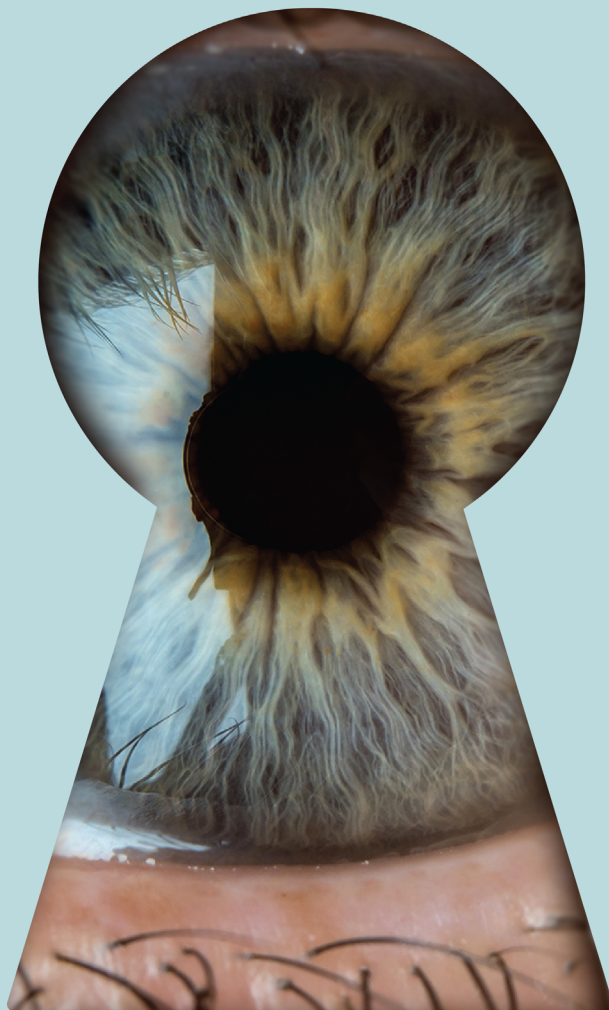


VOL II

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL II

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição- Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comercial. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Sílvia Inés del Valle Navarro Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez
Imagem da Capa	Artem Oleshko
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile



Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
 Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", Cuba*
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
 Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C569 Ciências humanas [livro eletrônico] : estudos para uma visão holística da sociedade: vol II / Sílvia Inés Del Valle Navarro, Gustavo Adolfo Juarez. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-38-5

DOI 10.37572/EdArt_280621385

1. Ciências humanas. 2. Desenvolvimento humano. 3. Professores - Formação. I. Del Valle Navarro, Sílvia Inés. II. Juarez, Gustavo Adolfo.

CDD 300.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

“Só quem pode surgir com o povo é o novo.

E o novo são as crianças.

Com elas, poderão vir as respostas que não encontramos” ...

“...Poxa, até que essa geração mais velha tem algo a oferecer”

Ubiratan D´Ambrosio

São Paulo, 8 de Diciembre de 1932 - 12 de Mayo de 2021

Este libro titulado **Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade**, surge mientras transitamos un momento muy particular para nuestra especie humana, en donde se ve amenazada su existencia en forma global. Es por ello, que debe valorarse el esfuerzo de numerosos autores e investigadores que todavía sienten la necesidad y el deseo de entregar sus esfuerzos en la causa de la difusión de resultados de sus trabajos científicos.

Mientras esperamos soluciones, que resguarden al bienestar en la Salud y con ello en la recomposición de la Economía y Educación, por el retraso que esta situación pandémica produce, queda la esperanza de que el replanteo social en las estructuras de las sociedades nos lleven a valorar los resultados que hasta ahora nos ha permitido sobrevivir. Por lo tanto, en esta obra, donde el conjunto de capítulos reflejan la inherente participación en la diversidad de temáticas planteadas, están agrupados trabajos considerados desde el perfil profesional de cada temática asumida por autores de diversos lugares del planeta.

En el Segundo Volumen que tiene como eje temático **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE**. La evolución del conocimiento llevo a actualizar las prácticas pedagógicas en la formación docente como así también en los diferentes niveles educativos, desde el preprimario hasta el universitario, y en la formación tradicional como en las alternativas. Por ello, este volumen presenta numerosas propuestas que llevan a recorrer el espacio tiempo de la educación, asumiendo propuestas para enfrentar este nuevo periodo de la enseñanza virtual, a distancia y con los implementos tecnológicos que llevan a mantener la formación en los distintos niveles aun en el aislamiento que la situación sanitaria nos obliga.

Esperando que estos trabajos sean de gran aporte a los lectores, les deseamos una buena lectura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO

GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

APRESENTAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Só quem pode surgir com o povo é o novo.
E o novo são as crianças.
Com elas, poderão vir as respostas que não encontramos”...*

“...Poxa, até que essa geração mais velha tem algo a oferecer”

Ubiratan D´Ambrosio
São Paulo, 8 de Diciembre de 1932 - 12 de Mayo de 2021

Este livro, intitulado **Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade**, surge enquanto vivemos um momento muito particular para nossa espécie humana, onde sua existência está ameaçada globalmente. Por este motivo, deve ser valorizado o esforço de inúmeros autores e investigadores que ainda sentem a necessidade e o desejo de se empenharem na causa da divulgação dos resultados dos seus trabalhos científicos.

Enquanto esperamos por soluções que protejam o bem-estar na Saúde e com ela na recomposição da Economia e da Educação, pelo atraso que esta situação pandêmica produz, espera-se que o repensar social nas estruturas das sociedades nos leve valorizar os resultados que até agora nos permitiram sobreviver. Portanto, nesta coletânea, onde o conjunto de capítulos refletem a participação inerente à diversidade das questões levantadas, se agrupam obras consideradas a partir do perfil profissional de cada disciplina assumida por autores de diversas localidades do o planeta.

No segundo volume, cujo eixo temático se intitula PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, a evolução dos saberes conduziu à atualização das práticas pedagógicas tanto na formação de professores como nos diferentes níveis de ensino, desde o pré-primário ao universitário, e na formação tradicional como alternativa. Por isso, este volume apresenta inúmeras propostas que nos levam a percorrer o espaço-tempo da educação, assumindo propostas para enfrentar este novo período da aprendizagem virtual, a distância e com os implementos tecnológicos que levam a manter a formação em diferentes níveis mesmo no isolamento. que a situação de saúde nos obriga.

Esperando que esses trabalhos sejam de grande contribuição para os leitores, desejamos uma boa leitura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO
GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....1

LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Ester Susana Montaldo

Ana María Zabala

DOI 10.37572/EdArt_2806213851

CAPÍTULO 2.....12

¿SOCIOEPISTEMOLOGÍA EN LA FÍSICA?

Silvia Inés del Valle Navarro

María Luz del Valle Quiroga

Sonia Laura Mascareño

Anabela Beatriz Serrano

Gustavo Adolfo Juarez

DOI 10.37572/EdArt_2806213852

CAPÍTULO 3.....22

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL: DOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SURESTE MEXICANO

Sonia Comboni Salinas

José Manuel Juárez Núñez

DOI 10.37572/EdArt_2806213853

CAPÍTULO 4.....36

UMA LUTA HISTÓRICA, UM CONTEXTO ATUAL: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA

Douglas Gomes Nalini de Oliveira

Vandéi Pinto da Silva

DOI 10.37572/EdArt_2806213854

CAPÍTULO 5.....49

PRÁTICAS EDUCATIVAS: EXPLORANDO O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS MUSEAIS

Goreti Pélagué Pereira da Silva

Déborah Roberta Santiago Chaves Vilela

Zenaide Gregorio Alves

DOI 10.37572/EdArt_2806213855

CAPÍTULO 666

APRENDIZAJE BASADO EN RETOS, APLICADO EN ARTE TERAPIA

Flora López Alvarado
Mildred Vanessa López Cabrera
Silvia Lizett Olivares Olivares

DOI 10.37572/EdArt_2806213856

CAPÍTULO 7 76

ACERCA DA APLICAÇÃO DOS SABERES DE MATRIZ AFRICANA AO ENSINO DE
EDUCAÇÃO MUSICAL

Edna Alencar de Castro

DOI 10.37572/EdArt_2806213857

CAPÍTULO 8.....88

LA CIUDADANÍA VIVIDA EN EL JARDÍN INFANTIL: HETEROTOPÍAS QUE EMPODERAN
A LA PRIMERA INFANCIA CHILENA

Cynthia Yael Adlerstein Grimberg
Andrea Bralic Echeverría

DOI 10.37572/EdArt_2806213858

CAPÍTULO 9 113

ALOJAR AL SUJETO EN EL VÍNCULO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Gladys Esther Leoz

DOI 10.37572/EdArt_2806213859

CAPÍTULO 10..... 127

INVESTIGADOR EDUCATIVO Y GERENCIA DEL CONOCIMIENTO. IMPACTO Y
RESULTADOS EN EL ISCEEM

Ma. Dolores García Perea
Alma Rosa Lara Contreras
Laura Patricia Juárez Toledo

DOI 10.37572/EdArt_28062138510

CAPÍTULO 11..... 138

INTERCAMBIOS ACADÉMICOS DESDE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE CRIMINOLOGÍA, BUENOS AIRES 1935-1944

[Mariana Ángela Dovio](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138511

CAPÍTULO 12..... 149

CLAVES PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA, EN EL MARCO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

[Maria Cecilia Zappettini](#)

[Maria Soledad Tarquini](#)

[Edgardo Santiago Salaverry](#)

[Vivian M. Sfic](#)

[Claudia Jorgelina Serrano](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138512

CAPÍTULO 13..... 169

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DE LA UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR

[Kathya Viviana Oróstica Verdugo](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138513

CAPÍTULO 14..... 178

CÓMO TRABAJAR LA COMPETENCIA COMUNICACIÓN EFECTIVA DESDE LAS MATEMÁTICAS

[Francisco José Boigues Planes](#)

[Valentin Gregori](#)

[Anna Vidal](#)

[Abilio Orts](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138514

CAPÍTULO 15..... 189

TAWA PUKLLAY ATIPANAKUY: LOS 4 JUEGOS SAGRADOS DE LOS INKAS EN COMPETENCIA ARITMÉTICO-LÚDICA

[Dhavit Prem \(Carlos Saldívar Olazo\)](#)

[Divapati Prem \(Alvaro Saldívar Olazo\)](#)

[Rosario Guzmán](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138515

CAPÍTULO 16..... 198

TRABAJO COLABORATIVO PARA DESARROLLAR EL SISTEMA DE CAMBIO EN LA CLASE DE MATEMÁTICA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Vicente Marlon Villa Villa
Mayra Karina Flores Escobar
Rodrigo Enrique Velarde Flores
Manuel Antonio Reino Reino
Jacqueline Guadalupe Armijos Monar

DOI 10.37572/EdArt_28062138516

CAPÍTULO 17 207

O CONTEXTO EDUCACIONAL NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO, INTERVENÇÃO E INTERAÇÃO NO APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA

Cília Cardoso Rodrigues da Silva
Cinthia da Silva Moreira

DOI 10.37572/EdArt_28062138517

CAPÍTULO 18..... 221

EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESOR EN LÍNEA Y SU DESEMPEÑO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO

Fabiola Flores Castro

DOI 10.37572/EdArt_28062138518

CAPÍTULO 19..... 235

COMPETENCIAS ANDRAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL UNIVERSITARIA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Derling José Mendoza Velazco
Derling Isaac Mendoza Flores
Luz Marina Flores Rodríguez

DOI 10.37572/EdArt_28062138519

CAPÍTULO 20247

SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Raquel Soares do Rêgo Ferreira
Renato Borges Guerra
Gleison de Jesus Marinho Sodré

DOI 10.37572/EdArt_28062138520

SOBRE OS ORGANIZADORES	259
ÍNDICE REMISSIVO	260

CAPÍTULO 8

LA CIUDADANÍA VIVIDA EN EL JARDÍN INFANTIL: HETEROTOPIAS QUE EMPODERAN A LA PRIMERA INFANCIA CHILENA¹

Data de submissão: 30/04/2021

Data de aceite: 19/05/2021

Cynthia Yael Adlerstein Grimberg

Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Santiago, Región Metropolitana, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-7174-0100>

Andrea Bralic Echeverría

Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Santiago, Región Metropolitana, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-5447-9449>

RESUMEN: Este artículo reconceptualiza a los niños y niñas que asisten a jardines infantiles, como sujetos con una ciudadanía vivida. Siguiendo la heterotopología de Foucault, mostramos que a través de la construcción de heterotopías o “lugares de orden alternativo” en el aula, los niños de dos

¹ Este artículo deriva del proyecto de investigación Fondef IT1410120 y del Licenciamiento del sistema MAFA entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Las autoras reconocemos el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo -ANID- y la colaboración técnica de JUNJI, ambas instituciones públicas de Chile, con quienes declaramos no tener conflictos de interés. Además, agradecemos el apoyo institucional de la Facultad de Educación y la Dirección de Transferencia y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

y tres años se empoderan cotidianamente para crear realidades contraculturales y habitar sus ambientes de aprendizaje como ciudadanos creativos. Después de una inmersión etnográfica colaborativa en 16 jardines infantiles públicos de Chile, durante el año lectivo 2019, los hallazgos muestran tres tipos de lugares heterotópicos que movilizan la ciudadanía vivida de los párvulos: movimientos impredecibles, nuevos artefactos reguladores y transgresiones espaciales fortuitas. En el texto discutimos cómo la construcción de estos lugares desestabiliza las utopías pedagógicas que las educadoras materializan en los ambientes de aprendizaje. Asimismo, invitamos a las educadoras a desplegar prácticas de improvisación para extender las espacialidades alternativas y la ciudadanía vivida de los niños. Concluimos haciendo un llamado social a reconocer que la ciudadanía vivida de los niños implica pensarlos menos como consumidores de espacios educativos establecidos y más como coautores y habitantes indelebles de sus ambientes de aprendizaje y vida.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía. Jardín infantil. Heterotopías. Primera infancia.

**LIVED CITIZENSHIP IN THE KINDERGARTEN:
HETEROTOPIAS THAT EMPOWER CHILEAN
EARLY CHILDHOOD**

ABSTRACT: This paper reconceptualizes children as already-being-citizens within their

kindergartens. Based on Foucauldian heterotopology, it shows what type of heterotopias entangle two and three-year-olds in everyday place-making practices and how they empower to create counter-sites and inhabit learning environments as creative citizens. After a collaborative ethnographic immersion in 16 Chilean public kindergartens during the academic year 2019, findings show three types of heterotopic place-making that enact children's citizenship: unpredictable movements and wanderings, new ruling artifacts and serendipitous spatial transgressions. We discuss how these unsettle pedagogical utopias of ECE learning environments and invite teachers' improvisatory practices for alternative spatialities, and children's lived citizenship. We conclude by making a social call to recognize children's lived citizenship implies thinking less as consumers of established educational spaces and more as co-authors and indelible inhabitants of their learning and living environments.

KEYWORDS: Citizenship. Kindergarten. Heterotopias. Early childhood.

1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo propone una visión posthumanista de la ciudadanía en la primera infancia y la educación inicial, donde las heterotopías de los niños o la creación inesperada de “espacios otros” (Foucault, 1986) en el jardín infantil, les permite un ejercicio ciudadano auténtico y compartido con una comunidad humana y “más que humana” (Hackett & Rautio, 2019). Siguiendo la heterotopología de Foucault, reconceptualizamos los enmarañamientos que viven los niños de dos y tres años con el mundo, al construir lugares, como ciudadanía vivida (Olsson, 2017; Warming & Fahnøe, 2017). Nuestro propósito es mostrar cómo, a través de la creación de heterotopías o “lugares de orden alternativo” en el aula, los niños y niñas asumen un rol de agentes como ciudadanos activos en el ahora (Bath & Karlsson, 2016). Discutimos cómo ellos se involucran en la construcción de sentidos, que negocian los espacios de aprendizaje en la vida cotidiana de los jardines infantiles y describimos cómo estos lugares heterotópicos los empoderan para compartir la autoría de los ambientes de aprendizaje y vivir como ciudadanos creativos (Hargreaves & Hartley, 2016b, 2016a; Marsh, Arnseth, & Kumpulainen, 2018a).

En la educación inicial chilena hay mucha retórica sobre la ciudadanía de los niños, y bastante debate sobre cómo esta se concreta mediante la participación social en materias que los afectan y en el acceso igualitario a ambientes de aprendizaje de calidad (Adlerstein et al., 2018). Al igual que en otros países (e.g. Australia, Inglaterra, Islandia, Finlandia y Escocia), el concepto de ciudadanía infantil parece estar libre de ambigüedades y concitar un fuerte respaldo en las políticas de la educación inicial, fundamentalmente por dos hitos. Primero, el año 2017 comienza a operar la Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana, junto con las orientaciones y manuales específicos para los establecimientos públicos de la educación parvularia chilena. Así se integra por primera

vez la ciudadanía en este nivel, ámbito que había sido relegado de las prioridades de las políticas educativas nacionales (PNUD, 2021). Segundo, el año 2018 el Ministerio de Educación incluyó “Convivencia y Ciudadanía” en las Bases Curriculares de Educación Parvularia, como uno de sus ocho núcleos de aprendizaje (Mineduc, 2018) y como eje transversal de enseñanza, igualando el currículum de los otros niveles educativos.

A pesar de este avance macropolítico, la ciudadanía y la educación ciudadana en los jardines infantiles públicos arrastra comprensiones tensionadas y a veces contradictorias. Por un lado, una comprensión de ciudadanía como estatus político que se adquiere progresivamente (con cierta edad y habilidades para asumir responsabilidades y deberes cívicos) y que, por lo tanto, sitúa a los niños como ‘preciudadanos’ o ‘ciudadanos en formación’. Por otro lado, una perspectiva de ciudadanía amplia y holística que la concibe como una práctica social construida en el encuentro cotidiano, y que asume a niños y niñas ‘siendo ciudadanos’ o ‘viviendo como ciudadanos’ y haciendo parte (en el ahora) de la construcción del bien común (Murriss, 2016a; Xu, 2020).

Presentamos el caso de una comunidad de 16 jardines infantiles públicos chilenos (ubicados en diversas regiones del territorio nacional), que se inspiran en ideas Reconceptualistas sobre los ambientes de aprendizaje y abogan por proyectos donde los niños viven como ciudadanos y habitantes de sus establecimientos. Durante los últimos 8 años (2012–2020) hemos investigado desde y con esta comunidad, cómo la apropiación del sistema MAFA (Adlerstein, 2017; Adlerstein et al., 2018) les permite co-construir ambientes de aprendizaje para una ciudadanía vivida y pedagogías conscientes del lugar (Gruenewald, 2008; Theobald, 2018) que resuelven las ambigüedades de la educación ciudadana. Examinamos las documentaciones pedagógicas realizadas por las educadoras y técnicas de la comunidad MAFA, para revelar cómo en el seno de estos jardines infantiles los niños crean heterotopías sorprendentes, que los habilitan como ciudadanos creativos (Hargreaves & Hartley, 2016; Marsh et al., 2018) y les permiten mitigar las limitaciones físicas y simbólicas que se presentan en el mundo adulto-céntrico que habitan.

Este artículo contribuye a poner en primer plano una nueva comprensión de la ciudadanía en los jardines infantiles públicos. Desestabilizamos los ambientes de aprendizaje que controlan a los niños (de dos y tres años) dentro de espacios utópicos estables y recursos lúdicos estandarizados, diseñados para adquirir gradualmente habilidades de futura ciudadanía. Lo hacemos mostrando cómo dentro de los ambientes de aprendizaje MAFA los niños se empoderan para vivir como ciudadanos creativos, más que como un mapa evolutivo de autonomía progresiva y ciudadanía (Olsson, 2017)). En este sentido, la comunidad MAFA es un caso único en Chile, por la excepcional circunstancia de ser jardines infantiles altamente reconocidos por promover pedagogías conscientes

del lugar y la ciudadanía vivida, en contextos urbanos desfavorecidos y a pesar de las regulaciones educativas neoliberales (PNUD, 2017, 2021). Como una heterotopía en sí misma, este artículo no escapa del discurso dominante de ciudadanía infantil que entrama la educación inicial chilena, sino que abre un lugar alternativo de ejercicio ciudadano. Como plantea también Moss, buscamos “provocar debate sobre distintas utopías reales, o cómo hacerlas realizables” (Moss & Moss, 2018, p. 6).

2 ESTADO DEL ARTE

2.1 AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN CLAVE DE ESPACIO Y LUGAR

Actualmente atestiguamos un intenso debate sobre los ambientes de aprendizaje para la educación ciudadana de la primera infancia. También proliferan experiencias innovadoras que reflejan la lucha de los educadores por crear entornos potenciadores y ciudadanos (Adlerstein, 2017; Cortés, Adlerstein, & Bravo, 2020; Hackett & Rautio, 2019; MacRae, Hackett, Holmes, & Jones, 2018; Marsh et al, 2018). Existe amplio consenso en las ciencias sociales respecto del ambiente de aprendizaje como un posibilitador de interacciones, participación y construcción de sentidos compartidos (Hohti, 2016; Nordtømme, 2012).

La comprensión de los ambientes de aprendizaje no es clara ni unívoca. En efecto, coexisten perspectivas científicas antagónicas que informan las políticas y tensionan las prácticas pedagógicas en los centros educativos (Adlerstein, 2017). En los extremos del espectro, las visiones siguen o un discurso de calidad, o uno de construcción de sentidos (Dahlberg, Moss, & Pence, 2013). Por un lado, el ‘Discurso de Calidad’ de los ambientes proviene de un paradigma modernista-instrumental y es fuertemente promovido por el desarrollismo de la economía, la psicología y la pediatría. Este comprueba que los ambientes de aprendizaje con altos estándares de calidad sustentan exitosamente el aprendizaje y el desarrollo integral (Melhuish et al., 2016; J. Shonkoff, 2010). Plantea que “los niños se desarrollan solo en tanto el ambiente les demanda desarrollo” (Shenk, 2015), por lo que se focaliza en el diseño, la regulación y estandarización del ambiente físico de aprendizaje y en la evaluación post-ocupacional de estos.

Por otro lado, se propaga con creciente fuerza una noción más holística de los ambientes de aprendizaje, basada en un paradigma posmoderno y un ‘Discurso de Construcción de Sentidos’. Desde esta visión los pedagogos y científicos sociales reconceptualizan los ambientes educativos como una co-construcción cotidiana *entre* niños, familias y educadores. Por lo tanto, disputan el diseño estandarizado y adulto-céntrico de aulas, que implementa rincones y zonas de aprendizaje estáticas. Abogan por

lo que Malaguzzi (1996) denominó el *tercer educador* (Hoyuelos, 2005; Rinaldi, 2012). Es decir, la comprensión de los ambientes de aprendizaje como una producción compartida, fundada en pedagogías relacionales (Dahlberg et al., 2013) y en la creación continua de lugares que escuchan las voces de los niños (Miller, 2019; Robson & Mastrangelo, 2018; Strong-Wilson & Ellis, 2007; Wood et al., 2015). Aunque esta visión se desarrolló en los jardines infantiles italianos de Reggio Emilia, ha logrado un gran reconocimiento en todo el mundo, convirtiéndose en el paradigma posmoderno de los ambientes de aprendizaje en la educación inicial (Cortés et al., 2020).

Recientemente, ha irrumpido en este espectro la perspectiva filosófica posthumanista (Murriss, 2016), desafiando el Discurso de la Construcción de Sentidos y su exacerbación de los ambientes de aprendizaje centrados exclusivamente en lo humano. El Posthumanismo hace un giro que atribuye agencia al mundo físico y releva las fuerzas ignoradas de las cosas y cómo “lo material importa” -*matter matters*- (Murriss, 2017, p. 193). Así concebidos, los ambientes en la educación inicial descentran a los sujetos humanos y prestan “mayor atención a cómo los encuentros con objetos materiales implican y generan significado” (MacRae et al., 2018). En este sentido, los ambientes de aprendizaje se convierten en enredos vivos y marañas lúdicas donde se diluyen las fronteras entre niños, materiales y sensaciones, formándose continuamente nuevos e inesperados entornos de encuentro y coexistencia (Hohti, 2016; Procter & Hackett, 2017).

Sostenemos que todas estas comprensiones sobre los ambientes de aprendizaje (con mayor o menor énfasis en la agencia infantil) llegan con en el giro espacial de las Ciencias Sociales (Foucault, 1998). Este trae al campo de la educación inicial una comprensión más crítica sobre las relaciones de poder que se encuentran y yuxtaponen en los jardines infantiles, distinguiendo entre espacio y lugar. El *espacio* alude al mundo físico y material (neutro), el entorno tridimensional donde ocurren los eventos curriculares y donde los objetos y sujetos tienen posición y dirección (e.g., aula, patio, baños, rincón de lectura, etc.). Mientras que el *lugar*, refiere a las apropiaciones espaciales que hacen los sujetos para investir los espacios de significados y atribuirles posibilidades sociales y culturales como sus habitantes. Es decir, los ambientes de aprendizaje de la educación inicial localizan a humanos y no humanos en los espacios educativos dados, al mismo tiempo que estos se, entran para crear y producir lugares dentro de ellos (Foucault, 1984; Jobb, 2019).

2.2 HETEROTOPÍAS O ‘ESPACIOS OTROS’ EN EL JARDÍN INFANTIL

La distinción espacio-lugar y la idea de co-construir lugares al interior de los espacios educativos de la primera infancia, se ha tornado una narrativa alternativa

destacada sobre los ambientes de aprendizaje (Moss, 2017, 2018). Aunque Foucault no analizó las espacialidades de la primera infancia en contextos educativos, su trabajo ha servido como una referencia para diversos investigadores (Jobb, 2019; Taylor & Richardson, 2005) que indagan la construcción de “espacios otros” en jardines infantiles y ambientes de aprendizaje urbanos. Desde la perspectiva foucaultiana, los espacios otros refieren a lugares contraculturales o “contra-sitios” que inventan nuevas relaciones de poder para disputar y subvertir los espacios reales de la vida social. Foucault se refiere a dos tipos de espacios otros: utopías y heterotopías. Mientras que las utopías son espacios irreales, fantásticos y perfectos (y no tienen una localización real), las heterotopías son lugares reales y localizados, que existen como sitios contestatarios, simultáneamente resistiendo, alterando e invirtiendo los espacios convencionales (Foucault, 1984; MacRae, 2011). Aunque ambas producen lugares que escapan al poder dominante y las tensiones sociales, las heterotopías se oponen a las utopías. Ello, porque las heterotopías son sitios con emplazamientos prácticos, o, dicho de otra manera, son utopías localizadas y concretadas en la vida cotidiana.

Taylor y Richardson (2005) investigaron la construcción de heterotopías y utopías en ambientes de aprendizaje australianos, a través de una etnografía queer, en el Rincón de la Casa de un jardín infantil urbano. Las autoras describen la fachada estilizada de la zona, los colores, el mobiliario miniaturizado y los artefactos de juego como una “utopía heteronormativa de orden doméstico” (Taylor y Richardson, 2005, p. 164). Exponen cómo la disposición (que las educadoras hacen) de la zona de juego y la escenificación con ciertos objetos, enmarcan utopías pedagógicas dominantes de la educación inicial (hogares ordenados, división de roles por género, relaciones seguras y espacios protegidos). El trabajo de las autoras avanza mostrando cómo las heterotopías de los niños interrumpen esta zona de juego doméstico, alterando y reformulando su utopía, mediante la creación de una “comisaría peligrosa de mujeres” y un “drama real entre princesas heroicas y ponis traviesos en un establo”.

Siguiendo este trabajo, argumentamos que cuando los niños usan las ambientaciones educativas (diseñadas por las educadoras) tal como se esperaba, actúan y despliegan las utopías pedagógicas de sus maestras. Sin embargo, cuando las educadoras permiten y se involucran con los niños en la creación inesperada de contra-sitios, o lugares contraculturales que extienden las discontinuidades o rupturas espaciales, crean heterotopías que reconceptualizan los ambientes de aprendizaje instrumentales y los ordenamientos fácticos que portan.

Aquí es dónde radica la mayor relevancia de las heterotopías para nosotras: son una forma muy especial de co-construcción de lugar, que empodera a los niños como

habitantes iguales (a los adultos y otros nos humanos) de los ambientes de aprendizaje y la vida cotidiana. Así, basadas en la heterotopología de Foucault, acuñamos la noción de *lugares heterotópicos* para reconocer esta forma de lugaridad en la vida cotidiana de los centros educativos de la educación inicial. Sostenemos que la co-construcción de lugares heterotópicos enreda o enmaraña a niños, adultos y objetos materiales en experiencias empoderadoras, que apartan los espacios adultos dados y erigen nuevos lugares de ordenamiento social alternativo. Más aún, observamos que las heterotopías o estos lugares heterotópicos emergen fortuitamente (por ‘serendipia’, en palabras de Foucault) en el seno de los ambientes de aprendizaje, cuando se suspenden las regularidades sociales ingenuamente asumidas. De esta manera la co-construcción de lugares heterotópicos levanta espacios para aprender y vivir, que transforman los valores impuestos y el flujo social naturalizado.

En nuestra opinión, no toda co-construcción de lugares tiene un carácter heterotópico. Actualmente existe un creciente cuerpo de literatura sobre lugaridad infantil y la creación emplazada de nuevos significados (no heterotópicos) que los niños producen en sus ambientes de aprendizaje. Estos estudios ilustran el continuo flujo de enmarañamientos humanos y no humanos que provocan lugares como ‘rondas alrededor de un gran pino viejo’ y ‘ramplas de pasto para rodar’ (Hackett y Rautio, 2019). Sin embargo, estos sitios reportados por la investigación no tienen la naturaleza perturbadora de los lugares heterotópicos, que desestabilizan y reformulan las relaciones y los entendimientos sobre la vida cotidiana. La creación de lugares heterotópicos que los niños hacen tiene la curiosa propiedad de relacionarse con todos los otros espacios y sitios, pero sospechando, neutralizando o voltean el conjunto de relaciones que alude o refleja (Foucault, 1986). La creación de lugares heterotópicos contrasta fuertemente con otras formas de lugaridad en el jardín infantil (Cortés et al., 2020; Hackett et al., 2017; Hackett & Somerville, 2017; Hohti, 2016), porque transforma los sentidos de los espacios donde viven los niños y que moldean sus vidas. Es decir, los lugares heterotópicos de la primera infancia se despliegan como sitios de resistencia, que crean nuevas realidades posibles dentro de los ambientes de aprendizaje con espacios normalizados y naturalizados.

Foucault argumenta que los niños tienen cercanía con las heterotopías porque a través de su juego “en el ático, el jardín o la cama de sus padres encuentran el océano, el cielo o el lejano oeste” (Foucault & Faubion, 1998, p. 181). En este sentido podría esperarse que la heterotopología fuera un vasto campo de estudio reconceptualizando los ambientes de aprendizaje de la primera infancia, pero la literatura publicada muestra lo opuesto. Si bien el interés por la heterotopología está creciendo para teorizar los ambientes de

aprendizaje (en campos como las pedagogías y estudios críticos de infancia), es bastante menos abordada que temáticas como el juego, la participación y la agencia infantil.

La escasa investigación disponible coincide en reconocer que las heterotopías de los niños abundan en la cotidianidad de los jardines infantiles (mucho más de lo que el mundo adulto registra) y dan cuenta de cómo la imaginación y creación de éstas los habilita para resistir y escapar el control (Adlerstein & Bralic, 2021; Taylor & Richardson, 2005). La indagación de los ambientes de aprendizaje en clave heterotopológica disputa la trivialización de las creaciones infantiles, destacando las resignificaciones que hacen de lo social, en el arte (MacRae, 2011) y en los espacios urbanos (Kernan, 2010). Asimismo, han establecido una fuerte relación entre juego y distribución de poder en las aulas de la educación inicial (Adlerstein, 2017;), en museos (Hackett, 2015; MacRae et al., 2018), parques de juego (Pitsikali & Parnell, 2019), y rincones de juego en los jardines infantiles (Taylor & Richardson, 2005). En definitiva, toda la investigación concuerda en mostrar la yuxtaposición de espacios segregados *para* el juego y aprendizaje protegido de los niños, y lugares que operan como espacios *de* los niños para la denuncia lúdica.

2.3 CONSTRUCCIÓN DE LUGARES HETEROTÓPICOS COMO CIUDADANÍA CREATIVA

La construcción de heterotopías implica la ciudadanía creativa de los niños (Hargreaves & Hartley, 2016a; Marsh et al., 2018), porque a través de éstos “performan lugares de resistencia dentro de lo normalizado” (Foucault, 1984, p. 178) y abren diversas formas de colaboración, resignificación y expresión social (Hargreaves & Hartley, 2016). Cabe destacar que esta comprensión de los niños *siendo-ciudadanos* o como ciudadanos en el ahora, en lugar de pre-ciudadanos o sujetos en espera de ciudadanía, es un discurso relativamente nuevo y emergente en educación inicial (Larkins, 2014; Marsh et al., 2018b; Xu, 2020). En efecto, un gran acuerdo acusa la falta de estudios de calidad respecto de pedagogías para la ciudadanía o educación ciudadana en primera infancia (PNUD, 2021). También demandan la necesidad de profundizar en la comprensión de una ciudadanía infantil positiva, que busque evidencia sobre la consideración de sus perspectivas y agencias (Millei & Imre, 2009; Stephen & Gadda, 2017).

El inspirador trabajo de Larkins (2016) sobre ciudadanía infantil se toma de la teoría realista crítica para mostrar cómo las perspectivas de los niños más jóvenes (particularmente menores de 13 años) suelen estar ausentes, al punto de enfrentar discriminación estructural. Similarmente, Stephen y Gadda (2017) sugieren que las personas más jóvenes son excluidas del debate ciudadano en el currículum, al ser

percibidos como inmaduros e incapaces. Bath y Karlson (2016) concuerdan y alertan sobre los niños como los “ciudadanos ignorados”, coincidiendo con Devine y Cockburn (2018) que pormenorizan sobre las formas en que la protección social invisibiliza sus contribuciones cotidianas. Adicionalmente, Millei e Imre (2016) observan que las visiones incorrectas o poco razonables de los niños son las que deslegitiman su ciudadanía vivida. En síntesis, el estado del arte es enfático en alertar sobre los obstaculizadores e imposibilidades de una ciudadanía infantil vivida, que subyacen en las políticas educativas y los discursos pedagógicos (Devine & Cockburn, 2018; James, 2011). Especialmente en los tiempos actuales, donde las reformas neoliberales asumen la ciudadanía como un estatus (Hargreaves & Hartley, 2016) que otorga ciertos derechos y demanda deberes con el potencial de incluir y excluir a los niños de la vida social (Stephen & Gadda, 2017).

Son la investigación Posthumanista y Posmoderna las que recientemente han salido a desafiar las conceptualizaciones tradicionales de ciudadanía infantil, definidas con base en sesgos etarios y cerradas al cumplimiento de responsabilidades y obligaciones republicanas. En efecto, la investigación educativa de la primera infancia está girando hacia nociones de ciudadanía más abiertas, como la “ciudadanía inclusiva” (Lister, 2007), la “ciudadanía vivida” (James, 2011; Warming & Fahnøe, 2017) y la “ciudadanía creativa” (Hargreaves & Hartley, 2016); todos modelos donde los niños están siendo ciudadanos (Bath & Karlson, 2016), activos agentes en el presente (Xu, 2020) y se comprometen en todos los procesos sociales que implica la ciudadanía (Devine & Cockburn, 2018).

Estas nuevas comprensiones conciben la ciudadanía infantil como prácticas sociales y agencias (James, 2011) cotidianas, que contribuyen a las relaciones e interdependencias sociales (Larkins, 2014, 2016). Larkins, por ejemplo, en su estudio con niños marginados en Gales y Francia, muestra cómo ejercen ciudadanía al “crear reglas de existencia y socialización” (Larkins, 2014, p. 7). Asimismo, Devine & Cockburn (2018) reconocen un ejercicio ciudadano fluido y en evolución, cuando observan a los niños migrantes de escuelas inglesas hacer “traducciones coloquiales para sus padres”, “trabajo de cuidadores” y “crear historias en el barrio y en sus centros educativos para proteger la reputación familiar”. En opinión de los autores, todas estas agencias infantiles cotidianas demuestran ciudadanía, al aportar la solidaridad intergeneracional que se le escapa a la asistencia social. Como es posible apreciar, la investigación de la ciudadanía está prestando cada vez mayor atención a las agencias de las personas más jóvenes, sus espacios de negociación y la creación de lugares de encuentro. Así, se ha llegado a afirmar que en sus soluciones creativas y en sus prácticas cotidianas con otros, está el núcleo de una ciudadanía vivida para los niños (Millie e Imre, 2016).

Desde este marco, relevamos la indagación de lugares heterotópicos como una herramienta crítica para develar el ejercicio de la ciudadanía creativa y vivida en el día a día, de la educación inicial. Por lo tanto, recortamos como objeto de estudio las *cotidianas heterotopías ciudadanas* que acontecen en los ambientes de aprendizaje de la educación inicial. Así, al examinar el empoderamiento de los niños en la co-creación de, lugares heterotópicos, profundizamos en la comprensión de una ciudadanía vivida que posiciona sus perspectivas y a ellos mismos como ‘ya-ciudadanos’ (Bath & Karlsson, 2016). Destacamos que desde la heterotopología los niños no adquieren ciudadanía por defecto, como ocurre en las perspectivas tradicionales de la ciudadanía (liberalismo clásico y republicanismo cívico). Por el contrario, en la construcción de lugares heterotópicos los niños adquieren capacidad de acción y una cuota de autoridad que los empodera para vivir la ciudadanía. Al involucrarse en la co-construcción de heterotopías los niños negocian nuevas realidades y habitan otros mundos posibles como ciudadanos creativos (Hargreaves y Hartley, 2016a); vale decir, viven como heterotopianos.

Según Hargreaves & Hartley (2016), acuñadores de la noción de ciudadanía creativa, ésta surge a inicios del siglo XXI en las ciencias políticas europea y americana de centro-izquierda, promotoras del pensamiento comunitarista. Su aplicación en la investigación de los ambientes de aprendizaje tempranos es muy reciente y más bien tiene su progreso en proyectos educacionales contestatarios de la ciudadanía neoliberal, que posiciona a niños como preciudadanos (Xu, 2020). Comparada con otros discursos de ciudadanía vivida, la mayor contribución de la ciudadanía creativa es reconocer que los enmarañamientos imaginativos que devienen en lugares, aunque sin intencionalidad cívica, expresan la voz de los niños e influyen en la convivencia y la vida social. La ciudadanía creativa que acontece al construir lugares heterotópicos surge intuitivamente, de la misma forma en que las heterotopías aparecen por serendipia (Foucault, 1986, 2001). La ciudadanía creativa que acompaña estos lugares heterotópicos no es intencionada (cívicamente) por los niños, ni ha sido planificada por educadores. Más bien, surge de encuentros imaginativos inesperados y de agencias infantiles creativas, favorecidos por respuestas adultas sensibles a su potencial liberador y emancipador (Marsh et al., 2018b).

El ejemplo más prominente de ciudadanía creativa en ambientes de aprendizaje iniciales es el proyecto *Maker Space in the Early Years* (más conocido como MakeEY Project), que actualmente es un consorcio en expansión instalado en Noruega, Finlandia, Islandia, Dinamarca, Rumania, Gran Bretaña y Estados Unidos. Esta iniciativa implementa ambientes de aprendizaje conocidos como *Makerspaces* -‘Hacedoresdespacios’-, para el encuentro de adultos, niños y recursos materiales en torno al “hacer crítico” y

al desarrollo de ideas y soluciones que contribuyen al bien común. Estos ambientes de aprendizaje pueden funcionar en diversos sitios (desde aulas de jardines infantiles a centros comunitarios, culturales y bibliotecas públicas) y disponer de muy distintos materiales (e.g. herramientas de carpintería, tejido y costura industrial, alta tecnología para el diseño e impresión 3D), pero en todos cuaja material o digitalmente lo que han denominado la “ciudadanía Maker”: el encuentro de agencias y prácticas colaborativas que hacen y crean valor para la vida en comunidad (Marsh et al., 2018b).

Similarmente, la filosofía pedagógica de Reggio Emilia que ha divulgado internacionalmente la participación de los niños en la co-construcción del tercer educador, también aboga por una ciudadanía vivida. La ciudadanía de Reggio reconoce la relevancia de los espacios de aprendizaje (distinción espacio-lugar) y se basa en el enfoque de los DDHH para reconocer que los niños tienen derecho a participar en la co-construcción de los ambientes que habitan (Hoyuelos, 2005), así como a aprender y convivir en espacios estéticamente bellos y provocativos. Aunque Reggio Emilia aboga por ambientes de aprendizaje fundados en las agencias infantiles y es profundamente sensible “a los cien lenguajes de los niños” (Malaguzzi, 1996), su noción de ciudadanía asume un foco en la acción humana. Observamos que presupone una ciudadanía vivida más ingenua y posible en arquitecturas para el aprendizaje cuidadosamente diseñadas y edificadas para provocar encuentros reflexivos, apropiación de espacios y habitabilidad infantil. Visto desde la política espacial foucaultiana, el tercer educador de Reggio Emilia es una robusta utopía pedagógica, que desestima el poder de la agencia no-humana y la co-creación de lugares contestatarios y desestabilizadores de espacios impuestos y naturalizados. No encontramos en la propuesta de ambientes Reggio Emilia un posicionamiento declarado sobre las imágenes de ciudadanía que han devenido en tiempos de educación neoliberal y que cristalizan en las políticas y prácticas de los ambientes de aprendizaje iniciales.

En la misma línea que los espacios Makerspace y los jardines infantiles Reggio, el proyecto MAFA está desarrollando ambientes de aprendizaje para la ciudadanía vivida, en jardines infantiles públicos de Chile (Adlerstein, 2017; Adlerstein, Manns, & González, 2018). Con base en principios relacionales posthumanistas y una ciudadanía creativa, potencia en las aulas pedagogías concientes del lugar, a través de un sistema de recursos físicos y digitales. Con este sistema los educadores y niños habitan los espacios educativos dados y ejercen su ciudadanía, al involucrarse en la negociación y creación de lugares. El sistema MAFA opera a través de 3 componentes: artefactos ensamblables de madera que reemplazan el mobiliario tradicional; un dispositivo de modelamiento a escala (llamado DiME) que permite a los niños negociar y decir cómo organizar sus ambientes de aprendizaje; y, una aplicación para la documentación pedagógica online (MAFApp) dónde

educadores forman una comunidad que comparte la co-construcción de lugares para el aprendizaje y las experiencias de ciudadanía vivida.

Aunque en sus inicios el sistema MAFA criticaba las políticas educativas por la comprensión trivializadora de los ambientes de aprendizaje, ha logrado influir fuertemente en los nuevos marcos curriculares y normativas espaciales. En 2018, las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia -BCEP- (MINEDUC, 2018) introducen el núcleo de “Convivencia y Ciudadanía”, basándose en el modelo MAFA de ambientes co-construidos y el ejercicio de una ciudadanía creativa. La influencia de MAFA se extiende a establecer nuevos estándares y regulaciones para los espacios y equipamiento de los jardines infantiles, que resitúan a los niños como activos agentes de sus ambientes y destierran las obsoletas normativas que los sobreprotegían como cuerpos dóciles. Ambas actualizaciones representan giros relevantes en la educación inicial chilena, que en parte, se basan en la investigación vanguardista de MAFA y en los innovadores desarrollos realizados durante 8 años en jardines infantiles públicos y privados del país (MINEDUC, 2018).

3 METODOLOGÍA POST-CUALITATIVA Y ETNOGRAFÍA COLABORATIVA

Nuestro estudio se aproximó a la creación de lugares heterotópicos en los jardines infantiles, con un enfoque post-cualitativo (St. Pierre, 2019). Cuestión que cobra especial relevancia en la cultura performativa de la educación inicial chilena (Falabella, 2014), donde prolifera la investigación cuantitativa de costo-beneficio sobre la calidad de los ambientes (Burney & Claflin, 2016), junto con la indagación cualitativa evaluativa, que busca generalizar mejores prácticas pedagógicas). Hay pocos estudios sobre la agencia creativa (J. P. Shonkoff, 2010) como un ejercicio de ciudadanía vivida de los niños, y menos aún, investigaciones que reconozcan las heterotopías fortuitas como mecanismos para compartir la autoría de los ambientes de aprendizaje. La presión de la responsabilidad y productividad, empuja a los investigadores y profesionales de la educación a realizar estudios convenientes y controlables, dejando poco espacio para la improvisación metodológica y para la serendipia (Moss, 2018).

Durante 13 meses de trabajo de campo (marzo 2019-mayo 2020) desplegamos una etnografía colaborativa (Hackett, 2017; Pink, 2008, 2012) en conjunto con los niños (N=425), directoras de jardines infantiles (N=16), asesoras técnicas regionales (N=17), educadoras de párvulos (N=36) y técnicos (N=46), de los 16 jardines infantiles públicos que conforman la comunidad MAFA. Aunque las participantes pertenecen a diferentes regiones del país, y las configuraciones socio-culturales de sus contextos educativos varían enormemente, les consideramos como parte del caso-MAFA, y no como representantes individuales del caso-jardines infantiles, porque es la *identidad mafiana* con la que ellas se autodefinen.

El trabajo de campo mantuvo la colaboración dialógica y las participaciones auténticas (Miller, 2019) mediante observaciones participantes, entrevistas en profundidad y recorridos conversacionales (Pink, 2007; Pitsikali & Parnell, 2019), en torno a las creaciones de lugar infantiles. Asimismo, realizamos observaciones no participantes en la comunidad virtual MAFApp, donde los equipos docentes compartían las documentaciones pedagógicas de las conquistas espaciales de los niños y sus transgresiones. Siguiendo la lógica post-cualitativa, el ensamblaje recursivo de estas técnicas fue emergiendo al asumir un trabajo de “riesgo, creatividad, sorpresa, e intensas experimentaciones enfocadas en “el hacer de las cosas” (St. Pierre, 2018, p. 604); en lugar de técnicas y fases estandarizadas, como ocurre en las metodologías cualitativas tradicionales. Así intentamos contrarrestar reflexivamente los métodos de investigación coloniales, al comprometernos colaborativamente con los participantes a lo largo de todo el proyecto, como pares dialógicos y manteniendo sus “participaciones auténticas”. Al principio, la participación de los adultos fue cautelosa en el hacer, pensar y actuar. Luego, cuando no demostramos entusiasmo en los productos que generaban y nos mostraban, sino por el contrario disfrutamos de los detalles mundanos de sus procesos y de las historias sobre creaciones de lugares (de las que nos comenzaron a hacer parte), encontramos una colaboración auténtica, y con esto, los mejores momentos de análisis de la producción de datos.

Iniciamos el análisis con un proceso abductivo (Charmaz & Bryant, 2019) que entró permanentemente la producción, interpretación y comparación de datos. Seguimos un proceso postcualitativo (St. Pierre, 2019) que zigzagueó deliberadamente, escrutando y codificando datos visuales, textuales y sensibilidades de los investigadores al acontecer del trabajo de campo. Finalmente, el corpus de datos quedó conformado por 441 documentaciones pedagógicas que narran la co-construcción de lugares en jardines infantiles, 87 transcripciones de entrevistas o conversaciones sobre prácticas y acontecimientos espaciales en las aulas y 12 memos teóricos basados en testimonios de construcciones heterotópicas vividas por las investigadoras y capturadas en fotografías, grabaciones de audio, o simplemente recuerdos de experiencias de campo.

Fue en este corpus donde nos sumergimos para desarrollar un análisis situacional que nos enmarañó con los datos y trasladó nuestra atención hacia ciertas historias icónicas de lugaridad con MAFA y acontecimientos casi míticos, sobre los niños viviendo como ciudadanos creativos. Lo fascinante de estos datos-relatos es que, aunque ocurrieron en jardines infantiles específicos, en distintos contextos socioculturales y temporalidades, fueron celebrados y valorados por toda la comunidad mafiana como patrimonio compartido. Como MacRae et al., (2018), seleccionamos estos relatos por ser

“datos pegajosos”, que no solo existen en nuestros registros, sino que son expresión de la experiencia viva y compartida de las participantes.

Esta selección nos permitió distinguir heterotopías de otras historias de lugaridad infantil, y de los trazos de la utopía pedagógica que promulga MAFA. Así condensamos el corpus de datos de 441 a 231 incidentes de co-construcción heterotópica y avanzamos interrogando los sentidos de las heterotopías, con tres focos centrales: las realidades que disputaban, las nuevas propuestas con que interrumpían lo normalizado y las agencias que involucraban.

4 RESULTADOS: HETEROTOPÍAS PARA VIVIR COMO CIUDADANOS

Las heterotopías que encontramos en los jardines infantiles chilenos abren una nueva comprensión de ciudadanía infantil. Observamos que la creación de estos lugares implica la agencia auténtica de los niños y los posiciona como ciudadanos en el ahora (Bath & Karlsson, 2016); involucrados en la construcción de lugares alternativos de vida y nuevos sentidos de mundo.

Esta perspectiva contrasta fuertemente con la ciudadanía activa y los ambientes de aprendizaje que promueve el marco curricular vigente (MINEDUC, 2018), basado en el control adulto de los espacios para: una “organización del aula con experiencias de aprendizaje claras y coherentes”, “un manejo eficaz de la conducta del niño y niña, que les comunica las expectativas que se tienen hacia ellos/as” (MINEDUC, 2019, p. 16) y que pretende la formación ciudadana con la adquisición de “hábitos de participación” (MINEDUC, 2019, p. 54). Vale decir, portan utopías pedagógicas que se oponen a la construcción de lugares heterotópicos a partir de enmarañamientos inesperados, el desorden problematizador y prácticas pedagógicas que extienden la improvisación y la incertidumbre.

Los empoderamientos y las agencias inesperadas de los niños fueron frecuentemente consideradas como comportamiento rebelde, desobediencia o un desafío a las prácticas planificadas de las educadoras. Por ello estos lugares heterotópicos quedaron frecuentemente relegados de la documentación pedagógica y desestimados como evidencia de lugaridad y ejercicio ciudadano creativo. Solo 231 documentaciones de nuestro corpus muestran a los niños habitando los ambientes de aprendizaje, de maneras contestatarias y con relatos reveladores de construcciones heterotópicas. La mayoría de las documentaciones referían al uso de espacios innovadores diseñados por los mismos equipos docentes (e.g. zonas de arte, áreas de construcción, bibliotecas de aula y rincón de ciencias), o bien a experiencias de participación y colaboración activa de los niños (e.g. niños eligiendo materiales, opinando o ayudando en la resolución de responsabilidades

cotidianas). Una educadora explicaba esto comentando que “ellas buscaban mostrar a los niños como protagonistas, pero bien comportados y jugando dentro de un ambiente de aprendizaje controlado” (Educadora jardín infantil 9, 2019). En este sentido, los ambientes de aprendizaje en educación inicial abarcan diferentes agendas y supuestos (adultos) de ciudadanía que no están siempre visibles o declarados (Millei & Imre, 2016). En términos foucaultianos, esta construcción de ambientes pone a los niños a actuar las utopías pedagógicas de los ambientes de aprendizaje normativos, más que construir heterotopías como lugares de resistencia dentro del espacio (Foucault, 1986).

Encontramos tres categorías de lugares heterotópicos como ciudadanía vivida o ciudadanía creativa: 1) movimientos impredecibles; 2) nuevos artefactos reguladores y 3) transgresiones espaciales fortuitas. Los nuevos artefactos de gobierno son el tipo de heterotopía más frecuente (N=136), mientras que las transgresiones espaciales fortuitas son las menos documentadas (N=29). Cabe destacar que esta cuantificación no da cuenta de la cantidad de heterotopías que los párvulos de 2 y 3 años producen. Más bien, muestra el sesgo de las educadoras respecto de lugares controversiales en el ambiente de aprendizaje y el riesgo profesional que asumen al compartir o descartar la construcción de lugares heterotópicos en sus documentaciones.

4.1 MOVIMIENTOS IMPREDECIBLES: LA RESISTENCIA DE LOS CUERPOS DÓCILES

Antes de que los niños aprendan las normas espaciales del jardín o entiendan las fronteras educativas que tiene el aula, la construcción de heterotopías fluye de sus propios cuerpos (Hackett, 2014; Hackett & Rautio, 2019). De ahí que el primer tipo de heterotopía que encontramos empoderando la ciudadanía vivida de los niños, tenga su propio cuerpo como foco y territorio para habitar. En este tipo de heterotopías el cuerpo humano (de niños y adultos) emerge como un organismo sin fronteras y entramado con otras fuerzas humanas y no humanas (Murriss, 2017). Los niños construyen lugares en encuentros corporales fortuitos y enmarañando sus movimientos con materiales y espacios dados. Encontramos que los niños de dos y tres años usan sus movimientos y deambulaciones como fronteras (Jobb, 2019) y como una forma de emplazar nuevas realidades empoderadoras. Las heterotopías infantiles emergen en corporeizaciones casuales y alegres, de cruces involuntarios de cuerpos y movimientos imprevisibles que se resisten activamente a las instrucciones de las educadoras y a la sobreprotección de sus supuestos cuerpos dóciles (Foucault, 1984).

Estas heterotopías corporizadas manifiestan cuerpos autosuficientes con un fuerte sentido sobre dónde termina el lugar del cuerpo, y dónde comienza el del mundo

(Manning, 2016). Por ejemplo, en el jardín infantil 8, Jo & Je abruptamente interrumpen un círculo de ejercitación psicomotriz, delimitado por los cuerpos de todos los niños que seguían la instrucción de pararse sobre sus asientos y repetir los movimientos de la educadora (ver figura 1). Ambos niños conquistan el inútil y olvidado centro del círculo humano con movimientos disidentes, para en sus palabras “descansar libremente”. El inesperado deambular de los niños en el centro del círculo no escapa de la circunferencia humana de aprendizaje establecida; en cambio, negocia sus reglas y límites. Dentro de la banda de cuerpos dóciles dispuesta por la educadora, Jo & Je crean un nuevo lugar para su propio descanso. Con su acción inesperada y una combinación de posturas, los niños construyen un lugar heterotópico, un nuevo círculo de resistencia. Esta heterotopía muestra una conciencia del área de enseñanza, al habitar el interior del círculo, pero simultáneamente disputa su definición homogeneizadora e invierte su naturaleza de ejercicio perimetral uniforme y ruidoso, a un centro heterogéneo de descanso tranquilo.

En esta categoría de lugar heterotópico, la ciudadanía de los niños es un enmarañamiento de elementos humanos y no-humanos (Hohti, 2016), sin propósitos o intencionalidades a priori (MacRae et al., 2018). La creación de este tipo de heterotopía emerge espontáneamente, en movimiento y en tanto los cuerpos se conectan con la vivacidad de las cosas, e incorporan el placer de simplemente moverse y de sentir (Hackett & Rautio, 2019). Comienzan en el cuerpo y se despliegan explorando posibilidades de acción, de existir y sentir en el lugar. En este proceso, los niños-ciudadanos habitan sus cuerpos como nuevos mundos, entramándose con materiales, con otros sujetos y espacios. Por ejemplo, Mar & Seb (ver figura 2) guardan papeles y atriles de la zona del arte para usar sus propios cuerpos como lienzos. Comienzan aplastando y apretando la pintura del recipiente, luego expanden su acción a escribir con los dedos en la superficie de la mesa. Ocasionalmente miran sutilmente a la educadora hasta que descubren el placer de pintar su cuerpo y “convertirse en el cuadro”.

Argumentamos que esta construcción de lugares heterotópicos es “pensamiento-en-acción” o “pensamiento-en-movimiento” (MacRae et al., 2018). Esto resignifica las visiones antropocéntricas de ciudadanía infantil donde, o se le entrega poder de participar y elegir a los niños, o bien ellos deben pedirlo y ganarlo del educador, de manera que el ejercicio ciudadano siempre depende exclusivamente de la agencia humana. Desde nuestra perspectiva, los lugares heterotópicos surgen en tanto los movimientos y las deambulaciones se enredan con espacios, objetos y se diluyen los límites entre ellos, emplazando una ciudadanía creativa con la que habitan nuevas realidades sociales. A través de movimientos impredecibles y la corporeización de lugares, los niños se resisten a su cosificación como cuerpos dóciles. Habitan los ambientes de aprendizaje a través

de sus cuerpos en movimiento, sin otro propósito que el constante placer de moverse y sentir. Las deambulaciones y los movimientos son lugares que empoderan a los niños para vivir como ciudadanos creativos, de la misma forma que lo hacen los skaters y surfistas cuando se enmarañan con una tabla, para habitar como ciudadanos-flaneurs las olas y las calles en movimiento.

4.2 NUEVOS ARTEFACTOS REGULADORES: FUNDAR NORMAS Y SOCIEDADES ALTERNATIVAS

Figura 1. Heterotopía de Jo & Je



Figura 2. Heterotopía de Mar & Seb



Los niños viven la ciudadanía en el jardín infantil, cuando crean artefactos que fundan lugares heterotópicos para resistir y alterar el orden social normalizado de la vida cotidiana. En palabras de Foucault, observamos que estos artefactos entran a la sala para “sospechar, neutralizar o invertir el sistema de relaciones” designado para la vida de las infancias. Como Hackett y Rautio (2019), encontramos que los niños de dos y tres años crean cosas que activan nuevos sistemas de valor, con el potencial de interrumpir las reglas sociales y culturales predeterminadas. Los niños fundan estos lugares heterotópicos a partir de un nuevo dispositivo que supone “ordenamientos alternativos” con nuevas regulaciones y funcionalidades para los ambientes de aprendizaje del jardín infantil. Es decir, estas heterotopías operan como mediaciones para que los niños empujen la frontera de la realidad que habitan y derriben las culturas hegemónicas y regularidades sociales por las que viven.

Durante un periodo de juego libre en el jardín infantil 9, un grupo de párvulos comienza a reunir asientos, cojines, muñecos y objetos de primeros auxilios, para construir, en el centro del aula, “un bus que los lleve al hospital” (ver figura 3). Mientras se van envolviendo en la idea de viajar juntos en busca de asistencia médica y se van sentando en el autobús,

diálogos simultáneos (verbales y no verbales) explican la incorporación de nuevos elementos que construyen el vehículo y los visten para la ocasión. Mientras Agu se pone un sombrero con flores, una cartera de cuero y toma delicadamente a su Capitán América enfermo, se ubica en el primer asiento del bus, autodenominándose “el conductor”. Mati se acerca al conductor y le solicita admisión diciendo “señora, voy al hospital”, a lo que él alegremente le contesta “pase, no soy una señora, soy un señor con cartera”. Esta heterotopía ejemplar supera el puro juego dramático representacional y revela la construcción de una sociedad alternativa en la que se invierten las convenciones adultas. Los niños crean un lugar de resistencia, donde los hombres adultos fuertes y autosuficientes se enferman (como el Capitán América) y usan atuendos femeninos permaneciendo masculinos. Observamos que este lugar heterotópico, del autobús saludable, emerge con roles de género que reescriben los signos de heteronormatividad naturalizada que operan en la vida de los niños.

Encontramos que los párvulos viven la ciudadanía en los ambientes de aprendizaje, cuando construyen artefactos portadores de nuevas reglas que interrumpen la normatividad de los educadores. Los niños de dos y tres años tornan los objetos y espacios pedagógicos de los educadores en su territorio, reorganizando la distribución de materiales e intencionalidades educativas del aula. Por ejemplo, Pi, El y Am conquistan el espejo de un estante abandonado, y algunos crayones del rincón del arte, para fundar un tocador donde maquillarse secretamente (véase la figura 4). El diálogo de las niñas en ese inédito lugar de vanidad infantil construye una nueva regla sobre “mimarse con el material de arte” para “maquillarse los labios y mejillas”, derribando la norma de que “sólo los adultos pueden maquillarse en el jardín”, y de que los lápices o crayones son solo para pintar en el designado papel del rincón del arte.

Figura 3. Heterotopía de Agu & Mati



Figura 4. Heterotopía de Pi, El & Am



Este nuevo artefacto en el aula empodera a las niñas para resistir estereotipos etarios de embellecimiento y autocuidado. Al descubrirlas en el “tocador secreto”, la educadora ofrece sus propios cosméticos y comienzan a compartir sus estéticas y experiencias de maquillaje. Las niñas, la educadora, el tocador y los maquillajes comprados y conquistados se enmarañan, co-construyendo un artefacto-lugar de negociación intergeneracional. En efecto, el tocador secreto funda un lugar que permite a las niñas habitar el mundo adulto de la moda vanguardista, que de otra forma es impenetrable. En términos foucaultianos, viven la ciudadanía al fundar un territorio con estilos de vida alternativo, para que una sociedad particular reúna fuerzas y un día irrumpa en el espacio público. Así, estos artefactos no solo interrumpen la cultura dominante y las relaciones de poder, sino que además democratizan profundamente los ambientes de aprendizaje. En estas heterotopías todos los humanos y no humanos involucrados adquieren poder colectivo y son habitantes iguales: “Nada está fuera o por encima, ni ocupa una posición verdadera, privilegiada o trascendental” (Murrís, 2017, p. 22).

4.3 TRANSGRESIONES ESPACIALES FORTUITAS: CONSTITUIR OTROS TERRITORIOS PEDAGÓGICOS

Las transgresiones espaciales fortuitas son las heterotopías que más empoderan a los niños y niñas para vivir la ciudadanía creativa en sus ambientes de aprendizaje. Con estos lugares los niños desafían las geografías docentes adultocéntricas. Reconocen condiciones fortuitas para transgredir las áreas de enseñanza que se han planificado para ellos y en vez de permanecer confinados en las fronteras de esos escenarios educativos, erigen sus propias espacializaciones y territorios pedagógicos (Pitsikali & Parnell, 2019). Con estas heterotopías los niños desplazan las pedagogías binarias (adulto o niño-céntricas) y reconfiguran junto con las educadoras, la ciudadanía curricular prescrita para ciertos momentos y espacios. Así, las transgresiones espaciales fortuitas involucran a niños y adultos en un diálogo público, que se posiciona y transforma desde su seno.

Estos lugares heterotópicos no son una infracción a los límites, ni debieran entenderse como desobediencia de las reglas docentes. Argumentamos que aquí acontece un enmarañamiento en el que los niños, como ciudadanos, usan creativamente los espacios adultos desatendidos, para contar su propia historia o posición sobre el aprendizaje y la vida en el jardín infantil. Observamos que estos lugares heterotópicos desplazan las pedagogías fuera de los sofisticados escenarios de aprendizaje y áreas de enseñanza altamente implementadas (por ejemplo, el rincón de la casa, la biblioteca del aula, el área de ciencias y exploración sensorial). Los niños de dos y tres años se resisten, con sus transgresiones espaciales en constante evolución, a las utopías pedagógicas de sus educadoras, que

sugieren ciertos ideales sociales de juego y aprendizaje autónomo infantil (Taylor y Richardson, 2005). Con estas heterotopías los niños desplazan, invierten o desmantelan los espacios prefijados y los rincones escenificados para la enseñanza y la cobertura curricular. Siguiendo la metáfora de Foucault del rayo en la noche, estas heterotopías alertan y desestabilizan el *statu quo* curricular al “iluminar desde dentro y, sin embargo, le deben a la oscuridad la cruda claridad de su manifestación” (Foucault, 1986, p. 74).

Sam y Agu tienen en su aula, cinco zonas de aprendizaje para elegir dónde jugar libremente cada día. Estas áreas abordan con una plétora de materiales y recursos didácticos, los núcleos de aprendizaje y las orientaciones pedagógicas del marco curricular: una biblioteca de aula, una zona de construcción, un atelier para la expresión artística, un área de experimentación científica y un amplio y cuidadosamente implementado rincón de la casa. Sin embargo, Sam y Agu desplazan las pedagogías intencionadas en estos escenarios, al espacio de oficina y trabajo administrativo de la educadora (ver figura 5). En una pata olvidada del gran escritorio docente, las niñas crean un nuevo lugar heterotópico: una heladería donde está permitido gritar fuerte para vender “¡ricos helados, heladitos!”, “¿quién quiere heladitos?” y donde discuten sobre “los deliciosos sabores de chocolate” y los “caros precios” al “contar el dinero para pagar”. Las niñas sienten autorizada su conquista, al reparar en que la educadora les sonríe y documenta el nuevo territorio pedagógico que han construido. Esta sutil negociación entre niñas y educadora muestra cómo la transgresión espacial fortuita empodera la ciudadanía creativa, deponiendo los espacios pedagógicos sacralizados para constituir un nuevo territorio de aprendizaje (con nuevos temas, dilemas y desafíos). Así, este tipo de lugares heterotópicos tienen el potencial para interrumpir el orden predeterminado de las cosas y empoderar a los niños con sus propios relatos de realidades alternativas: la compra-venta y regateo de bienes, los gritos justificados y el placer por la comida chatarra.

En las transgresiones espaciales fortuitas los niños despliegan formas únicas y multimodales de conocer y entramarse con otros humanos y no-humanos, para crear significados (Hackett & Rautio, 2019). Los niños desafían los objetos pedagógicos, las accesibilidades diseñadas y las funcionalidades asumidas en el espacio educativo (Pitsikali & Parnell, 2019). Por ejemplo, en el jardín infantil 11, Nes & Leo pactaron “descansar y recuperar fuerzas” en las repisas que los docentes destinan a almacenar el equipo de yoga (ver figura 6). Mientras reorganizan los estantes y prueban la factibilidad de este nuevo territorio con sus cuerpos, construyen un relato que va encontrando motivos y formas de habitar el nuevo territorio. Descubren las bondades de la “oscuridad” y la “tranquilidad” dentro de los anaqueles y definen reglas para la ocupación social del lugar, como “trepar sin zapatos” y “dormir bien de verdad”. Nes & Leo extienden la construcción de este lugar

heterotópico largamente y mientras se enredan haciendo la “cabaña-camarote”, son cómplices en ignorar el territorio pedagógico que enseña reposo en el área de descanso con confortables colchonetas y camas de siesta.

Figura 5. Heterotopia de Sam & Agu



Figura 6. Heterotopia de Nes & Leo



Como se evidencia en estos ejemplos, a través de las transgresiones espaciales los niños viven como ciudadanos creativos, que empujan las pedagogías fuera de sus emplazamientos naturalizados. Por serendipia, los niños encuentran formas de enredarse con otros sujetos y objetos, para alterar los espacios de aprendizaje predeterminados y emplazar sus comprensiones de vida, en nuevos lugares con ordenamientos alternativos. Sostenemos que es en este tipo de heterotopías dónde radica la más clara expresión de ciudadanía vivida. Construyendo estos lugares heterotópicos los niños simultáneamente alteran los espacios dados, crean un nuevo territorio contracultural dentro de la realidad dominante que habitan y viven airosos alternando y fluyendo entre estos mundos. Desde estas heterotopías que acontecen en los ambientes de aprendizaje infantiles, podemos afirmar sin sesgo peyorativo, que la ciudadanía vivida es un serio juego espacial de niños.

5 CONCLUSIÓN: EL VIVIR CIUDADANO EN LA SOCIEDAD HOLÍSTICA

En este capítulo hemos mostrado cómo la co-construcción de heterotopías en los jardines infantiles implica la ciudadanía vivida (Hargreaves & Hartley, 2016a; Marsh et al., 2018) de los niños, porque los empodera para crear realidades contraculturales que resisten lo normalizado. A primera vista, el sentido común suele banalizar las heterotopías e incluso considerarlas conducta disruptiva. Sin embargo, su estudio desde el Posthumanismo abre una visión holística de sociedad, donde la ciudadanía yace en los encuentros cotidianos y en las experiencias mundanas que entranan socialmente a los niños como co-constructores de sentido, con voz propia (Hackett & Rautio, 2019; Murriss, 2016, 2017b).

Nuestros resultados reconceptualizan los movimientos impredecibles de los niños, las creaciones de nuevos artefactos y sus transgresiones espaciales fortuitas, como lugares heterotópicos poderosos. Ello, porque reflejan, distorsionan, perturban o invierten los ambientes de aprendizaje dados, para vivir y existir de formas alternativas. Mediante la construcción de heterotopías los niños se resisten a habitar las utopías pedagógicas de sus educadoras y, por el contrario, se involucran en agencias creativas que contribuyen a repensar el bien común.

Sostenemos que el reconocimiento de las heterotopías impulsa la vida ciudadana de la primera infancia, incluso cuando ocurren de forma espontánea y sutil, con pocas palabras, casi sin interacciones adultas y lejos de la planificación de los equipos docentes (Hargreaves & Hartley, 2016a). Observamos que la ciudadanía vivida florecerá donde los ambientes de aprendizaje sean menos restrictivos y mientras más las pedagogías promuevan enmarañamientos donde los niños puedan asociarse voluntariamente, para enfrentar temáticas sociales difíciles e influenciar en la convivencia y el bien común (Pink, 2012).

Sabemos que esta nueva comprensión de ciudadanía vivida desafía las políticas educativas, desplazando el protagonismo infantil tradicional que se materializa en rincones fijos de juego, rituales de compromiso cívico y la distribución de deberes en el aula. Admitir la ciudadanía vivida en los jardines infantiles y en la sociedad, no se trata de quitarle la autoridad pedagógica a los educadores. Por el contrario, la invitación es a incorporar una visión más holística en la que los ambientes de aprendizaje y las prácticas pedagógicas fluyen valorando la emergencia de espacialidades alternativas. Reconocer la ciudadanía vivida de los niños implica inevitablemente un llamado social a pensarlos menos como consumidores de soluciones pedagógicas o espacios educativos establecidos, y más como coautores y habitantes indelebles de sus ambientes de aprendizaje y vida (Cortés et al., 2020).

REFERENCIAS

Adlerstein, C. (2017). Rediseñar la distribución del poder en las aulas públicas. In M. Mendoza & R. Ferrer (Eds.), *Nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia*. (p. 259). Retrieved from <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2017/08/Libro-OMEP.pdf>

Adlerstein, C., Manns, P., & González, A. (2018). *Pedagogías para Habitar el Jardín Infantil (2º)*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Bath, C., & Karlsson, R. (2016). The ignored citizen: Young children's subjectivities in Swedish and English early childhood education settings. *Childhood*. <https://doi.org/10.1177/0907568216631025>

Cohen, L. E. (2008). Foucault and the Early Childhood Classroom. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/00131940802224948>

- Cortés, C., Adlerstein, C., & Bravo, Ú. (2020). Early childhood teachers making multiliterate learning environments: The emergence of a spatial design thinking process. *Thinking Skills and Creativity*, 36(November 2019), 100655. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100655>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation, classic edition. In *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation, Classic Edition*. <https://doi.org/10.4324/9780203371114>
- David Shenk. (2015). *The Genius in All of Us: New Insights into Genetics, Talent, and IQ*. New York, USA: Random House.
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 1–29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- File, N. (2012). Identifying and Addressing Challenges to Research in University Laboratory Preschools. *Early Education and Development*, 23(2), 143–152. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619136>
- Foucault, M. (1984). Of other spaces, heterotopias. *Architecture, Mouvement, Continuite*. <https://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf>
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22–27.
- Foucault, M. (1994). *The order of things: An archeology of the human sciences*. Tavistock.
- Foucault, M. (1998). Different spaces. In J. Faubion (Ed.), *Aesthetics: The essential works 2* (pp. 175–85). Allen Lane.
- Foucault, M. & Faubion, J. D. (1998). *Aesthetics, method, and epistemology. Essential works of Foucault, 1954-1984*. <https://doi.org/10.1002/car.1158>
- Franz, R. J. (2019). Preschool in the park: Place-based learning in unexpected spaces what is place-based education? USA.
- Gruenewald, D. A. (2008). Place-based education: Grounding culturally responsive teaching in geographical diversity. In *Place-based education in the global age: Local diversity*.
- Hackett, A. (2014). Zigging and zooming all over the place: Young children's meaning making and movement in the museum. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/1468798412453730>
- Hackett, A. (2017). Parents as researchers: collaborative ethnography with parents. *Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1177/1468794116672913>
- Hackett, A., & Rautio, P. (2019). Answering the world: young children's running and rolling as more-than-human multimodal meaning making. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635282>
- Hargreaves, I., & Hartley, J. (2016a). A capacious approach to creative citizenship: Implications for policy. In *The Creative Citizen Unbound: How Social Media and DIY Culture Contribute to Democracy, Communities and the Creative Economy*. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447324942.003.0011>
- Hargreaves, I., & Hartley, J. (2016b). The creative citizen unbound: How social media and diy culture contribute to democracy, communities and the creative economy. *The Creative Citizen Unbound: How Social Media and DIY Culture Contribute to Democracy, Communities and the Creative Economy*, 4462, 1–337. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2016.1234636>
- Hohti, R. (2016). Now - and Now - and Now: Time, Space and the Material Entanglements of the Classroom. *Children and Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12135>
- Hoyuelos, A. (2005). La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. In *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. (pp. 154–166). Editorial GRAÓ.

- James, A. (2011). To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. <https://doi.org/10.1177/0002716210383642>
- Jobb, C. (2019). Power, space, and place in early childhood education. *Canadian Journal of Sociology*. <https://doi.org/10.29173/cjs29596>
- Larkins, C. (2016). Making the critical links: Strategies for connecting marginalised children's action research with European citizenship. *Revista de Asistentia Sociala (Social Work Review)*, 15(2), 11–23. Retrieved from <https://proxy.lib.ohio-state.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=swh&AN=89248&site=ehost-live>
- Larkins, Cath. (2014). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*. <https://doi.org/10.1177/0907568213481815>
- MacRae, C., Hackett, A., Holmes, R., & Jones, L. (2018). Vibrancy, repetition and movement: posthuman theories for reconceptualising young children in museums. *Children's Geographies*. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1409884>
- Marsh, J., Arnseth, H. C., & Kumpulainen, K. (2018). Maker literacies and maker citizenship in the makey (Makerspaces in the early years) project. *Multimodal Technologies and Interaction*, 2(3). <https://doi.org/10.3390/mti2030050>
- Millei, Z., & Imre, R. (2009). The problems with using the concept of 'citizenship' in early years policy. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.3.280>
- Millei, Z., & Imre, R. (2016). Introduction: Childhood and Nation. In *Childhood and Nation*. https://doi.org/10.1057/9781137477835_1
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares en Educacion Parvularia*. Santiago, Chile: Subsecretaría de Educación Parvularia.
- MINEDUC. (2019). *Ambientes de aprendizaje. Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Retrieved from <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/AMBIENTES-final.pdf>
- Moss, P. (2018). Alternative narratives in early childhood: An introduction for students and practitioners. In *Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners*. <https://doi.org/10.4324/9781315265247>
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., ... Vandebroek, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>
- Moss, P., & Moss, P. (2018). Reggio Emilia. In *Alternative Narratives in Early Childhood*. <https://doi.org/10.4324/9781315265247-4>
- Murris, K. (2016). The Posthuman Child: Educational transformation through philosophy with picturebooks. In *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315718002>
- Murris, K. (2017a). The Posthuman Child: iii. In D. Kennedy & B. Bahler (Eds.), *Philosophy of Childhood Today. Exploring the boundaries* (pp. 185–198). United States of America: Lexington Books.
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22037>

- Olsson, Å. (2017). Children's lived citizenship: A study on children's everyday knowledge of injury risks and safety. *Childhood*. <https://doi.org/10.1177/0907568217718031>
- Pink, S. (2008). An urban tour: The sensory sociality of ethnographic place-making. *Ethnography*. <https://doi.org/10.1177/1466138108089467>
- Pink, S. (2012). Doing Sensory Ethnography. In *Doing Sensory Ethnography*. <https://doi.org/10.4135/9781446249383>
- Pitsikali, A., & Parnell, R. (2019). The public playground paradox: 'child's joy' or heterotopia of fear? *Children's Geographies*, 17(6), 719–731. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1605046>
- PNUD. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile* (Vol. 53). Santiago, Chile: Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rinaldi, C. (2012). Re-imagining Childhood: The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia. *Adelaide Thinker in Residence*.
- Shonkoff, J. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81(1), 357–367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x>
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry. In *Qualitative inquiry in neoliberal times*. <https://doi.org/10.4324/9781315397788-3>
- Stephen, C., & Gadda, A. (2017). *Nurturing Citizenship in the Early Years September 2017 Christine Stephen*, University of Stirling *Andressa Maria Gadda*, Centre for Child Wellbeing and Protection, University of Stirling *Contents*. (September).
- Taylor, A., & Richardson, C. (2005). Queering Home Corner. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 163–173. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.2.6>
- Warming, H., & Fahnøe, K. (2017). Social Work and Lived Citizenship. In *Lived Citizenship on the Edge of Society*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55068-8_1
- Xu, P. (2020a). Positioning Children Citizens: Exploring Discourses in Early Childhood Curricula in China and Aotearoa New Zealand. *The New Zealand Annual Review of Education*. <https://doi.org/10.26686/nzaroe.v24i0.6324>

SOBRE OS ORGANIZADORES

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO: Profesora y Licenciada en Física, Doctora en Ciencias Física. Directora del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Editora de la Revista Electrónica “Aportes Científicos en PHYMATH” – Facultad de Ciencias Exacta y Naturales. Profesora Titular Concursada, a cargo de las asignaturas Métodos Matemáticos perteneciente a las carreras de Física, y Física Biológica perteneciente a las carreras de Ciencias Biológicas. Docente Investigadora en Física Aplicada, Biofísica, Socioepistemología y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área Multidisciplinaria relacionado a fenómenos físicos-biológicos cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas. Participación en disímiles eventos científicos donde se presentan los resultados de las investigaciones. Autora del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Coautora del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Física de la Argentina (A.P.F.A.) y Secretaria Provincial de dicha Asociación.

GUSTAVO ADOLFO JUAREZ: Profesor y Licenciado en Matemática, Candidato a Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Titular Concursado, desempeñándose en las asignaturas Matemática Aplicada y Modelos Matemáticos perteneciente a las carreras de Matemática. Docente Investigador en Matemática Aplicada, Biomatemática, Modelado Matemático, Etnomatemática y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área Multidisciplinaria relacionado a Educación Matemática desde la Socioepistemología cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas y de la Matemática Discreta. Autor del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Coautor del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Desarrollo de Software libre de Ecuaciones en Diferencias, que permite analizar y validar los distintos Modelos Matemáticos referentes a problemas planteados de índole multidisciplinarios. Ex Secretario Provincial de la Unión Matemática Argentina (U.M.A) y se participa en diversos eventos científicos exponiendo los resultados obtenidos en las investigaciones.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitud de empresario 128

Andragogía 235, 243, 244, 245

Aprendizagem matemática 207

Aprendizaje basado en competencias 66, 75

Aritmética lúdica 189

Arte terapia 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74

Atividade de Estudos e Investigação (AEI) 247

Autonomía 8, 22, 32, 33, 34, 39, 44, 57, 78, 79, 90, 124, 133, 134, 153, 160, 200, 211, 227

C

Ciudadanía 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 175

Competencia 71, 72, 73, 150, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 189, 234, 236, 242, 243

Competencia digital 150, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177

Competencias docentes 235

Covid-19 207, 208, 209, 219, 235, 236, 237, 244, 245

Criminología 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Cuestionario de Autorreflexión 66, 67, 71, 73

Cultura 4, 6, 11, 14, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 56, 60, 61, 64, 68, 69, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 99, 106, 115, 116, 117, 120, 122, 125, 133, 142, 145, 154, 155, 158, 160, 167, 168, 170, 175, 219, 230, 234, 242

D

Docencia Universitaria 188, 199

E

Educação em museus 48, 50, 51, 52, 60

Educação Musical 76, 80, 87

Educación 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 67, 68, 69, 74, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 134, 136, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 167,

168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 188, 195, 198, 199, 200, 204, 206, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 246

Educación a Distancia 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 231, 232, 234

Educación alternativa 22

Educación superior 115, 157, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 225, 234, 235, 236, 245

Educación virtual 167, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 243, 244

Efectiva 1, 2, 68, 73, 133, 174, 178, 179, 182, 188, 225, 236, 238, 239

Enseñanza 5, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 30, 67, 68, 69, 72, 90, 103, 106, 107, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 179, 181, 192, 193, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 221, 222, 223, 224, 228, 230, 231, 234, 236, 239, 242, 243, 244, 246

Ensino de história 49, 51, 52, 56, 63, 64, 65, 77

Ensino remoto 207, 208, 210, 211, 212, 218, 219

Entornos Virtuales 221, 234

Estudiantes 8, 10, 16, 17, 18, 19, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 134, 135, 153, 154, 155, 158, 159, 161, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 186, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 231, 235, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 245

Etnomusicologia 76, 80

Evaluación 75, 91, 157, 158, 169, 170, 175, 176, 177, 188, 195, 201, 224, 227, 231, 234, 238, 239, 243, 245

Exclusión 4, 8, 23, 30, 113, 114, 119, 124

Experimentación 13, 14, 107, 191, 192, 245

F

Facilitador 221, 227, 236, 240, 241

Física 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 155, 219, 246, 252, 253

Formação de professores 247, 248, 249, 257, 258

G

Geografía escolar 150, 167

Gestión del conocimiento 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137

Google Meet 207, 208, 209, 211, 212

H

Heterotopías 88, 89, 90, 93, 94, 95, 97, 99, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110

I

Identidad 1, 2, 4, 5, 6, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 99, 122, 159, 160, 175

Inclusión 1, 2, 3, 8, 10, 37, 113, 114, 120, 121, 123, 153, 160, 162

Intercambios académicos 138, 146

Interculturalidad 22, 32, 34

J

Jamborad 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219

Jardín infantil 88, 89, 92, 93, 94, 102, 103, 104, 106, 107, 109

Juego matemático 189

Juventud 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11

K

Knowledge works 128, 133, 135

M

Matemáticas comunicación 178

México 20, 21, 22, 30, 31, 34, 35, 66, 74, 127, 128, 134, 136, 177, 189, 206, 221, 222, 223, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234

Modelos matemáticos 13, 15, 16, 17, 20

Movimentos sociais 36, 38, 41, 43, 46, 47

Música 29, 68, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 165

P

Pedagogia contra-hegemônica 36

Política educativa 24, 149, 150, 151

Práticas educativas 42, 49, 58, 63

Primera infancia 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 109

Processo de Ensino 49, 76, 210

Profesor 18, 22, 141, 142, 143, 145, 153, 179, 183, 202, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 241, 245

Q

Questão Agrária 36, 37, 48

R

Reconocimiento e identidad 22

S

Saberes 1, 2, 4, 12, 13, 17, 20, 22, 24, 25, 30, 32, 36, 41, 44, 51, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 117, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 168, 247, 251, 257, 258

Saberes indígenas 22

Significaciones sociales 113, 115, 119

Sistema de cambio 198, 199, 200, 202, 203, 204

Sistemas de Numeração Decimal 247

Sociedades científicas 138, 141

Socioepistemología 12, 13, 14, 15, 20

T

Tawa Pukllay 189, 192, 193, 195, 196

Teoria Antropológica do Didático (TAD) 247, 249

TICs 72, 163, 164, 167, 221, 222

Trabajador del conocimiento 128, 133, 136

Trabajo colaborativo 68, 72, 131, 132, 134, 166, 174, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206

U

Universidad 1, 11, 12, 20, 22, 34, 66, 75, 88, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 135, 137, 138, 139, 141, 148, 167, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 188, 189, 198, 199, 200, 203, 205, 206, 221, 225, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 244, 245

Y

Yupana 189, 192, 196



**EDITORA
ARTEMIS**