resistència i empoderament comunitari que emergeix des de les necessitats que imprimeix la pandèmia en termes de falta d'accés als recursos educatius formals. Malgrat les limitacions, construir una escola popular representa un projecte de futur en el qual es materialitza el somni col·lectiu de millors condicions de vida per a xiquets, xiquetes i joves. En aquest sentit, l'escola popular es posiciona entre l'atenció i la resistència, i ens convida a pensar en la responsabilitat com una lluita política des de la perspectiva comunitària.

Iván Rodríguez Pascual, Sara Luna Rivas Luna Rivas, Teresa González-Gómez i Mari Corominas Pérez plantegen en el seu treball *Un apocalipsis grande y del bueno: hacia un uso sociológico de la narración infantil en la investigación sobre los efectos de la pandemia* un procés d'investigació sobre narratives infantils a través de la tècnica de l'*storytelling*. El treball de camp per a generar les narratives infantils el constitueixen set tallers realitzats en diferents llocs de l'Estat espanyol amb xiquetes i xiquets d'entre 7 i 14 anys, amb un total de 56 participants. El procés d'investigació és un exemple de com la investigació sobre i amb les infàncies requereix metodologies i tècniques creades i adaptades per a la investigació d'aquestes. En l'anàlisi de les narratives s'identifica tant el sentit emocional de les històries generades pels xiquets i les xiquetes com l'agència infantil present en aquestes narratives. D'aquesta manera, els i les autores analitzen l'impacte de la pandèmia sobre la vida infantil i la seua representació des d'una perspectiva fenomenològica interpretativa.

Norma Baca Tavira i Sandra García Gutiérrez, en el seu estudi «Pandemia y postpandemia. Escuela y vida cotidiana de niñas rurales en el centro de México», també s'endinsen en la tasca d'analitzar la vivència de la pandèmia per part d'infanteses en la ruralitat mexicana a través de tècniques narratives, en aquest cas, la conversa i la realització de dibuixos després de la lectura d'un conte. La ruralitat es conceptualitza des de la diversitat i la hibridació en una interconnexió amb les dinàmiques socioeconòmiques urbanes. En l'article es discuteixen aspectes relacionats amb les bretxes existents en la ruralitat i, específicament, abunden en la bretxa digital i com aquesta va afectar els processos d'escolarització de xiquets i xiquetes. De les anàlisis portades a terme destaca com les infàncies, en plasmar les diferències entre la vida pandèmica i postpandèmica, mostren a través de la seua subjectivitat l'agència infantil en els processos d'aprenentatge a través del joc en espais en els quals els límits entre la casa i la naturalesa són difusos.

Constança Pérez Ravanal i Carolina Aroca Toloza presenten un treball etnogràfic realitzat en una plaça pública a Santiago de Xile en «Habitar el espacio público: un derecho de las infancias». La pandèmia va evidenciar que l'accés als espais públics i d'oci per a les infàncies va quedar profundament desatès. En aquest context de reflexió sobre les infàncies i el dret a la ciutat, les autores van dur a terme un projecte de disseny d'una proposta lúdica

participativa basada en l'agència relacional per a fomentar la recreació i experimentació de la primera infància en espais públics de la ciutat de Santiago de Xile. Des d'un enfocament qualitatiu, s'observen les interaccions entre les infàncies que s'acosten a utilitzar el parc, dotat d'objectes quotidians per a fomentar el joc simbòlic i relacional. Els resultats apunten que els xiquets i les xiquetes resignifiquen l'espai públic com a lloc de trobada i participació i hi posen de manifest la seua agència relacional.

En «Stoa» comptem amb l'anàlisi de Joan A. Traver Martí sobre el projecte educatiu de les escoles infantils municipals a Pamplona centrades en el concepte de presència. «Estar presente y dar presencia. El proyecto educativo de las escuelas infantiles municipales en Pamplona» descriu els elements centrals de la reflexió pedagògica en temps d'acceleració social. Davant d'això, la presència —ser present i donar presència— es concep com a fonamental per a sostindre pràctiques pedagògiques fonamentades en l'atenció i el reconeixement ple de l'altre o l'altra. Evitar l'imperatiu, atendre els moments com si foren escenes, viure un temps alentit i implicar la comunitat sota la lògica de la interdependència, són alguns dels aspectes més suggeridors per a repensar les pràctiques d'educació infantil sobre les quals es reflexiona en el text.

Per a tancar, de la mà de Lucas Sáez González, ens endinsem en la història del Teatro La Estrella dedicat quasi mig segle a la infància. «Teatro La Estrella, 45 años de historia» descriu l'exposició realitzada des de març a juny de 2024 en Centre del Carme Cultura Contemporània (CCCC) de la ciutat de València, que recorre la història de la família Fariza-Miralles i, amb ella, l'origen del Teatro La Estrella, una companyia valenciana referent en el món dels titelles. A partir de la biografia de Gabriel Fariza i Maite Miralles, els pallassos Bombalino i Cuchufleta, fundadors de la companyia i de la seua família, ens conta el naixement de la sala de teatre La Estrella coneguda com la Sala Cabanyal, construïda en 1995 i encara hui activa. Una sala que es va enfrontar amb les polítiques de renovació urbana impulsades pel govern municipal i autonòmic que pretenien l'ampliació d'una avinguda fins a la mar i que amenaçaven el barri del Cabanyal, i que suposava la destrucció de vivendes i, amb això, la seua desaparició. El text refereix la resistència i la lluita veïnal que va evitar la prolongació de l'avinguda, l'enderrocament de més vivendes i la salvació de la sala La Estrella. Actualment, la companyia disposa d'una altra sala, La Petxina, que va nàixer de la incertesa i el desconcert davant les polítiques de renovació urbana. Dues sales que encarnen en les seues propostes i en les seues pròpies dinàmiques una aposta política per la infància i el seu protagonisme. Dues sales que es van enfrontar amb la pandèmia covid-19 i es van reinventar per a poder continuar existint per a i amb la infància.

En suma, els diferents articles que componen aquest volum tracten d'aportar el seu granet d'arena als aprenentatges i també a les innovacions socials que es van posar en marxa durant la pandèmia per a tractar de donar resposta a les noves exclusions i desigualtats generades per la gestió de la pandèmia en les xiquetes i els xiquets, les seues famílies i comunitats. Encara que els repunts per contagi de coronavirus ens serveixen de record del que va succeir durant els confinaments, els modes de vida accelerats, productivistes i extractivistes van tornar a instal·lar-se ràpidament en les «noves normalitats». És per això que reivindicuem mirar enrere i tornar a repensar sobre el que es va innovar i va crear en un moment d'efervescència col·lectiva com aquell en el qual, com expliquen Fattore i col·legues (2023), en les narratives infantils, a més de por compartida, també hi havia solidaritat, empatia i altruisme.

Referències

- Corona-Caraveo, Y. y Pérez y Zavala, C. (2023). «Infancias invisibles: la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes ante la pandemia de Covid-19». *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, 33, n.º 57: 323-350. Disponible en: <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/979>
- Espinosa, M. Á. (2020). «Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, n.º 3: 245-258. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.013>
- Fattore, T., Drake, G., Falloon, Jan. *et al.* (2023). «Disruption, Slowness, and Collective Effervescence: Children's Perspectives on COVID-19 Lockdowns». *International Journal on Child Maltreatment* 6, pp. 393-413. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s42448-022-00147-4>
- Freire-Pérez, Estella. (2021). «Infancia y Confinamiento. Prácticas Espaciales de Resistencia». *Arte, Individuo y Sociedad* 33, n.º 2: 553-570. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/aris.69024>
- Gaitán Muñoz, L. (2022). «Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era». *Política y Sociedad* 59, n.º 3: e79783. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/poso.79783>



- Gaitán Muñoz, Ls. (2019). «Los estudios de infancia en España. Una introducción». En: Gálvez Muñoz, L. y Del Moral Espín, L. (dirs). *Infancia y Bienestar, una apuesta política por las capacidades y los cuidados*. Sevilla: Deculturas.
- Lillo-Navarro, C., Robles-García, V., Quintela del Río, A., Macías-Merlo, L., Konings, M. y Monbaliu, E. (2023). «Impacto del periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España sobre la salud y la atención recibida por los niños, niñas y jóvenes con discapacidad originada en la infancia». *Fisioterapia* 45, n.º 2: 74-83.
- Maestriperi, L. y Gallego, R. (2022). «El impacto de la pandemia COVID-19 en la sociedad en el sur de Europa: el caso de la innovación social en el cuidado de la primera infancia en Barcelona». *Revista Española de Sociología* 31, n.º 4: a131. Disponible en: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.131>
- Platero Méndez, R. L. y López Sáez, M. Á. (2020). «Perder la propia identidad. La adolescencia LGTBQA+ frente a la pandemia por COVID-19 y las medidas del estado de alarma en España». *Sociedad e Infancias* 4: 195-1.
- Rodríguez-Pascual, I. (2020). «¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia». *Linhas Críticas* 26: e36364. Disponible en: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364>
- Sociedad e Infancias. (2020). «Presentación. Llegó la pandemia y mandó parar...». *Sociedad e Infancias* 4: 1-3. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/soci.70365>
- Valero Alzaga, E., Martín Roncero, U. y Domínguez-Rodríguez, A. (2020). «Covid-19 y salud infantil: el confinamiento y su impacto según profesionales de la infancia». *Revista Española de Salud Pública* 94: e202007064. Grupo Confisalud.

ES

PRESENTACIÓN

Infancias en pandemia y postpandemia

Emma Gómez Nicolau

Universitat Jaume I

Elisabet Marco Arocas

Universitat de València

Las restricciones de movilidad, el cierre de equipamientos educativos y la falta de una mirada inclusiva de las poblaciones en las medidas tomadas durante la crisis sanitaria mundial derivada del covid-19, pusieron de relieve la situación de vulnerabilidad de las infancias en los diferentes contextos y regiones, urbanas y rurales. Las condiciones socioeconómicas, culturales, educativas y de acceso a medios tecnológicos en los distintos territorios reforzaron las brechas de desigualdad. Para hacer frente a esto, también emergieron estrategias de resistencia en los espacios más atravesados por la vulnerabilidad. Las infancias vivieron la transformación completa de su vida cotidiana como consecuencia de las medidas de control sanitario que se implementaron para toda la población. Especialmente, la interrupción de los procesos educativos y las restricciones en el acceso y uso de espacios públicos de juego, deporte y ocio supusieron una vulneración flagrante de los derechos de las infancias.

Las reflexiones académicas sobre el impacto de la covid-19 no se hicieron esperar y, durante estos años, hemos podido leer revisiones y análisis críticos que, desde diversas disciplinas, han tratado de abordar y dar luz a la forma en que el episodio de la pandemia cambiaría, por lo menos de manera temporal, los modos de vida, las rutinas, los espacios y los tiempos, y las experiencias de las infancias y adolescencias. Desde la sociología de la infancia y otras propuestas teórico-metodológicas de diversas disciplinas que se inscriben en los llamados «estudios de la infancia», se ha venido analizando y reflexionando la forma en que las sociedades han dado respuestas a las necesidades de los niños y las niñas en la pandemia, sin ignorar el protagonismo de las infancias y las adolescencias para afrontar las circunstancias vividas y poniendo el foco de atención en sus propias experiencias.

En el mismo 2020, la revista *Sociedad e Infancias* publicaba su volumen 4, «Las infancias en el foco de la investigación y vivencias infantiles de la pandemia», que recogía los primeros hallazgos y reflexiones de estudiosos y estudiosas de la infancia fundamentados en la atenta escucha de las voces de niños, niñas y adolescentes en las circunstancias que estaban viviendo. También desde el ámbito de la sociología de la infancia, Iván Rodríguez (2020) analizaba el escenario pandémico y daba cuenta de cómo se convertía en caldo de cultivo para nuevas formas de prácticas y discursos adultistas que normalizan y legitiman formas de discriminación de la población infantil. La investigación científica se encargó de dar cuenta de los impactos de la pandemia en la salud y el bienestar de las infancias (Valero *et al.*, 2020) especialmente en sus intersecciones con la diversidad (Lillo-Navarro *et al.*, 2023) o la identidad (Platero y López, 2020). El cuestionamiento sobre la vulneración de los derechos de las infancias (Corona-Caraveo y Pérez, 2023 y Espinosa, 2020) no hizo más que poner en el foco el adultocentrismo de las políticas públicas y el escaso papel que, desde las administraciones, se les dotaba a las infancias como sujetos y ciudadanía. No obstante, la investigación realizada desde los estudios de la infancia ha destacado las capacidades de resistencia de las infancias y su capacidad creativa de adaptar los espacios a sus necesidades (Freire-Pérez, 2021), que ponen de manifiesto la necesidad de su incorporación de manera participada en el diseño de los espacios públicos. También los análisis certificaron la capacidad de aprendizaje en modelos educativos y de cuidado descentralizados marcados por la no presencialidad que remarca la necesidad de abordajes interdependientes con enfoques comunitarios (Maestriperi y Gallego, 2022) en la práctica educativa. Porque, en definitiva, durante la pandemia pudimos ver y experimentar cómo los modos de vida, trabajo y crianza en el capitalismo tardío son altamente incompatibles con la vida.

En el ámbito de la producción científica, a veces parece que la covid-19 quede lejos y superada. Por el contrario, no podemos dejar de hablar, investigar y analizar sus efectos. Algunos cambios globales provocados por



la pandemia a lo largo de estos años han adquirido carácter estructural y otros podrían consolidarse en un futuro cercano.

El número monográfico de *kult-ur* que presentamos nace del deseo de aportar, de manera más sosegada, conocimiento sobre la pandemia y sus impactos a través de análisis situados sobre procesos en los que la agencia infantil cuenta. Los trabajos que compilan este número se ubican dentro de la etiqueta «estudios de la infancia». A lo largo de las últimas décadas, diversas disciplinas han desarrollado formas para abordar el estudio de la infancia dando lugar a este campo de investigación internacional e interdisciplinario. Como sostiene Gaitán (2019) en el ámbito de las ciencias sociales, esta etiqueta no responde a una disciplina o subdisciplina, sino más bien se aplica a cierto tipo de propuestas teórico-metodológicas en el estudio de la infancia. Haciendo uso de la propuesta de Martin Woodhead, resume tres rasgos clave que caracterizan los estudios de infancia contemporáneos: el primero se refiere a la infancia y explica las diferentes formas en las que la niñez se construye socialmente, lo que afecta cómo se estudia y teoriza; el segundo alude a los niños y niñas, destacando el reconocimiento de su condición de sujetos agentes y su papel en la sociedad como base para la investigación, las políticas y la práctica profesional; y el tercero se refiere a la relación entre la infancia y la adultez, asumiendo que no se puede estudiar ni comprender la infancia sin atender las relaciones intergeneracionales, es decir, cómo se construye en relación con otros grupos (Gaitán, 2022).

«Àgora», la sección monográfica, abre con el trabajo de Maite Araya Barra, Alexander Salin Espinoza, Nicolás Acuña Contretas y Esperanza Cuadros Danyau titulado «Entre cuidados y resistencias: la escuela popular “El Sueño de Todos” y la construcción de espacios educativos en la zona sur de Santiago de Chile». En esta pieza se recoge y analiza el proceso de construcción comunitaria de un espacio de educación popular en un asentamiento informal construido durante la pandemia de la covid-19 y marcado por las lógicas de exclusión urbanas. El centro del análisis radica en cómo las dinámicas participativas comunitarias generan prácticas de cuidado basadas en la interdependencia. El caso de estudio que se presenta implica la toma de decisiones comunitarias y participadas a lo largo del proceso: desde la construcción física de la escuela hasta el diseño de los contenidos pedagógicos y las actividades a desarrollar. La educación popular se concibe como un espacio de cuidado que promueve el protagonismo de la comunidad y su capacidad de provisión de cuidados colectivos. La escuelita «El Sueño de Todos» constituye una experiencia de resistencia y empoderamiento comunitario que emerge desde las necesidades que imprime la pandemia en términos de falta de acceso a los recursos educativos formales. A pesar de las limitaciones, construir una escuela popular representa un proyecto de futuro en el que se materializa el sueño colectivo de mejores condiciones de vida para niños, niñas y jóvenes. En este sentido, la escuela popular se posiciona entre el cuidado y la resistencia, invitándonos a pensar en la responsabilidad como una lucha política desde la perspectiva comunitaria.

Iván Rodríguez Pascual, Sara Luna Rivas Luna Rivas, Teresa González-Gómez y Mari Corominas Pérez plantean en su trabajo *Un apocalipsis grande y del bueno: hacia un uso sociológico de la narración infantil en la investigación sobre los efectos de la pandemia* un proceso de investigación sobre narrativas infantiles a través de la técnica del *storytelling*. El trabajo de campo para generar las narrativas infantiles lo constituyen siete talleres realizados en distintos lugares del Estado español con niñas y niños de entre siete y catorce años, con un total de 56 participantes. El proceso de investigación es un ejemplo de cómo la investigación sobre y con las infancias requiere de metodologías y técnicas creadas y adaptadas para la investigación con estas. En el análisis de las narrativas se identifica tanto el sentido emocional de las historias generadas por los y las niñas como la agencia infantil presente en estas narrativas. De este modo, los y las autoras analizan el impacto de la pandemia sobre la vida infantil y su representación desde una perspectiva fenomenológica interpretativa.

Norma Baca Tavira y Sandra García Gutiérrez, en su estudio «Pandemia y postpandemia. Escuela y vida cotidiana de niñas rurales en el centro de México», también se adentran en la tarea de analizar la vivencia de la pandemia por parte de niñas en la ruralidad mexicana a través de técnicas narrativas, en este caso, la conversación y la realización de dibujos tras la lectura de un cuento. La ruralidad se conceptualiza desde la diversidad y la hibridación en una interconexión con las dinámicas socioeconómicas urbanas. En el artículo se discuten aspectos relacionados con las brechas existentes en la ruralidad y, específicamente, abundan en la brecha digital y cómo esta afectó a los procesos de escolarización de niños y niñas. De los análisis realizados destaca cómo las infancias, al plasmar las diferencias entre la vida pandémica y postpandémica, muestran a través de su subjetividad la agencia infantil en los procesos de aprendizaje a través del juego en espacios en los que los límites entre la casa y la naturaleza son difusos.

Constanza Pérez Ravanal y Carolina Aroca Toloza presentan un trabajo etnográfico realizado en una plaza pública en Santiago de Chile en «Habitar el espacio público: un derecho de las infancias». La pandemia evidenció que el acceso a los espacios públicos y de ocio para las infancias quedó profundamente desatendido. En este contexto

de reflexión sobre las infancias y el derecho a la ciudad, las autoras llevaron a cabo un proyecto de diseño de una propuesta lúdica participativa basada en la agencia relacional para fomentar la recreación y experimentación de la primera infancia en espacios públicos de la ciudad de Santiago de Chile. Desde un enfoque cualitativo, se observan las interacciones entre las infancias que se acercan a utilizar el parque, dotado de objetos cotidianos para fomentar el juego simbólico y relacional. Los resultados apuntan que los y las niñas resignifican el espacio público como lugar de encuentro y participación poniendo de manifiesto su agencia relacional.

En «Stoa» contamos con el análisis de Joan A. Traver Martí sobre el proyecto educativo de las escuelas infantiles municipales en Pamplona centradas en el concepto de presencia. «Estar presente y dar presencia. El proyecto educativo de las escuelas infantiles municipales en Pamplona» describe los elementos centrales de la reflexión pedagógica en tiempos de aceleración social. Ante esto, la presencia —estar presente y dar presencia— se concibe como fundamental para sostener prácticas pedagógicas fundamentadas en el cuidado y el reconocimiento pleno del otro o la otra. Evitar el imperativo, atender los momentos como si fueran escenas, vivir un tiempo ralentizado e implicar a la comunidad bajo la lógica de la interdependencia, son algunos de los aspectos más sugerentes para repensar las prácticas de educación infantil sobre las que se reflexiona en el texto.

Para cerrar, de la mano de Lucas Sáez González, nos adentramos en la historia del Teatro La Estrella dedicado casi medio siglo a la infancia. «Teatro La Estrella, 45 años de historia» describe la exposición realizada desde marzo a junio de 2024 en Centro del Carmen Cultura Contemporánea (CCCC) de la ciudad de València, que recorre la historia de la familia Fariza-Miralles y, con ella, el origen del Teatro La Estrella, una compañía valenciana referente en el mundo de los títeres. A partir de la biografía de Gabriel Fariza y Maite Miralles, los payasos Bombalino y Cuchufleta, fundadores de la compañía y de su familia, nos cuenta el nacimiento de la sala de teatro La Estrella conocida como la Sala Cabanyal, construida en 1995 y todavía hoy activa. Una sala que se enfrentó a las políticas de renovación urbana impulsadas por el Gobierno municipal y autonómico que pretendían la ampliación de una avenida hasta el mar y que amenazaban el barrio del Cabanyal que suponía la destrucción de viviendas y, con ello, su desaparición. El texto da cuenta de la resistencia y la lucha vecinal que evitó la prolongación de la avenida, el derribo de más viviendas y la salvación de la sala La Estrella. Actualmente, la compañía cuenta con otra sala, La Petxina, que nació de la incertidumbre y el desconcierto ante las políticas de renovación urbana. Dos salas que encarnan en sus propuestas y en sus propias dinámicas una apuesta política por la infancia y su protagonismo. Dos salas que se enfrentaron a la pandemia covid-19 reinventándose para poder seguir existiendo para y con la infancia.

En suma, los distintos artículos que componen este volumen tratan de aportar su granito de arena a los aprendizajes y también a las innovaciones sociales que se pusieron en marcha durante la pandemia para tratar de dar respuesta a las nuevas exclusiones y desigualdades generadas por la gestión de la pandemia en las niñas y los niños, sus familias y comunidades. Aunque los repuntes por contagio de coronavirus nos sirven de recuerdo de lo sucedido durante los confinamientos, los modos de vida acelerados, productivistas y extractivistas volvieron a instalarse rápidamente en las «nuevas normalidades». Es por eso que reivindicamos echar una mirada atrás y volver a repensar sobre lo que se innovó y creó en un momento de efervescencia colectiva como aquel en el que, como explican Fattore y colegas (2023), en las narrativas infantiles, además de miedo compartido, también había solidaridad, empatía y altruismo.

Referencias

- Corona-Caraveo, Y. y Pérez y Zavala, C. (2023). «Infancias invisibles: la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes ante la pandemia de Covid-19». *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, 33, n.º 57: 323-350. Disponible en: <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/979>
- Espinosa, M. Á. (2020). «Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, n.º 3: 245-258. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.013>
- Fattore, T., Drake, G., Falloon, Jan. *et al.* (2023). “Disruption, Slowness, and Collective Effervescence: Children’s Perspectives on COVID-19 Lockdowns”. *International Journal on Child Maltreatment* 6, pp. 393-413. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s42448-022-00147-4>
- Freire-Pérez, Estella. (2021). «Infancia y Confinamiento. Prácticas Espaciales de Resistencia». *Arte, Individuo y Sociedad* 33, n.º 2: 553-570. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/aris.69024>



- Gaitán Muñoz, L. (2022). «Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era». *Política y Sociedad* 59, n.º 3: e79783. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/poso.79783>
- Gaitán Muñoz, Ls. (2019). «Los estudios de infancia en España. Una introducción». En: Gálvez Muñoz, L. y Del Moral Espín, L. (dirs). *Infancia y Bienestar, una apuesta política por las capacidades y los cuidados*. Sevilla: Deculturas.
- Lillo-Navarro, C., Robles-García, V., Quintela del Río, A., Macías-Merlo, L., Konings, M. y Monbaliu, E. (2023). «Impacto del periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España sobre la salud y la atención recibida por los niños, niñas y jóvenes con discapacidad originada en la infancia». *Fisioterapia* 45, n.º 2: 74-83.
- Maestriperi, L. y Gallego, R. (2022). «El impacto de la pandemia COVID-19 en la sociedad en el sur de Europa: el caso de la innovación social en el cuidado de la primera infancia en Barcelona». *Revista Española de Sociología* 31, n.º 4: a131. Disponible en: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.131>
- Platero Méndez, R. L. y López Sáez, M. Á. (2020). «Perder la propia identidad. La adolescencia LGTBQA+ frente a la pandemia por COVID-19 y las medidas del estado de alarma en España». *Sociedad e Infancias* 4: 195-1.
- Rodríguez-Pascual, I. (2020). «¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia». *Linhas Críticas* 26: e36364. Disponible en: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364>
- Sociedad e Infancias. (2020). «Presentación. Llegó la pandemia y mandó parar...». *Sociedad e Infancias* 4: 1-3. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/soci.70365>
- Valero Alzaga, E., Martín Roncero, U. y Domínguez-Rodríguez, A. (2020). «Covid-19 y salud infantil: el confinamiento y su impacto según profesionales de la infancia». *Revista Española de Salud Pública* 94: e202007064. Grupo Confisalud.



ENG

PRESENTATION

Childhoods in times of pandemic and post-pandemic

Emma Gómez Nicolau

Universitat Jaume I

Elisabet Marco Arocas

Universitat de València

Restrictions on mobility, closed educational facilities and administrative failure to take an inclusive view in the measures introduced during the Covid-19 global health crisis highlighted the vulnerability of children in different contexts and regions, both urban and rural. Already existing territorial inequalities in socio-economic, cultural and educational conditions and in access to technology were amplified. In response, strategies of resistance also emerged in the most vulnerable areas. Children's daily lives were completely transformed as a consequence of the public health measures imposed on the entire population. In particular, the interruption of education and restrictions on access to and use of public spaces for play, sport and leisure were a blatant violation of children's rights.

Academic reflections on the impact of Covid-19 were not long in coming and, over the last few years, reviews and critical analyses from a range of disciplines have attempted to address and shed light on the way in which the pandemic changed – at least temporarily – the lifestyles, routines, spaces, times and experiences of children and adolescents. The sociology of childhood and other theoretical and methodological proposals from various disciplines that fall under the umbrella of 'childhood studies' have been analysing and reflecting on how societies responded to the needs of children in the pandemic, while also examining, through the lens of their own experiences, how children and adolescents played a central role in coping with the circumstances.

In 2020, at the start of the pandemic, the journal *Sociedad e Infancias* published its fourth volume, "*Las infancias en el foco de la investigación y vivencias infantiles de la pandemia*", which covered the initial findings and reflections that scholars of childhood had gathered, based on careful listening to the voices of children and adolescents in the circumstances they were living through. Also from the field of the sociology of childhood, in his analysis Iván Rodríguez (2020) described how the pandemic setting had become a breeding ground for new forms of adultist practices and discourses that normalise and legitimise forms of discrimination against the child population. Scientific research has reported on the impacts the pandemic had on children's health and well-being (Valero et al., 2020), especially in its intersections with diversity (Lillo-Navarro et al., 2023) or identity (Platero and López, 2020). Studies raising the question of the violation of children's rights (Corona-Caraveo and Pérez, 2023; Espinosa, 2020) have underscored the adult-centric nature of public policies and the limited role that governments give to children as subjects and citizens. In contrast, childhood studies researchers have highlighted the resilience of children and their creative capacity to adapt spaces to their needs (Freire-Pérez, 2021), identifying the importance of their participation in the design of public spaces. Other analyses also validate the capacity for learning in decentralised educational and care models, marked by a lack of in-person contact. These conclusions clearly highlight the need to incorporate interdependent approaches with community-based perspectives (Maestripieri and Gallego, 2022) in educational practice since, ultimately, the experience of the pandemic brought into sharp relief the glaring incompatibility between the ways we live, work and raise children in late capitalism and life itself.

In the field of scientific production, at times it seems that we have overcome Covid-19, that it is behind us. But at the same time, we cannot stop talking about, researching and analysing its effects. Some of the global changes ushered in by the pandemic have become structural in nature, and others could be consolidated in the near future.

This monographic issue of *kult-ur* sprung from a desire to contribute, at a more leisurely pace, knowledge about the pandemic and its impacts through situated analyses of processes in which children's agency matters. The articles in this issue fall under the label of 'childhood studies'. Over the past decades, various disciplines have developed approaches to the study of childhood, giving rise to this international and interdisciplinary field of research.



As Gaitán (2019) argues in the area of social sciences, this label does not fall within a discipline or sub-discipline; rather it applies to certain types of theoretical-methodological proposals in the study of childhood. This author draws on Martin Woodhead to summarise three key characteristic features of contemporary childhood studies: the first refers to childhood and explains the different ways childhood is socially constructed, which affects how it is studied and theorised; the second refers to children, highlighting the recognition of their status as subjects with agency and their role in society as a basis for research, policies and professional practice; and the third refers to the relationship between childhood and adulthood, assuming that childhood cannot be studied or understood without attending to intergenerational relations, namely how it is constructed in relation to other groups (Gaitán, 2022).

Àgora, the monographic section, opens with a piece by Maite Araya Barra, Alexander Salin Espinoza, Nicolás Acuña Contretas and Esperanza Cuadros Danyau titled “Between care and resistance: the popular school *El Sueño de Todos* and the construction of educational spaces in the southern zone of Santiago, Chile”. The article describes and analyses the process in which a community constructed a popular education space in an informal settlement during the Covid-19 pandemic in a context marked by urban exclusion. The analysis centres on how participatory community dynamics generate care practices grounded in interdependence. The case study presented here involves community and participatory decision making throughout the process: from the physical construction of the school to the design of the pedagogical content and activities to be developed in it. Popular education is conceived as a space for care that encourages community engagement and promotes its capacity to provide collective care. The *El Sueño de Todos* school is an experience of resistance and community empowerment that emerges from the needs imposed by the pandemic in terms of lack of access to formal educational resources. Despite the constraints, building a popular school represents a project for the future that realises the collective dream of better living conditions for children and young people. The popular school is thus positioned between care and resistance, inviting us to think about responsibility as a political struggle from a community perspective.

In their paper “A huge, good apocalypse: towards a sociological use of children’s storytelling in research on the effects of the pandemic”, Iván Rodríguez Pascual, Sara Luna Rivas, Teresa González-Gómez and Mari Corominas Pérez propose a research process on children’s narratives through the storytelling technique. The fieldwork consisted of seven workshops run in different parts of Spain in which 56 children aged between 7 and 14 created their own narratives. The research process is an example of how enquiry into childhood and with children requires methodologies and techniques specifically designed and adapted for research with them. The analysis of the narratives identifies both the emotional meaning of the stories the children created and the children’s agency present in these narratives. In this way, the authors analyse the impact of the pandemic on children’s lives and their representation from an interpretative phenomenological perspective.

In their study “Pandemic and post-pandemic, school and daily life of rural children in central Mexico”, Norma Baca Tavira and Sandra García Gutiérrez also analyse children’s experiences of the pandemic in rural Mexico through narrative techniques, in this case, conversation and drawing following the reading of a story. Rurality is conceptualised through diversity and hybridisation in an interconnection with urban socio-economic dynamics. The authors discuss aspects related to the existing gaps in rurality and, specifically, the digital divide and how it affected children’s schooling processes. By capturing the differences between pandemic and post-pandemic life, their analyses highlight how childhoods show, through their subjectivity, the children’s agency in learning processes using play in spaces where the limits between home and nature are blurred.

Constanza Pérez Ravanal and Carolina Aroca Toloza present their ethnography of a public square in Santiago de Chile in “Inhabiting public space: a right of childhood”. The pandemic revealed how access to public and leisure spaces for children was seriously neglected. In this context of reflection on childhood and the right to the city, the authors designed a project for participatory play based on relational agency to encourage recreation and experimentation in early childhood in the public spaces in the city of Santiago de Chile. Taking a qualitative approach, they observed the interactions among the children who used the park, which is equipped with everyday objects to encourage symbolic and relational play. The results show that children re-signify the public space as a place of encounter and participation, highlighting their relational agency.

In the Stoa section, Joan A. Traver Martí examines the educational project of the municipal nursery schools in Pamplona with a focus on the concept of presence. His paper, “Being present and giving presence. The educational project of the municipal nursery schools in Pamplona”, describes the central elements of pedagogical reflection in times of social acceleration. Presence – being present and giving presence – is understood to be fundamental for sustaining pedagogical practices based on care and full recognition of the other. Avoiding the imperative, attending



to moments as though they were scenes, experiencing slowed-down time and involving the community under a rationale of interdependence are some of the most thought-provoking aspects for re-visiting the practices of early childhood education that the author reflects on.

This issue closes with a piece titled “La Estrella Theatre, 45 years of history” by Lucas Sáez González, in which he describes the exhibition held from March to June 2024 in the Centro del Carmen Cultura Contemporánea (CCCC) in Valencia. He traces the history of the Fariza-Miralles family, and with it, the origin of La Estrella Theatre, a leading Valencian company in the world of puppetry. Based on the biography of Gabriel Fariza and Maite Miralles, the clowns Bombalino and Cuchufleta, founders of the company and their family, it recounts the origins of La Estrella Theatre, known as Sala Cabanyal, built in 1995 and still thriving today. The theatre fought against the urban redevelopment policies put forward by the city hall and the regional government, which proposed extending a major avenue to the coast and threatened the Cabanyal neighbourhood with the destruction of homes and the inevitable demise of the community. The text recounts the residents’ resistance and struggle, which prevented the planned extension of the avenue and the demolition of more houses, eventually saving La Estrella. The company now has a second venue, La Petxina, which was born out of the uncertainty and confusion caused by the planned urban development. Both these venues embody in their proposals and their dynamics a political commitment to children and their protagonism; two venues that confronted the Covid-19 pandemic by reinventing themselves so they could continue to exist for and with children.

In sum, the articles in this volume contribute their grain of sand to the lessons learned and also to the social innovations that were put in place during the pandemic in response to the new exclusions and inequalities generated by the way the pandemic was managed for children, their families and their communities. Although the continuing outbreaks of coronavirus serve as a reminder of what happened during the lockdowns, the accelerated, productivist and extractivist lifestyles were soon reinstated in the ‘new normal’. For this reason we call for the re-examination and rethinking of what was innovated and created at a time of collective effervescence when, as Fattore and colleagues (2023) explain, children’s narratives expressed not only shared fear, but also solidarity, empathy and altruism.

Bibliography

- Corona-Caraveo, Yolanda, y Pérez y Zavala, Carlos. 2023. “Infancias invisibles: la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes ante la pandemia de Covid-19”. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, 33, no. 57: 323–350. Recuperado a partir de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/979>
- Espinosa, M. Ángeles. 2020. “Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España”. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social* 9, no. 3: 245–258. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.013>
- Fattore, Tobia, Drake, Gabrielle, Falloon, Jan. et al. Disruption, Slowness, and Collective Effervescence: Children’s Perspectives on COVID-19 Lockdowns. *International Journal on Child Maltreatment* 6, 393–413 (2023). <https://doi.org/10.1007/s42448-022-00147-4>
- Freire-Pérez, Estella. 2021. “Infancia y Confinamiento. Prácticas Espaciales de Resistencia”. *Arte, Individuo y Sociedad* 33, no. 2: 553-570. <https://doi.org/10.5209/aris.69024>
- Gaitán Muñoz Lourdes. 2022. “Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era”. *Política y Sociedad* 59, no. 3: e79783. <https://doi.org/10.5209/poso.79783>
- Gaitán Muñoz, Lourdes. 2019. “Los estudios de infancia en España. Una introducción”. En Gálvez Muñoz, Lina y Del Moral Espín, Lucía (dirs): *Infancia y Bienestar, una apuesta política por las capacidades y los cuidados*. Sevilla. Deculturas.
- Lillo-Navarro Carmen, Robles-García Verónica, Quintela del Río Alejandro, Macías-Merlo Lourdes, Konings Marco, Monbaliu Elegast. 2023. “Impacto del periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España sobre la salud y la atención recibida por los niños, niñas y jóvenes con discapacidad originada en la infancia”. *Fisioterapia* 45, no. 2: 74-83.
- Maestripieri, Lara y Gallego, Raquel 2022. El impacto de la pandemia COVID-19 en la sociedad en el sur de Europa: el caso de la innovación social en el cuidado de la primera infancia en Barcelona. *Revista Española De Sociología* 31, no. 4: a131. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.131>



- Platero Méndez, R. Lucas y López Sáez, Miguel Ángel. 2020. "Perder la propia identidad". La adolescencia LGTBQA+ frente a la pandemia por COVID-19 y las medidas del estado de alarma en España. *Sociedad e Infancias* 4: 195-1
- Rodríguez-Pascual, Iván. 2020. "¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia". *Linhas Críticas* 26: e36364. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364>
- Sociedad e Infancias. 2020. "Presentación. Llegó la pandemia y mandó parar..." *Sociedad e Infancias* 4: 1-3. <https://doi.org/10.5209/soci.70365>
- Valero Alzaga, Erika, Martín Roncero, Unai y Domínguez-Rodríguez Antía. Grupo Confisalud. 2020. "Covid-19 y salud infantil: el confinamiento y su impacto según profesionales de la infancia". *Revista Española de Salud Pública* 94: e202007064



Cómo citar este artículo / Com citar aquest article / Citation:

Araya Barra, M., Salin Espinoza, A., Acuña Contreras, N., Cuadros Danyau, E. (2024). Entre cuidados y resistencias: la Escuela popular «El Sueño de Todos» y la construcción de espacios educativos en la zona sur de Santiago de Chile. *kult-ur*, 11 (21). <http://doi.org/10.6035/kult-ur.7939>

ENTRE CUIDADOS Y RESISTENCIAS: LA ESCUELA POPULAR «EL SUEÑO DE TODOS» Y LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS EDUCATIVOS EN LA ZONA SUR DE SANTIAGO DE CHILE

*Between Care and Resistance: The Popular School «El Sueño de Todos» and
the Construction of Educational Spaces in the Southern Zone of Santiago, Chile*

Maite Araya Barra

Licenciada en Educación, Universidad de Chile.
Estudiante Magíster en Estudios de Género y Cultura con mención en
Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
maite.araya@ug.uchile.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6209-4768>

Alexander Salin Espinoza

Psicólogo, Universidad de Chile.
alex_salin@u.uchile.cl
<https://orcid.org/0009-0002-4184-9310>

Nicolás Acuña Contreras

Antropólogo Social, Universidad Alberto Hurtado.
niacunac@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-0040-0352>

Esperanza Cuadros Danyau

Estudiante de Antropología Social, Universidad Alberto Hurtado.
esp.cuadros@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-5544-6401>

RESUMEN: A través de la experiencia de los niños, niñas y jóvenes del asentamiento informal «El Sueño de Todos» en la zona sur de Santiago de Chile, se exponen las estrategias de resistencia desplegadas por la comunidad y los actores externos involucrados en la co-construcción de espacios de cuidado y educación, tales como una escuela comunitaria homónima. A través de ello, se



argumenta que el trabajo colaborativo, las proyecciones personales y la organización comunitaria han sido capaces de levantar redes educativas y de cuidado fundamentales para hacer frente a las condiciones precarias de habitabilidad. En términos educacionales, se plantea que las prácticas de cuidado fomentadas por la escuela popular desbordan los límites del aula y se congregan con aquellos cuidados comunitarios asociados al habitar la ciudad desde sus márgenes.

PALABRAS CLAVE: cuidado, infancia, comunidad, asentamientos informales, educación no formal.

RESUM: A través de l'experiència dels xiquets, xiquetes i joves de l'assentament informal «El Sueño de Todos» en la zona sud de Santiago de Xile s'exposen les estratègies de resistència desplegades per la comunitat i els actors externs involucrats en la coconstrucció d'espais d'atenció i educació, com ara una escola comunitària homònima. A través d'això s'argumenta que el treball col·laboratiu, les projeccions personals i l'organització comunitària, han sigut capaces d'alçar xarxes educatives i d'atenció fonamentals per a fer front a les condicions precàries d'habitabilitat. En termes educacionals, es planteja que les pràctiques d'atenció fomentades per l'escola popular desborden els límits de l'aula i es congreguen amb aquelles atencions comunitàries associades a habitar la ciutat des dels seus marges.

PARAULES CLAU: atenció, infància, comunitat, assentaments informals, educació no formal

ABSTRACT: Through the experiences of children and youth in the informal settlement of «El Sueño de Todos», south of Santiago de Chile, the strategies of resistance deployed by the community and external actors involved in the co-construction of spaces for care and education are exposed, such as a community school of the same name. It is argued that collaborative work, personal projections, and community organization have been able to build fundamental educational and care networks to address the precarious living conditions. In educational terms, it is suggested that the caregiving practices fostered by the popular school extend beyond the boundaries of the classroom and intersect with those community cares associated with inhabiting the city from its margins.

KEYWORDS: care, childhood, community, informal settlements, non-formal education.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda una experiencia de educación popular emplazada en el asentamiento informal «El Sueño de Todos» en la zona sur de Santiago de Chile. Se describe el proceso colaborativo entre la comunidad y educadores y las relaciones orientadas a la co-construcción de prácticas de cuidado.

Cuidado y educación popular como herramientas de cambio social representan el punto central tanto de la propuesta pedagógica como de la reflexión que aquí presentamos, erigidas ambas con base en dos principios: en primer lugar, la comunidad, ya que el proceso de desarrollo de las infancias va más allá de la esfera individual y familiar; en segundo lugar, la comprensión de los niños, niñas y jóvenes como sujetos protagonistas de las redes de cuidado y la práctica educativa. Es así como se pretende constituir una relación recíproca en donde la participación de la infancia en el proyecto educacional desborda lo pedagógico.

En cuanto a la estructura, se divide en cuatro secciones. En primer lugar, el estado de la cuestión, donde se revisan sucintamente antecedentes académicos y demográficos del hábitat informal en Chile, la educación popular y las relaciones sociales de cuidado. En segundo lugar, se expone la metodología que, desde una perspectiva cualitativa y el análisis narrativo logra describir las prácticas de cuidado desplegadas a través de la escuela popular «El Sueño de Todos» en Puente Alto. En un tercer apartado, se describe la construcción de la escuela, la consolidación de la comunidad educativa y, a su vez, la creación colaborativa de una propuesta pedagógica popular pensada desde y en torno al cuidado. Por último, a modo de cierre, se plantean los principales hallazgos y desafíos, destacando la relevancia del involucramiento de los niños, niñas y jóvenes en la construcción del proyecto de educación popular. Este último pensando desde la responsabilidad y receptividad hacia otros como una forma de resistencia y disputa política desde los márgenes de la metrópolis chilena.

CAMPAMENTOS, EDUCACIÓN POPULAR Y CUIDADO(S) COMO RESISTENCIA EN LA CIUDAD

Habitar los Márgenes

El hábitat informal es una de las formas de acceso a la vivienda más extendida en el continente latinoamericano, donde un 75 % de su población habita áreas urbanas (Fernandes 2008, p. 26) que han expandido sus márgenes a raíz de la producción de la ciudad a través de la informalidad urbana. Ésta última se caracteriza por transgredir las reglas del urbanismo y los títulos de dominio sobre el terreno habitado (Clichevsky 2007, pp. 56-57), aspecto que se reproduce a lo largo de los países del cono sur con experiencias particulares en términos históricos, sociales y económicos.

Chabolas, villas miserias, favelas, invasiones y campamentos son ejemplos de lo que Caldeira (2017, pp. 5-7) denomina como «urbanización periférica».



ca», es decir, la (auto)construcción del espacio a través de lógicas oficiales e informales que constituyen modos particulares de apropiación de la ciudad y agencias políticas. En este caso concreto de Chile, el fenómeno de los asentamientos informales, denominados campamentos, posee sus bases en las primeras tomas de terreno entre los años 1946-1947 y la posterior consolidación del movimiento de pobladores durante el siglo ,XX (Castells 1973; Espinoza, 1988 y Rojas, 2018).

Los asentamientos informales según ONU-Hábitat (2015) y el Ministerio de Vivienda y Urbanismo chileno (MINVU 2022) son caracterizados como áreas donde sus habitantes no tienen la seguridad de la tenencia del terreno, carecen de servicios básicos (electricidad, agua potable y sistema de alcantarillado), infraestructura y de regulaciones urbanas, localizándose generalmente en áreas ambientalmente peligrosas.

La crisis habitacional se posiciona como un asunto relevante en las agendas gubernamentales, debido a su aumento desde el año 2019 a la actualidad; movimientos sociales, crisis política, económica y sanitaria, de la mano de la pandemia del covid-19, agudizaron la problemática. En palabras del Centro de Estudios Techo (CES-Techo, 2023), a nivel nacional el aumento de campamentos ha sido sostenido, no obstante, entre los años 2019 y 2022-2023 se registra un aumento exponencial del 142,06 % en la cantidad de familias habitando campamentos. Esto último se ilustra en la figura 1 correspondiente a la evolución histórica de la campamentación en Chile:

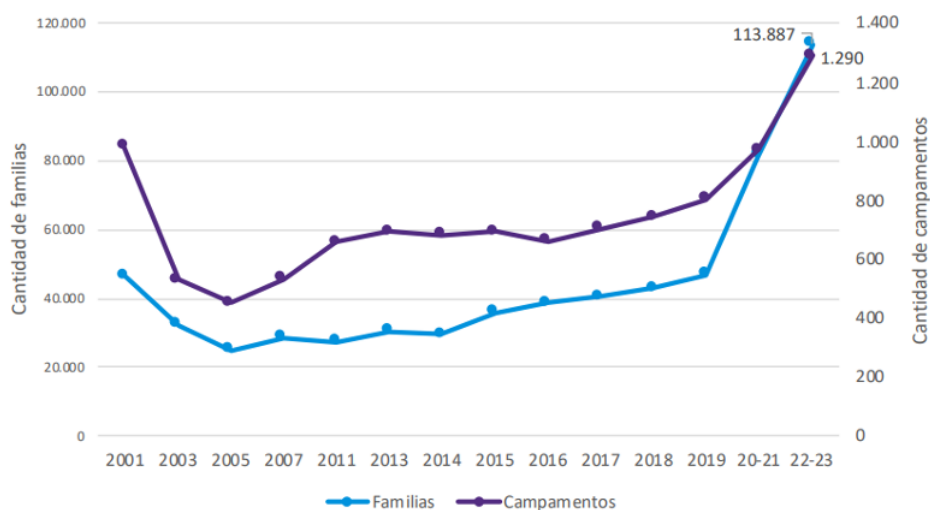


Figura 1. Evolución histórica de la campamentación en Chile. *Fuente:* Catastro Nacional de Campamentos 2022-2023. CES-Techo, 2023.

En el caso de este escrito nos ubicamos puntualmente en la Región Metropolitana de Chile, comuna de Puente Alto, una de las más pobladas a nivel nacional y localizada en la zona sur de la capital. En Puente Alto según CES-Te-



cho (2023) hay once campamentos y 3067 familias habitando estos espacios, aunque se presume que son muchos más.

Educación popular e informalidad

En línea con lo anterior, resulta necesario revisar la historia de la educación popular en el país, dada la extensa presencia y la trayectoria de los proyectos de escuelas construidas en los campamentos. Con base en ello, afirmamos que este tipo de proyectos educativos, en contextos de precarización sistemática y estructural, dotan a las comunidades de un corpus de herramientas de resistencia y acción situadas a sus propios contextos y necesidades que, en el caso de los asentamientos informales, suelen ser estigmatizadas e invisibilizadas.

La educación popular está presente en Chile y el continente hace cinco décadas, donde se han desarrollado variadas acciones, reacciones y prácticas en diferentes contextos sociales, generando una corriente de reflexión y análisis común entre los y las educadores populares de Latinoamérica. La premisa central de la educación popular radica en la construcción de espacios de organización, intervención y participación en sectores excluidos sistemáticamente. Con el pasar del tiempo, ha ido adquiriendo mayor madurez y contenido metodológico y teórico, consolidándose como un campo de conocimiento en sí mismo (Bustos, 1996).

La necesidad de levantar y crear espacios de educación popular aparece como respuesta a la educación tradicional, modelo que se consolida como transmisor de representaciones, que reafirman las desigualdades ante la diferencia (Isnardi y Torres, citado en Merchán y Fink, 2021, p. 99). Sumado a lo anterior, se puede afirmar que los espacios erigidos sobre la tradición pedagógica popular tienen el potencial de funcionar como catalizadores del cambio cultural, construyendo nuevos códigos de relación entre pares, docentes y familias e, intencionadamente, con la comunidad donde se encuentre el centro educativo (CLADE 2023, p. 73).

En el contexto latinoamericano, diversos estudios han abordado la educación popular y la presencia de las niñeces y juventudes en territorios urbanos de exclusión, posicionando a estos actores como agentes de cambio (Villa-Vélez *et al.*, 2021, p. 15 y Pávez-Soto, 2012, p. 86). Bustamante *et al.* (2021, p. 24) han indagado en la relevancia de la educación popular durante la crisis sanitaria producida por el covid-19, específicamente, en el asentamiento informal denominado «Dignidad», en La Florida, Chile. Asimismo, se ha profundizado en los procesos de socialización de las niñeces migrantes en contextos multiculturales caracterizados por dificultades económicas y sociales, donde es fundamental generar espacios de integración que valoricen las identidades y el respeto por la diferencia (Mieles y García, 2010, p. 813). En la misma línea, Pineda (2024, p. 110) aborda los modos de significación del Proyecto Amar Migrar desde la perspectiva de las niñeces que habitan el campamento Vicente Reyes, concluyendo que a través de la resignificación del habitar la informalidad se proyectan valores y prácticas identitarias compartidas como el reconocimiento y potenciamiento del ser migrante.



Las prácticas y discursos de las «educadoras formales» suelen estar cargadas de representaciones hegemónicas sobre la infancia, producidas y naturalizadas en la modernidad occidental (Colangelo *et al.*, 2021). Se comprende bajo este paradigma a niños, niñas y jóvenes como entidades carentes de conocimientos, autonomía, responsabilidad y conciencia de sus acciones. Según las autoras, esta perspectiva conlleva la construcción de relaciones sociales, donde la infancia es más cercana a un objeto que a un sujeto activo, por ende, solo receptora de las acciones de otros, que pueden ser tanto de cuidado y protección, como de maltrato, abuso y abandono (Colangelo *et al.*, 2021).

La propuesta pedagógica que aborda el escrito está orientada a la reivindicación de la infancia como sujeto agente y protagonista en su entorno social, al mismo tiempo que de la práctica educativa. Así, se comprende la educación popular como un proyecto pedagógico que busca la igualdad política, donde los saberes no se jerarquizan y la palabra se redistribuye. Esta acción legitima los saberes (Kohan, 2020, p. 123), además de reconocer que los y las estudiantes son sujetos portadores y ejecutores de conocimiento, capaces de participar activamente dentro de las redes de interacción, cuidado y organización social donde se encuentran insertos.

La informalidad, comprendida como «una imagen concreta de la pobreza multidimensional que agrupa carencias en el ámbito educacional, laboral, comunitario y habitacional» (Ríos, 2016 citado en Salvo, 2018), y el proyecto de educación popular representan estrategias de resistencia frente al abandono estatal, la precarización sistemática, el descuido estructural y la segregación territorial, trabajando junto a la comunidad la construcción de un espacio de cuidado, educación y organización horizontal, solidificándose en su accionar la idea de resistencia.

Cuidado y resistencia

La promoción de una educación para el cuidado apunta a construir relaciones recíprocas y bidireccionales (Vázquez, 2010, pp. 189-190). Estas son construidas como respuestas a las necesidades y experiencias situadas de niños, niñas y jóvenes que habitan el asentamiento, identificando en nuestro ejercicio tres tipos de necesidades, emocionales, educativas y espaciales. Antes de pasar directamente al análisis, abordamos qué comprendemos por cuidado y en qué punto del debate nos situamos.

El cuidado ha sido objeto de estudio y debate durante los últimos veinte años, consolidándose como un objetivo de análisis en todos los países de la región (Batthyány, 2022, p. 27). Un momento clave del debate lo constituye la conceptualización diferencial del cuidado y el trabajo doméstico, distinguiendo al cuidado por su componente relacional. Se pasa, así, del paradigma del siglo XX a la construcción de un nuevo entramado de conocimiento situado para las características específicas del siglo XXI (Carrasco *et al.*, 2019, p. 33). La noción de cuidado en términos teóricos es especialmente compleja. Investigaciones sociológicas y de política social han destacado la dificultad de definir el concepto, observando que, frente a esta dificultad, habitualmente se optado bien por considerarlo una categoría empírica



o bien por dejar el debate abierto en cuanto a su contenido (Carrasco *et al.*, 2019, p. 160).

La estructura familiar y social chilena se ha construido sobre una «arqueología femenina del cuidado», que produce una cadena de cuidado feminizada y naturalizada que funciona trasladando las responsabilidades de cuidado de una mujer a otra. Se establecen lazos de parentesco extensivos, donde no solo se cuida al núcleo familiar sino también a otros núcleos que se encuentran con el propio, castigándose, a su vez, los momentos de «descuido» comprendidos como responsabilidad femenina principalmente (Núñez, 2015, p. 8).

Considerando aquello, la tarea de construir un concepto latinoamericano de «cuidado» ha representado múltiples dificultades, debido al carácter estático, eminentemente doméstico, medicalizado y familiarista del que se dota al concepto, y que, en consecuencia, orienta las políticas sociales en la región (Martínez, 2008, p. 77). En línea con ello, la oferta estatal e internacional para los sectores vulnerables suele ser abordada reafirmando y perpetuando la estructura de familia nuclear y la esfera de la domesticidad.

El cuidado, desde las epistemologías feministas, es entendido como la necesidad de cuestionar la distribución de las tareas al interior del hogar y la forma en cómo se organizan las relaciones familiares, por ende, sociales (Salvo, 2018, p. 7). Según la autora, el cuidado tiene la particularidad de definirse sobre lo indefinido y, por ello, resulta imprescindible abordar cuestiones que desbordan los límites de lo oficial, de lo institucional, para entender las realidades de quienes habitan la ciudad desde sus márgenes. Al mismo tiempo, entendemos el cuidado como un marco de referencias que nos permiten interpretar las prácticas, discursos y sentidos de un grupo social, interpretación que en un mismo movimiento nos invita a actuar desde los cuidados (Salvo, 2018, p. 87).

Cuidar también es educar (Colangelo *et al.*, 2021, p. 33), por ende, la educación popular debe avanzar a concebir el cuidado como una actividad compleja que requiere saberes, organización, acuerdos, diálogo y negociación entre las personas adultas y los niños y las niñas. Se busca a través del trabajo colectivo que los grupos sociales observen más atentamente la capacidad de acción de niños, niñas y jóvenes, posibilitando tensionar las relaciones sociales intergeneracionales, demostrando así que los sentidos y prácticas de niños, niñas y jóvenes son parte activa del proceso de construcción de los modos y vínculos de cuidado y evidenciando, además, que ellas y ellos también cuidan (Hernández, 2019).

EL ASENTAMIENTO INFORMAL «EL SUEÑO DE TODOS» COMO ESTUDIO DE CASO

El campamento «El Sueño de Todos» se localiza a seis kilómetros del centro de la comuna de Puente Alto en el sector de Casas Viejas, a las orillas del río Maipo. Según CES-Techo (2023), en el campamento «El Sueño de Todos» existen alrededor de doscientas viviendas y ciento noventa familias dentro



del asentamiento, aunque el trabajo durante los últimos años (2021-2023) da cuenta de una variabilidad considerable en estos números dado el flujo poblacional. Algunas abandonan la comunidad y otras se integran. Pese a ello, se puede afirmar que, en promedio, cada hogar es habitado por tres personas, lo que permite precisar que en el asentamiento viven, aproximadamente, quinientas setenta personas. Vale mencionar que la migración ha tenido su impacto en la composición étnica y cultural del asentamiento con habitantes procedentes de Chile, Perú, Haití, Colombia, entre otros.

Este asentamiento se constituye como tal durante la pandemia del covid-19 en el año 2020. En ese momento, los pobladores se apropiaron de un terreno baldío a las orillas del río, el cual se utilizaba como vertedero. En la actualidad, el proyecto comunitario de «El Sueño de Todos» posee en sus bases una propuesta de educación popular que lleva en curso desde el año 2020, cuando la crisis sanitaria no permitía que los niños, niñas y jóvenes del campamento accedieran a clases debido a la carencia de medios tecnológicos. A raíz de ello, aproximadamente cuarenta niños, niñas y jóvenes participan constantemente en la escuela popular «El Sueño de Todos». La escuela es dirigida por un equipo interdisciplinario de educadores y educadoras populares, todas personas voluntarias y externas a la comunidad, que desarrollan su labor pedagógica desde 2021.

Allí se trabaja con niños, niñas y jóvenes migrantes y chilenos entre los tres y trece años, apoyando sus procesos educativos a través de diversas metodologías, principalmente recreativas y didácticas, de modo que puedan adquirir y potenciar habilidades socioemocionales y cognitivas. La escuela se caracteriza por ser un espacio de formación pedagógica autogestionado, que tiene un fuerte vínculo con la comunidad y donde los niños, niñas y jóvenes, participan desde diversas aristas como, por ejemplo, la construcción y el fortalecimiento de los lineamientos educativos del espacio educativo.

La presente investigación tiene como objetivo describir las prácticas de cuidado desplegadas a través de la escuela popular «El Sueño de Todos» en Puente Alto. Para lograr esta finalidad, se asume una perspectiva metodológica cualitativa y como principal técnica de recolección de datos la observación participante. La observación participante, según Kawulich (2006, p. 2), corresponde al proceso en que las y los investigadores aprenden acerca de las actividades de los sujetos del estudio en el escenario natural, mediante la observación y participación en sus actividades, técnica que es pertinente a la investigación que se lleva a cabo cuando se pertenece a la misma comunidad. En el segundo momento de la observación participante corresponde sumergirse en los datos para comprender qué está ocurriendo y ser capaz de escribir sobre ello, aspecto relevante del escrito para plantear la continuación del trabajo pedagógico en torno a los cuidados (Bernard, 1994, p. 222).

La producción de datos fue realizada mediante la revisión colectiva, que contempló bitácoras pedagógicas, instrumento trabajado por las y los educadores populares, y el archivo fotográfico digital de la escuela, que contempla el periodo de tiempo desde abril de 2021 a diciembre de 2023. Las y los sujetos de la investigación corresponden a educadores y educadoras populares, niñas,



niños y jóvenes, así como también sus familias. Dado que toda la comunidad educativa estuvo implicada en el proceso de investigación, no se solicitaron consentimientos informados, pero se tomaron los resguardos de anonimización y confidencialidad de sus identidades. Los datos, tanto de la bitácora pedagógica como de la selección fotográfica, permiten identificar procesos significativos dentro de la escuela, que den cuenta de una práctica o relación de cuidado. Los datos fueron organizados tanto cronológica como temáticamente en torno a dos ejes: la construcción de la escuela como un proceso de comunidad y la construcción participativa de una propuesta curricular enfocada en los cuidados.

CONSTRUIR UNA ESCUELA, CONSTRUIR COMUNIDAD

Durante el verano de 2021, la Asamblea de Organizaciones Sociales y Políticas de la comuna de Puente Alto, en coordinación con la directiva de la comunidad «El Sueño de Todos», organizan un operativo médico social con el objetivo de ayudar a las familias a recibir un diagnóstico y una derivación oportuna, en un contexto en el que sistema de salud se encontraba sobrepasado por la pandemia. Esta es la oportunidad en la que varias vecinas plantean la necesidad de recibir apoyo escolar presencial, entendiendo que no todas las familias contaban con los medios para conectarse remotamente a clases y que estas no estaban siendo efectivas.

A finales del primer semestre, en una reunión cuyo objetivo era dar cuenta a los apoderados y apoderadas del trabajo inicial del espacio y de los cambios metodológicos que como educadores queríamos introducir (ver siguiente apartado), se produce el primer hito del proceso. En ese momento se habían generado tensiones entre la escuela y la comunidad por el uso del espacio comunitario (sede social) y el uso de las instalaciones para otros fines forzó a realizar en varias ocasiones las actividades de la escuela al aire libre exponiendo a niños y voluntarios a las condiciones climáticas. En esta reunión, dos apoderados, que además cumplían roles dirigenciales dentro de la comunidad, plantean al equipo pedagógico que tienen como objetivo la construcción física de una «escuela».

A partir de este momento se comienzan a gestionar recursos tanto por parte del equipo de voluntarios como de la comunidad. Se logró reunir aproximadamente dos millones de pesos chilenos mediante rifas, almuerzos comunitarios y donaciones, de los cuales dos tercios fueron aportados por los mismos vecinos y vecinas. A partir de este hito, las reuniones y el diálogo entre personas voluntarias y la comunidad se fueron intensificando, en la medida que se buscaban opciones para poder concretar este proceso. En un primer momento, se barajaron opciones como la postulación del proyecto a fundaciones como «Ingenieros Sin Fronteras», se pensó en comprar una casa prefabricada y se acercaron algunas universidades y otras organizaciones a ofrecer recursos para construir la escuela y un parque. Finalmente se optó por llevar a cabo el proyecto mediante la autoconstrucción, que, si bien no fue la decisión más



racional en términos económicos, a la larga fue una decisión que permitió comprometer a la comunidad con el proyecto.

El primer paso fue la instalación del suelo. En términos de presupuesto, la compra del cemento implicaba gastar prácticamente la totalidad de los recursos que se disponían en ese momento. Se gestionó la donación con empresas del sector, pero a pesar de que la respuesta fue positiva, solo se pudo concretar seis meses después tras la persistencia de vecinos y vecinas y personas voluntarias. Asimismo, la instalación del cemento representaba un reto para la comunidad, ya que su instalación dependía del sobrante de otra construcción, por lo que debía existir una cuadrilla de personas voluntarias que pudiesen estar disponibles en un plazo de horas para realizar la instalación del cemento.

El segundo paso consistió en la gestión del apoyo de un arquitecto. La relación entre el primer profesional que se ofreció a construir los planos y la comunidad fue un fracaso, no pudiendo llegar a establecer acuerdos. Desde el punto de vista del profesional, este consideraba que no se valoraba su experiencia técnica y profesional, mientras que, desde el punto de vista de la comunidad, se sentía que las exigencias del arquitecto no se ajustaban a la realidad del asentamiento informal. La relación con un segundo arquitecto fue más fructífera. Este logró transformar el dibujo en una hoja de papel (que circulaba como fotografía en el WhatsApp de personas voluntarias y dirigentes) en un plano, en una lista de materiales y en las instrucciones iniciales para construir la escuela. Esta primera idea de materializar la escuela se va nutriendo de dos fuentes: la primera fuente son los niños y niñas, quienes a través de un proyecto pedagógico que utiliza diversas técnicas gráficas y plásticas comienzan a soñar la escuela que quieren construir. La segunda fuente son las reuniones entre familias y educadores, quienes a través de diversas conversaciones en torno a lo que debiese tener la escuela llegan a un diseño en forma de «L», donde el eje más largo correspondía a las y el eje más corto a una biblioteca y sala de computación. En el espacio interior que proyectaba esta «L» se debate hasta hoy entre la idea de una huerta comunitaria y un parque de juegos infantiles. Antes de la escuela, no teníamos idea de cómo construir nada.

La construcción de la escuela se ha caracterizado por su intermitencia motivada tanto por la escasez de recursos como por aspectos climáticos. La comunidad ha debido en más de una ocasión redirigir sus recursos y esfuerzos en torno necesidades básicas, como son la falta de luz eléctrica y agua potable. Asimismo, la gestión de recursos y donaciones también se ha visto dificultada por el contexto de crisis económica post pandemia.

A pesar de las dificultades que ha significado concretarlo, el proyecto se mantiene firme. Este lugar, soñado por personas adultas, niños, niñas y jóvenes, pese a estar en proceso de elaboración, se materializa de manera ajustada a lo que la comunidad educativa proyecta. La escuela se comprende colectivamente como un espacio de reunión y diversión inclusivo, «juntos como el sueño de todos» (Acuña 2023, pp. 59-64), dada la presencia de niñas, niños y jóvenes chilenos y migrantes. A través de la participación y el diálogo con estas personas se identifica que cada una de ellas sueña con una escuela que brinde enseñanzas valóricas, como el amor, el respeto y la



igualdad, que han sido expresadas en diversos encuentros de toda la comunidad educativa. Las proyecciones de la escuela son una forma de concebir y concretar la comunidad, pero también son elementos clave para comprender las formas en que se representa y despliegan los cuidados dentro del campamento. Educación popular y cuidado se congregan en la medida que permiten desde la horizontalidad y un ejercicio emancipatorio, protagonismo a los habitantes de «El Sueño de Todos» para promover el pensamiento y la acción de cada uno de ellos en la utopía de alcanzar un lugar en la ciudad desde los cuidados colectivos.

Educación popular como propuesta pedagógica de cuidado

En este proceso se observa un cambio cualitativo en el modo en que la comunidad concibe su rol en las relaciones de cuidado. Desde la «petición» hacia a un agente externo representando en esta solicitud de «apoyo escolar», se transita hacia la construcción de un espacio y proyecto propio, donde el cuidado se ejerce de forma colectiva y en el que participan de forma activa. La comunidad se transforma en actores claves de la escuela, participando en la definición de sus contenidos, objetivos y propósitos, además de la gestión y logística de las acciones pedagógicas.

A inicios de 2021 se comienza a implementar un espacio de apoyo escolar cuyo foco eran las brechas de aprendizajes en lectura, escritura y habilidades matemáticas en la sede social de la comunidad. Esta elección metodológica se fundamentó en parte por los intereses y preocupaciones de las familias como en el rezago en los aprendizajes de niños y niñas de acuerdo con su edad y curso.

La relación de cercanía y confianza que comenzó a gestarse llevó a cuestionamientos como equipo pedagógico respecto al foco en los contenidos pedagógicos, visibilizando otras necesidades de la comunidad, particularmente aquellas relacionadas con lo relacional y afectivo. La motivación por explorar temas de su interés fue clave en la consolidación y crecimiento del espacio educativo y que puede ser resumida en la frase de uno de los niños que participaba: «venimos aquí, porque nos tratan bien».

Luego de casi dos años en búsqueda de una estrategia pedagógica propia, el espacio se ve en la disposición de experimentar en esta lógica junto con niñas, niños y jóvenes, trabajando temáticas diversas por parte de las y los educadores populares, ya que no existe presión externa e institucional en el cumplimiento de un currículo o abordaje de ciertos conceptos específicos. Por ende, nos encontrábamos en un espacio de creación y libertad en el plano curricular, tal como lo plantea Da Silva (2001, p. 3), el currículum sería un objeto que precederá a la teoría, que solo entraría en escena para descubrirlo, describirlo y explicarlo.

La respuesta que hemos ido tejiendo con niños y niñas ha sido la adopción de una metodología de aprendizaje basado en proyectos para los espacios pedagógicos que comienza a implementarse de forma sistemática durante el año 2023. Esta nueva posibilidad entiende que niñas, niños y jóvenes construyen su propio conocimiento mediante la interacción con la realidad. Por ende, es



un aprendizaje experiencial, colaborativo, centrado en quien aprende, generador de autonomía y que fortalece el vínculo con la comunidad educativa (Rodríguez y Vílchez, 2015).

En este proceso, la praxis del cuidado aparece en el reconocimiento del protagonismo infantil, el rol central de la familia y de sus contextos relacionales en la constitución de los niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos, visibilizando su rol dentro de las dinámicas y relaciones de cuidado de su comunidad. En consecuencia, se ha reflexionado respecto a las relaciones de poder existentes entre niñas, niños, jóvenes, cuidadores y educadores para lograr una participación sustantiva. En este marco, pensar a las infancias como sujetos políticos implica reconocer a la niñez como un agente de interlocución, como personas activas y competentes en su entorno social, capaces de cambiar no solo su propia realidad, sino también la de sus comunidades y sociedades.

Uno de los efectos más palpables de este cambio lo constituyen las instancias formativas que se han desarrollado a partir del reconocimiento de otras necesidades que influyen en la dimensión pedagógica. Respecto a las características de aislamiento en términos físicos y sociales, así como la carencia de recursos económicos, la comunidad plantea como un aspecto crítico la ausencia de una oferta de actividades lúdicas o de desarrollo en la que puedan participar niñas, niños y jóvenes. Estas reflexiones han permitido reorientar el trabajo de la escuela, desarrollando actividades fuera de la comuna y que ha impactado en cosas tan concretas como que muchos niños y niñas puedan conocer la playa, los cerros y otros espacios de la ciudad.

En el plano de la construcción curricular del proyecto, se llevaron a cabo dos procesos clave en los que se materializa la conceptualización del cuidado. El primer proceso corresponde al trabajo participativo con toda la comunidad —constituida por las niñas, niños, jóvenes, cuidadores, personas del territorio como también las y los educadores populares— bajo dos consignas: «¿Cómo es la escuelita que soñamos?» y «¿Qué queremos que se enseñe en la escuelita?». Dicho espacio de participación reveló que les gustaría que tuviera muchos juegos, que la enseñanza se practicaría desde el cariño y el apoyo, que las infancias se reúnan y diviertan en conjunto como el sueño de todos.

En cuanto a conocimientos o habilidades que les gustaría que se impartiesen, este espacio diverso considera importante abordar temáticas como las artes, el reforzamiento de lenguaje y matemáticas, realizar una educación basada en valores, una educación emocional, trabajar el respeto, cuidado personal y del medioambiente, al igual que profundizar en los idiomas como el inglés y el creole y valorizar la diversidad cultural que existe en el espacio. Lo trabajado en este primer momento de construcción curricular se visibiliza explícitamente en que el currículo, además de contener conocimientos, también incorpora las cuestiones relativas a la identidad (Bolívar, 2003, p. 4), ya que las temáticas emanadas del proceso de participación revelan características y tensiones propias de la comunidad educativa, donde las familias plantean que se deben abordar desde la escuelita, por ende, el proceso de construcción curricular es contextual.

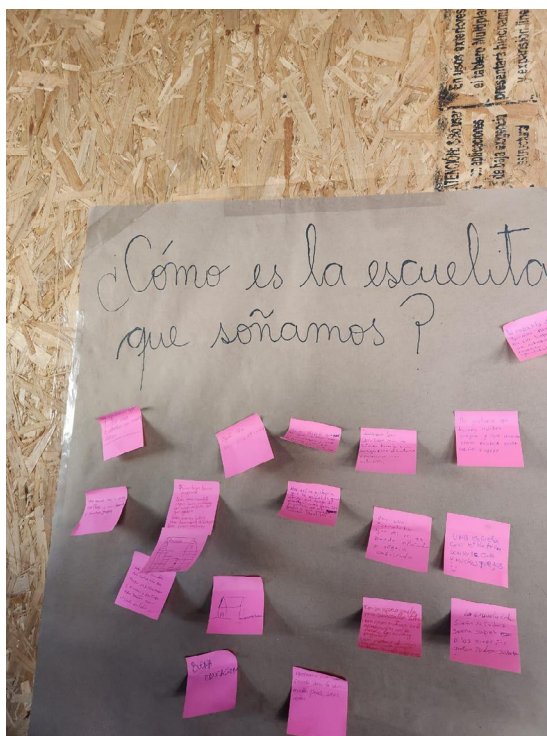


Figura 2. Papelógrafo del taller «¿Cómo es la Escolita que soñamos?». Marzo, 2023.

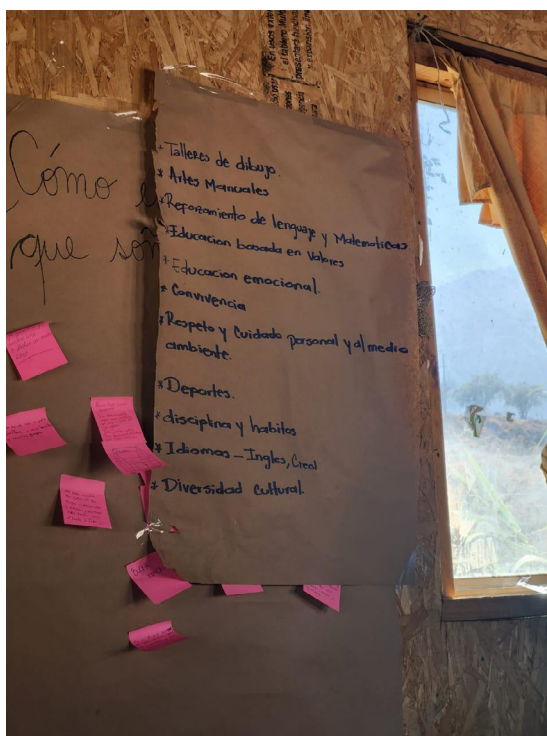


Figura 3. Papelógrafo del taller «¿Qué queremos que se enseñe en la Escolita?». Marzo, 2023.



El segundo proceso clave en la construcción curricular lo constituye la elección de los temas en los proyectos pedagógicos. Específicamente en el primer semestre del 2023 se trabajó la indagación sobre el cosmos y los planetas en el grupo entre los tres a seis años, también se realizó la excursión al Cerro La Ballena en el grupo de siete a diez años y, por último, se realizó un proyecto sobre el reconocimiento de emociones e identidad en el grupo de once a catorce años. Con la elección de dichas temáticas pudimos trabajar el cuidado personal y colectivo, así como el de los seres no humanos y del propio espacio. De este modo, se transversaliza el concepto de cuidado a toda la experiencia pedagógica, contextualizando también a los intereses de las niñas, niños y jóvenes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través del proceso de observación participante nos propusimos generar una reflexión en torno a la relación entre el cuidado y educación popular en el marco de las prácticas de resistencia llevadas a cabo por la escuela popular «El Sueño de Todos», bajo un contexto de informalidad habitacional que posee múltiples complejidades para sus habitantes, entre ellas el acceso a la educación formal pertinente a sus vivencias. Si bien el alcance de este ejercicio es limitado, nos permite plantear algunas preguntas e ideas que esperamos sean útiles para otros espacios de educación popular.

¿Qué implica educar desde el cuidado? Si bien en la praxis puede considerarse como proceso simultáneo, la distinción nos resulta pertinente para no caer en reducciones asistencialistas o educacionistas. Sostenemos que el establecimiento de relaciones de cuidado es un requisito fundamental para el ejercicio de la educación popular. Sin la constancia, la confianza y el vínculo afectivo generado entre educadores y la comunidad no es posible sostener ni proyectar políticamente este espacio. Por esto se vuelve imperante trabajar desde la sensibilidad y la vinculación, así como también oponerse a formas de sometimiento (Magistris y Morales, 2021, p. 82). Es una decisión política relaciona el cuidado y la educación, porque, lejos de percibirse y practicarse como opuestos, se imbrican en las actividades cotidianas (Colangelo *et al.*, 2021).

Pensar la educación popular como un espacio de cuidado es una práctica de resistencia en sí misma, ya que el cuidado desborda los límites de la familia nuclear y recupera su lugar en un nivel comunitario, dentro o fuera del aula, protagonizado por niños, niñas y jóvenes. En ese sentido, la participación no se produce en un espacio abstracto e individual, sino que se da en un contexto relacional, donde la familia y la comunidad constituyen espacios fundamentales para su ejercicio y, por ende, existe una potencia colectiva de problematizar los vínculos jerárquicos (Magistris y Morales, 2021, p. 20). La educación popular nos ha permitido mirar más allá de las necesidades educativas o materiales, destacando aspectos como la participación sustantiva, el sentido de pertenencia y la autonomía como elementos propios de las prácticas de cuidado.

Es importante señalar que la incorporación de una comprensión multidimensional del cuidado y el desarrollo de un espacio de educación popular aún presenta una serie de desafíos que estamos lejos de resolver. Estos se relacionan con la violencia de género presente en el interior de algunas familias, las carencias económicas y las dificultades del acceso al mercado laboral por parte de mujeres jefas de hogar, así como las distintas dinámicas de maltrato que también reproducen niños, niñas y jóvenes. Tener presentes estas problemáticas y limitaciones es necesario para no idealizar las prácticas de educación popular ni caer en el error de pensar que la escuela es omnipotente frente a las múltiples necesidades de la comunidad.

Pese a estas limitaciones, construir una escuela, en lo material y en lo simbólico, materializa un proyecto de futuro donde se entrevé el sueño colectivo de alcanzar mejores condiciones de vida focalizándose en los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, la escuela popular es un espacio que transita entre el cuidado y la resistencia que, siguiendo los postulados de Butler y Athanasiou (2022) nos invita a pensar la responsabilidad como una escena de lucha política desde la posición personal en el mundo y la relacionabilidad hacia-con los otros.

REFERENCIAS

- Acuña, N. (2023). *Habitar, cuidar y autoconstruir: prácticas de gobernanza en el campamento El Sueño de Todos*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: https://uahurtado.primo.exlibrisgroup.com/permalink/56UAH_INST/8tb7ir/alma991001760488706211
- Batthyány, K. (2022). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. México: Siglo XXI Editores.
- Bernard, R. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (segunda edición) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Bolívar, A. (2003). «¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación». *Revista electrónica de investigación educativa* 4 (1): 01-26.
- Bustamante, S., Lobos, A., Mariam, L. y Miranda, J. (2021). *Aprendizaje en tiempos de Covid-19: La experiencia de la educación informal. Toma Dignidad, comuna de La Florida*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Bustos, L. (1996). «Educación popular: lo que va de ayer a hoy». *Última década* 4 (4): 5-14.
- Butler, J. y Athena, A. (2022). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Ediciones Paidós.
- Caldeira, T. PR. (2017). «Peripheral urbanization: Autoconstruction, transversal logics, and politics in cities of the global south». *Environment and Planning D: Society and Space* 35 (1): 3-20.
- CLADE. (2023). «Metodologías y herramientas de investigación, acción participativa y enfoque de género». *CLADE*. Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Cuaderno-Metodolo%CC%81gico-.pdf>



- Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (2019). «El trabajo de cuidados: Antecedentes históricos y debates actuales». En: Cristina Carrasco, Cristina Borderías y Teresa Torns (ed.). *El trabajo de cuidados: Historia, teoría y políticas*. Introducción.
- Castells, M. (1973). «Movimientos de pobladores y lucha de clases en Chile». *Revista EURE-Revista de Estudios Urbano Regionales* 3 (7).
- CES-TECHO. (2023). Catastro Nacional de Campamentos 2022-2023. Santiago de Chile: TECHO y Fundación Vivienda. Disponible en: <https://cl.techo.org/wp-content/uploads/sites/9/2023/03/CNC22-23.pdf>
- Clichevsky, N. (2007). «Informalidad y regularización del suelo urbano en América Latina: algunas reflexiones». *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais* 9 (2): 55-55.
- Colangelo, M. A., García, A. P., Hernández, M. C. y Visintín, M. I. (2021). «Los pibes son de todos. Infancias, cuidados y educación en los centros comunitarios de la Red Andando». *Revista del IICE* (49): 25-42.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Espinoza, V. (1988). *Para una historia de los pobres de la ciudad*.
- Fernandes, E. (2008). «Consideraciones generales sobre las políticas públicas de regularización de asentamientos informales en América Latina». *Eure* (Santiago) 34 (102): 25-38.
- Hernández, M. C.. (2019). «Experiencias de niñez en la pobreza. Una cartografía de cuidados». *Runa* 40, n.º 2: e1912. Publicado electrónicamente el 19 de diciembre de 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.34096/runa.v40i2.6264>
- Kawulich, B. B. (2006). «La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Online Journal], 6(2), art. 43. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Magistris, G. y Morales, S. (2021). *Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ternura Revelde.
- Martínez Franzoni, J. (2008). *Domesticar la incertidumbre en América Latina: mercado laboral, política social y familias*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Merchán, C. y Fink, N. (2021). *# Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: LOM Ediciones.
- Mieles, M. D. y García, M. C. (2010). «Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8, n.º 2: 809-819. Disponible en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155003>



- MINVU. (2022). *Plan de Emergencia Habitacional, 2022-2025*. Disponible en: <https://www.minvu.gob.cl/wp-content/uploads/2022/07/Plan%20de%20Emergencia%20Habitacional.pdf>
- Núñez Salazar, I. M. (2015). «Imaginaris culturales del cuidado en Chile. Trabajo y economía de larga duración». *Polis* 41. Publicado el 20 de septiembre de 2015. [Consulta: 23 de abril de 2019]. Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/11106>
- ONU-HABITAT. (2015). «Documento temático sobre asentamientos informales». *Temas Habitat III*. Disponible en: https://habitat3.org/wp-content/uploads/Issue-Paper-22_ASENTAMIENTOS-INFORMALES-SP.pdf
- Pávez Soto, I. (2012). «Inmigración y Racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile». *Si Somos Americanos*, 12(1): 75-99. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Rodríguez, I. R. y García, J. (2015). «El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío». *Innovación educativa* (25): 219-234.
- Rojas, J. (2018). «La lucha por la vivienda en tiempos de González Videla: Las experiencias de las poblaciones Los Nogales, Lo Zañartu y Luis Emilio Recabarren en Santiago de Chile, 1946-1947». *Revista Izquierdas* (39): 9.
- Salinas-Barrios, I., Del-Pozo-Valdés, F. y González-Carrillo, N. (2023). «Indagación narrativa del aula: relatos de la práctica para el aprendizaje y desarrollo profesional docente». *Estudios pedagógicos* (Valdivia) 49 (2): 299-319.
- Salvo, Constanza. (2018). *Análisis del ámbito de los cuidados a partir de la experiencia de las mujeres habitantes del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar*. Universidad de Chile.
- Vázquez, V. (2010). «La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación». *Educación XXI* 13 (1): 177-197.
- Villa-Vélez, L., Otálvaro-Orrego, J. C., Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G. M., Torres-Ospina, J. N., Betancurth-Loaiza, D. P. y Gómez-Correa, J. A. (2021). «Experiencia de educación sobre la crianza en un asentamiento de Colombia». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1): 1-19. [Epub February 26, 2021]. Disponible en: <https://doi.org/10.11600/rlesnj.19.1.4204>



Cómo citar este artículo / Com citar aquest article / Citation:

Rodríguez Pascual, I., Luna Rivas, S., González Gómez, T., Corominas Pérez, M. (2024). «Un apocalipsis grande y del bueno»: hacia un uso sociológico de la narración infantil en la investigación sobre los efectos de la pandemia. *kult-ur*, 11 (21). <http://doi.org/10.6035/kult-ur.7987>

«UN APOCALIPSIS GRANDE Y DEL BUENO»: HACIA UN USO SOCIOLÓGICO DE LA NARRACIÓN INFANTIL EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS EFECTOS DE LA PANDEMIA

*“A big and good apocalypse”: Towards a sociological use of children’s
storytelling in research on the effects of the pandemic*

Iván Rodríguez Pascual

COIDESO-Universidad de Huelva, Profesor Titular,
ivan@uhu.es <https://orcid.org/0000-0002-5385-3643>

Sara Luna Rivas

Universidad de Sevilla, Profesora Sustituta Interina
sluna@us.es <https://orcid.org/0000-0002-0571-6687>

Teresa González Gómez

COIDESO-Universidad de Huelva, Profesora Titular,
teresa.gonzalez@uhu.es <https://orcid.org/0000-0002-5179-2189>

Mari Corominas Pérez

Institut Infància i Adolescència de Barcelona (Institut Metròpoli), Investigadora
mjcorominas@institutinfancia.cat <https://orcid.org/0000-0001-9010-6076>

RESUMEN: La pandemia por el Covid-19 y las medidas tomadas por las autoridades para frenar su expansión (confinamiento, cierre de establecimientos, restricciones de movilidad o uso obligatorio de mascarilla) afectaron no solo a la salud y la economía de la población española, sino también a su visión y comprensión del mundo, con un impacto especial en los/as niños/as, quienes se encontraban en una fase crucial de desarrollo social y emocional. Se presenta un análisis fenomenológico interpretativo que aborda las vivencias infantiles de la pandemia a través de la técnica *storytelling* con trece narraciones construidas por grupos de niñas y niños entre siete y catorce años, recogidas como parte del trabajo de campo del proyecto de I+D+i INFAPOST, con un total de 56 participantes (33 niñas y 23 niños). Los resultados, estructurados en torno a dos ejes: la agencia infantil y la valencia emo-



cional, muestran cómo las historias que son narradas con mayor nivel de agencia infantil se corresponden con una vivencia emocional positiva, y viceversa. Por otra parte, las historias protagonizadas por niños incluyen contenidos más lúdicos, positivos y activos que las historias protagonizadas por niñas, donde predomina la preocupación por los demás y el cuidado del otro.

PALABRAS CLAVE: infancia, sociología, pandemia, *storytelling*.

RESUM: La pandèmia per la Covid-19 i les mesures preses per les autoritats per a frenar la seua expansió (confinament, tancament d'establiments, restriccions de mobilitat o ús obligatori de mascareta) van afectar no només la salut i l'economia de la població espanyola, sinó també la seua visió i comprensió del món, amb un impacte especial en els xiquets i xiquetes, que es trobaven en una fase crucial de desenvolupament social i emocional. Es presenta una anàlisi fenomenològica interpretativa que aborda les vivències infantils de la pandèmia a través de la tècnica *storytelling* amb tretze narracions construïdes per grups de xiquetes i xiquets entre 7-14 anys, recollides com a part del treball de camp del projecte d'R+D+I INFAPOST, amb un total de 56 participants (33 xiquetes i 23 xiquets). Els resultats, estructurats entorn de dos eixos —l'agència infantil i la valència emocional—, mostren com les històries que són narrades amb un nivell d'agència infantil més alt es corresponen amb una vivència emocional positiva, i viceversa. D'altra banda, les històries protagonitzades per xiquets inclouen continguts més lúdics, positius i actius que les històries protagonitzades per xiquetes, on predomina la preocupació pels altres i l'atenció de l'altre.

PARAULES CLAU: infància, sociologia, pandèmia, *storytelling*.

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic and the measures taken by the authorities to curb its spread (confinement, closure of establishments, mobility restrictions or mandatory use of masks) affected not only the health and economy of the Spanish population, but also their vision and understanding of the world, with a special impact on children, who were at a crucial stage of social and emotional development. We present an interpretative phenomenological analysis that addresses children's experiences of the pandemic through the *storytelling* technique with thirteen narratives constructed by groups of girls and boys aged seven-fourteen years, collected as part of the fieldwork of the R&D&I project INFAPOST1, with a total of 56 participants (33 girls and 23 boys). The results, structured around two axes: child agency and emotional valence, show how stories that are narrated with a higher level of child agency correspond to a positive emotional experience,

and vice versa. On the other hand, stories starred by boys include more playful, positive and active contents than stories starred by girls, where concern for others and care for others predominate.

KEYWORDS: childhood, sociology, pandemic, storytelling.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La pandemia como nuevo contexto social en la infancia

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 y declarada por la OMS en marzo de 2020 ha marcado un antes y un después en la historia global. Sus efectos han impactado profundamente en la salud, la economía, la política y la sociedad de casi todas las naciones. En este contexto mundial, como explican Gill y Monro (2020, pp. 1-32), España fue uno de los países que aplicó medidas más estrictas para evitar la propagación de la pandemia, como el cierre de centros educativos, deportivos y cualquier comercio considerado no esencial. Además, se decretó un confinamiento «duro» en el que se prohibía salir del hogar salvo para realizar actividades indispensables (fundamentalmente relacionadas con la salud y la compra de medicinas y alimentos). La población infantil, por definición al margen de la actividad laboral —esencial o no— y de las actividades domésticas que permitían a muchas personas adultas realizar breves salidas de su hogar, se encontró en una situación de confinamiento domiciliario completo. Sin embargo, pese a encontrarse en una etapa crucial de su desarrollo físico, psicológico y social, este grupo etario no fue considerado como grupo poblacional con necesidades específicas que justificaran una mayor flexibilidad en su confinamiento, quedando sus derechos y necesidades desatendidos. Además, el confinamiento no fue el único desafío al que niños y niñas tuvieron que hacer frente; le siguieron diversas restricciones a la movilidad que variaban en función de la situación epidemiológica de la pandemia y de la región en cuestión, más allá de decretar el uso obligatorio de mascarillas para acercarse a otras personas fuera del núcleo de convivencia. Igualmente se ha apuntado a que este colectivo ha estado sujeto a dinámicas de estigmatización y puede haber sido objeto de diversas formas de discriminación basadas en la edad (Rodríguez-Pascual, 2021, pp. 1-18).

En muy pocos años ha crecido una bibliografía prolífica sobre los impactos de la pandemia y el confinamiento en la población infantil a nivel mundial. Entre las principales consecuencias, destacan las vinculadas al estado o salud mental y al impacto emocional en la población infantil (Egan *et al.*, 2021, pp. 925-934; Ludwig-Walz, *et al.*, 2023, pp. 1-19 y Wolf y Schmitz, 2023, pp. 1-56). En España, distintos estudios han puesto de manifiesto la ambivalencia del impacto del confinamiento en las emociones vividas y expresadas en las representaciones realizadas por la población infantil analizada (Idoiaga *et al.*, 2021, pp. 179-194; 2022, pp. 545-560; Castro y Valcárcel, 2022, pp. 222-245; Martínez, Rodríguez y Velásquez, 2020). Se subrayan aquí los resultados de las emociones que oscilan entre las más



dominantes, como el miedo, la culpabilidad, la tristeza y la ira, a las emociones menos presentes pero positivas, como la seguridad. Igualmente, los estudios relativos a las consecuencias educativas han puesto de manifiesto las desigualdades que la pandemia y el confinamiento han intensificado sobre el futuro capital humano (Bonal y González, 2020; Werner y Woessmann, 2023, pp. 1-62; Cheshmehzangi *et al.*, 2023, pp. 434-449). El seguimiento de la actividad educativa prosiguió su curso a través de plataformas virtuales y dispositivos electrónicos, ampliándose así la brecha de la desigualdad entre aquellos/as hiperconectados/as y los desconectados/as. Ello generó una mayor vulnerabilidad en el desarrollo educativo de la población infantil con menos recursos (Jacovkis y Tarabini, 2020). Otro de los impactos significativos representados también a través de la mirada de la población infantil ha sido en su vida social y de interacción con sus iguales y con el entorno, configurándose en su imaginario un binomio entre la casa como lugar seguro frente a la calle o entorno como espacio lleno de amenazas (Martínez, Rodríguez y Velásquez, 2020).

A pesar de la riqueza y diversidad de la bibliografía que analiza el impacto del confinamiento en la población infantil, es necesario seguir analizando los efectos que la emergencia de enfermedades infecciosas genera en el bienestar de la población infantil. Estudios recientes (Sabat *et al.*, 2023, pp. 1-29) muestran resultados con matices diferentes a los realizados justo durante el confinamiento, reflejando la permanencia del recuerdo de la pandemia en la población infantil varios años después, a la vez que ponen de manifiesto la capacidad de la agencia infantil para superar fenómenos que retan a su salud y bienestar (Wei, 2023a, pp. 336-354). En este sentido, dadas las importantes restricciones a las que han sido sometidos niñas y niños en las primeras fases de la pandemia, que han limitado mucho su movilidad y capacidad para actuar fuera del espacio doméstico y escolar, debemos entender que el término «agencia» debe ampliarse, más allá de la acción transformadora del entorno social (Oswell, 2021), también al reconocimiento de su papel activo a la hora de descubrir o crear mecanismos de adaptación o respuesta resiliente a circunstancias cambiantes y difíciles. Otros estudios que han usado también técnicas proyectivas, como el dibujo y la narración, por ejemplo, recalcan cómo la población infantil ha sufrido situaciones inciertas y de cierta ambivalencia emocional que han sabido comprender críticamente y expresar de forma compleja a través de estos medios expresivos (Kirby *et al.*, 2023, pp. 122-143; Sarkadi *et al.*, 2023, pp. 1275-1283).

En este artículo se aborda el estudio exploratorio del impacto de la pandemia sobre las vivencias y recuerdos de la población infantil a través del análisis fenomenológico interpretativo del relato de sus historias. Se pretende así identificar respuestas adaptativas y resilientes a nivel cognitivo y emocional de la población infantil analizada. Para ello, introducimos al lector en la relevancia del uso de técnicas como el *storytelling* para la investigación sobre el bienestar de la población infantil y su capacidad de agencia como sujetos. En la metodología se ofrece en detalle el diseño metodológico realizado, la muestra analizada y el procedimiento seguido en el uso del *storytelling*. Los resultados muestran por un lado el análisis de las vivencias y recuerdos por



distintas categorías temáticas y, por otro, el papel de la agencia infantil y valencia emocional. Finalmente, en la discusión y conclusión se ha querido subrayar la necesidad de aplicar técnicas como el *storytelling* para visualizar e identificar la capacidad de respuesta de la población infantil ante situaciones o períodos que plantean retos al desarrollo madurativo y social.

1.2. El *storytelling* en la investigación sobre el bienestar de la infancia

El uso del *storytelling* y otras técnicas cualitativas basadas en el análisis fenomenológico a partir del simbolismo y subjetivación de las personas es cada vez más frecuente y generalizado en diversos ámbitos. Concretamente, el *storytelling* permite seleccionar la situación o experiencia concreta a partir de la cual acercarse a la interpretación subjetivada, especialmente de aquellas personas con dificultades de expresión verbal más formalizada o por no estar en disposición cognitiva de usar un código lingüístico elaborado. Este puede ser el caso de la población infantil. Encontramos así estudios recientes que hacen uso de estas técnicas (Xiao *et al.* 2023, pp. 165-187; Parsons *et al.*, 2023, pp. 1-10; Vettori *et al.*, 2022, p. 1165; Attenborough and Abbott, 2020, pp. 1-22).

Como manifiestan Estola *et al.* (2013, pp. 929-941), a partir de una metodología cualitativa apoyada en la narrativa infantil en primera persona, con el uso del *storytelling* se puede superar el adultocentrismo tradicional que existe en la investigación del bienestar de la infancia, con un enfoque hacia las experiencias y percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre su propio bienestar. Además, con este tipo de técnicas, las dificultades para obtener acceso a las experiencias se puede compensar con el valor añadido de la conexión humana y comunitaria entre los niños, niñas y adolescentes participantes con el equipo de investigación.

Siguiendo a Meneses *et al.*, (2018, pp. 1-354), los textos de las narrativas se utilizan como material base para elaborar interpretaciones sobre el fenómeno que es objeto de estudio y que se irá enriqueciendo con la bibliografía consultada. En el análisis de las narrativas, a diferencia de los análisis más tradicionales de contenido y del discurso, el texto no se somete a categorías previas derivadas de la literatura revisada (aproximación deductiva), sino que se sigue un proceso mucho más inductivo y dialógico entre literatura y narrativas. Como metodología cualitativa, las narrativas se focalizan en la exploración de la vida de una o más personas, a partir de la necesidad de contar historias de experiencias individuales. Además, como explican Fivush *et al.* (2007, pp. 1414-1434), las narrativas de experiencias vitalmente estresantes o relevantes —como es el caso con las narrativas sobre el confinamiento y la pandemia— pueden emplearse para la comprensión y mejora del bienestar subjetivo de la infancia. En este sentido, Gunawardena y Koivula (2023, pp. 1-22) explican que las narrativas tienen un poder muy estratégico para iniciar un debate en profundidad a partir de los puntos de vista de niños, niñas y adolescentes, con autoconocimiento emocional, consciencia social, construcción de relaciones y toma de decisiones. En definitiva, como concluyen Haigh y Hardy (2011, pp. 408-411), no se puede subestimar la importancia de la narración como base de las experiencias humanas.



2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D+i INFAPOST¹ y consiste en el análisis fenomenológico interpretativo de narraciones infantiles elaboradas mediante la técnica de *storytelling* por grupos de niñas y niños entre siete y catorce años. A través de la puesta en marcha de siete talleres proyectivos realizados con población infantil de diferente origen social y representativos de distintas realidades geográficas dentro de la sociedad española (un total de 56 participantes: 33 niñas y 23 niños) se generan y analizan trece narraciones infantiles grupales.

Como instrumento principal del trabajo de campo se utilizó un breve y sencillo guion presentado oralmente a los/as niños/as para que contaran sus narrativas. En resumen, el desarrollo de las narrativas fue *elicitado* tras presentar un muñeco a cada grupo de participantes y animarlos a crear una historia que hubiera sucedido durante la pandemia en la que el muñeco fuera el protagonista.

2.2. Participantes

La tabla 1 detalla las características consideradas como relevantes para entender la muestra de los/las participantes integrantes de cada grupo.

TABLA 1. Características de los grupos

Localización	Tipo de entorno (rural/urbano)	Edad (años)	N.º part.	Chicas	Chicos	Ubicación/perfil
Huelva	Escolar-urbano	9-10	10	7	3	Centro educativo concertado
Las Mesas (Cuenca)	Extraescolar-rural: «España vaciada»	10-12	10	4	6	Local municipal: niños/as en riesgo de exclusión
Cádiz	Escolar-urbano	11-12	7	4	3	Centro educativo público
Sopelana (Bizkaia)	Escolar-urbano	10-12	7	4	3	Centro educativo público
Urretxu (Gipuzkoa)	Escolar-urbano	12	5	4	1	Centro educativo público
A Coruña	Escolar-urbano periférico	9-13	7	5	2	Centro educativo público
Barcelona	Extraescolar: urbano	8-10	10	5	5	Fundación: niños/as en riesgo de exclusión

Fuente: elaboración propia.

1 INFAPOST es un proyecto de I+D+i REF: PID2020-119011RB-I00 (INFAPOST), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ en la convocatoria 2020 de ayudas a Proyectos de I+D+i, y liderado conjuntamente por la Universidad del País Vasco y la Universidad de Huelva. Cuenta con el informe favorable del Comité de Ética de la Universidad del País Vasco (M10_2021_370), y Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH).



2.3. Procedimiento y análisis

Todos los talleres se realizaron entre los meses de abril y mayo de 2022, salvo uno de ellos que tuvo lugar en Barcelona y que se efectuó en el mes de diciembre 2022 —este taller fue realizado por Eva Palasí (Fundación Perre Tarrés y miembro de Infapost—. La mayor parte de los talleres se realizaron en centros educativos de titularidad pública o privada (concer-tados), o en el seno de actividades destinadas a niños y niñas en condicio-nes de exclusión social. Como parte de estos talleres se proporcionó un muñeco a varios grupos de niñas y niños y se les invitó a que cada grupo inventara una historia que había sucedido durante la pandemia a dicho muñeco. Adicionalmente, se invitó a niñas y niños a que respondieran mediante un dibujo a la pregunta: «¿cómo te sientes cuando piensas en la situación vivida por el covid-19? »

Las narraciones fueron transcritas y analizadas en sucesivas rondas de lec-tura y codificación por los cuatro investigadores firmantes hasta alcanzar un consenso sobre su clasificación temática, además de adjudicarles un título y un posible lema o moraleja. En una segunda, de manera igualmen-te consensuada, las historias fueron catalogadas con base en un sistema de doble eje: un eje que distingue el sentido o valencia emocional de las historias (positivo cuando alude a la curación, superación o avances en la lucha contra la pandemia o negativo si el relato muestra un tono emocio-nal de desesperanza, o bien un desenlace o consecuencias perjudiciales de la pandemia sobre las personas, incluyendo la muerte) y un eje en función de si estas reflejan en mayor o menor medida la agencia infantil, entendida como la capacidad mostrada por niñas y niños para contribuir activamente a la transformación de la sociedad (Oswell, 2021).

Los objetivos del análisis realizado fueron: a) analizar los contenidos te-máticos usados por niños y niñas para describir la crisis pandémica y b) detectar evidencias del impacto pandémico sobre la vida infantil y su re-presentación desde una perspectiva fenomenológica interpretativa.

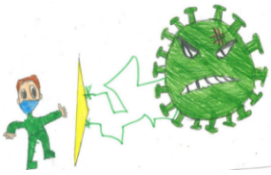
Las historias recogidas en los talleres han sido transcritas en su totalidad y respetando literalmente su formulación. En este formato han sido ana-lizadas primeramente por los cuatro analistas hasta consensuar un título, categoría temática y valencia emocional para cada una de ellas. Tras este ejercicio de clasificación se ha procedido a un análisis cualitativo inter-pretativo en el que nos hemos apoyado en el *software* Atlas.ti (versión 9) y en una estrategia fundamentalmente inductiva o *bottom up* en la que en una primera fase hemos identificado y codificado elementos distintivos presentes en el discurso analizado, para luego destacar categorías emer-gentes de la narrativa infantil como las que aparecen en las figuras 1 y 2. Los dibujos, cuyo análisis ha quedado fuera de los objetivos de este estu-dio, han sido empleados en este trabajo únicamente para ilustrar y aportar contexto visual a las historias analizadas.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis temático de los contenidos

Una de las principales tareas analíticas ha sido la de clasificar y categorizar las distintas historias producidas por los niños y niñas, proponiendo para cada una de ellas un título. Tras al menos tres rondas de análisis y puesta en común por parte del equipo de investigación se distinguieron dos categorías analíticas principales («enfermedad y contagio» y «maneras de afrontar el confinamiento y la pandemia») que englobaban a once de las trece historias, quedando como una categoría minoritaria la denominada «consecuencias del confinamiento y la pandemia» (tabla 2).

TABLA 2. Categorías temáticas y títulos de las historias analizadas

Categorías	Enfermedad y contagio	Consecuencias del confinamiento y la pandemia	Maneras de afrontar el confinamiento y la pandemia
	 (Niña, 12 años)	 (Niño, 10 años)	 (Niño, 10 años)
Historias	<i>Aprendemos a tomar precauciones</i> <i>Protegiendo a mi abuela</i> <i>Oportunidades perdidas por el covid</i> <i>Las pérdidas del covid</i> <i>Emma se recupera del covid</i>	<i>El covid engorda</i> <i>La pandemia que jugué demasiado</i>	<i>El gimnasio en casa(m)</i> <i>El apocalipsis del confinamiento</i> <i>Retos para superar la cuarentena</i> <i>El invento de Martín</i> <i>Videos contra el covid</i> <i>Curando a mamá</i>

Fuente: elaboración propia.

La distribución de los códigos usados en el proceso de categorización temática hace evidente la coherencia de esta distribución. Se muestra primero en el gráfico 1 el peso de los códigos más usados en el proceso (códigos que incluyen más de cinco citas) y su peso relativo en número de citas sobre las dos principales categorías señaladas, estando dominada por la categoría «enfermedad y contagio», por ejemplo, por alusiones al covid y las mascarillas. La categoría «maneras de afrontar el confinamiento», en cambio, alude a estar en casa, y en ella aparecen figuras familiares (madre) y sentimientos que aparecen en este período (la tristeza, el aburrimiento, pero también la felicidad o la posibilidad de jugar).

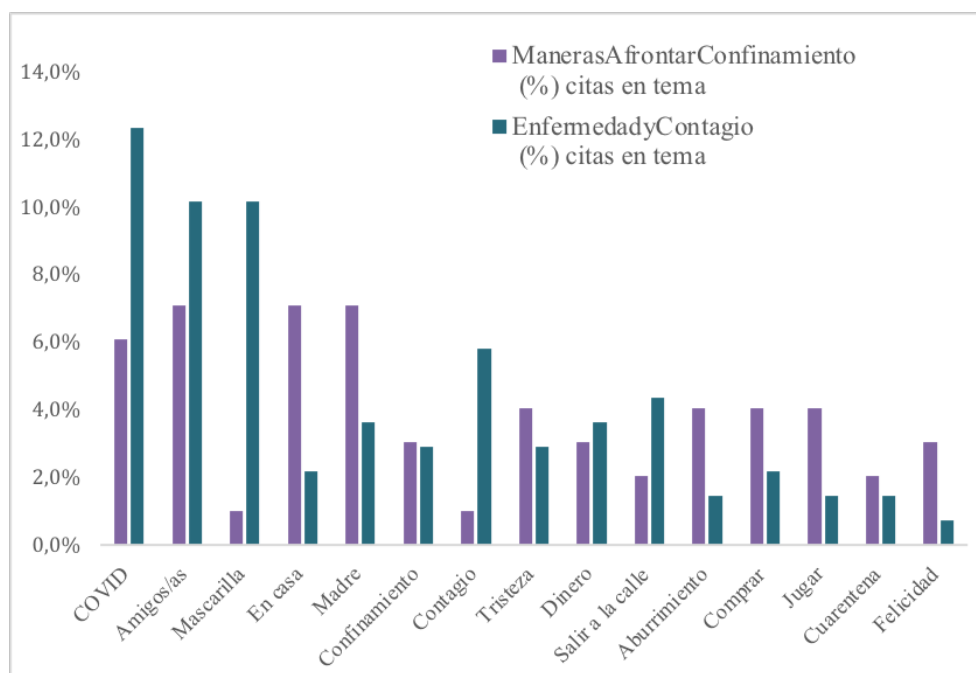


Figura 1. Categorías temáticas «Maneras de afrontar el confinamiento» y «Enfermedad y contagio» y % citas asociadas a cada código según categoría temática (códigos que incluyen más de cinco citas) *Fuente:* elaboración propia.

A continuación, se presenta una descripción sintética del contenido de las categorías principales, incluyendo citas literales narradas por los/as niños/as. También se incluyen entre paréntesis los nombres de las historias donde se encuentran las citas, presentadas anteriormente en la tabla 2.

3.1.1. Enfermedad y contagio

La idea de enfermedad y contagio constituye la temática predominante en cinco de las trece historias, estando presente en todas ellas, casi siempre de forma explícita:

Pero ¿qué pasaba? Qué tenía el covid. Entonces le pegó el covid al panadero (*Aprendemos a tomar precauciones*).
Ha ido a la peluquería porque la chica ya ha pasado el covid-19 (*El covid engorda*).

No obstante, en una de las historias, la pandemia está presente sin ser nombrada:

[...] empezó a reflexionar sobre los cambios que han pasado [...], empezó a hacer deporte para olvidarse de todo lo que estaba pasando (*El gimnasio en casa*).

Cuando quienes contraen la enfermedad son niños o niñas, lo hacen de manera más leve y se narra desde cierta despreocupación por la salud:



Se llama Penélope y tiene diez años y vive en Bilbao, ha cogido covid y no tiene hermanos ni hermanas y se aburre mucho en casa haciendo videollamadas (*Oportunidades perdidas por el covid*).

Era una chica rubia que se llamaba Rubi y estaba triste en su casa porque tenía covid y aparecía en las noticias que el covid *pa* arriba y abajo y estaba hasta la coleta (*Videos contra el covid*).

Sin embargo, el contagio en los adultos y las personas mayores se narra de una forma mucho más intensa y negativa, transmitiendo preocupación por la vulnerabilidad de las personas mayores ante el covid:

Su madre ha cogido el covid y está en un hospital de Francia (*Curando a mamá*).

Naiare es una niña y su abuela estaba en su casa con cáncer y Naiare se contagió de covid, y tenían un grupo de cristianos porque Naiare tenía covid y la otra tenía cáncer y se podía morir si se contagiaba (*Protegiendo a mi abuela*).

En las historias en las que el covid causa algún sufrimiento a los niños y niñas lo hace con más frecuencia por el hecho de tener que hacer cuarentena y no poder salir que por un daño directo hacia su salud:

[...] y ahora vive en Francia pero no puede ver mucho a su madre porque tiene covid (*Curando a mamá*).

Y en las historias en las que la enfermedad y el contagio constituyen la temática principal, predomina la valencia emocional negativa. La única historia en la que la valencia emocional es positiva se observa también un alto nivel de agencia infantil (*Emma se recupera del covid*).

3.1.2. Maneras de afrontar el confinamiento y la pandemia

Es la temática central en seis de las trece historias, adoptando diversas formas. Con frecuencia, es un afrontamiento activo, una búsqueda de soluciones al problema del confinamiento y de las emociones negativas que conlleva, que se salda con algún tipo de invento o creación:

Cuando llegó Martín se enfadó y se fue a su cuarto y empezó a buscarme idea, inventarse cosas para poder salir a la calle y ver a sus amigos y familiares. Y cuando se le ocurrió, se le ocurrió algo, investigó sobre cómo lo podría hacer (*El invento de Martín*).

El andar haciendo vídeos le ayudó a no aburrirse y ver series (*Videos contra la pandemia*).

A veces, sin embargo, conlleva un cambio de perspectiva a la hora de evaluar el problema del confinamiento, en la que se buscan los aspectos positivos de la situación, como sucede en la historia *El apocalipsis del confinamiento*: «Me dijeron que me quedara siete días en casa, y yo pensé... ¡qué iba a hacer! Voy a aprovechar para descansar un poco porque trabajaba muchas horas, también pensé que podía dormir y hacer yoga».



Por su parte, en las historias en las que el afrontamiento del confinamiento y la pandemia aparece como temática secundaria, predomina una valencia emocional negativa y se observa una toma de decisiones tras la interiorización de una situación indeseada, normalmente a través de un proceso de aprendizaje que culmina en aceptación:

Entonces Fernando Junior, viendo lo que le pasó a sus amigos, decidió tomar una lección, hacer siempre caso, aunque no te guste y también hacer sacrificios (*Aprendemos a tomar precauciones*).

Entonces, pues María estaba muy muy triste y pues decidió quedarse allí, porque ya la habían confinado (*Las pérdidas del covid*).

En las historias donde el afrontamiento emerge como la temática central, la combinación agencia infantil y valencia emocional adopta un patrón claro: un alto nivel de agencia infantil acompañado de una valencia emocional positiva, por lo que el predominio del afrontamiento (activo) del confinamiento y la pandemia por parte de los y las protagonistas de las historias se relaciona con un tono emocional positivo y, presumiblemente, con un mayor bienestar asociado. Solo en una de esas historias, encontramos una pequeña variación: un alto nivel de agencia infantil que lleva aparejada una valencia emocional negativa. Aunque es una historia peculiar, pues pese a los intentos del protagonista por encontrar una distracción y salir del aburrimiento en el que lo tiene sumido el confinamiento, el aburrimiento persiste.

Fuego había ido al supermercado a comprar provisiones para hacer un reto de ver cosas *online* durante toda la cuarentena [...] también se aburrió (*Retos para superar la cuarentena*).

En esta historia, sin embargo, la valencia emocional negativa no es absoluta, sino que roza la ambivalencia, ya que, junto al aburrimiento, la tristeza, también persiste la lucha del protagonista por pasarlo bien, el entusiasmo, y el apoyo que encuentra en sus amigos: «y lloró por video-llamada con sus amigos».

Complementariamente, el análisis de esta categoría temática ha incluido una representación gráfica de sus elementos. La siguiente red semántica de la figura 1 corresponde a la categoría «maneras de afrontar el confinamiento y la pandemia». En ella aparecen dimensiones relacionadas con la circunstancia de la «cuarentena», sus actividades y sentimientos asociados, pero también se describen espacios urbanos y distintas acciones que conectaban a la población infantil con el mundo exterior, como comprar comida o realizar tareas escolares. La red muestra también a las principales figuras mencionadas por los niños y niñas.



Figura 2. Red semántica: «maneras de afrontar el confinamiento». Fuente: elaboración propia.

3.1.3. Consecuencias del confinamiento y la pandemia

Es el tema central en dos de las trece historias, siendo, por tanto, la temática predominante menos común, aunque aparece de una u otra forma en casi todas las historias.

Entre las consecuencias del confinamiento y la pandemia se identifican el aburrimiento y la tristeza:

Todos los días le preguntaba a su madre si podía salir a la calle y estaba muy aburrido (*Aprendemos a tomar precauciones*).
[...] porque estamos en pandemia y nos tenemos que quedar en casa y cada vez se pone más triste (*El invento de Martín*).

También el hecho de perderse eventos sociales:

Un día miró por la ventana y vio a sus amigas ir a una fiesta de cumpleaños en un *acuapark* y pasó mucha envidia porque ella tenía covid y no podía ir (*Oportunidades perdidas por el covid*).

Jugar demasiado a videojuegos, suspender y no poder dormir:

Lo peor de todo es que como se relajó, se relajó tanto que acabó suspendiendo, porque no podía jugar por el día y jugaba por la noche sin dormir (*La pandemia que jugué demasiado*).

O engordar y ponerse fea:

Manola durante estos dos años ha engordado 59 kilos (*El covid engorda*).

En las historias en las que las consecuencias del confinamiento y la pandemia constituyen la temática predominante hay un nivel de agencia bajo, aunque la valencia emocional es tanto positiva como negativa. En las historias en las que no constituye una temática central, la valencia positiva suele ir asociada a un alto nivel de agencia infantil y a un afrontamiento activo del confinamiento y de la pandemia. En este segundo caso, dichas consecuencias, aunque negativas, como la tristeza y el aburrimiento, preceden a una toma de decisión que lleva a la acción y a tomar medidas para mejorar su situación y la de su entorno:

Y como se estaba aburriendo empezó a ver vídeos en YouTube y se hizo famosa (*Videos contra la pandemia*).

Cuando estaba jugando se empezó a aburrir un poco y empezó a reflexionar sobre los cambios que han pasado. Como antes hacía deporte, se le ocurrió que si compraba en Amazon cosas para hacer deporte [...] (*El gimnasio en casa*).

3.1.4. Elementos del entorno urbano

Ha sido también relevante focalizar el análisis sobre la experiencia y representación simbólica de los entornos físicos. Empezamos por el binomio casa/calle como el más relevante, aunque aparecen el espacio o mundo virtual, y otros espacios claves para entender su experiencia sobre el confinamiento, como son el hospital, los comercios o incluso el banco. En el binomio casa/calle: el elemento urbano más recurrente son las casas. La casa es percibida como el centro de las historias, un espacio de limitación y restricción, donde se coartan las posibilidades de acción y diversión:

Nos ordenaron no salir de casa y si lo hacíamos nos daban una multa (*El apocalipsis del confinamiento*).

Entonces se tuvo que quedar dos semanas en casa sin poder jugar al balón ni nada (*Aprendemos a tomar precauciones*).

En contraposición, «la calle», es entendida como espacio de libertad, de relación y de ocio:

Y una mañana vio por las noticias de que ya se podía salir a la calle y se puso muy contento (*Aprendemos a tomar precauciones*).

Manuela en estos años se ha sentido mal porque por estar sin sus cosas de fuera, por estar más fea que nunca y no estar con sus amigas (*El covid engorda*).

Pero también como lugar de peligro y de contagio:



Él creía que se podía salir a la calle como antes del covid, sin mascarilla y sin precaución (*Aprendemos a tomar precauciones*).

Entre ambos mundos se encuentra la ventana, que en *Oportunidades perdidas por el covid* permite ver, pero no participar. Además, en otra de las historias, la ventana supone la única salida que encuentra la protagonista, actuando como un umbral entre la vida (dolorosa, triste) y la muerte:

Vinieron a la casa los del banco para quitarle y echarla de la casa, y cuando vinieron María se tiró por la ventana y se murió (*Las pérdidas del covid*).

Sin embargo, en esa misma historia, también se puede apreciar el valor de la casa como último refugio, última posesión a la que aferrarse.

En segundo lugar, se ha identificado el espacio virtual, el cual aparece transversalmente como un recurso de afrontamiento del confinamiento. En ocasiones en forma de videojuegos, series o vídeos de Internet que son visionados como una distracción:

Lo único que consolaba a Félix era poder jugar videojuegos, pero ahora quedaban en cuarentena (*La pandemia que jugué demasiado*).
[...] para hacer un reto de ver cosas *online* durante toda la cuarentena: vio Naroto, los siete pecados capitales, ¡dos inicios de Dragonball! (*Retos para superar la cuarentena*).

En el caso más creativo, el espacio virtual se evidenciaba en la propia creación de contenidos digitales:

Y cómo se estaba aburriendo empezó a ver vídeos en Youtube y se hizo famosa, sobre unicornios... (*Videos contra el covid*).

En otras ocasiones, se evidenciaba como modo alternativo de relación, mediante videollamadas:

Entonces hacía una videollamada y él vio que sus amigos estaban muy malos y que cada vez que salía se ponía su mascarilla (*Aprendemos a tomar precauciones*).

Pero se tenía que hacer la prueba del covid-19; salió positiva y lloró por videollamada con sus amigos (*Retos para superar la cuarentena*).

El espacio digital permite asumir el confinamiento y, a la vez, mantener un nivel de agencia alto. Sin embargo, el espacio digital no aparece en las historias en las que el nivel de agencia es bajo o cuando se pueden traspasar las fronteras de la propia casa, como en la historia *Curando a mamá*, en la que el espacio virtual se vuelve prescindible.

En tercer lugar, el hospital aparece asociado a la enfermedad causada por el covid, normalmente transmitiendo la idea de gravedad:

Entonces, como contagió el coronavirus, luego los días siguientes se enteró de que el panadero estaba ingresado en el hospital (*Aprendemos a tomar precauciones*).

[...] su madre ha cogido el covid y está en un hospital de Francia (*Curando a mamá*).

Curiosamente, nunca son los protagonistas los que están ingresados en el hospital, son las personas de su entorno las que ingresan y ellos los que juegan otro papel, bien de causantes de dicho ingreso, como sería en el primer caso, bien como la persona que cuida y apoya.

En cuarto lugar, están los comercios, pues las tiendas y los comercios en general aparecen como lugar de intercambio, de compra y venta:

Y así se lo dio, se los vendió a las tiendas y la tienda los vendió a todo el mundo (*El invento de Martín*).

Fuego había ido al supermercado a comprar provisiones [...] (*Retos para superar la cuarentena*).

Aunque también se presentan como lugar de contagio:

Entonces Fernando Júnior se fue a comprar el pan con la mascarilla (*Aprendemos a tomar precauciones*).

También aparece el banco en dos ocasiones en una de las historias, más como institución —sin escrúpulos ni compasión— que como lugar físico en el que estar o realizar alguna actividad:

Un día le llegó una carta del banco diciendo que, como no había pagado ni la luz ni el agua porque no tenía dinero, pues que le quitaban la casa (*Las pérdidas del covid*).

Por último, aparecen los gimnasios y peluquerías, con una asociación a las consecuencias de su clausura durante el confinamiento, en varias ocasiones en las historias:

Porque los gimnasios han estado cerrados con lo del covid-19 (*El covid engorda*).

Además, el gimnasio se presenta como un recurso para mantener la salud y la estética:

Y cuando ya terminó, ya había hecho mucho deporte, terminó con un cuerpazo (*El gimnasio en casa*).

O la peluquería aparece de manera análoga como un elemento para mantener la estética, cuya inaccesibilidad durante el confinamiento ocasiona consecuencias negativas:

Está más fea porque no iba a la peluquería (*El covid engorda*).

3.2. Ejes de agencia infantil y valencia emocional (positiva o negativa)

En cuanto a la distribución por ejes, el gráfico 2 representa, por un lado, la agencia infantil y, por otro, el valor positivo o negativo que puede otorgarse a la



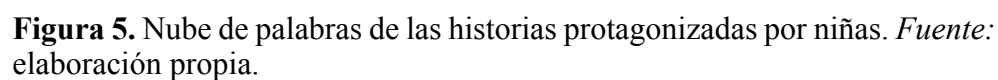
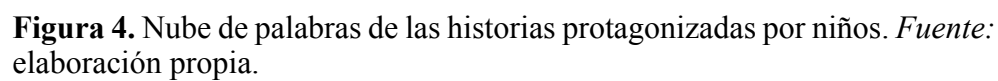
experiencia o historia narrada. La agencia infantil queda mejor representada por niños y niñas que luchan activamente por afrontar el confinamiento, conectarse a otras personas y vencer al covid en las historias con un sentido positivo, mientras que es menos evidente en las que revelan un relato negativo o pesimista.

Positiva	<i>La pandemia que jugué demasiado</i>	<i>El invento de Martín</i> <i>Videos contra el covid</i> <i>El gimnasio en casa (m)</i> <i>El apocalipsis del confinamiento Retos para superar la cuarentena</i>
Negativa	<i>El covid engorda</i> <i>Protegiendo a mi abuela</i> <i>Oportunidades perdidas por el covid</i> <i>Las pérdidas del covid (f)</i>	<i>Aprendemos a tomar precauciones</i> <i>Curando a mamá</i> <i>Emma se recupera del covid</i>
	Menos agencia	Más agencia

Figura 3. Clasificación de las historias según su valencia emocional positiva/negativa y la presencia de una menor o mayor agencia infantil. *Fuente:* elaboración propia.

Por último, se han realizado dos representaciones de nubes de palabras que permiten destacar los términos más frecuentes empleados diferencialmente cuando las historias son protagonizadas por niños (figura 4) y cuando son protagonizadas por niñas (figura 5).

Como puede observarse, aunque hay claros elementos que ocupan un lugar destacado en ambas representaciones, como «casa», «covid» o «madre», también se aprecian importantes diferencias entre ambos. En las historias protagonizadas por niños destacan términos ligados a la acción o a las relaciones, como «podía» o «jugar», «comprar» o «deporte», ocupando la palabra «amigos» la posición central y quedando rodeada por términos con connotaciones de felicidad, entre las que destaca la propia palabra «felicidad». Aunque el término «mascarilla» ocupa una posición muy relevante, en el contexto semántico donde se enmarca, puede visualizarse fácilmente como el elemento que permite la salida al exterior y las relaciones con los otros. Por otra parte, en las historias protagonizadas por niñas, los términos positivos y los de acción están ausentes, quedando como pareja central las palabras «tenía» y «covid» y destacando después términos más estáticos como «estar», «dinero» o «casa» y palabras con connotaciones negativas como «triste», «mal» o «poco». En un análisis global puede apreciarse cómo los términos de las historias protagonizadas por niños encajan mejor en un mundo representativo lúdico, propio de la infancia, mientras los términos que predominan en las historias protagonizadas por niñas reflejan un mundo representativo propio de una mentalidad con más malestares, donde existe una mayor preocupación por los otros y una mayor conciencia de las limitaciones que impone la realidad, como refleja la visibilidad de las palabras «dinero» o «banco».





4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis cuantitativo, a partir de las frecuencias de los códigos, y cualitativo del contenido narrativo sobre las experiencias e inventiva infantil nos lleva a destacar la utilidad y pertinencia del análisis de la narrativa infantil a la hora de identificar un relato desde su perspectiva sobre el tiempo pandémico, incluso a dos años de la pandemia y el confinamiento. De las emociones expresadas y sus historias se pueden extraer varias conclusiones.

En primer lugar, tanto niños y niñas han desarrollado visiones ricas y complejas sobre su experiencia pandémica, que nos dan pistas sobre el hondo impacto emocional que esta ha tenido sobre sus vidas y su mundo social. Las restricciones impuestas para combatir la pandemia han tenido su reflejo en narraciones donde imperaban diversas limitaciones para desarrollar sus actividades cotidianas y para relacionarse con los demás. La vivienda, entidad privilegiada para el estudio de la vivencia subjetiva de la relación entre el espacio y la persona (Bachelard, 1994), es representada simbólicamente en el imaginario colectivo como hogar-refugio, en su doble condición de santuario seguro y, a la vez, espacio vigilado: prisión (Hernández-Hirsch, 2015). Las narraciones infantiles expuestas en este trabajo ponen el acento precisamente en los aspectos restrictivos y limitadores de libertad de la casa, que en el contexto pandémico es vivida como una prisión, en contraposición al espacio exterior, lugar donde existen amenazas —entre las que destaca un mayor riesgo del contagio—, pero también de liberación. Al mismo tiempo, las narraciones resaltaron el papel de los elementos virtuales (series, vídeos, videollamadas y videojuegos), no solo como recurso para afrontar la inactividad o el aburrimiento y como medio para cubrir sus necesidades de relación durante el confinamiento, tal y como se ha encontrado en otros estudios focalizados en el escenario pandémico (Ciobanu, 2022; Duarte *et al.*, 2020).

En segundo lugar, las narraciones han mostrado algunos elementos diferenciales de género que conviene seguir explorando, como el hecho de que las historias protagonizadas por niños contengan más acción y connotaciones emocionales positivas (como «amigos», «jugar» o «feliz»), mientras las protagonizadas por niñas se caractericen por términos más estáticos y con connotaciones más negativas a nivel emocional (como «dinero», «triste» o «mal»). En esta línea, el análisis realizado por Sabat *et al.* (2024, p. 1-29) también ha identificado diferencias por género en las narrativas analizadas de dieciséis participantes entre siete y ocho años. La mayor diversidad de emociones contadas por las niñas, siendo entre ellas como la tristeza, la culpa o el miedo confirman cómo los roles de género se evidencian a edades tempranas en la infancia. Estas diferencias de género en la expresión y narración de emociones no necesariamente implica que las emociones sentidas sean diferentes por género. Pero cuanto menos, pondría de relieve la importancia de estrategias de intervención en el futuro que integren las diferencias de género en cuanto que la verbalización y expresividad de las emociones de unas y otros es diferente.

Por último, nuestro análisis ha puesto también de manifiesto que, lejos de representarse en términos pasivos, niñas y niños han escogido en muchas ocasiones papeles activos relacionados con su capacidad de agencia, que por



regla general han generado desenlaces de curación, o bien avances en la lucha contra la pandemia y esperanza con respecto al futuro. Esta capacidad de agencia puede demostrar la capacidad de comprensión y de agencia activa que los niños pueden tomar ante situaciones de emergencia. Más allá de ser considerados como posibles portadores o facilitadores del contagio, o como población pasiva, este tipo de estudios enfatizan la necesidad de superar enfoques adultocentristas para contar con la voz de la población infantil a la hora de afrontar emergencias sanitarias. Este estudio destaca la necesidad de seguir profundizando en la capacidad de acción y respuesta infantil para fomentar su propio bienestar, en línea con estudios recientes que abordan el análisis de la resiliencia infantil o la agencia infantil (Pascal y Bertram, 2021 y Wei, 2023, pp. 1-11).

En definitiva, el *storytelling* se muestra como una técnica adecuada para comprender los puntos de vista y las perspectivas de la población infantil en acontecimientos vitalmente estresantes como es la pandemia por el covid-19. Para ello se constata que es especialmente importante avanzar en la concepción de que los equipos investigadores asuman un rol activo de acompañamiento emocional, más allá de la recogida de datos, con el fin de evitar que la implicación de los niños y niñas en la investigación cause algún tipo de daño, siguiendo las orientaciones de investigación ética con población infantil promovidas por UNICEF (Graham, *et al.*, 2013). Una de las evidencias más cercanas generadas tras la pandemia nos indica que los niños y niñas están menos satisfechos con sus vidas que antes de la pandemia, poniendo de relieve que la satisfacción con la vida está negativamente condicionada por el hecho de ser niña y crecer en contextos socioeconómicamente desfavorecidos (Corominas, 2024). De manera que es conveniente seguir construyendo instrumentos de investigación para poder comprender el bienestar de la infancia de manera integral y aportar con la agencia de los niños y niñas propuestas de acción a sus necesidades e intereses, especialmente tras periodos como el vivido por el covid-19.

REFERENCIAS

- Attenborough, J. y Abbott, S. (2020). "Using storytelling in nurse education: The experiences and views of lecturers in a higher education institution in the United Kingdom". *Nurse Education in Practice*, 44: 1-22. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102762>
- Bachelard, G. (1994). *The poetics of space*. Beacon Press.
- Barker, J. y Weller, S. (2003). "Is it fun?" Developing children centred research methods". *International journal of sociology and social policy* 23, (1/2): 33-58. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Beresford, Peter. (2016). "All our welfare: Towards participatory social policy". *Policy*. Disponible en: [press. http://dx.doi.org/10.2307/j.ctt1t88xg](http://dx.doi.org/10.2307/j.ctt1t88xg)
- Bonal, X. y González, S. (2020). "The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis". *International Review of Education*, 66, pp. 635-655. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>



- Castro, A. y Valcárcel-Delgado, V. (2022). «Voces de la primera infancia durante el confinamiento español por la covid-19». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud* 20 (2): 222-245.
- Cheshmehzangi, A., Tong Zou, Zhaohui Su y Tian Tang (2023). “The growing digital divide in education among primary and secondary children during the COVID-19 pandemic: An overview of social exclusion and education equality issues”. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 33 (3): 434-449.
- Ciobanu, C. (2022). The Game During The Pandemic. *European Proceedings of Educational Sciences*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15405/epes.23045.23>
- Corominas, M. (2024). «Hablan los niños y niñas: el bienestar de la infancia en Barcelona tras la pandemia». En: I. Rodríguez-Pascual, S. Luna, T. González y J. M. Gómez (eds.). *Investigar la infancia en el escenario pandémico: Retos, hallazgos y propuestas desde las ciencias sociales*. Octaedro, pp. 17-28. Disponible en: <https://octaedro.com/libro/investigar-la-infancia-en-el-escenario-pandemico/>
- Duarte, C. M., De Almeida, I. M. F., Da Silva, I. C. y Bezerra, L. (2020). “The mental health of children and adolescents during the COVID-19 pandemic: a narrative review. Research”. *Society and Development*, 9: 1-31. Disponible en: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7687>
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C. y Beatty, C. (2021). “Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children”. *Early Childhood Education Journal* 49 (5): 925-934. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Estola, E., Farquhar, S. y Puroila, A.-M. (2014). “Well-being narratives and young children”. *Educational Philosophy and Theory* 46 (8): 929-941. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2013.785922>
- Fivush, R., Marin, K., Crawford, M., Reynolds, M. y Brewin, C. (2007). “Children’s narratives and well-being”. *Cognition and Emotion* 21 (7): 1414-1434. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02699930601109531>
- Gill, T. y Monro Miller, R. (2020). *Play in Lockdown*. Disponible en: <https://ipaworld.org/wp-content/uploads/2020/08/IPA-Covid-report-Final.pdf>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). Investigación ética con niños. *UNICEF Office of Research-Innocenti*. Disponible en: https://childethics.com/wp-content/uploads/2015/04/ERIC-compendium-ES_LR.pdf
- Gunawardena, M. y Koivula, M. (2023). “Children’s Social–Emotional Development: The Power of Pedagogical Storytelling”. *International Journal of Early Childhood*: 1-22. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00381-y>
- Haigh, C. y Hardy, P. (2011). “Tell me a story - a conceptual exploration of storytelling in healthcare education”. *Nurse Education Today*; 31 n.º 4, pp. 408-411. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.08.001>
- Hernández-Hirsch, P. (2015). *La esfera doméstica y la alimentación. Construcción de la identidad de género en mujeres populares de Santiago*. [Tesis doctoral]. Universidad de Chile. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145031>



- Idoiaga Mondragon, N., Eiguren Munitis, A., Berasategi Sancho, N., Picaza Gorrotxategi, M. y Dosil Santamaria, M. (2022). "How are children coping with COVID-19 health crisis? Analysing their representations of lockdown through drawings". *Childhood* 29 (4): 545-560.
- Idoiaga Mondragon, N., Naiara Berasategi, S., Maria Dosil Santamaria, y Amaia Eiguren Munitis. (2021). "Struggling to breathe: a qualitative study of children's wellbeing during lockdown in Spain". *Psychology & Health* 36 (2): 179-194.
- Jacovkis, J., y Tarabini, A. (2020). Desigualtat i confinament: Les dificultats per fer escola des de la distància. *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 53: 20-26. Disponible en: <https://cat.grao.com/ca/producte/desigualtat-i-confinament-les-dificultats-per-fer-escola-des-de-la-distancia-fo053100259>
- Kirby, P., Villani, M. y Webb, R. (2023). "Children's Covid-19 writing and drawings and the existential imperative to educate for uncertainty". *Children & Society*, 37, n.º 1: 122-143. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/chso.12573>
- Kumar, C. M., Giridhar, M. F., Yagvan, P. y Tiwari, L. K.. (2023). "Perception and Awareness About COVID-19 Pandemic Among Children Visiting a Tertiary Care Center". *Indian Pediatrics* 60 (8): 679-680.
- Ludwig-Walz, H., Dannheim, I., Pfadenhauer, L. M., Fegert, J. M. y Bujard, M. (2023). "Anxiety increased among children and adolescents during pandemic-related school closures in Europe: a systematic review and meta-analysis". *Child and adolescent psychiatry and mental health* 17 (1): 74.
- Martínez, M., Rodríguez-Pascual, I., y Velásquez, G. A. (2020). «Infancia Confinada: ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?» *Infancia Confinada & Enclave de Evaluación y Enfoque de Derechos Humanos*. Disponible en: <https://infanciaconfinada.com/wp-content/uploads/2020/05/informe-infancia-confinada.pdf>
- Meneses, J., Bernabeu, J., Bonillo, A., Eiroa-Orosa, F. J., Rodríguez-Gómez, D., Valero, S. y Valldeoriola, J. (2018). *Intervención educativa basada en evidencias científicas. Universitat Oberta de Catalunya*. Disponible en: <https://femrecerca.cat/meneses/publication/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas.pdf>
- Nikiforidou, Z. y Doni, E. (2023). "Go away from this galaxy coronavirus': children's meanings and feelings of the Covid-19 pandemic through narrated drawings". *European Early Childhood Education Research Journal*, 31, n.º 2: 178-190. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2098993>
- Oswell, D. (2021). "Agência das Crianças / Children's Agency". En: Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L. y Fernandes, N. (eds.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood*, pp. 29-35. Global Perspectives. UMinho Editora. Disponible en: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.2>
- Parsons, S., Kovshoff, H., Yuill, N., Glass, D., Holt, S., Ward, A., Barron, C. y Ward, R. (2023). "'Our Stories...': Co-Constructing Digital Storytelling Methodologies for Supporting the Transitions of Autistic Children-Study Protocol". *International Journal of Qualitative Methods* 22: 1-10. 16094069221145286.



- Pascal, C. y Bertram, T. (2021). "What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic". *European Early Childhood Education Research Journal* 29: 21 - 34.
- Rodríguez-Pascual, I.. (2021). "¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia". *Linhas Críticas*, 26, e36364. Disponible en: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364>
- Rodríguez Pascual, I., Berasategui Sancho, N., Eiguren Munitis, A., Picaza Gorrotxategi, M., Serrano Díaz, N. y González Gómez, T. (2024). «Uniendo los puntos: la expresión en el dibujo infantil de la experiencia pandémica de la población infantil española». En: Rodríguez Pascual, I., Luna Rivas, S., González Gómez, T. y Gómez Espino, J. M. (eds.). *Investigar la infancia en el escenario pandémico: retos, hallazgos y propuestas desde las Ciencias Sociales*, pp. 29-38. Octaedro.
- Sabat Agurto, C., Novoa Rivera, C., Quijada, Y., Galdames Riquelme, A., Díaz Meléndez, P., Spauldo Valenzuela, P., y Zamorano Latorre, R. (2024). «Representaciones sociales infantiles de la pandemia: dos años después de su inicio». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22 (1), p. 14. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/01227238.12646>
- Sarkadi, A., Thell, M. y Jirblom, K. (2023). "Perceptions of the COVID-19 pandemic as demonstrated in drawings of Swedish children aged 4-6 years". *Acta Paediatrica*, 112, n.º 6, june: 1275-1283. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/apa.16706>
- Vettori, G., Ruffini, C., Andreini, M., Megli, G., Fabbri, E., Labate, I., Bianchi, S. y Pecini, C. (2022). "Investigating Children's Ability to Express Internal States through Narratives and Drawings: Two Longitudinal Studies during Pandemic". *Children* 9, n.º 8: 1165. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/children9081165>
- Xiao, M., Amzah, F. y Rong, W. (2023). "Experience of beauty: Valuing emotional engagement and collaboration in teacher-child storytelling activities". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 22, n.º 2: 165-187.
- Wei, G. (2023). "Children's perezhivaniya and agency during the COVID-19 pandemic: Narrative research from China". *Learning, Culture and Social Interaction* 38: 100683. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100683>.
- Werner, K. y Woessmann, L. (2023). "The legacy of COVID-19 in education". *Economic Policy* 38, n.º 115, july 609-668.
- Wolf, K. y Schmitz, J. (2023). "Scoping review: longitudinal effects of the COVID-19 pandemic on child and adolescent mental health". *European child & adolescent psychiatry*: 1-56. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02206-8>



PANDEMIA Y POSTPANDEMIA, ESCUELA Y VIDA COTIDIANA DE NIÑECES RURALES EN EL CENTRO DE MÉXICO

*Pandemic and post-pandemic, school and daily life of rural children
in central Mexico*

Norma Baca Tavira

Universidad Autónoma del Estado de México.

normabacat@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2162-5611>

Sandra García Gutiérrez

Universidad Autónoma del Estado de México.

sagagu.89@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-2274-1558>

RESUMEN: En este artículo se presentan los resultados de una investigación de campo sobre las niñas rurales, que tuvo como objetivo discutir los efectos de la pandemia en las niñas rurales en una localidad del centro de México a partir de un ejercicio comparativo entre pandemia y postpandemia. El abordaje se hizo desde la geografía de las infancias, por lo que se puso en práctica una metodología horizontal, es decir, que tratamos de no jerarquizar subjetividades entre los participantes de la investigación, que en este caso se trata de un grupo de cuarto año de educación básica y nosotras. La estrategia fue dividida en tres técnicas: la lectura de un cuento, un grupo focal y la realización de un dibujo comparativo. El texto está compuesto por introducción, planteamiento teórico metodológico, contextualización de la localidad, discusión y reflexiones finales. Los resultados apuntan a repensar los criterios de vulnerabilidad de las niñas rurales, dando peso a la subjetividad y la agencia desarrollada como efecto de la crisis sanitaria entre las infancias.



PALABRAS CLAVE: geografía de las infancias, niñeces rurales, pandemia y post-pandemia, educación, recreación y aprendizaje.

RESUM: En aquest article es presenten els resultats d'una recerca de camp sobre les infanteses rurals que va tindre com a objectiu comparar dos moments relacionats amb la pandèmia en l'aprenentatge en xiquets i xiquetes d'una localitat del centre de Mèxic. L'abordatge es va fer des de la geografia de les infàncies, per la qual cosa es va posar en pràctica una metodologia de tall horitzontal amb un grup de quart any d'educació bàsica. L'estratègia va ser l'elaboració d'una activitat durant el seu horari de classes dividida en tres moments: la lectura d'un conte, un grup focal i la realització d'un dibuix comparatiu. Aquest treball apunta a qüestionar criteris de vulnerabilitat en l'aprenentatge de les infanteses rurals, com ara la falta de tecnologies i les mancances econòmiques, perquè és possible que aquests no aconseguisquen captar tots els tipus d'aprenentatges i habilitats desenvolupades com a efecte de les crisis, especialment per als qui viuen en els espais rurals.

PARAULES CLAU: geografia de les infanteses, infanteses rurals, pandèmia i post-pandèmia, educació, recreació i aprenentatges.

ABSTRACT: This article presents the results of a field study on rural childhood that aimed to discuss the effects of the pandemic on rural kids in a town in central Mexico. It is a comparative exercise between pandemics and post-pandemics. The approach was made from Children's Geographies; using a horizontal methodology, we tried not to hierarchize subjectivities between the participants in the research, a 4-year group of kids of basic education and us. The strategy was divided into three techniques: the reading of a story, a focal group, and a comparative drawing activity. The text is composed of an introduction, methodological theoretical approach, contextualization of the locality, discussion, and final reflections. The results point to rethinking the criteria of vulnerability for rural kids, giving weight to the subjectivity and agency developed as a result of the health crisis among children.

KEYWORDS: children's Geographies, children in rural areas, pandemic and post-pandemic, education, recreation, and learning process.



1. INTRODUCCIÓN

Este artículo da cuenta de una indagación de tipo cualitativo desde la Geografía de las infancias, tuvo como propósito conocer cómo es que, en el contexto de la emergencia sanitaria por covid-19, las infancias rurales vieron transformar su cotidianidad. Aunque no compartimos la idea de que la condición de ser niño o niña rural define su identidad, reconocemos que ser habitante del espacio rural en México es un dato que no se obvia cuando se busca conocer la lectura que los sujetos, en este caso, las infancias, hacen sobre sus realidades. Esto es relevante para nosotras, porque uno de los principios epistemológicos que orientó la investigación es que «[...] los actores son agentes con capacidad de interpretar sus circunstancias y adaptarse a ellas acordemente, al mismo tiempo que están insertos en un orden social que los modela» (Castro 2000, p. 147).

Por mucho tiempo, la infancia permaneció marginal en el seno de las ciencias sociales. Es en los años noventa cuando los «estudios sobre infancias» comienzan a figurar desde la sociología de la infancia (Sirota, 2006). Sin embargo, el desprendimiento del enfoque adultocéntrico (Duarte, 2012) para abordar problemáticas de las niñeces ha llevado su tiempo. Lo que importa ahora es que las infancias y las adolescencias han ido reconociéndose como sujetos pensantes, capaces de actuar, organizar e interpretar su universo social y, por tanto, como sujetos de interés científico (Danic *et al.*, 2006). Hablamos, pues, de un cambio de paradigma, que significa un avance en las ciencias sociales, pues considerar a las infancias como construcción social que se establece entre determinada cultura a través de procesos históricos, con variaciones espaciales y temporales, ha implicado aperturas en los enfoques con los cuales se observan a las niñeces, generando otras preguntas y métodos (Duarte, 2012).

El objetivo de la investigación fue explorar cómo los niños y niñas asumieron los cambios en el ambiente de aprendizaje a partir de la emergencia sanitaria. La geografía de las infancias nos proporcionó bases analíticas para indagar en el cambio del uso de los espacios, las rutinas y las maneras en las que las infancias comenzaron a interactuar con sus familiares y con el profesorado. Considerando que el contexto de emergencia llevó a que las autoridades sanitarias implementaran medidas que para la mayoría de la población implicaron encierro, limitación en la movilidad, pero para las infancias rurales, ¿qué significó la emergencia sanitaria? ¿cómo lo significaron? Lo que presentamos es el resultado de un estudio de caso con un grupo compuesto por ocho niños y cuatro niñas cursando el cuarto año de educación básica en una localidad del centro de México. En el trabajo realizado tuvimos siempre presente que no se indagan los significados de los sujetos de estudio de manera aislada, sino que se anclan a un contexto social específico.

En cuanto al medio rural, que hoy lo reconocemos como diverso y complejo, ha quedado atrás la idea de que es lo opuesto a lo urbano o que lo habita gente dedicada únicamente a actividades agropecuarias. Lo que está claro es que en la mayoría de las zonas rurales de México las condiciones socioeconómicas de la población son de insuficiencia en el acceso de servicios públicos, como clínicas médicas, agua potable, drenaje, educación media superior y superior,



etc. Ante tales circunstancias, la cotidianidad de los habitantes rurales se encuentra, más que nunca, vinculada a las dinámicas socioeconómicas urbanas. Asimismo, la agricultura ha adquirido nuevas prácticas, las interconexiones campo-ciudad son diversas e intensas, generando transformaciones en los modos de vida y en las estructuras ocupacionales del espacio rural.

Conviene decir que la geografía de las infancias es un campo de estudio que obtiene y analiza datos a través de técnicas que involucran perspectivas y puntos de vista de infancias y juventudes, promoviendo prácticas reflexivas en las que, tanto investigadores como infantes discuten e incentivan, entre otras cosas, la formación de un sentido de agencia, las características de las subjetividades de niños, niñas y adolescentes y la relación, bajo la experiencia de ser niño, niña o adolescente, entre problemas sociales y el espacio (Kesby, 2007; Horton *et al.*, 2008).

Con un diseño exploratorio y flexible realizamos una investigación en la que utilizamos técnicas cualitativas *in situ*: grupo focal, dibujos y observación participante con niños y niñas que han vivido y crecido en una zona rural de México, así como entrevista semiestructurada con profesorado. Hemos repensado el adultocentrismo presente en la educación y, especialmente, en la respuesta de las instituciones a la crisis sanitaria.

Finalmente, cabe decir las limitantes del estudio, que fueron haber trabajado frente a la profesora del curso y dejado la organización de gran parte de la actividad a las autoridades de la escuela, entre ellas, la selección del grupo, el horario y la información previa que les hayan dado a niños y niñas sobre la actividad que se iba a realizar. Es posible que dichas acciones hayan predisposto a los y las participantes frente a nosotras como «visitantes» de la escuela y, por tanto, no hayan expresado todo lo que hubieran querido o actuado con mayor libertad en las actividades. De cualquier manera se intentó contrarrestar esto con las propias técnicas.

2. PLANTEAMIENTO

En el escenario de la pandemia por covid-19, las infancias, las juventudes y las mujeres han sido considerados como los grupos poblacionales que vivieron mayores afectaciones en su cotidianidad por las medidas sanitarias implementadas para hacer frente a la crisis de salud que se extendió por casi dos años. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2021) advirtió que las afectaciones de la covid-19 a la infancia y la juventud son las peores registradas por el organismo desde su fundación. También precisó que la pandemia puso en riesgo décadas de progreso en temas esenciales como la nutrición y el acceso a la educación. Para el segundo año de pandemia, se advirtió que a medida que se incrementaba del número de víctimas mortales y de personas desempleadas, las familias desgastadas emocional y económicamente comenzaron a tener tensiones y conflictos, hubo desatención a las infancias, una gran cantidad de niños y niñas que pasaban hambre, no iban a la escuela y, con ello, se fueron al alza situaciones de abuso en sus hogares.



Conjuntamente, Unicef (2021) identificó que, debido a los confinamientos decretados en los países, durante el primer año de pandemia, las escuelas permanecieron cerradas en todo el mundo durante casi 80 % del tiempo de enseñanza presencial. Las infancias fueron más vulnerables en términos de educación (Belay, 2020; Tadesse y Muluye, 2020). Aunque también hay referencias en cuanto a que la experiencia de cambio en la cotidianidad contribuyó a la generación de estrategias y de herramientas innovadoras para solventar el cumplimiento con los deberes escolares y, en el mejor de los casos, con el aprendizaje. No se omite mencionar que también se registró el desarrollo de interacciones entre integrantes de la familia, aunque con tensión o incluso conflicto, renovaron las relaciones familiares e intergeneracionales.

En México, en 2020, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), realizó una consulta nacional a 40 427 niños, niñas y adolescentes (NNA) de entre seis y diecisiete años, sobre «el encierro» en el marco de la emergencia sanitaria por covid-19. El objetivo fue conocer opiniones, sentimientos y anhelos de las infancias y adolescencias. La CNDH en algunos ítems presenta información específica para las infancias. Entre los resultados más relevantes se destaca que NN apreciaban estar más tiempo con la atención de sus familias, siete de cada diez dijeron sentir que su mamá y su papá estaban cuidándolos. En tanto, las mayores preocupaciones de NN (nueve de cada diez) fueron que algún miembro de su familia se enfermara o muriera por covid-19, «que falte mucho tiempo para regresar a la escuela» y la pérdida del trabajo de las personas adultas que les rodean.

A un año de pandemia, el 80 % de NNA de México no habían salido de casa, el 78 % (casi) todos los días se dedicaba a tareas escolares; el 30 % no conseguía acabarlas y el 69 % colaboraba con trabajos doméstico (CNDH, 2020). Los efectos de la pandemia en México, como en otros países, han ido más allá de lo sanitario. Para los NNA, el no poder salir a la escuela les generó sentimientos de tristeza, y lo que más extrañaron fue hacer actividades en el exterior o al aire libre. Mantener y mantenerse a flote en el proceso educativo fue uno de los mayores retos para las comunidades escolares, las clases a distancia (virtuales) fueron la estrategia para mantener andando el sistema.

El cierre prolongado de escuelas fue un cambio radical en la vida de las comunidades escolares. En la *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación 2020* (Ecovid-Ed) (INEGI, 2021a)¹ se indagó sobre la condición de conclusión del ciclo escolar y las razones o motivos para quienes no lo hicieron; se puso atención en las herramientas utilizadas para sus clases y

1 La ECOVID-ED se realizó a través de entrevistas telefónicas, bajo el marco de muestreo que deriva del Plan Nacional de Numeración del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) e incluye tanto números de teléfonos móviles como fijos; dada su selección probabilística, permite expandir sus resultados a la población usuaria de teléfono que abarca al 94 % de la población del país. Asimismo, el diseño conceptual de la ECOVID-ED permitió recopilar información relevante sobre la población de tres a veintinueve años que estuvo inscrita en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, se realizó una entrevista breve y concisa por tratarse de una encuesta telefónica. El tamaño de muestra fue de 5472 viviendas (INEGI, 2021a, 2).



estudio, el tiempo dedicado a ello diariamente, el apoyo recibido y la persona que apoyó para sus clases.

La Ecovid-Ed muestra diferencias interesantes por grupos de edad, lo que se asocia con la participación escolar diferenciada por niveles educativos y que corresponden con la edad de la población. Las infancias en edad escolar de seis a doce años (educación básica obligatoria), de los 32,4 millones de NN, el 98,7 % está inscrito en un centro escolar y el 92,7 % en el sistema escolar público.

Ante la emergencia sanitaria, las instituciones educativas pusieron en marcha estrategias para continuar con la educación a distancia a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), herramientas que fueron indispensables para la comunicación entre docentes y estudiantado. En un principio se implementó como excepción, y con urgencia había que adaptarse a la nueva forma de aprendizaje con la finalidad de lograr que el alumnado concluyera el ciclo escolar. En esas circunstancias, la herramienta digital más utilizada fue el teléfono inteligente (65,7 %); luego, la computadora portátil (18,2%), de escritorio (7,2 %), televisión digital (5,3 %) y tableta, con 3,6 %. El estudiantado de primaria y secundaria utilizaron en alta proporción el celular inteligente —más de 70 %— mientras que las juventudes inscritas en el nivel de bachillerato utilizaron más computadora portátil y de escritorio.

Es importante conocer en qué condiciones se usaron estas herramientas tecnológicas. La Ecovid-Ed identificó que para 74,6 % de la población de primaria el aparato o dispositivo para las clases, si bien era propiedad de la vivienda, se tuvo que compartir con alguien más. Para estudiantes de los siguientes niveles educativos y de mayor edad, se identifica una mejora importante en cuanto a la condición de la exclusividad del aparato o dispositivo que se utilizó para sus clases o actividades escolares, aunque es mayoría la condición de compartir (52,6 %) (INEGI, 2021a).

Tenemos pues que la forma de afrontar el reto de mantenerse en actividad escolar pasa por la disponibilidad de recursos de las instituciones² y, en este caso, también por los recursos de las familias, pues durante el confinamiento, si no se contaba con el medio para que NN se conectarse a clases, hubo que recurrir a renta, adquirir a crédito o pedir prestado el celular o la computadora.

Con lo escrito en párrafos anteriores se hace referencia a las circunstancias y estrategias para dar continuidad a las actividades educativas en el estándar, es decir, en la generalidad. La estrategia de clases virtuales parte del supuesto de que existe conectividad, que hay acceso a Internet, que se tiene habilidades tecnológicas para el manejo de plataformas, se cuenta con un lugar para trabajar, un dispositivo electrónico, etc., pero esa no es la realidad de millones de estudiantes; se ignoran, pues, las condiciones de vida de estudiantes de educación básica en las zonas rurales. Entonces, ¿cómo es que las comunida-

2 No es el tema aquí, pero también el profesorado se vio presionado, no solo en habilidades tecnológicas sino también en realizar inversión económica para afrontar el reto de mantenerse «conectado» y solventar las demandas de las circunstancias.



des rurales y, de ellas, las escolares enfrentaron la emergencia sanitaria y su relación con la escuela y lo educativo?

Con frecuencia, se deja de lado —no solo desde la atención gubernamental sino también desde los estudios académicos— las condiciones de vida, la capacidad de agencia y la cotidianidad de los habitantes del medio rural, muy en especial de las infancias. Existe mayor número de estudios sobre niños y niñas rurales asociadas con el trabajo infantil que con su capacidad de agencia, su relación con el espacio y la percepción de circunstancias de emergencia o lectura de su realidad.

Consideramos que es importante contribuir a visibilizar la experiencia de NN rurales ante la emergencia sanitaria. Es positivo mostrar las especificidades del medio rural y de las infancias que habitan contextos en los que, por un lado, hay diversas carencias, incluyendo conectividad a Internet, y por otro lado, desde los «centros» (urbanos, de investigación social y desde el adultocentrismo) persiste menosprecio por el desarrollo de habilidades de aprendizaje asociadas al juego y al contacto con la naturaleza. Los niños y niñas rurales no vivieron de la misma forma la emergencia sanitaria que las infancias urbanas, ni en relación con el encierro ni en relación con las actividades escolares.

Cuando se trata la relación infancia-escuela, hay tendencia a abordarla desde el discurso occidental de poner como lo más relevante la promoción del derecho a la educación, la salud y a disfrutar de la infancia como si esta fuera una etapa; se supone que hay consenso en que lo es y no en que esa noción es una construcción social (Malkki y Martin, 2003). En todo caso, tenemos coincidencia en apoyar, desde un enfoque de derechos, mejoras en la condición de vida de las infancias, sin embargo, consideramos que es una problemática para abordar el no reconocimiento de las formas en las que las infancias rurales, durante la pandemia por covid-19, organizaron sus tiempos, leyeron sus circunstancias, atribuyeron nuevos significados a los espacios de su entorno, lo que incluye interpretar su realidad desde sus cuerpos, desde sus emociones.

La indagación en campo se realizó con ocho niños y cuatro niñas, quienes conforman un grupo de cuarto año de educación básica en una escuela pública del medio rural en el centro de México. La investigación buscó comparar dos momentos: la pandemia y la postpandemia, centrándonos en cómo se representaban a sí mismos frente a las actividades escolares, el espacio que usan cotidianamente, las actividades realizadas y los sujetos en su entorno. Metodológicamente nos guiamos por la geografía de las infancias (Kesby, 2007; Ortiz, 2007; Lopes, 2013). Algunos de los principios son: tener contacto directo con las niñas y los niños; un diseño metodológico horizontal que incluya actividades como, preparación del tema a partir de la recreación y el uso de la imaginación; que niños y niñas eligieran cómo preferían representarse, ya sea con un dibujo o con un texto; dinámicas participativas donde ellos y ellas conversaban sobre sus propias experiencias; consultarles sobre su aceptación de hacer parte de la actividad y pedir su consentimiento para quedarnos con los dibujos que realizaron. Estas acciones buscaron darles protagonismo.



Cabe decir que la horizontalidad en la metodología cualitativa es una postura que busca no jerarquizar las subjetividades, así la postura del investigador no es más relevante que la de los sujetos investigados. Esta metodología involucra la reflexión en las relaciones de poder para no desestimar diferentes tipos de desigualdades sociales (Frers y Meier, 2022).

Según lo dicho, la discusión sobre la situación de las niñas rurales busca desafiar la vulnerabilidad apuntada por Castellanos-Páez *et al.* (2022), quienes indican que «niños pertenecientes a familias con menores ingresos y menos acceso a la tecnología fueron los más afectados en sus procesos de aprendizaje por la situación de confinamiento» (2022, p. 8). Según lo dicho, quienes se encuentran en los espacios rurales harían parte de este grupo. Sin embargo, bajo un enfoque no centrado en la acumulación de conocimientos formales, tomando la propia experiencia de las infancias, el efecto de la pandemia puede ser problematizado bajo otros términos, por ejemplo, en el impacto emocional relacionado con el confinamiento, pues este tipo de infancias tenían un recurso del que carecían otras, que fue, justamente, no estar encerradas. En el espacio rural hay otras percepciones sobre el espacio privado y los límites entre casa y naturaleza, como fue evidenciado por los propios estudiantes que se retrataron en espacios naturales incluso en tiempos de pandemia. Así, no se niegan los efectos negativos de la crisis, pero tampoco la oportunidad de transformación como efecto de ella. De hecho, se ha dicho que las zonas rurales en México se encuentran experimentando una serie de crisis acumuladas. Pero sus pobladores afrontaron los efectos de la pandemia echando mano de las herramientas que ya habían desarrollado.

A las poblaciones rurales y de origen campesino les ha tocado lo peor de varias crisis y, en ésta en particular, ponen en ejercicio mecanismos de subsistencia que guardan en su acervo cultural, para dar significado a la salud, enfermedad, muerte y para enfrentar las carencias actuales (Salas y Pérez, 2023, p. 28).

Centrándonos en el contexto temporal y espacial de esta investigación, específicamente de la región circundante a Loma de Juárez, localidad en la que se realizó el trabajo de campo, nos interesa señalar que al comienzo de la pandemia se consideraba preocupante la falta de infraestructura hospitalaria y vías de comunicación; pero también surgieron dudas sobre lo que ocurriría respecto a las consecuencias de las medidas sanitarias, que afectarían el transporte público; el acceso a las herramientas digitales, vulnerabilidades laborales, entre otros (Martínez *et al.*, 2023). En general, en una evaluación de la situación al comienzo de la pandemia, se lograron identificar grandes desventajas en las zonas rurales para afrontar la pandemia y sus consecuencias (Contreras, 2023).

Esto revela que, durante la emergencia sanitaria, ya se discutían cuáles podrían ser los efectos inmediatos y a largo plazo en estas zonas. La situación escolar fue una de las más preocupantes, justamente por las desventajas, que junto a la falta de infraestructura, impidieron dar un seguimiento según lo que las autoridades educativas nacionales proponían.

En cuanto a investigaciones que nos gustaría señalar, hay dos: una sobre la calidad educativa de las zonas rurales y sus carencias (Juárez y Rodríguez,



2016); y otra sobre el trabajo y educación, ya que suelen incorporarse en edades muy tempranas llevando a la deserción escolar (Muñiz, 2001; Pérez-Soto *et al.*, 2021). En ambas se muestra cómo la educación en las zonas rurales ha tenido que sortear diferentes problemas estructurales que afectan la continuidad de los procesos de formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge el cuestionamiento sobre cómo hubo una jerarquización y submisión de sentires y saberes de niños y niñas frente a las estrategias implementadas como producto de la crisis sanitaria. Esto es marca de una sociedad que, aunque reaccionó de algún modo con el plan de continuidad educativa a distancia, en la práctica sigue fomentando las brechas y las desigualdades al no atender las necesidades de estos grupos desde sus propios sujetos.

El trabajo con infancias sugiere que, en tanto sujetos con capacidad de agencia, niños y niñas pueden ser involucrados en la toma de decisiones sobre aquello que los implica. Por ello, decidimos escuchar y dialogar con niños y niñas para saber cómo respondieron a esta crisis. Así no se descarta que se haya construido una subjetividad asociada a las vulnerabilidades, aspectos que son repensados no solamente por nosotras en calidad de investigadoras sino por ellos mismos a partir de las actividades que implementamos en su aula.

En tal sentido, la investigación no pretende desestimar las preocupaciones apremiantes destacadas por la mayoría de los estudios sobre educación rural y pandemia. Más bien, busca aprovechar la crisis de salud pública como un momento para reevaluar los marcos y estándares sobre las vulnerabilidades y no dejar de lado las resiliencias y los saberes que las infancias tienen sobre sí mismas y sobre su entorno.

2.1. La geografía de las infancias, herramienta de análisis

En esta sección se describen con mayor profundidad los principios interpretativos utilizados en la investigación, es decir, la base teórica de la metodología y la perspectiva del análisis de la geografía de las infancias, una herramienta teórica que involucra las experiencias de niñas, niños y adolescentes.

Desde esta perspectiva, conceptos como el espacio físico, la imaginación y la dinámica del poder están interconectados. Se cree que NN, como principio fundamental, interactúan con el espacio de una manera distinta en comparación con los adultos. Por lo tanto, durante el trabajo de campo, es esencial reconocer y abordar las perspectivas centradas en los adultos que suelen surgir en las investigaciones.

En definitiva, Yarwood y Tyrrell (2012) sostienen que la geografía de la infancia abarca una amplia gama de perspectivas, todas ellas basadas en la idea de que los niños perciben, visualizan y utilizan el espacio de manera diferente a los adultos (2012, p. 123). Por ello, la investigación con NN desde la geografía de las infancias demanda la construcción de datos primarios. Dicho principio no es exclusivo de esta perspectiva, pero es un requisito indispensable. Además, la dimensión espacial es parte esencial de las relaciones



sociales analizadas. Se desafía al adultocentrismo, donde se suele describir el comportamiento sin consultar el porqué de este, o la marginalización de la imaginación, que suele estar muy presente en niños y poco en adultos.

La geografía de las infancias busca no solamente proponer una forma más amplia de generar conocimientos, sino que tiene el interés de fomentar que NN tengan mayor participación en las decisiones de la sociedad.

Quienes hacen las políticas aún carecen de una base teórica con la cual introducir la participación efectiva y las relaciones pragmáticas con las niñeces, o bien, considerarlos actores sociales con pensamiento independiente, con la capacidad de construir al igual que responder frente al mundo en el que viven (Freeman, 2019, p. 9).

El cuestionamiento sobre el uso del espacio se da a partir de que las infancias lo utilizan bajo restricciones impuestas por adultos, instituciones, leyes, colegas o ellos mismos, además se reconoce que NN tienen poca injerencia sobre la forma en la que es organizado. De acuerdo con Horton *et al.* (2008), la investigación en este campo debe considerar las inequidades presentes en el uso de los espacios y buscará empoderar a niños, niñas y jóvenes para participar en la toma de decisiones sobre la forma en que se configura el espacio y la sociedad misma.

Sobre la educación, Lauren Hammond (2021) argumenta que es necesario involucrar las experiencias y la imaginación de los jóvenes al momento de discutir y organizar contenidos escolares. Con ello, no solamente se buscará integrar ciertos conocimientos que permitan empoderar a los estudiantes, sino que es una forma de concebir a NN como actores sociales capaces de hacerse conscientes y decidir sobre el mundo donde habitan.

En suma, la infancia es una construcción social. Entonces, sus acepciones serán particulares a la sociedad que las configura, como la forma de involucrarles, la asignación de roles, entre otros. Una tarea en este campo de estudio consiste en localizar, mapear, describir e interpretar esta diversidad de infancias (Lopes, 2013, pp. 290-291). En este trabajo consideramos diferenciar a las niñeces urbanas de las rurales, a pesar de que comparten temporalidad, pues el territorio define roles en cada uno de ellos, por ejemplo, en actividades frente al trabajo dentro y fuera de casa, actividades de entretenimiento, la convivencia comunitaria y el espacio disponible para jugar o interactuar.

Al reconocer que tanto las infancias como las juventudes son conceptos flexibles, no hay categorías estrechas que determinen las características o límites de edad que definan cuándo termina una etapa y empieza otra (Ortiz, 2007, p. 200). Queda fuera la referencia a ser una etapa de la vida en contraposición de la edad adulta, pues eso sería seguir definiendo la infancia desde el adultocentrismo. De esta forma, la geografía de las infancias es una herramienta analítica que acompaña a las investigadoras en la atención en aspectos que podrían no ser prioritarios para sí mismas, pero sí para las infancias. Por ejemplo, en el uso del espacio: los lugares marginados para los adultos pueden ser reaprovechados en las infancias, otorgándoles otros valores en sus relaciones, un ejemplo de ello es el uso que le pueden dar a un arbusto (Yarwood y Tyrrell, 2012, p. 123).



Finalmente, el lenguaje debe ser cuidadosamente seleccionado para no caer en prácticas autoritarias o de abuso de poder; en ese sentido, la explicación de lo que se está haciendo debe ser comprensible y solicitando su permiso. Con ello se busca «garantizar que todas las opiniones serán respetadas y tomadas en cuenta seriamente» (Ortiz, 2007, p. 202), así se llegará a considerar a NN «más que como meros sujetos de la investigación, actores con toda su complejidad» (Ortiz 2007, p. 203).

2.2. La metodología

En este apartado se detalla la metodología y las técnicas implementadas con un grupo escolar de cuarto año de educación básica de una escuela rural llamada Bruno Aguilar, que, como se dijo, pertenece a la localidad de Loma de Juárez, en el estado de México.

Es importante mencionar que el acercamiento con los niños y niñas es una parte de la indagación *in situ*. Para el momento de la visita a la escuela, ya se tenía reconocimiento del territorio y entrevistas con colaboradores de la investigación, habitantes de la localidad, quienes nos compartieron información sobre que en esta localidad rural, ya entrada la fase de contagio comunitario en el país —tres meses después del epicentro de contagio que fue la Ciudad de México—, la comunidad se encontraba debilitada por las medidas tomadas de manera general: confinamiento y cierre de establecimientos.

Esta política sanitaria, aunque necesaria, derivó en una problemática profunda. Ante el cierre de establecimientos en las ciudades, especialmente en México y Toluca donde laboran muchos habitantes rurales de esta región, hay un incremento de gente «parada» o despedida, lo que, a su vez, generó varios problemas —falta de ingresos para el sustento de hogar, retorno de los migrantes, incluyendo los que trabajaban en Estados Unidos— y, con esto, se incrementaron los contagios con lo que la afectación a la comunidad estaba haciéndose insostenible, de vida o muerte.

Los habitantes de Loma de Juárez, como de otros pueblos rurales, reflexionaron sobre qué era la covid-19; identifican la crisis de salud como un mal que viene de fuera, que no es de la comunidad. Ante ello, esta comunidad rural, como muchas otras en México, respondieron desde sus soberanías, es decir, aunque desde el orden federal se dieron mandatos para hacer frente a la pandemia, los territorios respondieron de acuerdo con sus recursos y sus culturas.

Por ejemplo, se activaron autodefensas comunitarias para el «cierre de fronteras regionales», pues la «enfermedad venía de las ciudades». También se armaron campañas de concientización a sus familiares pidiéndoles no regresar al pueblo pues los ponían en peligro. Aunque acercándose la navidad la estrategia se ajustó, ahora se les pedía una cuarentena para poder «entrar a la comunidad». En este tenor vale la pena mencionar que hubo comunidades rurales que cancelaron festividades, a partir de la observación de lo que pasaba en otros territorios en los que, por imprudencia, se generaban contagios masivos. A partir de sus circunstancias usaron el sentido común y realizaron sus festividades cerradas, solo para ellos, a fin de resguardarse.



Otro aspecto relevante para nosotras fue identificar que en el proceso de construcción de estrategias para transitar la emergencia sanitaria y ante las carencias de infraestructura y de servicios públicos que ya de por sí padecía este pueblo, se comienza a tener una mirada crítica ambiental sobre qué pasa con lo que llega a la comunidad, cómo han estado haciendo los cultivos, qué tipo de semillas han utilizado, por qué utilizan tantos pesticidas.

Además se recurre a la medicina tradicional para tener una base de cuidado. Los saberes de las mujeres son esenciales en esto; la familia, incluyendo a niños, niñas y adolescentes va al monte, al bosque, a recolectar hierbas para los remedios. En estas actividades se retoma la transmisión de saberes entre generaciones. Paralelamente se reconfigura el espacio en las viviendas, los patios se reajustan a las dinámicas de convivencia o para que niños y niñas jueguen. Casa y parcela registran transformaciones e intensifican su uso, se organizaron huertos, en cubetas, en ollas, los patios cobraron valor. Lo anterior llama a poner atención sobre el entendimiento de los eslabones de sostenimiento de los hogares rurales en contextos de crisis.

Ahora bien, es importante precisar que la investigación ocurrió en el contexto de la postpandemia. Fue un ejercicio de retrospección y comparación entre dos momentos, cuando los niños no asistían a la escuela por la contingencia sanitaria, y cuando las clases ya ocurrían en las aulas con la misma frecuencia que tenían antes de la pandemia.

Primeramente, para el acercamiento con las niñas y niños que participarían del ejercicio, se solicitó a las autoridades escolares que nos permitieran trabajar con uno de los grupos de la escuela, por lo que más que elegir participantes, consideramos que sería mejor que NN ya se conocieran y que estuvieran familiarizados con el espacio donde se realizaría la actividad, es decir, el aula donde trabajan regularmente. Así, el hecho de que fueran cuatro niñas y ocho niños no fue nuestra decisión, sino que así estaba conformado el grupo.

Nuestra visita ocurrió durante el horario de clases y tuvo una duración aproximada de dos horas frente al grupo. Las actividades se realizaron en presencia de la profesora titular del grupo escolar, en acuerdo con las autoridades de la escuela. Además, padres y madres de familia, así como el estudiantado, fueron informados de nuestra visita y sobre la actividad que realizaríamos. Adicionalmente, nosotras les consultamos a las y los estudiantes sobre su disposición para trabajar. Utilizamos un lenguaje simple para interactuar con el estudiantado y para hacer las preguntas que nos llevarían a la recolección de datos sobre su experiencia.

El proceso de implementación de las técnicas de investigación siguió una secuencia de tres fases. El primer paso fue la lectura dramatizada del cuento *Moni se queda en casa*, publicado por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] en 2020. Esta narración describe las interacciones de un grupo de compañeros de clase que hablan sobre la pandemia a distancia y abordan temas, como el uso de mascarillas y la limpieza personal y de casa. Además, aborda temas como los protocolos de distanciamiento social, la gestión de la información en los medios de comunicación y la idea de que



la crisis es algo temporal, así considera que la reanudación de las actividades normales es una fuente de estímulo para mitigar los impactos adversos del distanciamiento.

Considerando la importancia del lenguaje que la geografía de las infancias discute, se consideró apropiado el cuento para la edad de los estudiantes, quienes tenían nueve y diez años. Durante la dramatización del cuento se puso atención y se realizaron registros sobre el lenguaje corporal de las infancias, es decir, esta actividad también proporcionó información sobre la disponibilidad de NN para continuar trabajando sino sobre su interés y comprensión del tema que les proponíamos abordar.

En la geografía de las infancias es usada la técnica reflexiva, en tanto busca obtener información de las interacciones y reacciones frente al tema presentado (Horton *et al.*, 2008). En esta línea, la lectura buscó generar un ambiente relajado, divertido y de confianza entre nosotras como investigadoras y los niños y niñas, además de incentivar la imaginación y el recuerdo sobre la pandemia, para hacer que las actividades subsecuentes fuesen más fluidas.

Una vez que el grupo había escuchado el relato, a modo de grupo focal, planteamos algunas preguntas, buscando tener información sobre la cotidianidad de estas infancias durante el periodo de pandemia; en la interacción, en varias ocasiones se echó mano de pasajes del cuento para «equiparar» situaciones vividas por los personajes con las de los niños y niñas; algunas preguntas fueron directas, por ejemplo, sobre cómo se sentían mientras no podían ir a la escuela, y cómo fue la experiencia de regresar a su aula y convivir con sus compañeros. En este caso, dejamos una discusión libre y abierta para identificar cuáles eran los temas más recurrentes asociados a esa época, pusimos especial atención en la forma de estudiar y ellos y ellas participaron tanto como quisieron compartir.

Es de resaltar que la propia geografía de las infancias propone el desarrollo de diálogos abiertos y flexibles y, para nosotras, la experiencia en este sentido resultó muy enriquecedora. Surgieron categorías que no habíamos contemplado. Dos referencias fueron sobresalientes: el tiempo de interacción que las infancias pasaron con sus mascotas, que fue valorado como recreativo y que les generó alegría y, por otro lado, bajo una interpretación de cierta inquietud por la falta de tutoría o acompañamiento por parte del profesorado cuando estudiaban desde su casa.

Finalmente, en el trabajo directamente con el grupo, solicitamos que realizaran un dibujo o bien que narraran un texto; niñas y niños optaron por dibujar y algunos lo complementaron con un breve texto. El ejercicio consistió en retratar de forma comparativa la pandemia y postpandemia, con la libertad de reflejar lo que recordaban sobre ambos momentos. Una vez que manifestaron tener listos los dibujos, cada uno habló sobre lo que había dibujado, explicaron por qué eligieron las escenas y elementos que aparecen en sus dibujos. Esta es considerada una estrategia reflexiva que propicia la materialización de la propia experiencia al producir un objeto, en este caso un dibujo, y verbalizar sus pensamientos, emociones y lógicas.



Adicionalmente, se realizó un reconocimiento de las instalaciones del plantel para identificar los espacios de juego, las interacciones de los estudiantes durante el horario del receso. La última actividad en la estrategia de generación de datos empíricos fue una entrevista semiestructurada a uno de los profesores, con el objetivo de conocer otros aspectos de la comunidad. También indagamos sobre las dificultades que los profesores debieron sortear durante la pandemia. El análisis de esta entrevista nos ayudó en la comprensión del contexto de esta comunidad y a conjuntar relatos sobre la experiencia de la comunidad en tiempos de confinamiento.

3. EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD

El contexto temporal de este artículo es a poco menos de cuatro años del inicio del confinamiento provocado por la pandemia de covid-19. La emergencia sanitaria implicó que las comunidades escolares de todos los niveles educativos se ausentaran forzosamente de los planteles educativos. En México, las escuelas permanecieron cerradas desde el 20 de marzo de 2020 hasta el 30 de agosto de 2021. A partir de entonces, el regreso a clases presenciales fue irregular y diferenciado por nivel educativo; el estudiantado del nivel superior comenzó a reintegrarse primero. Durante la emergencia sanitaria, que se prolongó por casi dos ciclos escolares, niños, niñas y adolescentes continuaron con su educación mediante clases a distancia o virtuales, a través del uso de Internet, por radio o televisión.

En el estudio *Encovid-19 infancia* (Universidad Iberoamericana y Unicef, 2022), se identificó que, en el otoño de 2021, en el 8 % de los hogares que tenían integrantes en infancia y adolescencia, alguno de ellos o ellas no se inscribió al siguiente ciclo escolar. Para las y los adolescentes (catorce-dieciséis años) la situación fue más grave, pues la mitad de esa población abandonó la escuela, en su mayoría (53 %) fueron hombres los que ya no quisieron regresar, por lo menos al ciclo inmediato.

Cabe destacar que la decisión de reanudar actividades estuvo condicionada no solamente por el número de casos positivos en la zona, de muertes o de ocupación hospitalaria, sino que, al ser una institución educativa nacional, la mayor parte de las decisiones para la reactivación de actividades fueron tomadas desde organismos centrales, cuando menos a nivel estatal.³

Según lo dicho, en el ámbito educativo, el grueso de niñas y niños en México interrumpieron la educación formal escolarizada y presencial súbitamente. De hecho, «las poblaciones rurales de alguna manera quedaron abandonadas a su suerte» (Salas y Pérez, 2023, p. 29). Por ello, esa interrupción significó un periodo de reducción de actividades escolares que demoró mucho en regularizarse. En el caso de la escuela primaria Bruno Aguilar, la falta de

3 En México, la división política del país es por estados, así ellos tienen cierta autonomía del Gobierno federal. Al mismo tiempo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es un organismo nacional que actúa en coordinación con los Gobiernos estatales.



una red de comunicación implicó desafíos para la comunidad escolar: directivos, profesorado, estudiantado y familias de NN. Las y los profesores, en algún momento de la emergencia sanitaria, se vieron obligados a buscar directamente en sus casas a los estudiantes para establecer nuevamente los vínculos educativos.

Así, para el grupo con el que trabajamos, en muchos sentidos, pandemia fue sinónimo de no ir a la escuela, por eso cuando hablamos de los dos momentos, más que hablar de la emergencia sanitaria, donde prevalecen los decesos y las olas de contagio, nos referimos al hecho de que en el primero no asistían a la escuela y en el segundo sí. También es importante mencionar que el retorno se hizo de forma paulatina, primero un par de días de la semana, luego se fueron sumando más días, finalmente se logró instalar las actividades regulares en el ciclo escolar, que fue de agosto de 2022 a agosto de 2023.

El plantel en el que trabajamos tiene turno vespertino y matutino; en el primero asisten cuatrocientos estudiantes; por la tarde, son 64 los estudiantes inscritos. La comunidad escolar está dividida en grupos, correspondientes a los seis niveles de la educación primaria que opera en el sistema educativo en México.

La escuela es pública y está conformada por tres hileras de salones, las cuales son de una sola planta, además cuenta con un patio central para la celebración de ceremonias, tiene cancha de basquetbol y una amplia zona verde que sirve, en parte, como estacionamiento para los profesores. Las aulas están equipadas modestamente, pero con el mobiliario suficiente para el desarrollo de las actividades educativas con niñeces; en ellas sobresalen diversos materiales de colores que dan orientación al estudiantado respecto a normas institucionales y cívicas para la convivencia comunitaria.

En lo que respecta al territorio, Loma de Juárez es una localidad del municipio de Villa de Allende en el poniente del estado de México, localizado en el centro del país. La población de la localidad es de 1659 habitantes, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Este municipio forma parte de la región mazahua, en la localidad habitan 504 personas que hablan la lengua originaria. Cabe decir que la mayoría de las viviendas de la localidad cuentan con servicios públicos básicos (electricidad, agua potable y drenaje); el uso de telefonía celular es alto, sin embargo, la disponibilidad de infraestructura para Internet es insuficiente, de hecho, a partir de la pandemia por covid se ha incrementó el uso del servicio, al tiempo que en la escuela se realizaron gestiones para la instalación de una antena que dotara de conexión.

Loma de Juárez es una localidad con alta movilidad de población, históricamente su población en edad de trabajo se desplaza a la Ciudad de México y a Toluca para trabajar durante la semana en oficios como el trabajo en casa y la albañilería o como obreros, para el fin de semana el pueblo cobra dinamidad. Aquí se da lo que se conoce como migraciones por relevos, es decir, las generaciones en edad de retiro son reemplazadas por las juventudes. De lunes a viernes, el pueblo está más bien quieto, la presencia de infancias, mujeres y personas adultas mayores. En 2020, en la localidad habitaban 484 personas



entre cero y catorce años, niños y niñas entre seis y once años asisten a la escuela (INEGI, 2020).

Con el panorama anterior, vemos que esta localidad es rural, pero tiene un nivel de cercanía con algunas urbes como Toluca o la misma Ciudad de México, esto es que no está totalmente apartada ni se consideraría un lugar de difícil acceso. En contraste con ello, al interno de la comunidad la ubicación de las viviendas está dada de tal forma que entre sí hay bastante distancia, siendo trayectos largos los que se suelen hacer para llegar a la escuela.

4. ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA COTIDIANA DE LA PANDEMIA Y POSTPANDEMIA

En esta sección se examina el material obtenido durante el trabajo de campo, que incluye doce dibujos y una hora de grabación con el grupo focal, además de las notas sobre las interacciones observadas durante el tiempo de descanso.

4.1. La escuela, espacio de aprendizaje, juego e interacción

En nuestro análisis logramos relacionar algunas categorías del uso del espacio con la escuela. Es importante pensar que, desde la visión de los niños, la escuela, en cuanto espacio físico, involucra amistades, compañerismos, juegos y conocimientos. Sin embargo, estas categorías no interactúan de forma separada, para ellos están interconectadas. Por ejemplo, en el hecho de que hayan retratado momentos de aprendizaje con sus propios colegas, y que en algunos casos se haya dado prioridad a retratar los espacios donde suelen jugar, como son las canchas, patios y zonas verdes. Estas interacciones fueron significativas en el análisis, porque dan cuenta de cómo el uso del espacio está atravesado por las interacciones con otras personas, los salones de clases con sus colegas y la maestra, los espacios fuera del salón de clases con colegas.

En esta escuela en particular y, probablemente, en las otras escuelas rurales de México, el espacio escolar no rompe con el paisaje al que suelen estar acostumbrados. En comparación con la pandemia, las condiciones no son diferentes, es decir, la pandemia también fue representada con espacios abiertos, vegetación y abundantes áreas verdes, entonces lo que hace la diferencia entre uno y otro son las personas con las que se relacionan y el tipo de actividades que realizan, siendo fundamentales las interacciones con sus colegas de clase y docentes. Las cuatro niñas se dibujaron con sus amigas y compañeras. Entre los niños, cuatro lo hicieron también con algún amigo o compañero.

La pandemia en este tipo de infancias no fue sinónimo de encierro o confinamiento, pero sí de distancia con sus colegas de clase, con docentes y la práctica del aprendizaje colectivo, situaciones de educación y formación que hacen parte de su vida cotidiana cuando acuden al espacio físico escolar y que expresaron disfrutar.

Cinco de ocho niños realizaron un dibujo postpandemia jugando, así como dos de las cuatro niñas del grupo. Dos niñas y un niño dibujaron la escuela como un espacio para estudiar. Solamente dos niños se dibujaron solos y los dos restantes no hicieron dibujo de la postpandemia.

Los dibujos dentro del salón de clases representaron el ordenamiento de las bancas en formas organizadas y paralelas, con equitativa proporción asignada entre pares, en dos casos, el tamaño del dibujo de la maestra es mayor al de ellos y ellas.

4.2. El juego y el aprendizaje en casa

Estudiar en casa fue una de las actividades más complejas tanto para estudiantes como para sus familias. Al momento de ser interrogados sobre las actividades, algunos de ellos expresaron que durante ese tiempo realizaron pocas actividades escolares o ninguna. La cotidianidad en esa época, por tanto, llevó a que efectivamente su formación escolar fuera interrumpida de forma abrupta y por un largo periodo. Esta cuestión coincide con la literatura sobre la educación en la pandemia, señalado por Tadesse y Muluye (2020). Sin embargo, el aprendizaje y su formación no fueron impactados en la misma forma, específicamente para este grupo de niños que una vez terminada la crisis sanitaria regresaron al aula.

En tal sentido, su formación y sus aprendizajes no necesariamente se interrumpieron frente a la pandemia; ellos se visualizaban jugando e interactuan-



Figura 1. Dibujo comparativo sobre el tiempo de la pandemia y la postpandemia de una niña en la zona rural del centro de México (2024).



do, ya no con sus colegas, pero sí con sus mascotas. Además de la construcción de una subjetividad relacionada con la crisis que también les dota de un cierto sentido de agencia, pues cargaron de significados al entorno escolar de forma positiva y cuestionaron su propia actitud frente a ella.

Los juegos eran con sus mascotas o en solitario, uno de ellos se dibujó jugando a basquetbol frente a una pared con una red y su balón en la mano. Actividades que se realizan en espacios abiertos, es decir, que la recreación no estaba limitada al espacio cerrado de su casa.

Entre las mayores quejas que tenían de aquella época se encuentra la falta de una persona que les explicara los temas; se mencionó el término «estudiar en línea» en varios momentos, pero este era descrito como tareas que los maestros enviaban para que ellos realizaran en casa. Es decir, no había un proceso de explicación previo a la asignación de la tarea.

En suma, sus retratos dan cuenta de una crisis, en este caso la pandemia, como una etapa de su vida o un periodo que llegó a interrumpir sus actividades escolares, pero no su formación individual y su aprendizaje, especialmente dan cuenta de una subjetividad que reconoce la crisis como un momento único donde se valoriza ese otro estado de «normalidad» perdido.

4.3. El ejercicio comparativo

En este ejercicio comparativo encontramos que uno de los retos tanto para este grupo como para las personas en su entorno fue adaptar la escolarización al hogar, en definitiva, logramos encontrar posturas diferentes porque mientras algunos sí lograron asociar la pandemia a la escolarización, otros en realidad guardan una memoria de juegos y actividades recreativas en casa, no asociadas directamente con la escuela. En este sentido, consideramos que, si solamente se mira el dibujo de la pandemia, la escolarización de estos niños reflejaría una gran carencia. Pero al comparar con el momento postpandemia identificamos que esas actividades continúan ocurriendo, es decir, hay ciertas actividades inherentes a su edad que no están restringidas ni a la escuela ni al hogar y que, de alguna forma, van definiendo su carácter y significados.

En tal sentido, a nivel general en México, mientras las relaciones humanas se vieron drásticamente reducidas durante la pandemia, las interacciones por medio de tecnologías crecieron, pasando a tener mayor relevancia en la vida de la comunidad estudiantil de casi todos los niveles de estudio, pues se usaban para interactuar entre colegas y con docentes. Además de las interacciones familiares o sociales. En tal sentido estas infancias quedaron relativamente aisladas de esas tecnologías, pero también nos gustaría apuntar una postura crítica al respecto, en el caso estudiado, no se proyectó la tecnología ni durante la pandemia ni después de ella.

5. REFLEXIONES FINALES

Encontramos que las medidas para dar continuidad a la educación a nivel básico no tomaron en cuenta condiciones de infraestructura, servicios o preparación



técnica del grupo con el que trabajamos, quienes, de hecho, son una muestra de cómo podría haber sido la experiencia de otra niñeces rurales de México. Así, este grupo, como casi la mayoría de estudiantes del estado, enfrentó un largo periodo de inactividad escolar, que se prologó por casi dieciocho meses. Los efectos de ello coinciden con la afectación señalada por la literatura sobre las desigualdades del aprendizaje causadas por la pandemia en las zonas rurales.

Entonces, la estrategia de educación a distancia implementada por las instituciones federales es analizada a la luz de la homogeneización de la población, sin diferenciar población rural/urbana, y también desde una postura adulto-céntrica que apostó por el uso de tecnológicas que, en general, no son utilizadas como herramientas de estudio en estas etapas de la vida, especialmente en zonas rurales. Cabe destacar que los niños y niñas que participaron de esta actividad, hoy de nueve y diez años, tenían cinco y seis años cuando comenzó la emergencia sanitaria; además, entre los datos obtenidos, hubo referencias solamente al uso de videojuegos, pero ninguno se retrató frente a un celular y menos frente a una computadora.

Ahora bien, como se ha señalado anteriormente, el objetivo de este trabajo no fue solamente discutir la afectación en el aprendizaje de las infancias rurales de México como consecuencia de la pandemia por covid-19, sino repensar cómo pueden ser analizadas las vulnerabilidades, tanto por su condición de infancia como de ruralidad, en una perspectiva centrada en la subjetividad de la infancia construida desde la experiencia de la crisis. Esa subjetividad no sería dependiente de la acumulación de conocimientos formales, sino que tendrían características propias según el contexto en el que se desarrollan las infancias.

En el caso de nuestro grupo de estudio, descubrimos una subjetividad muy consciente de las diferencias entre pandemia y postpandemia. Lo cual se evidenció con la interrupción de las relaciones humanas como efecto de la crisis. Es notable que en los dibujos realizados sobre la pandemia no se incluyó a nadie más que animales, mientras que, en los dibujos posteriores, la mayoría de ellos se retrataron en grupo con colegas y con la maestra.

En este sentido, nos parece central el rol del juego en la formación de las infancias, entre otras cosas, les hace crear una consciencia sobre el espacio y sus usos, las representaciones de canchas, patios y zonas verdes de la escuela hicieron evidente este aspecto. Incluso el juego también es pensado como herramienta de resistencia pues, ante la falta de contacto entre pares, niños y niñas buscaron esta actividad con sus mascotas y su entorno.

Retomando el tema de las subjetividades, consideramos que la pandemia tuvo efecto en la consciencia sobre los problemas a su alrededor, dotando de aprendizajes la experiencia de una crisis de estas dimensiones. Regresar al espacio escolar fue reportado como una situación que les trajo alegría y emoción valorizando la interacción entre colegas, el aprendizaje colectivo y la presencia de un docente que guiase y apoyase la explicación de los temas.

Lo anterior, considerando el planteamiento de la geografía de las infancias, se relaciona fuertemente con el posicionamiento de que niños, niñas y adolescentes son agentes de cambio y, por tanto, es necesario reconocer su capaci-



dad de agencia frente a situaciones que viven día a día, como el aprendizaje en la escuela, o problemas sociales más complejos, como la propia pandemia.

En nuestra interacción con este grupo de niños y niñas, observamos la eficacia de los enfoques participativos para fomentar la autorreflexión sobre la crisis, ya que, mediante la implementación de las diversas actividades, donde cabe aclarar en general hubo muy buena respuesta y participación en las actividades, ellas y ellos se permitieron reflexionar sobre las ventajas del aprendizaje colaborativo tanto con colegas como con docentes.

A partir de esta experiencia, una de las grandes lecciones que nos hemos llevado en el proceso de investigación es que este tipo de enfoques, es decir, el de la geografía de las infancias, pone énfasis no en la producción científica, y esto no quiere decir que no se deba reflexionar sobre el conocimiento obtenido, sino que en el trabajo con infancias es muy importante centrarse en la metodología, lo cual implica que la planeación y práctica busquen el beneficio de los propios sujetos involucrados.

En la medida de lo posible, para la realización de este artículo se buscó que nuestra visita tuviera un impacto positivo, desde el hecho de que las actividades fuesen entretenidas y con un lenguaje adecuado a su etapa de crecimiento hasta el hecho de que considerasen ese momento como un tiempo de relajación y una experiencia novedosa de cual estaban haciendo parte.

REFERENCIAS

- Barbosa Silveira, M. C. y Fernandes, S. B. (2013). «Educação Infantil e Educação no Campo: Um Encontro Necessário para Concretizar A Justiça Social Com As Crianças Pequenas Residentes em Áreas Rurais». *Reflexão E Ação* 21, [s.n.], enero-junio, pp. 299-315. Disponible en: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3388>
- Belay, D. G. (2020). «COVID-19, Distance Learning and Educational Inequality in Rural Ethiopia». *Pedagogical Research* 5, n.º 4: [s.p.] (em0082). Disponible en: <https://doi.org/10.29333/pr/9133>
- Castellanos-Páez, V., Abello-Correa, R., Gutiérrez-Romero, M., Ochoa-Angrino, S., Rojas, T. y Taborda-Osorio, H. (2022). «Impacto de La Pandemia en El Aprendizaje: Reflexiones Desde la Psicología Educativa». *Praxis & Saber* 13, n.º 34, marzo. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532>
- Castro, Roberto. (2000). *La vida en la adversidad: el significado de la salud y la reproducción en la pobreza*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comisión Nacional de Derecho Humanos (CNDH). (2020). *Infancias encerradas*. Ciudad de México: CNDH.
- Contreras Molotla, F. (2023). «Hogares Rurales y Covid-19 en México». En: Salas Quintanal, H. y Pérez Castro, A. B. (coord.). *La década covid en México: los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades Tomo 3. Afectaciones de la pandemia a las poblaciones rurales en México*, pp. 41-72. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.



- Danic, I., Delalande, J. y Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Duarte, C. (2012). «Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción». En: *Última década* 20, n.º 36, pp. 99-125. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Freeman, C. (2019). "Twenty-five years of Children's Geographies: a planner's perspective". *Children's Geographies* 18, n.º 1, pp. 110-121. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14733285.2019.1598547>.
- Frers, L. y Lars M.. (2022). "Hierarchy and Inequality in Research: Practices, Ethics and Experiences". *Qualitative Research* 22, n.º 5, pp. 655-667. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/14687941221098920>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2020). *Moni Se Queda en Casa*. Ecuador: Unicef. Disponible en: https://www.unicef.org/ecuador/media/4626/file/Ecuador_moni_se_queda_casa.pdf.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2021). *Evitemos una década perdida: Hay que actuar ya para revertir los efectos de la COVID-19 sobre la infancia y la juventud*. Informe. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/112976/file/UNICEF%2075%20report%20Spanish.pdf>
- Hammond, L. (2021). "Recognising and Exploring Children's Geographies in School Geography". *Children's Geographies* 20, n.º 1, pp. 64-78. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1913482>
- Horton, J., Kraftl, P. y Tucker, F. (2008). "The Challenges of 'Children's Geographies': A Reaffirmation". *Children's Geographies* 6, n.º 4, pp. 335-48. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14733280802338049>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2021a). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVIED-ED) 2020*. Aguascalientes: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021b). *Censo General de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI.
- Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). «Factores que Afectan a La Equidad Educativa en Escuelas Rurales de México». *Pensamiento Educativo*, 53 (2), noviembre, pp. 1-14. Disponible en: <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.8>
- Kesby, M. (2007). "Methodological Insights on and from Children's Geographies". *Children's Geographies* 5, n.º 3, pp. 193-205. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14733280701445739>
- Jader Janer, L. (2013). «Geografia da Infância: Contribuições aos Estudos das Crianças e Suas Infâncias». *Revista de Educação Pública* 22, vol. 49 (1), pp. 283-294. Disponible en: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>
- Malkki, L. y Martin, E. (2003). "Children and the gendered politics of globalization. Remebrance of Sharon Stephen". En *American Ethnologist* 30, no.2: 216-224. Disponible en: <https://doi.org/10.1525/ae.2003.30.2.216>



- Martínez, E., Vallejo, J. y Hernández, I. (2023). «Hogares rurales y estrategias adaptativas frente al COVID-19. Reflexiones desde la región noroeste del Estado de México». En: Salas, H. y Pérez, A. (coord.). *La década Covid en México: los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades*, pp. 111-148. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñiz, P. (2001). «La situación escolar de niñas y niños rurales en México». *Estudios Demográficos y Urbanos* 16, n.º1, enero-abril, pp. 53-83. Disponible en: <https://doi.org/10.24201/edu.v16i1.1096>
- Ortiz Guitart, A. (2007). «Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo». *Documents d'anàlisi geogràfica* 49, [s.n.], pp. 197-216. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2516712>
- Pérez-Soto, F., Escamilla-García, P., Figueroa-Hernández, E. y Pérez-Figueroa, R. (2021). «Bienestar infantil y capacidades humanas entre niños, niñas y adolescentes (NNA) trabajadores de zonas agrícolas rurales en México». *Papeles de Población* 26, n.º105, pp. 97-129. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2020.105.23>
- Sirota, R. (ed.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Salas, H. y Pérez, A. B. (2023). «Introducción: Condiciones y secuelas de la pandemia en espacios rurales». En: Salas Quintanal, H. y Pérez Castro, A. B. (coord.). *La década Covid en México: los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades Tomo 3. Afectaciones de la pandemia a las poblaciones rurales en México*, pp. 23-40. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tadesse, S. y Muluye, Worku. (2020). «The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review». *Open Journal of Social Sciences* 8, n.º10, pp. 159-170. Disponible en: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=103646>
- Universidad Iberoamericana y Unión de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (ed.). (2022). «ENCOVID-19 Infancia. Resultados mayo de 2020 a octubre de 2021». México: Universidad Iberoamericana y Unicef. [Consulta: 3 de abril de 2024]. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/media/6751/file/Resultados%20a%20octubre%202021.pdf>
- Yarwood, R. y Tyrrell, N. (2012). «Why Children's Geographies?». *Geography* 97, n.º 3, pp. 123-128. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00167487.2012.12094350>



HABITAR EL ESPACIO PÚBLICO: UN DERECHO DE LAS INFANCIAS

Inhabiting Public Space: A Right of Childhood

Constanza Pérez Ravanal

Monitora ARPA. Universidad de Chile.

constanza.p.ravanal@gmail.com <https://orcid.org/0009-0003-8031-4666>

Carolina Aroca Toloza

Académica del Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales.

Universidad de Chile.

carolina.aroca@u.uchile.cl <https://orcid.org/0000-0002-5006-1616>

RESUMEN: La Convención de los derechos de niños y niñas reconoce el derecho a participar plenamente de la vida cultural, lúdica y artística, pero la ciudad ofrece escasas experiencias de este tipo dirigidas a la primera infancia que recojan sus intereses y en las que puedan experimentar e incidir como actores sociales de manera permanente en el tiempo. Las características de estas experiencias podrían otorgar mayores posibilidades de interacción de este grupo social con la ciudad, en virtud de que la voz y la palabra hablada no son el único medio por el que niños y niñas puedan ser visibilizados.

Este artículo deviene de una investigación cuyo objetivo general fue diseñar una propuesta lúdica participativa, a partir del concepto de agencia relacional, que favoreciera la recreación y experimentación de la primera infancia en el espacio público de la comuna de Santiago. Mediante un enfoque cualitativo y la triangulación de observación participante, registros etnográficos y la documentación audiovisual de tres sesiones, emergieron datos que posteriormente fueron analizados desde la Teoría Fundamentada, desplegando categorías y subcategorías que permitieron ordenar la información y analizarla en profundidad.

PALABRAS CLAVE: juego, participación, primera infancia, espacio público.



RESUM: La Convenció dels Drets de Xiquets i Xiquetes reconeix el dret a participar plenament de la vida cultural, lúdica i artística, això no obstant, la ciutat ofereix escasses experiències d'aquest tipus dirigides a la primera infància que recullen els seus interessos i en les quals puguen experimentar i incidir com a actors socials de manera permanent en el temps. Les característiques d'aquestes experiències podrien oferir més possibilitats d'interacció d'aquest grup social amb la ciutat, en virtut que la veu i la paraula parlada no són l'únic mitjà pel qual els xiquets i xiquetes puguen ser «escoltats».

Aquest article esdevé d'una recerca que tenia com a objectiu general dissenyar una proposta lúdica participativa, a partir del concepte d'agència relacional, que afavorira la recreació i experimentació de la primera infància en l'espai públic de la comuna de Santiago. Mitjançant un enfocament qualitatiu i fent ús de l'observació participant, registres escrits i gravacions de les sessions realitzades, van emergir dades que posteriorment van ser analitzats des de la teoria fonamentada, desplegant categories i subcategories que van permetre ordenar la informació i analitzar-la en profunditat.

PARAULES CLAU: joc, participació, agència relacional, espai públic.

ABSTRACT: The Convention on the Rights of the Child recognizes the right to fully participate in cultural, recreational, and artistic life. However, the city offers few experiences of this kind aimed at early childhood that reflect their interests and in which they can experiment and engage as social actors on a permanent basis. The characteristics of these experiences could provide greater opportunities for this social group to interact with the city, considering that voice and spoken word are not the only means by which children can be made visible.

This article derives from a research project whose general objective was to design a participatory recreational proposal, based on the concept of relational agency, that would promote recreation and experimentation for early childhood in the public spaces of the Santiago commune. Through a qualitative approach and the triangulation of participant observation, ethnographic records, and audiovisual documentation of three sessions, data emerged that were later analyzed using Grounded Theory, unfolding categories and subcategories that allowed for the information to be organized and analyzed in depth.

KEYWORDS: play, participation, early childhood, public space.



INTRODUCCIÓN

La historia de la ciudad se refleja en la conformación de su espacio público, las relaciones entre los habitantes se materializan y se expresan en el trazado de las calles, los parques, los lugares de encuentro ciudadano, en los monumentos y edificios. El espacio público es, a la vez, un espacio físico, simbólico y político que impacta tanto en la constitución de sí mismo como en el modo de relacionarse con otros (Borja y Muxi, 2003).

Durante la infancia y la adolescencia, el espacio público se constituye en aquel lugar de encuentro con otros, de aventura, de creación y de aprendizajes diversos. Entre los espacios que más usan niños, niñas y adolescentes están las plazas y parques, así como lugares de esparcimiento y recreación.

La pandemia de covid-19 nos dejó aprendizajes que debemos considerar, pues si antes de ella ya existían brechas en el acceso e integración de niños y niñas en el desarrollo urbano, la situación de crisis sanitaria profundizó aún más su falta de consideración, en calidad de ciudadanos a quienes les corresponde hacer uso del espacio público al igual que todas las personas (Medina, 2020). En este sentido, las estrategias de desconfinamiento que se promovieron nos han permitido reflexionar sobre la importancia del uso que les dan niños, niñas y jóvenes a estos espacios. Precisamente desde la arquitectura, la conformación de los espacios públicos deberá ser rigurosamente repensada y resignificar la manera de ocupar esos espacios de ocio y esparcimiento. El diseño del espacio público debiera entenderse como una actividad didáctica, puesto que, cualquier interacción del ser humano con su entorno puede generar un contexto de aprendizaje: aprender a relacionarse de manera diversa con otras personas, aprender nuevas formas de vivir, aprender a resolver problemas, aprender a compartir con otros y otras (Goncalves, 2012).

Lo anterior implica diseñar propuestas participativas con las infancias que permitan identificar cuáles son sus necesidades para ejercer sus derechos. En efecto, existe evidencia nacional e internacional de la relevancia de la participación infantil en el desarrollo de las ciudades, así como en el diseño y planificación de los barrios (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2018; Polo-Garzón, 2020, Rico-Ramírez, Chacón-Chacón y Uribe-Fernández, 2019). Una ciudad en la que los niños y niñas participan en su diseño será también una ciudad mejor para todos y, en especial, para aquellos sectores de la ciudadanía que hasta ahora se han visto más desfavorecidos (Tonucci, 1997).

Cabe señalar que desde las Ciencias Sociales se abre el debate respecto de la participación infantil, proponiendo nuevos conceptos como es el de Agencia relacional. Este concepto concibe a los niños y niñas como actores sociales, capaces de influir y modificar su entorno entendiendo que es un concepto que «deja de representar la acción intencional relacionada con medios y fines, y permite la concepción de un sujeto situado que puede apropiarse, reproducir e innovar sus condiciones de existencia mediante la praxis» (Jaramillo 2011, p. 415).



Consecuentemente con lo anterior, es clave considerar la pertinencia infantil, pues implica re-mirar la planificación urbana teniendo como parámetro la presencia de la niñez y adolescencia en el espacio. En palabras de Medina y Mucientes (2019, p. 10), debemos incluir a niños, niñas y adolescentes «como actores sociales y ciudadanos activos y legítimos en el uso y definición del espacio que habitan, incorporar la visión y opinión de la niñez es elemental para la construcción de espacios que respondan a la inclusión, y aptos para todos los demás actores sociales de las ciudades».

Esta investigación se sitúa en la Región Metropolitana, particularmente, en la comuna de Santiago de Chile, que tiene 57 350 habitantes entre cero y diecisiete años, equivalente al 14,2 % del total de la comuna, siendo un 53,0 % de ellos niñas y niños que tienen entre cero y siete años (Diagnóstico Comunal de Niñez y Adolescencia, 2019). Entre los antecedentes recabados, podemos señalar que el *Diagnóstico Comunal de Niñez y Adolescencia* (2019) se ha propuesto recuperar espacios que han estado en desuso para implementar plazas de bolsillo transitorias con presencia de juegos y otros implementos para los niños/as. Santiago no solo cuenta con la mayor cantidad de parques y plazas, también es la comuna con mayor oferta cultural y artística, sin embargo, en su gran mayoría, estas propuestas están destinadas a adultos y, en segunda instancia, a niños/as en épocas festivas u esporádicas, como vacaciones.

Si bien el panorama regional pareciera ser el ideal para acceder de manera plena a la vida cultural y recreativa, el desafío está en el uso que se les da a estos espacios, pues en su mayoría el interés principal no suele ser acercar a la primera infancia al arte, la recreación y la cultura, por tanto, nuestra hipótesis es que si bien a nivel regional existe una gran cantidad de espacios públicos que pueden contribuir altamente al ejercicio pleno del derecho a participación de niños/as en la vida cultural y recreativa, estos no han sido considerados para la primera infancia. Por consiguiente, esta investigación busca relevar la importancia de los espacios de juego y recreación para niños/as y, al mismo tiempo, resolver la contradicción explícita que genera vivir en una región y comuna con alto porcentaje de lugares públicos para que niños/as puedan recrearse, pero que lamentablemente no ofrecen infraestructura diseñada para la primera infancia, o bien no recogen sus intereses al momento de darles un uso prioritario destinados a este grupo social.

En esta línea nos preguntamos: ¿cómo favorecer la participación de la primera infancia en el uso recreativo del espacio público, a partir del concepto agencia relacional? Para dar respuesta a este interrogante, nos propusimos como objetivo general diseñar una propuesta lúdica participativa, a partir del concepto de agencia relacional, que favoreciera la recreación y experimentación de la primera infancia en el espacio público de la comuna de Santiago de Chile. Somos conscientes de que no es suficiente contar con espacios públicos a libre disposición, sino también ofrecer una propuesta atractiva e interesante para la primera infancia, que los invite a participar e interactuar con el arte y la cultura mediante el juego, propiciando instancias donde puedan desenvolverse como sujetos de derechos y actores sociales que influyen en el medio que los rodea.



En síntesis, esta investigación indaga sobre la participación de la primera infancia cuando se encuentran con instalaciones lúdicas emplazadas en el espacio público, y enfatiza en la recepción que tienen de estas propuestas los/as niños/as participantes, en sus intereses, en el tipo de material que escogen, los juegos que emprenden y el tipo de acción e interacción que llevan a cabo con el material de manera individual, entre niños/as y con los cuidadores/as presentes en dicho espacio. En la primera parte de este artículo se presenta el marco teórico que sustenta el estudio y la metodología utilizada, cuyas técnicas de recolección de datos fueron la observación participante, registros etnográficos y documentación audiovisual de tres sesiones realizadas en el Parque Forestal, ubicado en la comuna de Santiago. Seguidamente, se muestran los resultados que surgieron a partir del relevamiento de categorías, los que permiten dar cuenta sobre el uso del espacio público, las dinámicas de juego que devienen de él y la agencia relacional que se da en las interacciones entre niños/as y adultos/as presentes. Niños/as resignifican el jugar en el espacio público como un lugar de encuentro intergeneracional, donde ejercen sus derechos y juegan libre y activamente, evidenciando su modo de participación junto a otros. Finalmente, el artículo cierra con una discusión y conclusiones que responden a la pregunta de investigación que orientó el estudio.

ACCESO A RECREACIÓN, ARTE Y CULTURA

A partir de la *Política de Infancia y Adolescencia 2015-2025* se destacan temáticas de infancia y derechos humanos (UNICEF, 2006), desde donde surge la actual Ley Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, emitida el año 2022, cuyos artículos 18, 31 y 46 visibilizan derechos como la participación social y ciudadana, libertad de asociación con fines políticos, culturales, deportivos, religiosos u otros, disposición de espacios públicos y mobiliario apto para ejercer el derecho al esparcimiento, recreación y juego, incisos donde el Estado figura como el principal garante. Por su parte, la *Política Nacional de Cultura de Chile* (2017) es clara en señalar que «la participación del Estado en este campo responde al deber de contribuir a crear, mantener y mejorar condiciones objetivas que posibiliten que la cultura, las artes, el patrimonio y la participación ciudadana con fines culturales, puedan expandirse con entera libertad» (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017, p. 32) y, a su vez, refiere a la importancia de generar acciones que fomenten el desarrollo de la expresión y creatividad de NNA, y el acceso a espacios y prácticas culturales para desarrollar la expresividad y creatividad en este grupo social (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017).

Según el *Informe Infancia emitido por el Observatorio de Niñez y Adolescencia* (2020), cuando hablamos de juego a nivel nacional, se indica que siete de cada diez niños/as de entre cero y seis años cuenta en su casa con un espacio para jugar. En términos de esparcimiento al aire libre, este mismo informe señala que a nivel nacional el 85,3 % de los niños/as vive cerca de uno o más lugares públicos donde puede recrearse y jugar, siendo la



Región Metropolitana una de las regiones con mayor porcentaje: un 91,7 % (Observatorio de Niñez y Adolescencia, 2020). *Chile Crece Contigo* hace mención dentro de sus beneficios los Espacios públicos amigables para las infancias, donde se busca mejorar las instalaciones de espacios públicos de recreación y juego con el objetivo de promover la participación y desarrollo integral en el territorio comunal (Chile crece contigo, s.f.). Finalmente, el estudio *Espacios públicos urbanos para niños, niñas y adolescentes*, realizado por el Consejo Nacional de la Infancia a nivel nacional (2016, p. 63), explicita que «el diagnóstico central es que en general los espacios públicos en Chile no han asumido un Enfoque de Derechos en su diseño, menos aún los derechos de los niños/as y adolescentes que son invisibilizados como ciudadanos válidos». Sin duda, esto sugiere la falta de una legislación y normativa nacional que esté dispuesta a implementar y salvaguardar infraestructura necesaria para el ejercicio pleno de los derechos de los NNA. Además, el documento plantea expresamente que: «Si bien ha habido algunas experiencias destacadas a nivel nacional donde se han realizado consultas a la comunidad involucrada, no han estado enfocadas a los niños/as y adolescentes y generalmente sus voces han sido mediadas por los adultos» (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p. 64), dejando en clara evidencia la mirada adultocéntrica que sigue prevaleciendo y practicándose hacia las infancias y su participación en la decisiones que les competen.

AGENCIA RELACIONAL

El concepto de agencia relacional deviene de los mismos planteamientos que sustentan el concepto de agencia, pero de una manera infraparadigmática (Oswell, 2021). Mientras la agencia es la capacidad de generar un efecto mediante las acciones, en tanto «el agente puede “obrar de otro modo”, pues tiene la capacidad de intervenir en el mundo (o abstenerse de ello) e influir sobre los procesos» (Giddens, 2015, p. 51), la agencia relacional considera los márgenes contextuales y situacionales en las que se distribuye la agencia, es decir, las maneras de actuar, reaccionar, negociar y modificar el medio por parte de niños/as, pero reconociendo que son parte de una amplia red de actores imbricados que emergen como fenómeno de inter e intra conexiones complejas y como resultado de la interacción de diversos actores humanos, materialidades, tecnologías, discursos, imágenes, información, etc. (Barad, 2007; Rautio, 2013 y Raithelhuber, 2016). Esta perspectiva rizomática, como diría Deleuze (Oswell, 2013), implica que los espacios de acción de niños y niñas se pueden expandir más allá de su percepción, en tanto las personas, lugares, materialidades o fenómenos que interactúan e interaccionan con sus vidas están presentes en múltiples escalas en términos de tiempo y espacialidad (Ansell, 2009).

Así, el concepto de agencia relacional implica la posibilidad de que los/as niños/as puedan incidir en su realidad mediante las interacciones con otros. Se constituye en una capacidad para actuar y reaccionar en su entorno y realidad según sus intereses, transformando la sociedad (Pavez y Sepúlveda, 2019).



Por su parte, el arte como herramienta, según Chiossoni, Carbia y Campelo (2017), es fundamental en el momento de adquirir funciones sociales en la primera infancia, por lo que a través de los múltiples lenguajes artísticos los sujetos pueden dotar de sentido y reflexión sus experiencias cotidianas, siendo esencial que esta experiencia se vaya revitalizando mediante la propuesta de nuevos escenarios, con diversas materialidades y desde dimensiones heterogéneas que promuevan el uso versátil, individual y colectivo de la acción infantil durante el juego. Las instalaciones de juego son una de las propuestas que vinculan arte y juego para la niñez. Estas instalaciones tienen una naturaleza ecléctica que permite realizar relecturas e interpretaciones que favorecen maneras divergentes de pensar y hacer (Gómez-Pintado, Zuazagoitia y Vizcarra, 2020).

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, el que permite efectuar descripciones detalladas de diversos escenarios, eventos, personas o interacciones (Canales, 2006), que son observables en contextos que favorecen la agencia relacional de la primera infancia, como es el caso de un parque de la comuna de Santiago. A través del enfoque cualitativo es posible adentrarse a la dialéctica del sentido de las acciones de los participantes, en este caso, las acciones y reacciones entre niños/as participantes, con los/as adultos/as presentes y con los materiales propuestos, dando cuenta de la dimensión proyectiva que alude a los cursos de acción que los niños y las niñas despliegan de la actividad que realizan en el tiempo presente (Jociles, Franzé y Poveda, 2011). Se realizaron tres sesiones participativas implementando en cada una de ellas una propuesta de instalación de juego, que toma como inspiración elementos de Ruiz de Velasco y Abad, quienes definen las instalaciones como «ambientes lúdicos que proponen ir más allá de lo puramente manipulativo, perceptivo o sensorial para ir en pos de lo simbólico, narrativo o relacional» (Ruiz de Velasco y Abad, 2020, p. 29). Se utilizaron objetos cotidianos como pelotas, flotadores y telas, que, según los autores, tienen la cualidad de ser objetos relacionales y de ser significados en la interacción lúdica. Estos objetos evocan simbolismos que niños/as despliegan al momento de usarlos en el encuentro con otros.

En cada sesión los y las participantes escogieron y exploraron libremente los materiales propuestos, expresando sus intereses y selecciones, contribuyendo al investigador a observar lo que ocurría. Estas sesiones permitieron indagar en los intereses de los participantes, recogiendo sus narrativas, observando preferencias y acciones que realizaron con el material, entre ellos/as y con las personas adultas cuidadoras presentes. A continuación, se describen cada una de las propuestas de juego.

Sesión 1 (imagen 1): el propósito de esta sesión fue indagar en el interés y el tipo de acciones y reacciones que los/as niños/as expresaban al momento de invitarles a explorar los diferentes materiales propuestos. En esta sesión se incluyeron pelotas de pilates, flotadores y telas.



Imagen 1. Propuesta de instalación de juego, sesión 1. *Fuente:* elaboración propia.

Sesión 2 (imagen 2): en esta sesión se reemplazó un material por otro para diversificar el tipo de juego y observar lo que ocurría al incorporar una nueva materialidad. Se reemplazaron las telas por ladrillos de espuma.



Imagen 2. Propuesta de instalación de juego, sesión 2. *Fuente:* elaboración propia.

Sesión 3 (imagen 3): en esta última sesión, nuevamente se incluyeron materiales y conservaron algunos de las sesiones anteriores para continuar con la observación respecto cómo cambia el tipo de juego que emergía y las relaciones que potenciaba. Se conservaron flotadores, telas y ladrillos de espuma, pero se dejaron fuera las pelotas de pilates para integrar un material de forma y textura más rígida: bandejas plásticas.



Imagen 3. Propuesta de instalación de juego, sesión 3. *Fuente:* elaboración propia.

Como principal estrategia de recolección de datos, se utilizó la observación participante proveniente de la práctica etnográfica de la antropología social y cultural, que, como señala García y Casado (2008, p. 51) «nos insta a hacer este viaje al encuentro de las razones que los agentes sociales, las personas implicadas en un determinado fenómeno, movilizan y activan en un escenario y situación determinados». La observación participante fue apoyada de registros etnográficos de lo observado y de documentación audiovisual (fotografías y vídeos) que permitieron develar intereses y acciones de los/as niños/as convocados de manera participativa y desde la agencia infantil.

La muestra de participantes fue probabilística, abierta y de tipo voluntaria, considerando que los sujetos de estudio fueron niños y niñas de entre uno y nueve años de edad que se acercaron al lugar, participando un total de 38 niñas y niños durante el periodo de implementación de las tres sesiones. Su participación estuvo mediada por las decisiones de sus respectivos cuidado-

res/as, quienes firmaron un consentimiento informado para resguardo ético y también fueron invitados a participar de las propuestas de juegos.

Edad	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Total
1 año	0	1	0	1
2 años	3	3	1	7
3 años	2	3	0	5
4 años	5	2	1	8
5 años	1	1	2	4
6 años	2	0	3	5
7 años	0	0	1	1
8 años	0	0	3	3
9 años	1	1	1	3
10 años	0	1	0	1
Total	14	12	12	38

Tabla I. Cuadro de edad de los participantes

ANÁLISIS Y RESULTADOS



Figura 1. Categorías y subcategorías. *Fuente:* elaboración propia.



Mediante la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) se realizó un análisis temático de la información obtenida, procedimiento que refiere a la recopilación de datos que son analizados para posteriormente describir, codificar y comparar la información obtenida de las categorías construidas (Strauss y Corbin, 2002) y así dimos cuenta de las manifestaciones de agencia relacional que desarrollan los/as niños/as al interactuar con el material propuesto en el espacio público, de manera individual, colaborativa e intergeneracional.

El análisis de los resultados se realizó mediante la triangulación de observación participante, registros etnográficos y la documentación audiovisual de las acciones que emprendieron los/as niños/as participantes en tres sesiones en las que se propusieron diferentes instalaciones de juego. Se codificaron temáticas emergentes a partir de las cuales se conformaron tres grandes categorías: espacio público, agencia relacional y el jugar; las que, a su vez, cuentan con subcategorías que dan cuenta de temáticas que se conectan entre sí, evidenciando la complejidad de las acciones e interacciones analizadas.

Espacio público

Este estudio se desarrolló en el espacio público, de ahí lo relevante de esta categoría que emerge como telón de fondo, pues engloba el desarrollo de esta propuesta. El espacio público escogido fue el Parque Forestal, que se encuentra delimitado por la calle Pío Nono al oriente y la Estación Mapocho al poniente; la Avenida Santa María y el tramo Merced-Ismael Valdés Vergara son los límites norte y sur. Este parque, construido a fines del siglo XIX por el arquitecto y paisajista francés Jorge Dubois, surge gracias a la canalización del Río Mapocho, convirtiéndose en un gran pulmón verde para la ciudad y siendo altamente visitado como parte medular del recorrido cultural santiaguino. Es un lugar que congrega una diversidad de niños/as, adultos/as y familias de diversas comunas alejadas y aledañas, que llegan a conectarse con la cultura, a recrearse, realizar deporte y descansar al aire libre, evidenciándose como un núcleo central para el levantamiento de esta propuesta en la que convergen la instalación, el jugar y la agencia relacional que emerge de la fusión de todas las dimensiones.

Esta categoría es la principal y, como tal, considera el *habitar* en este espacio por parte de los participantes y, al mismo tiempo, las acciones realizadas en torno a las propuestas de instalación. Algunos de los registros que se agrupan en torno al *habitar el espacio*:

- Cerca del lugar escogido para desarrollar la implementación hay un par de juegos inflables muy grandes, también hay atriles pequeños disponibles para niños/as con plantillas para pintar, camas saltarinas y vendedores de dulces, palomitas de maíz y algodones de azúcar (sesión 1).
- El suelo donde se desarrolla la implementación tiene pasto, es irregular y tiene árboles cerca, que permiten delimitar el espacio con cintas de color (sesión 1).
- A medida que pasa la hora, comienzan a llegar más familias con niños/as pequeños al parque (sesión 2).
- Se disponen los materiales de manera organizada y atractiva para los niños/as. (sesión 1).



- Justo al lado del lugar escogido para implementar, hay un hombre que prepara su *show*. Dispone unas telas colgadas de los árboles y anima al público a acercarse (sesión 2).

La subcategoría *Habitar el espacio* viene a develar las fortalezas y debilidades que se presentan al desarrollar una propuesta de recreación y experimentación en el espacio público, teniendo en consideración que el Parque Forestal es un espacio amplio, abierto y público, difícil de delimitar para uso exclusivo de esta propuesta y, por tanto, proclive a ser intervenido y penetrado por otras actividades colindantes y diversidad de personas visitantes, poniendo a prueba el sistema de seguridad, regulación y también autorregulación de los participantes, sus cuidadores y mediadores. Algunos de los/as adultos/as presentes se mantuvieron al margen del lugar de encuentro y se quedaron «fuera» de escena. Niños/as iban a su encuentro de tanto en tanto, para luego volver a incorporarse a la propuesta.

- Niño 2 se escapa con dos flotadores, uno en cada brazo y corre por el espacio (sesión 1).
- Niña 7 se aleja con una pelota (hacia dónde va a empezar un *show*) y se acuesta sobre ella, esperando que empiece. Niño 4 también se aleja con una pelota, en dirección al *show*, pero sigue jugando a tirarse de panza sobre ella (sesión 1).

Como otra subcategoría, se encuentra la *Propuesta de Instalación*, inspirada en los planteamientos y en algunos de los lineamientos que proponen los autores Abad y Ruiz de Velasco (2023), quienes definen las instalaciones de juego como el «lugar del símbolo», o más bien, como una «metáfora de la vida en relación», donde niños y niñas despliegan sus juegos e invenciones, inmersos en un ambiente acogedor, amable y estéticamente atractivo, utilizando elementos que permiten crear de manera simbólica, expresar el imaginario, reconocer y viajar por las emociones y encontrarse con la identidad-alteridad en un espacio de construcción, deconstrucción y reconstrucción (Abad y Ruiz de Velasco, s/f).

Esta subcategoría reúne las descripciones que aluden a las intervenciones «generales» de los participantes, respecto de la propuesta de instalación de juego con la que se encontraron al momento de integrarse a la sesión, los movimientos que realizaron y las acciones que les sugirió la propuesta.

- La propuesta es reorganizada por los/as niños/as participantes de la sesión, en la medida en que ocupan los elementos y los mueven y trasladan por el espacio público, dentro de los márgenes esperados (sesión 1).
- Niño 11 reorganiza los ladrillos de la propuesta (sesión 2).
- Monitora comienza a ordenar los flotadores en el suelo, uno al lado del otro. Niña 12 los saca y vuelve a apilarlos hasta tener una torre alta (sesión 2).

Las instalaciones de juegos implementadas surgen de la necesidad sustancial que tiene la infancia de jugar y moverse por el espacio. El cuerpo como el primer soporte de movimiento y juego desde que nacemos (Winnicott, 1979) hasta que establece un contacto genuino con el afuera y sus materialidades.



Las instalaciones de juego surgen como un medio interesante y atractivo que permiten ese encuentro intersubjetivo. De acuerdo con Ruiz de Velasco y Abad (2023) «este espacio intersubjetivo conforma y posibilita una trama vincular de la que emerge la alteridad inscrita en el yo-con-otros, describiendo el vínculo como experiencia emocional en la que participan varias subjetividades que se entraman a través de sus emociones y aprendizajes» (Ruiz de Velasco y Abad, 2023, 2).

Agencia relacional

El origen de la agencia relacional proviene del concepto de *agencia* que emerge dentro de los Nuevos Estudios Sociales de infancias. Para efectos de esta investigación, se entiende la agencia como el poder que tienen los/as niños/as de ser actores sociales y, por tanto, incidir, negociar, intervenir y dar sentido a sus acciones dentro de un contexto sociocultural, influyendo en la continuidad de la vida en sociedad, como en los procesos de transformación de esta (Pávez y Sepúlveda, 2019). No obstante, la agencia relacional refiere a que esta se encuentra inmersa y atravesada por innumerables actores, sujetos sociales, discursos, materialidades y un contexto sociocultural desde el cual actúan e interactúan los seres sociales. De esta categoría, difícil de desmenuzar, se desprenden las subcategorías *interacción individual con los materiales propuestos*, *interacción entre niños y niñas*, *interacción entre niños, niñas, adultos y adultas*, mediante acciones que evidencian resistencia, negociación y colaboración dentro del juego, en relación con el entorno del que emergen complejos encuentros (Rautio, 2013).

- Niña 9 le dice a Niño 3: «quiero ponerme de esos». Niña 9 le responde: «Ya, levanta las manos» y cuenta «1, 2, 3...» (sesión 1).
- Niña 9 le dice a Niño 3: «se los quiere sacar» (refiriéndose a otra niña) y dice: «ayudémosla a sacárselos». Ambos la ayudan. Se suma Niño 2 a ayudar hasta sacarlos todos (sesión 1).
- Niño 2 se pone la tela como fantasma y corre donde su mamá. Ella le hace cosquillas y Niño 2, vuelve a acercarse a los demás, cubierto con la tela (sesión 1).
- Niña 11 acomoda un flotador bajo la tela amarilla. Dice que es «una cama» (sesión 2).

Con estas observaciones es posible dar cuenta lo que Emirbrayer & Mische (1998) conciben como agencia, al considerarla como la participación enmarcada en un contexto o entorno estructural temporal-relacional de la acción, que permite reproducir y transformar la estructura. Los niños/as participantes intervinieron y desarmaron la propuesta o bien se acercaron al espacio con decisión a modificar la ubicación de los elementos y reorganizarlos según sus necesidades e intereses, acciones que el juego libre permite y también promueve, propiciando así la toma de decisiones y el uso autónomo de los objetos propuestos.

Los y las participantes se mueven por el espacio delimitado donde se implementa la propuesta y estrechan vínculos inmediatos entre los participantes, a pesar de las diferencias de edad que hay entre sí. Los niños y niñas más



grandes sostenían interacciones basadas en el cuidado y ayuda hacia los niños y niñas más pequeñas, ayudando a utilizar algún material. Las principales diferencias se encuentran en las acciones realizadas y el tipo de juego que emprendían con los materiales propuestos. La infancia de menor edad tiende a jugar de manera individual y realiza un tipo de juego de carácter motriz: equilibrarse, rodar, empujar, arrastrar y correr por el espacio en diferentes direcciones. La de mayor edad juega de manera más colectiva, emprendiendo juegos de carácter simbólico, donde los elementos cobran vida y se transforman en una metáfora de la vida. Por ejemplo, una tela se convierte en sábana, en capa y un flotador en bombas de agua.

Niños y niñas son, por tanto, seres que crecen y se desarrollan a partir de otras personas, con otras y también en oposición a otras, en una constante transformación mutua. Mediante el juego se instaura un espacio relacional de comunicación e interacción con otros niños y niñas y personas adultas que, de alguna manera, gestionan su lenguaje corporal y verbal para entrar en una relación horizontal, que visibiliza a las infancias como sujetos sociales.

La agencia relacional cobra real sentido, pues promueve la idea de que se puedan propiciar entornos en donde niños/as y adultos/as puedan participar juntos y ejercer su agencia los unos con los otros (Abebe, 2019) de manera interdependiente, estableciendo, incluso, relaciones intergeneracionales que se eximan del binomio adulto-niño con las infancias como categoría subordinada a la adultez o como categoría individualizada y universal. La idea es apostar por un enfoque relacional que reconozca los roles y las posiciones de los/as niños/as y personas adultas, y cómo esta vinculación puede abrir nuevas maneras de participación. Las relaciones entre esta diada deben ser entendidas desde la interdependencia, cuyos efectos se negocian y renegocian, a la vez que están situados en un contexto sociocultural determinado (Punch, 2016).

El jugar

Esta categoría congrega el lenguaje medular por el cual la primera infancia actúa y se expresa: el juego. Si bien el juego espontáneo y el juego simbólico se combinan y superponen entre sí, se categorizarán por separado para poder realizar un análisis más detallado de la información. Por un lado, el juego libre con objetos responde a las acciones sensorio-motrices y usos que le dan los niños/as participantes a los objetos que conforman las instalaciones de juego y, por otro, el juego simbólico refiere a la actividad evocadora de la realidad que recrean con los objetos propuestos.

Juego libre con objetos

Siguiendo los planteamientos de Aucouturier (2018, p. 60), entenderemos «juego espontáneo como el “lenguaje” del niño para hablar de sí mismo a través de su expresividad motriz». Para este autor, jugar libremente es vital para el placer compulsivo de la representación de sí por medio de la capacidad de simbolizar, «es una etapa psicológica de su desarrollo antes de instalarse en el mundo de la realidad de los adultos» (Aucouturier 2016, p. 46).



Los materiales utilizados fueron flotadores, pelotas de pilates, ladrillos de espuma, telas y bandejas plásticas. Estos se enmarcan en los que Anton y Porta (2016) consideran como material esporádico, los que se caracterizan por ser un material no habitual en la cotidianidad de los/las niños/as, que, además, por sus características «blandas» otorgan placer sensoriomotor y seguridad a los niños/as, al mismo tiempo que sugieren un tipo de juego de mayor sentido relacional, junto al desarrollo de funciones cognitivas, motrices, sociales y emocionales, favoreciendo así el juego libre y simbólico.

- Niña 18 se pone flotadores en el cuerpo como una cuncuna (sesión 3).
- Niña 16 y su mamá siguen jugando con un flotador turquesa. Esta vez se lo lanzan como un *frisbee* (sesión 3).
- Niña 11 avanza rodando su pelota para derribar la torre (sesión 2).
- Niño 10 se lanza sobre una pelota y rebota. La pelota se le escapa, la persigue, la pateo y le dice «anda para allá» (sesión 2).
- Niño 10 dice: «uno aquí, al lado de la torre y otro allá y acá también y aquí y acá, uno arriba de otro», mientras organiza los ladrillos. «Aquí lo coloco» dice Niño 10, ubicando sus ladrillos de espuma (sesión 2).
- Niño 16 y su hermana, Niña 17, se ubican uno a cada lado, separados por las telas colgadas y juegan a lanzarse flotadores por arriba de las telas (sesión 3).

Jugar a como sí...

Podríamos decir que el juego simbólico «es un simulacro, una actividad centrada en el como si, una ficción. Jugar es crear otro mundo» (Chokler 2017, p. 171), una recreación y al mismo tiempo, transformación de la realidad que permitirá retener una imagen que aparece y desaparece (Serrabona, 2016), escenas que proyectan la vida cotidiana o donde se asumen roles y personajes.

- Niño 3 dice: «Ahora la luna aquí» y se acerca a una pelota: «aquí está la luna» dice al levantarla y dejarla (sesión 1).
- Niña 9 envuelve con telas a Niño 3 y luego se persiguen. «¡Una momia, una momia!», dice Niña 9 mientras corre (sesión 1).
- Niño 18 organiza los flotadores naranjos y le dice a Niño 19 que está en otro lado del circuito: «¡oye! ahora eso es lava» y le indica los flotadores con su dedo (sesión 3).
- Niño 18 grita: «¡Bola de fuego!» y le lanza un flotador naranja a Niño 19. «Una bola de fuego!» dice Niño 19 cuando lo ve venir a él. El flotador le choca en la cabeza a Niño 19 y hace como que se desmaya y cae al suelo (sesión 3).

Los materiales propuestos en cada sesión fueron cimientos para hacer emerger el juego simbólico. Su disposición y características particulares de cada objeto dieron paso a la acción transformadora y liberadora del jugar, como expresión de deseos encarnados en roles, escenas cotidianas y sociodramáticas. Tal como es posible evidenciar en las anotaciones, Rabadán (2009) señala que este tipo de juego ocurre en diferentes fases, desde la simple imitación diferida, darle vida a objetos, hasta representar la vida cotidiana.



Discusión y conclusiones

El espacio público es la esencia de la ciudad. Se constituye en el elemento fundamental para la organización de la vida colectiva y la representación cultural y política de la sociedad, siendo su razón de ser uno de los derechos fundamentales a la ciudad (Carrión, 2019).

El propósito de este artículo ha consistido en responder la interrogante de cómo se puede favorecer la participación de la primera infancia en el uso recreativo del espacio público, a partir del concepto agencia relacional, para lo cual nos propusimos diseñar una propuesta lúdica participativa, que favoreciera la recreación y experimentación de la primera infancia en un espacio público de la comuna de Santiago de Chile. Así, se diseñaron tres sesiones de juegos desde un enfoque de participación experiencial, vivida y situada, en las que se presentaron una diversidad de materiales, mediante los cuales los/las participantes le otorgaron sentido y significado al juego. En consecuencia, los materiales propuestos fueron la base para hacer emerger el juego simbólico en el espacio público. La disposición y características particulares de cada objeto dieron paso a la acción transformadora y liberadora del jugar, como expresión de deseos encarnados en roles, escenas cotidianas y socio-dramáticas. Tal como es posible evidenciar en las anotaciones, Rabadán (2009) señala que este tipo de juego ocurre en diferentes fases, desde la simple imitación diferida, darles vida a objetos, hasta representar la vida cotidiana.

Ahora bien, en este estudio, la participación infantil está dada en el jugar, es este el foco que permite identificar a qué juegan los/as niños/as, cómo, con qué y con quiénes juegan. A través de sus movimientos y acciones nos narran sus gustos y necesidades, sus aciertos y frustraciones; el observarles permite entender cuáles son sus necesidades y qué es lo relevante para ellos/as de acuerdo con sus características y etapas de desarrollo. Lo anterior no quiere decir que se subestime la participación desde procesos consultivos a través de otros mecanismos para recoger información que permita hacer propuestas para el diseño urbano, no obstante, coincidimos con Garaycochea (2020) en que muchas veces la participación infantil en relación con el diseño y la planificación de las ciudades que habitan se queda en dibujos y relatos, producciones que, a pesar de su tremenda importancia, si no son interpretados y considerados en el desarrollo de acciones que promuevan la reconfiguración de las ciudades, se quedan en actividades sin ningún impacto ni trascendencia.

Solo a partir de la participación activa y transversal de la primera infancia en la planificación y gestión de las ciudades será posible desarrollar e implementar ciudades integrales que alberguen a la diversidad de sus habitantes (Polo-Garzón y López Valencia, 2020). En este marco, la participación infantil debe concebirse como un derecho de los/as niños/as a ser escuchados/as y nosotros, los/as adultos/as, considerar sus voces frente a los problemas que les afectan. Una prioridad de la inversión pública debiera focalizarse en programas y proyectos que involucren a la niñez, favoreciendo mecanismos de participación y consolidación de un modelo cultural que incluya a ciudadanos/as comprometidos e interesados en participar en los procesos urbanos.



En relación con la metodología de trabajo, la propuesta de la instalación de juego se constituye en el dispositivo que gatilla el jugar espontáneo, evidenciando que crear y ordenar espacios públicos que favorezcan un uso lúdico, en los que se presenten elementos que permitan una libre elección y múltiples posibilidades de usos y de exploración, favorece interacciones sociales, descubrimiento y goce vivencial, lo que impacta en sus aspectos intelectuales y sociales, creando vínculos afectivos con el lugar (Goncalves, 2012). Dado lo anterior, coincidimos con Gómez-Pintado *et al.* (2020) al considerar que lo fundamental de las instalaciones no es conseguir un producto final de carácter estético o artístico, sino el proceso en sí, puesto que facilitan el desarrollo y disfrute visual a través de la estimulación estética y sensorial que los materiales entregan. El movimiento y las acciones que realizan los/as niños/as adquieren un sentido que se expresa en la verbalización de su juego, pues a través del movimiento corporal y el juego las infancias experimentan y expresan sus sentimientos y mundo interior.

En consecuencia, el juego y los materiales que lo facilitan constituyen una instancia auténtica de participación infantil en el espacio público, configurándose como un lenguaje natural por medio del cual los niños/as nos muestran y enseñan su capacidad de ser, actuar, pensar y reaccionar ante el mundo.

Implementar una propuesta de participación lúdica y abierta en el espacio público para la primera infancia da cuenta de las infinitas posibilidades que la ciudad y el espacio público pueden ofrecer a la niñez para que ejerzan su derecho a la recreación y esparcimiento, abriendo espacios de participación auténtica que reconozcan sus aportes, necesidades y desenvolvimientos como ciudadanos/as.

Pensar en la primera infancia y abrir espacios para su ocupación deviene por efecto genuino en una invitación a vivir la ciudad que se extiende a la comunidad completa, propiciando que los espacios públicos vuelvan a ser efectivamente públicos y emerjan encuentros y narrativas sociales en torno a ellos. El juego es un lenguaje universal, el juego es la metáfora por medio de la cual podemos resignificar nuestro entorno y visibilizar nuestro pensamiento. El juego, y sus múltiples maneras de emerger, reposiciona la voz de los/as niños/as y les brinda la posibilidad de ser junto a otros mediante la acción e interacción que está mediada por el carácter simbólico de los materiales de cada propuesta realizada, abriendo un espacio para visibilizar a las infancias desde lo lúdico, desde el juego que, más allá de la voz hablada, es el lenguaje natural por medio del cual participan, exploran, expresan necesidades y deseos, evidenciándose su facultad de ser actores sociales y sujetos de derechos.

A través del juego se promueve la colaboración como parte de la participación intergeneracional. Aquí la dinámica fue rara vez adultocéntrica, sino, por el contrario, el juego fue un vehículo para visibilizar a la infancia, y los materiales propuestos se convirtieron en verdaderos soportes que permitieron un movimiento diferente, una cercanía y enroque que difiere a las acciones «empujar y recibir» que permiten un resbalín o columpio convencional. Es imprescindible volver a los planteamientos de Winnicott (1978) al señalar



que solo en el juego tanto niños/as como adultos/as son libres para crear e instaurar los cimientos del desarrollo humano.

Vivir espacios de juego en el espacio público permite, sin duda alguna, abrir espacios democráticos para todos y todas. Abrirse al juego infantil es abrirse a la posibilidad infinita de ser otros con nosotros mismos, y al mismo tiempo, acercarnos a los códigos infantiles que requieren de un entorno amable, cuyo propósito no solo sea empujar y recibir, sino interactuar, vincularse, construir un lenguaje que permita la participación de todas las generaciones.

REFERENCIAS

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, Á. s/f. *Repensar las instalaciones de juego: lugar de símbolo, metáfora y relación*. [Consulta: 3 de enero de 2024]. Disponible en: <https://culturadeinfancia.com/repensar-las-instalaciones-de-juego/>
- Ansell, N. (2009). "Childhood and the Politics of Scale: Descaling Children's Geographies?" *Progress in Human Geography* 33(2), pp. 190–209. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0309132508090980>.
- Anton Rosera, M.; Porta Martínez, F. (2016). «La utilización del patio escolar en Educación infantil y primer ciclo de primaria. Una mirada psicomotriz». En: Alvarado, M. (ed.). *Jugar en Psicomotricidad. Estudios, análisis, reflexión y práctica*, pp. 106-123. Buenos Aires: *Revista Psicomotricidad*.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar*. España: Graó.
- Barad, K. (2007). "Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning". *Durham and London*: Duke University Press.
- Borja, J. y Muxí, Z. (2003). *El espacio público, Ciudad y ciudadanía*, pp. 1-118. Barcelona: Electa. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Zaida-Martinez/publication/31731154_El_espacio_publico_ciudad_y_ciudadania_J_Borja_Z_Muxi_prol_de_O_Bohigas/links/543fbcd00cf2be1758cf9779/El-espacio-publico-ciudad-y-ciudadania-J-Borja-Z-Muxi-prol-de-O-Bohigas.pdf
- Canales, M. (coord.). (2006). *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Carrión, F. (2019). «El espacio público es una relación no un espacio». En: Carrión, F. y Guardia, M. (eds.). *Derecho a la ciudad una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina*. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11471/1/Derecho-a-la-ciudad.pdf#page=191>
- Chile crece contigo. s.f. *Espacios públicos amigables para niños y niñas*. Disponible en: <https://www.crececontigo.gob.cl/beneficios/espacios-publicos-amigables-para-ninos-y-ninas/>
- Chiossoni, M., Carbia, I y Campelo, M. (2017). *Lenguajes artísticos y primera infancia: necesidad de un vínculo temprano*. [Edición en pdf]. Disponible en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/702/Chiossoni%2CM.Lenguajes.pdf?sequence=2&isAllowed=1>



- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Argentina: Ediciones cinco.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2017). *Política Nacional de Cultura*. [Edición en pdf]. Disponible en: <https://www.cultura.gob.cl/politicas-culturales/wp-content/uploads/sites/2/2018/01/politica-nacional-cultura-2017-2022.pdf>
- Consejo Nacional de la Infancia. (2016). *Estudio Espacios públicos urbanos para niños, niñas y adolescentes*. [Edición en pdf]. Ministerio Secretaría General de la Presidencia. Disponible en: <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/189>
- Diagnóstico comunal de niñez y adolescencia. (2019). *Una aproximación al ejercicio y reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. OPD Santiago. Disponible en: <https://issuu.com/munistgo/docs/diagnostico-comunal-de-ninez-y-adol>
- Emirbrayer, M. & Mische, A. (1998). "What Is Agency?". *American Journal of Sociology*, 103(4), pp. 962-1023.
- Garaycochea, M. (2022). «La necesidad de promover la participación de la primera infancia en el diseño y la planificación de las ciudades». *Critica Urbana. Revista de Estudios Urbanos y Territoriales*, 5 (24), Participación: mito o realidad. A Coruña.
- García, A. y Casado, E. (2008). "La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género". En: Gordo, A. y Serrano, A. (eds.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*, pp. 47-73. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Goncalves Diez, S. (2012). «El espacio público y la infancia. Una reflexión sobre el diseño del espacio público y la formación integral en un contexto lúdico». En: *2nd International Conference of Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/300863665_El_espacio_publico_y_la_infancia_Una_reflexion_sobre_el_diseño_del_espacio_publico_y_la_formación_integral_en_un_contexto_lúdico
- Gómez-Pintado, A., Zuazagoitia Rey-Baltar, A. y Vizcarra Morales, M. T. (2020). «La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e23), pp. 1-13. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2678>
- Jaramillo, J. (2011). «Bourdieu y Giddens. La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales». *CS 7*, pp. 409-428. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476348370013.pdf>
- Ley N.º 21430. (2022). *Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 15 marzo 2022. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>
- Medina, P. y Mucientes, C. (2019). *Geografías de la Infancia: derribando muros del Gigante Egoísta. Análisis de la pertinencia infantil en el diseño de espacios públicos de la región de Aysén, Fundación Escala Común*. Disponible en: <https://coes.cl/publicaciones/geografias-de-la-infancia-derribando-muros-del-gigante-egoista-analisis-de-la-pertinencia-infantil-en-el-diseno-de-espacios-publicos-de-la-region-de-aysen/>
- Medina, P. (2020). *Infancia y ciudad en tiempos de pandemia*. Disponible en: <http://escalacomun.cl/2020/05/07/infancia-y-ciudad-en-tiempos-de-pandemia/>



- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (2018). *Programa Recuperación de Barrios. Incorporando a Niñas, Niños y Adolescentes en el Proceso de Recuperación de Barrios*. Gobierno de Chile
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2020). *Infancia cuenta en Chile. Santiago de Chile*. [Edición en pdf]. Disponible en: <https://www.observaderechos.cl/site/Infancia-Cuenta-2020.pdf>
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children, the Agency of Children. From Family to Human Rights*. New York: Cambridge University Press.
- Pavez Soto, I. y Sepúlveda Kattan, N. (2019). «Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica». *Sociedad e Infancia*, 3, pp. 193-210. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243>
- Polo-Garzón, C. y López-Valencia, A. (2020). «La participación infantil en proyectos urbanos. El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales». *Revista de Arquitectura*. Bogotá, 22(7), pp. 126-140. Disponible en: <https://revistadearquitectura.ucatolica.edu.co/article/view/2691>
- Rabadán Martínez, M. (2009). Formas de intersubjetividad. *Revista Entre Líneas*, 24, pp. 20-26.
- Raithelhuber, E. (2016). “Extending Agency: The Merit of Relational Approaches for Childhood Studies”. En: F. Esser, M. S. Baader, T. Betz and B. Hungerland (eds). *Reconceptualizing Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, pp. 89-101. New York, NY: Routledge.
- Rautio, P. (2013). “Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life”. *Children's Geographies*, 11(4), pp. 394-408. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.812278>
- Rico-Ramírez, C., Chacón-Chacón, F. y Uribe-Pérez, S. (2019). “Experiencias de diseño participativo en Colombia. Transformación “inteligente” de los territorios”. *Bitácora Urbano Territorial*, 29 (3), pp. 117-126. Disponible en: <https://doi.org/10.15446/bitacora.v29n3.70143>
- Ruiz de Velasco Gálvez, Ángeles, y Abad Molina Javier, 2023. Las Instalaciones de Juego como espacio intersubjetivo de relación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 18, e81741. Disponible en: doi.org/10.5209/arte.81741
- Serrabona, J. (2016). Los juegos afectivos fantasmáticos. En: Alvarado, M. (coord.), *#JugarEnPsicomotricidad. Estudios, análisis, reflexión y práctica*, pp. 64-86. Buenos Aires: *Revista Psicomotricidad*. Disponible en: https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2016_38_49-53.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Antioquia.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. España: Losada.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>
- Winnicott, D. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

extramurs



Cómo citar este artículo / Com citar aquest article / Citation:

Barrios-Morales, C. (2024). Promoviendo la indagación científica en la primera infancia: experiencias y reflexiones de un equipo educativo durante la pandemia en Chile. *kult-ur*, 11 (21). <http://doi.org/10.6035/kult-ur.7942>

PROMOVIENDO LA INDAGACIÓN CIENTÍFICA EN LA PRIMERA INFANCIA: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE UN EQUIPO EDUCATIVO DURANTE LA PANDEMIA EN CHILE

*Promoting Scientific Inquiry in Early Childhood: Experiences and Reflections
of an Educational Team During the Pandemic in Chile*

Camila Barrios-Morales

Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
camilabarrios@ug.uchile.cl – camilabarriosmor@gmail.com
<http://url.de ORCID>

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo comprender las decisiones y construcciones teóricas de un equipo educativo en relación con la promoción de la indagación científica en la primera infancia. En este estudio participaron educadoras y técnicas en Educación Parvularia de un centro de educación infantil de la Región Metropolitana, Chile. Se desarrolló un método inspirado en la indagación narrativa de aula (Salinas, González y Fernández, 2017), mediante la aplicación de técnicas como la tormenta de ideas y entrevistas grupales e individuales. Estos encuentros se llevaron a cabo de forma virtual a través de la plataforma Teams, en respuesta al contexto de pandemia. Los resultados revelan concepciones de ciencia, destacando ideas sobre el método científico y habilidades de indagación, enfatizando la importancia de la exploración y juego en la educación infantil, así como las limitaciones y oportunidades del trabajo con familias durante la pandemia. Además, se visualizan proyecciones para fomentar la indagación científica en las prácticas pedagógicas del equipo educativo. En conclusión, los talleres contribuyen a la resignificación del concepto de ciencia de este equipo educativo, promoviendo una pedagogía de indagación y la creación de ambientes de aprendizaje en la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: indagación científica, educación infantil, prácticas pedagógicas, primera infancia, pedagogía de indagación.



RESUM: Aquesta recerca té com a objectiu comprendre les decisions i construccions teòriques d'un equip educatiu en relació amb la promoció de la indagació científica en la primera infància. Hi van participar educadores i tècniques en Educació de Parvulari d'un centre d'educació infantil de la Región Metropolitana, Xile. Es va desenvolupar un mètode inspirat en la indagació narrativa d'aula (Salinas, González i Fernández, 2017) mitjançant l'aplicació de tècniques com ara la tempesta d'idees i entrevistes grupals i individuals. Aquestes trobades es van dur a terme de manera virtual a través de la plataforma Teams, en resposta al context de la pandèmia. Els resultats revelen concepcions de ciència i en destaquen idees sobre el mètode científic i habilitats d'indagació. S'emfatitza la importància de l'exploració i joc en l'educació infantil, juntament amb abordar limitacions i oportunitats del treball amb famílies durant la pandèmia. Es proposen accions futures per a fomentar la indagació científica en les pràctiques pedagògiques de l'equip educatiu. En conclusió, els tallers contribueixen a donar un nou significat al concepte de ciència d'aquest equip educatiu, promouen una pedagogia d'indagació i la creació d'ambients d'aprenentatge en la primera infància.

PARAULES CLAU: indagació científica, educació infantil, pràctiques pedagògiques, primera infància, pedagogia d'indagació.

ABSTRACT: This study explored the decisions and theoretical constructions made by an educational team in relation to the promotion of scientific inquiry in early childhood. Participants were early childhood educators and professionals from a childcare center in the Metropolitan Region, Chile. The researchers developed a method based on classroom narrative inquiry (Salinas, González, & Fernández, 2017), utilizing techniques such as brainstorming, and group and individual interviews. Because the study took place in the context of the Covid pandemic, sessions were conducted virtually via the Teams platform. The results revealed conceptions of science, particularly ideas about the scientific method and inquiry skills. The importance of exploration and play in early childhood education was emphasized, along with the need to address limitations and opportunities for working with families during the pandemic. Future actions are proposed to promote scientific inquiry in the educational team's pedagogical practices. In conclusion, the workshops helped to redefine the concept of science for the team, promoting a pedagogy of inquiry and creating learning environments in early childhood.

KEYWORDS: scientific inquiry, early childhood education, pedagogical practices, early childhood, inquiry pedagogy.



1. INTRODUCCIÓN

El propósito central de esta investigación es explorar la práctica pedagógica como un espacio dinámico y significativo que trasciende una simple implementación de objetivos y propuestas curriculares¹. En este sentido, el estudio busca comprender la práctica como un lugar de encuentro que se desarrolla en un complejo escenario de aula, más allá de sus límites físicos, donde interactúan tanto las infancias y otros actores de la comunidad educativa mediados por su propia trayectoria de vida y contexto. En este sentido, se considera relevante abordar esta temática desde una perspectiva ecológica y compleja.

La propuesta de indagación narrativa en el aula (Salinas, González y Fernández, 2017) incorpora como antecedentes importantes el concepto de ecologías de aula y una toma de decisiones descrita desde la ética de la practicalidad de Doyle (2006). Junto con ello, Hoyuelos (2015) propone que la escuela infantil se caracteriza por una complejidad intrínseca, donde ocurren eventos que son inherentemente complejos y definen su identidad de manera irreductible. Según el autor, una filosofía de la complejidad representa una elección ética, estética y política, configurándose como una forma de vida y una perspectiva particular sobre la realidad, la educación y la profesión. Esta perspectiva se presenta como una invitación a privilegiar la observación de las relaciones antes que los términos relacionados, proporcionando una mirada contextualizada y enriquecedora sobre la realidad educativa.

Este enfoque conlleva una reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. En este sentido, Peralta (2017) argumenta que al examinar el contexto histórico y las corrientes de pensamiento actuales, se presenta la oportunidad de generar teorías y currículos más adecuados para las diversas percepciones sobre la niñez y la educación infantil. Este enfoque destaca un campo que aunque ha sido explorado de manera incipiente en América Latina insta a los profesionales y a las comunidades educativas a llevar a cabo una labor distinta a la tradicional, evitando la aplicación acrítica de enfoques creados por otros. Implica, asimismo, el movimiento desde certezas y verdades inamovibles hacia la reevaluación de algunas de estas creencias y la disposición a enfrentar la incertidumbre como una valiosa oportunidad para la indagación y la creación (Peralta, 2017).

Un aspecto importante de este estudio radica en que no busca solo comprender la complejidad de la práctica pedagógica, sino también contribuir a un cambio significativo en la forma en que se concibe lo que es ciencia en la educación infantil y su relación con un contexto educativo más amplio. Uno de los lineamientos para la educación en ciencias propone como foco una pedagogía de indagación que se caracteriza por la exploración y experimen-

1 Esta investigación fue desarrollada para la obtención del Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile y contó con financiamiento del proyecto “An exploratory study about practitioner narrative representations of classroom practice for science teacher learning and school science curriculum development” (Fondecyt 11170880).



tación en contextos auténticos, más que el desarrollo de experimentos en condiciones controladas por las y los educadores. Además, se plantea un diseño curricular centrado en las grandes ideas de las ciencias y no en los grandes cuerpos de conocimientos específicos que habitualmente se distancian de la realidad concreta de niñas, niños y jóvenes (Harlen, 2015, 2012). Dentro de este marco, se indaga en la experiencia y reflexión crítica de un equipo de educadoras y técnicas de Educación Parvularia de la Región Metropolitana en Chile, con el fin de promover la indagación científica en la educación infantil.

1.1. Construcción curricular de experiencias de indagación científica en la primera infancia

En 2018 se presentó la actualización de las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (BCEP)², el documento curricular oficial para la educación de la primera infancia en Chile. En esta versión, se incorporó de manera significativa el concepto de *indagación* en el *Núcleo de Exploración del Entorno Natural*. Esta propuesta se alinea con orientaciones actuales para la educación en ciencias, promoviendo una *pedagogía de indagación* y una organización curricular centrada en *grandes ideas*, relevando de esta forma la experiencia concreta y contexto en la construcción del conocimiento científico (Harlen, 2015, 2012). Asimismo, el Programa de Indagación para Primeras Edades (PIPE)³, lanzado en 2019, evidencia un creciente interés en la educación científica de la primera infancia.

La construcción curricular de propuestas implica, en primera instancia, comprender que el concepto de currículum se entiende como un término polisémico que ha sido objeto de diversas reconceptualizaciones a lo largo del siglo XX, permitiendo comprender la realidad educativa de manera compleja (Bolívar, 2008). Se entiende que el currículo como fenómeno que integra lo educativo con otros ámbitos de la vida social, como lo político y cultural, está sujeto al cuestionamiento de las relaciones de poder involucradas en la visibilidad y privilegio de ciertos contenidos, habilidades y valores en desmedro de otros. En este sentido, surge la pregunta por el valor de los aspectos legítimos que lo componen y por quiénes toman esas decisiones. De esta forma, aunque se observan iniciativas para promover la educación en ciencias a nivel macro institucional, resulta fundamental indagar sobre lo que piensan los equipos educativos acerca de la educación en ciencias de la primera infancia.

Con frecuencia, el estudio curricular ha adoptado una perspectiva técnica caracterizada por su enfoque unidireccional y centrado en la autoridad, limitándose a la elaboración de objetivos, programas y evaluación, reflejando así un enfoque racional asociado a la teoría técnica del currículum (Díaz, 2016). Sin embargo, se encuentran otros planteamientos en la teoría curricular, como lo

2 Documento oficial Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Disponible en: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

3 Página web Programa de Indagación para Primeras Edades. Disponible en: <https://www.explora.cl/pipe/>



es el concepto de *currere*, que resalta la importancia de la experiencia vivida y encarnada. Este enfoque invita a reconsiderar el currículo poniendo énfasis en las trayectorias e historias personales, reconociendo al sujeto como un ser histórico que construye conocimiento e identidad en interacción con su entorno (Pinar, 2014, 2018).

En el ámbito de la educación infantil, Dahlberg, Moss y Pence (2005) llevan a cabo una reflexión crítica sobre diversas construcciones sociales de la infancia enmarcadas en el paradigma de la modernidad. En contraste, bajo el paradigma de la posmodernidad, identifican una imagen de la infancia *como co-constructora de conocimiento, identidad y cultura*, destacando la importancia de una pedagogía centrada en el *encuentro*. En este escenario, se considera que la relación de las infancias con otras personas, así como su participación y agencia en el diseño y desarrollo de la experiencia educativa, describe una construcción curricular en un entorno caracterizado por la continua creación y resignificación de una experiencia compartida y situada.

La relevancia de la experiencia y del contexto no es ajena a la propuesta de una *pedagogía de indagación*. Se considera que este enfoque tiene como propósito el desarrollo de ideas y habilidades científicas para comprender el mundo circundante, es decir, más que el desarrollo de experimentos en un espacio controlado, se espera que las niñas, niños y jóvenes puedan indagar su entorno integrando el pensamiento creativo y la imaginación (Harlen, 2007). En este sentido, es importante preguntarse por cuáles podrían ser los aspectos que describen el proceso de indagación de las infancias.

La epistemología infantil concibe a niñas y niños como seres que se desarrollan y aprenden de forma integral en una relación constante con su entorno natural y social. Desde este enfoque, la construcción de conocimiento va más allá de la mera articulación de lo previo con lo nuevo; se reconoce que las infancias traen consigo una epistemología constructiva que utilizan para aprender en un entorno dinámico y emocional. Así, esta perspectiva desafía la instrumentalización del aprendizaje como un simple anclaje para el nuevo conocimiento. También se señala que niñas y niños, al hacer sus propias hipótesis, probar y comprobar, descubren problemas y buscan soluciones, todo dentro de un marco epistemológico propio (López de Maturana, 2010). Es crucial reconocer este enfoque como inspiración para la transformación educativa.

Desde esta perspectiva, el juego adquiere un significado especial, representando el «gozo de la búsqueda casual, ocasional y fortuita» (López de Maturana, 2010, p. 249). Sin embargo, se destaca que este enfoque lúdico, más propio de experiencias educativas no formales, tiende a ser pasado por alto en la experiencia educativa formal, lo que puede atribuirse al paradigma de la ciencia moderna que a menudo rechaza el juego casual, debido a una concepción dicotómica de la realidad que separa lo subjetivo y lo objetivo. Esta dicotomía se manifiesta en la omisión de la dimensión subjetiva del mundo emocional y sensible de niñas y niños en el contexto educativo, mientras se prioriza lo objetivo en favor de la administración y eficacia del aprendizaje (López de Maturana, 2010).



1.2. Pregunta de investigación y objetivos del estudio

En el ámbito de la educación de párvulos, la *pedagogía de indagación* ha emergido como un elemento crucial para promover el pensamiento crítico y la comprensión científica. En este marco, el estudio se enfoca en examinar el proceso de indagación realizado por un grupo de educadoras y técnicas en educación de párvulos, con el propósito de analizar cómo este proceso refleja la toma de decisiones y la teorización curricular, es decir, abordando los aspectos que podrían conceptualizar lo qué es ciencia y el papel de los actores del proceso educativo, influyendo en el diseño y desarrollo de propuestas educativas. La pregunta de investigación se refiere a cómo un proceso inspirado en la indagación narrativa de aula (Salinas, González y Fernández, 2017) puede ilustrar la toma de decisiones y la teorización curricular de una comunidad de educadoras y técnicas de Educación Parvularia respecto a prácticas pedagógicas que promuevan la indagación científica de las infancias. De esta forma, para abordar este propósito general se han definido los siguientes objetivos específicos:

1. Producir relatos detallados de un grupo de educadoras y técnicas en educación de párvulos sobre sus prácticas pedagógicas de indagación para la educación en ciencias, considerando el proceso de indagación narrativa de aula.
2. Describir la toma de decisiones que lleva a cabo un grupo de educadoras y técnicas en educación de párvulos para el diseño, implementación y evaluación de prácticas pedagógicas de indagación para la educación en ciencias.
3. Analizar la teorización curricular de un grupo de educadoras y técnicas en educación de párvulos sobre su experiencia en prácticas pedagógicas de indagación para la educación en ciencias.

2. MÉTODO

La investigación se centra en comprender la construcción colaborativa de sentido y conocimiento pedagógico de un equipo educativo en Educación Parvularia, específicamente en el ámbito de la educación en ciencias. Se reconoce que esta construcción implica nociones sobre la primera infancia, las implicancias del quehacer de educadoras y técnicas, así como las particularidades de las relaciones entre los diferentes actores del proceso educativo. Por ello, el diseño de la investigación es de tipo cualitativo e interpretativo (Pérez, 2008).

El proceso está inspirado en la propuesta indagación narrativa de aula (Salinas, González y Fernández, 2017), debido a su coherencia con una reflexión de la práctica pedagógica de manera colaborativa y su enfoque en la experiencia docente para comprender y resignificar decisiones educativas. La experiencia, concebida como currículum (Pinar, 2014, 2018), se explora a través de un equipo educativo que es comprendido como una *comunidad de indagación*, donde se valora la creación colectiva más que la repetición y aplicación acrítica de las propuestas curriculares a nivel macro.



Se destaca la importancia de indagar en un equipo educativo con trayectoria compartida, considerando la implementación de diversas propuestas y prácticas de educación en ciencias. Este enfoque permite analizar las decisiones y nociones del equipo, contribuyendo a una comprensión más profunda de la ciencia y el quehacer en la educación de la primera infancia. Se reconoce que las prácticas pedagógicas son creaciones particulares, no reproducibles exactamente, y se enfatiza la necesidad de la conformación de una comunidad de indagación para compartir y reflexionar sobre los sentidos del quehacer educativo, facilitando la resignificación de prácticas pedagógicas.

2.1. Conformación de una comunidad de indagación

La muestra de esta investigación es no probabilística e intencional (Wood y Smith, 2018). Además, se considera pertinente comprender esta investigación como un estudio de caso instrumental, ya que aborda un contexto particular para comprender un fenómeno más amplio (Stake, 2020), por lo cual, sus resultados son exploratorios y no generalizables. Su riqueza radica, precisamente, en una comprensión más profunda de las implicancias y particularidades del fenómeno en un contexto acotado. En este sentido, las participantes que conforman la comunidad de indagación han sido invitadas considerando ciertas características particulares, tanto comunes como diferentes entre ellas: pertenecer a una misma comunidad educativa, tener una mayor o menor experiencia en diferentes niveles educativos y una formación profesional variada con o sin especialización sobre educación en ciencias.

De esta forma, la comunidad de indagación se conformó por seis participantes, tres educadoras y tres técnicas de Educación Parvularia, pertenecientes a un mismo centro educativo, de financiamiento y administración pública, ubicado en una comuna del sector sur poniente de la ciudad de Santiago en la Región Metropolitana de Chile. Al momento de realizar este estudio, todas las participantes llevaban dos años o más trabajando en el mismo establecimiento, es decir, tienen una trayectoria común que describe experiencias compartidas en diferentes ámbitos, tanto pedagógicos como de gestión educativa. El establecimiento es una sala cuna y jardín infantil que atiende a niñas y niños desde los tres meses hasta los tres años y once meses. La experiencia de las participantes varía entre dos años (tres de ellas) y más de quince años (una de ellas). De las educadoras de párvulos, dos tienen formación universitaria y una de ellas obtuvo un título de Técnico en Educación Parvularia complementando de forma posterior sus estudios, además, una de ellas había realizado de forma reciente un curso sobre indagación y juego y otra participó en el desarrollo de un proyecto del Programa Naturalizar, que está dedicado a impulsar proyectos medioambientales en contextos educativos. De las técnicas en Educación Parvularia, una de ellas tiene menos de dos años de experiencia, otra más de dos años de experiencia en Educación Parvularia y en primer ciclo de Educación Básica y, la última, más de quince años de experiencia en diferentes centros educativos; todas tienen un título de Técnico en Educación Parvularia y dos participaron junto a las educadoras en las mismas instancias de formación relacionadas con la educación en ciencias (curso sobre indagación y juego y participación proyecto Programa Naturalizar). La tabla 1 organiza y sintetiza la información.

**Tabla 1.** Comunidad de indagación

Participante	Años de experiencia	Experiencia en niveles de Educación Parvularia	Formación profesional	Formación educación en ciencias
E1	2	Sala cuna Nivel medio	Técnico en Educación Parvularia (Instituto de Educación Superior)	Sin formación
E2	2	Sala cuna Nivel medio	Educadora de Párvulos (Formación universitaria)	Sin formación
E3	2	Sala cuna Nivel medio	Educadora de Párvulos (Formación universitaria)	Curso «Indagación y juego»
E4	4	Nivel medio Primer y segundo año de Educación Básica	Técnico en Educación Parvularia (Instituto de Educación Superior)	Curso «Indagación y juego»
E5	15	Sala cuna Nivel medio	Técnico en Educación Parvularia (Instituto de Educación Superior)	Participación en proyecto Programa Naturalizar
E6	15	Sala cuna Nivel medio	Educadora de Párvulos (Programa para completar estudios) Técnico en Educación Parvularia (Educación Media)	Participación en proyecto Programa Naturalizar

Fuente: elaboración propia.

Se piensa que la composición heterogénea de la comunidad de indagación, en cuanto a experiencia y formación, puede aportar al proceso de indagación colaborativa, representando una situación más auténtica que la de una muestra homogénea. Además, se anticipa que estos factores pueden influir en el desarrollo de los encuentros grupales. Finalmente, en cuanto a los aspectos éticos, cada una de las participantes firmó un consentimiento informado de acuerdo con las exigencias del Comité de Ética de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, en el cual se entregó un documento con información sobre el contexto de la investigación, la forma de participación, riesgos, beneficios, voluntariedad, confidencialidad y derecho a conocer los resultados. Además, cada una de ellas firmó un formulario para aceptar la participación de forma voluntaria en cada taller y entrevista.

2.2 Técnicas de investigación para el proceso de indagación

Durante el desarrollo de esta investigación se emplearon como métodos para la generación de datos la técnica grupal de tormenta de ideas (Valles, 1999) y entrevistas tanto grupales e individuales. El diseño del proceso de indagación implicó el desarrollo de tres instancias grupales, denominadas Taller 1, Taller 2 y Taller 3. El Taller 1 se estructuró alrededor de la estrategia de tormenta de ideas y el proceso general, que incluye a las otras instancias grupales e individuales, se construyó mediante la elaboración de pautas de entrevistas abordando las prácticas pedagógicas compartidas por educadoras y técnicas en educación de párvulos, así como sus proyecciones para favorecer la in-



dagación científica en el centro educativo. Después del Taller 1 y Taller 3 se desarrollaron entrevistas individuales para visualizar otros aspectos respecto al diseño de sus propuestas pedagógicas y apreciaciones generales sobre el proceso.

En el diseño de los talleres se establecieron temas de conversación y se plantearon preguntas para fomentar el diálogo sobre los ejes de cada sesión. Las entrevistas individuales fueron en profundidad para favorecer y relevar una conversación que permitiera ahondar en su experiencia y percepción. Junto con ello, es importante mencionar que la investigadora se posicionó como externa al fenómeno de estudio, ya que, a pesar de trabajar en el mismo establecimiento y tener una relación cercana con las participantes, no había abordado esta temática con ellas.

Las entrevistas, tanto grupales como individuales, ocuparon un lugar central en la metodología empleada. Siguiendo la perspectiva de Simons (2011), se consideró que la entrevista permitía llegar rápidamente al núcleo de los temas, sondear motivaciones, hacer preguntas de seguimiento y facilitar que las personas compartieran sus experiencias y reflexiones.

Se priorizó la conversación como el elemento clave durante las entrevistas. La intención fue establecer una relación equitativa entre la investigadora y las participantes, promoviendo el diálogo creativo y la co-construcción de significados. Se buscó transitar de una perspectiva instrumental del proceso de investigación a una interacción más participativa, donde las opiniones y decisiones de las participantes fueran esenciales para el desarrollo de la investigación.

Durante el trabajo de campo se prestó especial atención a la disposición de las participantes, proporcionándoles información oportuna y asegurándose de que los horarios fueran accesibles. En este sentido, a pesar de los desafíos del trabajo remoto debido a la pandemia de covid-19, se logró una conectividad adecuada para llevar a cabo las entrevistas a través de la plataforma Teams.

En resumen, las técnicas de tormenta de ideas y entrevistas se combinaron estratégicamente para explorar y comprender las prácticas pedagógicas en el ámbito de la educación en ciencias, promoviendo un enfoque colaborativo y reflexivo dentro de una comunidad de indagación.

2.3 Proceso de indagación

La metodología empleada se basa en la propuesta de indagación narrativa de aula (Salinas, González y Fernández, 2017). Esta propuesta inicia con un encuentro donde docentes diseñan una innovación para el aula. Durante la implementación se recopilan datos colaborativos mediante grabaciones, notas de campo y entrevistas post-grabación. En el proceso se fomenta la escritura reflexiva y luego hay encuentros colaborativos para analizar y reescribir relatos de práctica. Como se anticipó, para este estudio se consideraron tres encuentros grupales (Taller 1, Taller 2 y Taller 3) y dos momentos de entrevistas individuales posteriores al Taller 1 y Taller 3. A continuación, se describe este proceso con más detalle.

El Taller 1 se centra en discutir ideas sobre ciencia en educación infantil, como las experiencias y prácticas pedagógicas de la comunidad. Posteriormente, las participantes elaboran propuestas pedagógicas considerando las posibilidades y limitaciones del contexto de pandemia. El Taller 2 involucra la escucha, escritura, lectura y retroalimentación de las propuestas educativas del equipo. De forma previa al Taller 2 se realizan entrevistas individuales para comprender los aspectos considerados en el diseño e implementación de la práctica. Finalmente, el Taller 3, sufre modificaciones no previstas inicialmente, profundizando en proyecciones para el diseño y desarrollo de nuevas propuestas de indagación científica en el centro educativo. Posterior al Taller 3, se realizan entrevistas finales para profundizar en los comentarios y opiniones sobre el proceso.

La estrategia original consideraba la implementación presencial de prácticas pedagógicas, pero, debido a la pandemia, se adaptó permitiendo opciones como la elaboración de vídeos y la descripción de sus apreciaciones respecto al diseño de las propuestas. Durante el desarrollo de los talleres, la investigadora tuvo un rol activo, registrando ideas, identificando elementos comunes y mediando la conversación.

El obstáculo principal fue el contexto de trabajo remoto debido a la pandemia, afectando la elaboración de relatos escritos individuales, como se plantea en la propuesta de indagación narrativa de aula (Salinas, González y Fernández, 2017). La conectividad y las dinámicas domésticas y familiares fueron consideraciones importantes, sin embargo, la metodología refleja un enfoque cualitativo e interpretativo, privilegiando la escucha activa, la participación colaborativa y la adaptación a situaciones cambiantes.

La figura 1 presenta un esquema que ilustra el proceso de indagación desarrollado durante esta investigación, que se llevó a cabo durante el mes de enero

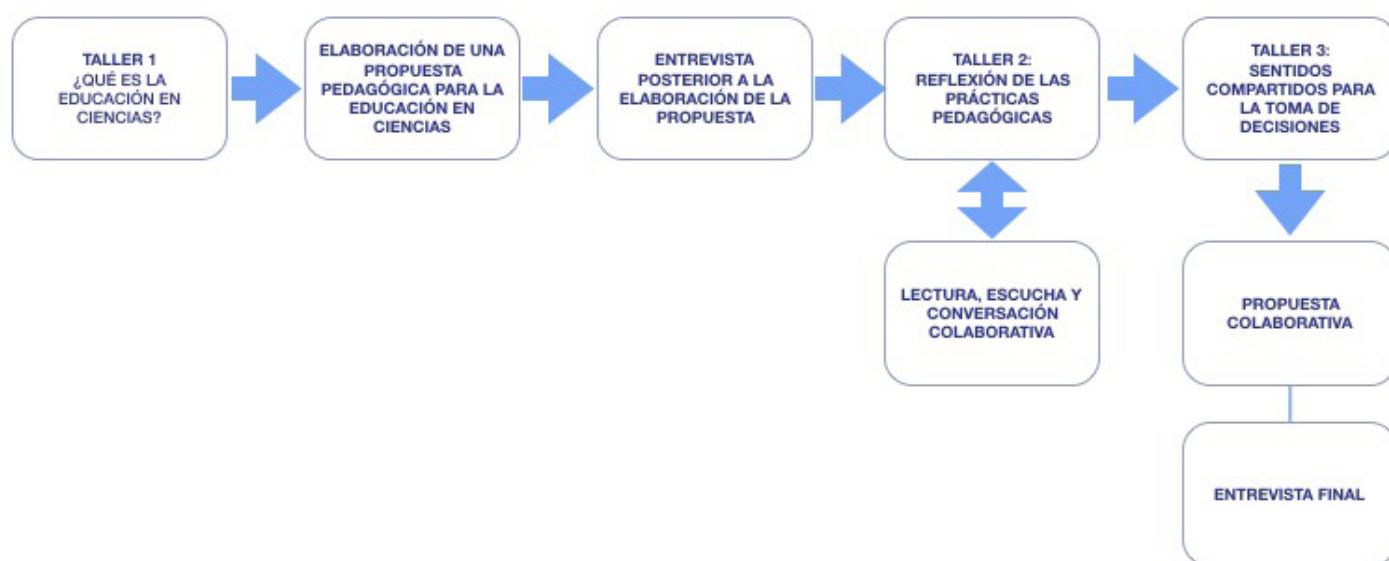


Figura 1. Proceso de indagación. Fuente: elaboración propia.



del año 2021. La primera semana se realizó el Taller 1, la segunda semana la elaboración de la propuesta y entrevista, la tercera semana el taller 2 y la última semana el taller 3 y las entrevistas finales.

Respecto al desarrollo de las entrevistas se seleccionaron cuatro de las doce entrevistas individuales basándose principalmente en la saturación de los datos. Al respecto, se comenzó con una lectura de cada uno de los talleres y entrevistas para identificar algunos focos de análisis identificando que la información de las entrevistas redundaba en lo conversado en los talleres, sin encontrar aspectos distintivos que fueran significativos. En una segunda instancia, se hizo un análisis más detallado de los talleres para precisar los focos advertidos inicialmente y establecer los códigos que describirían las categorías de análisis y se decidió seleccionar las entrevistas iniciales y finales de dos participantes para ilustrar algunos de los aspectos encontrados. Para ello, se consideró la formación profesional y técnica de las participantes de manera equitativa, es decir, se seleccionó a una educadora y una técnica, pero haciendo distinciones en el nivel actual en el que se encuentran, ya que, durante el desarrollo de los talleres, se observaron diferencias en el caso de sala cuna y nivel medio. También fue un factor a considerar la formación previa sobre educación en ciencias.

Tabla 2. *Selección de entrevistas individuales para el análisis*

Participante	Años de experiencia	Nivel de Educación Parvularia actual	Formación profesional	Formación educación en ciencias
E1	2	Sala cuna	Técnico en Educación Parvularia (Instituto de Educación Superior)	Sin formación
E3	2	Nivel medio	Educadora de Párvulos (Formación universitaria)	Curso «Indagación y juego»

Fuente: elaboración propia.

1.4 Análisis del proceso de indagación

En el desarrollo de esta investigación, la propuesta de análisis se centra en develar los significados implicados en el proceso de co-construcción de sentido y conocimiento pedagógico de la comunidad de indagación, específicamente en relación con propuestas educativas que puedan favorecer la educación en ciencias. Adoptando una metodología cualitativa se busca identificar tendencias, tipologías, regularidades y patrones, utilizando transcripciones de audio como la principal fuente de datos (Pérez, 2011). Estas transcripciones provienen de los encuentros de taller y de las entrevistas individuales.

El tratamiento de los datos comenzó con múltiples lecturas para identificar aspectos comunes, distintivos, patrones y tendencias. Se empleó el *software* ATLAS.ti para identificar códigos y construir categorías de análisis emergentes, para lo cual se emplearon preguntas orientadoras inspiradas en los objetivos que guiaron este proceso de investigación:



- ¿Qué prácticas pedagógicas para la educación en ciencias desarrollan las educadoras y técnicas en Educación Parvularia de la comunidad de indagación?
- ¿Cuáles son las decisiones que configuran las prácticas pedagógicas de las participantes de la comunidad de indagación?
- ¿Qué conceptos asociados a la educación en ciencias tienen las participantes de la comunidad de indagación y cómo se relacionan con las decisiones para la elaboración de diferentes propuestas educativas?

En consecuencia, las categorías emergentes que se identificaron son:

1. *Ciencia y reflexión pedagógica*: se refiere a las ideas y concepciones que manifiestan educadoras y técnicas sobre ciencia y la reflexión y proyección que esto implica para el diseño y desarrollo de su práctica pedagógica.
2. *Infancia y juego para una educación en ciencias*: aborda las concepciones sobre infancia y juego, así, como sus implicancias en la experiencia educativa.
3. *Contexto de la comunidad de indagación*: se relevan aspectos como el trabajo en equipo y con familia como factores de contexto que influyen en el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas.
4. *Imaginar el encuentro*: se relaciona con los criterios que orientan la toma de decisiones para el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas que promuevan la educación en ciencias.

El análisis de discurso, como técnica principal, se enfocó en comprender los sentidos atribuidos a las prácticas pedagógicas reconociendo la importancia del contexto y las relaciones de poder. La elaboración de códigos y categorías se llevó a cabo después del trabajo de campo, permitiendo abordar la globalidad del proceso. La relación entre el discurso y la práctica pedagógica se destacó en el análisis, utilizando categorías y esquemas para ilustrar estas relaciones. Los resultados se discutieron en función del marco teórico de la investigación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los resultados del estudio según cada una de las categorías emergentes.

3.1 Ciencia y reflexión pedagógica

En el marco de este estudio, se profundizó en la exploración de las nociones arraigadas en la comunidad de indagación sobre la educación en ciencias. A través de la reflexión personal de las participantes se desentrañan las percepciones y entendimientos colectivos respecto a la educación en ciencias en Educación Parvularia. Este análisis no solo busca identificar dichas nociones, sino también examinar cómo estas emergen de las experiencias individuales. Además, se destaca la estrecha relación entre estas ideas y las decisiones pedagógicas que configuran las prácticas educativas de la comunidad. Al com-



prender cómo las nociones de la comunidad de indagación influyen en las decisiones pedagógicas, se logra una visión más completa y contextualizada del diseño y desarrollo de diferentes propuestas de educación en ciencias.

Las voces de las participantes reflejan no solo sus prácticas pedagógicas, sino también sus percepciones y reflexiones profundas sobre la educación en ciencias de la primera infancia. Una de las participantes compartió el desarrollo de una experiencia educativa, en un nivel de sala cuna mayor, con elementos que flotaban y se hundían relevando la sorpresa y el interés de niñas y niños al descubrir fenómenos simples pero fascinantes de la exploración con agua.

[...] hice uno, (experimento) que tiene relación con los elementos que flotaban y los elementos que se iban al fondo, entonces cuando se realizó eso en sala cuna, no me acuerdo si era sala cuna mayor que estaba en el Jardín [...], los niños se sorprendían porque la naranja flotaba, para ellos era algo inusual que por ejemplo una papa se hundiera y después ellos buscaban todo tipo de elementos para ver y descubrir... que ocurría con lo que ellos colocaban en el agua (E. 6 – Taller 1).

Esta vivencia resalta la importancia de prácticas pedagógicas que involucren a niñas y niños en la observación y experimentación directa, generando un aprendizaje significativo. Por otro lado, otra participante subraya que la educación en ciencias va más allá de la simple exploración y destaca el papel crucial del adulto en orientar este proceso hacia un pensamiento crítico.

[...] siento que la educación en ciencias va más allá que la exploración [...] me pasó que de repente salíamos al patio con los chicos abajo [...] y, claro, encontraban piedras, encontraban flores... y en eso quedábamos, entonces, falta algo más para la educación en ciencias, yo la veo un poquito más allá que la exploración; entonces, en ese sentido, ahí está el rol del adulto que nosotras... debemos encauzar ese, o generar un camino más, para generar un pensamiento crítico, para hacerles preguntas a los párvulos (E. 3 – Taller 3).

Ambas perspectivas capturan la riqueza y la complejidad de la educación en ciencias de la primera infancia, enfocándose no solo en la exploración, sino también en el contexto y en el acompañamiento del equipo educativo para mediar los cuestionamientos y reflexiones de las niñas y niños, propiciando relaciones y experiencias más profundas y significativas.

Como se evidencia, esta categoría explora la evolución de las nociones de la comunidad de práctica sobre la educación en ciencias. Se destaca la co-construcción de un sentido común y conocimiento pedagógico basado en la reflexión de las participantes sobre sus experiencias, en relación con sus prácticas pedagógicas y la noción de ciencia. En este sentido, en el primer taller uno de los relatos destaca la implementación de un experimento de flotación, correspondiente al registro de la participante E. 6, donde la adulta propone inicialmente la estructura del experimento y luego permite la exploración libre de niñas y niños con elementos de su entorno. También, durante este primer encuentro, otro relato presenta la realización de un experimento más estructurado (el volcán), vinculado a una educación centrada en el método científico, entendido como experimentación controlada, en lugar de una peda-



gogía de indagación que considera los intereses de exploración y el contexto particular de niñas y niños.

A lo largo del proceso, las ideas del grupo pasan de concebir la ciencia como experimento a una visión más amplia de la ciencia como exploración, reflexión y creación, alineándose con una pedagogía de indagación. Este cambio se refleja en las proyecciones finales de la comunidad de indagación, expresadas en el Taller 3, que abogan por la creación de ambientes de aprendizaje, en línea con las propuestas de las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (MINEDUC, 2018) y la pedagogía Reggio Emilia, enfoque curricular declarado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del centro. En esta línea, se entiende a los ambientes de aprendizaje como «sistemas integrados» donde «el espacio educativo es concebido como un tercer educador, en tanto se transforma con la acción del niño y la niña y con una práctica pedagógica que acoge esta reconstrucción permanente, en las interacciones que se produce en este» (MINEDUC, 2018, p. 113).

Se aprecia que educadoras y técnicas relevan la experiencia concreta de niñas y niños como un aspecto que destaca en las experiencias cotidianas, estableciendo proyecciones durante el Taller 3 para desarrollar propuestas que promuevan de manera intencionada la educación en ciencias, considerando los aspectos mencionados: un concepto de ciencia más amplio, la atención a las interacciones y acompañamiento educativo y la creación de ambientes de aprendizaje en espacios interiores y exteriores. Relacionado a ello, emerge otra noción respecto a lo que podría significar la educación en ciencia como lo es el cuidado del medioambiente, lo que se relaciona con la función social de la educación en ciencias y particularmente con la idea de ciudadanía (Harlen, 2012).

La co-construcción colaborativa de conocimientos pedagógicos se enriquece con la experiencia de algunas participantes en instancias de formación sobre educación científica, como la participante E. 3, quien desafía la noción de exploración libre, proponiendo la reflexión y aprendizaje en nuevos contextos, inspirada por su conocimiento sobre el método indagatorio del programa Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI)⁴, que se abordó en la instancia de formación sobre indagación y juego en la que participó. De esta forma, influye en el grupo al compartir aprendizajes sobre interacciones y pensamiento crítico en la primera infancia. Además, las nociones de infancia y juego de las participantes también influyen en esta resignificación, estableciendo conexiones entre estos conceptos y el de ciencia.

La categoría también releva la comprensión de la comunidad de que la educación en ciencias no se limita a la exploración del entorno natural, abordando temas diversos y mostrando interés en elementos y fenómenos naturales, características de seres vivos y la relación con y entre objetos. En este sentido, García y Domínguez (2020) expresan que existen temáticas que pueden ser sumamente complejas y distantes de la comprensión infantil. Se plantean pre-

4 Página web oficial del programa Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI). Disponible en: <https://www.ecbichile.cl/home/metodo-indagatorio/>



guntas como: «¿los niños pueden entender por qué se evapora el agua, por qué se forman las burbujas, en dónde existen los planetas, por qué crecen y se desarrollan las plantas?» (García y Domínguez, 2020, p. 49). Además, se cuestionan cuáles podrían ser los enfoques más adecuados para favorecer la proximidad de las infancias a estos conocimientos. También, argumentan que estos aspectos deben ser abordados la educación de la primera infancia, pero reconocen que los equipos educativos enfrentan desafíos y oportunidades de aprendizaje significativos al buscar formas pertinentes de acompañar a niñas y niños en este proceso. En este sentido, inicialmente se advirtieron comentarios, reflexiones y experiencias de la comunidad de indagación que ilustraban esta problemática, especialmente en el diseño de las propuestas a compartir en el Taller 2; precisamente, cuestionamientos respecto a la temática a abordar y las formas más adecuadas y pertinentes ello.

3.2. Infancia y juego para una educación en ciencias

Este estudio se adentra en el análisis de las relaciones intrínsecas entre las nociones de infancia y las oportunidades educativas que surgen a partir de prácticas pedagógicas que favorezcan el juego. Se examina cómo la concepción de infancia por parte de la comunidad de indagación influye en diseño y desarrollo de propuestas educativas en ciencias. Un aspecto destacado en este análisis es el reconocimiento del juego como un aspecto fundamental para la exploración, interacción y aprendizaje en el contexto educativo. Se resalta la importancia de comprender cómo las nociones de infancia describen la integración del juego en las prácticas pedagógicas, revelando la riqueza de estas experiencias en el proceso educativo de la primera infancia. Al explorar las relaciones se busca obtener una comprensión más profunda de cómo las percepciones sobre la infancia afectan las decisiones pedagógicas para el diseño y desarrollo de propuestas de indagación científica en Educación Parvularia.

Quizás más que juego estas experiencias pueden ir entrelazadas como con una actividad lúdica, que si bien es cierto se parece con el juego, porque el juego nace... de manera espontánea en el niño y que va creando el niño, y la actividad lúdica es más bien como lo que el adulto le puede proponer, implementando los materiales necesarios, como que siento que igual es como... más congruente con actividad lúdica que juego, siento yo (E. 2 – Taller 1).

Este registro refleja la complejidad de las percepciones sobre el juego y la actividad lúdica en el contexto educativo de la primera infancia. La participante E. 2 destaca una distinción entre juego y actividad lúdica, sugiriendo que esta última está más vinculada a las propuestas estructuradas por adultos, mientras que el juego surge espontáneamente en niñas y niños. Esta reflexión revela una concepción más cercana de las experiencias de aprendizaje como actividades lúdicas guiadas por el equipo educativo y la implementación de materiales específicos.

[...] así, (mediante el juego) los niños también pueden profundizar en su propio aprendizaje y de acuerdo a lo que ellos quieren aprender y, además, de que ellos puedan implementar diferentes técnicas que ellos necesiten quizás a la hora de aprender, porque... cada uno se va retroalimentando con lo que uno



dice y, además, con lo que comparte con sus compañeros, yo creo que sería un buen pie para poder implementar más ciencia y más juego científico (E.1 – entrevistas iniciales).

Por otro lado, esta cita, que proviene de la entrevista inicial con la participante E. 1, subraya el potencial del juego en el proceso de aprendizaje. La idea de «juego científico» se presenta como una oportunidad para que niñas y niños profundicen en su aprendizaje de manera autónoma y, también, en interacción con sus pares participando de forma más activa en el proceso educativo. En resumen, ambas perspectivas contribuyen a la comprensión de cómo la comunidad de indagación concibe la relación entre juego, actividad lúdica y la promoción de la exploración en la Educación Parvularia.

En esta categoría, el juego emerge como el concepto clave que articula la conversación de la comunidad de indagación. Se considera un posible eje que conecta las perspectivas de infancia, las oportunidades de participación de niños y niñas y una concepción de la ciencia que evoluciona de un enfoque de experimentación controlada a uno de exploración, reflexión y creación.

Durante el Taller 1, las participantes reflexionan sobre experiencias no intencionadas que han podido contribuir con el conocimiento científico de niñas y niños, en diferentes situaciones cotidianas de exploración del entorno y creación. Se identifica como un factor importante la relación del juego con estos eventos imprevistos, es decir, como promotor del conocimiento científico. Se reflexiona sobre el papel e importancia del juego y la relevancia de desarrollar propuestas educativas intencionadas para favorecer una educación en ciencias. El juego se entiende como una actividad inherente a niños y niñas, diferente de las actividades lúdicas propuestas por los adultos, reconociendo que el juego puede propiciar el encuentro humano y contribuir al conocimiento científico.

La comunidad de indagación identifica que las propuestas elaboradas por el equipo educativo corresponden a actividades lúdicas, según lo planteado por las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (MINEDUC, 2018). La discusión en el Taller 2 sugiere que el juego y las actividades lúdicas pueden coexistir, ya que las experiencias pueden comenzar según la propuesta del equipo educativo para luego ser abordadas por niñas y niños de acuerdo con sus intereses. En este sentido, se destaca el juego como una instancia y forma de relación que favorece la exploración libre e indagación del entorno. La participante E. 3, con formación en indagación y juego, introduce la idea de que la educación en ciencias debe ir más allá de la exploración libre, enfatizando el papel de las personas adultas que acompañan a las infancias fomentando la reflexión y el conocimiento científico mediante diferentes formas de interacción como la elaboración de preguntas y el diseño de los ambientes aprendizaje.

Se identifican hallazgos significativos sobre el juego, destacando su papel en la exploración libre, la indagación del entorno y la construcción de relaciones significativas entre las infancias y la comunidad educativa. Esta categoría sugiere una evolución desde una perspectiva de la infancia como inversión



futura, es decir, ciudadanos que contribuirán al cuidado y creación de una próxima sociedad, hacia una comprensión de la infancia como co-constructora de conocimiento en el presente, en el encuentro con sus pares y otras personas adultas (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

3.3. Contexto de la comunidad de indagación

Esta categoría aborda una panorámica integral que aborda diversos aspectos cruciales que permiten comprender la dinámica de la comunidad de indagación en el ámbito de la educación en ciencias. En primer lugar, se reflexiona sobre la participación de la familia, identificando cómo las interacciones y colaboraciones entre las familias y el equipo educativo influyen en la configuración de las prácticas pedagógicas. Además, se exploran las limitaciones percibidas en un contexto más amplio, teniendo en cuenta factores externos que pueden impactar en las decisiones y propuestas educativas de las participantes. Estas limitaciones pueden surgir tanto de la realidad socioeconómica, de la pandemia por covid-19, como de las condiciones específicas del entorno educativo. Asimismo, se incorporan elementos relacionados con el equipo del centro, considerando cómo la colaboración interna y las dinámicas de trabajo influyen en la formulación de propuestas y prácticas pedagógicas. En conjunto, esta categoría proporciona una visión holística que aborda la complejidad de factores que moldean las experiencias y decisiones de la comunidad de indagación para favorecer una educación en ciencias en el contexto de la Educación Parvularia. A continuación, se presentan algunos relatos que subrayan la importancia del lenguaje en el desarrollo de las propuestas educativas con las familias y las experiencias vividas por las participantes durante su infancia en el proceso de educación en ciencias.

[...] en el video de E. 4 (la familia) utilizaba esas palabras como científicas, por así decirlo, (la tía del niño) decía: «pero qué pasa con el globo y con la bolsa», «ah, se repelen», «oye si tú te pones el globo en el pelo hay fricción» y no sé, entonces, igual importante eso, como ir utilizando ciertas palabras claves basadas en la ciencia, en el lenguaje, para que los niños también se vayan interiorizando y utilizándolas (E. 3 – Taller 2).

En este registro, la participante reflexiona sobre el uso de un lenguaje científico específico durante una actividad en familia, destacando cómo la elección de palabras claves relacionadas con la ciencia pueden contribuir a la interiorización de conceptos por parte de niñas y niños. Se resalta la relevancia de incorporar un vocabulario científico desde temprana edad para fomentar una comprensión más profunda de los fenómenos y procesos.

[...] me acuerdo de eso cuando era chica... nos llevaban a lugares donde vendían ponte tu verduras, y, eso fue aquí en Santiago [...] esas son cosas vagas que de repente uno tiene de su niñez pero sí, yo me acuerdo que [...] siempre jugaba a ser una persona que trabajaba en un almacén y tomaba las verduras, porque fue lo que más me marco en ese tiempo [...] me acuerdo que... guardaba, ordenaba lo que era las naranjas, las manzanas, las papas y después hacía que como que yo las vendía, pero todos somos distintos [...] pero sí creo que aprendemos siendo curiosos, todos tenemos algo de curio-



sidad y yo creo que los papás en estos tiempos han perdido eso un poco con los niños, que no los dejan tampoco ser, unos niños que puedan descubrir (E. 6 – Taller 1).

En la segunda cita, la participante rememora experiencias de su propia infancia, destacando la importancia del juego y la curiosidad en el aprendizaje. Además, señala la necesidad de permitir a niñas y niños explorar y descubrir, sugiriendo que en la actualidad esta libertad de curiosidad puede estar limitada. En síntesis, ambas citas convergen en resaltar la conexión entre el lenguaje, las vivencias infantiles y la promoción de una mentalidad curiosa como componentes esenciales en el proceso educativo en ciencias.

Esta categoría destaca la participación de la familia como un aspecto clave en el proceso de reflexión de esta comunidad de indagación. Durante el Taller 1 se observa una mirada crítica hacia las pautas de crianza y la participación de las familias, especialmente en el contexto de educación remota durante la pandemia de covid-19. Posteriormente, en el Taller 2, la comunidad de práctica presta mayor atención a cómo las interacciones familiares podrían contribuir con el desarrollo de las propuestas pedagógicas que diseñaron y compartieron con ellas. La reflexión sobre los registros de dos familias que llevaron a cabo las propuestas compartidas por las participantes E. 4 y E. 5, esto, en el contexto de su hogar producto de las limitaciones de movilidad por la pandemia, motiva a la comunidad de indagación a centrarse en las interacciones familiares que pueden contribuir al aprendizaje y conocimiento científico de niñas y niños, como la elaboración de preguntas.

La comunidad de indagación enfatiza la importancia de establecer orientaciones que impulsen la interacción y el acompañamiento de personas adultas durante la exploración libre de niños y niñas, fomentando de esta forma la reflexión y la creatividad. Un aspecto que destaca en el proceso de indagación científica es la formulación de preguntas, por ello, las participantes reconocen la necesidad de dialogar con el equipo del centro y con las familias para establecer orientaciones que releven la elaboración de preguntas como un aspecto clave para promover la educación en ciencias. Las habilidades de indagación científica, especialmente la formulación de preguntas y la observación, se consideran fundamentales y se integran en una actitud indagatoria que no solo promueve la confianza en la búsqueda de explicaciones, sino que también impulsa la comprensión del entorno y el desarrollo de ideas científicas pertinentes (Harlen, 2007).

Sin embargo, en el Taller 3, la participación de las familias se centra más en la elaboración de materiales y en el aporte de recursos para las propuestas, en lugar de visualizar y describir su participación en las relaciones e interacciones educativas que podrían promover la indagación científica. Aunque se reconoce la importancia de establecer sentidos comunes entre el equipo y las familias, finalmente, no se plantean propuestas concretas en este sentido, más bien, se cuestiona cómo ciertas pautas de crianza pueden influir en la indagación del entorno, por ejemplo, las limitaciones que algunas familias imponen a la exploración de niñas y niños.



En resumen, la categoría resalta la importancia de considerar el contexto de las familias como un aspecto fundamental para la pertinencia de los proyectos educativos, reflexionando críticamente sobre las pautas de crianza y promoviendo la colaboración entre el equipo educativo y las familias para el beneficio del aprendizaje de niñas y niños.

3.4 Imaginar el encuentro

Este estudio se enfoca en aspectos fundamentales para la formulación de propuestas educativas, explorando las percepciones arraigadas en la comunidad de indagación respecto a las decisiones pedagógicas para el diseño y desarrollo de propuestas educativas. La atención se centra en la compleja relación entre la propia experiencia, la reflexión y la formación de la identidad profesional de las educadoras y técnicas en Educación Parvularia. A lo largo de la investigación, se examinan los factores que influyen en la manera en que la comunidad de indagación piensa y aborda la educación en ciencias, considerando la influencia directa de sus experiencias previas, reflexiones críticas y formación especializada. Este análisis pretende arrojar luz sobre la complejidad inherente a la toma de decisiones pedagógicas y cómo estas están intrínsecamente vinculadas con la construcción de la identidad profesional en el ámbito de la educación de párvulos.

[...] te acuerdas que cuando empezamos... los talleres hablamos de los experimentos... el descubrimiento, la exploración del entorno natural y a lo mejor las compañeras también tienen... el mismo imaginario sobre lo que es ciencia, entonces... falta ese espacio... para generar un sentido común de... lo qué es ciencias, igual, que como el mismo ejercicio que hicimos nosotras, como qué era ciencias y en el camino fuimos descubriendo que eran varias cosas, cierto, y... ahora sabemos que no es solamente los experimentos, sino que también es conocimiento tanto del entorno natural como del entorno general, cierto, con elementos concretos en situaciones cotidianas (E. 3 – Taller 3).

Durante los talleres, se evidenció la necesidad de establecer un espacio común para definir y comprender lo que constituye la ciencia en el contexto de la educación de párvulos. En este registro, la participante reflexiona sobre el imaginario colectivo en torno a la ciencia, señalando la importancia de ir más allá de la concepción tradicional centrada en experimentos. La evolución del entendimiento se revela en la expansión de la noción de ciencia, abarcando tanto el conocimiento del entorno natural como uno más general, incorporando elementos tangibles en situaciones cotidianas.

No tan solo... con los elementos naturales, sino que más allá, también... (lo que decía E. 6 de implementar, a lo mejor, un lugar de motricidad para actividad física, que eso también en el fondo es ciencia, porque uno dice «ah, juegan con los balones» y a los niños nunca les hemos hecho la pregunta, y yo creo que tampoco, bueno yo ahora me la estoy haciendo... de decirle «niños...» o preguntarles «¿por qué crees tú que la pelota rebotó, por qué crees que si yo te lanzó la pelota...? ¿qué pasa?» (E. 5 – Taller 3).



En este registro se reitera y se destaca la idea de que la ciencia no se limita solo a elementos naturales, sino que se extiende a otras dimensiones, como la implementación de espacios para la actividad física. Esta perspectiva ampliada resalta cómo la ciencia puede manifestarse en diversas formas dentro del entorno educativo, fomentando una comprensión más integral y contextualizada.

Esta última categoría, denominada «Imaginar el Encuentro», explora los aspectos cruciales que influyen en la creación de diversas propuestas y prácticas pedagógicas para promover la educación en ciencias de la primera infancia. Desde este punto de vista, se destaca la influencia de distintos ámbitos como la formación profesional, la reflexión sobre la práctica pedagógica de las participantes en la configuración de sus propósitos e intenciones educativas y su propia historia de vida, incluso.

Respecto al desarrollo profesional, se observa una variedad de enfoques en la planificación de propuestas educativas. Algunas participantes destacan la importancia de la reflexión y la toma de decisiones previas, mientras que otras abogan por decisiones emergentes. Se destaca una tercera perspectiva que implica la reflexión y resignificación de los propósitos después de la implementación de la práctica pedagógica en el contexto de esta comunidad de indagación. Este último aspecto se hace evidente durante el Taller 1, donde las participantes revisan prácticas pasadas y reconocen nuevas posibilidades relacionadas con la educación en ciencias. Desde este punto de vista, se puede concebir la conformación de una comunidad de indagación y su participación en el desarrollo de estos encuentros de taller como un espacio de formación y desarrollo profesional.

Considerando algunos aportes respecto al proceso de planificación educativa y sus implicancias, se observa que su importancia radica en su relación con procesos de reflexión y profesionalización de los equipos educativos, lo que permite fundamentar sus decisiones pedagógicas (Pitluk, 2019). Si bien, el educador o educadora de párvulos es quien lidera el proceso educativo, es importante tanto su participación como la del equipo técnico, comunidad educativa, niñas y niños, así generar sentidos compartidos que orienten el quehacer educativo contribuyendo con una convivencia más democrática, lo que se puede conceptualizar como «foros sociales» (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). En este escenario, la reflexión pedagógica debe ser situada, considerando la experiencia propia, la observación atenta de niños y niñas, así como las particularidades del contexto, alineándose con enfoques posmodernos que valoran la diversificación y contextualización (Peralta, 2017). Además, se releva la necesidad de una relación complementaria entre las propuestas planificadas y la apertura a lo inesperado (Hoyuelos, 2015), destacando la importancia de la reflexión pedagógica en la generación de propuestas educativas.

Se reconoce que el encuentro entre el equipo educativo, niñas, niños y la comunidad implica un proceso continuo de construcción de sentido. Las decisiones pedagógicas se ven influenciadas por distintos referentes, como fundamentos institucionales, teóricos y experiencias personales de las participantes. La formación continua y las experiencias compartidas, como el Programa



Naturalizar, también desempeñan un papel importante en la construcción de conocimiento pedagógico. La noción de que la toma de decisiones sobre la práctica pedagógica implica una deliberación sobre los propósitos y la selección de recursos pertinentes. Aunque se plantea la importancia del liderazgo pedagógico de las educadoras, se destaca la necesidad de compartir conocimientos y experiencias en igualdad de condiciones entre educadoras y técnicas en Educación Parvularia.

En conclusión, la categoría «Imaginar el Encuentro» resalta la complejidad y la riqueza de los aspectos que influyen y dan forma a las propuestas y prácticas pedagógicas para una educación en ciencias de la primera infancia. La construcción de sentido compartido a través de la reflexión constante y la toma de decisiones informada por diversos referentes contribuye a la profesionalización docente y al desarrollo de propuestas significativas que promueven un desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños. Este proceso de indagación narrativa emerge como una estrategia metodológica valiosa para la co-construcción de conocimiento pedagógico.

5. CONCLUSIONES

Al concluir este estudio, es crucial destacar que su objetivo principal fue comprender cómo una comunidad de educadoras y técnicas en educación de párvulos reflexiona sobre sus prácticas, elabora propuestas y proyecta decisiones para favorecer una educación en ciencias, considerando la posibilidad de adoptar planteamientos de una pedagogía de indagación científica. A pesar de las limitaciones impuestas por el contexto de emergencia sanitaria debido a la pandemia de covid-19, se logró adaptar y llevar a cabo un proceso de indagación que permitió comprender dicho fenómeno identificando decisiones relacionadas con la teorización curricular de la comunidad en torno a la educación en ciencias. El método implementado logró describir las decisiones y la teorización curricular de la comunidad de práctica, destacando la reflexión sobre la experiencia y los propósitos educativos relacionados con una educación en ciencias. Aunque los objetivos específicos del estudio registraron relatos de la práctica pedagógica más a nivel de discurso que de forma escrita, se considera que las notas de campo y las grabaciones de audio (no se consideró la imagen de vídeo) lograron documentar y fueron un insumo suficiente para el análisis del discurso de la comunidad de indagación, permitiendo una aproximación a diferentes aspectos que configuran las propuestas y prácticas pedagógicas. Las decisiones que se identificaron estuvieron relacionadas con la experiencia, la reflexión, y los propósitos educativos del contexto. Además, se evidenció una resignificación y co-construcción del concepto de ciencia a lo largo del estudio, especialmente en las proyecciones de la comunidad de práctica.

Un aspecto destacado fue la realización del estudio en un contexto virtual, lo cual no generó mayores dificultades de conexión y permitió la coordinación efectiva de tiempos. Sin embargo, se reconoce que la virtualidad presentó limitaciones al no permitir una aproximación a situaciones inciertas de la práctica y a la toma de decisiones emergentes. La socialización y análisis



de material audiovisual fueron cruciales para abordar estas limitaciones. De todas formas, este estudio aspira a ser un aporte para la comprensión de la co-construcción de sentido y conocimiento pedagógico, ofreciendo posibles líneas de investigación que exploren las relaciones entre niñas, niños, equipo educativo y comunidad. Además, se sugiere la continuidad del estudio mediante un proceso de acompañamiento a la comunidad, para verificar cómo el discurso se refleja en el desarrollo de nuevas propuestas y contribuye al diseño de programas de formación que se alineen con la práctica pedagógica emergente.

La pregunta de investigación de este estudio, «¿cómo el proceso de indagación narrativa de aula de un grupo de educadoras y técnicas en educación de párvulos da cuenta de la toma de decisiones y teorización curricular sobre sus prácticas pedagógicas para la educación en ciencias?», se centra en explorar cómo un proceso inspirado en el de indagación narrativa en el aula (Salinas, González y Fernández, 2017), llevado a cabo por un grupo de educadoras y técnicas en educación de párvulos, ofrece una comprensión profunda de la toma de decisiones y la teorización curricular en relación con las prácticas pedagógicas para la educación en ciencias. A lo largo de una trayectoria de encuentros sucesivos, este equipo, arraigado en un contexto educativo específico, compartió sus experiencias y reflexiones sobre la educación científica de la primera infancia. Se releva la consideración de diversos aspectos en la elaboración de propuestas pedagógicas como los intereses y necesidades de niñas y niños y la disponibilidad de recursos familiares contextualizados en la complejidad de la pandemia por covid-19. Asimismo, se explora cómo estas consideraciones están intrínsecamente vinculadas a las nociones de educación científica sostenidas por las participantes. A medida que se reflexiona sobre los significados de la educación científica y sus implicancias prácticas, se destaca una notable resignificación influenciada por las experiencias previas de las participantes, formación especializada y sus concepciones sobre juego e infancia. Este proceso de indagación proporciona una visión detallada y contextualizada que enriquece la comprensión de la toma de decisiones y la teorización curricular en el ámbito de la educación en ciencias de la primera infancia.

El objetivo 1 del estudio, «producir relatos de un grupo de educadoras y técnicas en educación de párvulos sobre sus prácticas pedagógicas para la educación en ciencias, considerando el proceso de indagación narrativa de aula», tuvo como propósito conocer las propuestas, condiciones y oportunidades de aprendizaje que educadoras y técnicas promovieron para favorecer la educación en ciencias mediante la sistematización de los relatos de su práctica pedagógica. Estos relatos se convierten en una fuente auténtica de conocimientos que capturan algunas propuestas del equipo educativo, por ejemplo, llevar a cabo experimentos seguidos de exploración autónoma por parte de niñas y niños favoreciendo una mayor participación. Además, destacan la importancia de formular preguntas no solo dirigidas por la educadora, sino también iniciadas por las propias niñas y niños, resaltando así un enfoque colaborativo en la construcción del conocimiento. La preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico emerge como un hilo conductor en el relato de esta co-



munidad, indicando una intención pedagógica fundamentada en el fomento de habilidades reflexivas. La reflexión del equipo educativo es profunda al considerar las experiencias previas de las participantes, proporcionando un contexto significativo para comprender cómo estas prácticas evolucionaron, incluso en el contexto desafiante de la pandemia por covid-19.

El objetivo 2 del estudio, «describir la toma de decisiones que realiza un grupo de educadoras y técnicas en educación de párvulos para el desarrollo de prácticas pedagógicas para la educación en ciencias», arrojó resultados concluyentes al describir detalladamente la toma de decisiones llevada a cabo por el grupo de educadoras y técnicas en educación de párvulos en el desarrollo de prácticas pedagógicas para la educación en ciencias. Se destaca la creación de condiciones de aprendizaje en ciencias mediante la implementación de experimentos que podrían generar asombro en las infancias, un aspecto que se reiteró en el discurso de las participantes. Algunas de las propuestas dejan espacios abiertos para que los párvulos exploren diversos modos de experimentar, ya sea reproduciendo lo observado o utilizando los objetos disponibles a su alcance de forma libre, posibilitando el descubrimiento de otras formas de interacción entre los diferentes elementos. También, se observa la importancia que las participantes otorgan al desarrollo del pensamiento crítico en la educación en ciencias, lo que se refleja claramente en la atención a la formulación de preguntas que medien el proceso de aprendizaje. Además, se destaca el juego guiado como estrategia para potenciar la curiosidad y estimular la construcción activa del conocimiento científico. Asimismo, se reconoce la importancia del juego libre como un medio valioso para la experimentación autónoma, donde niñas y niños aprenden de manera natural mientras juegan. Estos hallazgos subrayan la riqueza y la intencionalidad detrás de las decisiones pedagógicas del grupo estudiado, aunque hay que considerar que esto se observa principalmente a nivel de diseño y desde la retroalimentación que entregaron las familias y que fueron observadas y comentadas por la comunidad de indagación. Sin duda, para profundizar en el proceso de aprendizaje de las infancias sería pertinente contar con una sistematización de información sustentada en observaciones directas del desarrollo de las experiencias de aprendizaje, especialmente, respecto a la participación de los párvulos.

Respecto al objetivo 3, «analizar los supuestos de la teorización curricular de un grupo de educadoras y técnicas en educación de párvulos sobre sus experiencias en prácticas pedagógicas para la educación en ciencias», se devela una concepción de la práctica pedagógica que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. La visión del encuentro pedagógico se entrelaza con la idea de imaginar el aprendizaje como un proceso dinámico, donde la participación de las infancias se concibe como fundamental. Esta perspectiva encuentra su apoyo en la integración del juego y la pedagogía de indagación, destacando la complementariedad entre el juego libre y las actividades lúdicas. La experiencia de la pandemia resalta la necesidad de orientaciones para un trabajo pedagógico compartido con las familias, subrayando la importancia de la colaboración en el uso de materiales y recursos tanto en modalidad presencial como virtual. En este contexto, la concepción de la ciencia se expande hacia la exploración y reflexión sobre el entorno natural y sociocultu-



ral, estableciendo una relación significativa entre conceptos clave: ciencia, infancia y juego. Estos hallazgos develan reflexiones y proyecciones valiosas para el diseño y desarrollo de prácticas pedagógicas que fomenten una educación en ciencias más participativa y contextualizada.

REFERENCIAS

- Alonso, L. (1999). «Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa». En: J. Delgado y J. Gutiérrez (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 69-83. Editorial Síntesis, S. A.
- Barandiaran, A. (2021). «Enfoque de la evaluación centrada en el contexto». En: A. Barandiaran (ed.). *La evaluación en educación infantil* (pp. 15-35). Editorial Graó.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la posmodernidad*. Ediciones Aljibe.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Editorial Graó.
- Devia, S. (2017). *Particularidades de la Educación Parvularia*. Disponible en: https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/12/Última-versión_Particularidades-Educación-Parvularia_12_17_web.pdf
- Díaz Barriga, F. (2016). *Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada: surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización*. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200641
- Doyle, W. (2006). «Ecological Approaches to Classroom Management». En: W. Doyle (ed.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, pp. 97-125. Lawrence Erlbaum.
- Dvoskin, G. (2019). «Metodología cualitativa en el campo del análisis del discurso». En: E. Aguirre-Armendáriz y D. Johnson (eds.). *Investigación cualitativa en América Latina I*, pp. 13-29. Escaparate Ediciones SpA.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, M. y Domínguez, R. (2020). *La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel inicial*. Homo Sapiens Ediciones.
- Galafassi, G. (2004). *Razón instrumental, dominación de la naturaleza y modernidad: La teoría crítica de Max Horkheimer y Theodor Adorno*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/124/12400905.pdf>
- Goodson, I. (2018). «El ascenso de la narrativa de vida». En: D. Johnson (ed.). *Enfoques biográficos en investigación cualitativa*, pp. 49-70. Escaparate Ediciones SpA.
- Harlen, W. (2015). *Trabajando con las grandes ideas de la educación en ciencias*. Disponible en: http://innovec.org.mx/home/images/4-trabajando_con_las_grandes_ideas_wharlen-min.pdf



- Harlen, W. (2012). *Principios y grandes ideas de la educación en ciencias*. Editorial Universitaria.
- Harlen, W. (2007). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Ediciones Morata.
- Hoyuelos, A. (2015). *Complejidades y relaciones en educación infantil*. Ediciones Octaedro.
- Lemke, J. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: Nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/73528/84736>
- López de Maturana, D. (2010). *El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil*. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art14.pdf>
- Manhey, M. (2021). *Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos*. Adriadna Ediciones.
- Maturana, H. (2011). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Ediciones Granica.
- MINEDUC. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Disponible en: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Merino, C., Olivares, C., Navarro, A., Avalos, K. y Quiroga, M. (2014). *Tus competencias en ciencias en educación parvularia: ¿nuestra cocina es un laboratorio de química?* Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X14705622>
- Peralta, M. V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en Educación Inicial Latinoamericana*. Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Editorial La Muralla, S. A.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Editorial La Muralla, S. A.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del Curriculum*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Pinar, W. (2018). «Currere. Aquel primer año». En: D. Johnson (ed.). *Enfoques Biográficos en Investigación Cualitativa*, pp. 91-102. Escaparate Ediciones SpA.
- Pitluk, L. (2019). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Homo Sapiens Ediciones.
- Ponce, M. (2016). *Juego, libertad y educación*. Disponible en: <https://biblioteca-digital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16958/Cuaderno-3-reimpresión.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salinas, I., González, N. y Fernández, L. (2017). *Indagación Narrativa de Aula. Casos de innovación en educación científica*. Escaparate Ediciones SpA.
- Silva, T. T. da. (2001). *Espacios de Identidad*. Ediciones Octaedro.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata, S.L.



- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L.
- Torres-Contreras, H. (2015). *La importancia de realizar investigación en ciencias naturales en el nivel preescolar: la biofilia como una oportunidad*. Disponible en: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/43449/45436>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, S. A.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación*. Narcea, S.A. de Ediciones.



Cómo citar este artículo / Com citar aquest article / Citation:

Spiess Gómez, K., Schellman Jaramillo, S., Oro Uribe, M. (2024). Descifrando decisiones: un análisis de las motivaciones para el ingreso a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. *kult-ur*, 11 (21).

<http://doi.org/10.6035/kult-ur.7941>

DESCIFRANDO DECISIONES: UN ANÁLISIS DE LAS MOTIVACIONES PARA EL INGRESO A LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

*Deciphering Decisions: An Analysis of Motivations for Entering the Early
Childhood Education Pedagogy Career*

**Kristel Spiess Gómez, Sandra Schellman Jaramillo,
Macarena Oro Uribe**

Línea Prácticas Pedagógicas y Redes de Colaboración para la Educación en
la Primera Infancia

Núcleo de Investigación en Primera Infancia y Políticas Públicas

Departamento de Educación. Facultad de Ciencia Sociales

Universidad de Chile

kristelspiess@uchile.cl

sandra.schellman@uchile.cl

ma.oro@uc.cl

RESUMEN: En el marco de la formación de educadores y educadoras de párvulos es imprescindible promover espacios de reflexión que permitan conocer y comprender las motivaciones y decisiones de las y los estudiantes de primer año para ingresar a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Chile. Para abordar el objetivo se realizó un estudio de caso de tipo cualitativo mediante el desarrollo de un foro virtual que dio respuesta a la pregunta ¿por qué decidí estudiar Educación Parvularia? En los resultados emergen factores como la valoración personal y social, la relevancia de las concepciones sobre la Educación Parvularia y qué se entiende por infancia. Se concluye que aquello caracteriza la construcción de una identidad profesional en constante evolución, que inicia de forma previa a la formación profesional, que está relacionada estrechamente con la historia personal y social, y que son importantes de considerar en la trayectoria profesional.



PALABRAS CLAVE: identidad, formación, profesionales de la educación, educación de la primera infancia.

RESUM: En el marc de la formació d'educadors i educadores de parvulari, en el context de pandèmia per covid, és imprescindible promoure espais de reflexió que permeten conèixer i comprendre les motivacions i decisions de l'estudiantat de primer any per a ingressar a la carrera de Pedagogia en Educació de Parvulari de la Universitat de Xile. Per a abordar l'objectiu es va realitzar un estudi de cas de tipus qualitatiu mitjançant el desenvolupament d'un fòrum virtual que va donar resposta a la pregunta: per què vaig decidir estudiar Educació de Parvulari? En els resultats emergeixen factors com ara la valoració personal i social, la rellevància de les concepcions sobre l'educació de parvulari i què s'entén per infància. Es conclou que això caracteritza la construcció d'una identitat professional en constant evolució, que inicia de manera prèvia a la formació professional, que està relacionada estretament amb la història personal i social, i que són importants a considerar en la trajectòria professional.

PARAULES CLAU: identitat, formació, professionals de l'educació, educació de la primera infància.

ABSTRACT: Within the framework of the training of early childhood educators it is essential to promote spaces for reflection that allow us to know and understand the motivations and decisions of first-year students, to enter degree in Pedagogy in Early Childhood Education at the University of Chile. To address the objective, a qualitative case study was carried out through the development of a virtual forum that answered the question: why did I decide to study early childhood education? In the results, factors emerge such as personal and social assessment, the relevance of conceptions about Early Childhood Education and what is understood by childhood. It is concluded that this characterizes the construction of a professional identity in constant evolution, which begins prior to professional training, which is closely related to personal and social history, and which are important to consider in the professional career.

KEYWORDS: identity, training, education professionals, early childhood education.



INTRODUCCIÓN

Los primeros seis años de vida son fundamentales para el desarrollo y aprendizaje de las personas. En estos años se adquieren conocimientos, habilidades y competencias que permiten participar activamente en diferentes entornos sociales, naturales y culturales. La Educación Parvularia representa un espacio privilegiado para la potenciación de estos aprendizajes pues ofrece múltiples y variadas oportunidades para fomentar el desarrollo cognitivo, social, emocional y motriz de los niños y niñas.

El educador o educadora de párvulos tiene un rol fundamental en el marco de la educación de la primera infancia. Sus funciones no están limitadas únicamente al diseño e implementación de experiencias de aprendizaje, sino que en el ejercicio de su labor debe liderar el contexto educativo garantizando el bienestar de los niños y niñas, la consolidación de ambientes propicios para el aprendizaje y la promoción del desarrollo integral de las infancias.

Desde ahí la relevancia de la formación de las y los educadores de párvulos, reconociendo sus imágenes previas, concepciones e ideas que las y los motivan a iniciar un proceso formativo con énfasis en la educación en primera infancia y el desafío que supone la investigación en este campo. Conocer los matices personales de los relatos de las y los estudiantes para optar por Educación Parvularia como un «acto significativo», caracteriza la identidad profesional y permite destacar y analizar las singularidades de cada biografía personal e historia social.

Diversas investigaciones han evidenciado la relevancia de la construcción de la identidad profesional en las y los educadores de párvulos y la importancia de abordar esta temática en las reflexiones y análisis de la formación profesional. Así, se plantea que la identidad profesional es la construcción de los significado que otorga el propio educador a su proceso vivido (Ávalos y Sotomayor, 2011), por lo que las experiencias y vivencias previas son parte fundamental de la imagen que tiene de sí mismo y tendría un valioso impacto en cómo inicia y enfrenta la formación. Por otro lado, «esta definición va evolucionando en el tiempo de acuerdo con las experiencias vividas, tanto personales como profesionales y condicionantes del contexto laboral, educativo y social» (Ávalos y Sotomayor citados Robinson Seisdedos *et al.*, 2018, p. 1).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, resulta oportuno mencionar que en sus inicios la educación inicial se caracterizó por la necesidad del ingreso de las mujeres al ámbito laboral, por tanto, los rasgos identitarios de las y los educadores son arraigados en el imaginario sociocultural por aquella necesidad económica. Según Sanchidrián, en aquel contexto la labor de educar recae en las mujeres quienes cumplen con un perfil más idóneo para realizar tareas de cuidado, validando así la presencia del rol maternal como «la primera maestra natural» (2017, p. 11) generando una ambivalencia entre el rol maternal y el de educar, expresado en el concepto «tía», aún presente en la sociedad actual. En esta línea, «la maternidad, como condición naturalizada del género femenino, propicia y perpetúa la identidad profe-



sional de las educadoras de párvulos» (Poblete 2020 citados en Pinto *et al.*, 2021, p. 126) e invita a reconceptualizar su rol y la concepción de infancia.

Por ello, en el contexto de este estudio se considera importante que durante la formación profesional existan instancias de reflexión sobre las imágenes de infancia y sus posibles implicaciones en la construcción de la identidad profesional. Una forma de aproximarse a diferentes concepciones es indagar en la trayectoria personal, develando experiencias e ideas que han sido socialmente reproducidas. Dahlberg *et al.* plantean la existencia de diferentes construcciones sociales de la infancia, una de ellas, relacionada con los paradigmas de la posmodernidad que presenta una imagen de infancia como co-constructores de conocimiento, identidad y cultura (2005, p. 92).

En consideración a lo anterior, el presente estudio pretende como objetivo general «comprender las motivaciones de estudiantes de primer año para ingresar a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia». Para ello, se propusieron tres objetivos específicos:

- Recopilar relatos de estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia.
- Identificar principales motivaciones e ideas previas sobre experiencias vinculadas a la decisión de estudiar Pedagogía en Educación Parvularia.
- Analizar los relatos con base en evidencia teórica que permita indagar en las principales motivaciones para ser educador/a de Párvulos.

Los datos fueron recopilados en el curso de formación práctica «Aproximaciones al Campo Profesional», con estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. En un espacio de reflexión y diálogo virtual se propuso la participación en un foro respondiendo a la pregunta: *¿por qué decidí estudiar Educación Parvularia?*

MÉTODO

Enfoque y diseño

Esta investigación responde a una metodología cualitativa para indagar en los discursos de un grupo de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Chile. Aquello permite conocer desde un enfoque comprensivo las motivaciones y decisiones de las personas, de acuerdo a la realidad investigada. Al respecto, Taylor y Bogdan plantean que «la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (2000, p. 7).

En consecuencia, el diseño del presente trabajo se caracteriza por ser un estudio de casos de tipo instrumental (Colina en Díaz *et al.*, 2014d), con el objeto de comprender los significados, ya que indaga en las motivaciones y decisiones de un grupo de estudiantes de primer año para estudiar Educación Parvularia. Stake define que: «el estudio de casos es el estudio



de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (1999, p. 11). Lo anterior, converge en un análisis en torno a la construcción de categorías y sus respectivas conclusiones.

Contexto y participantes

En el estudio participaron 33 estudiantes. El grupo estuvo conformado en su mayoría por mujeres entre los dieciocho y veintiún años, estudiantes del curso de Práctica Pedagógica «Aproximación al campo profesional», desarrollado en el primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Chile durante la contingencia sanitaria.

El propósito de esta instancia fue promover un proceso de reflexión situada que abordara elementos primordiales para la formación y la construcción de la identidad profesional reconociendo motivaciones académicas y de vocación profesional, junto con imaginarios que describen a la Educación Parvularia y lo que se entiende por infancias. En el curso desarrollado en la modalidad *online*, se propuso un espacio asincrónico respondiendo a la pregunta: *¿por qué decidí estudiar Educación Parvularia?*

Técnica de recolección de datos

Se consideraron los discursos de las y los estudiantes para explorar el conjunto de creencias acerca del rol de un educador de párvulos desde su historia personal y familiar, experiencia en el contexto educativo como estudiantes, y otras motivaciones y decisiones involucradas en la elección del estudio de la Pedagogía en Educación Parvularia (Beauchamp y Thomas, 2006, p. 5). En este sentido, la formación práctica en la trayectoria del profesor en formación tensiona permanentemente al estudiante de Pedagogía, porque transita entre la identificación de su rol como estudiante con la identificación que tiene con el rol del educador; dichas presiones ponen en juego ambos roles (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 121).

Desde esta perspectiva, los procesos de práctica activan en el estudiante ciertas tensiones en su proceso de construcción de la identidad docente, provocando un enfrentamiento con sus creencias, valores o expectativas (Thomas y Beauchamp, 2011, p. 767). En este contexto se diseñó un espacio de participación para los/as estudiantes de tipo virtual a través de un foro que motivó la reflexión sobre su trayectoria educativa y formativa. En función de la autenticidad del análisis se han considerado los escritos originales de las y los estudiantes, modificando solo la ortografía.

Análisis de datos

Se utiliza como estrategia metodológica la codificación en unidades de significado relevante para, posteriormente, construir las categorías. El análisis implicó una triangulación de datos conceptuales, teóricos y fuentes de datos correspondientes a diferentes sujetos. Respecto a la triangulación de datos se plantea que «esta técnica permite determinar la exactitud y el significado de



las interpretaciones y, por tanto, se considera una forma de reforzar la validez de la investigación» (Colina en Díaz *et al.*, 2014, p. 268).

RESULTADOS

Las evidencias levantadas en la recolección de datos proporcionadas por las y los estudiantes permiten visibilizar diferentes elementos personales y sociales determinantes en la elección de carrera profesional. Al respecto, Montero (2000) en Gómez y Castillo señala que «el proceso de elección de una carrera se ve afectado y configurado por variables de carácter personal y social, en cuyo medio de acción participan principalmente valores familiares, sociales, educativos y económicos» (2019, p. 5). Estas variables se originan en diferentes momentos de la trayectoria personal y educativa, influenciando y determinando las expectativas, creencias y motivaciones que orientan a las personas a escoger Educación Parvularia.

Para comprender en profundidad estas variables se presenta la construcción de dos categorías denominadas «Identidad profesional» e «Imaginaris de la educación parvularia». En la primera se analiza la inspiración, valoración personal y valoración social de las educadoras de párvulos y su quehacer profesional. En la segunda se analiza el lugar que tiene en la educación parvularia educar desde lo emocional y el cuidado y las imágenes de infancia.

Identidad Profesional

En las narrativas expresadas por las estudiantes a partir de la pregunta *¿por qué decidí estudiar Educación Parvularia?* se evidencian elementos basales en la construcción de su identidad profesional vinculados estrechamente con su autoconocimiento y con la percepción de su entorno en relación a la educación de la primera infancia. La identidad profesional puede ser entendida como la síntesis de un proceso de identificación o construcción de la identidad en virtud de modelos de referencia, y otro de identización o consideración de elementos de diferenciación de naturaleza biográfica o personal (Galaz, 2011, p. 91). En esta aproximación se observa que la inspiración, la valoración personal y valoración social encuentran un lugar articulado desde donde se levanta y consolida la identidad profesional.

Inspiración

A partir de algunos de los relatos de las y los estudiantes es posible visualizar a las personas que les han inspirado y motivado a estudiar la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. Así la familia, sus madres, otras y otros estudiantes, educadoras o técnicos aparecen como una fuente de motivación e inspiración, toda vez que esa experiencia es evocada desde el afecto y la satisfacción que les produce recordar situaciones emocionalmente positivas posibles de replicar.

Yo desde pequeña acompañé (mi mamá es técnico en párvulo) a su trabajo yo interactuaba con los niños y aunque era pequeña ellos me decían tía y yo



me sentía importante al oír eso. En esos tiempos mi mamá estaba estudiando para ser educadora con una beca en su trabajo y me llevaba a sus clases y el ambiente y las materias yo lo encontraba muy interesante. Además, de pequeña yo fui al jardín y fue una experiencia muy grata dónde era muy apegada a la educadora, por lo que jamás olvidé lo bien que se sentía ir, por lo que yo quisiera darles esas experiencias a otros niños (N 12).

Así, la identidad profesional se visualiza como una diversidad de representaciones profesionales, donde las interacciones que se generan son específicas de esa realidad. De esta manera, se vive el quehacer pedagógico desde experiencias sociales y prácticas (Bolívar *et al.*, 2005, p. 5), basado en gran medida en sus vivencias personales y profesionales previas (Ivanova y Skara-Mincâne, 2016; Tejada, 2018, en Robinson *et al.*, 2018, p. 107).

Por otro lado, como parte de los relatos, es posible observar el impacto que tiene, en la formación de su identidad profesional, las interacciones establecidas con los niños y niñas. En estas relaciones se percibe una fuente de bienestar dónde se expresan las percepciones positivas que surgen al compartir con los párvulos.

Dos años con ellos (los niños y niñas) y me di cuenta de que enseñar era lo mío, la forma en que esto me completa, había vienes en que antes de ir a catequesis, había tenido un mal rato, conflicto familiares y aun así el verlos, el escucharlos, me hacían olvidar lo demás (N 27).

A su vez, también es posible identificar experiencias previas que han sido gratificantes al momento de trabajar con niños y niñas. La idea de «gratificación», que aparece en las reflexiones de las estudiantes, se relaciona con acompañar y contribuir al aprendizaje de los párvulos en los distintos ámbitos de su desarrollo, la posibilidad de seguir su proceso y ser testigo de ello. En una investigación realizada por Pérez *et al.* (2021, p. 48) se plantea que la tarea del maestro está vinculada con la contribución al desarrollo personal de los niños y niñas aportando a la construcción de la identidad como personas y sentando las bases de futuros aprendizajes. Por lo tanto, la labor de enseñar y acompañar en el aprendizaje genera sentimientos positivos que refuerzan e impulsan la formación de la identidad profesional.

Siempre he tenido buen alcance con ellos y descubrí que me llena mucho la idea de poder ayudar en su desarrollo y en cualquier ámbito [...] Después de tener muchas dudas e inseguridades, me di cuenta de que quiero intentarlo y hasta el momento ha sido muy grato (N 10).

Valoración Personal

El segundo componente que influye en que las y los estudiantes decidan estudiar Pedagogía en Educación Parvularia es el reconocimiento personal de habilidades o capacidades relacionadas con la infancia y el propio desempeño docente de las educadoras de párvulos. García y Organista señalan que pueden existir dos tipos de motivaciones en la elección profesional de las y los estudiantes (2006, p. 3), la motivación extrínseca relacionado a la ejecución



o desempeño en una actividad con el objetivo de obtener una recompensa mayor, y la motivación intrínseca movilizada por atributos personales como la vocación o las aptitudes. En este último los estudiantes escogen su carrera profesional orientados por el reconocimiento propio, ya sea de características, de su vocación, o bien, por la satisfacción personal que les produce desempeñar esa labor. Como señala Figueroa *et al.* «la interpretación de las educadoras acerca de sus propios roles e identidades también depende de sus propias experiencias y formas en que se definen y evalúan a sí mismas dentro de un contexto social particular» (Figueroa *et al.*, 2022, p. 50).

En los relatos analizados se evidencia cómo las y los estudiantes relacionan la elección de carrera motivadas por experiencias previas con niños y niñas, por ejemplo, hermanos, sobrinos, actividades de catequesis, scout entre otras, en las que tenían un gran desempeño, generalmente asociadas a una buena percepción propia y capacidad de interacción con otros.

Desde hace unos años me decidí por esta carrera porque quería estudiar algo relacionado con los niños, me informé acerca de lo que conlleva y creo que era apta para esto, ya que toda mi vida me he relacionado con niños menores que yo (primos, amigos, etc.), y siento que tengo un gran desempeño al estar con ellos (N 8).

Las y los estudiantes deciden estudiar Pedagogía en Educación Parvularia motivada tanto por la experiencia con niños y niñas como por las habilidades y capacidades que identifican en sí mismas/os. Estas experiencias personales han permitido que cada estudiante se reconozca a sí misma/o como una persona capacitada para relacionarse y trabajar con niños y niñas e identificar atributos que influyen en la construcción de la identidad profesional, pues a partir de las habilidades y capacidades descritas surge la idea de escoger una profesión.

Vanegas y Fuentealba hablan de la identidad profesional como una representación que el docente desarrolla de sí mismo como profesor (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 125), se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propio y que surgen en la interacción consigo mismo. Atribuir ciertas habilidades y características propicias para el ejercicio docente influye en la selección de carrera y determina cómo los profesores en formación construyen su identidad profesional.

Junto con el reconocimiento de habilidades o capacidades propias, aparece la vocación como el motor que impulsa estudiar Pedagogía en Educación Parvularia. Mórtoles y Lavalletto plantean la vocación como un discurso particular que enuncia un individuo para explicar los motivos, decisiones, causas y expectativas que lo llevan a definir una opción profesional determinada (Mórtoles y Lavalletto, 2016, p. 5). La vocación es una construcción personal que crea el individuo a partir de sus experiencias, creencias y valores inculcados, así, la vocación tiene un valor personal para cada ser humano.

En algunos relatos, la vocación se construye a partir de experiencias que van determinando a las estudiantes. Mientras que, en otros, la vocación es algo



que nace de ellas y que siempre ha estado en su interior, citadas respectivamente.

En segundo me cambie de Liceo a uno que tuviera el técnico en párvulo, estudie lo que restaba de la media el técnico, ya cuando empecé a hacer mi práctica, me di cuenta de lo hermoso, interesante y único; de lo que podía yo entregar a los niños/as, me gustaba enseñarles, que ellos aprendieran de mí, jugar con ellos era un momento tan genial, que no haya el momento de que siempre pudiéramos jugar, entonces me di cuenta de mi vocación y que si quería estudiar Educación Parvularia (N 22).

Siento que el enseñar, educar, el compartir, el desarrollar de forma integral a los pequeños infantes es mi vocación, y pretendo seguir perfeccionando para lograr ser una educadora de párvulos (N 29).

En cualquiera de los casos, la vocación resulta ser una parte fundamental del discurso e identidad docente (Sandoval *et al.*, 2020, p. 536), de este modo no se puede desmerecer «la vocación» de las razones por las que las y los estudiantes deciden ingresar a la carrera.

Valoración Social

El tercer componente identificado como aspecto central dentro de la construcción de la identidad profesional es la valoración social. A diferencia de los dos apartados anteriores, la valoración social no se origina en el individuo, se construye basada en las percepciones que tienen las estudiantes de sus entornos sociales sobre la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, típicamente la visión de el/la educador/a de párvulos en la sociedad. Estas construcciones influyen en la identidad profesional de las educadoras en formación pues son identificadas como el apoyo y los conflictos previos al ingreso de la carrera.

En los relatos, las estudiantes hablan sobre los comentarios positivos y negativos que recibieron de sus círculos sociales al escoger esta carrera universitaria. Mientras algunas manifestaron sentirse apoyadas por sus amigos y familiares, otras expresaron los conflictos y dificultades que generó esta decisión en su vida. En este sentido, el núcleo familiar es quien más influencia tiene al momento de seleccionar una carrera universitaria (Montero, 2000, p. 39), pues ya sea de forma consciente o inconsciente traspasan a los futuros estudiantes sus opiniones sobre una carrera profesional.

Tomar la decisión de estudiar esta carrera no fue fácil, fue un proceso de años de lucha constante entre comentarios negativos y pensamientos propios de inseguridad, muchas veces (casi siempre) ser educadora es mirado como un trabajo inferior, por lo que se encontraba como mi última decisión durante mucho tiempo [...] Mi familia siempre me apoyó de infinitas maneras, la mayoría de mis primas son profesoras, dicen que la vocación en nuestro caso viene de familia (N 7).

Este relato se cruza con lo mencionado previamente sobre vocación, pues la estudiante reconoce tener conflictos personales con la elección de esta carrera, sin embargo, el apoyo familiar y el reconocimiento de la vocación en sus



primas le permite identificar en sí misma su vocación profesional y responder al porqué decidió estudiar Pedagogía.

Al principio, muchas personas de mi familia no estaban de acuerdo, me decían que yo tenía cabeza para más o que tenía que estudiar algo que me dejara plata. Siempre me habían dicho eso y por esa razón es que no podía decidirme qué estudiar (N 13).

En otros relatos, las estudiantes reconocen que no recibieron el apoyo de amigos y familiares al momento de seleccionar una carrera universitaria, y que esto, lógicamente, influyó de forma negativa en la elección. Históricamente en Chile, las carreras de Pedagogía, incluyendo Educación Parvularia, exigen menos puntaje en la prueba de admisión universitaria en comparación con carreras de otros campos, por lo que la formación en Pedagogía es subestimada.

En este tipo de casos, las familias pueden cambiar de opinión en el transcurso de la elección profesional. Gómez y Castillo describen esta transición desde una visión ambivalente (apoyo y pesimismo) hacia un apoyo incondicional e incluso orgullo por la elección de su hija o hijo (Gómez y Castillo, 2019, p. 9).

Recuerdo que asistía a un liceo y no estaba el técnico en párvulos y mis papás decidieron cambiarme de colegio para poder obtener el técnico y ver si la carrera me gustaba (N 33).

Finalmente, los relatos realizados por las estudiantes permiten dar cuenta que los grupos familiares no solo tienen influencia en la elección, sino también en la movilización de recursos para que las estudiantes se decidan por una carrera universitaria. En este sentido, es importante relacionar estas aproximaciones al campo laboral (asistir a un liceo técnico), con lo propuesto anteriormente sobre las experiencias previas y el reconocimiento de habilidades propias.

Para concluir lo señalado en apartados anteriores, la identidad profesional docente se ve influenciada por aspectos personales y sociales, en los que las familias y los amigos/as tienen un rol preponderante en la elección profesional de las y los estudiantes. Conocer, comprender y organizar estos discursos en subcategorías permite visibilizar las experiencias previas antes de iniciar los estudios en Pedagogía en Educación Parvularia.

Imaginarios de la Educación Parvularia

La interrogante *¿por qué decidí estudiar Educación Parvularia?* permite determinar la categoría anteriormente denominada «Identidad Profesional», y en paralelo «Imaginarios de la Pedagogía en Educación Parvularia» cuya distinción principal es la presencia reiterada del adultocentrismo en la educación, una perspectiva sesgada que sitúa a él o la adulta como agente principal, es decir, velar por el cuidado de las infancias declarando el enseñar como uno de los propósitos invisibilizando el rol protagónico de niños y niñas.



Educar desde lo emocional y el cuidado

Al cursar el primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, uno de los propósitos en la línea de formación práctica es la aproximación a los diversos escenarios pedagógicos por lo que describen la profesión y el quehacer desde un ideal o expectativas sumado a las preconcepciones sobre la Educación Parvularia heredadas y construidas durante la trayectoria escolar y experiencias personales.

Siempre me ha gustado compartir con niños, ya sean mis primos o hijos de amigos, estar ahí, conocer sus mundos, aprender, jugar, y en cierto modo entregar mi granito de arena para enseñarles y cuidarles (N 19).

En consecuencia, debido a la breve trayectoria académica cursada hasta el momento, en los relatos de los y las estudiantes se puede apreciar que destacan conceptos asociados a la propia historia personal y familiar, recurren a sus vivencias y recuerdos para responder a *¿por qué decidí estudiar Educación Parvularia?* Todo ello sitúa a la Educación Parvularia desde un paradigma que emerge desde las biografías, aquellas memorias son unos de los primeros indicios para dilucidar una identidad profesional que está en constante evolución. Aquello converge con el contexto social, cultural y económico, es decir, en cada discurso vislumbran elementos de la cultura, costumbres y creencias a nivel nacional, se identifican estereotipos de género «en la historia del magisterio, las educadoras son reproductoras de algunas prácticas que tienen que ver con representaciones establecidas como básicas en el rol de la educadora infantil ligadas al afecto, la crianza, y el asistencialismo» (Vergara, 2014, p. 112).

El amor por los niños, por cuidarlos, enseñarles, formar parte de lo que algún día serán, ser su base, agregar el granito de arena que los hace mejor persona es lo que hizo darme cuenta de que esto era lo mío (N 7).

Poder guiar, enseñar, cuidar, entretener, brindarles una base que les servirá para el resto de su vida a seres tan pequeñitos en su primera aproximación a la educación es una labor que llena el alma para quienes aman esta carrera (N 9).

En el análisis se encuentra reiterativamente el cuidado, constatando la presencia del rol asistencialista o de instancias para entretención, los cuales están presentes en el imaginario colectivo como elemento distintivo de una mirada de Educación Parvularia que no es correlacionar con la mirada pedagógica presente en la formación profesional, contribuyendo a la minimización de la labor pedagógica del educador/a de párvulos, pues no se visibiliza en su totalidad la importancia de los saberes disciplinares. Asimismo, en los discursos persiste la mirada afectiva; amor, alegría, belleza, lindo/a entre otras son empleadas para referirse a la Educación Parvularia, estos aspectos de alguna forma describen un imaginario de lo que significa para el grupo de estudiantes tomar una decisión primordial para el futuro.

Decidí estudiar esta carrera, ya que encuentro que es una carrera que está llena de amor y alegría, en esta carrera es todo muy lindo, estar con los niños, conocerlos e ir aprendiendo de ellos y con ellos (N 5).



Tal como prevalece lo emocional, es evidente que el rol maternal es subyacente a la elección profesional, «esta feminización de la identidad profesional sería efecto del discurso histórico, heredero de la beneficencia asistencialista y la proyección del rol maternal, que relevan el rol emocional de la educadora, en detrimento de lo intelectual» (González y Torres, 2022, p. 2).

Siempre me he llevado súper con los niños, tengo cinco sobrinos que los amo mucho y me encanta pasar tiempo con ellos. Estaba entre enfermería y educadora de párvulos y finalmente me decidí por esta, ya que siento que es una carrera muy linda, formadora, llena de amor y alegría (N 21).

La feminización reafirma el innegable enfoque de género declarado en la gran mayoría de las respuestas proporcionadas por el grupo de estudiantes lo cual es socialmente aceptado y normalizado, ya que resulta apropiado que las mujeres desarrollen las tareas de cuidado y son las encargadas de reproducir las emociones y sentimientos desde el ejercicio de la enfermería o de la educación en primera infancia entre otras carreras. Finalmente, lo anterior confirma el rol social que tienen los y las futuras educadoras de párvulos.

Imágenes de infancias

En los discursos de las y los participantes, se observa que existen diferentes imágenes de infancia que motivan su decisión para estudiar Pedagogía en Educación Parvularia. Estas imágenes están asociadas a diferentes disposiciones y decisiones sobre la práctica pedagógica, es decir, otorgan un sentido a la acción de las personas que acompañarán a las infancias en su proceso educativo. Las imágenes de infancia se sustentan en la trayectoria de cada persona. Así, García-Martínez y Osorio-Díaz afirman que «en consecuencia, una maestra que trabaja con niños configura su idea de la infancia desde su propia niñez, desde lo que estudió en su paso por la escuela normal o el pregrado, desde lo que vive cotidianamente en su encuentro con los niños o desde su experiencia con la maternidad» (García-Martínez y Osorio-Díaz, 2020, p. 212).

Las imágenes de infancia se entienden como «un sistema de creencias, ideologías, actitudes y valores. Sin embargo, los imaginarios no siempre corresponden a ideas conscientes y reconocibles» (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015, p. 325). Por ello, es relevante favorecer instancias de formación profesional que contribuyan a una reflexión crítica sobre las imágenes de infancia, así, visibilizar las implicancias en la práctica pedagógica. Debido al cierre de los centros educativos durante la pandemia, entre otras limitaciones para la formación práctica, se potenciaron espacios de reflexión pedagógica entre las y los estudiantes. En este contexto, los discursos de las y los participantes sobre sus motivaciones para estudiar Educación Parvularia develan diferentes imágenes de infancia.

La principal imagen de infancia se ha conceptualizado como la de un «niño con un cerebro en desarrollo», relevando la racionalidad para comprender la realidad.



He sido testigo de la capacidad que tienen los niños de absorber todo lo que ven y escuchan, llamándome la atención el cómo funcionan sus cerebros y cómo es su desarrollo mental (N 18).

La imagen de infancia como personas que «absorben» es similar a la de resultados de otro estudio que develan como un imaginario de infancia la noción de «esponjitas» (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015, p. 348). En ambos casos, niñas y niños son receptores pasivos de lo que otras personas y su entorno podrían ofrecerles, propiciando el desarrollo de relaciones verticales. Junto con ello, la consideración de la experiencia subjetiva de las infancias, más allá de la racionalidad en la comprensión de la realidad, podría estar en cuestión en el proceso de toma de decisiones pedagógicas. En otro discurso, se reitera el foco en el desarrollo del cerebro y en la relación que podría establecer una persona adulta para influir en ello.

Me llaman la atención los estudios en los cerebros en desarrollo y la capacidad de poder influenciar positivamente en ellos (N 17).

Esta imagen de infancia se podría relacionar con la noción de Dahlberg *et al.* de «niño como naturaleza» o «niño científico», que cuestiona la idea de una infancia homogénea y normalizada, es decir, desde esta perspectiva se considera que las niñas y niños son de cierta forma, que aprenden y se desarrollan de acuerdo a ciertas etapas de un proceso evolutivo (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 80). Por ello, se considera importante remirar las nociones de desarrollo infantil, considerando como un aspecto central la atención a la diversidad de las infancias. En el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas, esta imagen de infancia se podría relacionar con prácticas homogéneas que tienden a obviar los aspectos particulares y diferentes que constituyen la identidad de cada niña o niño.

Se presenta otra imagen de infancia como la de un «niño vulnerable» que requiere apoyo de personas adultas.

Siento que hay muchos infantes en situaciones precarias, tanto económicas como emocionales, dentro de su círculo familiar y lo que más quiero es poder ser un soporte para ellos (N 10).

Al igual que en el caso anterior, esta idea de infancia se encuentra presente en los resultados de otra investigación sobre imaginarios de infancia de estudiantes en formación (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015, p. 353). Es atendible la preocupación por las situaciones precarias a las que podrían estar expuestas las infancias y es relevante la atención al contexto y a las situaciones de vida de niñas y niños. Junto con ello, también es importante remirar lo que podría significar constituirse en un «soporte» para niñas y niños, ya que podrían ponerse en cuestión las capacidades de niñas y niños, en ciertas situaciones y contextos, y establecer una relación asistencialista que considera a las infancias como personas que requieren de forma constante el apoyo de adultas y adultos.

También se encuentra presente una imagen de infancia como «niño de inversión», en la que se releva la importancia de la Educación Parvularia por los cambios que podrían generar niñas y niños como personas adultas en el futuro.



Pienso que los niños son muy importantes y ellos son los que harán el cambio el día de mañana, así que decidí ser educadora de párvulo para dar lo mejor de mí a los pequeños, que ellos puedan disfrutar al máximo su infancia y ser participe de ello. Además, los admiro mucho, ellos son tan espontáneos y sinceros hay mucho que aprender de ellos (N 30).

Se interpreta que la relevancia de la educación parvularia radica en la importancia de las infancias como ciudadanas y ciudadanos de los cambios y construcción de una futura sociedad. Esta idea se relaciona con la construcción social de infancia de «el niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura» debido a que desde este punto de vista las infancias son la base sobre la cual se construye el porvenir, por ello, se plantea que la inversión en primera infancia favorece el desarrollo de capital humano (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 78). Sin embargo, esta noción implica una desatención de la importancia de su participación y contribución a las diferentes problemáticas y desafíos de la sociedad actual, como seres y actores del presente.

También, en el relato surge la imagen de un «niño bondadoso», lo que se entiende como una persona que ostenta atributos positivos, relacionados principalmente con un factor de índole emocional y actitudinal, como ser «sinceros» y «espontáneos», advirtiendo una cierta idealización de lo que significa la infancia. Esta idea también se observa en el siguiente registro:

También admiro mucho a los niños y niñas, creo en su conocimiento espiritual y su sensibilidad, los considero muy sabios (N 15).

Esta concepción de infancia se relaciona con otros imaginarios: «inocentes», «tesoros del mundo», «luz» (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015, p. 349). Asimismo, Dahlberg *et al.* plantean la idea de un «ser inocente en la etapa dorada de la vida», lo que implica la relevancia de la protección de las infancias y la creación de espacios seguros para evitar que puedan ser corrompidos por el mundo que los rodea, lo cual desfavorece el encuentro con personas adultas y la participación en las problemáticas y desafíos del presente (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 79).

Considerando lo expuesto, un último relato podría constituir una imagen de infancia como un «niño capaz», ya que se refiere, precisamente, a las capacidades que tienen niñas y niños en diferentes situaciones.

Hay que empezar a entender que los niños no son tan frágiles como creemos. En mi experiencia he visto cómo estas criaturas hacen cosas sorprendentes cuando son estimulados por un ambiente cálido y mucho aprendizaje. Cómo son capaces de sentir y decidir con quién ser de tal forma o no o cómo ellos saben cuando necesitan comer y cuánto. Juramos que nosotros somos los que los cuidamos al 100 % pero en verdad ellos nos están dando las pistas de cómo tratar con ellos» (N 24).

Lo mencionado en este relato plantea nuevas miradas y aproximaciones al quehacer educativo. Esta postura se aleja de una imagen de infancia como sujetos que requieren de protección constante de personas adultas, más bien, hay una confianza en las capacidades de las infancias para «sentir y decidir».



Además, se relaciona con la idea de las infancias como personas íntegras, relevando el ámbito emocional pero sin desconocer sus habilidades de pensamiento y participación en una relación recíproca con otras personas.

Para concluir la sección «Imaginarios de la educación parvularia», es relevante destacar que la educación desde una perspectiva emocional y centrada en el cuidado desempeña un papel significativo en la concepción de la Educación Parvularia. Se identifica como un aspecto crucial analizar la influencia del enfoque de género en la formación de la identidad profesional, considerando la historia personal y social que influye en la comprensión de la educación parvularia por parte de este grupo de estudiantes. Además, se observa que la motivación para estudiar Educación Parvularia está vinculada a imágenes de la infancia que enfatizan un proceso de enseñanza y aprendizaje arraigado en ideas que tienden a la homogeneización de los grupos de niños y niñas.

REFLEXIONES FINALES

Para responder al objetivo general del estudio *Comprender los motivos de estudiantes para ingresar a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia* se recopilaron relatos de estudiantes de primer año de la carrera. En el análisis se identificaron como principales motivaciones algunas experiencias previas con personas significativas como educadoras y educadores, niñas y niños en contextos familiares o formales de educación en la primera infancia. Estos antecedentes coinciden con otros estudios realizados en Chile. Alvares *et al.* analizaron las motivaciones de ingreso de estudiantes de Pedagogía en el norte del país, concluyendo que las razones de ingreso están vinculadas a motivaciones de tipo extrínsecas, intrínsecas y altruistas (Alvares *et al.*, 2024, p. 11), lo cual corresponde con algunos de los hallazgos encontrados en este estudio.

Los resultados permiten visibilizar la importancia de las experiencias de las y los estudiantes previo al ingreso a la universidad. Particularmente, en el campo de las pedagogías, las motivaciones y expectativas de las y los estudiantes están predominadas por sus experiencias personales y sociales, ya sea aproximaciones a diferentes áreas educativas durante su enseñanza escolar, o bien instancias sociales vinculadas a diferentes campos disciplinares relacionados a la pedagogía. En el caso de educación temprana, experiencias previas en jardines infantiles, familiares educadoras/es o técnicos en párvulos e incluso experiencias con niñas y niños, les permite construir conocimientos sobre qué es ser educador/a y qué es la educación parvularia. En algunos casos analizados, las y los estudiantes escogen estudiar Pedagogía pues perciben una autoimagen positiva sobre sí mismas/os en relación con las infancias, lo que se relaciona con lo propuesto por Víctor Hugo Sebastián sobre el autoconcepto concebido como «la percepción que tiene de su valía como docente» (Sebastián, 2012, p. 32).

A su vez, la elección universitaria está determinada por la valoración social de la Pedagogía. Autores como Sandoval Rubilar *et al.* plantean que



la autoimagen de la profesión no refiere únicamente a los conocimientos sobre su propia profesión, sino también incorpora otros aspectos actitudinales como la valoración de los individuos (2020, p. 84), por lo que la decisión de estudiar Pedagogía en Educación Parvularia también está influenciada por la percepción de la carrera en la sociedad. Lo anterior es interesante de considerar, pues en el estudio de estos autores se pudo constatar que la dimensión de autoimagen y prestigio social se ve notoriamente descendida respecto de las motivaciones que gatillan la elección profesional (Sandoval Rubilar *et al.*, 2020, p. 98). Sin embargo, en los relatos analizados se declara conocer el prestigio de la carrera de Educación Parvularia y, aun así, escoger ingresar al programa.

En algunos de los relatos analizados es posible evidenciar que las y los estudiantes escogen la carrera por el recuerdo ameno y satisfactorio en la que un o una educadora de párvulos jugó un rol central como figura significativa. En cambio, en otros casos es la propia imagen de la infancia la que motiva esta decisión, ya sea como un compromiso social, una contribución a futuro o, bien, una mirada asistencialista de la labor educativa. Se relevan instancias de cuidado de las niñas y niños y la visibilización del mundo emocional como un elemento característico de la educación parvularia destacando conceptos como la alegría y el amor al referirse a la carrera. «Históricamente, la docencia en el nivel inicial se construyó sobre un modelo femenino que se caracterizó por exaltar un ideal maternal, sustentado por la afectividad y el altruismo» (Vergara, 2012, p. 112), estos aspectos se relacionan con la feminización de la formación e identidad profesional.

Como se puede observar, es evidente que los motivos para decidir estudiar Educación Parvularia son variados y están profundamente arraigados en la biografía personal de las y los estudiantes, pues inevitablemente, todos y todas tienen nociones sobre qué es y qué significa trabajar en educación inicial. Comprender y validar estas experiencias contribuye a la formación profesional, pues al momento de escribir sus relatos y compartir estas nociones en una instancia social, como el foro de una clase, vislumbra los imaginarios de los futuros docentes y permite ajustar expectativas y reflexionar sobre sus motivaciones para potenciar el desarrollo de la identidad docente.

Por último, es relevante recordar que este estudio fue realizado en contexto de pandemia, lo que implicó que los relatos fueron recopilados en un foro de participación virtual reconociendo la importancia de la reflexión en la formación profesional. Con referencia a lo anterior, aparece como proyección de la presente investigación, indagar sobre el impacto de la educación virtual en la formación docente y la identidad profesional de las y los educadores de párvulos ya que la construcción de la identidad es un proceso dinámico, en constante transformación. Algunos autores nos invitan a investigar al recordar que la identidad docente «va evolucionando en el tiempo de acuerdo con las experiencias vividas, tanto personales como profesionales y condicionantes del contexto laboral, educativo y social» (Ávalos y Sotomayor citados Robinson Seisdedos *et al.*, 2018, p. 1).



REFERENCIAS

- Álvarez Durán, E., Tapia Henríquez, M. y Riveros Diegues, N. (2024). «Motivaciones de ingreso de estudiantes de pedagogía: caso de una universidad del norte de Chile». *Revista Educación* 48 (1). Disponible en: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55885>.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). «Cómo ven su identidad los docentes chilenos». *Perspectiva Educacional, formación de profesores* 51(1), pp. 57-86.
- Beauchamp, C. and Thomas, L. (2006). "Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice". Paper presented at *The First Annual Research Symposium on Imaginative Education*. Vancouver: IERG.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). «Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial». *F.Q.S.: Forum Qualitative Social Research Sozialforschung* 6 (1). Doi: 10.17169/fqs-6.1.516.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Grao. ISBN: 84-7827-387-5.
- Díaz-Barriga, Á., Miranda, L. y Bertha, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa: aproximaciones para comprender sus estrategias*. México.
- Figueroa Céspedes, I., Guerra, R. y Madrid, A. (2022). «Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: significados retrospectivos de su formación inicial». *Revista Perspectiva Educacional* 61 (2): 45-67.
- Galaz, A. (2011). «El profesor y su identidad profesional ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo?». *Estudios Pedagógicos* (Valdivia) 37 (2): 89-107.
- García Garduño, J. M. y Organista Sandoval, J. (2006). «Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso». *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (2): 1-17.
- García-Martínez, O. J., y Osorio Díaz, M. E. (2020). «Concepciones de infancia que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestras de educación inicial». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia) 16 (1): 211-232.
- González Castro, C. y Torres Anticura, B. (2022). «Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías». *Revista Educación* 46 (2): 2215-2644. Disponible en: <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>.
- Gómez, H. y Castillo, S. (2019). «Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de pedagogía». *Educación* 43: 483-495. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28509>.
- Martínez-Núñez, M. D. y Muñoz-Zamora, G. (2015). «Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 13 (1): 343-355.
- Montero Mendoza, M. T. (2000). *Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos*. Cambridge University Press.



- Mórtola, G. y Mercedes Lavalletto, M. (2016). «¿Vocaciones eran las de antaño? El discurso vocacional que portan estudiantes de magisterio de la Ciudad de Buenos Aires». Paper presented at *I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. RIDAA-UNQ. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/745>.
- Pérez Ferra, M., Martos Ortega, J. M., Quijano López, R. y García Martínez, I. (2021). «Explorando las motivaciones de los futuros docentes de educación primaria en la elección de sus estudios». *Revista Caribeña de Investigación Educativa* 5 (2): 38-51. Disponible en: <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp38-51>.
- Pinto Wong, A. A. et al. (2021). «Educación Parvularia en Chile y Enfoque de Género ¿sexismo en Educación Inicial?». *Revista del IIICE*.
- Robinson Seisdedos, M. S., Tejada Fernández, J. y Blanch Gelabert, S. (2018). «¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas». *Perspectiva Educacional. Formación de profesores* 57 (3): 104-130. doi: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.766.
- Sanchidrián Blanco, C. (2017). «Las maestras de párvulos: ¿Madres o maestras?». *Revista Linhas* 18 (38): 11-40.
- Sandoval Rubilar, P. R. et al. (2020). «Representaciones sobre vocación en estudiantes de pedagogía en universidades Estatales de Chile». *Interciencia. Revista de ciencia y tecnología en América* 45 (11): 532-538. ISSN 0378-1844.
- Sandoval Rubilar, P. et al. (2020). «Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas.» *Revista Costarricense de Psicología* 39 (1): 77-104. Disponible en: <https://doi.org/10.22544/rcps.v39i01.05>.
- Sebastián, V. H. (2012). «Autoestima y autoconcepto docente». *Phainomenon* 11 (1): 23-34.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Caso*. Morata.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomas, L. y Beauchamp, C (2011). «Understanding new teachers' professional identities through metaphor». *Teaching and Teacher Education* 27 (4): 762-769. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.007.
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). «Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores». *Perspectiva Educacional, Formación de profesores* 58 (1): 151-138.
- Vergara Arboleda, M. (2014). «La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión». *Pedagogía y Saberes* (41): 111-120. Doi: 10.17227/01212494.41pys111.120.



EL ENCUENTRO DE MURGA JOVEN DE MONTEVIDEO: EVOLUCIÓN DE UNA POLÍTICA CULTURAL

*The “Encuentro de Murga Joven” of Montevideo:
evolution of a cultural policy*

Chiara Miranda Turnes

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República
chiara.miranda@fic.edu.uy
<https://orcid.org/0000-0002-7421-8243>

RESUMEN: El presente trabajo tiene por objetivo contribuir a la comprensión del *Encuentro de Murga Joven* de Montevideo como política cultural desarrollada por el Gobierno departamental. Se apunta a comprender los cambios y permanencias en el fenómeno con foco en cuatro etapas: los orígenes de murga joven (1995-2000), una etapa de crecimiento y consolidación (2001-2005), un momento de estabilidad en lógica de concurso (2006-2017) y un nuevo contexto de cambios en el carnaval montevideano (2018 en adelante). La propuesta se sustenta en el análisis documental de los reglamentos oficiales del Encuentro y la realización de entrevistas a personas participantes del espacio. Las categorías de análisis emanan de las conceptualizaciones acerca de los paradigmas políticos de la acción cultural propuestos por García Canclini (1990) y la tipología de circuitos y políticas culturales de Brunner (1990). Se identifican en el Encuentro rasgos asociados al paradigma de la democracia participativa, mediante la promoción, la creación artística de jóvenes y su participación. El protagonismo creciente de las dinámicas de concurso provocó un corrimiento de las lógicas de organización estatal de grupos comunitarios hacia lógicas de mercado, pero se identifican diferentes formas de vivenciar el Encuentro, con convivencia de énfasis en las distintas lógicas existentes.

PALABRAS CLAVE: murga, carnaval, juventud, política cultural.



RESUM: Aquest treball té per objectiu contribuir a la comprensió de l'Encuentro de Murga Joven de Montevideo com a política cultural desenvolupada pel Govern departamental. S'apunta a comprendre els canvis i permanències en el fenomen focalitzat en quatre etapes: els orígens de Murga Joven (1995-2000), una etapa de creixement i consolidació (2001-2005), un moment d'estabilitat en lògica de concurs (2006-2017) i un nou context de canvis en el carnestoltes de Montevideo (a partir de 2018).

La proposta se sustenta en l'anàlisi documental dels reglaments oficials de l'Encuentro i la realització d'entrevistes a persones participants de l'espai. Les categories d'anàlisi emanen de les conceptualitzacions sobre els paradigmes polítics de l'acció cultural proposats per García Canclini (1990) i la tipologia de circuits i polítiques culturals de Brunner (1990).

S'identifiquen en l'Encuentro trets associats al paradigma de la democràcia participativa, mitjançant la promoció, la creació artística de joves i la seua participació. El protagonisme creixent de les dinàmiques de concurs va provocar un moviment de les lògiques d'organització estatal de grups comunitaris cap a lògiques de mercat, però s'hi identifiquen diferents maneres de viure l'Encuentro, amb convivència d'èmfasi en les diferents lògiques existents.

PARAULES CLAU: murga, carnestoltes, joventut, política cultural

ABSTRACT: The objective of this work is to contribute to the understanding of the *Encuentro de Murga Joven* of Montevideo as a cultural policy developed by the departmental government. The aim is to understand the changes and permanences in the phenomenon focusing on four stages: the origins of *murga joven* (1995-2000), a stage of growth and consolidation (2001-2005), a moment of stability with contest logics (2006 -2017) and a new context of changes in the Montevideo carnival (2018 onwards).

The proposal is based on the documentary analysis of the official regulations of the *Encuentro* and the conducting of interviews with participants in the phenomenon. The categories of analysis emanate from the conceptualizations of the political paradigms of cultural action proposed by García Canclini (1990) and the typology of cultural circuits and policies by Brunner (1990).

Characteristics associated with the paradigm of participatory democracy are identified in the *Encuentro*, by promoting the artistic creation of young people and their participation. The growing prominence of contest dynamics caused a shift in the logic of state organization of community groups towards market



logic, but different ways of experiencing the *Encuentro* are identified, with a coexistence of emphasis on the different existing dynamics.

KEYWORDS: murga, carnival, youth, cultural policy.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objetivo aportar al análisis del *Encuentro de Murga Joven* (EMJ) como política cultural de la Intendencia de Montevideo, intentando comprender los cambios y permanencias en el fenómeno durante el período transcurrido entre su creación en el año 1995 —como talleres descentralizados que luego derivarían en la realización del Encuentro— y 2023.

La investigación se desarrolla mediante el análisis documental de los reglamentos o bases y cronogramas del Encuentro y la realización de entrevistas a personas participantes del espacio. A partir del análisis, se realiza una periodización en cuatro etapas: los orígenes de murga joven (1995-2000), una etapa de crecimiento y consolidación (2001-2005), un momento de estabilidad en lógica de concurso (2006-2017) y un nuevo contexto de cambios en el carnaval montevideano (2018 en adelante). Esta separación en etapas persigue fines analíticos y sus fronteras pueden definirse como difusas. Pero se entiende que una división en los cuatro períodos mencionados habilita una mayor riqueza en el análisis y permite enfocarse en identificar cambios y permanencias durante la existencia del EMJ.

Para el análisis de los documentos oficiales del Encuentro y de las entrevistas a sus protagonistas, se consideran los paradigmas políticos de la acción cultural propuestos por García Canclini (1990), así como la tipología de circuitos y políticas culturales de Brunner (1990). La reflexión se sustenta sobre la guía de estas categorías, identificando cómo evolucionan (o no) en el tiempo en la implementación y desarrollo del EMJ como política pública de la Intendencia de Montevideo.

2. METODOLOGÍA

Categorías analíticas para reflexionar sobre las políticas culturales

Se consideran para este trabajo las perspectivas de García Canclini (1990) y Brunner (1990) acerca de posibles paradigmas políticos de acción cultural y distintos tipos de circuitos culturales, como categorías analíticas que permiten analizar el *Encuentro de Murga Joven* en su carácter de política cultural y reflexionar sobre su evolución.

García Canclini (1990) analiza la realidad latinoamericana y propone seis paradigmas posibles de políticas culturales según los principales agentes que



involucran, los modos en que organizan la relación entre política y cultura, la forma en que conciben el desarrollo cultural y los objetivos que se plantean: el mecenazgo liberal, el tradicionalismo patrimonialista, el estatismo populista, la privatización neoconservadora, la democratización cultural y la democracia participativa. Resulta particularmente interesante a efectos de este trabajo distinguir entre el paradigma de la democratización cultural y aquel de la democracia participativa.

El autor plantea que la democratización cultural considera las políticas culturales como programas «de distribución y popularización del arte, el conocimiento científico y las demás formas de “alta cultura”». Su hipótesis básica es que una mejor difusión corregirá las desigualdades en el acceso a los bienes simbólicos» (García Canclini 1990, p. 46). Esta concepción difusionista de las políticas culturales ha sido fuertemente criticada por centrarse únicamente en la divulgación de la alta cultura, dejando entrever «una definición elitista del patrimonio simbólico, su valoración unilateral por el Estado o los sectores hegemónicos y la imposición paternalista al resto de la población» (García Canclini 1990, p. 48); y por enfocarse en la divulgación de bienes simbólicos pero no en las desigualdades que atraviesan su producción y su consumo.

La democracia participativa, por otro lado, «defiende la coexistencia de múltiples culturas en una misma sociedad, propicia su desarrollo autónomo y relaciones igualitarias de participación de cada individuo en cada cultura y cada cultura respecto de las demás» (García Canclini 1990, p. 50). La concepción que subyace a este paradigma es la existencia de múltiples culturas legítimas, por lo que en lugar de difundir lo más ampliamente las manifestaciones de la cultura hegemónica, se busca promover el desarrollo de los diferentes grupos que forman parte de una sociedad. Según el autor, la pluralidad y el libre desarrollo de cada cultura son los postulados sobre los que se sostiene este paradigma.

Se trata de un enfoque que excede las acciones puntuales puesto que busca promover la participación de forma continua, mediante la estimulación de la autoorganización y la autogestión:

Además de transmitir conocimientos y desarrollar la sensibilidad, procura mejorar las condiciones sociales para desenvolver la creatividad colectiva. Se intenta que los propios sujetos produzcan el arte y la cultura necesarios para resolver sus problemas y afirmar o renovar su identidad (García Canclini 1990, p. 51).

Brunner (1990) propone la construcción de una tipología de problemas (u oportunidades) vinculados a las políticas culturales según el cruce de dos variables: agentes habituales e instituciones organizadoras. Afirmar que los agentes habituales de la acción cultural pueden ser productores profesionales (tanto individuales como grupales), empresas privadas, agencias públicas y asociaciones voluntarias. Las instituciones organizadoras, por otra parte, pueden ser predominantemente el mercado, la Administración pública o la comunidad. Mediante el cruce de estas dos variables, Brunner clasifica los



circuitos de acción cultural en doce tipos ideales distintos, con el objetivo de orientar el análisis.

De la tipología de circuitos culturales propuesta por Brunner (1990) cabe destacar a efectos de este trabajo: los circuitos de producción profesional organizados como servicio público —la producción corresponde a agentes culturales profesionales pero es organizada por el Estado—; los circuitos de asociación voluntaria que operan bajo comando administrativo —agentes culturales no profesionales cuya producción y circulación es organizada estatalmente—; y los circuitos de asociación voluntaria que operan para el mercado —colectivos no profesionales que se sostienen sobre principios de solidaridad moral pero se ven obligados a actuar en el mercado—.

Los paradigmas de democratización cultural y de democracia participativa, así como la diferenciación de circuitos culturales según las instituciones que los organizan y los agentes que los habitan en forma protagónica, son categorías que habilitan o guían la reflexión acerca del EMJ como política pública cultural desarrollada por la Intendencia de Montevideo entre su creación en 1995 y la actualidad.

Estrategia metodológica

El corpus de la investigación, de tipo cualitativo y exploratorio, está compuesto en primer lugar por los reglamentos oficiales o bases del EMJ durante el período estudiado. Parte de esta documentación está disponible en forma pública en el sitio web de la Intendencia de Montevideo, junto a otras resoluciones aprobadas durante la última década. Los reglamentos y bases previos al año 2011 se obtuvieron gracias al trabajo del «Archivo Murga Joven», proyecto de la Cátedra UNESCO en Carnaval y Patrimonio junto al Taller Uruguayo de Música Popular. El trabajo sobre los reglamentos y bases oficiales que rigieron el EMJ a lo largo de los años se realizó mediante la técnica de análisis documental.

El análisis de los reglamentos oficiales y bases del EMJ tuvo por objetivo identificar elementos que permitieran caracterizar las distintas ediciones del encuentro en relación a paradigmas de políticas culturales (García Cancilini, 1990) y tipos de circuitos culturales (Brunner, 1990). Se consideraron en primera instancia elementos formales del documento: autoría y estructura. Posteriormente se realizó un análisis en profundidad con foco en aquellos fragmentos vinculados a los objetivos del *Encuentro de Murga Joven*, sus modos de funcionamiento, los actores involucrados y la mención de figuras referentes o con un rol formativo. Surgieron durante el análisis algunos emergentes, como la reglamentación de participación según género.

Además, se realizaron entrevistas a personas que participaron del EMJ durante distintos períodos, para complementar con sus percepciones y experiencias lo obtenido de la reglamentación oficial. Se buscó comprender en qué medida lo planteado en los reglamentos se correspondía con la realidad de cada etapa. Se realizaron cinco entrevistas a personas que participaron del EMJ durante períodos diferentes:

**Tabla 1.** Entrevistas realizadas a participantes del EMJ

Nº de entrevista	Género	Rango etario ¹	Participación en EMJ	Fecha
1	varón	36 a 40	2006 a 2012	18/9/2023
2	mujer	21 a 25	2021 a 2022	19/9/2023
3	mujer	21 a 25	2020 a 2023	20/9/2023
4	varón	31 a 35	2015	26/9/2023
5	varón	26 a 30	2014 a 2017	28/9/2023

La selección de personas entrevistadas respondió a dos criterios: la necesidad de contar con experiencias y percepciones de las distintas etapas propuestas en la periodización; y la búsqueda de máxima variabilidad en el grado de participación efectiva en los espacios propuestos por el Encuentro. Los tópicos que se abordaron en cada entrevista fueron: vínculo de la persona con el carnaval, trayectoria en el *Encuentro de Murga Joven*, estructura y funcionamiento del EMJ durante su participación, participación y vinculación de la persona con los espacios del EMJ, espacios de ensayo y actuación, organización del conjunto o conjuntos de murga que integraba, percepciones de la persona acerca del EMJ con foco en lo formativo y lo competitivo.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los orígenes de murga joven: surgimiento y primeros encuentros (1995-2000)

Lo que ahora se conoce como *Encuentro de Murga Joven* surge en 1995 como una iniciativa conjunta de la Intendencia Municipal de Montevideo (IMM) y el Taller Uruguayo de Música Popular (TUMP) para el desarrollo de talleres descentralizados de murga dirigidos a personas jóvenes del departamento de Montevideo. De acuerdo con Brum (2001), estos talleres tuvieron como objetivo la apropiación del lenguaje de la murga por parte de personas jóvenes, mediante estrategias pedagógicas que reconocían y respondían a las necesidades de cada grupo participante sin ningún tipo de selección previa, con un plantel docente experimentado en el género murguero, en la búsqueda de «un adecuado equilibrio entre la función social e integradora que plantea el trabajo musical y los necesarios resultados de calidad artística motivadores de cada experiencia» (Brum, 2001, p. 16).

Los talleres contaban inicialmente con una estructura modular de introducción a la murga, acercamiento a los distintos rubros, creación de un repertorio y de un vestuario, y proyección comunitaria del trabajo mediante actuaciones en espacios del barrio donde se desarrollaba cada taller (Brum, 2001). En 1995 se desarrollaron cinco talleres de tres meses cada uno en los barrios Car-

1 Al momento de la entrevista.



rasco Norte, Jardines del Hipódromo, La Teja, Nuevo París y Colón. Al año siguiente se sumaron talleres en Villa Sarandí, Belvedere, Barrio Lavalleja, Camino Carrasco, Flores de Manga y Palermo; y durante 1997 se instrumentó un convenio con la Escuela de Psicología «Pichón Riviere» para integrar estudiantes avanzados en los equipos docentes, además de seguir sumando espacios de taller (Brum, 2001).

Es posible afirmar que los talleres de murga coordinados por la Intendencia y el TUMP en la etapa inicial del fenómeno de murga joven, desarrollados a partir de 1995, corresponden al paradigma de la democracia participativa definido por García Canclini (1990) al promover desde el Estado la creación artística descentralizada.

A partir de estos talleres, se convocó en octubre de 1998 al *Primer Encuentro de Murga Joven*, organizado por la Comisión de Juventud de la Intendencia Municipal de Montevideo. De acuerdo con las bases de este primer espacio, el Encuentro consistía en una serie de talleres y una posterior instancia de actuaciones en vivo, evaluada por un jurado que premiaba a los cinco mejores espectáculos. Los grupos participantes podían estar integrados por entre trece y veinte personas de quince a treinta años de edad, y presentar espectáculos originales de hasta treinta minutos de duración de temática y estilo libres. Las bases indican que aquellos grupos pertenecientes a los talleres de murga del convenio entre la Intendencia y el TUMP podían participar de la instancia en calidad de invitados.

Si bien la propuesta llevaba el nombre de Encuentro, se especificaba en sus bases la existencia de un jurado y ciertos criterios de premiación, planteándose que:

[...] la idea central del concurso apuesta a la conformación de un ámbito, en el cual se valore la creatividad, la imaginación, la globalidad y la originalidad por encima del lujo y la visualización compartimentada y fragmentada de los rubros que integran o componen el producto artístico (Comisión de Juventud de la IMM, 1998, p. 2).

Los cinco grupos ganadores tenían la oportunidad de participar en el carnaval en los barrios organizado por la Intendencia junto a los Centros Comunes Zonales. Es posible, entonces, identificar lógicas de concurso en el desarrollo del primer encuentro. Pero conviven con estas lógicas una serie de espacios formativos tales como «talleres de textos, arreglos corales, canto, ritmo, maquillaje, vestuario y puesta en escena, destinados a todos los grupos participantes» (Comisión de Juventud de la IMM, 1998, p. 4) que se constituyen como etapa inicial del Encuentro, dándole un énfasis educativo y de promoción de la creación artística al fenómeno.

Existe una clara continuidad y articulación entre los talleres descentralizados de murga organizados por la Intendencia junto al TUMP y el *Primer Encuentro de Murga Joven*, pero también es posible identificarlos como eventos diferenciados con características propias, dirigidos a distintos públicos y con objetivos que en algunos casos se solapan pero no siempre. Las primeras



instancias del EMJ mantienen características del paradigma de democracia participativa propuesto por García Cancellini (1990). Tomando la tipología de Brunner (1990), se identifica en esta primera etapa un circuito de asociación voluntaria que opera bajo comando administrativo, donde agentes culturales no profesionales —personas jóvenes no necesariamente formadas artísticamente ni con experiencia profesional en murga— producen y circulan sus creaciones en ámbitos organizados estatalmente.

La consolidación del Encuentro: una etapa de crecimiento sostenido (2001-2005)

De acuerdo con los datos sistematizados por Rodríguez y Jaunsolo (2023) existió un crecimiento sostenido y acelerado en la cantidad de conjuntos participantes del EMJ entre los años 2001 y 2005, alcanzándose en 2004 un total de setenta murgas participantes.

La estructura del Encuentro durante el comienzo de este período no presenta grandes variaciones respecto a la propuesta inicial de 1998: se realizaban talleres sobre distintos aspectos de la murga, se convocaba a asambleas con los conjuntos participantes, y la muestra de espectáculos se organizaba en una etapa inicial (de la que participaban todos los conjuntos) y una segunda fase de muestra con los «mejores espectáculos», según lo definido por el jurado.

Sin embargo, existen algunos añadidos y modificaciones que merecen ser destacadas. Las bases del año 2001 establecen que «todos los grupos deberán contar con la participación de como mínimo 2 integrantes de cada sexo» (Comisión de Juventud de la IMM y TUMP, 2001, p. 3). Este requisito se mantiene durante 2002 pero desaparece a partir de la convocatoria al *Encuentro de Murga Joven* 2003. Esta preocupación por la participación de ambos géneros, explícita a nivel reglamentario durante estos dos años, atraviesa al EMJ en sus diferentes etapas.

También a partir del año 2001 se incorpora la figura de talleristas que acompañan la creación de los espectáculos participantes. Quienes inicialmente trabajaban como talleristas en el programa de la Intendencia y el TUMP, junto a participantes de ediciones anteriores del Encuentro, comienzan en 2001 comienzan a asistir los procesos creativos de los conjuntos:

Durante los meses de junio y julio, los grupos y personas inscriptas por primera vez contarán con la asistencia de talleristas del TUMP, quienes colaborarán en la conformación de un espectáculo murguero a partir de su experiencia y conocimiento en distintos rubros del género a saber: Canto y arreglos corales, Movimiento y Puesta en escena, letras, Percusión en murga (Comisión de Juventud de la IMM y TUMP, 2001, p. 2).

Cabe destacar que en 2001 fueron veintiocho los conjuntos que presentaron espectáculos de murga en el Encuentro, casi el doble que en el primer Encuentro de 1998. Otro elemento interesante que comienza a aparecer a partir del 2003 es el énfasis en las jornadas de integración entre conjuntos participantes del Encuentro:



El Encuentro de Murga Joven apuesta no solamente al desarrollo de las potencialidades expresivas y artísticas de los jóvenes, sino también a conformar un ámbito o espacio de integración que dé cabida a instancias socializadoras. En tal sentido se llevarán a cabo en días y lugares a confirmar, diferentes jornadas colectivas, apostando al conocimiento, intercambio e integración entre todos los participantes. Bailes, asados, juegos, deportes, campamentos, etc., podrán ser algunas de las actividades a programar en dichas jornadas (Comisión de Juventud de la IMM, 2003, pp. 1-2).

El énfasis del Encuentro durante este período parece estar aún centrado en promover la creación artística y la integración de jóvenes, con un carácter formativo y comunitario. Se articulan los talleres generales con el acompañamiento de los conjuntos por parte de personas *experientes*, y si bien la muestra del espectáculo responde a lógicas de concurso, es tan solo una de las partes del fenómeno. Es posible aventurar que nos encontramos aún dentro del paradigma de democracia participativa y con un circuito de asociación voluntaria que opera bajo comando administrativo.

Sin embargo, el período comprendido entre los años 2001 y 2005 es también el momento en que las primeras murgas provenientes del EMJ comienzan a participar en el Concurso Oficial de Carnaval. Conjuntos que habían sido reconocidos por el jurado en sus participaciones en el EMJ comienzan a dar la prueba de admisión para ser parte del Concurso Oficial de Carnaval: La Mojigata en 2001, Demimurga en 2002, Agarrate Catalina en 2003 y Queso Magro en 2005.

El Concurso Oficial de Carnaval opera con lógicas de mercado: es necesario pagar una importante suma de dinero para asociarse a los Directores Asociados de Espectáculos Carnavalescos Populares del Uruguay (DAECPU) y dar la prueba de admisión que permite concursar, en un certamen organizado conjuntamente por el Estado y un ente privado. Además, las dinámicas de contratación en escenarios populares y comerciales están atravesadas por lógicas de mercado. Es posible comenzar a identificar en este período algunos aspectos de esta lógica de mercado asociados al EMJ, una vez que los conjuntos con mejor desempeño en el Encuentro comienzan a participar también del concurso. Remitiéndonos a la tipología de Brunner (1990) estaríamos ante un circuito de asociación voluntaria que opera bajo comando administrativo pero también, en alguna medida, para el mercado.

El Concurso del Encuentro de Murga Joven (2006-2017)

A partir del año 2006, ya no se identifican los espacios de taller ni otras instancias formativas como parte sustancial del EMJ. En el año 2007 comienza a separarse la «muestra» del «concurso» dentro del Encuentro, exigiéndose a cada conjunto elegir una sola de las modalidades. La muestra se presentaba como un espacio abierto, donde cualquier murga de jóvenes podía presentar su espectáculo sin ser evaluado por un jurado, mientras que el concurso tenía como objetivo

[...] estimular, motivar y conformar un ámbito alternativo que apoye la promoción y difusión de la expresión murguera, procurando el logro de un espacio de expresión a través de una instancia autogestionaria que posibilite la canalización de inquietudes, propuestas y expresiones juveniles (Secretaría de Juventud de la IMM, 2007, p. 2).



Para participar en este concurso, que constaba de dos etapas, las murgas debían además superar una instancia de «prueba de admisión» ante un jurado. Pese a tratarse de un espacio organizado por la Secretaría de Juventud de la Intendencia de Montevideo, las dinámicas son muy similares a las del Concurso Oficial de Carnaval, y parecen responder a ciertas lógicas de mercado más que a una estructura con énfasis en lo artístico o lo formativo.

Según de León *et al.* (2014) este cambio de modalidad no fue bien recibido: «la experiencia es claramente negativa. Los participantes se resisten y se genera el máximo distanciamiento entre la organización y los jóvenes murguistas, que empiezan a demandar instancias de mayor rigurosidad en la competencia» (p. 9). No existen registros de esta separación entre muestra y concurso, ni de la prueba de admisión, posteriores al año 2008.

De acuerdo con Rodríguez y Jaunsolo (2023), en el año 2007, la mayor parte de las murgas inscriptas para participar del Encuentro eran murgas debutantes, es decir, conjuntos que no habían participado de instancias anteriores del Encuentro. La convocatoria para el Encuentro de ese año menciona la existencia de talleres únicamente en un titular, y parece estar centrada en explicitar el funcionamiento del concurso. No se hace mención tampoco del acompañamiento de talleristas a los conjuntos participantes.

El entrevistado n.º 1, participante del *Encuentro de Murga Joven* entre los años 2006 y 2012, recuerda que:

Había asambleas que no eran obligatorias, eran abiertas, y tenían bastante poca concurrencia. No en 2006, pero capaz que 2008 o 2009 empezó a existir la figura de monitor o monitora que iba a los ensayos, pero no recuerdo que hubiese talleres. Capaz que había, pero... Me acuerdo de que había un encuentro a fin de año, más colectivo, alguna cosa que se hizo en el Prado. Pero no tengo la idea de que hubiese alguna cosa... o capaz que yo no participaba tanto de eso, más de integración o de generación pedagógica de espacios para quienes salíamos en los conjuntos.

La figura de monitor aparece en las convocatorias a partir del año 2009: «Cada Murga tendrá un monitor referente que realizará el seguimiento y apoyo de su proceso» (División Turismo de la IMM, 2009, p. 1). También en ese año se incorporan la etapa de ensayo abierto «que permitirá a las murgas ensayar con todos los requerimientos técnicos necesarios y con apoyo de talleristas que aporten a su espectáculo y a la vez tener un punto de encuentro e intercambio en la etapa previa a la Muestra» (División Turismo de la IMM, 2009, p. 1).

En convocatorias posteriores la estructura parece mantenerse. El *Encuentro de Murga Joven* gira en torno a las dos instancias de presentación del espectáculo, con la participación de un jurado que evalúa cuáles son las murgas que pasarán a la segunda etapa. Existen asambleas de participación obligatoria para todos los conjuntos, y la figura de los monitores parece concentrar el carácter formativo del Encuentro. El reglamento del Encuentro realizado en 2013 establece que:



- c) Cada murga contará con un monitor referente provisto por los organizadores, los cuales realizarán el seguimiento y el apoyo de los diferentes procesos;
- d) Durante los meses de agosto y setiembre se llevarán adelante talleres técnicos vinculados al género e instancias de intercambio de experiencias entre integrantes de distintas murgas (Departamento de Cultura de la IM, 2013).

Sin embargo, los talleres no parecen haber sido igualmente centrales para todas las personas que formaron parte del Encuentro. El entrevistado n.º 5, participante del *Encuentro de Murga Joven* entre 2014 y 2017, relata que durante esa época:

[...] había monitores que iban a los ensayos de las murgas de parte del TUMP. También había algo interesante, que no sé si sigue hoy en día, que eran como unas actividades propuestas por los monitores pero más intermurgas. Entonces era como un gran taller de... por ejemplo, herramientas para la creación creativa colectiva. Y estaba bueno, no iban todas las murgas obviamente, ni ahí, pero eran como unos talleres así medio hippies, divertidos, lúdicos. Después en un momento hubieron unos talleres de arreglos, me acuerdo, también organizados por el TUMP y que se animaron bastantes directores y arregladores de Murgas Joven. En realidad bastantes pocos, si piensas que hay sesenta murgas y en los talleres éramos tipo entre seis y catorce, nada. Ni cerca de uno por murga. Pero estaba bueno.

El entrevistado n.º 4, que fue parte del espacio durante 2015, recuerda que:

[...] había como una instancia de ensayo abierto en el que había una evaluación, te hacían una devolución, te ponían un tallerista como que te asesoraba o guiaba la murga. No sé si había asamblea, no sé si iban a las asambleas, y después estaba el momento del concurso. Primero la pasada esa de todo el mundo en las Duranas y después los que pasaban iban al Teatro de Verano, creo que era así.

Es posible identificar distintas formas de vivenciar el EMJ, con diferentes grados de involucramiento y énfasis particulares desde cada subjetividad. Sin embargo, lo común a todas las murgas y todos sus integrantes parecen ser las actuaciones en el concurso. El conocimiento y la participación en asambleas y talleres no emerge como un elemento central del Encuentro.

Una novedad que se sostiene a lo largo de este período es que los reglamentos explicitan la posibilidad de que las murgas participantes del Encuentro presenten sus espectáculos en tablados populares durante el Concurso Oficial de Carnaval. Los tablados populares involucran tanto a vecinos y organizaciones barriales como a la Intendencia de Montevideo, es decir, a la sociedad civil y al Estado. Pero, además, se insertan dentro del circuito del Concurso Oficial de Carnaval, y son atravesados por sus lógicas en la elección de los conjuntos que actúan cada noche, entre otras cosas. Resulta significativo, en este sentido, que los reglamentos comiencen a denominarse «Concurso del Encuentro de Murga Joven», añadiendo el término desde el título.

Sobre las relaciones de poder entre participantes y las inequidades de género en el EMJ durante este período, resulta relevante el análisis de Lima



(2013) quien indica respecto al empoderamiento de las mujeres en el Encuentro que:

[...] todavía se encuentran resistencias para que las mujeres se apropien sin restricciones de ese ámbito. Este espacio sigue siendo sumamente masculino, dominado por hombres no solo en la cantidad sino también en los espacios que ocupan en torno a lo creativo y expresivo así como también en lo que refiere a la división de tareas en esta estructura (Lima, 2013, p. 34).

Se trata entonces de una década relativamente estable, con el foco del EMJ en las dinámicas de muestra de espectáculos y competencia entre murgas más que en talleres o espacios formativos, y vínculo cada vez más fuerte con el Concurso Oficial de Carnaval. Si se considera la tipología de Brunner (1990), este período parece caracterizado por circuitos de asociación voluntaria que, si bien operan bajo comando organizativo al ser el Encuentro gestionado por la Intendencia, también operan —en cierta medida— para el mercado. El vínculo cada vez mayor entre el EMJ y el Concurso Oficial de Carnaval es una señal de este acercamiento.

Cambios en el contexto del carnaval montevidiano (2018 en adelante)

Es posible identificar a partir del año 2018 una serie de cambios en el ecosistema del carnaval montevidiano. La creación del Encuentro de Murguistas Feministas (en ese entonces, Encuentro de Murgas de Mujeres) y del Sindicato Único de Carnavaleras y Carnavaleros del Uruguay son hitos en la historia de la fiesta, al igual que los primeros tablados de Más Carnaval —un circuito alternativo al concurso— en febrero de 2020. El fenómeno denominado «varones carnaval», ocurrido en octubre del año 2020, cuando múltiples denuncias de violencia y abuso contra mujeres y niñas en ámbitos del carnaval salieron a la luz, sacudió las estructuras institucionales del carnaval montevidiano. Tan solo unos meses después, la pandemia del covid-19 llevó a la suspensión del Concurso Oficial de Carnaval y de todos los espacios vinculados. La creación de Carnavale, otro circuito de carnaval alternativo, y la realización de sus primeros tablados en diciembre de 2021 también representa un cambio importante en el ecosistema del carnaval montevidiano.

A partir de este contexto se establece una nueva etapa en la periodización del *Encuentro de Murga Joven* como política pública, atendiendo particularmente a preocupaciones por la igualdad de género y por el poder de decisión de quienes habitan el espacio respecto a sus estructuras y definiciones. La entrevistada n.º 2, que formó parte del *Encuentro de Murga Joven* entre 2021 y 2022, relata sobre los ámbitos que estructuran el Encuentro:

En cuanto a los ensayos, contamos con el acompañamiento de un monitor o una monitora que asiste a los ensayos y su rol es acompañar los procesos creativos de las murgas. Ese monitor o monitora (que en general proviene de la Intendencia) nos aconseja sobre algún rubro específico, si tiene conocimiento de eso. Si no, por ejemplo, a organizar mejor los ensayos para que sean más ejecutivos o sobre alguna dinámica en particular o problemática que



haya surgido, pero la idea es esa, poder acompañar los diferentes procesos creativos de los colectivos. Cada monitor o monitora tiene a veces más murgas que disponibilidad para poder asistir a los ensayos y eso complica a veces el acompañamiento, lo complejiza un poco, pero es significativo poder contar también con eso porque es un vínculo directo con quien organiza el encuentro y también quienes nos informan de algunas tomas de decisiones o algo que viene más desde el lado de la intendencia. Después las muestras o los espacios más de encuentro finales, que serían una primera instancia en el Canario Luna y una segunda instancia en el Teatro Verano para las murgas que pasen a esa instancia de acuerdo a los criterios de un jurado, que elegimos las diferentes murgas a través de una votación. Antes están los ensayos abiertos que se hacen en dos salas, en la sala Experimental o en la sala Lazaroff, donde nosotros vamos a presentar lo que tengamos hasta ese momento.

La figura de los monitores aparece como central, brindando un acompañamiento asociado a lo grupal o lo creativo más que lo técnico, aconsejando en torno a temas específicos pero desde un lugar de apoyo. También cumplen un rol de vínculo entre las murgas del Encuentro y la Intendencia como organizadora. El reglamento del año 2020 establece las asambleas como obligatorias, y la figura de los monitores como algo optativo, con lo que cada conjunto podrá contar. Se mencionan también talleres técnicos y encuentros con referentes, aunque no se detalla su implementación. El centro parece seguir en la presentación de espectáculos.

Un análisis de los cinco espectáculos «ganadores» del Encuentro en 2021 identifica que existe

[...] una intención de problematizar el carnaval y el Encuentro de murga joven desde sus espectáculos, con particular foco en la concepción misma del carnaval, las características del Encuentro y las decisiones tomadas por la institución gubernamental que lo organiza; atravesando temáticas como el lugar de la murga joven en la cultura, la participación en el carnaval, la equidad de género y la idea misma de juventud (Miranda Turnes, 2022, p. 4).

La entrevistada n.º 3, que forma parte del *Encuentro de Murga Joven* desde el año 2020, cuenta que, para ella:

Es un espacio autoformativo, desde la iniciativa propia. Este año se están implementando lo que son los encuentros de intercambio. El Encuentro está coordinado en conjunto por la Intendencia y por el TUMP, que antes era solo por la Intendencia y el TUMP estaba ahí no sé bien cómo, pero ahora son las dos organizaciones en conjunto. Y están haciendo unos encuentros de intercambio que es un día de taller en que se le pide a todas las murgas que vayan dos representantes de la murga y está todo el equipo de monitores, que da distintos talleres. El año pasado no pasó, creo que desde el 2020 no pasaba. Del 2019 para atrás eso se llamaba “encuentro de referentes” y no se hacían cosas tipo talleres ni nada, era como si fuera una asamblea pero algo más informal. A partir de ahora se llama encuentro de intercambio, ya se hizo uno antes de los ensayos abiertos y ahora se va a hacer otro, el 1ero de octubre creo. Intentaron que hubieran dos representantes de cada murga y el equipo de monitores planteó diferentes talleres: de improvisación, de percusión, de escritura, se intentó hacer un taller de dirección y coro. Estuvo re bueno porque también fue un



espacio que habilitó que las personas que estamos en distintos conjuntos de murga joven nos conozcamos.

En el último año parecen cobrar más relevancia los aspectos formativos del Encuentro, con la realización de talleres asociados a aspectos técnicos de la murga que funcionan como espacio de intercambio y creación colectiva entre personas jóvenes. También parece haber un mayor cuestionamiento desde quienes participan del Encuentro a sus formas de organización.

Sobre las relaciones de género durante este período, Bolazzi (2020) analiza la participación de mujeres en el Encuentro e identifica una naturalización de los espacios como masculinos, donde «las mujeres están ahí con “permiso de ellos” [...] se hace alusión a que las mujeres son “valientes” por adentrarse a el “mundo masculino” de la murga, porque este planteo solo da cuenta la apropiación que estos tienen del espacio» (Bolazzi, 2020, p. 44).

Retomando la tipología de Brunner (1990), este período parece acercarse más a circuitos de asociación voluntaria que operan bajo comando organizativo que a las lógicas de mercado, aunque ambas están presentes. En relación a los paradigmas de Canclini (1990), toman más fuerza los elementos de la democracia participativa, al promoverse con más énfasis la creación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los emergentes en este trabajo se vincula a los distintos ámbitos de la Intendencia de Montevideo encargados de la organización del *Encuentro de Murga Joven* en sus más de veinticinco años de existencia. De la Comisión de Juventud a la Gerencia de Eventos del Departamento de Cultura, pasando por la División Turismo, el EMJ ha involucrado a diferentes ámbitos y distintas personas de la Intendencia a lo largo de los años, y se entiende necesario un análisis más profundo de estos cambios para comprender la evolución de la política. También es necesario indagar más acerca de la participación del TUMP, que se sostiene a lo largo del tiempo pero no siempre figura a nivel de los reglamentos oficiales y de las vivencias de quienes protagonizan el espacio. También se entiende necesario profundizar en las diferentes formas de vivenciar el Encuentro por parte de sus protagonistas, en particular desde una mirada de género.

Sin embargo, pese a que este trabajo parece haber generado más preguntas que respuestas, es posible aventurar algunas conclusiones. El EMJ como política pública parece asociado al paradigma de la democracia participativa, promoviendo la creación artística de jóvenes y su participación. Existe un componente formativo que parece central en los inicios de la política pública, y que pese a desdibujarse durante su etapa de masificación y consolidación, sigue presente y está volviendo a colocarse en foco. Las dinámicas de concurso, y el vínculo cada vez más estrecho con el Concurso Oficial de Carnaval, provocaron un corrimiento de las lógicas de organización estatal de grupos comunitarios hacia lógicas de mercado. Sin embargo, existen diferentes formas de vivenciar el Encuentro, y su estructura permite a quienes participan elegir a qué lógica darle más énfasis.



REFERENCIAS

- Bolazzi Perera, J. (2020). *La Participación en Murgas Jóvenes: una mirada desde el género*. [Monografía final de la Licenciatura en Trabajo Social]. Udelar.
- Brunner, J. J. (1990). «Políticas culturales y democracia: hacia una teoría de las oportunidades». En: García Canclini, N. (ed.). *Políticas culturales en América Latina*, pp. 175-204. Editorial Grijalbo.
- Brum, Julio. (2001). *Compartiendo la alegría de cantar: La experiencia de la Murga Joven en Montevideo 1995-2001*. IMM-TUMP.
- Comisión de Juventud de la IMM. (1998). *Convocatoria al 1.º Encuentro de Murga Joven*. Archivo Murga Joven: Anáforas.
- (2003). *Convocatoria al 6.º Encuentro de Murga Joven*. Archivo Murga Joven: Anáforas.
- Comisión de Juventud de la IMM y TUMP. (2001). *Convocatoria al 4º Encuentro de Murga Joven*. Archivo Murga Joven: Anáforas
- De León, A. C., Andrés, A. y Cancio, A. (2014). *Murga joven: de la política cultural a la emergencia de un nuevo tipo de ciudadanía*. [Evaluación integrada del Diploma en Gestión Cultural]. Udelar.
- Departamento de Cultura de la IM. (2013). *Reglamento Concurso 16.º Encuentro de Murga Joven 2013 - 2014*. Intendencia de Montevideo.
- 2020. *Reglamento Concurso 23.º Encuentro de Murga Joven 2020*. Intendencia de Montevideo.
- División Turismo de la IMM. (2009). *Murga Joven 2009*. Archivo Murga Joven: Anáforas.
- García Canclini, N. (1990). «Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano». En: García Canclini, N. (ed.). *Políticas culturales en América Latina*, pp. 13-61. Editorial Grijalbo.
- Miranda Turnes, C. (2022). «Hacer murga joven también es cultura. Los discursos de las murgas jóvenes acerca del carnaval». *9.ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales*. Ciudad de México.
- Lima Stevenson, A. (2013). *La participación de la mujer en murga joven: ¿empoderamiento restringido?* [Tesis de la Licenciatura en Trabajo Social]. Udelar.
- Rodríguez, M. y Jaunsolo, S. (2023). «Informe cuantitativo del Encuentro de Murga Joven (1998-2023)». *Congreso Académico Interdisciplinario sobre Carnaval Uruguayo*. Montevideo.
- Secretaría de Juventud de la IMM. (2007). *Convocatoria al 10.º Encuentro de Murga Joven*. Archivo Murga Joven: Anáforas.

stoa



ESTAR PRESENTE Y DAR PRESENCIA. EL PROYECTO EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE PAMPLONA



JOAN A. TRAVER MARTÍ

UNIVERSITAT JAUME I

«La llena con su mirada. Sin limitarla, la sigue, ofreciéndole su atento cuidado desde una distancia que es cercana. Sonríe. Sonrien. Izaskun le devuelve un fugaz y alegre gesto de complicidad mientras vuelve a sumergirse con su enorme cuchara en el plato de lentejas. Maite siente con plenitud este momento. Respira tranquila, serena, disfrutando con cada gesto, con cada sonrisa, con una dulce y tranquila espera»¹.

1 Recreación de una escena de comedor entresacada del diario de campo de la estancia de investigación.



Desde hace bastante tiempo una palabra ocupa parte de las conversaciones del equipo educativo de las escuelas municipales infantiles de Pamplona. ¡*Presencia*! Estar presentes en el aquí y ahora como educadoras, talleristas, padres, madres, cocineras o personal de limpieza. Estar plenamente en el lugar que habitamos y con las personas que nos importan, en el mismo momento en el que nos encontramos y no en otro lugar ni en otros pensamientos. Atrapar el presente con nuestros actos, en nuestras relaciones profesionales. Y, al mismo tiempo, dar y recibir presencia. Vincularnos con la alteridad con un cuidado atento. Y, al mismo tiempo, no acapararlo todo. Ofrecer una presencia que no limite la de las demás personas que están con nosotros y nosotras, sobre todo la de las niñas y los niños de las escuelas. Al contrario, que las acompañe y las potencie. ¡Estar presentes y dar presencia! Una anáfora que se repite a modo de dulce letanía y que recuerda a todo el equipo cuán importante es tener presente a la infancia en el quehacer educativo. Es lo que le da sentido y valor a nuestra profesión, lo que la hace grande, inmensa, especial².

La irrupción de las nuevas tecnologías en nuestras vidas, en nuestras aulas y en nuestra cotidianeidad, ha ido alterando nuestra forma de estar en los sitios, con las personas y las cosas. Estamos sin estar y al mismo tiempo estamos en otros lugares y con otra gente. Aceleramos el tiempo y pretendemos abarcar más de lo que es necesario. El estrés se ha instalado en nuestras vidas con una complicidad preocupante. Como acertadamente señala Ruth, tallerista de las escuelas, «yo lo interpreto como cuando estamos con ellos y realmente no estamos³». Tenemos una presencia que se diluye entre los *bytes* de nuestras conexiones en la red de redes, entre pantallas de plasma. Para Edurne, directora de la Escuela Municipal Infantil «Lezkairu» de Pamplona, esto tiene que ver con que mucha comunicación se ha producido a través de pantallas: «como cuando se les pone delante de un móvil o de una *tablet* para que hablen con la abuela». De repente, es una forma de comunicarnos sin estar presente en ese mismo sitio y que acabamos naturalizando en nuestro estilo de vida. Tanto es así que acaba siendo un recurso del que echamos mano para que nos «libere», en cierta medida, de muchas obligaciones o compromisos que como madres, padres o educadoras tenemos. No es nada difícil repasar en nuestra memoria momentos en los que, para dar de comer a niños y niñas muy pequeños, les conectamos a la pantalla de un teléfono móvil o de la *tablet*. Según Ruth, ya están muy acostumbrados a ese tipo de comunicación. «A ver, enfocas a un niño de diez meses y te está posando». A lo que, Eva, coordinadora de talleres de las escuelas, puntualiza: «Se ponen delante porque están acostumbrados

2 Es lo que he podido sentir, apreciar y compartir durante el tiempo que he estado participando del proyecto «Estar presente y dar presencia sin crear dependencias» de las escuelas municipales infantiles de Pamplona. Durante mi estancia como docente e investigador invitado, he podido conocer de primera mano la propuesta y participar en muchos de los trabajos y análisis llevados a cabo. Es desde este lugar que, en este artículo, entrelazo mis percepciones y opiniones con las del equipo educativo. El conocimiento así generado se construye en un diálogo vivo de saberes que pone en relación mis consideraciones con el saber pedagógico de las y los profesionales del equipo educativo de estas escuelas infantiles.

3 Los *verbatim*s de las profesionales que aparecen en este relato han sido extraídos de la entrevista grupal realizada durante la estancia de investigación (26 de marzo de 2024).



a posar. Pero aquello que están haciendo no es para satisfacer su curiosidad, sino para satisfacer a la persona que les está retratando. Y, claro, ahí estamos perdiendo el foco del juego [...], ¿juegos para responder a mis preguntas o juegos para que tú me veas y gustarte a ti?».

Y si las nuevas tecnologías habían naturalizado de manera bastante acrítica esta realidad, la pandemia fue una vuelta de tuerca más que nos situó crudamente delante del espejo. Para Edurne, fue un punto de inflexión: «en la pandemia nos estuvimos haciendo muy conscientes de cosas que de repente nos faltaban. Cuando teníamos que estar en un aula de lactantes con las mascarillas y te falta media cara, te das cuenta de lo importante que es. Yo no había sido consciente nunca de lo importante que es para un bebé verme la cara entera. Porque claro, más allá de mis palabras, de mi tono, lo que está entendiendo es toda una gestualidad. Como no podamos volver a estar sin mascarillas aquí vamos a perder, se hace mucho más difícil poder vincularnos». Como sostiene Alfredo Hoyuelos, coordinador de talleres y, ahora, gerente de las escuelas infantiles municipales de Pamplona, «No podemos formar de manera virtual personas plenamente humanas» (Hoyuelos, 2023, p. 167)⁴.

El proyecto «Estar presente y dar presencia» es, entre otras cosas, una respuesta educativa a esta realidad que inunda todos nuestros espacios vitales, desde la familia a la escuela o el tiempo libre. Una respuesta constructiva que busca indagar en nuestro ejercicio profesional como un acto de entrega, de amor a la infancia. Un acto, que como nos recuerda Alfredo Hoyuelos, nos permite

4 Hoyuelos, A. (2023). *La complejidad en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Resonancias y vibraciones contemporáneas*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens ediciones.

dar lo mejor de nosotros mismos a los niños y las niñas mediante la alegría, el disfrute y el gozo que comporta el dinamismo del cuidado educativo que, como cómplice de la presencia consciente, nos revela el valor de la existencia humana. «Entregarnos significa darnos cuenta de cómo estamos estando, de ser más conscientes de lo que vivimos junto a los niños. Pensar en la presencia como entrega, mejor que como esfuerzo, me abre a una posibilidad más potente de aprender a estar con los niños desde el placer retroalimentante de lo que supone estar con ellos con intensidad como testigo de la existencia de los niños, de lo que son, de su potencia» (Hoyuelos, 2023, p. 161).



Pero, como señala Edurne, este es un proyecto de investigación de las escuelas infantiles que nace de su indagación crítica sobre sus propias prácticas, de realizar una reflexión compartida educadoras, talleristas, gestores, técnicos, cocineras o limpiadoras junto a las familias sobre las cuestiones educativas que les preocupan y les ocupan. «Lo que queremos es investigar cómo nuestra forma de estar como personas adultas, acompañando a niños y niñas entre cero y tres años, cómo ese estar presente, afecta al día a día en la escuela. Cómo hacemos para, sin ser las protagonistas principales –ya que entendemos que los protagonistas principales son los niños y las niñas–, potenciar su bienestar. Sobre todo, nos centramos en el bienestar, entendiendo que es muy importante hacer un vínculo en el que los niños y las niñas se sientan cuidados, mimados, amados, etc.». Y de esa indagación reflexiva, de los procesos de documentación de sus prácticas que han incorporado a su trabajo como un acto más de entrega profesional, surge la simiente que alumbró el proyecto «Estar presente y dar presencia». Para Lourdes, educadora de la escuela Izartegi, lo podemos resumir en esta reflexión: «¿Cómo afecta la presencia a la relación educativa?, ¿cómo afecta al vínculo que establecemos con cada niño, con cada niña, o a la conexión que queremos conseguir para que los niños y las niñas se vayan desarrollando? Y para mí, súper importante, la respuesta



es viviendo la escuela. Viviendo la escuela, viviendo en relación con nosotras las educadoras, con el resto de trabajadoras, auxiliares de limpieza, cocineras, cocineros, enfermera. Es el vivir en la escuela».

En las escuelas infantiles municipales de Pamplona los equipos educativos y la comunidad llevan bastantes cursos dándole vueltas a cómo hacer para buscar un mayor bienestar de los niños y niñas. La documentación pedagógica que realizan en las aulas, y que normalmente realizan mediante fotografías, relatos escritos o grabaciones audiovisuales, busca fortalecer y enriquecer sus análisis y reflexiones. Y esto, para Eva, da sentido al trabajo docente. «El hecho de que haya un tallerista o una tallerista observando, es para intentar recoger todos aquellos matices que en el día a día, con este estrés añadido de grupos numerosos y que tengo que conseguir que estén todos preparados para tal hora, pues que a veces no te das cuenta y se te escapa. Y que una persona ajena al grupo esté tratando de recoger qué está sucediendo ayuda a tomar conciencia en la presencia». Aunque algunas veces, como comenta Ruth, visionar la documentación es un proceso crítico que puede ser un poco doloroso para las personas que han sido grabadas. Por eso es tan importante que su participación sea voluntaria, que se seleccionen con tacto las escenas a visionar y que haya un reconocimiento respetuoso por parte de todo el grupo a ese ofrecimiento tan generoso. «Las educadoras al verse, pues se llevan muchas sorpresas. Por ejemplo, “¿utilizo tanto los imperativos?, ¿estoy ‘empujando sutilmente’ al niño?” Cosas que igual entran dentro de los gestos más simples, y al verlo en la documentación es un tortazo en la cara».

Como recuerdan Edurne y Lourdes, Alfredo vino un día a documentar el tiempo de acogida. Lo que sucedió después fue casi mágico. «Tres educadoras que no se conocen, que nunca habían trabajado juntas y, de repente, hay una conexión entre ellas, con los niños, las niñas y con las familias que va sa-





liendo [...]. Cuando Alfredo metió la cámara —y estuvo allá grabando toda la mañana—, le llamó la atención que no había escuchado ni un solo imperativo en toda una mañana. Es lo que de forma natural hacían las tres educadoras». Para Edurne, las preguntas que surgieron eran directas, «¿cómo lo podemos extrapolar a otras situaciones?, ¿qué es lo que ha pasado para que esto se dé?». Y es en ese primer vídeo que editó Alfredo y que titularon *Educación con cuidado y sin imperativos*, donde podemos encontrar ese primer germen que ayudó a alumbrar el proyecto «Estar presente y dar presencia».

El siguiente paso fue sencillo, directo. Educar sin imperativos es profundizar e intensificar los momentos del cuidado en las tareas educativas. Y para ello, se necesita estar plenamente vinculado con la alteridad que ofrece la infancia, con las niñas y los niños de las escuelas. «El cuidado y el pensar cuidadosamente es cómplice de la presencia consciente» (Hoyuelos, 2023, p. 160). Idea que Edurne hace suya con entusiasmo y la reivindica para que la llevemos a la cotidianeidad del trabajo con la infancia: «Sí, yo creo que es muy importante hacernos conscientes. Lo primero para poder estar presente y con la plena atención es ser conscientes de cómo estamos, y a veces eso nos cuesta. Hay a quien le sale, así de por sí, pero es muy fácil también que la cabeza se vaya a otros lugares y yo creo que también tiene mucho que ver con el ritmo de vida que llevamos. Es ese ser capaz de que cuando entramos a la escuela o en el aula, todo queda en la puerta y nosotras prestamos plena atención a lo que estamos haciendo en cada momento, a cada niño y cada niña. Es hacerse consciente de esto». Y que Lourdes concreta todavía más: «[...] lo que nos lleva a estar conscientes es saber que el verdadero protagonismo, el centro son ellos y ellas. Porque si no somos conscientes de eso, es que estamos a nuestras cosas, a las cosas de los adultos. La cuestión es estar a las cosas de entre los adultos y los niños y las niñas».

Para Alfredo Hoyuelos, analizar las acepciones que el diccionario ofrece sobre la palabra *presente* nos «abre a pensar sobre el presente como un tiempo precioso dedicado a lo actual en el mientras tanto. Algo ofrecido como un regalo afectuoso». De hecho, en castellano encontramos la acepción regalo para presente. O como señala Edurne, «Dar presencia es ofrecer un regalo como presente, si es presente el ahora». Recurriendo a su etimología, presencia «evoca ese estar delante de forma existencial, auténtica y de manera radical (de raíz) como agente activo» (Hoyuelos, 2023, p. 154). Como profesionales de las escuelas infantiles, pero también como madres o padres, saben de la importancia que la presencia consciente y auténtica tiene en el día a día, en el ahora que les ocupa, para con la relación que establecen con las niñas y los niños. Sobre todo, si se pretende que esta sea enriquecedora, plenamente educativa. Se trata de saborear el presente, disfrutar del aquí y ahora, de este momento concreto con las personas que estamos y en las cosas a las que nos dedicamos. Estar aquí y no en otro lugar. Sin prisas por acabar cuanto antes, no sea cosa que no lleguemos a conseguir que las cosas sean de esa determinada manera en la que las habíamos proyectado. Dilatar el tiempo, renunciar a las prisas, estar abiertas a lo que acontece como posibilidad, y disfrutar del camino. Virtudes, todas ellas, que Alfredo identifica con la educación como



un acto de entrega. «Hablar de presente, presencia, supone aprender a cómo estar con los niños y niñas en la cotidianidad en el instante justo y en el lugar oportuno» (Hoyuelos, 2023, p. 165). O, a decir de Toro «Nuestro modo de presencia configura una atmósfera que el niño/a respira e incorpora» (Toro, 2001 en Hoyuelos, 2023, p. 162).

Estar presentes es esa primera condición necesaria, pero no suficiente, para que la relación educativa sea un encuentro realmente enriquecedor. Un encuentro entre personas que nos lleva a compartir espacios, juegos, afectos, sentimientos y materiales que nos ayudan a desarrollarnos y crecer como personas y que, como cualquier relación entre humanos, camina siempre hacia una despedida, un adiós. Trabajamos para aumentar la autonomía del alumnado, que es también la nuestra. «Es aprender a habitar los mismos ámbitos que los niños, pero sin querer contaminarlos o llevarlos fuera de su existencia» (Hoyuelos, 2023, p. 164). Para ello precisamos que el estar presentes de las personas adultas se complete con dar presencia a los niños y las niñas que, según Edurne, solo se puede hacer desde el respeto. «Para mí un sinónimo de respeto sería el amor. Hacer las cosas con amor, porque entiendo que es como amar lo que haces, amar es la única forma en la que lo puedes hacer, y darle espacio a esa otra persona para que pueda ser como es [...], yo respeto a alguien cuando le permito ser como es, sin intentar cambiarle en este momento. Es entender a la otra persona como es. Y aceptarla con todo lo que trae».

Dar presencia, sí, pero sin generar dependencias limitantes. Es ofrecer lo que Alfredo denomina «una presencia despegada, limitante y posibilitante al mismo tiempo» (Hoyuelos, 2023, p. 158), que ofrece oportunidades para no ocasionar dependencias innecesarias o demandas de inmediatez o exclusividad sin sentido. Propiciar espacios y estímulos para que los niños puedan «[...]





tomar la iniciativa de hacer sus proyectos sin depender ni de la motivación o estimulación de la persona adulta, ni de quedar atrapados en un cuerpo atrapante» (Hoyuelos, 2023, p. 159). De esta manera podemos tener en las aulas niños y niñas llenos de personas adultas que les regalan su presencia pero que, al mismo tiempo, les invitan a explorar la suya y crecer en su autonomía ligada. «Me parece importante aprender a mirar a los niños para que sientan nuestra energía incondicional, pero no nuestra aprobación moral» (Hoyuelos, 2023, p. 164). Para Edurne, «llenarnos de la presencia del adulto, es vincularnos y sentir que le importamos, y sentirnos importantes en este momento, ahora. No por lo que seré, o llegaré a ser, sino por lo que soy en este momento». Y al llenar a las niñas y los niños de persona adulta, según Eva «hemos pasado un poco de niños y niñas vacíos a hablar en primera persona, que en realidad todos y todas lo necesitamos, ¿no? Esto que estamos intentando ofrecer a los niños y niñas, sería lo ideal en las relaciones humanas en general».

La presencia implica estar en el lugar con quienes nos acompañan y atrapar ese momento. Tiene que ver mucho con el tiempo, el que les dedicamos a los niños y a las niñas, tanto en cantidad como en calidad, en intensidad. Como señala acertadamente Eva, «podemos estar horas en la misma habitación, pero si no nos miramos y no nos comunicamos, no es real. Estar juntos no es eso». Y en este sentido, Ruth nos recuerda que «muchas veces nos parece que solo con estar, ya estamos. Y no es verdad». De la misma forma que, sin estar, podemos llenar el espacio y los materiales de nosotros mismos, dejar rastro de nuestra presencia. «Algunas compañeras realizan cuidadosas propuestas con objetos y en ellas dejan su presencia, su energía y se retiran sabiamente para seguir colocando materiales en relaciones estéticas. Y observo cómo, en esas cosas orientadas con sentido amoroso, siguen estando presentes en ellas» (Hoyuelos, 2023, p. 158).

Edurne nos lo cuenta con detalle: «Creo que también dejas tu presencia en los materiales cuando los preparas. Cuando tú preparas un material para que un niño o una niña pueda empezar a hacer algo porque has visto que ese material es lo que le interesa, tú estás dejando ahí también tu presencia y además le estás enviando el mensaje de “Te he visto. Sé que esto te interesa y te lo preparo para ti”. Independientemente casi del material que sea. Sí que es importante qué tipo de material les ofrecemos, pero no hay que esperar a tener los mejores espacios, los mejores materiales para poder dar presencia».

«Rastrillo con gestos zen en el arenero del taller. Me doy mi tiempo. Un tiempo para pensar en vosotras y vosotros, en la sorpresa que supone cada nueva disposición. Provocar vuestra curiosidad y dar espacio a la experimentación. Tomo con delicadeza los utensilios y los voy depositando, como en una danza pausada, sobre la arena. Con cada gesto proyecto todo mi ser y lo deposito en cada objeto. Tomo un cazo y después, a su lado, coloco otro y otro más grande. Los compongo en una línea sinuosa. Y en otra línea imaginaria voy poniendo ahora una pala, después una cuchara, y un poco más allá coladores y embudos. Es como preparar un lienzo con delicadeza. Dejar en él mi presencia y saber que al experimentar con la arena os sabréis acompañados»⁵.

Pero ¿cómo es el tiempo de la infancia? ¿Es el mismo que el de las personas

5 Recreación de una escena de taller entresacada del diario de campo de la estancia de investigación.



adultas o el de la administración educativa? ¿En qué se diferencia? Según Ruth, «al relacionarte con los niños que tienen otro tiempo completamente diferente, para poder estar presentes tenemos que hacer de nuestro tiempo el suyo». Un tiempo que según Edurne «es más lento, eso es todo. Es todo como a cámara lenta para nosotros». Pero que, a decir de Ruth y Eva, también es más intenso porque, como asegura Ruth, «cada momento es descubrimiento». Y en esta relación de la presencia con el tiempo queda mucho por aprender del mundo de las artes escénicas. Como acertadamente plantea Edurne, «es un poco lo que también hemos aprendido de una formación que hemos hecho de las artes escénicas, ¿no? Terminar una escena antes de pasar a la siguiente. A mí eso me sirvió muchísimo porque era algo que yo veía que hay personas que lo hacen, pero es como poder explicarlo. Ahora estoy en la escena de quitarte los mocos y no me voy a la siguiente escena. Porque a veces, te estoy quitando los mocos, pero yo ya estoy pensando que lo siguiente que voy a hacer va a ser aquello y entonces me estoy yendo ya». ¡Qué sencillo de explicar, pero qué tremendamente complicada nos resulta su práctica! Porque lo realmente importante, para Lourdes, «no es la secuencia de las escenas, lo importante no es llegar a la última cuanto antes, sino que cuando llegues, pues llegarás. [...] porque las educadoras trabajamos con grupos de niños, y a veces eso nos hace ir deprisa y perder la presencia».

El tiempo con presencia, no es cualquier tiempo. Principalmente es, como afirma Ruth, «un tiempo de calidad». Un tiempo no atropellado, de cocción lenta, más africano que europeo. Un tiempo que no presiona, que se alarga cuando es conveniente, que no incomoda. Un tiempo que, a decir de Lourdes, tristemente vivimos de manera muy diferente desde la edad adulta. Y que, sin darnos cuenta, hemos hecho nuestro, como si no hubiera otras formas de vivirlo con mayor serenidad. «Y en cuanto al tiempo, yo creo que las personas adultas necesitamos de ese tiempo más lento, o por lo menos yo. Porque para



observar y entender y esperar, necesito adaptarme a ese tiempo. Es decir, yo también necesito un tiempo lentificado para observar. Yo creo que ese tiempo también es el que necesitamos para conocer lo que nos devuelven los niños y las niñas. ¿Por qué esa intensidad? Porque ir tan despacio permite conocerlos y acompañarlos y vivir con ellos». Aprender a tomarnos el tiempo que posibilita estar presentes en nuestras vidas acaba siendo uno de los mejores regalos que nos podemos llevar de esta experiencia.

Pero en este camino de la presencia no todo son parabienes y facilidades. También aparecen dificultades y obstáculos que plantean escenarios de crisis que hay que tener en cuenta, aceptar y valorar. En este punto es interesante recordar que la palabra crisis en chino, tiene dos acepciones: aquello que amenaza tu *statu quo*, pero también aquello que te puede salvar. Para Edurne, «la principal dificultad es llegar, de alguna forma, a aquellas personas que tienen como miedo, se sienten seguras en una forma de hacer y moverlas de ahí les supone esfuerzo. Y esto, sí o sí, te hace moverte». Para Ruth, otra dificultad viene dada por lo complicado que resulta compartir estos proyectos con las familias e implicarlas en su implementación. «¿Cómo podemos contagiar a las familias? Porque estamos intentando crear un universo muy interesante dentro de las escuelas. Pero los padres, madres, algunas familias vienen a recogerles con el móvil en la mano. Lo interesante, cuando realmente lograremos hacer este proyecto súper sonoro, es si conseguimos traspasar las puertas de la escuela». Lourdes añade un tercer obstáculo de cariz profesional que tiene que ver con la impotencia de sentirse incapaz de llegar a atender con calidad a todos los niños y las niñas de las escuelas. Una dificultad que se sitúa en la necesidad de encontrar «el sostén de las educadoras frustradas porque no llegan a poder estar presentes para todos los niños y todas las niñas. El año pasado estuvimos en un espacio, con un grupo de lactantes, que tiene mucha necesidad, pero tiene tal cantidad de niños y niñas [...] que no logras establecer el vínculo, la relación, la mirada que tú como educadora ves que hace falta. Es a veces esa impotencia».

Una impotencia que está ligada a la parte formal de la institución y que podemos definir como estructural. Cuando las ratios son demasiado elevadas o la formación permanente no está adecuadamente contemplada en la definición del lugar de trabajo de todas y cada una de las profesionales de las escuelas, aparecen escollos insalvables que impiden llegar con una presencia plena y consciente a todos los niños y las niñas de clase y cohesionar los equipos educativos solidariamente mediante la complementación de miradas y perfiles profesionales. Pretensión, esta última, que pasa necesariamente por visibilizar, reconocer y dignificar el trabajo que cada una de las profesionales de las escuelas realizan, y aceptar la necesaria y vital interdependencia. Una aspiración legítima y deseable que precisa de cambios estructurales que lo faciliten. Se hace necesario conciliar la vida personal, familiar y laboral para garantizar una adecuada y plena presencia profesional en los equipos educativos. Para Edurne, esto «es una dificultad. A mí me gusta que el personal no educativo pueda formar parte y acceder a las formaciones que hacemos. Pero por temas de horarios muchas veces es difícil, ¿no? Porque la escuela hay que limpiarla mucho. Cuando ya acabó la jornada de los niños y las niñas es cuando las



formaciones se hacen (por la tarde) pero cae en el horario en el que las personas de limpieza todavía están trabajando. Esa dificultad a veces se hace muy patente. ¿En qué horario o cómo hacemos estas formaciones para que todo el mundo pueda acudir sin el agobio de que tengo que limpiar mucho más rápido porque si no mañana esto no va a estar bien?» Y que Lourdes completa al sumar a esta ecuación la participación de las familias en el proyecto. «Y luego, el horario. Es algo que, a raíz de este proyecto, estamos trabajando un poquito más con las familias. Porque las familias llegan con los niños y las niñas por la mañana, compartes un momentito y cuando los recogen compartes otro momentito. Y bueno, pues sí que tenemos reuniones. Pero buscando la relación y la participación de las familias, pues hay también a veces dificultades para encontrar el tiempo adecuado para los foros, los momentos tranquilos. Pero yo creo que vamos dando algún pasito».

¿Y cuál es la repercusión de este proyecto? ¿Cómo afecta a nuestro día a día en las escuelas? ¿Es capaz de traspasar las paredes de las aulas? ¿Cómo lo viven las niñas y los niños? ¿Y sus familias? Estas y otras muchas preguntas se van abriendo conforme avanza el proyecto. Pero lo fundamental es no perder el centro de interés: la educación de calidad de los niños y las niñas. Eso es lo que, en primera y última instancia, les mueve y les conmueve. Saber que se sienten bien, que están bien. Que se sienten al mismo tiempo personas confiadas y cuidadas y que avanzan, acompañadas, en el camino de su autonomía y crecimiento personal. Que se sienten parte del grupo y sienten al grupo, a las educadoras, las talleristas, la limpiadora o la cocinera como parte de ellas y ellos. Saber que han trenzado un hilo invisible que les conecta y les vincula a todos y todas, en un proyecto común. Y en esta historia es posible que todas y todos ganen en humanidad. Las niñas y los niños, las familias y los profesionales. La escuela en su conjunto. Como concluye Lourdes, «Yo creo que afecta para bien, porque es la misma autenticidad que buscas en el vínculo





con los niños y las niñas, es la misma autenticidad que trasciende luego en las relaciones con tus compañeras, y con las familias. Con las compañeras porque a nivel profesional se contagia y se ven cosas. Yo creo que se comparte con menos recelo, que te atreves a mostrar tus dudas, que son muchas y muy legítimas. Compartir dudas siempre da mucho». Y, con las familias, el camino a trazar pasa por contagiar el entusiasmo y el saber hacer. Pasa por compartir y contar lo que está pasando, de construir una narrativa colectiva que afiance la presencia en la cultura de las escuelas. Idea que, recogiendo el sentir del equipo, Edurne expresa en esta última afirmación: «Yo creo que sería súper importante creérselo. Entiendo que, para tener repercusión en las familias, primero nos lo tenemos que creer mucho. Porque lo que tengo comprobado es que cuando tú crees mucho en lo que estás haciendo, con tu entusiasmo, a las familias se lo contagias. Yo, el año pasado, lo que viví es que todas las familias de ese grupo al final estaban muy por esto. También es cierto que es nuestra responsabilidad contar. ¿Cómo contamos lo que está pasando?, ¿cómo hacemos partícipes a las familias cuando llegan a recogerles? Si realmente tú siempre tienes algo súper interesante que contar a todas y cada una de las familias, seguramente que no vendrán con el móvil. O que lo dejarán un poco porque quieren escucharte. Pero si no tienes cosas muy interesantes que contar, entonces... Creo que es un ejercicio que hay que hacer. Y finalmente, otra repercusión que yo creo que tenemos que buscar es la forma para hacer que esto llegue a la sociedad en general. La importancia de estar presentes con la infancia».

«Este año ha cambiado totalmente mi forma de estar en el trabajo. A mí me gusta mucho la cocina, me llena. Y dar de comer a todas estas personas es una suerte enorme. Tu trabajo tiene sentido. Pero lo que más me llena cada día, a media mañana, es cuando salgo a enseñarles a las niñas y los niños los ingredientes que voy a utilizar para preparar su comida. Los tocan, los huelen, los miran con caritas sorprendidas y alegres. A veces, hasta los muerden. Y me preguntan. Me hacen muchas preguntas. Y me llaman por mi nombre. Eso, no tiene comparación. Me llaman por mi nombre. Ese momento lo espero cada día»⁶.

6 Recreación de una conversación mantenida con la cocinera de la escuela infantil municipal de Lezkairu entresacada del diario de campo de la estancia de investigación.



TEATRO LA ESTRELLA, 45 AÑOS DE HISTORIA



DURACIÓN DE LA EXPOSICIÓN: DEL 15 DE MARZO AL 23 DE JUNIO DE 2024

LUGAR: CENTRO DEL CARMEN CULTURA CONTEMPORÁNEA (CCCC).

SALAS 1 Y 2

COMISARIADO: TRISAH MIRÓ

ORGANIZA: CONSORCI DE MUSEUS DE LA COMUNITAT VALENCIANA

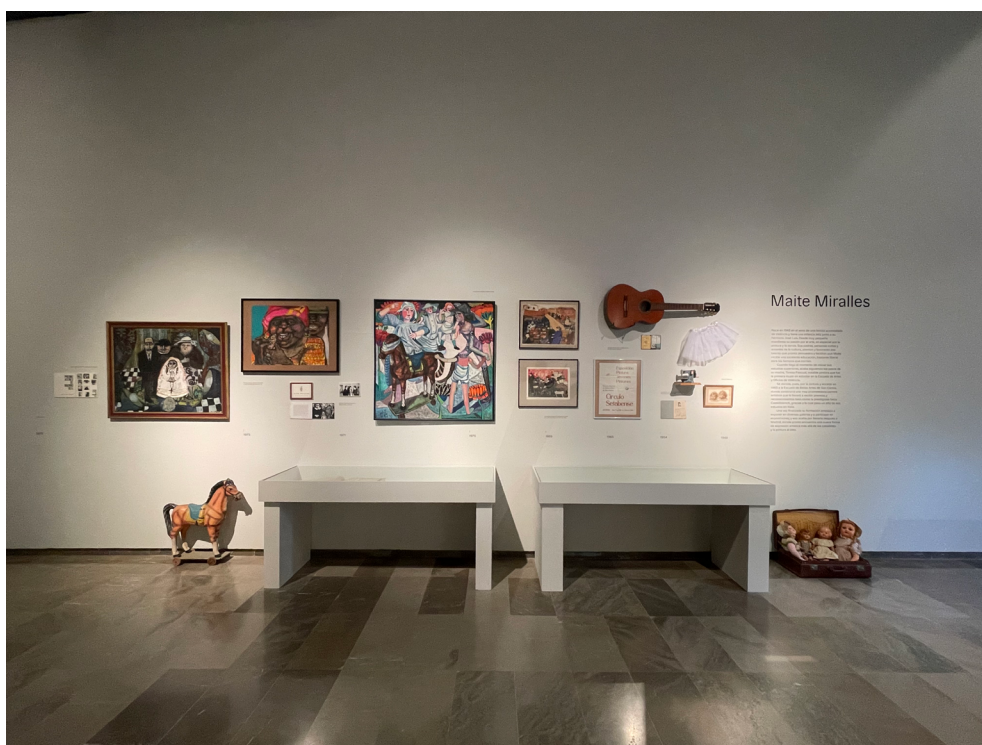
Decía Gardel que «veinte años no es nada», pero en este caso son ya 45 los que el Teatro de Marionetas La Estrella lleva alegrando la infancia de los más pequeños y no son poca cosa. Para celebrarlo, hemos tenido la oportunidad de disfrutar de la exposición que el Centro del Carmen Cultura Contemporánea ha acogido a lo largo de tres meses y en la que hemos podido conocer un poco más a fondo la historia que hay detrás de esta compañía de títeres. Sí, de títeres, ya que han convertido a este género en su seña de identidad.

Gabriel Fariza y Maite Miralles, los payasos Bombalino y Cuchufleta, son los fundadores de la compañía, en la que luego han seguido la trayectoria sus dos hijos, Simón y David: uno haciéndose cargo de la gestión del teatro y el otro actuando sobre las tablas. Pero el elemento vertebrador que les ha acompañado a lo largo de este casi medio siglo y ha estado presente en todo momento es su dedicación a la infancia.

Todo surgió en la España gris del franquismo y de la Transición en Madrid, ciudad donde Maite y Gabi se conocieron en 1975 y ya nunca más se separaron. El origen lo encontramos con la construcción de juguetes y la elaboración de artesanía para venderla en el rastro. Gabi era muy dado a trabajar con las manos y vio una oportunidad en este oficio, que se complementaba muy bien con las habilidades de Maite como pintora. Ella había sido estudiante de Bellas Artes en lo que hoy es el Centro del Carmen. Ya desde el origen, el trabajo de la compañía se focalizó hacia los más pequeños.

Su relación evolucionó y también lo hizo su forma de ganarse la vida, ya que vieron que podían dar vida a esos muñecos que construían y con ello contar historias. Es en este momento cuando montan el espectáculo *Jugo de juguetes*. Se trataba de una obra concebida para pasar la gorra en el Parque del Retiro. Maite todavía recuerda sus encontronazos con los grises en aquella época. Pese a las dificultades, ya se había dado el pistoletazo de salida a una carrera artística conjunta que duraría décadas.

El hecho de estar en El Retiro supuso un escaparate en el que darse a conocer y ser vistos. Sin buscarlo, sucedió que alguien que trabajaba en la televisión





los vio actuar y pensó que sería una buena idea que estuvieran en la tele, en un programa infantil. Así fue como acabaron trabajando en programas míticos, como *Barrio Sésamo*, *La Cometa Blanca*, *Gente Menuda*, *menuda gente...* Era una época dorada para trabajar en televisión. A Gabi le salió la oportunidad de actuar en diferentes campañas publicitarias y con el dinero ahorrado en este tiempo decidieron hacer el viaje de su vida. Se decantaron por Centroamérica y estuvieron cerca de un año viviendo por Ecuador, Honduras, Guatemala, México... Allí siguieron con sus actividades artísticas, actuando y pintando. Mejoraron *Jugo de Juguetes* y actuaron en diferentes países, y Maite expuso su obra pictórica en la Embajada de España en Guatemala.

Tenemos buena muestra de este periodo en las primeras salas de la exposición, en la que se nos ofrece un acercamiento biográfico a la vida de los dos fundadores y, a continuación, en la sala roja, podemos ver una recreación a tamaño natural de lo que era el corro de espectadores que envolvía a Gabi en una representación con elementos originales de *Jugo de juguetes*.

A su regreso a España, habían consolidado lo que en 1975 habían empezado. Era el principio de los ochenta. Habían empezado a formar una familia y estaban instalados en Madrid, con trabajo en la televisión y giras de teatro. Pero un día, de camino a València para visitar a la familia de Maite, deciden todos en el coche dejar Madrid y venirse a vivir a València.

Será en esta ciudad donde por fin construirán su primera sala de teatro, en el barrio que les acogió y con el que se han identificado desde entonces: El Cabanyal.



Compraron una casa y la reformaron para convertirla en vivienda y sala de teatro, eso sí, siempre de marionetas. Esa primera sala, construida en 1995, todavía sigue en activo hoy en día, y casi se puede decir que de milagro porque estuvo amenazada por el plan de prolongación de la avenida Blasco Ibáñez a través del Cabanyal. Un proyecto al que la alcaldesa de turno se aferró ferozmente, encontrando una resistencia férrea en la plataforma de *Salvem El Cabanyal*, en la que la familia Fariza Miralles fue parte muy activa. Las primeras asambleas, de hecho, tuvieron lugar en el teatro y desde allí se organizaban para ofrecer resistencia a Rita y sus muchachos.

Los años pasaron y, pese a que el barrio sufrió una degradación importante y algunas casas emblemáticas fueron derruidas, muchos aguantaron y al final la justicia les dio la razón. La zona cero de la prolongación de la avenida al mar se salvaba y, con ella, esta simbólica sala de teatro La Estrella, conocida como la Sala Cabanyal. Durante el periodo de incertidumbre, ante el riesgo de que de un día para otro el teatro pudiera desaparecer, la familia tomó la decisión de montar una segunda sala en València. Lo hicieron en un barrio céntrico a orillas del antiguo cauce del Turia. Fue la Sala Petxina, un espacio que se simultaneó desde un principio con la programación que se hacía en el Cabanyal y que hoy en día también sigue en activo.

Esta situación de tensión, desconcierto y estrés, al final dio como resultado dos salas establecidas y afianzadas en la ciudad que, a día de hoy, siguen programando teatro infantil y familiar. Una peculiaridad de sus dos salas es que no hay butacas numeradas: el público se sienta en bancos corridos, tanto los niños como los adultos.





Gabriel aplicaba una máxima de Bertolt Brecht a su público: por pequeño que este fuera nunca había que menospreciar su inteligencia. Gabi murió en septiembre de 2019 y, hoy, en el barrio que le acogió a su llegada a Valencia, El Cabanyal, el ayuntamiento proyecta la construcción de un centro de artes escénicas que llevará su nombre artístico: Bombalino.

Sucede una cosa bonita en estas salas y es la de ver a padres y madres que siendo niños fueron al teatro y hoy traen a su hijos e hijas a La Estrella. Ya son más de treinta espectáculos los que esta compañía ha montado, pero no solo eso, además ha exhibido a compañías de toda España y algunas del extranjero y siempre bajo la misma premisa: su dedicación al público infantil y familiar. Llevan ya más de veinte ediciones anuales del *Festival Amigos Titiriteros* y siete del festival *Titelles al Cabanyal*, lo que da una muestra del buen estado de salud del que este género disfruta.

Hubo un momento también difícil, lo fue para todos: la pandemia por covid-19. Tras el *black out* que lo asoló todo, la máquina debía volver a ponerse en marcha y no era fácil. Durante los meses de encierro, el teatro se reinventó y, para ello, desarrolló una plataforma *online* en la que ver por *streaming* algunas de sus funciones más icónicas grabadas y una vez se permitió —aunque con restricciones y sesiones reducidas— la vuelta del público a sus salas. El teatro no podía parar, ya no por una cuestión económica, sino por el hecho de que había un sector de la población, la infancia, a la que debían cuidar. Por ellos debía existir programación, y así fue.

Citábamos al principio a Gardel hablando de lo rápido que pasa el tiempo, pero cuando se es niño, el tiempo se dilata; así, mientras podamos,





dejémosles que sueñen y que jueguen a ser piratas, marineros, gatos que hablan... y un sinfín de personajes de cuentos.

La pandemia pasó. Nos dejó algunas enseñanzas y algunas metodologías vinieron para quedarse, pero se evidenció la necesidad de vivir el teatro. El hecho de acudir a la sala y disfrutar en vivo la representación de la función se ha significado como una actividad cultural insustituible para el desarrollo de la infancia de muchos niños.

Son 45 años de actividad, de pasión y de dedicación a un público que merece todo el esfuerzo: la infancia. Por otros 45 años más. ¡Viva el teatro!

Y como diría Gabriel Fariza: «No presentamos tigres ni leones, ni elefantes ni osos ni dragones, pero traemos ilusión y fantasía, hechas con trampa, cartón y poesía». Y colorín colorado, esta historia se ha acabado.

bi*blos*

MAL DE ESCUELA

**(2008), Pennac, D.
Mondadori.
256 p. 9,45 euros.**

—¡Los profes nos comen el tarro, señor!
—Te equivocas. El tarro te lo han comido ya. Los profesores intentan devolvértelo.

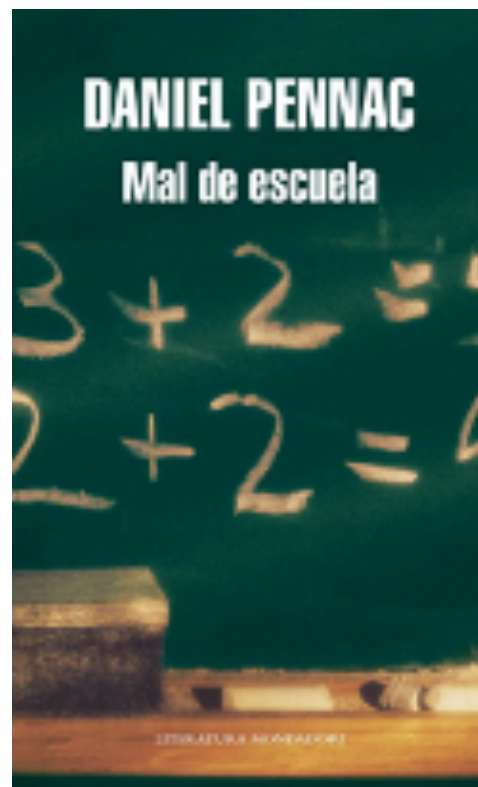
(*Ib.* p. 128)

Es norma no escrita de esta revista que las reseñas sean de libros de reciente publicación, como suele por lo demás ser habitual. Se entiende que se ofrece la posibilidad al lector de una semblanza de un título que no conoce o, al menos, no conoce más allá de la brevedad de una solapa leída en una librería, mientras se decide qué comprar. Sin embargo, la lectura de un artículo de César Rendueles¹ en El País sobre la situación de la educación pública en España me hizo recordar la obra de Daniel Pennac que me parece una obra maestra sobre la educación, y pensé que pasado un tiempo desde su publicación (2007 en Francia, 2008 en España) correspondía una reseña.

Mal de Escuela en realidad no es un ensayo sobre pedagogía o sobre la experiencia docente del autor. Digo que no, porque no lo es formalmente, pero en realidad sí, lo es, y con una intensidad y profundidad que trasciende a varios tratados sesudos sobre el tema.

La obra en sí es la experiencia docente del autor, el novelista Daniel Pennac (*née* Daniel Pennacchioni), unida con su experiencia como alumno, de modo inseparable. Lo uno es consecuencia directa de lo otro, y ambas historias se entremezclan, se explican y se justifican. O no, justificarse tampoco, pero se completan de un modo coherente. Tan rápido como en la página once se encuentra ya la clave del libro:

Los profesores que me salvaron —y que hicieron de mí un profesor— no estaban for-



mados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dieron cuenta de que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nue-

1 Rendueles, C. (2024, 24 de junio). «La educación pública más allá de la trinchera». El País. Disponible en: <https://elpais.com/opinion/2024-06-24/la-educacion-publica-mas-alla-de-la-trinchera.html>



vo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida¹.

Esto, como decía, es la verdadera esencia de la historia: cómo un mal estudiante rescatado por excelentes docentes a su vez y de modo casi imperceptible, sin cambios aparentes, deviene en un buen docente. Obviamente, el autor no se tilda a sí mismo como tal, pero por las interacciones con antiguos alumnos (y también actuales) así lo revelan.

La historia como mal estudiante y las preocupaciones de su familia por su presente y, sobre todo, por su futuro marcan la primera parte de la narración. Su paso por un internado se mezcla con las peticiones de ayuda de los padres preocupados por sus hijos, ya en su época de estudiante. Esta narrativa caótica muestra eficazmente como los problemas de Pennac alumno son los mismos que los del Pennac docente, y solo el devenir como estudiante (malo) del autor van a permitir que el docente solucione en gran medida los problemas de padres y alumnos.

Especialmente intenso resulta el relato de cómo un profesor de Literatura interesó por primera vez al joven estudiante Pennac, haciéndole escribir una novela. El proceso de diálogo que se establece entre ambos le hace progresar por primera vez en la escuela. El hecho de que el profesor no le admitiera (por ejemplo) faltas de ortografía, desarrolla su hábito por escribir y, también, el gusto por la lectura, que le va a acompañar siempre, ayudado por ser su «compañía» durante el internado.

La descripción de las clases y lo monótono que puede resultar se observa detenidamente desde ambos puntos de vista, la del profesor y la del docente. Se suceden anécdotas en las que resulta difícil a veces discernir *quién* esto lo está contando. La viveza de las descripciones y la ironía de las situaciones sorprenderá quizá a los lectores no habituados a leer a Pennac, especialmente su entrañable serie de Belleville y su protagonista Daniel Malaussène. Para un lector español requerirá cierta erudición entender las citas históricas y (sobre todo) literarias de inspiración neta-

mente francesa. Se habla de Fénelon² y de poesía francesa, en ocasiones difíciles de reconocer, pero justificados por su escolarización en el sistema francés, es decir, no se trata de ningún fatuo alarde de conocimientos.

En un capítulo se describe a los alumnos: de dónde vienen, cómo han llegado al aula, cómo pertenecen o no a alguna moda o tribu urbana. Y que pese a inscribirse en alguna tendencia, subraya siempre Pennac que se trata de individuos. Y que todos son *especiales* de algún modo. Y que, por tanto, hay que tratarlos como individuos y no como estereotipos en los que se les encasilla de manera burda. Hacer eso sería una injusticia y causa de errores y problemas en la educación.

Resulta curioso que, pese a que Pennac cuenta sus experiencias ocurridas hace mucho, la esencia de los problemas sigue siendo la misma. Quizá algunas actividades serían hoy complejas de realizar, como escenificar *Ubú Rey*. Y no porque Jarry sea más o menos provocador en estos tiempos (que lo es), sino porque nadie hoy en día en una clase de Secundaria o Bachillerato ha leído a Alfred Jarry o a Dario Fo. Habría que recurrir a lo audiovisual. La patafísica ha sido derrotada por Tik Tok.

Igualmente ficticio (hoy) suena el «ejercicio de aburrimiento» que propone Pennac a sus alumnos. Así, les desafía a no hacer nada durante veinte minutos. *Ni música, ni hablar, ni leer*. Nada durante veinte minutos. Y después se harían los deberes. Se antoja difícil que se retuvieran esos veinte minutos sin hablar por el móvil. Un ejemplo: esta mañana acudía al colegio de prácticas con la bicicleta. A diez minutos del colegio me encontré con una alumna de bachillerato. Hora: 7,50. Estaba mandando notas de voz como si el planeta Melancolía estuviera a punto de chocar con la Tierra. A las 7,55, hora en la que yo, pese a ducha y café, aún tengo problemas de identidad. Esos veinte minutos me parecen un tiempo demasiado largo para la época de las *push notifications*.

A modo de resumen: pequeño ensayo muy divertido de leer y muy acertado sobre la experiencia alumno-docente del autor, primero como estudiante y después como profesor.

2 Escritor, obispo, teólogo y poeta francés del siglo XVII. Se le recuerda sobre todo por su crítica en forma de novela a Luis XIV. *Las aventuras de Telémaco* (en español en 1985, ed. Orbis).



Una reflexión muy vívida y lúcida sobre el porqué de hacerse docente y su importancia para la sociedad y para los alumnos en particular. Una síntesis del hecho educativo insertado en la sociedad (francesa en este caso) con énfasis en el lenguaje.

Todo este optimismo, todo este canto a la educación y al servicio público, escéptico pero optimista al fin, es el que se cuestiona al leer el artículo de Rendueles. En sí desarrolla unas tesis similares a las de su título *Sociofobia*³, describiendo la sociedad actual en torno a los cambios que el sistema capitalista provoca en ellas. Entre ellas, principalmente el cuestionamiento de la educación pública como modelo único entre gente progresista.

El porqué de la elección de la concertada sobre la pública en personas de un nicho ideológico aparentemente progresista tiene varias explicaciones: elitismo (la ficción de pertenecer a una elite, ser un moderno *sine nobilitas*), individualismo liberal («allí hará buenos amigos y contactos»), racismo (disimulado siempre con más o menos elaboradas excusas sobre los inmigrantes que «bajan el nivel», etc. Bourdieu debería añadir en su ya famosa tabla de *La distinción*⁴ a los padres progres y bienpensantes, que jamás tendrían un discurso antiobrera, pero que llevan a sus hijos a un concertado.

La cuestión es que de repente salta en pedazos la igualdad de oportunidades. Yoneji Masuda, en su optimista obra de 1984,⁵ enuncia dicha igualdad de oportunidades como una de las características de la globalizada sociedad postfordista. Pero esto salta en pedazos ante la aceptación progresiva de los valores calvinista-liberales de los países anglosajones, defensores del individualismo a ultranza y de la culpabilización del pobre. En ese ambiente, ¿quién no querría dar las mejores oportunidades a sus retoños, aunque sea acallando la conciencia social?

Así, volviendo a Pennac, el alumno deviene en «cliente». Ya no es alguien al que educar, sino un cliente al que retener y por el que se compite contra otros centros educativos. El

agogos de la *paidagogía* griega vuelve a ser el que conduce a los niños, pero lo hace a una empresa. ¿Cómo se zambulle el profesor a rescatar a un alumno si es un cliente al que tiene que agradar?

Y una última cuestión sobre el monográfico: la época covid y las tentaciones de la no-presencialidad. Del mismo modo que en sanidad la atención telefónica ha llegado para quedarse, y ahora existe como opción, asistimos cada vez a más cursos a distancia. Lo digital, una vez más, interpone distancia entre el docente y el alumno. Ciertamente es que de momento no ha sido implementado en la educación primaria ni secundaria, pero para las empresas (y los centros concertados lo son) es una tentación que habría que vigilar.

Enrique Salom Marco

3 Rendueles, C. (2013). *Sociofobia*, Capitán Swing. Ver también Castells, M. (1981). *Crisis urbana y cambio social*. Siglo XXI.

4 Bourdieu, P. (2012). *La distinción*, Taurus.

5 Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad postindustrial*. Tecnos.



FUTURS NÚMEROS DE *kult-ur*

FUTUROS NÚMEROS DE *kult-ur*

NEXT ISSUES OF *kult-ur*

FUTUROS NÚMEROS DE *kult-ur*

Els autors interessats poden presentar propostes de participació per a les diferents **seccions** de *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* seguint les pautes especificades en <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procediment de presentació d'originals: mitjançant la plataforma OJS de publicació de la revista (previ registre d'usuari): <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Instruccions per a autors disponibles en PDF en <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/authorguidelines>.

Los autores interesados pueden presentar propuestas de participación para las diferentes **secciones** de *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* siguiendo las pautas especificadas en <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procedimiento de presentación de originales a través de la plataforma OJS de publicación de la revista (previo registro de usuario): <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Instrucciones para autores disponibles en <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/authorguidelines>.

Authors wishing to contribute can send their proposals for the various **sections** of *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* following the guidelines specified in <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procedure for submitting original manuscripts: via the OJS platform (authors must first register): <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Authors guidelines are available at <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/authorguidelines>.

Les auteurs qui souhaitent contribuer peuvent envoyer leurs propositions pour les différentes sections de *kult-ur*, *Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat* en suivant les directives spécifiées dans <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/about/submissions>.

Procédure de soumission des manuscrits originaux: via la plate-forme OJS (les auteurs doivent d'abord s'enregistrer): <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/login>.

Les directives pour les auteurs sont disponibles à l'adresse <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/authorguidelines>.



23

CALL FOR PAPERS: Vol. 12. Núm. 23

CAT

Data límit de presentació d'originals per a totes les seccions: **1 desembre de 2024**

Data de publicació: **segon trimestre de 2025**

Àgora (secció monogràfica de la revista) dedicada a:

Transició energètica. Impacte ambiental i resposta social.

Coord. Diego Arribas

borrajas@gmail.com

El nostre planeta s'enfronta a una greu crisi ecosocial marcada pel canvi climàtic, l'esgotament dels recursos fòssils i la pèrdua de biodiversitat. Per a fer-li front, s'ha emprès una transició energètica cap a les energies renovables, principalment l'eòlica i la fotovoltàica, desplegant nombroses macroinstal·lacions en el medi natural.

Aquestes instal·lacions necessiten grans extensions de terreny i produeixen un impacte molt agressiu en el territori en el qual se situen, afectant greument la biodiversitat, els ecosistemes i els paisatges. Al seu torn, provoquen una considerable transformació dels usos del sòl i l'activitat econòmica, convertint el medi rural en grans extensions d'instal·lacions industrials formades per aerogeneradors, plaques fotovoltaiques, subestacions i línies aèries d'alta tensió per a conduir l'energia generada als grans nuclis urbans situats a centenars de quilòmetres.

A aquest impacte mediambiental se suma l'impacte social en els territoris en els quals se situa, especialment sobre les activitats econòmiques consolidades, com l'agricultura, la ramaderia i el turisme, així com en la convivència entre els veïns de les localitats afectades, a vegades dividits per l'acceptació o no d'aquestes infraestructures. Un desplegament massiu que s'està fent al nostre país sense una planificació que tingui en compte tots aquests factors, més enllà de fixar el número de gigavatios a generar en el Pla Nacional Integrat d'Energia i Clima.

Enfront d'aquest model, abanderat per les companyies elèctriques, fons



d'inversió estrangers i empreses intermediàries, s'alça un altre que proposa l'autoconsum, la generació distribuïda i les comunitats energètiques, una alternativa més respectuosa amb el mitjà, més ajustada a les necessitats del territori i de menor impacte, a causa de la seva proximitat als centres de consum. Al costat d'això, es reclama la necessitat inajornable d'abordar la millora de l'eficiència energètica i la reducció del consum.

La proliferació de nombroses associacions, plataformes i col·lectius contraris al model centralitzat de les macroinstal·lacions al llarg de tot l'Estat, indica que aquesta transició que anava a ser justa, democràtica i sostenible, segons els responsables polítics, no s'està fent així. La ciutadania reclama el seu dret a ser escoltada i respectada i poder participar en el disseny d'aquesta transició, màximament quan està en joc el seu hàbitat, el seu model de vida i el seu futur.

OBJECTIU GENERAL:

Des de la revista Kult-ur convidem a investigadors, experts, agents socials i territorials a contribuir amb els seus coneixements i experiències a l'anàlisi de l'emergència climàtica, la transició energètica, el desplegament de les energies renovables i les seves repercussions sobre el medi natural i social en els territoris afectats. El nostre interès es centra en incrementar les aportacions crítiques que ens permeten una anàlisi més sòlida i contrastat de la necessitat de canvi radical que afecta els eixos centrals de la nostra forma de vida en el planeta.

LÍNIES TEMÀTIQUES:

1. La necessitat d'una transició energètica. Canvi climàtic, descarbonització, emissió de gasos d'efecte hivernacle. L'agenda 2030 i els objectius de desenvolupament sostenible.
2. Continuar generant energia per a mantenir les necessitats actuals o revisar el nostre consum? És el decreixement una alternativa o un imperatiu? Quanta energia necessitem realment en un planeta de recursos finits? Racionalització del consum i eficiència energètica.
3. El model de generació d'electricitat. La continuació del model dels grans



centres de producció d'electricitat en mans de l'oligopoli o l'oportunitat que ens brinden les renovables d'impulsar l'autoconsum, la generació distribuïda i les comunitats energètiques.

4. L'ordenació en el desplegament de les energies renovables. La necessitat d'una regulació racional en l'àmbit autonòmic, nacional i internacional.

5. El component especulatiu. Les renovables convertides en un producte financer en mans d'empreses i fons d'inversió. Compravenda de megavats i especulació en el mercat.

6. El desequilibri territorial. El medi rural convertit en zona de sacrifici amb la instal·lació d'infraestructures industrials per a subministrar electricitat a les grans urbs.

7. L'impacte de les macroinstal·lacions sobre el medi natural, la biodiversitat i el paisatge.

8. L'impacte social. La proliferació d'associacions, col·lectius i plataformes en defensa del medi natural i la democratització de l'energia. Conflictivitat social.

9. L'impacte econòmic. L'afecció a les activitats econòmiques consolidades com la ramaderia, l'agricultura o el turisme. Els mites del manà de les renovables: els ingressos en els municipis, la generació d'ocupació i el fre a la despoblació.

10. El paper de l'Administració. Les avaluacions d'impacte ambiental i el compliment de les lleis i normatives. Al servei dels ciutadans o de les empreses promotores?



23

CALL FOR PAPERS: Vol. 12. Núm. 23

ES

Fecha límite de presentación de originales para todas las secciones: **1 diciembre de 2024**

Fecha de publicación: **segundo trimestre de 2025**

Àgora (sección monográfica de la revista) dedicada a:

Transición energética. Impacto ambiental y respuesta social.

Coord. Diego Arribas

borrajas@gmail.com

Objetivo general

Nuestro planeta se enfrenta a una grave crisis ecosocial marcada por el cambio climático, el agotamiento de los recursos fósiles y la pérdida de biodiversidad. Para hacerle frente, se ha emprendido una transición energética hacia las energías renovables, principalmente la eólica y la fotovoltaica, desplegando numerosas macroinstalaciones en el medio natural.

Estas instalaciones necesitan grandes extensiones de terreno y producen un impacto muy agresivo en el territorio en el que se ubican, afectando gravemente a la biodiversidad, los ecosistemas y los paisajes. A su vez, provocan una considerable transformación de los usos del suelo y la actividad económica, convirtiendo el medio rural en grandes extensiones de instalaciones industriales formadas por aerogeneradores, placas fotovoltaicas, subestaciones y líneas aéreas de alta tensión para conducir la energía generada a los grandes núcleos urbanos ubicados a cientos de kilómetros.

A este impacto medioambiental se suma el impacto social en los territorios en los que se ubica, especialmente sobre las actividades económicas consolidadas, como la agricultura, la ganadería y el turismo, así como en la convivencia entre los vecinos de las localidades afectadas, en ocasiones divididos por la aceptación o no de estas infraestructuras. Un despliegue masivo que se está haciendo en nuestro país sin una planificación que tenga en cuenta todos estos factores, más allá de fijar el número de gigavatios a generar en el Plan Nacional Integrado de Energía y Clima.



Frente a este modelo, abanderado por las compañías eléctricas, fondos de inversión extranjeros y empresas intermediarias, se alza otro que propone el autoconsumo, la generación distribuida y las comunidades energéticas, una alternativa más respetuosa con el medio, más ajustada a las necesidades del territorio y de menor impacto, debido a su proximidad a los centros de consumo. Junto a ello, se reclama la necesidad inaplazable de abordar la mejora de la eficiencia energética y la reducción del consumo.

La proliferación de numerosas asociaciones, plataformas y colectivos contrarios al modelo centralizado de las macroinstalaciones a lo largo de todo el Estado, indica que esa transición que iba a ser justa, democrática y sostenible, según los responsables políticos, no se está haciendo así. La ciudadanía reclama su derecho a ser escuchada y respetada y poder participar en el diseño de esta transición, máxime cuando está en juego su hábitat, su modelo de vida y su futuro.

Desde la revista Kult-ur invitamos a investigadores, expertos, agentes sociales y territoriales a contribuir con sus conocimientos y experiencias al análisis de la emergencia climática, la transición energética, el despliegue de las energías renovables y sus repercusiones sobre el medio natural y social en los territorios afectados. Nuestro interés se centra en incrementar las aportaciones críticas que nos permitan un análisis más sólido y contrastado de la necesidad de cambio radical que afecta a los ejes centrales de nuestra forma de vida en el planeta.

LÍNEAS TEMÁTICAS:

1. La necesidad de una transición energética. Cambio climático, descarbonización, emisión de gases de efecto invernadero. La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible.
2. ¿Seguir generando energía para mantener las necesidades actuales o revisar nuestro consumo? ¿Es el decrecimiento una alternativa o un imperativo? ¿Cuánta energía necesitamos realmente en un planeta de recursos finitos? Racionalización del consumo y eficiencia energética.



3. El modelo de generación de electricidad. La continuación del modelo de los grandes centros de producción de electricidad en manos del oligopolio o la oportunidad que nos brindan las renovables de impulsar el autoconsumo, la generación distribuida y las comunidades energéticas.
4. La ordenación en el despliegue de las energías renovables. La necesidad de una regulación racional en el ámbito autonómico, nacional e internacional.
5. El componente especulativo. Las renovables convertidas en un producto financiero en manos de empresas y fondos de inversión. Compraventa de megavatios y especulación en el mercado.
6. El desequilibrio territorial. El medio rural convertido en zona de sacrificio con la instalación de infraestructuras industriales para suministrar electricidad a las grandes urbes.
7. El impacto de las macroinstalaciones sobre el medio natural, la biodiversidad y el paisaje.
8. El impacto social. La proliferación de asociaciones, colectivos y plataformas en defensa del medio natural y la democratización de la energía. Conflictividad social.
9. El impacto económico. La afección a las actividades económicas consolidadas como la ganadería, la agricultura o el turismo. Los mitos del maná de las renovables: los ingresos en los municipios, la generación de empleo y el freno a la despoblación.
10. El papel de la Administración. Las evaluaciones de impacto ambiental y el cumplimiento de las leyes y normativas. ¿Al servicio de los ciudadanos o de las empresas promotoras?



23

CALL FOR PAPERS: Vol. 12. Núm. 23

ENG

Deadline for submission of originals for all sections: **December 1, 2024**

Publication date: **second quarter of 2025**

Àgora (monographic section) dedicated to:

Energy transition. Environmental impact and social response.

Coord. Diego Arribas

borrajas@gmail.com

Our planet is facing a critical eco-social crisis marked by climate change, the depletion of fossil resources and the loss of biodiversity. A transition towards renewable energies –mainly wind and solar– is underway to address this crisis, involving the deployment of numerous large-scale installations in the natural environment.

These facilities cover large swathes of land and their impact on the surrounding territory has serious and aggressive effects on biodiversity, ecosystems and landscapes. At the same time, they significantly transform land use and economic activity, turning rural areas into extensions of industrial plants made up of wind turbines, solar panels, substations and high-voltage overhead lines to carry the energy generated to large metropolises located hundreds of kilometres away.

In addition to this environmental impact, they also have a major social impact on the areas in which they are located. This impact is felt especially by established economic activities such as farming and tourism, and divisions can arise in local communities over whether or not to accept these infrastructures. In Spain, this massive deployment of infrastructure is not subjected to rigorous planning that takes all these factors into account, beyond setting the gigawatts to be generated in the Integrated National Energy and Climate Plan.

In direct contrast to this model, championed by electricity companies, foreign investment funds and intermediaries, another model has emerged that advocates self-consumption, distributed generation and energy communities, an alternative that is more respectful of the environment, more attuned to local needs and that has a much lower impact because energy is produced near the places where it is consumed. Supporters of this model also call for the urgent improvement of energy efficiency and lower consumption.



Across Spain, the mushrooming of associations, platforms and groups that oppose the centralised large-scale project model indicates that this transition is a long way from the fair, democratic and sustainable transition political leaders claimed it would be. Citizens are demanding their right to be heard and respected, and to participate in the design of this transition, especially when their habitat, their way of life and their future are at stake.

GENERAL AIM:

Kult-ur invites researchers, experts, and social and regional agents to contribute their knowledge and experiences to the analysis of the climate emergency, the energy transition, the deployment of renewable energies, and their impacts on the natural and social environments in affected areas. We particularly encourage critical submissions that allow a more robust, contrasted analysis of the need for radical change that affects the central structures of our way of life on the planet.

THEMATIC LINES:

1. The need for energy transition. Climate change, decarbonisation, greenhouse gas emissions. Agenda 2030 and the sustainable development goals.
2. Should we continue producing energy to keep up with current needs or re-evaluate our consumption? Is degrowth an alternative or an imperative? How much energy do we really need on a planet with finite resources? Rationalisation of consumption and energy efficiency.
3. The energy production model. Do we continue with the large-scale energy production model controlled by oligopolies, or grasp the opportunity renewables offer to drive self-consumption, distributed generation and energy communities?
4. The organisation of renewable energy deployment. The need for rational regulation at the regional, national and international levels.
5. Speculation. Renewables as a financial commodity in the hands of companies and investment funds. Megawatt trading and market speculation.
6. Territorial imbalance. Rural areas sacrificed so industrial infrastructure facilities can supply electricity for the large cities.
7. The impact of large-scale installations on the natural environment, biodiversity and the landscape.
8. Social impact. The proliferation of associations, platforms and groups in defence of the natural environment and energy de-



mocratisation. Social conflict.

9. Economic impact. The effect on established economic activities such as farming and tourism. The 'manna from heaven' myth of renewables: income for towns and villages, job creation and a solution to depopulation.
10. The role of the administration. Environmental impact assessments and compliance with laws and regulations. Who do the administrations serve: citizens or project developers?



24

CALL FOR PAPERS: Vol. 13. Núm. 24

CAT

Data límit de presentació d'originals per a totes les seccions: **1 juliol de 2025**

Data de publicació: **quart trimestre de 2025**

Àgora (secció monogràfica de la revista) dedicada a:

Les ciutats en les guerres contemporànies

Coord. José Miguel Santacreu Soler. Catedràtic d'universitat (Universitat d'Alacant)

Les ciutats s'han vist afectades per la guerra des de la seua mateixa existència en les èpoques més remotes de la Història; no obstant això, en els últims dos segles i el present, han sigut molt més danyades pels conflictes armats i les decisions de combat dels bel·ligerants, sobretot des de la guerra de 1936-1939 a Espanya i la Segona Guerra Mundial. Els sistemes d'armes, dissenyats inicialment per al seu ús en enfrontaments dels exèrcits en espais oberts, quan es van començar a utilitzar contra zones poblades, sobretot les ciutats, van implicar conseqüències devastadores per a la població civil. Van canviar les maneres de viure a la ciutat i ho continuen fent. Ho vam veure fa menys de cinquanta anys en les hostilitats esdevingudes durant la desintegració de Iugoslàvia a la fi del segle xx i l'estem veient hui a Ucraïna i Gaza. Els seus efectes són indiscriminats, i els civils es veuen exposats a riscos de mort, pateixen lesions, perden la seua llar i estan abocats al desplaçament. En 2011, el Comitè Internacional de la Creu Roja va declarar que les armes explosives amb àmplia zona d'impacte no han d'utilitzar-se en zones densament poblades perquè tenen efectes indiscriminats; i al febrer de 2015 va convocar una reunió d'experts en aquesta matèria en resposta a la creixent urbanització de la guerra.

**Objectiu general**

L'objectiu d'aquesta crida és convidar a presentar treballs que analitzen i estudien la qüestió de la cultura de les ciutats en les guerres de l'Edat Contemporània i les seues conseqüències i que s'aborde des de diferents disciplines i perspectives. Es tracta de contribuir a reflexionar sobre el funcionament humà a les ciutats durant la guerra, veure com ofereixen respostes a les conseqüències que se'n deriven i com van canviar les maneres de viure als seus habitants.

Línies temàtiques

- Cultura de les guerres a les ciutats.
- Les vinculacions de les ciutats amb el militarisme a causa de les guerres.
- La defensa passiva i el canvi de la manera de viure a les ciutats.
- Els testimoniatges fotogràfics, cinematogràfics, artístics i literaris dels estralls de les guerres a les ciutats
- Les destrosses de les guerres a les ciutats i la reconstrucció de les postguerres.
- Els estralls de la guerra de 1936-1939 a les ciutats espanyoles.
- La devastació de la Segona Guerra Mundial a les ciutats europees.
- Les matances de la guerra a les ciutats de l'antiga Iugoslàvia.
- La devastació de la guerra a les ciutats d'Ucraïna.
- La catàstrofe de les guerres d'Israel i Palestina a les ciutats.



24

CALL FOR PAPERS: Vol. 13. Núm. 24

ES

Fecha límite de presentación de originales para todas las secciones: **1 de julio de 2025**

Fecha de publicación: **cuarto trimestre de 2025**

Àgora (sección monográfica de la revista) dedicada a:

Las ciudades en las guerras contemporáneas

Coord. José Miguel Santacreu Soler, Catedrático de universidad (Universidad de Alicante)

Las ciudades se han visto afectadas por la guerra desde su misma existencia en las épocas más remotas de la Historia; sin embargo, en los últimos dos siglos y el presente, han sido mucho más dañadas por los conflictos armados y las decisiones de combate de los beligerantes, sobre todo desde la guerra de 1936-1939 en España y la Segunda Guerra Mundial. Los sistemas de armas, diseñados inicialmente para su uso en enfrentamientos de los ejércitos en espacios abiertos, cuando se empezaron a utilizar contra zonas pobladas, sobre todo las ciudades, acarrearón consecuencias devastadoras para la población civil. Cambiaron las maneras de vivir en la ciudad y lo continúan haciendo. Lo vimos hace menos de cincuenta años en las hostilidades acontecidas durante la desintegración de Yugoslavia a finales del siglo xx y lo estamos viendo hoy en Ucrania y Gaza. Sus efectos son indiscriminados, y los civiles se ven expuestos a riesgos de muerte, sufren lesiones, pierden su hogar y están abocados al desplazamiento. En 2011, el Comité Internacional de la Cruz Roja declaró que las armas explosivas con amplia zona de impacto no deben utilizarse en zonas densamente pobladas porque tienen efectos indiscriminados; y en febrero de 2015 convocó una reunión de expertos en esta materia en respuesta a la creciente urbanización de la guerra.

**Objetivo general**

El objetivo de esta llamada es invitar a presentar trabajos que analicen y estudien la cuestión de la cultura de las ciudades en las guerras de la Edad Contemporánea y sus consecuencias, abordándola desde distintas disciplinas y perspectivas. Se trata de contribuir a reflexionar sobre el funcionamiento humano en las ciudades durante la guerra, ver cómo ofrecen respuestas a las consecuencias derivadas de la misma y cómo cambiaron las maneras de vivir a sus habitantes.

Líneas temáticas

- Cultura de las guerras en las ciudades.
- Las vinculaciones de las ciudades con el militarismo a causa de las guerras.
- La defensa pasiva y el cambio de la manera de vivir en las ciudades.
- Los testimonios fotográficos, cinematográficos, artísticos y literarios de los estragos de las guerras en las ciudades
- Los destrozos de las guerras en las ciudades y la reconstrucción de las posguerras.
- Los estragos de la guerra de 1936-1939 en las ciudades españolas.
- La devastación de la Segunda Guerra Mundial en las ciudades europeas.
- Las matanzas de la guerra en las ciudades de la antigua Yugoslavia.
- La devastación de la guerra en las ciudades de Ucrania.
- La catástrofe de las guerras de Israel y Palestina en las ciudades.



24

CALL FOR PAPERS: Vol. 13. Núm. 24

EN

Deadline for submission of originals for all sections: **July 1, 2025**

Publication date: **fourth quarter of 2025**

Àgora (monographic section) dedicated to:

The city in contemporary warfare

Coord. José Miguel Santacreu Soler. Professor (Universitat d'Alacant)

Cities have been affected by warfare ever since they first came into being in the earliest periods of history; however, the armed conflicts and combat decisions of belligerent forces have caused considerably greater damage since the start of the nineteenth century, and in particular since the 1936–1939 War in Spain and the Second World War. When weapon systems, initially designed for army engagements in open spaces, began to be used against populated areas, especially cities, the consequences for the civilian population were devastating. They changed the way people lived in the city and continue to do so today. We saw it less than fifty years ago in the hostilities during the breakup of Yugoslavia in the early 1990s and we are seeing it today in Ukraine and Gaza. Their effects are indiscriminate and place civilians at risk of death, injury, homelessness and displacement. In 2011, the International Committee of the Red Cross declared that explosive weapons with a wide area of impact should not be used in densely populated areas due to their indiscriminate effects; and in February 2015 it convened a meeting of experts on the subject in response to the increasing urbanisation of warfare.

**General aim**

In this call we invite submissions from a range of disciplines and perspectives that analyse and study the culture of cities in contemporary era warfare and the consequences of these wars. We aim to contribute to a reflection on how people function in cities during wars, to examine their responses to the consequences of war, and how wars change the way of life of urban populations.

Línies temàtiques

- The culture of warfare in cities.
- The links between cities and militarism as a result of wars.
- Passive defence and the changing way of life in the city.
- Photographic, cinematographic, artistic and literary testimonies of the urban devastation of war.
- War damage in cities and post-war reconstruction.
- Damage to Spanish cities of the 1936-39 war.
- Second World War devastation in European cities.
- The carnage of war in the cities of the former Yugoslavia.
- The devastation of the war in Ukrainian cities.
- The catastrophe of Israeli and Palestinian wars in cities.

**PROPER NÚMERO**

Quart trimestre de 2024

Vol. II. Núm. 22

Fluxos i territoris: formes de vida en l'economia digital

Coord. Landa (Pedro) Hernández Martínez (landahernandezmartinez@gmail.com)

PRÓXIMO NÚMERO

Cuarto trimestre de 2024

Vol. II. Núm. 22

Flujos y territorios: formas de vida en la economía digital

Coord. Landa (Pedro) Hernández Martínez (landahernandezmartinez@gmail.com)

NEXT ISSUE

Fourth quarter, 2024

Vol. II. Núm. 22

Flows and territories: ways of life in the digital economy

Coord. Landa (Pedro) Hernández Martínez (landahernandezmartinez@gmail.com)



Editorial.....	9
----------------	---

acròpoli

àgora

Vol. 11. N° 21. Infàncies en pandèmia i postpandèmia

Presentación.....	17
Entre cuidados y resistencias: la Escuela popular «El Sueño de Todos» y la construcción de espacios educativos en la zona sur de Santiago de Chile, Maite Araya Barra, Alexander Salin Espinoza, Nicolás Acuña Contreras, Esperanza Cuadros Danyau.....	29
Un apocalipsis grande y del bueno»: hacia un uso sociológico de la narración infantil en la investigación sobre los efectos de la pandemia, Ivána Rodríguez Pascual, Sara Luna Rivas, Teresa González Gómez, Mari Corominas Pérez.....	47
Pandemia y postpandemia, escuela y vida cotidiana de niñas rurales en el centro de México, Norma Baca Tavira, Sandra García Gutiérrez.....	69
Habitar el espacio público: Un derecho de las infancias, Constanza Pérez Ravanal, Carolina Aroca Toloza.....	91

extramurs

Promoviendo la indagación científica en la primera infancia: experiencias y reflexiones de un equipo educativo durante la pandemia en Chile, Camila Barrios-Morales.....	113
Descifrando decisiones: un análisis de las motivaciones para el ingreso a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, Kristel Spiess Gómez, Sandra Schellman Jaramillo, Macarena Oro Uribe.....	139
El encuentro de Murga Joven de Montevideo: evolución de una política cultural, Chiara Miranda Turnes.....	157

stoa

Estar presente y dar presencia. El proyecto educativo de las escuelas infantiles municipales de Pamplona, Joan A. Traver Martí.....	175
Teatro La Estrella, 45 años de historia, Lucas Sáez González.....	187

biblos

Mal de Escuela.....	195
---------------------	-----

call for papers

Futurs números de kult-ur.....	199
--------------------------------	-----



kultur revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat