



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**



**Las prácticas espaciales de los niños y niñas de primera infancia que les permite
constituirse como agentes infantiles**

Melissa Hoyos Castaño
Elizabeth Dayana Peña Núñez
Daniela Saldarriaga Villa

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Licenciada en Pedagogía Infantil

Asesores (a):

Mg. Teresila Barona Villamizar, candidata a doctora en Educación
Cristian Giraldo Castaño, estudiante de Maestría en Educación

Grupo de Investigación:
GET – Grupo de Estudios del Territorio - INER

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Medellín, Colombia

2021

Cita (Hoyos Castaño, Peña Núñez, Saldarriaga Villa, 2021))

Referencia Hoyos Castaño, M., Peña Núñez, E. D., y Saldarriaga Villa, D. (2021). *Las prácticas espaciales de los niños y niñas de primera infancia que les permite constituirse como agentes infantiles* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)

Grupo de Investigación GET – Grupo de Estudios del Territorio – INER.

Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH).

Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortúa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

“Los grandes logros de cualquier persona generalmente dependen de muchas manos, corazones y mentes” Walt Disney

En primer lugar, queremos agradecer a Dios por permitirnos emprender en este camino lleno de retos, acontecimientos positivos y en ocasiones también negativos, pero que nos permitió llegar hasta el final.

A nuestra alma máter, por permitirnos transitar entre sus aulas y espacios durante todo el trayecto de nuestra carrera y por forjarnos como docentes con conciencia política cultural y contextual, y como personas interesadas por el bienestar social.

Nuestra más sincera gratitud a nuestra asesora Magíster y candidata a Doctora Luz Teresita Barona Villamizar y a nuestro tutor y estudiante de maestría Cristian Giraldo Castaño, quienes con su apoyo, grandes conocimientos y exigencia nos guiaron en este proceso con éxito.

A nuestras compañeras quienes fueron soporte e impulso para continuar adelante en este camino y con quienes compartimos risas, tristezas, frustraciones y llantos, pero que siempre nos proporcionaron buena energía para avanzar día tras día y que, por tanto, se convirtieron en amigas para toda la vida.

Finalmente, queremos agradecer a nuestras familias por su apoyo, quienes se convirtieron día a día en la base fundamental e inspiración para culminar con éxito, templanza y valentía este trayecto.

Tabla de contenido

<i>Índice de tablas</i>	5
<i>Índice de Figuras</i>	7
<i>Resumen</i>	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema	19
1.1 El problema	19
1.2 Antecedentes	22
1.2.1 Prácticas espaciales	19
1.2.2 Agencia infantil	13
1.3 Pregunta de investigación	22
1.4 Objetivos de la investigación	23
1.4.1 Objetivo General:	23
1.4.2 Objetivos Específicos:	23
1.5 Justificación	23
Capítulo 2. Marco conceptual	25
2.1 Prácticas espaciales	25
2.1.1 Vertientes analíticas	25
2.1.2 Elementos de las prácticas espaciales	27
2.2 Agencia Infantil	29
2.2.1 Autonomía	30
2.2.2 Participación	31
2.2.3 Resistencia o negociación	31
Capítulo 3. Memoria metodológica	33
3.1. Enfoque y paradigma.	33
3.2 Población y contexto	35
3.3 Recolección de información	37
3.3.1 Relatos breves	37
3.3.2 Técnicas de recolección de información	38
3.4 Análisis de la información	42
3.4.1 Matriz de Antecedentes	42
3.4.2 Matriz Estudio Primera Infancia	46
3.4.3 Matriz de Análisis	48
3.5 Postulados éticos.	49
3.5.1 Rol de los participantes e investigadoras	50
3.5.2 Permisos	50
3.5.3 Socialización y devolución de resultados	51
Capítulo 4. Resultados	52
4.1 Prácticas Espaciales	53

4.1.1 Lo que he aprendido durante la cuarentena	53
4.1.2 Los lugares que más extraño durante la cuarentena	56
4.1.3 Mi lugar favorito	59
4.2 Agencia Infantil	62
4.2.1 La capacidad que tienen los niños y las niñas para tomar distancia frente a las relaciones de poder con los adultos	62
4.2.2 Los niños y niñas se cuestionan y proponen ideas durante la cuarentena	64
4.2.3 Los niños y niñas hacen parte de una vida en colectivo	66
Capítulo 5. Conclusiones	69
Capítulo 6. Referencias bibliográficas	72

Índice de tablas

Tabla 1. Antecedentes prácticas espaciales. Elaboración propia	15-16
Tabla 2. Antecedentes agencia infantil. Elaboración propia	19-20
Tabla 3. Matriz de caracterización. Elaboración propia	36
Tabla 4. Matriz de técnicas. Elaboración propia	38

Índice de Figuras

Figura 1. Ciclo de las vertientes analíticas de las prácticas espaciales. Elaboración propia.	26
Figura 2. Ciclo de los elementos de las prácticas espaciales. Elaboración propia	29
Figura 3. Características de la agencia infantil. Elaboración propia	31
Figura 4. Colegio Cooperativo de Sopó.	36
Figura 5. Mi acontecimiento feliz. Eleanora Garzón Bernal, Jardín A.	39
Figura 6. Video. Sara Ospina Ramírez, Jardín B.	40
Figura 7. La felicidad. Thomas Felipe Pedraza Flautero, Primero B	41
Figura 8. Matriz de Antecedentes. Elaboración propia	45
Figura 9. Matriz Estudio Primera Infancia. Elaboración propia	47
Figura 10. Matriz de Análisis. Elaboración propia	49
Figura 11. Gabriela Torres Fernández, La felicidad, Transición	54
Figura 12. Santiago González Martín, Video, Jardín B	54
Figura 13. Thomas Felipe Pedraza Flautero, Mi acontecimiento feliz, Primero B	55
Figura 14. Helen Sofía Ballesteros Pinzón, Mi acontecimiento feliz, Primer	55
Figura 15. Julián Ricardo Gómez Araujo, Video, Primero A	56
Figura 16. Julieta Rico Bautista, Video, Prejardín	57
Figura 17. Karen Silvana Lancheros Ayala, Video, Primero B	57
Figura 18. Jerónimo Villarreal Sanabria, Mi acontecimiento feliz, Primero A	58
Figura 19. Samuel Nicolás Beltrán Guzmán, Video, Transición	58
Figura 20. Luna Isabella Gómez González, Video, Primero B	59
Figura 21. Juan José Sánchez Velandia, Video, Jardín B	59
Figura 22. Juan Manuel Hernández Salinas, La felicidad, Primero A	60
Figura 23. Victoria Isabella Forero Colorado, Mi acontecimiento feliz, Primero A	60
Figura 24. Ángel David Barroso Quecano, Mi acontecimiento feliz, Primero B	61
Figura 25. María Paula Serrano Rodríguez, La felicidad, Primero A	61
Figura 26. Sara Ospina Ramírez, Mi acontecimiento feliz, Jardín B	62
Figura 27. Juan José Sánchez Velandia, La felicidad, Jardín B	62
Figura 28. Santiago González Martín, Mi acontecimiento feliz, Jardín B	63
Figura 29. Karen Silvana Lancheros Ayala, Mi acontecimiento feliz, Primero B	63
Figura 30. Ángel David Barroso Quecano, La felicidad, Primero B	64
Figura 31. Samuel Jerónimo Baracaldo Barrera, Video, Transición	64

Figura 32. Gabriela Rico Barona, Mi acontecimiento feliz, Transición	65
Figura 33. Gabriela Torres Fernández, La felicidad, Transición	65
Figura 34. Santiago González Martín, La felicidad, Jardín B	65
Figura 35. Juan Sebastián Huertas González, Video, Jardín A	66
Figura 36. María Paz Cetina Gómez, Video, Prejardín	66
Figura 37. Santiago Castiblanco Cadena, Video, Primero B	67
Figura 38. Alice Valeria Martínez Pulido, Mi acontecimiento feliz, Prejardín	67
Figura 39. Yonnieth Humberto Jiménez Rodríguez, La felicidad, Transición	68
Figura 40. Lina Gabriela Rojas Londoño, Video, Primero A	68

1.2 Antecedentes

Para entender y seguir en la línea de lo planteado en la problematización, a lo largo de los dos semestres del año 2020 e inicios del presente año se trabajaron dos categorías, la primera de ellas, prácticas espaciales derivadas de la experiencia espacial y la segunda, la agencia infantil. Considerando que ambas responden y contribuyen al problema presentado anteriormente, se desarrollan en este apartado con mayor rigurosidad y a partir de diversos referentes teóricos.

1.2.1 Prácticas espaciales

Para abordar este tema, es necesario entender el significado y la trascendencia que se le ha dado al estudio de experiencia espacial, de donde se desprenden las prácticas espaciales, convirtiéndose estas últimas en uno de los ejes centrales del trabajo de grado. Para esto, ha sido necesario traer a colación dos artículos de investigación de posgrados (doctorado) y una tesis de pregrado:

El primero de ellos, titulado *Geografía de la infancia: descubriendo nuevas formas de ver y entender el mundo*, realizado por Anna Ortiz Guitart, (2007) en España, el cual da a conocer las principales contribuciones a nivel teórico de una de las teorías más relevantes e importantes, pero que muy pocas investigaciones lo han tenido en cuenta, encontrándose inmerso en la geografía social y cultural: la geografía de la infancia. En esta investigación se plantea la estrategia metodológica cualitativa que se complementa con la teoría fenomenológica, pues crea el puente perfecto para un buen desarrollo investigativo, permitiendo así una mayor interacción, donde se toma en cuenta la subjetividad y se posibilita un intercambio de perspectivas entre la investigadora y el sujeto activo.

Como segunda medida se retoma la tesis de pregrado: *La Experiencia Espacial, el lugar y su relación en la construcción del niño como sujeto político Infantil*, elaborada por Yoana Marcela González Valenzuela (2019) en la Biblioteca Pública Comunitaria El Raizal de la ciudad de Medellín. La investigadora se enfoca en la relación entre la experiencia espacial y el sujeto político infantil, teniendo en cuenta los talleres realizados en dicha biblioteca, la interacción con sus pares y con el adulto significativo en este proceso de conformación del sujeto político infantil, haciendo visible el papel que desempeña el lugar en dicha experiencia espacial. Esta

investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo que “posibilitó una descripción contextual de los sucesos, conductas o situaciones que permitió la integridad en la observación del medio y los sujetos propuestos” (González, 2019, p. 30), aunado al enfoque interpretativo “ya que aporta las herramientas necesarias para acceder a la información intentando comprender las realidades que se pueden observar” (González, 2019, p. 31).

Y finalmente se trae a colación el artículo que surge de la tesis doctoral: *Desigualdad social y espacio en la infancia. Trayectorias espaciales observadas en el juego infantil en niños de diferentes posiciones sociales* realizado por Patricia Castillo (2011) en la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de estudio de esta investigación fue “indagar a través del juego infantil las trayectorias espaciales de los niños en diferentes posiciones sociales” (Castillo, 2011, p. 7), así como buscar pronunciarse sobre un tema complejo como es el de la invisibilización de la desigualdad. Esta investigación fue desarrollada haciendo uso de la “metodología cualitativa, cuya especificidad se encuentra en la adecuación del método clínico con énfasis en la observación clínica del juego” (Castillo, 2011, p. 13), donde los resultados obtenidos fueron analizados de acuerdo al método de análisis de discurso, lo cual significa entender el juego como un evento comunicativo cultural y donde estos muestran las diferencias en las trayectorias espaciales de los niños y niñas de 3 a 5 años, las cuales se relacionan con los temores y expectativas de los otros significativos, con las preguntas de la realidad que viven, y con la relación directa o mediatizada con los medios de comunicación (Castillo, 2011).

Tipo de texto	Título	Autor	Año de publicación	Objeto de estudio
Artículo de investigación de doctorado	Geografía de la infancia: descubriendo nuevas formas de ver y entender el mundo	Anna Ortiz Guitart	2007	Presentar las principales contribuciones teóricas y propuestas metodológicas de la geografía de la infancia, comentando las técnicas metodológicas usadas en este tipo de

				investigación y las consideraciones éticas que se deben tener en cuenta al trabajar con niños y jóvenes
Trabajo de grado pregrado	de La experiencia espacial, el lugar y su relación en la construcción del niño como sujeto político infantil	Yoana Marcela González Valenzuela	2019	Relacionar la forma en que la experiencia espacial y el lugar intervienen en la configuración del sujeto político infantil
Artículo de investigación de Doctorado	de Desigualdad social y espacio en la infancia. Trayectorias espaciales observadas en el juego infantil en niños de diferentes posiciones sociales	Patricia Castillo	2011	Indagar a través del juego infantil las trayectorias espaciales de los niños en diferentes posiciones sociales

Tabla 1. Antecedentes prácticas espaciales. Elaboración propia

Teniendo en cuenta las lecturas previas a la realización del apartado de antecedentes, se optó por unificar y desarrollar las temáticas en común que podrían dar luz a la comprensión y construcción de la categoría prácticas espaciales, considerando que esta emerge de experiencia espacial, entendida como una construcción social y espacial anclada en los distintos territorios y épocas, es decir, no hace referencia a una en específico, pues “la experiencia de la infancia no es universal, sino una construcción social” (Valentine, 1996, citado por Ortiz, 2007, p. 200), lo cual hace referencia a la multiplicidad de infancias que han existido a lo largo de la historia

y a “la forma como el sujeto hace una configuración por medio de sus sentidos partiendo de sus necesidades, sus vínculos y relaciones, teniendo en cuenta que son estos los que le permiten transformar el espacio para construir su propia experiencia” (González, 2019, p. 8), con sus pares y/o adultos significativos, transformando el espacio con acciones, prácticas y participación. Lo anterior lleva entonces a acercarse a la experiencia espacial como esas diversas “maneras en que los humanos perciben y comprenden la realidad a través de sus sentidos y su mente” (Tuan, 2012, p. 102, citado por González, 2019, p. 18), en relación con los otros y lo otro, aunado a las prácticas espaciales que permiten adaptar el espacio a las necesidades individuales y colectivas dotándolos a su vez de significados, pues se hace hincapié en la infancia como una construcción situada en un contexto y una temporalidad específica, pues esta no es considerada como universal, “está en movimiento y es en esa experiencia de desplazamiento donde se producen los encuentros con los otros sujetos y objetos que le permitirán especializarse e identificarse en un lugar” (Castillo, 2011, p. 12).

Históricamente las relaciones entre niños, niñas y adultos que han estado caracterizadas por ser asimétricas, pues se considera que “mientras los adultos son seres sexuales, responsables, competentes, fuertes, agentes que deciden; los niños son seres asexuados, irresponsables, incompetentes, vulnerables, humanos “formándose” y con necesidad de protección” (Valentine, 2000, p. 257-258, citado por Ortiz, 2007, p. 200), lo que le da mayor fuerza a la segregación de los niños y niñas y acentúa la jerarquización entre ellos y los adultos (Ortiz, 2007). Esto ha tenido repercusiones, pues no se piensa en ellos como sujetos que aporten, ignorando muchas veces la palabra de los niños y niñas, sus vivencias, sus saberes y se predetermina la palabra del adulto como importante y su voz como decisión final y verdadera. Estas relaciones marcadas por el adultocentrismo han obstaculizado indudablemente la configuración de los niños y niñas como sujetos políticos (González, 2019) y sociales, y es aquí donde las prácticas espaciales le posibilitan a los sujetos transformar el territorio con acciones a través de la participación y el reconocimiento, pues se busca que los niños y niñas sean convocados “a compartir, a experimentar, a comprobar, a aprender y, sobre todo, son invitaciones a decir en nombre propio, cuestión que le va a permitir la apropiación del espacio y su transformación en lugar” (Castillo, 2011, p. 11).

Es así como el enfoque que se buscó en el estudio infancias en cuarentena Colombia va de la mano de dicha experiencia espacial, pero desde las prácticas espaciales, pues el propósito principal es visibilizar y conocer las experiencias e interacciones de los niños y niñas con sus

mismos, con los otros y con el espacio durante la cuarentena, lo cual permite trabajar las prácticas espaciales a partir de algunas vertientes analíticas y elementos que las caracterizan y desarrollan.

1.2.2 Agencia infantil

Para abordar esta categoría, se trabajó una tesis de pregrado, una tesis de postgrado (doctorado) y un artículo de investigación, de las cuales dos son producciones nacionales y una internacional (Chile), las cuales se enmarcan en los últimos seis años.

La tesis de pregrado, titulada *Un análisis de la agencia infantil en dos espacios de educación no formal en Bogotá* de Juliana Hernández Molina (2016), buscaba analizar las expresiones de agencia infantil en procesos de aprendizaje en niños y niñas de 12 a 14 años en el Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología Maloka y el Centro de Idiomas Berlitz.S.A., los cuales se clasifican en espacios de educación no formal en Bogotá. Esta tesis se desarrolló bajo la metodología de investigación cualitativa inductiva con un enfoque etnográfico y participativo por el interés en recolectar y analizar las voces y experiencias de los niños y niñas. La autora concluye en que en estos espacios de educación no formal es posible desarraigar la imagen de niño dada por el constructivismo, en la que los niños y niñas son contenedores vacíos a los que hay que llenar, pues en todo momento y en las actividades propuestas, ellos y ellas “mostraron tener un gran sentido de la razón para construir sus propios posicionamientos críticos sobre la realidad y el mundo social al que están expuestos y poseen la habilidad para expresar sus pensamientos y deseos” (Hernández, 2016, p. 59).

El segundo corresponde a una tesis doctoral, llamada *Formación ciudadana y agencia infantil. Un análisis desde la experiencia espacial en la primera infancia* realizada por Teresila Barona (2021), la cual presenta la construcción de un tejido analítico teniendo en cuenta los aportes realizados por la sociología de la infancia, presentando las posibles relaciones que se pueden identificar entre la formación ciudadana y la agencia infantil. Así mismo, el objetivo de esta tesis se centró en analizar las maneras en que la experiencia espacial posibilita el agenciamiento infantil en los de niños y niñas de la primera infancia vinculados a las bibliotecas comunitarias de la Fundación Ratón de Biblioteca de la ciudad de Medellín, desde una propuesta didáctica y metodológica.

Finalmente, el artículo investigativo titulado *Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso* elaborado por Ana Vergara, Mónica Peña, Paulina Chávez y Enrique Vergara (2015) que tenía como propósito “transformar la condición habitual de los niños de objetos de estudio para pensarlos como sujetos y como partícipes en la producción, planificación y circulación del conocimiento” (Vergara, A., Peña, Chávez y Vergara, E., 2015, p. 56). La metodología que usaron en esta investigación buscaba idear formas que disminuyeran la desigualdad de poder entre niños, niñas e investigadores adultos y generar formas de investigación no directivas, pero que si fuesen flexibles y abiertas con el fin de no restringir la expresión de los universos de significación de los niños y niñas (Vergara, A., et al., 2015) a través del enfoque etnográfico.

Tipo de texto	Título	Autor	Año de publicación	Objeto de estudio
Artículo de investigación	Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso	Ana Vergara, Mónica Peña, Paulina Chávez y Enrique Vergara	2015	Transformar la condición habitual de los niños de objetos de estudio para pensarlos como sujetos y como partícipes en la producción, planificación y circulación del conocimiento
Tesis de pregrado	Un análisis de la agencia infantil en dos espacios de educación no formal en Bogotá	Juliana Hernández Molina	2016	Analizar las expresiones de agencia infantil en procesos de aprendizaje en niños y niñas de 12 a 14 años
Tesis de doctorado	Formación ciudadana y	Teresita Barona	2021	Analizar las maneras en que la experiencia

	agencia infantil. Un análisis desde la experiencia espacial en la primera infancia		espacial posibilita el agenciamiento infantil en los niños y niñas de la primera infancia vinculados a las bibliotecas comunitarias de la Fundación Ratón de Biblioteca de la ciudad de Medellín, desde una propuesta didáctica y metodológica
--	---	--	--

Tabla 2. Antecedentes agencia infantil. Elaboración propia

La noción de infancia, así como la concepción de niños y niñas, ha evolucionado a través del tiempo y de la historia, pasando de no ser reconocidos como miembros de la esfera pública y carentes de importancia ante sus familias en la Roma y Grecia Clásica (Gutiérrez y Acosta, 2014, citado por Barona, 2021) a ser considerados en el siglo XX, gracias a la Convención de los Derechos del Niño y a la sociología de la infancia, como actores autónomos con capacidades, competencias y responsabilidades, por lo cual tienen la capacidad de tomar decisiones e interferir en las relaciones sociales, constituyéndose así en miembros de la sociedad (Barona, 2021). Gracias a los nuevos estudios, los niños y niñas se conciben como agentes sociales, con capacidad de agencia para intervenir y modificar su entorno (Vergara, A., et al., 2015) y las estructuras sociales, es por esto que “la infancia debe ser pensada como una institución social e histórica, configurada en base a la sedimentación de significados y procesos materiales como las relaciones de poder, corporalidad, temporalidad, espacialidad, etc., en torno a los niños” (James & James, 2004; 2008a; 2008b, citado por Vergara, A., et al., 2015, p. 57).

Estas nuevas concepciones y configuraciones de lo que significa ser niño en la actualidad, donde se les reconoce la capacidad para comprender y entender su entorno, así como la habilidad para configurar sus opiniones sobre los diferentes acontecimientos sociales, es decir, reconocerlos como actores, es lo que se denomina agencia infantil (Hernández, 2016). La agencia infantil se entiende entonces como la capacidad que tienen los niños y niñas para participar en público, exteriorizar sus ideas, crear discursos para negociar y socializar con sus pares y adultos (Barona,

2021), de esta forma, los niños y niñas pueden “construir autónomamente sus propias categorías y configuraciones simbólicas sobre las experiencias en las que participan y sobre el mundo” (Hernández, 2016, p. 27). Con lo anterior podemos identificar algunas pistas que ayudan a entender la agencia infantil desde algunas características.

En todo este proceso, los niños y niñas también han estado avanzando en materia de participación, pues con el pasar de los años se les ha otorgado la posibilidad de ser constructores de su propio conocimiento y hacer parte de su proceso de socialización desde un rol activo. Así se comienzan a concebir “as crianças como atores sociais capazes de interferir no meio em que vivem e” (Voltarelli, 2017, p. 26, citado por Barona, 2021, p. 33). Del mismo modo, los niños y niñas se consideran como sujetos válidos en la esfera pública y seres “capaces, competentes, responsables, y que, por tanto, capaces de contribuir a tomar decisiones” (Seguro, 2016, p. 60, citado por Barona, 2021, p. 38). De esta manera, además de poder participar, también tienen la oportunidad de crear discursos que sean incluidos en la negociación frente a la interpretación y construcción de significados del mundo en el que se desenvuelven y en consecuencia “tienen la capacidad de influir en su propia vida, la comunidad y la cultura” (Hernández, 2016, p. 27).

Así, los niños y niñas también participan y “se empoderan de sus procesos de aprendizaje en la medida que le pueden encontrar un sentido práctico y significativo en sus vidas a aquello que aprenden” (Hernández, 2016, p. 28), es decir, cuando el niño aporta activamente en su proceso educativo, sobre qué es lo que quiere aprender, de qué forma lo quiere hacer y el docente admite su discurso como válido, se puede hablar realmente de agencia infantil. Cabe aclarar que este posicionamiento no alude únicamente a los contenidos curriculares, sino también a las interacciones en las que los niños y niñas participan en su medio educativo, sea con sus pares o con sus docentes y se sienten en la capacidad de cuestionar, indagar e interpelar en estas situaciones, en efecto, “los niños no sólo internalizan y reproducen la cultura, sino que también tienen un rol activo en la producción de significados y en la modificación de las pautas de relación que el mundo adulto establece con ellos” (Vergara, A., et al., 2015, p. 59).

De esta manera, las lecturas de los documentos anteriores permitieron comprender la postura activa que asumen los niños y niñas al interior de la esfera familiar, personal y social cuando se les reconoce como sujetos sociales capaces de intervenir, negociar y transformar su contexto, así como su propio ser, es decir, los niños y niñas se observan, se descifran, se interpretan, se describen, se juzgan, narran y se dominan así mismos en relación a sus propias reflexiones, y a

partir de las construcciones y deconstrucciones que diariamente hacen sí mismo, gracias a sus propias experiencias (Espinoza, 2013, p. 23, citado por Barona, 2021), y de este modo se constituyen como agentes infantiles.

Finalmente, es importante traer a colación la pertinencia del aporte de los nuevos estudios sociales, pues estos han permitido que se deje de lado la mirada vertical y adultocéntrica, recalcando a su vez la importancia y relevancia de un trato horizontal entre los investigadores y los niños y niñas, donde estos últimos también se convierten en copartícipes y sujetos activos dentro del proceso investigativo, abandonando su posición como objetos de estudio.

Resumen

El presente trabajo de grado tiene como finalidad visibilizar las prácticas espaciales de los niños y niñas de primera infancia que les permite constituirse como agentes infantiles considerando que históricamente se ha visto limitado este hecho por las relaciones adultocéntricas y verticales, en las que se desconoce su participación e incidencia en la esfera social. Es por esto que se realizó un estudio denominado infancias en cuarentena Colombia, el cual se dividió en dos partes: el estudio virtual con niños y niñas de los 10 a los 15 años de edad y el estudio de primera infancia que comprendía las edades entre los 3 y los 7 años. Este estudio pretendía rescatar las voces de los niños y niñas frente a las experiencias y sentires que tuvieron durante el tiempo de la cuarentena obligatoria a causa de la pandemia por el Covid-19 y posteriormente analizarlas a la luz de los teóricos seleccionados para fundamentar este trabajo. Por lo anterior, se construyó la pregunta de investigación ¿qué prácticas espaciales de los niños y niñas de primera infancia les permite constituirse como agentes infantiles?

El enfoque implementado para dar respuesta a esta pregunta fue el fenomenológico-hermenéutico, el cual posibilitó comprender el sentido y significado que le atribuyeron los niños y niñas participantes a sus propios registros, así como llevarlos a la reflexión y teniendo como puente su propia experiencia, es decir, resaltando la subjetividad e intuición de los sujetos investigados y del investigador, así como el uso de diferentes técnicas de recolección de datos como: vídeos, fotos y dibujos, donde todas se desarrollaron desde la virtualidad. Finalmente, se puede dar cuenta del por qué las prácticas desarrolladas por los niños y niñas durante la cuarentena se consideran espaciales y a la vez cómo estas aportan a que ellos y ellas se

configuren como sujetos válidos en la esfera social desde las características de la agencia infantil.

Palabras clave: prácticas espaciales, agencia infantil, autonomía, negociación y resistencia, participación, desplazamientos, prácticas ancladas a un lugar, escenarios, patrones y rutinización de las prácticas, sentido y cuarentena.

Abstract

The purpose of this graduate work is to make visible the spatial practices of early childhood children that allow them to become child agents, considering that historically this has been limited by adult-centered and vertical relationships, in which their participation and incidence in the social sphere is unknown. For this reason, a study called infancy in quarantine Colombia was carried out, which was divided into two parts: the virtual study with children from 10 to 15 years of age and the early childhood study that included children between the ages of 3 and 7 years old. This study aimed to rescue the children's voices regarding the experiences and feelings they had during the mandatory quarantine due to the Covid-19 pandemic and later analyze them in the light of the theorists selected to support this work. Therefore, the research question was constructed as follows: what spatial practices of early childhood children allow them to constitute themselves as child agents?

The approach implemented to answer this question was the phenomenological-hermeneutic one, which made it possible to understand the sense and meaning attributed by the participating children to their own records, as well as to lead them to reflection and having as a bridge their own experience, that is, highlighting the subjectivity and intuition of the investigated subjects and the researcher, as well as the use of different data collection techniques such as: videos, photos and drawings, where all were developed from the virtuality. Finally, it is possible to explain why the practices developed by the children during the quarantine are considered spatial and at the same time how they contribute to their configuration as valid subjects in the social sphere from the characteristics of children's agency.

Key words: spatial practices, children's agency, autonomy, negotiation and resistance, participation, displacements, practices anchored to a place, scenarios, patterns and routinization of practices, meaning and quarantine.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 El problema

Los primeros casos del brote del coronavirus se conocieron del 12 al 29 de diciembre de 2019 en Wuhan, China, en el mercado de mariscos de esta ciudad, creyendo en un inicio que estos brotes correspondían a nuevos casos de neumonía, pero fue hasta el 7 de enero de 2020 que descubrieron la procedencia del virus y que la OMS la nombró como 2019-nCoV y posteriormente China compartió la secuencia genética del virus esperando que los países desarrollaran kits de diagnósticos, pues este virus comenzó a expandirse rápidamente entre el continente asiático, llegando primero a Tailandia y Japón. Para el 21 de enero se reportó el primer caso positivo de coronavirus en el continente americano, exactamente en Washington, Estados Unidos; el 24 de enero se reportaron los primeros casos de coronavirus en el continente europeo, específicamente en Francia; para el 25 de enero se reportó el primer contagiado en el continente oceánico, puntualmente en Melbourne, Australia; para el 11 de febrero la OMS renombra al virus como Covid-19 y para el 14 de febrero se reporta el primer caso confirmado de coronavirus en el continente africano, concretamente en Egipto; finalmente, el coronavirus llega al continente antártico para mediados de diciembre de 2020¹.

A Colombia este virus llegó el 6 de marzo de 2020 a la ciudad de Bogotá, a una paciente de 19 años procedente de Milán, Italia y a partir de allí se comenzó a esparcir por el resto del país obligando a las autoridades a poner en marcha un plan de contingencia basado en unas recomendaciones generales para evitar la propagación y el contagio del coronavirus. Entre los

¹ Los datos y fechas fueron tomadas de diversas fuentes cibernéticas: CNN Español. (20 de febrero de 2020). *Cronología del coronavirus: así comenzó y se extendió el virus que tiene en alerta al mundo*. CNN Español. <https://cnnespanol.cnn.com/2020/02/20/cronologia-del-coronavirus-asi-comenzo-y-se-extendio-el-virus-que-pone-en-alerta-al-mundo/>

principales síntomas se catalogaron tos, dolor de cabeza, fiebre alta, congestión nasal, pérdida del olfato y gusto, malestar general y además las recomendaciones más importantes fueron el uso del tapabocas, evitar saludar de beso y abrazo, lavarse las manos constantemente y reforzarlo con el uso de alcohol o gel antibacterial frecuentemente, taparse con la parte interna del antebrazo al toser o estornudar y evitar aglomeraciones. Todas las medidas anteriores condujeron a que el sector económico se viera afectado por el hecho de tener que cerrar sus puertas al público para evitar las aglomeraciones y el contagio, además llevó a que todos los demás sectores (educación, recreación, etc.) pusieran en marcha planes de emergencia para continuar con sus actividades, pero desde la virtualidad.

Del mismo modo, se implementaron varias restricciones frente a la posibilidad de los niños, niñas y adolescentes de salir de sus hogares debido a que eran concebidos como importantes vectores en la transmisión del virus, pues en ellos la infección por COVID-19 puede producir muy poca sintomatología o estar ausente del todo, por lo cual suponen un riesgo muy elevado de propagación de la epidemia. Dado lo anterior, el gobierno de Colombia, como medida preventiva, optó por el encierro de los niños, niñas y adolescentes con el fin de evitar el contagio pero vulnerando los derechos fundamentales como el derecho a la educación, la recreación, la salud, la alimentación, entre otros, por lo cual el encierro en sus hogares, en muchas ocasiones, se traducía en ponerlos en riesgo dada a la vulnerabilidad a la cual estaban expuestos como mayor riesgo de sufrir violencia física, sexual y emocional, deserción escolar y repitencia debido a la falta de recursos tecnológicos y/o apoyo, ingesta baja de nutrientes debido a la falta de recursos económicos y empleo, entre muchos otros factores que aquejan a la población colombiana, pero que en tiempos de encierro los niveles se acrecentaron².

Dadas las condiciones anteriormente planteadas, el grupo de académicos e investigadores de la Universidad de Antioquia que se encuentran inscritos al proyecto Territorio_Lab optaron por realizar un estudio para conocer las voces de los niños y niñas titulado infancias en cuarentena Colombia, el cual siguió la línea investigativa de otros países. El primero de ellos fue España y

²Dannemann, V. (23 de diciembre de 2020). *El coronavirus llegó a la Antártida: las dudas y temores que genera el primer brote*. DW. <https://www.dw.com/es/el-coronavirus-lleg%C3%B3-a-la-ant%C3%A1rtida-las-dudas-y-temores-que-genera-el-primero-brote/a-56043419>
Borja, H. (30 de marzo de 2020). *Los niños suponen riesgos muy elevados de propagación de la epidemia*. El País. https://elpais.com/elpais/2020/03/30/eps/1585580459_468155.html
Barrios, F. (05 de marzo de 2021). *Violencia contra niños y mujeres aumentó en Sucre durante la pandemia*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/la-violencia-sexual-contra-ninos-y-mujeres-se-disparo-en-sucre-durante-la-pandemia-571202>

se realizó entre los meses de marzo y abril del 2020 a mediados de la primera ola, titulado *Infancias Confinadas*, estudio que también se llevó a cabo en países latinoamericanos como México, Chile y Uruguay. El estudio infancias en cuarentena Colombia abarcó dos fases: el *estudio virtual*, el cual tuvo adaptaciones del formulario que se diseñó y aplicó en España y estuvo dirigido a niños, niñas y adolescentes entre los 10 y 15 años, y el *estudio de primera infancia*, realizado en el mes de julio con niños y niñas entre los 3 y 7 años, el cual buscaba que por medio de sus voces, relatos y dibujos contaran sus emociones y sentires en medio de la cuarentena obligatoria. Este se desarrolló con el fin de conocer las voces y experiencias de los niños y niñas, lo que permitió reflexionar acerca de cómo están viviendo sus días durante la cuarentena y de esta forma contribuir al reconocimiento de ellos y ellas como participantes activos de la sociedad.

Este trabajo de grado se centrará en la fase del estudio de primera infancia, el cual fue llevado a cabo en el Colegio Cooperativo de Sopó, Cundinamarca, con la ayuda de la docente Edilsa Barona quien tiene a cargo la asignatura Filosofía para Niños desde prejardín hasta el grado once. Sin embargo, es preciso aclarar que para este estudio se contó con la participación de 75 niños y niñas de los grados de prejardín, jardín, transición y primero, quienes se encontraban entre los 3 y 7 años de edad para el año 2020.

Dada la vulneración de los derechos al ser los niños, niñas y adolescentes catalogados como vectores de contagio, el estudio infancias en cuarentena Colombia optó por preguntarles directamente a ellos cómo los afectaban las medidas tomadas por el gobierno, siendo así la intención del trabajo de grado visibilizar las experiencias de los niños y niñas con sí mismos, con el espacio y con los otros durante la cuarentena, es por esto que el análisis de este estudio se centra en: las prácticas espaciales, entendiéndolas como las maneras en que las personas generan, usan y perciben el espacio, lo que permite asumir significados en las relaciones sociales de clase, género, comunidad, etnia o raza, que son usadas en la interacción social (Harvey, 1989, p. 223, citado por Oslender, 2010), pues las prácticas espaciales “están asociadas con las experiencias de la vida cotidiana y las memorias colectivas de formas de vida diferentes, más personales e íntimas” (Oslender, 2002, p. 5) a través del reconocimiento que se les da a los lugares, aunado a las representaciones, experiencias y memorias que convergen en estos; y la agencia infantil como esa capacidad que tiene todo ser humano para resistir, participar y negociar con autonomía en el mundo adulto, es decir, que los niños y niñas actúen independientemente en el mundo social a través del reconocimiento de ellos y ellas como como

seres que “comprenden, participan, negocian, deciden, interactúan e interfieren en el mundo social en el que se desenvuelven y que comparten con los adultos” (Barona, 2021, p. 60), en este sentido, la niña y el niño como agentes además de reflexionar críticamente sobre el mundo adulto, ponen en escena su ser y negocian con sus iguales la construcción de la cultura de pares y con los adultos el orden social en que se debe reproducir (Gaitán, 2006, citado por Izkara, 2012).

Es necesario reconocer las restricciones a las cuales fue sometida la gran mayoría de la población, sin embargo, fueron los niños y niñas la población más vulnerada en cuanto al acceso y garantía de algunos de sus derechos fundamentales pues en muchos de los hogares no se les garantizaban los mismos, principalmente por la falta de ingresos y de empleo que desencadenó la cuarentena obligatoria en los sectores más vulnerables del país. Además, fue una pandemia que afectó a todo el mundo y obligó a movilizar la rutinización y “estabilidad” en la que este se encontraba, situación que se convirtió en el móvil principal para que varias disciplinas y entes investigadores mostraran interés por estudiar la incidencia de este suceso histórico para con los niños, niñas y adolescentes por ser esta una población considerada como vulnerable y que no había sido tomada en cuenta para la toma de decisiones. Es así como desde el rol de maestras en formación se presentó la oportunidad de participar de esta investigación, ligada a los entes y personas mencionados en párrafos anteriores y de esta forma optar por el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil.

1.3 Pregunta de investigación

A raíz de la situación de salud mundial, la mayoría de los países se pensó en el confinamiento como una medida preventiva para la propagación del virus, a partir de lo cual fue de interés para algunas organizaciones y grupos de académicos que optaron por estudiar cómo estaba transcurriendo la vida de las personas durante la cuarentena, específicamente de los niños, niñas y adolescentes, pues el fin era escuchar sus voces, reconocerlos y hacerlos partícipes dentro de la esfera social. A partir de lo anterior, surge el interrogante que guía este trabajo de grado y es ¿qué prácticas espaciales de los niños y niñas de primera infancia les permite constituirse como agentes infantiles?

1.4 Objetivos de la investigación

Los siguientes objetivos orientaron el desarrollo del trabajo de grado, considerando que definen también el trayecto, el plan de acción y el alcance conceptual que tuvo la investigación, a la vez que permiten tejer una relación directa entre el título, la pregunta y el objetivo general con las categorías que enmarcaron este proceso

1.4.1 Objetivo General:

Visibilizar las prácticas espaciales de los niños y niñas de primera infancia que les permite constituirse como agentes infantiles.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- Describir las prácticas espaciales de los niños y niñas con el fin de reconocerlos como interlocutores válidos en la esfera social.
- Identificar los elementos de la configuración de los niños y niñas como agentes infantiles durante la cuarentena a través del análisis de sus videos, fotos y dibujos.

1.5 Justificación

La relevancia y pertinencia de este trabajo de grado radica en la posibilidad de participación que le fue otorgada a los niños, niñas y adolescentes durante la pandemia por el covid-19 como un espacio para escuchar sus voces, sentires y las experiencias que les suscitó el encierro obligatorio, donde el hogar se convirtió en el único espacio para ser y estar, y de esta forma analizar la interacción entre ellos y ellas con sí mismos, los otros y el espacio. Es por esto que, esta investigación permite reconfigurar el papel del niño, pues deja de ser considerado meramente como un objeto de estudio para ser un coautor de la misma.

Es así como en el proceso de ser maestras en formación, es importante pensar en las nuevas dinámicas sociales que ha traído la medida del confinamiento o cuarentena, entre ellas la virtualización de la educación, en la que tanto niños, niñas, adolescentes, padres de familia y maestros han tenido que reacomodar esquemas y buscar nuevas formas de continuar con el

proceso educativo, procurando que, aunque haya cambios significativos, sean lo menos traumáticos para ellos. Es por esto que se hizo necesaria la búsqueda de estrategias para que el proceso educativo, por medio de la virtualidad, fuera lo más ameno posible para ellos y ellas.

En concordancia con lo anterior, dentro del quehacer docente es importante tomar iniciativa para reinventarse constantemente, y poner en ejercicio su rol investigador, enriqueciendo y aportando de este modo a los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya sea desde la virtualidad, desde las instituciones y otros espacios educativos no convencionales.

Capítulo 2. Marco conceptual

Con el propósito de comprender las categorías que orientaron este trabajo de grado, en este apartado se hace una teorización o conceptualización de cada una de ellas desde varios referentes teóricos, así como desde la interpretación que las investigadoras hacen de estos, donde la categoría prácticas espaciales se presenta desde unas vertientes analíticas y unos elementos que la componen, y la categoría agencia infantil desde las características de la misma, las cuales se definieron a partir de la lectura y análisis documental.

2.1 Prácticas espaciales

La categoría prácticas espaciales hace referencia a “los desplazamientos, las prácticas que permanecen en un lugar, los escenarios de comportamiento, y los patrones/rutinas espaciales” (Lindón, 2006, p. 368), como líneas que no pueden ser trabajadas de manera independiente por el vínculo que existe entre sí. Así mismo, son las prácticas que los sujetos sostienen en determinado lugar, territorio o comunidad y que están mediadas por sus acciones y el significado que le atribuyen, así como la forma en que se desenvuelven en su día a día, con las personas de su entorno y el espacio.

2.1.1 Vertientes analíticas

El quehacer diario del ser humano incluye actividades acciones y prácticas cotidianas, Lindón (2006) y reconoce cuatro vertientes analíticas para trabajar las prácticas espaciales: los desplazamientos, las prácticas ancladas a un lugar, los escenarios y los patrones y rutinización de las prácticas.

La primera de ellas, *los desplazamientos*, hacen referencia a las prácticas y a la movilidad propia del espacio (Lindón, 2006), dando paso a dos tipos de desplazamientos: los de lugar, donde se tiene en cuenta únicamente la distancia y el recorrido; y los desplazamientos, los cuales no son necesariamente físicos y suelen ser de igual importancia para el individuo, encontrando este tipo de desplazamiento en la fantasía (Lindón, 2006). Lo anterior cobra importancia en la medida en que los desplazamientos fantasiosos se convierten en una herramienta que le permite a los niños y niñas desplazarse hacia lugares diferentes de donde se encuentran por medio de la

reconfiguración de los espacios que habitan, recorren, accionan, experimentan y/o permanecen, en relación con el significado que otorga y transmite determinado lugar, debido a los recuerdos, la comodidad o familiarización que le despierta al sujeto.

La segunda vertiente, *las prácticas ancladas a un lugar*, se interesa por las prácticas cotidianas en un determinado espacio y tiempo, siendo estas significativas para el sujeto independientemente del tiempo que haya permanecido allí, refiriéndose a diversos tipos de lugares y a las prácticas que se realizan tanto dentro como fuera del hogar (Lindón, 2006). De esta manera, dentro de dicha práctica anclada a un lugar, se resalta que “además de ese desplazamiento (que es una práctica), en cada uno de estos mundos las personas realizan prácticas particulares fijas espacialmente (laborales, domésticas ...)” (Lindón, 2006, p. 372), es decir, la especificidad y particularidad de los diferentes lugares dan cabida al desarrollo de diversas experiencias, prácticas, habilidades y quehaceres que los caracterizan y que están sujetas a ese espacio específico.



Figura 1. Ciclo de las vertientes analíticas de las prácticas espaciales. Elaboración propia.

La tercera vertiente hace referencia a los *escenarios*, definidos como “los espacios y tiempos en los cuales las personas tienen encuentros con otras personas” (Lindón, 2006. p. 373), situando así a los sujetos en espacios determinados para el intercambio de experiencias, en

lugares dentro o alrededor de sus hogares, ubicando la experiencia espacial de los sujetos en los espacios y tiempos que ocupan conjuntamente, concibiendo como una necesidad la negociación de escenarios y diálogos con las personas con que habitan (Lindón, 2006). Esta vertiente les permite entonces a los niños y niñas construir vínculos que con el tiempo se convierten en significativos, pues se refiere a lugares que incitan a la interacción e intercambio con el otro.

La cuarta y última vertiente, *los patrones y rutinización de las prácticas*, surge a partir de las prácticas que se dan de manera reiterativa a través del tiempo y son los mismos sujetos los que las cargan de sentido (Lindón, 2006). Esta vertiente se caracteriza en la medida en que la práctica se sostiene en el tiempo, es decir, se convierte en un quehacer reiterado en un lugar más o menos fijo, pero donde es necesario incluir el tiempo que se destina para su realización, pues esto permite que una práctica se prolongue y se repita en un ciclo temporal más largo o en varios ciclos (Lindón, 2006), lo que la convierte en algo significativo.

Finalmente, es importante aclarar que cada una de estas vertientes por sí sola no podría definir a las prácticas espaciales pues es cuando se conjugan los lugares, acciones, rutinas, interacciones y demás que se puede realmente conceptualizar a esta categoría. Sin embargo, es preciso definir las por separado para comprender los elementos o características que diferencian a cada una de las demás y también para poder entender el conjunto de lo que son las prácticas espaciales.

2.1.2 Elementos de las prácticas espaciales

Dentro de la categoría prácticas espaciales se encuentran inmersos una serie de elementos, los cuales se identificaron en la lectura y se traen a colación porque permiten profundizar y ahondar en la comprensión y conceptualización de dicha categoría.

Ariztia (2017) propone entender las prácticas como “formas de hacer y/o decir que surgen de la interrelación espacio temporal de tres elementos: competencias, sentido y materialidades” (p. 224), pues las prácticas intervienen en todas las actividades del ser humano y en estas se puede ver que los elementos, enunciados anteriormente, se vinculan con las actividades del día a día.

El primer elemento, *las competencias*, permite la relación entre saberes prácticos y habilidades que se pueden fundamentar con reglas y procedimientos, así como la intervención de lo

reflexivo, lo cual implica los saberes relativos a la ejecución de una práctica y a la evaluación de esta. Las competencias también pueden ser entendidas como reglas, procedimientos o manuales que tienen como fin facilitar la movilidad en la ejecución de la práctica y como esta se perpetúa en el tiempo (Ariztia, 2017), es decir, este elemento asocia ciertas funciones a determinados lugares, así como también permite que los sujetos los adapten a las necesidades y especificidades que el momento requiere, atribuyéndole a su vez un significado.

El segundo elemento de las prácticas espaciales hace referencia al *sentido*, el cual en palabras de Ariztia (2017) se define como un “conjunto amplio de aspectos teleo-afectivos, valoraciones y repertorios culturales sobre el cual se establece el significado y necesidad de una práctica para quienes las ejecutan” (p. 225), de manera tal que los lugares cobran sentido en la medida en que se cargan de identidad y significado. Así mismo, este elemento está relacionado con los significados, emociones, sentires y creencias asociadas a una práctica determinada (Ariztia, 2017), es decir, a los espacios, lugares u objetos que son transformados en pro de responder a las necesidades de cada sujeto en relación al sentido que le atribuyen a cada uno de estos.



Figura 2. Ciclo de los elementos de las prácticas espaciales. Elaboración propia

El tercer elemento, *las materialidades*, “abarcaban la totalidad de las herramientas, infraestructuras y recursos que participan de la realización de una práctica” (Ariztia, 2017, p. 225), es decir, una práctica espacial no se constituye como tal sin un espacio físico e implementos materiales y tangibles que la hagan posible, pues son estos últimos lo que le dan su especificidad. De este modo, los sujetos logran reconocer acciones que resultan ser movilizadoras o paralizadoras de determinadas prácticas, lo que evidencia “una importante centralidad al mundo material en cuanto elemento constitutivo de lo social” (Ariztia, 2017, p.

225) y es por esto que este elemento es concluyente, en la medida en que hace posible o imposible el desarrollo de una u otra práctica, es decir, un recurso que funciona para una acción puede no funcionar o no ser tan viable para otra.

En conclusión, este apartado configura las prácticas espaciales desde las vertientes analíticas y los elementos que la componen, identifican y le dan una singularidad, pues, aunque cada uno de estos se presenta de manera independiente hacen parte de un todo, es decir, se desarrollan en función de darle sentido y significado a esta categoría. Cada uno de los elementos anteriores constituyen la esencia misma de las prácticas espaciales, por lo tanto, se requiere que dichos elementos se trabajen de manera conjunta, pues cada uno desde su particularidad aporta a una comprensión holística de la categoría.

2.2 Agencia Infantil

Históricamente los niños y las niñas han sido excluidos de la participación en la esfera social y no han sido reconocidos como ciudadanos por el simple hecho de no ser adultos, lo que lleva entonces a un trato dominante y vertical por parte del adulto, pues persiste la creencia de que “los niños no están en posición de ejercer sus propios derechos. Los adultos los ejercen por los niños. El niño tiene un estatus legal especial resultado de su inhabilidad para ejercer sus derechos” (Comisión de Derechos Humanos, 1959, citado por Stasiulis, 2007, p. 514, citado por González, 2012, p. 4). Es por esto que, la agencia infantil problematiza y cuestiona la subordinación y el poder adultocéntrico, donde la jerarquización ha estado atravesada y caracterizada por las relaciones de minoridad, lo que resulta en una persistente desigualdad en el acceso, ejercicio y garantía de los derechos ciudadanos (Vianna, 1997, citado por Magistris, 2018). Sin embargo, “la acción del agente infantil se da en un contexto estructural que define para los niños y las niñas un marco de acción minoritario” (Mayall, 2002, citado por Pávez y Sepúlveda, 2019), es decir, pese a que ellos y ellas han comenzado a ser partícipes en la socialización, su campo de acción continúa restringido por las configuraciones que le ha otorgado el mundo adulto.

Por lo anterior, se hace importante trabajar la agencia desde la primera infancia porque se potencia en los niños y niñas la capacidad de reflexionar, explorar, actuar y asumirse en sus

entornos como sujetos políticos, es decir, que se constituyan como personas autónomas, responsables y con habilidad de razonar (González, 2012) frente a las dinámicas y problemáticas que acontecen en la sociedad. En ese sentido, se hace necesario que los adultos replanteen las diversas formas en las que interactúan y se relacionan con los niños y niñas, pues “el hecho de considerarlos como agentes permite poner atención sobre sus visiones y su vida presente, y no tanto sobre las repercusiones en su futuro, cuando dejen la etapa infantil” (Pávez y Sepúlveda, 2019, p. 199), es decir, dejar de concebirlos como sujetos pasivos y transformar las relaciones verticales y unidireccionales en horizontales, en las que se reconozca la cultura propia de la vida infantil, donde la autonomía, la participación y la resistencia o negociación se consolidan como características propias de la agencia de los niños y niñas, las cuales son: autonomía, participación y resistencia o negociación.

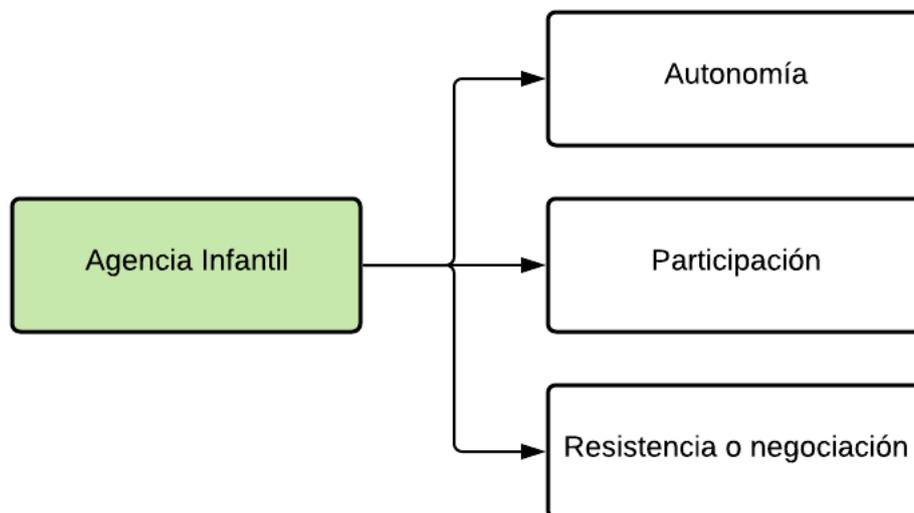


Figura 3. Características de la agencia infantil. Elaboración propia

2.2.1 Autonomía

Esta característica se concibe como el resultado de la interacción de los niños y niñas con los otros, desde la solidaridad, justicia y responsabilidad, lo que contribuye a que la toma de decisiones tenga en cuenta la colectividad, dejando de lado la individualización, pues lo que se busca es el bienestar social, asumiendo los derechos de manera compartida con base en sus propias particularidades de ser y de posicionarse en el tejido de las relaciones sociales y de poder (González, 2012). Esta característica se observa cuando los niños y niñas logran

distanciarse de las relaciones de poder con los adultos y las configuraciones del mundo que estos tienen, lo que da paso a que ellos y ellas sean autores de sus propias experiencias y construcciones, lo cual cobra importancia en la medida en que la autonomía conduce al autoconocimiento, lo que le permite a los niños y niñas conocer sus habilidades y destrezas, haciendo uso de ellas en su vida cotidiana para beneficiarse a sí mismos y a las personas que los rodean (González, 2012).

2.2.2 Participación

Esta característica se torna fundamental para el desarrollo de la capacidad de agencia, en virtud de que esta se desarrolla a través de la participación, por lo cual los niños y niñas se configuran y reconocen como agentes en el momento en que participan del mundo social, lo que conlleva a un empoderamiento que les permita resistir y superar la opresión del mundo adulto (González, 2012). Así mismo, se busca que se les otorgue un reconocimiento social como interlocutores válidos, como actores sociales y participantes activos, que le dan forma a sus identidades y que generan puntos de vista válidos sobre su mundo social, pues los niños y niñas tienen ideas válidas, valores y comprensiones de sí mismos, de los otros y de su mundo; lo que conlleva entonces a que actúen como compañeros con los adultos para desarrollar nuevas políticas y prácticas (MacNaughton, 2007, p. 460, citado por González, 2012).

El ejercicio real de participación se consolida a partir de que se le brinden a los niños y niñas la posibilidad de argumentar y tener una voz, lo que además refuerza el ejercicio del derecho de ser escuchados y tomados en cuenta (González, 2012), no de forma individual y aislada, sino desde el mundo social y cultural caracterizado por las dinámicas y las transformaciones de las relaciones sociales y los contextos específicos (Komulainen, 2007, citado por Magistris, 2018), pues “las niñas y los niños recrean, transmiten y reconstruyen la realidad que les ha sido dada, configurando su propia cultura infantil” (Pávez y Sepúlveda, 2019, p. 202).

2.2.3 Resistencia o negociación

Esta característica cumple un rol importante dentro de la agencia infantil, pues pone el foco en las diversas maneras que tienen los niños y niñas para negociar y apropiarse de sus construcciones, haciendo uso de su creatividad para llevarlo a cabo (De Certeau, 2000, citado por Magistris, 2018), de esta manera logra ocupar un lugar importante dentro del mundo adulto.

Así al hablar de agencia dentro del mundo infantil, hace referencia a “las posibilidades de resistencia y apropiación, incluso contradictorias, que encuentran lugar en los marcos institucionales, y desde la condición de edad, clase, género de los propios niños/as” (Magistris, 2018, p. 23), y de este modo intervenir en todos los ámbitos en los que se encuentra inmerso en su cotidianidad.

Es así como, dentro de la agencia infantil, “las niñas y los niños son agentes morales, porque negocian e interaccionan con otras personas, deciden y actúan, y también son actores sociales, ya que tienen deseos subjetivos” (Mayall, 2002, citado por Pávez y Sepúlveda, 2019, p. 203), así mismo, surge la posibilidad de idearse estrategias para pensar en los límites y potencialidades para que ellos y ellas logren hacer su intervención como sujetos activos, con los adultos que los rodean (Magistris, 2018).

Finalmente, este apartado sirve como insumo para el análisis de la información y para posteriormente orientar la construcción del análisis de los resultados, pues presenta y define las categorías trabajadas a lo largo del trabajo de grado desde la perspectiva de varios autores, lo que permite tomar una postura crítica de cada una de las categorías y subcategorías emergentes.

Capítulo 3. Memoria metodológica

Este apartado presenta el proceso que se llevó a cabo en la investigación, es decir, configura el paso a paso implementado para su desarrollo, dentro del cual están descritos el enfoque, el paradigma, el método utilizado y las técnicas que fueron requeridas en la investigación.

3.1. Enfoque y paradigma.

En este apartado se abordará el enfoque dentro del cual está inscrito el estudio infancias en cuarentena Colombia que corresponde al cualitativo, pues este se encuentra inmerso en el campo de las ciencias sociales y acoge la realidad que vivió cada uno de los niños y niñas participantes durante la cuarentena obligatoria generada por el Covid-19. El enfoque cualitativo posibilitará comprender el sentido que le atribuyeron los niños y niñas participantes a sus registros, permitiendo la comprensión de sus realidades (Medina, 2014), a la par que el paradigma fenomenológico-hermenéutico posibilita acercarse, interpretar y comprender cada una de esas realidades.

La investigación se inscribió dentro del campo de la investigación cualitativa, la cual “busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, cuyo fin es la construcción teórica, [...] -partiendo- de lo particular para conducir a lo general” (Izcara, 2014, p. 11). En función de las realidades y significados propios de los territorios y de los individuos que habitan allí, buscando recoger, analizar y reflexionar lo que los hace únicos, es decir, busca entender a los sujetos con sus propias expresiones, situándose en un lugar específico, permitiendo entonces analizar e interpretar los acontecimientos sociales a partir de las características particulares.

La investigación cualitativa cobra gran importancia en este trabajo de grado, pues permite el análisis y la reflexión a partir de la participación de los niños y niñas que decidieron hacer parte del estudio infancias en cuarentena Colombia, buscando “la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales, y el entendimiento de los significados que éstos asignan a sus acciones, creencias y valores” (Wynn y Money, 2009, p. 138, citado por Izcara, 2014, p. 13). De este modo, la investigación cualitativa adquiere sentido en la medida en que desarrolla un acercamiento interpretativo del mundo social gracias a su diseño flexible e interactivo y a que su desarrollo no es lineal ni unidireccional, lo que

permite entender las expresiones del quehacer diario de los sujetos, pues en este conviven e interactúan el uso de diversos métodos, técnicas y estrategias (Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman, 2017) que conlleva el estudio de la realidad social.

Así mismo, y para darle luz a este trabajo de grado, se tomó el paradigma fenomenológico-hermenéutico, este “no ofrece un sistema basado en procedimientos, sino que, más bien, su método requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia” (Van Manen, 2003, p. 10-11), es decir, no hay métodos o procedimientos establecidos en la investigación cualitativa, sino que estos nacen en el camino de su elaboración, por el hecho de que todas las investigaciones están enmarcadas en un lugar con particularidades específicas, lo que apoya su objetivo, el cual se configura en la comprensión de las realidades. El interés del investigador es el “significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que estos tienen” (Ayala, 2008, p. 411), pues los niños y las niñas se convirtieron en participantes clave en este proceso investigativo.

El paradigma “fenomenológico hermenéutico intenta “explicar” los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones. Tenemos información a través de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones con los demás y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo” (Van Manen, 2003, p. 13) y es así como desde este paradigma se pretende comprender a los niños y niñas focalizándose en la acción y comprendiendo su sentido, permitiendo así “interpretar y comprender para poder descubrir los motivos del actuar humano” (López, 2013, p. 93), es decir, orienta la forma de ver e investigar la realidad. En este sentido, este paradigma fue elegido porque permite comprender las realidades de cada uno de los niños y niñas durante la cuarentena, y abordarlos de manera estructurada, es decir, “no es posible comprender el mundo en un solo acto, sino en función de sus partes, por ello la hermenéutica genera sentidos [...] establece un diálogo con el pasado y con los otros” (López, 2013, p. 98).

Finalmente, la pertinencia e importancia del enfoque y del paradigma usado en esta investigación, permitió la comprensión de las voces de los niños y niñas participantes, a través de la reflexión, interpretación y de otorgarles un lugar y significado a sus voces como participantes del estudio y más aún, como sujetos inscritos en un lugar y una temporalidad específica, lo que hizo posible comprender la realidad de cada uno de ellos durante la cuarentena obligatoria.

3.2 Población y contexto

En este apartado se caracterizará el municipio de Sopó, Cundinamarca en el cual está ubicado el Colegio Cooperativo de Sopó, espacio que permitió el desarrollo de la investigación. Además, se hace una descripción del número de niños y niñas de los distintos grados que participaron y sus respectivos aportes al tema central que fueron las vivencias y experiencias de ellos y ellas durante la cuarentena y que fueron expresadas mediante dibujos, vídeos y fotografías.

El municipio de Sopó³ pertenece al departamento de Cundinamarca, se encuentra ubicado a 39 km de la Capital de la República de Colombia y cuenta con aproximadamente 28.518 habitantes; dentro de sus instituciones educativas se encuentra el Colegio Cooperativo de Sopó⁴, el cual pertenece al sector privado y centra su quehacer en la educación y promoción integral y de calidad a los estudiantes como respuesta a los retos planteados por la realidad colombiana y sopesaña, donde además se enfoca en fortalecer los valores y se busca la construcción de una democracia participativa, solidaria, transparente y comprometida con el ámbito social y ambiental.

La misión del colegio es formar seres humanos con condiciones pertinentes para la sociedad actual, inteligentes funcionales, emprendedores, sensibles, con la certeza de generar oportunidades para el ingreso a la educación superior, lo cual es importante porque direcciona el proceso formativo y modifica la forma en la que los sujetos dan cuenta de su realidad y de las problemáticas del contexto. Su visión, para el año 2022, es ser reconocido como uno de los mejores a nivel departamental, por su alto nivel académico, por la formación de personas honestas, tolerantes y responsables, por su desarrollo investigativo en iniciativas relacionadas con la biotecnología, bajo un ambiente de formación de una cultura del cooperativismo.

³ Alcaldía de Sopó (s.f.). Página oficial. <https://www.sopo-cundinamarca.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>

⁴ Colegio Cooperativo de Sopó (s.f.). Página Oficial. <https://www.ccs.edu.co/>



Figura 4. Colegio Cooperativo de Sopó.

Esta investigación se desarrolló en el Colegio Cooperativo de Sopó, Cundinamarca, con la ayuda de la docente Edilsa Barona quien tenía a cargo, en el año 2020, la asignatura filosofía para niños desde prejardín hasta el grado once. Sin embargo, es preciso aclarar que este estudio contó con la participación de 75 niños y niñas entre el rango de edad de 3 a 7 años siendo su participación descrita en la siguiente tabla:

Grados	Edades	Niños	Niñas
Prejardín	3 y 4 años	2	3
Jardín A	4 y 5 años	5	5
Jardín B	4 y 5 años	5	4
Transición	5 y 6 años	11	7
Primero A	6 y 7 años	6	10
Primero B	6 y 7 años	11	6
Total		40	35

Tabla 3. Matriz de caracterización. Elaboración propia

El propósito inicial era que los niños y niñas realizaran un dibujo y un video que expresara cómo se estaban sintiendo durante la cuarentena, cuáles eran los lugares que más extrañaban durante la cuarentena y qué era lo que más extrañaban durante la cuarentena. Como resultado

de la prueba piloto, se optó por reformular las preguntas y se orientaron respecto al tema “La felicidad”, quedando así: 1. ¿Cómo te sientes en este tiempo en casa?; 2. Plasmar el acontecimiento que más lo ha hecho feliz en este tiempo de confinamiento; 3. Realizar un dibujo del lugar que más los hace feliz de su hermosa casa; y adicional, tomarse una foto en el lugar de la casa que más los hace felices. Esta propuesta se les planteó como un compromiso de la asignatura a los y las participantes para la segunda semana de julio y debían hacer entrega de esta para la tercera semana.

3.3 Recolección de información

A continuación, se abordarán las técnicas utilizadas para recolectar la información en el proceso de la investigación, así como también está descrito el método considerado como el más apropiado para obtener y posteriormente analizar los datos.

3.3.1 Relatos breves

El desarrollo de este estudio se llevó a cabo mediante la implementación del método de relatos breves, el cual estuvo orientado a conocer por medio de las voces de los niños y niñas las historias y experiencias que vivenciaron durante la cuarentena en sus hogares, pues este método posibilita la espontaneidad de los participantes y fue a partir de varias preguntas orientadoras que se conocieron aspectos de su realidad (Gurdián, 2007) a través de la expresión de sensaciones y emociones por medio de relatos orales, escritos o dibujos. Por lo anterior se optó por el uso de videos, fotografías y/o creaciones propias como instrumentos del estudio porque le dan fuerza a la información recolectada proveniente de las narrativas de los participantes en la medida en que enriquecen y aportan a las diferentes construcciones, logrando así ampliar la comprensión y los procesos de simbolización propios de los diversos universos culturales.

Es importante reconocer que los relatos breves pueden ser orales, escritos y pueden basarse en hechos que no tienen que seguir un hilo, en este caso hechos que durante la cuarentena les acontecieron a los niños y niñas y que sirvieron como guía para la recolección de los datos de los participantes, es decir, por medio de dichos relatos, conocer las narraciones que sirvieron de incentivo para orientar la investigación, pues ellos y ellas como sujetos activos construyen un lugar para la reflexión, la autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber) y de “objetivación” de su propia experiencia a partir de relatos personales (Gurdián, 2007). Y fue

mediante la implementación de las matrices que se pudo segmentar, filtrar, categorizar y ordenar los relatos de los niños y niñas que participaron del estudio a través de los videos, fotos y dibujos, lo que facilitó la lectura y análisis de los datos.

3.3.2 Técnicas de recolección de información

Las siguientes técnicas se utilizaron para la recolección de la información, permitiendo así el análisis, reflexión y comprensión a partir de las voces, respuestas, elaboraciones e incidencia de los niños y niñas como participantes directos en este proceso. La figura 8 muestra la cantidad de creaciones obtenidas por cada grupo escolar y el rango de edad de los participantes por grupo para cada una de las técnicas de recolección de la información, así como el total de las técnicas que arrojaron el estudio.

Grados	Edades	Videos	Fotos	Dibujos
Prejardín	3 y 4 años	4	6	5
Jardín A	4 y 5 años	8	12	14
Jardín B	4 y 5 años	7	11	14
Transición	5 y 6 años	17	22	22
Primero A	6 y 7 años	17	5	28
Primero B	6 y 7 años	16	16	29
Total		69	72	112

Tabla 4. Matriz de técnicas. Elaboración propia

Dibujo

Esta técnica fue implementada con el fin de que los niños y niñas dieran cuenta del lugar al interior de sus hogares que los hizo más felices durante la cuarentena, pues la idea entonces era que en el dibujo quedara plasmado dicho lugar. El dibujo se transformó en una técnica usada para la recolección de la información, la cual se convierte en una fuente proveniente de la realización directa y propia de ellos y ellas, de la cual se puede obtener un testimonio individual y extraer cuestiones relevantes para el proceso investigativo, en la medida en que permite hacer

un acercamiento a los pensamientos y comportamientos de ellos, convirtiéndose en un recurso de empoderamiento y participación en la investigación (Wagner, 1999, Greene y Hogan, 2005, citado por Moscoso y Díaz, 2018). Así mismo, su interpretación permite la extracción de información relevante como la relación, experiencias e interacción que realizaron con sí mismo, los otros y lo otro durante la cuarentena, lo que contribuye a “ampliar el entendimiento de lo que el niño realmente piensa, y esto aumenta su participación por sentirse más libre o menos intimidado” (Wagner, 1999, citado por Moscoso y Díaz, 2018, p. 57), es decir, se convierte en una herramienta que posibilita la libre expresión.

Los dibujos realizados por los niños y niñas permitieron hacer una lectura de su mundo interior, pues los trazos que lo conforman están cargados con un sentido y significado que ellos les atribuyen, a partir de lo cual surge la importancia de usar este recurso como técnica en el proceso de investigación y su posterior comprensión y análisis. Para esto, es necesario a su vez tener en cuenta diversos aspectos como la situación particular de ellos y ellas, el contexto y momento histórico específico, entre otros asuntos que permiten situar su lectura, contribuyendo así a que esta sea lo más cercana a la realidad.



Figura 5. Mi acontecimiento feliz. Eleanora Garzón Bernal, Jardín A.

Videos

Por medio de esta técnica, los niños y niñas respondieron a la pregunta ¿cómo te sientes en este tiempo en casa?, interrogante que suscitó que ellos y ellas contaran sus sentires y experiencias, posibilitando así un mayor acercamiento a sus voces y expresiones. Es importante considerar que esta técnica se convirtió en la única manera de tener algún contacto y por este medio poder

observarlos y escucharlos.

Es así que esta técnica puede considerarse como una secuencia de fotografías en movimiento que dan cuenta de un momento o situación específico, y que en esta investigación permitió guardar una evidencia, para volver sobre ella en el momento en que se necesitó. El vídeo facilitó tener además de imagen, el audio, la expresión corporal y gestual de los participantes. De este modo, esta técnica fue incorporada en el estudio con el fin de documentar las respuestas que daban los participantes a las preguntas realizadas por sus adultos acompañantes, conservar a la vez información sobre el lugar en el que se encontraban y rastrear datos que quizá se encontraban implícitos en la forma de los niños y niñas de sentarse, de mover sus brazos y de relacionarse con el adulto que les hacía las preguntas. Esta técnica se consolida como válida dentro de esta investigación pues

desde su origen, la antropología se preocupa en utilizar la imagen para representar la realidad social de la cual se ocupa, especialmente, en la representación gráfica de la disposición espacial de las comunidades estudiadas o de los participantes de un ritual (Edwards, 1992, citado por Melleiro y Rosa, 2005, p. 52)



Figura 6. Video. Sara Ospina Ramírez, Jardín B.

Fotografía

La fotografía también fue una técnica que se tornó muy relevante para esta investigación, pues permitió evidenciar la respuesta de los niños y niñas frente a una de las pautas dadas, la cual consistía en registrar el acontecimiento que más hizo feliz a los niños y niñas en ese tiempo de

confinamiento, y de esta manera ellos y ellas pudieron mostrar, por medio de la fotografía, eso que les generaba felicidad.

De este modo, el registro fotográfico es la manera de representar la imagen de una persona, un espacio o un objeto, donde intervienen cuestiones éticas, emocionales y subjetivas del instante de la vida de quien registra en la foto, permitiendo volver a la representación de la realidad vivida de aquel momento determinado (Melleiro y Rosa, 2005), es decir, la implementación de este recurso dentro de la investigación no es tomado exclusivamente como el medio para la documentación de los registros o para el análisis de la información, sino como imágenes cargadas de sentido y significado a partir de la experiencia de los actores sociales que intervienen en ella (Melleiro y Rosa, 2005). Es así que, dentro de este proceso de investigación se tornó fundamental, pues su uso permitió tener un acercamiento a los niños y niñas participantes, y así poder capturar una imagen, ya sea de sí mismos, sus narrativas o expresiones, para posteriormente ser analizadas.



Figura 7. La felicidad. Thomas Felipe Pedraza Flautero, Primero B

Finalmente, es importante reconocer que la implementación de estas técnicas le da fuerza a la información recolectada proveniente de diversas narrativas en la medida en que enriquecen y aportan a las diferentes construcciones, logrando así “ampliar la comprensión y el análisis de los procesos de simbolización propios de los universos culturales” (Bittencourt, 1998, citado por Melleiro y Rosa, 2005, p. 52). Estas técnicas permiten tener evidencia de las elaboraciones realizadas por los niños y niñas a partir de sus voces y dibujos, a la vez que congelan en el tiempo “cuestiones éticas, emocionales y subjetivas sobre el momento de la vida” (Melleiro y Rosa, 2005, p. 52) de cada uno de los participantes teniendo en cuenta la importancia de situar

estas producciones en un espacio y momento específicos, en este caso, durante la cuarentena generada por el covid-19.

3.4 Análisis de la información

A continuación, se traerá a colación la técnica de análisis abordada durante el trabajo de grado, la cual se constituyó en la implementación de matrices de elaboración propia, lo cual permitió la sistematización y el análisis de la información de forma más clara y oportuna, puesto que la tarea analítica del uso de las matrices consiste en reducir el volumen de la información, resaltar lo significativo, organizar de manera coherente los conjuntos de datos condensados o reducidos que contribuyan a avanzar en el proceso de conceptualización y para extraer conclusiones y/o tomar decisiones (Borda, et al., 2017). Por lo anterior, el siguiente despliegue de matrices, responden a la segmentación y reducción de los datos obtenidos del estudio con los niños y niñas, para el posterior análisis de datos, la cual consiste en

una actividad continua que se desarrolla a la par de la reunión de los datos, y que se completa y profundiza una vez concluido el trabajo de campo. La reunión de datos y el análisis van de la mano, siendo un principio básico de las buenas prácticas de la investigación cualitativa evitar que los datos se acumulen sin ir analizándolos preliminarmente. La meta es alcanzar un conocimiento progresivo del fenómeno o proceso social bajo estudio, y la forma de lograrlo es concebir y poner en práctica un diseño de investigación flexible en sus componentes básicos: las preguntas u objetivos de investigación, el contexto conceptual y los métodos, que incluyen la estrategia de análisis de los datos (Maxwell, 1996, citado por Borda, et al., 2017, p. 73)

En conclusión, las matrices permiten un análisis más general de uso en diferentes campos, es decir, estas permiten codificar, segmentar y organizar diferentes materiales empíricos, entrevistas, leyes, normativas e imágenes, con igualdad de detalle (Borda, et al., 2017). En este caso, estas permitieron segmentar, organizar y reducir los registros de los niños y niñas participantes, así como las imágenes, videos o fotografías que acompañaban sus voces para realizar un mejor análisis de datos.

3.4.1 Matriz de Antecedentes

En la primera etapa de este trabajo de grado, se postularon algunas categorías que correspondían a lo que se pretendía hacer, sin embargo, debido a la pandemia mundial por el Covid-19, se hicieron algunas modificaciones y cambió por completo el norte de la investigación. Por tanto, las categorías *sujeto político infantil*, *paz territorial* y *formación ciudadana* presentadas en esta matriz se omitieron y en el transcurso surgió una nueva, *agencia infantil*, que aunada a la categoría de *prácticas espaciales*, la cual se trabajó desde el comienzo y se conservó, son las que orientan este trabajo de grado.

La matriz de prácticas espaciales recoge una tesis de pregrado nacional, un artículo de investigación de posgrado de maestría nacional y dos artículos de investigación de posgrados de doctorados internacionales, los cuales fueron previamente seleccionados y leídos para la construcción de la categoría prácticas espaciales, donde se registró la información general y más relevante de cada uno de estos, siendo el más antiguo un artículo de investigación de posgrado publicado en el año 2007. El rastreo de los antecedentes se extendió más de los diez años recomendados para realizar este apartado, debido a la falta de investigaciones en este tema, a su vez es importante resaltar que esta matriz permite realizar dos tipos de lectura: una horizontal, la cual detalla de forma integral y articulada la totalidad del texto trabajado y otra vertical, que permite realizar un contraste entre los documentos seleccionados y trabajados en la matriz.

Por otro lado, en la matriz de agencia infantil se encuentran: un artículo de investigación internacional y dos tesis nacionales, correspondientes a una investigación de pregrado y una investigación doctoral, las cuales abarcaron un periodo de 6 años, siendo el artículo más antiguo el del año 2015. Estos documentos permitieron organizar la información que sería de apoyo para la comprensión, orientación y construcción de esta categoría, pues permitía dejar registrados los datos que se consideraban más relevantes y útiles, y volver sobre ella cada que fuese necesario.

Esta técnica permitió la selección de teóricos y ordenar la información de las categorías prácticas espaciales y agencia infantil desde investigaciones previas, es decir, contribuyó a la construcción del apartado, situarnos frente a la construcción de nociones derivadas de investigaciones afines y volver sobre ella a medida que se desarrolla el trabajo de grado. Hacer uso de la matriz como técnica para el análisis de la información implica agrupar, caracterizar y sintetizar la información seleccionada (Miles, Huberman y Saldaña, 2014, citado por Borda, et

al., 2017), la matriz se dividió en diferentes pestañas, las cuales fueron: título, autor, año, publicación (de tesis, artículo, etc), nivel de formación (tipo de pregrado o posgrado), universidad, objeto de estudio, descripción (pregunta, enfoque, técnicas, categorías, teorías, etc.), categorías, puntos de acuerdo, puntos de distanciamiento, referencia bibliográfica y observaciones, lo que facilitaba la filtración y selección de información relevante.

TÍTULO	AUTOR	AÑO	PUBLICACIÓN (tesis, artículo, etc)	NIVEL DE FORMACIÓN (tipo de pregrado o posgrado)	UNIVERSIDAD	OBJETO DE ESTUDIO	DESCRIPCIÓN (pregunta, enfoque, técnicas, categorías, teorías, etc)	CATEGORIAS (se mencionan y se describen)	PUNTOS DE ACUERDO	PUNTOS DE DISTANCIA MIENTO	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	OBSERVACIONES
La experiencia espacial, el lugar y su relación en la construcción del niño como sujeto político infantil	Yoana Marcela González Valenzuela	2019	Trabajo de grado	Pregrado de Licenciatura en Pedagogía Infantil	Universidad de Antioquia	Cómo se relacionan la experiencia espacial y el lugar en la configuración del sujeto político infantil	El presente trabajo de grado hace referencia a la investigación vinculada al macro proyecto "Territorio Lab: Ciudadanía y Paz" (LAbTCPaz)" del INER y se realizó en la biblioteca pública comunitaria El Raizal de la Fundación Ratón de Biblioteca, la cual es un agente promotor de la experiencia espacial y su relación con el lugar en la construcción del niño como sujeto político infantil, y la direcciona la pregunta ¿Cómo se relacionan la experiencia espacial y el lugar en la configuración del sujeto político infantil en los talleres ParaPá y ParaMá desarrollados en la biblioteca pública comunitaria El Raizal de la Fundación Ratón de Biblioteca? Categoría principal: experiencia espacial. Categorías secundarias: lugar y sujeto político. Paradigma: cualitativo. Enfoque: interpretativo. Método: cartografía social. Técnicas de recolección de	Experiencia Espacial: "La experiencia es un término que abarca las diferentes maneras a través de las cuales una persona conoce y construye la realidad" (Tuan, 2012, p. 9) y "el espacio no es solamente conciencia, sino que el sujeto tiene la capacidad de reflexionar sobre él", por lo cual experiencia espacial son "las maneras en que los niños intervienen el espacio desde sus diversas experiencias y formas de convivir en él, consigo mismo y con el otro" dotándolos de significados mediante las interacciones con el contexto físico y social. Por lo tanto, la experiencia espacial permite que "el niño construya su propia identidad desde la colectividad y la interacción con el otro" y "este evoluciona, cuando el sujeto	Se realiza un buen rastreo de antecedentes permitiendo ubicar al lector con relación al tema ya las categorías de análisis que van a orientar este proyecto investigativo, así mismo, realiza una buena contextualización acerca de los proyectos y fundaciones a los cuales	La autora de la investigación argumenta la categoría de lugar como "aquel que el niño llena de significados, ese espacio en el que se siente abrigado, protegido y en el cual sus acciones y sentires los puede expresar pues es en tanto el niño se relaciona con el cómo este Lugar también se construye" y si	González Valenzuela, Y. M. (2019). <i>La experiencia espacial, el lugar y su relación en la construcción del niño como sujeto político infantil</i> . Medellín: Universidad de Antioquia.	Aunque la investigación realiza una buena contextualización, se queda muy corta al momento de hablar sobre el contexto que más permea su investigación, el cual corresponde a la biblioteca el raizal de la fundación ratón de biblioteca. Pues este contexto específico el que direcciona toda su práctica investigativa por las características propias del lugar y las personas que allí convergen, por lo cual hace falta mencionar las dinámicas sociales y el rol que cumple la fundación en este sector. En cuanto a la redacción, algunos

Figura 8. Matriz de Antecedentes. Elaboración propia

3.4.2 Matriz Estudio Primera Infancia

Cada uno de los 254 registros obtenidos durante la investigación fueron organizados en una matriz que permitía ordenarlos y filtrarlos, rastreando de cada uno la información, los datos y las categorías (*Ilustración 6. Matriz Estudio Primera Infancia. Elaboración propia*). Esta matriz posibilitó realizar una lectura horizontal, la cual atendía a la plenitud de los datos que un mismo registro arrojaba; y una lectura vertical que brindaba un panorama sobre la correspondencia entre los datos obtenidos de los niños y niñas. La información registrada en esta matriz alude a datos estructurales, los cuales son de tipo descriptivos y se refieren a los atributos de los niños y niñas, sus opiniones y percepciones que fueron encontradas en sus discursos (Belzunegui, Brunet y Pastor, 2012).

La matriz del estudio de primera infancia permite mirar el conjunto de datos ordenados en categorías de cada uno de los registros de los niños y niñas, lo que posibilitó leer e interpretar la información de cada tema, para luego conectar temas entre sí (Borda, et al., 2017) y finalmente observar la totalidad del estudio en cuanto a las necesidades y datos que se buscaban, pues esta responde a la totalidad de la información extraída. De esta forma, la matriz constituye una gran herramienta en la medida en que permite analizar de forma condensada el conjunto completo de datos y nos permite volver sobre esta para extraer información, pues las matrices permiten analizar, en forma condensada, la completud de datos (Borda, et al., 2017)

N	IDENTIFICACIÓN				DATOS						CATEGORÍAS			OBSERVACIONES
	PARTICIPANTE	NOMBRE DEL REGISTRO	GRADO	EVIDENCIA	EMOCIONES	LUGARES	COVID-19	PERSONAS/LOS OTROS/LO OTRO	LENGUAJE VERBAL Y GESTUAL	AUTONOMÍA (LENGUAJE)	FORMACIÓN CIUDADANA	PRÁCTICAS ESPACIALES	PAZ TERRITORIAL	
7	Santiago González Martín	Video	Jardin B		Santiago expresa que "me he sentido aburrido en esta cuarentena, muy muy aburrido sin hacer nada" (0,1 s) y luego de que la adulta acompañante le pregunta "haber, y ¿cómo más	Durante la cuarentena y el encierro que conlleva esta, Santiago manifiesta estar aburrido al parecer porque no puede salir de su hogar y debe	Santiago es consciente de la situación de salud que ha conllevado a la cuarentena, lo cual él no ha estado disfrutando para	Santiago expresa que es su papá quien sale a trabajar, manifestando que "me he sentido aburrido en esta cuarentena, muy muy aburrido sin hacer nada porque mi papá trabaja, trabaja, ... hasta tarde" (0,1 s) (Melissa)	El desarrollo de lenguaje oral permite que se pueda entender todo lo que expresa, pues transmite la información con claridad y fluidez. A su vez, el lenguaje corporal y gestual permiten acompañar sus expresiones, pues su cuerpo y rostro denota el sentimiento	En el transcurso del video se le realizan preguntas para orientar la conversación entorno al objetivo del mismo, para lo cual Santiago las responde con fluidez y apropiación, pues él se encuentra jugando con un lápiz y un	Contenidos: Santiago tiene conocimiento de los rituales de autocuidado para la prevención del contagio y propagación del virus, pues expresa la necesidad de lavarse las manos y desinfectarse luego de llegar de la calle, saberes que se	Sentido: se apropia del hogar como su espacio para vivir, convivir y estar, sin embargo esto no le parece divertido, pues el encierro lo ha hecho aburrirse y sentirse mal. La vida en la cuarentena	Educación para la paz: el hogar se convierte en el único espacio para habitar y donde converge toda la familia, por lo cual es fundamental la interacción social mediada por persona a persona donde el diálogo sea	El video permite observar solo aspectos del sentir del niño, dejando de lado otros aspectos importantes. (Melissa)

Figura 9. Matriz Estudio Primera Infancia. Elaboración propia

3.4.3 Matriz de Análisis

Posteriormente a la organización de los datos en la matriz anterior, se seleccionaron los datos más relevantes que propiciaron la construcción de dos categorías: prácticas espaciales y agencia infantil, las cuales se extrajeron a partir de las voces de los niños y niñas por medio de las fotos, videos y dibujos, propiciando el diálogo entre las voces de ellos con la información conceptual, lo que permitió realizar el análisis de los datos desde la perspectiva de diversos autores con las interpretaciones, inferencias y percepción de las investigadoras (Borda, et al., 2017). Es importante destacar que esta matriz responde al cruce de información entre estas tres variables, pues el fin de su implementación no consiste solo en “reducir y ordenar los datos de manera significativa para facilitar la reconstrucción descriptiva de uno o varios casos [...] sino también avanzar en el proceso de conceptualización y construcción teórica (Borda, et al., 2017, p. 78)

Posterior a la selección de los dos datos considerando las dos categorías, se procedió a agrupar en cada una de estas la información teniendo en cuenta las tres subcategorías que emergieron de las voces de los niños y niñas a partir de la observación de un tema en común. La sistematización de los datos da paso a hilar los temas que se extraen de las voces de los niños y niñas participantes (Borda, et al., 2017) para finalmente ahondar desde varios referentes teóricos y conceptuales para otorgarle un sentido e interpretación.

MATRIZ DE ANÁLISIS				
OBJETIVO. Describir las prácticas espaciales de los niños y niñas a partir de las vivencias, creaciones y expresiones durante la cuarentena				
IDENTIFICACIÓN DEL DATO EMPÍRICO	DATO (IMAGEN)	DATO (TEXTO)	TEMAS	ANÁLISIS CONCEPTUAL
208/Gabriela Torres Fernández/Video/Transición		Gabriela expresa que "me he cuidado mucho por el covid-19, me he estado lavando las manos, echándome alcohol y no me gusta ver la gente en el hospital, ni enferma, ni nuestra gente, no quiero que a mí tampoco me pase eso" (0,21 s) y agrega que extraña a sus compañeros de la escuela, pues la pandemia	Lo que he aprendido durante la cuarentena	Los niños y niñas son conscientes de la situación de salud actual, reconociendo y adoptando prácticas de autocuidado, siendo posible evidenciarlo cuando expresan que "me he cuidado mucho por el covid-19, me he estado lavando las manos, echándome alcohol y no me gusta ver la gente en el hospital" (Gabriela Torres Fernández, Transición, 0,21s)" así mismo, identifican cuando no se cumplen correctamente con expresiones como "mi papá trabaja, ...trabaja hasta tarde, él llega, se desinfecta y yo no lo veo lavarse las manos" (Santiago González Martín, Jardín B, 0,8s). Con lo anterior, es posible observar los aprendizajes que han estado adquiriendo los niños y las niñas en sus hogares durante la cuarentena mediante la interacción con su familia y el espacio, los cuales se constituyen en prácticas sociales y espaciales que, al perpetuarse en el tiempo, se hacen automáticas (Ariztia, 2017), en este sentido, las prácticas de los adultos tienen gran influencia en los hábitos que comienzan a adoptar ellos y ellas.
52/Julian Ricardo Gómez Araujo/Video/Primero A		Julian menciona "el trato para que no te enfermes es por favor no puedes salir en la cuarentena porque tu te enfermas" (1,05 s) (Melissa)		
55/Lina Gabriela		Lina agradece porque ella y su familia están bien durante		

Figura 10. Matriz de Análisis. Elaboración propia

Las técnicas de análisis para este trabajo de grado fueron implementadas por medio de la secuencia de matrices, las cuales permitieron y facilitaron observar la sistematización y el posterior análisis de los datos recogidos en el estudio de primera infancia, las cuales fueron pertinentes para detenernos en cada uno de los datos extraídos de las voces de los niños y niñas, evidenciar las experiencias y el avance de la investigación (Borda, et al., 2017), permitiendo así la construcción de un trabajo coherente y cohesionado con respecto a lo que se pretendía indagar. Finalmente, es importante reconocer la pertinencia del uso de las matrices dentro de las investigaciones de carácter cualitativo en la medida en que permiten y facilitan la segmentación de los datos o información de manera tal que permiten realizar una lectura enfática en los aspectos a resaltar sin dejar de lado la integralidad del proceso, datos o información.

3.5 Postulados éticos.

El tema a desarrollar en este apartado tiene que ver con las maneras en que las diferentes personas pertenecientes a este estudio posibilitaron que la participación de los niños, niñas y sus adultos significativos fuese posible. Por tanto, se definen los roles tanto del investigador como de los participantes y las herramientas implementadas para divulgar el propósito de este

estudio y constatar la participación voluntaria de cada uno de ellos y ellas.

3.5.1 Rol de los participantes e investigadoras

El rol de los niños y niñas consistió en relatar por medio de videos, fotos y dibujos las experiencias y vivencias que tuvieron durante la cuarentena obligatoria con los otros, lo otro y con sigo mismos, lo que permitió visibilizar sus voces al tiempo que se les reconocía como agentes infantiles y en la medida que se posicionaban como sujetos activos dentro de la esfera social desde la autonomía, participación y negociación con sus familias. Del mismo modo, se consolidaron como interlocutores primordiales en el desarrollo de la investigación a partir de los aportes de cada uno.

El rol que se asumió en la investigación permitió tomar posturas diferentes y visualizar a los niños y niñas desde una perspectiva donde se reconocen como generadores de conocimiento, es decir, donde se les considere coautores de la investigación y no como objetos de estudio. Lo anterior se posibilitó a partir de escuchar y reconocer sus voces durante el estudio, lo que amplió la visión de las investigadoras frente a la realidad de cada uno de ellos durante la cuarentena, a partir de sus sentires y la relación que estaban teniendo con sus familias, con sigo mismos y con el espacio, siendo importante reconocer que

la ética de un investigador está influenciada por las representaciones que como adulto ha construido acerca de los niños y niñas, de su experiencia en investigaciones o trabajos con niños y niñas y de la aplicación de sus propios principios morales (Barreto, 2011, p. 638, citado por Barona, 2016, p. 52)

3.5.2 Permisos

Para dar a conocer la intencionalidad del estudio y el rol de los niños y niñas como participantes, fue necesario abordar estrategias como el consentimiento y el asentimiento informado que permitieron generar familiarización y confianza con los niños, niñas y sus adultos significativos. Por lo anterior, la maestra a cargo del curso *filosofía para niños* optó por emplear el consentimiento informado solicitando el permiso a la rectora del Colegio Cooperativo de Sopó y luego de su aprobación, la maestra solicitó el permiso a cada uno de los padres y/o adultos responsables a través de una reunión realizada por medio de una videollamada, debido a la

cuarentena generada por el covid-19, autorización que quedó registrada en el acta, lo que constituye “la evidencia documentada de que el acudiente recibió la información suficiente para decidir si permitía o no que el niño o niña participara en la investigación” (Barreto, 2011, p. 645, citado por Barona, 2016, p. 53). El uso de esta herramienta permitió brindarles a los adultos la seguridad y tranquilidad respecto a la información, fotografías y videos que se recolectaron, pues dicha información se usaría únicamente con fines académicos.

La realización del consentimiento informado dio paso al desarrollo del asentimiento, el cual consiste en hacerle saber a los niños y niñas, usando diversas estrategias, el propósito del estudio y “se les debe explicar el papel que tendrán, lo que deben hacer si eligen participar, lo que sucederá con los datos que se construyan y cuáles pueden ser los riesgos si deciden participar” (Barreto, 2011, p. 645-646, citado por Barona, 2016, p. 53). Del mismo modo, era indispensable que quedara registrado o documentado el momento en el que cada uno de ellos aprobaran su participación y esto se hizo mediante uno de los encuentros en la plataforma Meet de Google, en el que ella le preguntó directamente a cada uno de ellos si deseaban ser parte de este estudio y explicarles en qué consistía el mismo.

3.5.3 Socialización y devolución de resultados

En cuanto a la socialización y devolución del estudio, se pretende desarrollar la estrategia didáctica virtual mediante un blog, el cual tiene por nombre “Un estudio sobre el mundo infantil, Colombia” en cuyo portal web, los niños, niñas y adolescentes pueden acceder y visualizar los resultados de la investigación y a la construcción que se realizó con los registros obtenidos tras la participación de algunos de ellos. Con esto, los niños y niñas podrán escucharse, leerse, reconocer sus emociones, las situaciones vividas, recordar el momento de la cuarentena obligatoria, y de este modo propiciar un espacio para la retroalimentación, pues este espacio virtual también contará con elementos y dinámicas que permitan hacer de esta devolución de resultados un espacio agradable, ameno y divertido, para todos los niños, niñas y jóvenes que interactúen en él.

En este orden de ideas, es fundamental resaltar que, dadas las características de los procesos descritos en párrafos anteriores, se hace posible reconocer el carácter flexible, emergente e interactivo del diseño en la investigación cualitativa, pues esto le permite al investigador hacer uso de manera estratégica de los métodos y técnicas para la recolección, sistematización y

análisis de los datos desde una perspectiva reflexiva (Borda, et al., 2017). Es decir, en estos procesos de carácter cualitativo, el investigador posee la oportunidad de ir ajustando y modificando los datos según el rumbo que vaya tomando la investigación y los intereses o propósitos particulares de la misma, y esta devolución cobra importancia debido a que los resultados que estarán expuestos en la plataforma virtual, son las construcciones finales que se realizaron para que el público que visite el portal se sienta cómodo, sea de fácil acceso y comprensible para ahondar en el paso a paso del portal.

Finalmente, es importante traer a colación el paradigma que ha sido guía en este proceso de construcción de trabajo de grado, el cualitativo; este tiene en cuenta el carácter dinámico de los territorios, así como también las particularidades de quienes participan de la investigación, lo cual resulta crucial en el estudio con personas, además de tener en cuenta “las expresiones lingüísticas referidas al mundo de la vida de los actores sociales o como las acciones que los individuos realizan en ese mundo” (Medina, 2014, p. 42). De este modo, en el desarrollo de la investigación cualitativa se debe reconocer que los sujetos participantes no siempre expresan todos sus sentimientos e ideas por medio de sus palabras o sus acciones, y estos pueden estar cargados de significados que ellos mismos desconocen, es así que cuando se trata de comprender sus palabras o actos, dentro de dicha investigación cualitativa, se debe pensar y analizar eso que no fue evidente (Gadamer, 1977, citado por Medina, 2014).

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la triangulación de los datos obtenidos durante el estudio de primera infancia, la revisión documental expuesta en el marco conceptual y el análisis realizado por las investigadoras. De esta manera, se exponen dos categorías fundamentales: prácticas espaciales y agencia infantil, las cuales se constituyen en la base de la investigación, destacándose en cada una de estas categorías las características y las manifestaciones encontradas en el análisis a la luz de la triangulación, así como la respuesta a

los objetivos específicos.

4.1 Prácticas Espaciales

La categoría prácticas espaciales cobró gran importancia en el desarrollo de este trabajo de grado, pues como se ha hecho evidente en el proceso de esta elaboración, las prácticas espaciales permiten dotar de significado y sentido las prácticas diarias y los desplazamientos físicos y fantasiosos de los sujetos, en este caso, de los niños y niñas que participaron del estudio de primera infancia, lo que permite visibilizarlos como sujetos que transforman el lugar donde se encuentran a través de acciones, participación y el reconocimiento que los adultos le otorgan. Para este proceso se tornó relevante hacer énfasis en las vertientes analíticas que constituyen a las prácticas espaciales, así como los elementos que la conforman, emergiendo así unas subcategorías al momento de poner en relación algunos registros obtenidos de las voces de los niños y niñas, los referentes teóricos y los análisis propios.

4.1.1 Lo que he aprendido durante la cuarentena

La primera subcategoría emergente, lo que he aprendido durante la cuarentena, pone de manifiesto que los niños y niñas son conscientes de la situación de salud actual, reconociendo y adoptando prácticas de autocuidado, siendo posible evidenciarlo cuando expresan que "me he cuidado mucho por el covid-19, me he estado lavando las manos, echándome alcohol y no me gusta ver la gente en el hospital" (Gabriela Torres Fernández, Transición)" así mismo, identifican cuando no se cumplen correctamente con expresiones como "mi papá trabaja, ...trabaja hasta tarde, él llega, se desinfecta y yo no lo veo lavarse las manos" (Santiago González Martín, Jardín B). Con lo anterior, es posible observar los aprendizajes que han estado adquiriendo los niños y las niñas en sus hogares durante la cuarentena mediante la interacción con su familia y el espacio, los cuales se constituyen en prácticas sociales y espaciales que, al perpetuarse en el tiempo, se hacen automáticas (Ariztia, 2017), en este sentido, las prácticas de los adultos tienen gran influencia en los hábitos que comienzan a adoptar e interiorizar ellos y ellas.



Figura 11. Gabriela Torres Fernández, *La felicidad, Transición*



Figura 12. Santiago González Martín, *Video, Jardín B*

Durante la cuarentena se ha observado un interés particular en los niños y las niñas por actividades que impliquen la creatividad y el cuidado del entorno natural más cercano a ellos y ellas, un ejemplo de estas es la afinidad que Helen tiene desarrollada con el arte, más específicamente con la pintura, como producto de las experiencias que ha tenido con su familia (Helen Sofía Ballesteros Pinzón, Primero A), de la misma forma, en las relacionadas con el medio ambiente se puede observar a Thomas cuidando y sembrando lo que parece ser una planta de fríjol (Thomas Felipe Pedraza Flautero, Primero B). La adquisición de estas competencias y habilidades se han estado fortaleciendo durante la cuarentena, propiciando que los niños y las niñas fortalezcan sus valores, lo que a su vez favorece el desarrollo de habilidades sociales, cuestiones que se consideran fundamentales como herramienta para construir futuro (Castillo, 2011) y vivir en sociedad. Estas acciones se consideran como prácticas espaciales por el hecho de que los niños y niñas, al estar tanto tiempo encerrados, se vieron en la necesidad de apropiarse de los elementos disponibles en sus casas para salir de la rutina mediante prácticas que les permitieron desarrollar un vínculo con el lugar y en consecuencia adquirir habilidades y destrezas necesarias para llevar una vida en comunidad o simplemente para validarse como seres humanos funcionales y que aportan a una vida en colectivo a partir de pequeñas o grandes acciones. Así pues, la cuarentena además de una medida preventiva, se convirtió en un espacio para la construcción activa de saberes y pasar tiempo de calidad en familia, pues las prácticas espaciales permiten ver al hombre desde una perspectiva diferente, es decir, como el resultado de su experiencia íntima y con las otras personas, buscando entonces organizar el espacio acorde a sus necesidades biológicas y sociales (Tuan, s.f.) considerando que la familia o las personas

con las que viven los niños y niñas se convirtieron en ese otro esencial durante el tiempo que estuvieron encerrados, para ejercer el diálogo, para mediar en situaciones, para construir y deconstruir saberes y demás.

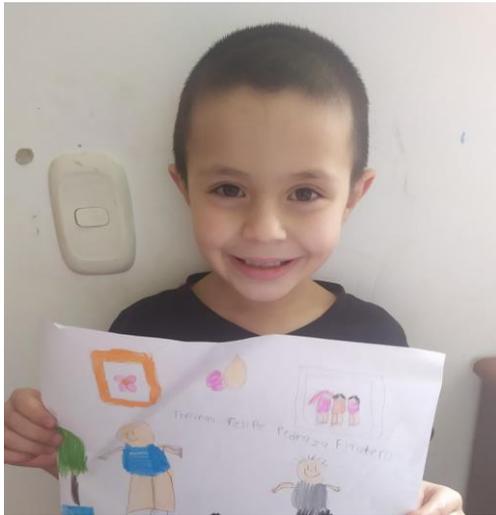


Figura 13. Thomas Felipe Pedraza Flautero, *Mi acontecimiento feliz, Primero B*



Figura 14. Helen Sofía Ballesteros Pinzón, *Mi acontecimiento feliz, Primer*

De esta manera, los niños y las niñas van asociando comportamientos y funciones a los diferentes lugares que más frecuentan, un ejemplo de esto es cuando Julián menciona que "me gusta el comedor porque puedo alimentarme para crecer sano y fuerte" (Julián Ricardo Gómez Araujo, Primero A), expresión que deja ver que "el grado de información espacial se relaciona con la habilidad espacial de las personas para resolver cuestiones prácticas como orientarse en el espacio, hacer comparaciones y diferenciaciones entre lugares" (Lindón, 2006, p. 378). Se puede entonces evidenciar la importancia que tiene la transmisión cultural para la adquisición y apropiación de significados que se le han otorgado a los lugares como legado del contexto socio histórico, lo que permite a su vez situarse y pertenecer a una cultura en la que el sujeto se relaciona íntimamente consigo mismo y con otras personas, mediante la adaptación y apropiación de los espacios, es por esto, que "los sentidos y significados espaciales, así como la memoria espacial, no sólo se refieren al individuo, sino que son colectivamente conocidos, están socialmente consensuados aun cuando lo sean dentro de pequeños grupos sociales" (Lindón, 2006, p. 379), resaltando una vez más la importancia de las personas de las que los niños y niñas estuvieron rodeados y con quienes estuvieron compartiendo, aclarando también que no fue solo durante la cuarentena, sino que en términos generales los seres humanos, especialmente en la etapa infantil necesitan de la interacción con el otro y de la vida en

comunidad.



Figura 15. Julián Ricardo Gómez Araujo, Video, Primero A

4.1.2 Los lugares que más extraño durante la cuarentena

La segunda subcategoría emergente responde a lo que los niños y niñas han mencionado como los lugares que más extraño durante la cuarentena, entendiendo los desplazamientos dentro de las prácticas espaciales como los lugares que los niños y niñas habitan, recorren, accionan, experimentan y/o permanecen, la escuela se consolida como uno de estos, donde además de pasar gran parte de su tiempo, propende a que se convierta en un lugar lleno de aprendizajes, significados, recuerdos, comodidad o familiarización que despierta en ellos y ellas, y esto es posible evidenciarlo cuando Julieta afirma que extraña volver a su colegio y que de ser posible iría cuanto antes (Julieta Rico Bautista, Prejardín). Del mismo modo, las relaciones interpersonales de los niños y niñas con sus pares y/o personas mayores también cumplen una función importante en los desplazamientos porque nutren el vínculo y la conexión emocional con el lugar (Lindón, 2006, p. 372), lo cual se observa cuando Karen expresa que no pudo continuar con su vida normal como ir a la escuela, jugar con sus amigos y visitar a su familia (Karen Silvana Lancheros Ayala, Primero B); ante la imposibilidad de que los niños y niñas interactúen con las personas y los espacios de manera presencial por la cuarentena, ellos y ellas han estado evocando sentimientos y emociones diferentes a cada uno de los lugares que extrañan visitar.



Figura 16. Julieta Rico Bautista, Video, Prejardín



Figura 17. Karen Silvana Lancheros Ayala, Video, Primero B

Del mismo modo hay lugares a nivel local que se constituyen en escenarios que propician la adquisición de la cultura y las diferentes tradiciones, pues los espacios donde confluyen la población infantil y juvenil permiten la configuración de fenómenos que acentúan la identidad (Almada, 2014) por poner en juego relaciones intergeneracionales con un intercambio dialéctico y de saberes activo, y este es el caso de Jerónimo cuando expresa, mediante su creación, que su acontecimiento feliz alude a un circo (Jerónimo Villarreal Sanabria, Primero A). Así como el circo, hay otros lugares a los que los niños y niñas se refieren como espacios en los que extrañan pasar tiempo, lo cual se hizo más notorio durante la cuarentena y esto se puede corroborar cuando Samuel habla del exterior, la piscina... como aquellos lugares a los que, debido a la cuarentena, no puede visitar, por lo cual el único lugar en el que puede estar es en su casa, agregando que “estoy aburrido en la cuarentena porque no puedo salir al parque, no puedo salir al colegio, no puedo salir a jugar con mis amiguitos, no puedo invitar a mis amiguitos a mi cumpleaños” (Samuel Nicolás Beltrán Guzmán, Transición). Lo anterior vislumbra que las prácticas espaciales confieren autenticidad a las comunidades, permitiendo un proceso de identificación con los lugares, pues estos tienen rasgos que le otorgan sentido y significado a la vida (García Valdés, 2009, citado por Rojas, 2011), pues las prácticas espaciales no se refieren únicamente a los desplazamientos físicos de los sujetos, sino que también implican los desplazamientos fantasiosos, los cuales le permiten a una persona situarse en lugares que ya ha visitado (desde el recuerdo) o que quisiera visitar (desde la imaginación), donde ambos desplazamientos son cargados de significado por los sujetos tienen la misma carga en su significado.



Figura 18. Jerónimo Villarreal Sanabria, *Mi acontecimiento feliz, Primero A*



Figura 19. Samuel Nicolás Beltrán Guzmán, *Vídeo, Transición*

Un último rasgo importante en esta subcategoría es que la casa de los abuelos está consolidada como un espacio en el que convergen, con frecuencia, varias generaciones bajo el pretexto de compartir y disfrutar en familia, lo cual se ha convertido en una tradición que posibilita el intercambio de diversos rasgos culturales, lo que se hace evidente cuando Luna menciona varios lugares en los que se divierte y espacios que extraña, se divierte con sus amigos en el parque y menciona extrañar espacios como la casa de los abuelos y de las tías, pues ella los plantea como lugares que le generan felicidad y que extraña (Luna Isabella Gómez González, Primero B). Este tipo de lugares son espacios que generan identidad y vínculos, así como el reconocimiento de una historia familiar e incluso geográfica (Kaercher, 2009, citado por Garrido 2009, p. 193, citado por Rojas, 2011) por la afectividad con la que se ha cargado al espacio, tradición que se ha visto limitada debido a la cuarentena, lo que obligó a dejar de lado, entre tantas cosas, las visitas principalmente a los abuelos por ser considerados población vulnerable y por las complicaciones que pueden sufrir en caso de adquirir el virus. Es por esto que Juan José ha desarrollado un sentimiento frente a ir a la casa de sus abuelos y compartir con ellos, también en su casa se siente cómodo, pero si pudiera salir lo haría (Juan José Sánchez Velandia, Jardín B).



*Figura 20. Luna Isabella Gómez González,
Video, Primero B*



*Figura 21. Juan José Sánchez Velandia,
Video, Jardín B*

4.1.3 Mi lugar favorito

La tercera y última subcategoría se denominó mi lugar favorito, pues la experiencia espacial posibilita articular el mundo interno con el mundo externo del ser humano, donde los niños y las niñas construyen vínculos significativos e importantes con los lugares (Lindón, 2006) que más frecuentan. Un ejemplo de esto es cuando se representó por medio de una foto que la habitación de Juan Manuel es el lugar donde puede jugar libremente, pues es su espacio, donde dispone de juguetes, objetos y decoración propia (Juan Manuel Hernández Salinas, Primero A), lo cual evidencia que este lugar es un reflejo de la vida interna del niño; de igual forma, Victoria, en uno de sus dibujos menciona que su lugar favorito es su cuarto, porque puede dormir, ver sus programas favoritos y jugar con sus juguetes (Victoria Isabella Forero Colorado, Primero A). Las habitaciones se han constituido en lugares donde los niños y las niñas construyen su propia identidad, hecho que vislumbra una tradición cultural que ha sido transmitida a través de las generaciones por medio de la asignación de colores y juguetes a un género en específico, lo cual se observa en el registro de la felicidad de Juan Manuel Hernández Salinas en el que hay presencia de carritos de juguete, imágenes de superhéroes y la cama con una colcha de un equipo de fútbol, objetos que culturalmente se le han atribuido al sexo masculino, pues estos, cualquiera que sea su naturaleza, no tienden a significar por sí mismos, sino por una configuración historicocultural y su uso o socialización (práctica), la cual es mediada por las condiciones sociales, culturales y temporales (Carmona, 2017) y que son

transmitidas de generación en generación perpetuándose en el tiempo , lo que hace que se consideren como válidas al interior de una comunidad o de la sociedad en general.



*Figura 22. Juan Manuel Hernández Salinas,
La felicidad, Primero A*



*Figura 23. Victoria Isabella Forero Colorado,
Mi acontecimiento feliz, Primero A*

Del mismo modo, dentro del hogar la sala y el balcón se han convertido en lugares que propician la interacción de todos los miembros de la familia y el intercambio de experiencias desde el juego, el diálogo y otras actividades de ocio, es por esto que Ángel David menciona que la sala de su hogar es el lugar que lo hace feliz, "porque es un lugar más divertido... porque hay mucho sitio donde jugar" (Ángel David Barroso Quecano, Primero B), así mismo, la ubicación de este lugar les posibilita estar en contacto con el exterior a través de ventanas y balcones, en este sentido, María Paula expresa que "me gusta la sala porque es un lugar cómodo y porque desde ahí puedo ver la calle" (María Paula Serrano Rodríguez, Primero A). Es por esto que "los lugares no solo tienen una realidad material, sino que son construidos socioculturalmente a través de procesos sociales que los cargan con sentidos, significados y memoria, en la vida práctica" (Lindón, 2006, p. 379), es decir, los sujetos les atribuyen a los espacios en los que habitan otros usos y significados además de los establecidos convencionalmente y que se van adecuando acorde a sus propias necesidades. De esta forma, la sala no es simplemente un lugar cargado de objetos, sino que permite la socialización desde interacciones como el diálogo, el juego, etc.



Figura 24. Ángel David Barroso Quecano, *Mi acontecimiento feliz, Primero B*

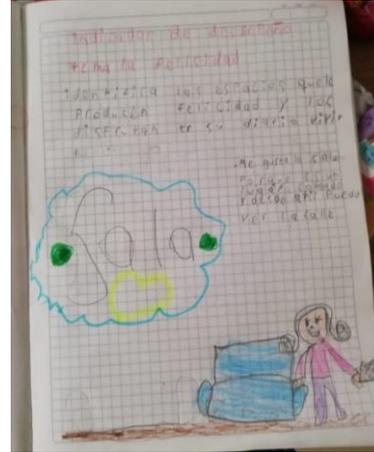


Figura 25. María Paula Serrano Rodríguez, *La felicidad, Primero A*

Por otro lado, los espacios al aire libre, dentro del hogar, que permiten un contacto directo con la naturaleza y a la vez les facilita más espacio, son los lugares que los niños y las niñas atesoran con mayor frecuencia por las diferentes experiencias que estos permiten, lo cual se puede evidenciar cuando Sara expresa que "a mí me gusta jugar con mis muñecas en el jardín [...] a mí me gusta ir al jardín con mi abuelita [...] me gusta echarle agua a mi hermano en el jardín" (Sara Ospina Ramírez, Jardín B). Así mismo, son espacios que les permiten mayor libertad, la adquisición de valores culturales, en este caso el cuidado por la naturaleza, y la experiencia de los individuos, lo que posibilita plantear que la materialidad del espacio es inseparable de las diversas representaciones que se construyen para interpretarlo (Ortega Valcárcel, 2000, citado por Castro y Carranza, 2015), lo que a su vez permite la resignificación de este lugar; un ejemplo de esto es cuando Juan José hace alusión a dos lugares: la casa de sus abuelos y el jardín de la casa en la que vive, y los describe como lugares en los que ha disfrutado estar durante esta etapa de confinamiento (Juan José Sánchez Velandia, Jardín B), siendo importante recalcar que los espacios complementan las prácticas, dotándolas de existencia y posibilidades para su transformación (Ariztia, 2017), pues en el desarrollo de las mismas el sujeto puede identificar aspectos que se pueden mejorar o perfeccionar con respecto al espacio para que la práctica espacial se desarrolle con una intencionalidad y dotada de sentido.



Figura 26. Sara Ospina Ramírez, *Mi acontecimiento feliz*, Jardín



Figura 27. Juan José Sánchez Velandia, *La felicidad*, Jardín B

4.2 Agencia Infantil

La agencia infantil cuestiona y problematiza las relaciones de los adultos con los niños y niñas, que históricamente han estado marcadas por una verticalidad en la que el niño y la niña son actores pasivos y no poseen una interlocución válida en la esfera social en la que se desenvuelven, de este modo, es posible comprender esta categoría como una característica esencial si se quiere hablar de niños y niñas que se cuestionan e intervienen en su realidad cultural, política y contextual. De este modo, esta categoría presenta los resultados a partir de las tres características principales que la conforman: autonomía, negociación o resistencia y participación, en relación a los datos resultantes de la interacción con los participantes a través de sus fotos, videos y dibujos.

4.2.1 La capacidad que tienen los niños y las niñas para tomar distancia frente a las relaciones de poder con los adultos

Los niños y niñas son conscientes de la situación de salud por la cual está atravesando la población mundial actualmente, así como también tenían presente las características de la cuarentena obligatoria, lo que contribuía a que ellos asumieran un rol de responsabilidad aunque constantemente expresaban los disgustos y sentimientos negativos que les suscitaba el encierro con expresiones como "me he sentido aburrido en esta cuarentena, muy muy muy aburrido sin

hacer nada" (Santiago González Martín, Jardín B). Lo anterior deja ver como los niños asumen "sus responsabilidades y derechos de manera compartida con base en sus propias particularidades de ser y de posicionarse en el entramado de las relaciones sociales y de poder" (González, 2012, p. 13), es decir, entienden las problemáticas desde su mundo y desde sus propias concepciones, teniendo en cuenta a su vez las condiciones sociales y culturales. Así, los niños y niñas se convierten en sujetos políticos y crítico-sociales en la medida en que a partir de una situación particular pueden hacer un balance general y extraer de la misma aspectos positivos y otros negativos, y en ese sentido Silvana expresa que "me he sentido bien porque he compartido con mis padres, mi abuelita y toda mi familia y pues me he sentido muy mal porque no puedo jugar con mis amigos y porque no puedo ir al colegio... también porque extraño a todos y quiero ir a visitarlos" (Karen Silvana Lancheros Ayala, Primero B).



Figura 28. Santiago González Martín, Mi acontecimiento feliz, Jardín B



Figura 29. Karen Silvana Lancheros Ayala, Mi acontecimiento feliz, Primero B

Así mismo, a medida en que los niños y niñas desarrollan la autonomía como esa capacidad para dar a conocer sus puntos de vista, sus opiniones y experiencias, también lo hacen desde el hacer propio y adecuar, según sus necesidades, los lugares en los que transcurren su tiempo, por lo que el hogar se convirtió en un espacio multifacético al ser este el único lugar para ser y estar, lo cual puede evidenciarse cuando Ángel expresa que "la sala de su hogar es el lugar que lo hace feliz, porque es un lugar más divertido... porque hay mucho sitio donde jugar" (Ángel David Barroso Quecano, Primero B). Es importante dejar de concebir la autonomía como una capacidad de desarrollo individual y empezar a verla desde el ámbito social e interpretarla "como el resultado de la interrelación con los otros desde una lógica solidaria, justa y responsable, lo cual permite tomar distancia de las posiciones tradicionales que asocian la

autonomía con el fortalecimiento de una persona individualista que relaciona el cumplimiento de sus necesidades y deseos a lógicas competitivas" (González, 2012, p. 15), pues es mayor o más significativo lo que un sujeto puede llegar a construir en sociedad y en la vida en colectivo que actuando como un ente solitario o individual y es posible evidenciarlo cuando Samuel expresaba que "estoy preocupado pero mi mamá, mi papá y mi hermano estamos aquí, estamos en cuarentena" (Samuel Jerónimo Baracaldo Barrera, Transición).



Figura 30. Ángel David Barroso Quecano, La felicidad, Primero B



Figura 31. Samuel Jerónimo Baracaldo Barrera, Video, Transición

La autonomía cobra gran importancia en la agencia infantil porque es esa capacidad que le permite a los niños y niñas participar y negociar con efectividad en el mundo adulto partiendo de "un mayor autoconocimiento que les permite discriminar sus habilidades y destrezas, para impactar en su propia vida y en la de los demás constructivamente" (González, 2012, p. 15). De este modo, los niños y niñas para conformarse como sujetos autónomos necesitan indudablemente del contacto y la relación con el otro y lo otro, para de esa forma decidir de qué pueden prescindir y que desean conservar para su diario vivir.

4.2.2 Los niños y niñas se cuestionan y proponen ideas durante la cuarentena

Los niños y niñas con frecuencia se encuentran limitados en la posibilidad de expresarse, negociar y construir su propio entorno debido a las relaciones de poder con sus cuidadores o adultos responsables, hecho que durante la cuarentena movilizó a los niños y niñas a tomar iniciativa de sus propias decisiones y expresar sus sentires, un ejemplo de esto lo manifiesta Gabriela cuando expresa "me sentí como encerrada, me sentí como sola... pero después entendí

que hay que cuidarse en casa" (Gabriela Rico Barona, Transición), lo cual deja ver que la niña construyó un saber a partir de lo que los adultos y/o medios de comunicación le transmitían, lo que le permitió entonces configurar su propia postura. Por lo anterior, se reafirma el hogar como ese primer "espacio donde los niños pueden influir en el proceso de sus interacciones con adultos, especialmente en la definición y negociación de las estrategias de vida familiar, a través del compromiso con su bienestar y en la práctica del trabajo doméstico y de cuidado de sus miembros" (Pávez y Sepúlveda, 2019, p. 203), así como la toma de una conciencia de autocuidado por parte de los niños y niñas, lo que se puede evidenciar con expresiones como "me he sentido muy bien,... me he cuidado mucho por el covid-19" (Gabriela Torres Fernández, Transición) y también con aquellas donde ellos se dan cuenta de los errores que cometen los adultos, lo cual se observó cuando Santiago mencionó que "mi papá trabaja, ...trabaja hasta tarde, él llega, se desinfecta y yo no lo veo lavarse las manos" (Santiago González Martín, Jardín B).



Figura 32. Gabriela Rico Barona, Mi acontecimiento feliz, Transición



Figura 33. Gabriela Torres Fernández, La felicidad, Transición



Figura 34. Santiago González Martín, La felicidad, Jardín B

De esta manera, los registros de los niños y niñas dejan ver sus sentires y construcciones frente a la situación que los aconteció, manifestando a su vez ese malestar que les provocó el estar confinados pero retomando algunas actividades y responsabilidades cotidianas como la escuela y sus quehaceres diarios, lo cual se evidenció cuando Juan Sebastián expresó que "con mi familia me siento feliz, también con mi papá, triste porque no puedo jugar con mis amigos y

con mi papi y es agotador hacer las tareas" (Juan Sebastián Huertas González, Jardín A). Así como los niños y niñas se pronunciaron frente a lo que los inquietaba, también fue posible observar que las “negociaciones o apropiaciones singulares de cada contexto implica además considerar la pluralidad, creatividad y cierta artesanalidad de estas prácticas” (De Certeau, 2000, citado por Magistris, 2018, p. 11), por el hecho de que la construcción de nociones, conceptos y realidades se ven transformadas o influenciadas por el contexto en el que el sujeto se desenvuelve. También era común escuchar expresiones como "mañana cuando pase todo el coronavirus vamos a salir" (María Paz Cetina Gómez, Prejardín), lo que reflejaba entonces la negociación interna a la que se enfrentaban los niños y niñas con frecuencia, puesto que ellos interactúan y planean su hacer siguiendo las pautas de colaboración, influencia y negociación a partir de lo que los adultos les ofrecen, pero conservando su capacidad de agencia (Mayall, 2002, citado por Pávez y Sepúlveda, 2013, p. 203).



Figura 35. Juan Sebastián Huertas González, Video, Jardín A



Figura 36. María Paz Cetina Gómez, Video, Prejardín

Se entiende entonces por resistencia y negociación, dentro de la agencia infantil, como esa capacidad de los niños y niñas para afrontar y distanciarse de las decisiones y aportes de los adultos y, teniendo en cuenta sus propias construcciones y subjetividad, tomar una postura que le permita situarse en el mundo social y tener en cuenta “las posibilidades de resistencia y apropiación, incluso contradictorias, que encuentran lugar en los marcos institucionales, y desde la condición de edad, clase, género de los propios niños/as” (Magistris, 2018, p. 11).

4.2.3 Los niños y niñas hacen parte de una vida en colectivo

La voz y la capacidad de argumentar de los niños y niñas se rescató a partir de los videos, fotos y dibujos en los cuales también se podía rastrear su punto de vista frente a sus sentires y experiencias con sigo mismos, con los otros y lo otro, y en este sentido comprenderse, no como un ser individual y aislado, sino como un sujeto social e interlocutor válido al interior de su familia, de las relaciones de poder y del contexto en el cual está inmerso, teniendo en cuenta las modificaciones y transformaciones sociales y donde sus voces se traducen en distintos tipos de agencia infantil (Fatyass e Iriarte, 2016, citado por Magistris, 2018, p. 22). Lo anterior atiende a la voz de los niños y niñas cuando expresaban que el coronavirus "se puede quitar [...] por ahí en unos meses o años [...] me siento triste porque estamos en covid o coronavirus y eso es muy malo porque cuando uno sale se puede contagiar" (Santiago Castiblanco Cadena, Primero B), lo que refleja una invitación al autocuidado, al peligro de contagio en la calle y a que esta situación no es algo pasajero, por lo cual hay que prestarle suma importancia, lo cual se da a partir de que ellos buscan ser escuchados y tenidos en cuenta a nivel familiar y social, y donde a su vez asumen un rol de responsabilidad, lo que guarda una relación directa con expresiones como "tiene que lavarse todos los coronavirus para que salga de las manos" (Alice Valeria Martínez Pulido, Prejardín).



Figura 37. Santiago Castiblanco Cadena, Video, Primero B



Figura 38. Alice Valeria Martínez Pulido, Mi acontecimiento feliz, Prejardín

A partir de lo anterior, es importante reconocer el poder de adaptación que asumieron los niños y niñas para transformar su entorno y reconstruir su realidad (Pávez y Sepúlveda, 2019), teniendo en cuenta que el hogar se convirtió en el único lugar para ser y estar durante el confinamiento, a su vez que fue el único espacio para ser escuchados y tenidos en cuenta, de este modo, Yonnieth, a través de su voz, manifestaba que durante este confinamiento en casa se ha sentido "muy triste, me faltan mis profes, mis amigos, mi colegio, mis juegos, la cancha, [...] por otro lado estoy feliz porque he estado con Camilo mi hermanito, mi papá, mi mamá,

aquí relajándome con mis juguetes" (Yonnieth Humberto Jiménez Rodríguez, Transición). A medida que se le otorga un espacio para la palabra y la participación de los niños y niñas se les reconoce como seres con un mundo interior y sentimientos propios, los cuales han configurado en lo social y han hecho una transposición a su vida íntima y privada, donde a su vez se les da la posibilidad de argumentar y tener una voz, lo cual se ha de acompañar con el derecho de ser escuchados y tomados en cuenta, pues además de permitirles hablar, se les valida su decir y así vivirán un ejercicio real de participación (González, 2012), siendo el reflejo de esto expresiones como "en este confinamiento me ha gustado compartir y bailar con mis juguetes y me siento muy feliz" (Lina Gabriela Rojas Londoño, Primero A)



Figura 39. Yonnieth Humberto Jiménez Rodríguez, La felicidad, Transición



Figura 40. Lina Gabriela Rojas Londoño, Video, Primero A

La participación como una característica de la agencia infantil se valida en la medida en que los niños y niñas son reconocidos como actores sociales y participantes activos con ideas válidas, valores propios y comprensiones de sí mismos, los otros y del mundo a partir de sus propias experiencias y configuraciones, y donde a su vez se reconocen como compañeros de los adultos (MacNaughton, 2007, p. 460, citado por González, 2012) en vez de ser oprimidos por ellos y aislados de la toma de decisiones que también los convoca.

Capítulo 5. Conclusiones

Visibilizar las prácticas espaciales de los niños y niñas de primera infancia que les permite constituirse como agentes infantiles es el objetivo general que orienta la construcción de este trabajo de grado, y para dar respuesta a este, es importante traer a colación las vertientes analíticas y los elementos de las prácticas espaciales que contribuyen a que los niños y niñas se constituyan como agentes infantiles a partir de las características de esta configuración social y política.

De esta manera, las vertientes analíticas y los elementos de las prácticas espaciales permitieron comprender, a partir de las voces de los niños y las niñas durante la cuarentena, cómo se apropiaban y cómo reconfiguraban el espacio en el cual estaban pasando los días de encierro, sus hogares, pues a partir de poner en acción los saberes prácticos y habilidades que han ido adquiriendo con relación a esa carga afectiva y cultural que es transmitida por su familia, comunidad y medios de comunicación, así como también fue posible evidenciar como ellos y ellas disponían del espacio físico, la infraestructura, recursos y herramientas que sus hogares les ofrece, para adecuar según las necesidades, gustos e intereses, en la medida en que las prácticas espaciales se constituyen en “el espacio frecuentado por cada uno de nosotros, con sus lugares atractivos, sus nodos en torno a los cuales se construye la existencia individual: la morada, la casa, los lugares de trabajo y de ocio” (Di Meo, 1991a, p. 123, citado por Lindón, 2006, p. 382). La adaptación e intervención que hacen los niños y niñas del espacio es donde se ve reflejado cómo se constituyen como agentes infantiles en la medida en que participan de esta transformación y llegan a acuerdos con sus padres y/o adultos responsables para realizar la acción, a la vez que negocian las diferencias, cuestionan y proponen ideas para que todos lleguen a un acuerdo, es decir, en la medida en que exteriorizan su ser y crean un discurso (Barona, 2021).

Así es posible también determinar la forma en la que los adultos inciden en la constitución de los niños y niñas como agentes infantiles, teniendo en cuenta las características principales de esta categoría, autonomía, negociación o resistencia y participación. En el estudio infancias en cuarentena Colombia, fue posible observar que en ocasiones los adultos condicionaban las respuestas de los niños y niñas desde el interrogante inicial que se les hacía, es decir, cuando ellos y ellas daban una respuesta que no se acercaba mucho a lo que se indagaba, el adulto

interrumpía la interlocución, expresando a su vez o imponiendo cuál era la respuesta que debía dar, lo que deja ver como, en ocasiones, los adultos coartan el desarrollo de la capacidad de agencia infantil en la medida en que les niegan la expresión de opiniones sobre los diferentes acontecimientos sociales de los cuales son actores y a la vez que no son reconocidos, no tienen la capacidad de influir en su propia vida, en la comunidad y en la cultura (Hernández, 2016). En este sentido, es posible afirmar que muchas veces los adultos impiden que los niños y niñas tengan agencia en asuntos sociales y políticos importantes, como lo fue la cuarentena obligatoria en la que ellos y ellas no tuvieron otra elección que permanecer en encierro absoluto en sus hogares y que mediante la investigación fue posible otorgarles un espacio para que sus voces fueran escuchadas frente a sus emociones y experiencias a lo largo de la cuarentena.

Sin embargo, el rol que desempeñan los adultos no es siempre de obstaculizar o coartar las expresiones de los niños y niñas, pues es posible evidenciar en algunos de los datos obtenidos de los dibujos, fotos y videos como en ocasiones ellos solicitan el apoyo del adulto y este responde de manera positiva, afectiva y paciente lo que contribuye a la adquisición de la capacidad de agencia en la medida en que les “permite valorarse en sus territorios como sujeto político porque le permite explorar, reflexionar y actuar generando puntos de vista válidos en compañía de los adultos (González, 2012, citado por Barona, 2021). Por tanto, los adultos son también posibilitadores de dinámicas y experiencias que constituyen a los niños y niñas como agentes infantiles y es en la medida en la que se les reconoce su voz y sus ideas en que ellos y ellas van desarrollando otras habilidades y capacidades que los cualifican para compartir la vida en colectivo y en ese sentido es un aporte valioso también en cuanto al tránsito de las relaciones verticales a las horizontales.

Es importante entonces destacar cómo las prácticas espaciales se interrelacionan con lo subjetivo en la medida en que permiten una retroalimentación constante de sentidos y significados entre los niños y las niñas, el espacio que habitan (David Ley, 1983, citado por Lindón, 2006) y los adultos que acompañan los procesos de formación y crianza, y donde son estos los encargados de la transmisión cultural y la adquisición de habilidades y capacidades que les permiten configurarse como agentes infantiles en la esfera social. Por lo anterior, el hogar se llenó de significado en la medida en que, durante la cuarentena, se constituyó en el único espacio habitado por los niños y niñas y con todos los nodos que esto implica, dando paso a la construcción de la existencia individual (Lindón, 2006), la capacidad de participar, negociar las diferencias o problemas y actuar.

Capítulo 6. Referencias bibliográficas

- Almada, H. (2014). La apropiación del espacio público a través de las prácticas deportivas juveniles. Tijuana, México: El colegio de la frontera norte
- Ariztia, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Revista Cinta Moebio*, (59), 221-234. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n59/0717-554X-cmoebio-59-00221.pdf>
- Ayala Carabajo, L. (2008). LA METODOLOGÍA FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DE M. VAN MANEN EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. POSIBILIDADES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <file:///D:/Respaldo/Downloads/94001-Texto%20del%20art%C3%ADculo-380461-1-10-20100208.pdf>
- Barona, T. (2016). *EL SUJETO POLÍTICO EN LA PRIMERA INFANCIA: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS HEGEMÓNICOS DE CIUDADANÍA, PRIMERA INFANCIA Y FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LAS VOCES INFANTILES*. Universidad de Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia
- Barona, T. (2021). *Formación ciudadana y agencia infantil. Un análisis desde la experiencia espacial en la primera infancia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Belzunegui Eraso, A; Brunet Icart, I y Pastor Gosálbez, I. (2012) El diseño del Análisis Cualitativo Multinivel: una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (24), pp. 15-44. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124737002.pdf>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). *ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS*. Universidad de Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani
- Castillo, P. (2011). *Desigualdad social y espacio en la infancia. Trayectorias espaciales en el*

juego infantil en niños de diferentes posiciones sociales. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

https://www.researchgate.net/publication/273028450_Desigualdad_social_y_espacio_en_la_infancia_Trayectorias_espaciales_observadas_en_el_juego_infantil_en_ninos_de_diferentes_posiciones_sociales

Carmona Rojas, M. Y. (2017). Prácticas espaciales en el transporte público de la Avenida Insurgentes de la Ciudad de México. *Caderno de Geografía*, 27(51), 656-681.

Castro, A. M. y Carranza, A. S. (2015). ESPACIO ESCOLAR Y SUJETOS POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

González Coto, M. (2012). LA AGENCIA DE LA NIÑA Y EL NIÑO EN LA CONDICIÓN PRE-CIUDADANA. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723437019.pdf>

González Valenzuela, Y. M. (2019). *La experiencia espacial, el lugar y su relación en la construcción del niño como sujeto político infantil*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Gurdián-Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa. San José, Costa Rica: Colección IDER. <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Hernández Molina, M. (2016). *Un análisis de la agencia infantil en dos espacios de educación no formal en Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21880/HernandezMolinaJuliana2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Izcarra, P. S. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27), 81-102.

Izcarra, P. S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México DF: Fontamara. https://www.researchgate.net/profile/Simon_Izcarra_Palacios/publication/271504124_

MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA/links/58949ab192851c54574b9fe7/MANUAL-DE-INVESTIGACION-CUALITATIVA.pdf

Lindón, A. (2006). Geografías de la vida cotidiana. En Hiernaux, D. y Lindón, A. *Tratado de la geografía humana* (356-400). Universidad Autónoma Metropolitana: Antropos.

López, Luis. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Revista Sophia*, (15), 85-101. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100003.pdf>

Magistris, M. (2018). La construcción del “niño como sujeto de derechos” y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo*, 6(11), 6-28

Medina Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Melleiro, M. M. y Rosa Gualda, D. M. (2005). LA FOTOVOZ COMO ESTRATEGIA PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS EN UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA. *CIENCIA Y ENFERMERÍA*, 5(1), 51-57. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v11n1/art06.pdf>

Moscoso Loaiza, L. F. y Díaz Heredia, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <file:///D:/Respaldo/Downloads/2955-Texto%20del%20art%C3%ADculo-12769-1-10-20180119.pdf>

Ortiz Guitart, A. (2007). Geografía de la infancia: describiendo nuevas formas de ver y entender el mundo. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, (49), 197-216. https://www.researchgate.net/publication/28228794_Geografias_de_la_infancia_descubriendo_nuevas_formas_de_ver_y_de_entender_el_mundo

Oslender, U. (2002). Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una “espacialidad de resistencia”. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VI

(115). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm>

Oslender (2010). La búsqueda de un contra-espacio: ¿hacia territorialidades alternativas o cooptación por el poder dominante? *Geopolítica(s): Revista de estudios sobre espacio y poder*, 1(1), 95-114.

Pávez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedades e Infancias*, 3, 193-210. file:///C:/Users/14-ck00251a/Downloads/PavezySepulveda_Conceptodeagenciaestudiosinfancia_RevSocei nfancias_publicado.pdf

Rojas Enei, E. (2011). *El espacio aula como constructor de emociones y sentidos*. Santiago de Chile, Chile: UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO ESCUELA DE EDUCACIÓN.

Tuan, Y-F. (s.f.). *Espacio y lugar*. “La perspectiva de la experiencia”. (J. Thiers, trad.)

Van Manen, Max. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: IDEA BOOKS, S.A.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 14 (1), 55-65.