



**Universidad de Chile
Facultad de Cs. Sociales
Magíster en estudios interdisciplinarios en Infancias**

Primera infancia y espacio público: Diseño de una propuesta participativa para la recreación y experimentación de la primera infancia en el espacio público de la comuna de Santiago, a partir del concepto Agencia relacional

AFE para optar al grado de
Magíster en Estudios Interdisciplinarios en Infancias

Constanza Pérez Ravanal.

Director(a):
Carolina Aroca Toloza

Comisión Examinadora:
Matías Marchant, Ximena Azúa, Carolina Aroca

Santiago de Chile, 2024

Nombre de la autora: Constanza Pérez Ravanal.

Profesora guía: Carolina Aroca Toloza

Grado académico: Magíster en Estudios Interdisciplinarios en Infancias

Título de AFE: Primera infancia y espacio público: Diseño de una propuesta participativa para la recreación y experimentación de la primera infancia en el espacio público de la comuna de Santiago, a partir del concepto Agencia relacional

Resumen

La presente investigación considera el juego y los múltiples lenguajes que se dan en la primera infancia para el diseño de una propuesta que favorezca el uso recreativo y experimental del espacio público por parte de este grupo etario, a partir del concepto agencia relacional. Si bien la Convención de los derechos de niños y niñas reconoce el derecho a participar plenamente de la vida cultural, lúdica y artística, la ciudad ofrece escasas experiencias de este tipo dirigidas a la primera infancia que recojan sus intereses y en las que puedan experimentar e incidir como sujetos sociales de manera permanente en el tiempo. Esta investigación busca posicionar las características de estas experiencias, pues podrían otorgar mayores posibilidades de interacción de este grupo social con el entorno, en virtud de que la voz y la palabra hablada no son el único medio por el que los niños y niñas puedan ser “oídos”. Para ello, se plantea como objetivo general diseñar una propuesta lúdica participativa, a partir del concepto de agencia relacional, que favorezca la recreación y experimentación de la primera infancia en el espacio público de la comuna de Santiago, desde un enfoque cualitativo, cuyas técnicas de recolección de datos fueron la observación participante, registros escritos y grabaciones de las sesiones realizadas. Datos que posteriormente fueron triangulados y analizados desde la Teoría Fundamentada, desplegando categorías y subcategorías que permitieron ordenar la información y analizarla en profundidad.

Palabras clave: Juego, participación, agencia relacional, espacio público

Contacto de la autora: constanza.p.ravanal@gmail.com

En un tiempo tuvimos miedo del bosque. Era el bosque del lobo, del ogro, de la oscuridad.

Era el lugar donde nos podíamos perder. Cuando los abuelos nos contaban cuentos, el

bosque era el lugar preferido para ocultarse los enemigos, las trampas, las congojas.

Desde el momento en que el personaje entraba en el bosque, nosotros empezábamos a

tener miedo; sabíamos que podía ocurrir algo, que ocurriría algo. La narración se hacía

más lenta, la voz más grave. Esperábamos lo peor, porque lo peor estaba acechando.

En un tiempo, nos sentimos seguros entre las casas, en la ciudad, con el vecindario. Éste

era el sitio donde buscábamos a los compañeros, donde los encontrábamos para jugar

juntos. Allí estaba nuestro sitio, el sitio donde nos escondíamos, donde organizábamos la

pandilla, donde jugábamos a mamás, donde escondíamos el tesoro...

Eran los lugares donde se construían juguetes según las modalidades y habilidades

robadas a los adultos, aprovechando siempre los recursos que ofrecía el medio. Aquél era

nuestro mundo.

Pero en pocas décadas, todo ha cambiado (...)

Francesco Tonucci (2013)

Dedicada a todos y todas los niños y niñas que me han invitado a jugar.

AGRADECIMIENTOS

A mis compañeras de trabajo y amigas, mujeres todas, por mirar a los ojos a niños y niñas, por conmoverse con sus gestos, creaciones y palabras, por significar las infancias una y otra vez, por creer en JUMO y colaborar en su implementación en terreno.

A Daniel, por las conversaciones, por alentarme siempre a creer en mí y en mis ideas. Por colaborar en JUMO desde el diseño y durante la implementación, por su contención, siempre.

A Carolina Aroca, por su guía, cariño y confianza.

ÍNDICE

Contenido

Capítulo I. Antecedentes	1
1. Los desafíos de la Convención, implicancias conceptuales.	1
2. Metodologías Participativas con niños y niñas y su vinculación con los lenguajes artísticos y el juego.....	3
3. De la participación a la Agencia infantil.....	6
4. Acceso a recreación, arte y cultura: Diagnóstico y desafíos a nivel nacional y comunal.....	7
5. Realidad comunal	10
6. Experiencias estatales de participación, arte y cultura para niños y niñas a nivel nacional.....	12
6.1 Experiencias no estatales de participación, arte y cultura para niños y niñas a nivel nacional.....	14
6.2 Experiencias de participación, arte y cultura para niños y niñas a nivel internacional	17
Capítulo II. Planteamiento del problema y objetivos.....	21
1. Pregunta de investigación	24
2. Objetivos de la investigación.....	24
Capítulo III. Marco Teórico.....	25
1. Agencia en niños y niñas en las Ciencias Sociales: Encuentros y desencuentros	26
1.2 Nueva Ola: Interdependencia y Agencia relacional	31
2. Los múltiples lenguajes en la primera infancia. Su vínculo con mecanismos de agenciamiento.....	32
3. El jugar.....	36
Capítulo IV. Estrategia metodológica	39
1. Enfoque metodológico:.....	39
2. Propuesta metodológica	40
3. Técnicas e instrumentos	42
4. Selección de la muestra para las sesiones en terreno	43
5. Cuadros resumen de participación.....	44
6. Actores sociales necesarios para el desarrollo las sesiones en terreno.....	46

7. Validez y Credibilidad	47
Capítulo V. Estrategia de análisis de datos	48
Capítulo VI. Presentación de resultados	49
1. Descripción de categorías:	50
Categoría 1: Espacio público.....	50
1.1 Habitar el espacio	53
1.2 Propuesta de instalación de juego	56
Categoría 2: Agencia relacional	58
2.1 Interacción individual con los materiales propuestos.....	59
2.2 Interacción entre niños y niñas	61
2.3 Interacción entre niños, niñas, adultos y adultas	63
Categoría 3: El jugar	67
3.1 Juego libre con objetos	67
3.1.1 Juego libre con flotadores	69
3.1.2 Juego libre con pelotas de pilates.....	70
3.1.3 Juego libre con ladrillos de goma eva	72
3.1.4 Juego libre con telas	73
3.1.5 Juego libre con bandejas plásticas.....	75
3.2 Jugar a como sí.....	76
Capítulo VII. Propuesta lúdica de participación en el espacio público desde la agencia relacional. 78	
1. Introducción.....	78
2. Fundamentación.....	79
3. Objetivos.....	80
4. Dimensiones claves.....	81
5. Conclusiones de la propuesta.....	88
Capítulo VIII. Conclusiones.....	92
1. Intereses recreativos de los niños y niñas participantes del estudio, a partir de la interacción y exploración libre con ciertos objetos propuestos en un espacio público de la comuna de Santiago.....	93
2. Acciones de niños y niñas participantes del estudio respecto a su interacción con los objetos propuestos, interacción con otros niños/as y con los adultos cuidadores presentes en un espacio público de la comuna de Santiago	94

3. Principales fortalezas y debilidades de los hallazgos encontrados respecto a las interacciones de los niños/as con los objetos propuestos en el espacio público (de manera individual, grupal e intergeneracional) para considerarlos en el diseño de la propuesta.....	95
4. Orientaciones y materiales para el diseño e implementación de propuestas recreativas y lúdicas en espacios públicos, que garanticen el derecho a la recreación y el juego.....	97
REFERENCIAS.....	98

Capítulo I. Antecedentes

1. Los desafíos de la Convención, implicancias conceptuales.

La aprobación y posterior ratificación de la Convención de los derechos del Niño en 1990 (CDN), constituye un marco legal en nuestro país desde donde posicionar a las infancias a partir de una mirada jurídica que promueve el pleno ejercicio de sus derechos. Desde entonces, niños y niñas transitan de ser considerados objeto de protección a ser sujetos de derechos, los que deben ser validados y resguardados por parte del Estado chileno y de los principales cuidadores.

En la CDN se mencionan los derechos a participación, libertad de expresión y acceso a la cultura, en los artículos 12, 13, 15 y 31 respectivamente, incisos que hacen hincapié en la búsqueda, recepción y difusión de información, libertad de asociación y reunión de manera pacífica, derecho al descanso, esparcimiento y juego, y derecho a participar de experiencias culturales y artísticas (UNICEF, 2006)

La participación puede entenderse de manera general como “tomar parte de algo” (Novella, 2012, p.382), también puede relacionarse con “hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, o ser miembro de” (Trilla y Novella, 2001, p.141). Sin embargo, las Ciencias Sociales y los Estudios de Infancia sugieren que el concepto participación se encuentra en un plano aún no resuelto, difícil de encapsular en una definición absoluta, dado que en él intervienen diversos factores en torno a su comprensión. Además, se debe tener presente que durante mucho tiempo la participación infantil ha sido un campo que se ha desarrollado sin los niños y niñas, el mundo adulto se ha apropiado de sus saberes y voces, interpretando sus necesidades e intereses (Esteban et al.,2020), esto podría explicar la ausencia de mecanismos que recojan la participación en la primera infancia.

Si bien la participación ha alcanzado protagonismo en los discursos actuales, aún es necesario que se concrete de manera real en la cotidianidad de niños y niñas, tanto en la práctica, como en sus relaciones sociales (Novella, 2012). Esta dificultad práctica es precisamente lo que pone de manifiesto una problemática sobre su efectividad y la manera en que estamos “escuchando” a los niños y niñas respecto de sus necesidades y deseos. En este sentido, Palma (1998, s/n) señala que la participación se da verdaderamente cuando “las capacidades de participar del grupo incorporado se ajustan a las oportunidades que abre la forma de funcionamiento de la red o política”. Por tanto, si no se abren oportunidades a la participación, el intento por hacerla real se queda en políticas asistencialistas, donde solo se evidencian necesidades y no capacidades ni potencialidades.

Los espacios de tiempo libre favorecen la autonomía y libertad de realizar lo que se desea, propiciando la participación de niños y niñas (Apud, 2003), la cual debe ser facilitada por ciertos elementos, como el acceso a la información, contar con la posibilidad de escoger cómo y cuándo participar y situarse en un entorno social seguro (Guilló, 2007), deconstruyendo la visión separatista entre infancias y adultos (Ramírez y Contreras, 2014).

A nivel suramericano, los estudios sobre participación infantil denotan una gran influencia de la Convención de los derechos del niño en la creación de sus políticas sociales, utilizando este marco legal como el sustento de inicio para el desarrollo de iniciativas participativas, las que están atravesadas por otras variables sociales, propias de Suramérica, como la desigualdad y la discriminación (Voltarelli, 2018).

Particularmente en nuestro país, los proyectos dirigidos a la participación de las infancias (algunos señalados más adelante), se han centrado en satisfacer necesidades básicas más que en la promoción de estos derechos, evidenciando cierta resistencia a la participación infantil (Contreras y Pérez, 2011; Corvera, 2011; Ramírez y Conteras, 2014).

2. Metodologías Participativas con niños y niñas y su vinculación con los lenguajes artísticos y el juego

Hart (1993) es uno de los autores fundamentales al momento de referir a la participación infantil. Este autor define participación como “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afecten a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que el niño o niña vive. La participación infantil supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa” (p.5). Además, el autor sugiere una propuesta para determinar una participación infantil auténtica, cuya explicación visual se asocia a una escalera de ocho peldaños, donde cada peldaño indica un nivel distinto de participación que se va complejizando en la medida que asciende, siendo los peldaños más bajos los que más se alejan de una participación “verdadera”, y el octavo peldaño, el nivel que indica un óptimo desarrollo de participación auténtica como proyectos que son iniciados por los niños y niñas, cuyas decisiones se comparten con las de los adultos que deciden incorporar en el desarrollo de sus proyectos.

De manera más actualizada, UNICEF (2022) entrega una Guía metodológica para garantizar mecanismos de participación infantil, donde se sugieren algunas metodologías y técnicas de participación, como encuestas, entrevistas individuales, consejos de niños y niñas, grupos focales, foros, entre otros; y

promueve el uso de métodos mixtos para realizar una posterior triangulación de las conclusiones y así favorecer la validez de los resultados (UNICEF, 2022).

Entre otras técnicas de participación efectiva que señala el documento, destacan aquellas que parecieran acercarse con mayor sentido a la primera infancia, como el Taller de títeres o la técnica del Collage, las cuales ofrecen una apertura desde el sentido artístico, lúdico y estético como propuesta de participación. Si bien esta guía no especifica edades, ofrece una variedad de opciones a nivel de técnicas que, de alguna manera, abren el abanico de posibilidades respecto a maneras de participar que prescindan de la voz (literalmente hablando) de las infancias.

En Chile, la Defensoría de la niñez (2019) plantea tres principios generales y básicos a tener en consideración en procesos de participación con NNA: 1. La instancia de participación no les puede producir daño o algún tipo de vulneración, 2. debe ser voluntaria e informada y 3. debe ser liderada por un NNA cuando sea posible.

En virtud de lo anterior, es posible vislumbrar una relación entre la participación de la primera infancia y escenarios artísticos y lúdicos, pues niños y niñas no solo hacen uso de la voz como una manera de comunicar y evidenciar que son parte de la cultura, también lo hacen de manera metafórica, artística, rítmica, sensorial, motriz y un largo etcétera cuando juegan. Mediante el contacto con el arte y la cultura, los niños/as adquieren un sentido profundo y estético del entorno que les rodea, experimentan sensaciones y emociones que los vinculan con su medio social, pudiendo transformar y reelaborar ideas mediante los sentidos (Eisner, 2004)

De esta manera, el entorno y la vida social de la ciudad contribuyen a la construcción de significados y aprendizajes. El arte en sí mismo es una herramienta educativa, una manera de acercarnos a otros lenguajes estéticos, pero también es un impulso de juego, entendido como “un aprendizaje continuado en el que el niño se implica emocionalmente” (Solano, 2018, p.19), desarrollando nuevas habilidades, vínculos, conceptos y aprendizajes. La participación de NNA en proyectos culturales y artísticos permiten establecer fuertes bases del ejercicio ciudadano que promueven la integración y validación de sus iniciativas (UNICEF, 2008).

Ruiz de Velasco & Abad (2012, p.31) señalan que “el juego simbólico (...) es, en sí mismo, un motivo de exploración. En términos generales se explora la vida, lo que acontece en ella y lo que afecta al niño como ser humano, que es el comportamiento de los adultos, situaciones cotidianas o extraordinarias que necesita aprender o que llaman su atención, etc.” Por tanto, se trata de ofrecer instancias donde niños y niñas puedan explorar libremente a través de sus sentidos, como un juego en cuyo tránsito se encuentra con infinitas posibilidades y, de esta manera, poder participar, establecer vínculos, conectar con su identidad, con otros y con el contexto que los envuelve.

La evidencia científica revela que es trascendental acceder a experiencias de tipo sensorial durante los primeros años de vida, debido al exponencial desarrollo neurobiológico del cerebro (Toro, 2016). En esta línea, el Comité de los Derechos del Niño enfatiza la importancia de los primeros años de vida, pues en ellos se desarrollan los cimientos de una salud tanto física como mental y otras aptitudes que contribuyen a la construcción de identidad, tanto cultural como personal (Comité de los Derechos del Niño, 2006).

Esta investigación no solo busca centrarse en estos datos exclusivos del ámbito biológico, sino más bien, se propone contemplar el juego, las artes y la cultura como un lenguaje que permita el agenciamiento en niños y niñas, es decir, como un canal sensitivo que permita dar voz y acción a las infancias, concretar una experiencia metafórica, abrir preguntas, desplegar ideas y dar posibilidad al goce estético.

3. De la participación a la Agencia infantil.

Considerando lo planteado anteriormente, es fundamental que las nuevas propuestas de participación se acerquen en mayor medida al concepto de Agencia infantil, particularmente, al concepto de Agencia relacional. Esta investigación busca posicionar la agencia relacional de niños y niñas vinculada a los lenguajes artísticos y al juego, entendiendo que la agencia es algo que se ejerce cuando hay una circunstancia que así lo permite (Esteban, et al., 2020), reconociendo las facultades de las infancias como sujetos sociales, pertenecientes a un contexto cultural y social, quienes influyen en los cambios de su entorno.

Pavez (2012) destaca los planteamientos de Allison James y Alan Prout (2010), quienes consideran que en este nuevo escenario de investigación a las infancias es clave visualizarlas como actores sociales que inciden y participan en el desarrollo de sus propias vidas, y en el curso de la sociedad en la que viven, pues “las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales” (Pavez, 2012, p.94); al contrario, cuentan con la capacidad de negociar con otros actores que forman parte de una estructura social que ellos producen y reproducen, principalmente mediante el juego.

No obstante, la agencia relacional o interdependiente, favorece una mirada social que entiende a niños y niñas como sujetos sociales que se atraviesan y vinculan entre sí con toda la carga cultural, subjetiva y experiencial que eso conlleva. Esto implica que las categorías infancia y adultez en vez de tomar distancia la una de la otra, deben relacionarse y realizar un trabajo intergeneracional que posibilite el reconocimiento de este grupo social como sujetos sociales de derechos. Para ello, es imperativo que los adultos abandonen las nociones adultocéntricas que rigen su actuar y pensar en torno a la infancia (Bustelo, 2005; Ramírez y Contreras, 2014), sobre todo a la hora de “ofrecer” instancias de participación.

Escapar de los escenarios formales de educación en donde se desenvuelven las infancias gran parte del día, permite ampliar las posibilidades de intervención (Novella, 2012). En el marco de la celebración de la Semana de la Educación Artística (SEA, 2021) en Chile, se llevó a cabo el “Seminario de Primera Infancia, Arte y Cultura”, escenario donde la subdirectora nacional de Museos, Irene de la Jara (s/f.) señaló que la *“educación no formal otorga otras posibilidades de exploración y expresión que permiten superar categorías adultas y darnos a lxs adultxs la oportunidad de ver el mundo desde otra perspectiva”*, por tanto el arte ofrece experiencias sensibles que se vinculan directamente a las experiencias de vida de las personas, posibilitando el acercamiento al entorno y la conexión entre generaciones.

4. Acceso a recreación, arte y cultura: Diagnóstico y desafíos a nivel nacional y comunal.

El año 2016, durante el gobierno de Michelle Bachelet, se presentó la Política de Infancia y Adolescencia 2015-2025 que destaca temáticas de infancia y derechos humanos (UNICEF, 2006). A partir de esta política, surge la actual Ley 21.430 Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia emitida el año 2022, visibilizando en sus artículos 18, 31 y 46, derechos como la

participación social y ciudadana, libertad de asociación con fines políticos, culturales, deportivos religiosos u otros, disposición de espacios públicos y mobiliario apto para ejercer el derecho al esparcimiento, recreación y juego, incisos donde el Estado figura como el principal garante.

Por su parte, la Política Nacional de Cultura (2017) de nuestro país, es clara en señalar que “la participación del Estado en este campo responde al deber de contribuir a crear, mantener y mejorar condiciones objetivas que posibiliten que la cultura, las artes, el patrimonio y la participación ciudadana con fines culturales, puedan expandirse con entera libertad” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017, p.32) y a su vez, enfatiza la importancia de generar acciones que fomenten el desarrollo de la expresión y creatividad de NNA, y el acceso a espacios y prácticas culturales para desarrollar la expresividad y creatividad en este grupo social (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017).

Según el Informe Infancia cuenta (2020) emitido por el Observatorio de Niñez y Adolescencia, cuando hablamos de juego a nivel nacional, se indica que 7 de cada 10 de niños y niñas de entre 0 y 6 años cuenta en su casa con un espacio para jugar y que un 38,4% de adultos o cuidadores de niños y niñas de entre 0 y 6 años atribuye el juego como actividad importante, mientras que un 32,2% no lo considera relevante, concluyendo que solo 4 de cada 10 adultos o cuidadores de niños y niñas menores a 6 años, creen que deben destinar la mayor parte de su tiempo jugando (Observatorio de Niñez y Adolescencia, 2020).

En términos de esparcimiento al aire libre, este mismo informe señala que a nivel nacional el 85,3% de niños y niñas vive cerca de uno o más lugares públicos donde puede recrearse y jugar, siendo la Región Metropolitana una de las regiones con mayor porcentaje: un 91,7%. (Observatorio de Niñez y Adolescencia, 2020).

Respecto a participación en experiencias culturales, un 54,8% de adultos o cuidadores manifestó haber asistido con niños/as a una experiencia de índole cultural fuera del hogar (museo, recital, cine, teatro). En términos de frecuencia, solo un 15,6% declaró haberlo hecho más de cuatro veces por semana, durante un mes, mientras que un 29,5% señaló que nunca realizó este tipo de actividad (Observatorio de Niñez y Adolescencia, 2020).

Chile Crece Contigo hace mención dentro de sus beneficios los Espacios públicos amigables para niños y niñas, que busca mejorar las instalaciones de espacios públicos de recreación y juego con el objetivo de promover la participación y desarrollo integral de los niños y niñas en su territorio comunal (Chile crece contigo, s.f.), pero no es posible acceder a información certera respecto a los avances que se han realizado al respecto.

Para finalizar este capítulo, según el Estudio Espacios públicos urbanos para niños, niñas y adolescentes, realizado por el Consejo Nacional de la Infancia (2016, p.63), a nivel nacional “el diagnóstico central es que en general los espacios públicos en Chile no han asumido un Enfoque de Derechos en su diseño, menos aún los derechos de los niños/as y adolescentes que son invisibilizados como ciudadanos válidos”. Esto indica la falta de legislación y normativa nacional que esté dispuesta a implementar y salvaguardar infraestructura necesaria para el ejercicio pleno de los derechos de los NNA. Además, el documento señala expresamente que: “Si bien ha habido algunas experiencias destacadas a nivel nacional donde se han realizado consultas a la comunidad involucrada, no han estado enfocadas a los niños/as y adolescentes y generalmente sus voces han sido mediadas por los adultos” (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.64), dejando en clara evidencia la mirada adultocéntrica que se sigue sosteniendo y practicando hacia las infancias y su participación en la decisiones que les competen.

5. Realidad comunal

Esta investigación se sitúa en la comuna de Santiago, elección que se alimenta de los datos del Censo 2017. Santiago tiene una población menor a 18 años correspondiente a 57.350 habitantes entre 0 y 17 años, representados en un 14,2% del total de la comuna, siendo un 53,0% de ellos niñas y niños entre 0 y 7 años (Diagnóstico comunal de Niñez y adolescencia, 2019). Además, es la comuna que presenta mayor superficie de parques, entre ellos, el Cerro Santa Lucía, el Parque Almagro, el Parque de Los Reyes, Parque Forestal, Parque O'Higgins, Parque Portales y Parque San Borja, además de plazas, como la Plaza Benjamín Vicuña Mackenna, Plaza Brasil, Plaza de Armas de Santiago, Plaza de la Ciudadanía, Plaza de la Constitución, Plaza Mulato Gil de Castro, Plaza Yungay, Plaza Italia, entre otras (Diagnóstico comunal de Niñez y adolescencia, 2019).

En virtud de la ocupación y utilidad de estos sitios, el Diagnóstico comunal de Niñez y adolescencia (2019) se ha propuesto recuperar espacios que han estado en desuso para implementar plazas de bolsillo transitorias con presencia de juegos para los niños/as y otros implementos “para la realización de actividades culturales, intervenciones artísticas, encuentros de artesanos, actividades medioambientales, entre otras” (p. 53).

Santiago no solo cuenta con la mayor cantidad de parques y plazas, también es la comuna con mayor oferta cultural en cuanto a museos disponibles para la ciudadanía (según el registro de Museos de Chile)¹. Sin embargo, la oferta cultural y artística que hay, en su gran mayoría, están destinadas a adultos y en segunda instancia a niños y niñas en épocas festivas u esporádicas, como vacaciones.

¹ <https://www.registromuseoschile.cl/663/w3-article-77408.html>

En síntesis, casi el 92% de la población de la Región Metropolitana vive cerca de lugares públicos que permiten recreación (Observatorio de Niñez y Adolescencia, 2020). Si bien este panorama regional pareciera ser el ideal para acceder de manera plena a la vida cultural, el desafío está en el uso que se les da a estos espacios. Estos lugares no tienen como fin primero acercar a la primera infancia al arte, a la cultura o a espacios de recreación, por tanto, es posible sostener que a nivel regional hay una gran cantidad de espacios públicos que pueden contribuir altamente al ejercicio pleno del derecho a participación de las infancias en la vida cultural, que no han aportado como tal.

Por su parte, los espacios cerrados como museos, teatros, etc., tienden a coartar el desenvolvimiento libre de niños y niñas, acusando a las normativas que subyacen a cada lugar, donde frases como “no tocar”, “no correr”, marcan las condiciones para acceder y ser parte de este tipo de experiencias.

El Consejo Nacional de la Infancia (2016) es claro en señalar que espacios como los museos, por ejemplo, “deben promover el uso activo de niños/as y adolescentes para que construyan su conocimiento y aprendan a través de la exploración” (p.47).

Dado lo anterior, este documento busca relevar la importancia de los espacios de juego y recreación para la primera infancia, y al mismo tiempo, resolver la contradicción explícita que genera vivir en una región y comuna con alto porcentaje de lugares públicos para que niños y niñas puedan recrearse, pero que lamentablemente no ofrecen infraestructura diseñada para niños y niñas menores de 6 años, o bien no recogen sus intereses al momento de darles un uso prioritario destinados a este grupo social. No basta con tener espacios públicos a libre disposición, lo que se necesita también es ofrecer una propuesta cultural y recreativa atractiva para la primera infancia, que los invite a participar e interactuar con el arte y la cultura mediante el juego.

La recreación a través del arte y las experiencias culturales, pueden llegar a ser un escenario vital de participación, siempre y cuando las iniciativas estén situadas en un contexto que permita darle sentido e identidad a las propuestas que se implementan y para ello, es imprescindible contar con la información que nos proporcionan los propios niños y niñas de la primera infancia respecto al uso e interacción que establecen con la materialidad y los espacios, para así posteriormente concretar ideas que sean atingentes y pertinentes a sus necesidades, como es el propósito de esta investigación.

6. Experiencias estatales de participación, arte y cultura para niños y niñas a nivel nacional

El Ministerio de Desarrollo social cuenta con el Programa CECI - Centros Educativos Culturales de la Infancia, que es el único ligado a la primera infancia, pues tiene directo vínculo con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), cuyo propósito es apoyar el proceso de crianza y educación de niños y niñas de entre 2 y 6 años, satisfaciendo necesidades básicas como educación, alimentación y movilización, utilizando un enfoque “centrado en el arte, el rescate y la valoración de la cultura y la vinculación permanente con las familias y el entorno comunitario” (Ministerio de Desarrollo Social, 2018, p.4). Sin embargo, el informe de Monitoreo y seguimiento 2019, señala lamentables resultados a nivel de cobertura, eficiencia y eficacia, ya que el programa no cumple con criterios de focalización, calidad ni pertenencia (Ministerio de desarrollo social y familia, 2019).

El Programa CECREA del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, está dirigido a ciudadanos de 7 a 19 años y busca “potenciar, facilitar y desarrollar el derecho a imaginar y crear de niños, niñas y jóvenes a través de procesos creativos de aprendizaje que convergen en las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad” (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.3). No obstante, la

evaluación del programa recomienda la capacitación del personal respecto a protocolos frente a diversas temáticas emergentes que aluden a los NNA, considerar las particularidades de cada contexto, mejorar herramientas de almacenaje de datos de los participantes, aumentar espacios de participación tanto presenciales como virtuales y priorizar las actividades dirigidas a los NNA, evitando que se transforme en un espacio para adultos (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2016)

El Programa ACCIONA, también correspondiente al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Tiene como objetivo apoyar a jardines y escuelas y “aumentar la participación activa de estudiantes en procesos de enseñanza – aprendizaje a través de la cultura y las artes y así fortalecer sus capacidades socio afectivas, desarrollar su creatividad y valorar su patrimonio cultural local” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, s.f.). El informe de monitoreo y seguimiento señala que el porcentaje de proyectos artísticos y culturales, y actividades de mediación artística realizadas, si bien cuentan con un 100% de efectividad, los indicadores no cumplen en términos de pertinencia (Ministerio de Desarrollo social y familia, 2019).

Los aportes a nivel estatal respecto a las posibilidades de esparcimiento, arte y cultura en las infancias han comenzado a posicionarse como prioridad, sin embargo, aún no resuena una propuesta de participación en temáticas de cultura y arte que recoja el protagonismo infantil como eje central en su planeación y ejecución. Son más bien iniciativas que focalizan el bienestar de niños y niñas, satisfaciendo necesidades básicas como el acceso a la educación, calidad de la educación y al uso de espacios públicos para el juego y la recreación, pero no son propuestas que busquen el goce y la participación en el ámbito artístico y cultural en sí.

Estos programas son medidas locales que, si bien se aprecian como un gran avance, están delimitados y dirigidos a los espacios educacionales con foco en satisfacer y refrescar necesidades educativas más que culturales propiamente tal. La cultura y las artes son conceptos que se tratan como algo accesorio o como un medio para alcanzar otros objetivos, pero no hay un foco en el desarrollo de los lenguajes artísticos en sí.

Por otro lado, es posible poner en tela de juicio la escasa participación de niños y niñas en la gestación de estos programas, las ideas siguen siendo abordadas desde la perspectiva adulta y encasilladas en las falencias del sistema educativo, utilizando el arte como estrategia para alcanzar mayor interés por parte de las infancias, e intentar compensar necesidades básicas no resueltas, como es el caso del único programa enfocado a primera infancia, CECI, al señalar como propósito: “Proveer educación y alimentación a niños y niñas hasta cumplir los 6 años de edad que habiten en sectores rurales concentrados y/o urbanos que no acceden a la educación formal” (Ministerio de Desarrollo Social, 2017, p.1) y que cuenten con condiciones particulares, como necesidades educativas especiales, brechas sociales, culturales y de género (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

6.1 Experiencias no estatales de participación, arte y cultura para niños y niñas a nivel nacional

En la Región Metropolitana es posible encontrar interesantes, pero aisladas iniciativas de arte y cultura para niños y niñas de la primera infancia. Se mencionarán algunas ellas que resultan atractivas como insumo para fines de esta investigación.

Amnialab es una compañía de teatro y laboratorio de Investigación artística para la primera infancia, ubicada actualmente en Santiago, cuyo proyecto ofrece diversas propuestas artísticas que buscan fomentar el vínculo de niños y niñas más pequeños con el arte, donde el sentido estético cobra vital importancia en los primeros años de vida.

Centro Origami es un centro de investigación y aprendizaje para la primera infancia mediante un enfoque sustentable que reutiliza materiales y los transforma en piezas sueltas, elaborando propuestas de juego no estructurado y experimentación libre para niños y niñas.

Por otro lado, Nube: Laboratorio de procesos creativos para la educación, es una organización sin fines de lucro que busca “fortalecer la creatividad y la sustentabilidad en comunidades educativas formales e independientes” mediante un diseño de un método llamado Nube que permite abrir paso a la creatividad por medio del desarrollo de habilidades sociales y emocionales².

Desde una mirada recreativa, se encuentra la experiencia de Patio Vivo³, fundación sin fines de lucro, que transforma y modifica los patios de liceos, escuelas y jardines infantiles, para que se conviertan en espacios de aprendizaje que promuevan el juego libre mediante el contacto con la naturaleza.

² <https://nubelab.cl/>

³ <https://patiovivo.cl/>

Durante el mes de Octubre del año 2022 se desarrolló LOCUS fest en Viña del Mar, primer Festival Internacional destinado a intervenir los espacios públicos y urbanos de la ciudad, a partir de ideas de niños, niñas y adolescentes respecto a cómo quieren habitar la ciudad, aportando participativamente con propuestas concretas en el diseño y desarrollo de dichos espacios.

Dentro del Centro cultural La Moneda se encuentra Galería Cero, una sala de exposiciones destinadas a niños y niñas de la primera infancia (0 a 8 años) que busca estrechar un vínculo entre las infancias, el arte y la cultura desde los primeros años. Lo curioso es que en esta sala niños y niñas tienen pocas posibilidades de actuar, desarmar, construir y crear, más bien se trata de una apreciación visual y estética a partir de la concepción de las infancias como un público receptivo y pasivo.

Estas iniciativas contribuyen al ejercicio de los derechos de niños y niñas de la primera infancia respecto al acceso y posibilidades de participación de instancias artísticas culturales y recreativas. Al ser de carácter no estatal, no se contemplan evaluaciones de sus experiencias, sin embargo, permiten tener un panorama respecto al sentido de las propuestas. Para el propósito de este proyecto, se rescatan los siguientes puntos de las experiencias mencionadas:

- Están dirigidas a la primera infancia, grupo etario que es escasamente promovido a nivel estatal
- Hay un fuerte componente estético y lúdico en las experiencias que se ofrecen
- La diversidad de materiales aumenta la posibilidad de experimentación, juego y vínculo con el arte y la cultura.

La participación de la primera infancia desde esta lógica se da mediante la experimentación libre con los materiales propuestos, promoviendo la acción natural que pueden desarrollar los niños y niñas. En este sentido, es relevante que al momento de generar una estrategia que promueva la participación de la primera infancia en el ámbito artístico, lúdico y/o cultural, se consideren variables estéticas y metodológicamente atractivas, acordes a la edad del grupo de niños y niñas, a la vez que se disponga una riqueza de materiales y posibilidades que permitan su capacidad de acción e intervención frente a lo propuesto.

6.2 Experiencias de participación, arte y cultura para niños y niñas a nivel internacional

No podemos hablar de participación y ciudades inclusivas que consideran la voz de los niños y las niñas sin hablar de Francesco Tonucci. El proyecto La ciudad de los niños se originó en 1991 en el ayuntamiento de Fano, Italia, al alero de la Convención de los derechos de los niños y niñas. Este proyecto pone énfasis en la administración local, particularmente en el compromiso social y político de las alcaldías para darle voz y participación protagónica a niños y niñas respecto a la organización de la vida y la gestión de la ciudad, creándose los consejos de niños y niñas donde se tratan temáticas y problemáticas atinentes al funcionamiento de la ciudad (Tonucci, 2015; Diestro, 2008).

En palabras de Tonucci (2015):

“No se trata de modificar, actualizar, mejorar los servicios para la infancia, que sigue siendo naturalmente un deber importante de la administración pública. Se trata, en cambio, de conseguir que la Administración baje sus ojos hasta la altura del niño, para no perder de vista a ninguno.

Se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades” (Tonucci, 2015, p.35)

En la actualidad, más de 200 ciudades del mundo participan de esta red.

En Rosario, Argentina, se implementa el proyecto Tríptico de la Infancia⁴, un programa educativo de carácter no formal, el que mediante las tres estaciones (La isla de los inventos, La granja de la infancia y El jardín de los niños) apuesta por acercar a los niños y niñas a la ciudad, al juego y a la convivencia con un componente estético importante, la impronta por experimentar y utilizar la multiplicidad de los lenguajes expresivos y artísticos.

Por otro lado, este país cuenta con iniciativas de acceso y producción cultural para niños y niñas, destacándose entre ellas *Un minuto por mis derechos* creada por la UNICEF (Ministerio de Cultura, 2017), experiencia desde la cual surge la propuesta de Arte y Ciudadanía de UNICEF-Argentina que reúne la sistematización de ocho experiencias artístico-culturales (UNICEF, 2008). Al respecto UNICEF señala que “los proyectos artístico-culturales pueden constituirse en espacios de participación, capaces de promover el desarrollo de la ciudadanía en la infancia y la adolescencia” (UNICEF, 2008, p.21).

El programa *Alas y Raíces* de México (de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil - CNDICI), realiza experiencias que promueven los derechos culturales de niños y niñas de 0 a 17 años⁵ y así contribuir a reducir brechas en términos de acceso y derecho a la cultura y bienes culturales, al juego, al esparcimiento y a la participación. Destaca la figura del Gestor/actor cultural como el impulsador de experiencias y facilitador del proceso, y pone énfasis en la importancia de la pertinencia de las propuestas, promoviendo la investigación en diversos contextos sociales y culturales, pues esta información ayuda a la realización de diagnósticos, organizar el trabajo por grupos diferenciados y la

⁴ <https://www.rosario.gob.ar/inicio/triptico-de-la-infancia>

⁵ <https://alasyraices.gob.mx/quienes-somos.html>

elección de metodologías que promuevan la participación libre, abierta y pública de niños, niñas y jóvenes (Secretaría de cultura, 2020).

Uruguay pone en la agenda política la necesidad de promover el derecho a la participación de niños/as en la vida cultural, artística y recreativa mediante la Feria de experiencias Artísticas culturales para la primera infancia, destinada a niños y niñas de entre 0 y 5 años de los sectores rurales, así como a sus familias y docentes responsables. Esta experiencia es evaluada de manera positiva en términos de cobertura e innovación al incluir a un grupo etario comúnmente excluido, realzando la importancia de incluir a la familiar en la participación (OEI, 2019)

Como parte de la Estrategia digital de Cultura y Primera Infancia (EDCPI) del Ministerio de Cultura, Colombia utiliza el portal *Maguared*⁶ para difundir contenido cultural y artístico y así fomentar la participación de niños/as y sus cuidadores en este tipo de experiencias.

En Madrid, Ángeles Ruiz de Velasco y Javier Abad han comenzado a promover las Instalaciones de juego para niños/as en el ámbito educativo, señalando que éstas “se inspiran en el arte contemporáneo, donde el juego deviene arte y el arte es juego. Son, en esencia, ambientes lúdicos que proponen ir más allá de lo puramente manipulativo, perceptivo o sensorial para ir en pos de lo simbólico, narrativo o relacional” (Ruíz de Velasco y Abad, 2020, p. 29). Según esta iniciativa, para que se logre un equilibrio es importante contar con un educador, un diseñador de la instalación y un adulto acompañante en el desarrollo de la propuesta.

⁶ <https://maguared.gov.co/maguare/>

A partir de lo anterior, se puede concluir que, desde iniciativas estatales la participación en arte y cultura de los NNA aún está en niveles incipientes, pero posicionándose lentamente a nivel escolar, y, al mismo tiempo, con gran ausencia en el espacio público, quedando un ítem importante de la Convención de los derechos del niño/a que no es garantizado por el Estado fuera de colegios y escuelas, pese a que a nivel nacional el 85,3% de los niños y niñas viva cerca de uno o más lugares públicos donde pueda acceder a recreación y juego (Observatorio de Niñez y Adolescencia, 2020).

Sin embargo, las experiencias no formales parecen ser las que apuestan de manera más concreta, abierta y pública a generar espacios de relación y vínculo entre niños y niñas con el entorno, dando oportunidad a la libertad de acción, el juego, el arte y la cultura, ofreciendo una posibilidad de análisis que puede seguir ampliándose en términos locales, como aspira esta investigación, con el fin de promover la participación de la primera infancia desde el enfoque de agencia relacional, mediante el uso y experimentación de diversos materiales en un parque de la comuna de Santiago.

¿En qué contribuyen o desafían estas experiencias para esta investigación?

- Permiten que niños y niñas de la primera infancia (que es un grupo comúnmente excluido) se posicionen como los protagonistas de sus procesos, invitándolos a ser conscientes de sus criterios de participación
- Sugieren considerar los contextos al momento de plantear propuestas y cómo éstas pueden ser mejor encaminadas por adultos que figuren como gestor cultural y/o adulto que diseña e impulsa las experiencias. Contar con la presencia de adultos acompañantes
- Permiten diversificar canales los de participación y acceso a la cultura
- Proponen experiencias que invitan a los niños/as a experimentar por sí mismos mediante el juego

Dado la revisión anterior, es posible recoger que lo medular de las experiencias señaladas es el juego como un lenguaje sensorial propio de la primera infancia, a través del cual representan la realidad y generan nuevos aprendizajes. En este escenario, los adultos son mediadores que resguardan la seguridad del niño y niña, pero no intervienen en su interacción con el material, a diferencia de las posibilidades que ofrecen la gran mayoría de espacios culturales para la primera infancia, donde los adultos dirigen y limitan la libre interacción.

Los espacios que dicen ser destinados a la primera infancia suelen restringir y orientar la participación infantil según patrones adultos. Para este proyecto es fundamental darle un rol protagónico a la primera infancia, acompañar sus necesidades y las diversas maneras que tienen para desenvolverse y dialogar con lo propuesto, desde su poder como agentes y contribuir así a la apertura de nuevos espacios culturales y lúdicos consistentes con sus derechos.

Capítulo II. Planteamiento del problema y objetivos

La CDN entrega estándares doctrinarios a partir del cual se posiciona la participación infantil y el ejercicio de sus derechos en términos de recreación, juego y acceso a la cultura explicitados en los incisos 12, 13, 15 y principalmente en el artículo 31, los que debiesen estar garantizados por el Estado, pero que no logran evidenciarse de manera concreta en el cotidiano de niños y niñas en la ciudad.

Por su parte, la Política Nacional de Cultura (2017), lineamiento estatal con enfoque de derechos, en el ítem Infancia y juventud, señala que “resulta indispensable generar y fortalecer espacios no formales ligados a las artes y las culturas. Ambos ámbitos de la acción pública en cultura deben inscribirse en una concepción de ciudadanía inclusiva, brindándoles herramientas de participación,

colaboración y co-construcción de la propia acción” (Consejo Nacional de las Culturas y las Artes, 2017, p.58)

La oferta de programas culturales y artísticos para la primera infancia que promueve el Estado (CECI, CECREA, ACCIONA) están presentes únicamente en el ámbito educacional y, principalmente, buscan satisfacer otras necesidades básicas no resueltas. Tal como se señaló en los antecedentes, el programa CECI (único enfocado en primera infancia) tiene como objetivo apoyar el proceso de crianza y educación de niños y niñas de entre 2 y 6 años, satisfaciendo necesidades básicas como educación, alimentación y movilización, utilizando un enfoque “centrado en el arte” (Ministerio de Desarrollo Social, 2018, p.4). Es posible, por tanto, poner en duda la calidad de la participación infantil que sostienen estos programas, y si realmente hay un interés de parte de los NNA y posibilidades de agencia que se reflejen en estos proyectos.

Por otro lado, en términos de acceso a recreación al aire libre, el Observatorio de Niñez y Adolescencia (2020) sostiene que un 91,7% de niños y niñas vive cerca de uno o más lugares públicos para recrearse. Particularmente, Santiago es la comuna que presenta mayor superficie de parques según el Censo 2017, al mismo tiempo que es la comuna que cuenta con la mayor cantidad de museos disponibles, pero pocos de ellos están totalmente dirigidos a la primera infancia. La problemática entonces viene a ser la utilidad que se les da a estos espacios públicos, la que no suele estar enfocada a disponer mecanismos para la participación y la acción de las infancias como agentes sociales de cambio, ni a ofrecer propuestas que promuevan el juego y los lenguajes artísticos. Así, las plazas y los parques solo están disponibles de manera abierta, pero con escasos recursos para el juego y la intervención.

Según lo investigado, es posible notar escasa pero interesante presencia de proyectos no formales culturales y artísticos que promueven la participación de la primera infancia en términos de acceso a la cultura, juego y recreación, destacándose las experiencias desarrolladas en Santiago de Amnialab, Centro Origami, Nube y Patio Vivo; de Argentina el proyecto Arte y ciudadanía, y de Madrid el desarrollo de Instalaciones de juego que contribuyen a pensar la relación del juego con el arte y la cultura desde un enfoque participativo, abriendo posibilidades de propiciar la agencia de la primera infancia, grupo social que usualmente ha sido omitido en este tipo de proyectos.

La contribución de las experiencias comparadas, permiten considerar elementos relevantes al momento de realizar una propuesta de recreación y lenguajes artísticos, los que refieren principalmente a la importancia del contexto, el uso de lo estético y lúdico, diversidad de materiales que permitan ampliar la posibilidad de juego, disponer de un lugar seguro y abierto con presencia de adultos mediadores y diseñadores de las experiencias que se ofrecen.

Por otro lado, las tensiones y limitaciones se encuentran al abordar el concepto de participación tan vigorosamente instalado en la Convención de los derechos del niño. La importancia de contar con metodologías que promuevan la participación para la primera infancia es trascendental, pues es un campo que ha estado intervenido por las aspiraciones adultas (Esteban, et al., 2020).

Finalmente, las Ciencias Sociales abren el debate respecto a la participación infantil, proponiendo nuevos conceptos como es el de Agencia relacional o interdependiente, el cual se espera realzar en esta investigación, mediante una propuesta vinculada a los lenguajes artísticos y a la recreación, tan características de la primera infancia. Pensar en agencia implica concebir a los niños y niñas como actores sociales, capaces de influir y modificar su entorno. La agencia “deja de representar la acción intencional relacionada con medios y fines, y permite la

concepción de un sujeto situado que puede apropiarse, reproducir e innovar sus condiciones de existencia mediante la praxis” (Jaramillo, 2011, p. 415).

1. Pregunta de investigación

Dado el escenario expuesto y que el Estado de Chile no ha conseguido garantizar el ejercicio del derecho a participación y acceso cultural y recreativo de niños, niñas de la primera infancia (de 0 a 5 años, principalmente), surge la siguiente pregunta de investigación: ***¿Cómo favorecer la participación de la primera infancia en el uso recreativo del espacio público, a partir del concepto Agencia relacional?***

2. Objetivos de la investigación

A partir de la pregunta anterior, esta investigación se plantea como objetivo general:

- **Diseñar una propuesta lúdica participativa, a partir del concepto de agencia relacional, que favorezca la recreación y experimentación de la primera infancia en el espacio público de la comuna de Santiago**

1. Indagar mediante una propuesta lúdica en los intereses recreativos de niños y niñas participantes del estudio, a partir de la interacción y exploración libre con ciertos objetos propuestos en un espacio público de la comuna de Santiago.

2. Describir y analizar las acciones de niños y niñas participantes del estudio respecto a su interacción con los objetos propuestos, la interacción con otros niños y niñas, y con los adultos cuidadores presentes en un espacio público de la comuna de Santiago
3. Identificar fortalezas y debilidades de los hallazgos encontrados respecto a las interacciones de los niños/as con los objetos propuestos en el espacio público (de manera individual, grupal e intergeneracional) para considerarlos en el diseño de la propuesta.
4. Sugerir orientaciones y materiales para el diseño e implementación de propuestas recreativas y lúdicas en espacios públicos, que garanticen el derecho a la recreación y el juego.

Capítulo III. Marco Teórico

Este estudio se sitúa en el enfoque que proponen los Nuevos Estudios Sociales de Infancia, correspondiente a un campo disciplinariamente diverso, surgido en Inglaterra y Noruega en los años 90, y que también ha comenzado a posicionarse en América Latina, pero con menor definición (Vergara et. al, 2015; Voltarelli, 2018).

Este enfoque promueve la concepción de infancia como construcción social y, a su vez, refiere a niños y niñas como sujetos y actores sociales que utilizan diversas maneras de incidir, interactuar, reproducir y producir nuevas maneras de vincularse con el entorno, cuestionando el rol pasivo que han tenido en la cultura pensada desde parámetros adultos, relevando la diversidad de infancias existentes, en tanto es una categoría atravesada por variables étnicas, etarias, políticas, culturales, religiosas, de clase, de género, etc. (Bustelo, 2012).

Este cambio de enfoque en las Ciencias Sociales tiene una fuerte relación con la aprobación de la Convención de los Derechos de niños y niñas que pone énfasis en la niñez como sujetos de derechos, con poder de organización y participación social (De León, 2020). En este sentido, el marco doctrinario que entrega la Convención, en la misma línea que los Nuevos estudios sociales de Infancia, promueve una visión con enfoque de derechos que interesa posicionar en esta investigación.

Dado los objetivos que se pretenden cumplir en este proyecto, los artículos 12, 13, 15 y, principalmente el 31, buscan ser abordados y garantizados en el desarrollo de los objetivos aquí planteados. El Artículo 31, en sus incisos 1 y 2, inscriben el reconocimiento y la promoción del derecho de todo niños/a a tener momentos de descanso, esparcimiento y juego, así como a participar de la vida cultural y artística (UNICEF, 2016), derechos que, como muchos otros, el Estado chileno aún no logra garantizar y que este proyecto busca revivir y salvaguardar mediante una propuesta localizada desde un enfoque de agencia relacional, en donde las infancias puedan interpretar y posicionarse respecto a su entorno.

1. Agencia en niños y niñas en las Ciencias Sociales: Encuentros y desencuentros

Desde los Nuevos estudios Sociales de Infancia el concepto Agencia ha sido abordado por diversos autores provenientes de las Ciencias Sociales, particularmente del campo de la sociología y de la antropología, en diferentes épocas y escenarios globales, como respuesta a las nociones hegemónicas de la psicología del desarrollo y a las conceptualizaciones unidireccionales sobre la adquisición de la cultura y la socialización como proceso para llegar a ser adulto, planteamientos que abordan la infancia como un fenómeno evolutivo, biológico,

incompleto, pasivo y universal (Cortés y Morales 2022; Vergara. et al, 2015). En estos Nuevos estudios sociales sobre infancia es posible encontrar en la actualidad dos líneas de conceptualización respecto a la agencia que, si bien coexisten, denotan diferencias en su entendimiento y uso en la investigación, en tanto tienen diferente origen teórico y geográfico.

Por una parte, es posible encontrar los planteamientos basales o sustantivos sobre agencia de niños y niñas (que se han puesto en duda y han sido cuestionados por el aporte de nuevas investigaciones del hemisferio Sur) y por otro, la llamada Nueva Ola que comprende la agencia como un fenómeno relacional e híbrido (Cortés y Morales 2022; Oswell, 2021).

Pavez y Sepúlveda (2019) ofrecen un estado del arte de las propuestas que hay respecto a este concepto en las Ciencias Sociales (y el que será abordado en este apartado) a partir del análisis de los planteamientos de variados autores, entre ellos: Anthony Giddens, Amartya Sen, Allison James y Alan Prout, Leena Alanen y Berry Mayall, autores que corresponden al programa “basal” o “duro” sobre agencia.

El antropólogo Anthony Giddens (2015) a través de su teoría de la estructuración, hace referencia al carácter dialogante entre la estructura social y la acción de los agentes, que, a su vez, es estructurada por ella, es decir, el agente o actor social es portador de una estructura social que se manifiesta a través de las prácticas y que se actualiza mediante las mismas. Este escenario es posible distinguirlo, por ejemplo, en las reglas del lenguaje o las pautas que se manejan dentro de una conversación, de esta manera, los cambios sociales pueden darse a nivel cotidiano, mediante acciones de rebeldía que quiebran las reglas estipuladas.

Así, desde la perspectiva de Giddens (2015), los agentes cuentan con el poder de dar continuidad a los modos de vida social o bien de ejercer transformaciones mediante la recreación de las condiciones que hacen posible su acción, cuyo poder permite la posibilidad de generar efectos, diferencias e intervenir en el medio mediante un saber tácito que no requiere su expresión en el discurso, y que además, puede ser compartido con otros agentes (Giddens, 2015).

En palabras de Pavez y Sepúlveda (2019): “todo entendimiento y saber mutuo entre agentes es tácito y “ocurre” en la praxis, específicamente a través del monitoreo o registro reflexivo de la acción y su racionalización como “comprensión teórica sobre los fundamentos de su actividad” (p.197).

Giddens (2015) se distancia respecto a la idea de que los individuos reciben pasivamente lo que el entorno social les da, así como también de la idea de que un sujeto es sujeto en tanto da a lugar a procesos de subjetivación donde el entorno posibilita la construcción de sentido, y contribuye a pensar el concepto de agencia situándolo desde las prácticas sociales (Pavez y Sepúlveda, 2019).

Para Corsaro y Eder (1990) desde este enfoque interpretativo, cobra relevancia el proceso de socialización y la cultura de pares entre niños y niñas, escenario en el que interactúan, negocian y establecen acuerdos sobre los que construyen nuevas maneras de actuar (Corsaro y Eder, 1990). La cultura de pares en primera infancia no es una mera imitación del mundo adulto, sino una reapropiación creativa del mundo de los adultos que permite generar una propia cultura entre pares, que se alinea con la noción de dualidad de la estructura social propuesta por Giddens (Corsaro y Eder, 1990). En este sentido, el poder de agenciamiento desde Giddens ofrece una valiosa significación en tanto hay una conciencia práctica en el hacer de la acción, que no se valida únicamente en la expresión discursiva (voz), sino en la praxis.

En palabras de Giddens (2015): “el poder de la agencia consiste en la capacidad de producir un efecto, una diferencia en tanto el agente puede “obrar de otro modo”, pues tiene la capacidad de intervenir en el mundo (o abstenerse de ello) e influir sobre los procesos” (p.51).

En la misma línea, Pavez y Sepúlveda (2019) señalan que Amartya Sen vincula directamente la capacidad de actuar de los individuos con el concepto de agencia, planteando que existe “posibilidad del agente de alcanzar un logro, de acuerdo con lo que él ha definido como valioso. Una habilidad para actuar de acuerdo a lo que importa” (Pavez y Sepúlveda, 2019, p.198), destacando aquello que permite alcanzar esos logros. En otras palabras, el agente decide y reconoce los medios a los que acude para realizar la acción.

En ambas perspectivas anteriormente planteadas, la agencia constituye el poder para la acción que confiere a los sujetos la posibilidad de transformar la sociedad (Pavez y Sepúlveda, 2019).

Para Leena Alanen (2000), la capacidad de agencia en niños y niñas se desarrolla en un contexto que está intercedido por sistemas de generaciones, donde la infancia es posicionada en un lugar subordinado, en tanto el adulto es la categoría con poder, de esta manera, “la fuente de su poder o la ausencia de éste se origina en la organización social de las relaciones generacionales, así como la manera y el grado en que los niños acceden a los recursos para influir o controlar los procesos que tienen lugar en su vida diaria” (Pavez y Sepúlveda, 2019, p.200). Esta acepción posiciona la agencia de niños y niñas a partir de una mirada intergeneracional que nutre, complementa y rompe con la idea de agencia como mecanismo de acción únicamente individual y que viene a considerar su carácter relacional.

Pavez (2012) releva los planteamientos de Allison James y Alan Prout por ser pioneros en pensar la infancia como construcción social desde la perspectiva de la sociología interpretativa. Dentro de los puntos que James y Prout (1990) consideran claves en este nuevo paradigma sociológico es que: “las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales” (Pavez, 2012, p.94), en tanto son seres que cuentan con la capacidad de negociar con otros actores que forman parte de una estructura social que ellos producen y reproducen, principalmente mediante el juego.

Por su parte, Berry Mayall (2003), plantea que el concepto agente implica negociar e interactuar con otros para tomar decisiones (Pavez, 2012). Si bien Mayall (2003) valida la capacidad de agenciamiento en los niños y niñas, indica que la agencia no garantiza por sí misma la capacidad de acción, es decir, puede existir un intento de acción que no siempre se concretiza (Pávez y Sepúlveda, 2019).

Según Cortés y Morales (2022), Mayall (2003) hace una distinción entre agente y actor social, señalando que el actuar de un agente involucra mantener una actitud de negociación con otros, cuyas consecuencias tienen un impacto que escapa de lo meramente individual, sin embargo, esta idea pone énfasis en el resultado final de la acción, más que en el proceso en el que se genera la agencia (Cortés y Morales 2021; Oswell 2013).

Parte de las críticas que se le han adjudicado al concepto de agencia es que corre el riesgo de sobreestimar la acción social de niños y niñas (Szulc, 2019) convirtiéndose en un concepto esencialista, como si todos los niños y niñas por el hecho de serlo, son agentes per se, replicando una noción categórica de infancia, que autores como David Lancy (2012) proponen desenmascarar, señalando que

es un concepto etnocéntrico, clasista, hegemónico, confuso y contraproducente. Lancy (2012) aporta un cuestionamiento que no desestima la Agencia y sus aportes, sino más bien, sugiere no elogiarla y abordarla con las precisiones correspondientes. De esta manera, se comienzan a vislumbrar nuevos quiebres o sutilizas que cuestionan el carácter individualista y el efecto universalizador del concepto Agencia, que lo van conduciendo hacia una nueva concepción relacional (Cortés y Morales, 2022) que está intervenida por características intergeneracionales, interétnicas, de clase y de género (Szulc 2019; Punch 2016).

1.2 Nueva Ola: Interdependencia y Agencia relacional

Este nuevo enfoque que se desarrolla junto con los planteamientos basales sobre agencia, pero de una manera infraparadigmática (Oswell, 2021), considera los márgenes contextuales y situacionales en las que se distribuye la agencia como parte de una red de actores imbricados que emergen como fenómeno de inter e intra conexiones complejas y como resultado de la interacción de diversos actores, humanos o no, materialidades, tecnologías, discursos, imágenes, información, etc. (Barad 2007; Rautio 2013; Raithelhuber 2016, como se citó en Cortés y Morales, 2022).

Esta perspectiva rizomática, como diría Deleuze (Oswell, 2013), implica que los espacios de acción de niños y niñas se pueden expandir más allá de su percepción, en tanto las personas, lugares, materialidades o fenómenos que interactúan e interaccionan con sus vidas, están presentes en múltiples escalas en términos de tiempo y espacialidad (Ansell, 2009). En este sentido, es clave que el desarrollo de la agencia esté situado en un contexto determinado, con condiciones particulares que le otorgan un carácter completamente heterogéneo entre los mismos niños y niñas, por tanto, desde esta perspectiva, niños y niñas pueden tener agencia en ciertos contextos y en otros no (Cortés y Morales, 2022).

Sin duda, estos matices respecto al concepto de Agencia han ido expandiéndose y atendiendo a la divergencia gracias al surgimiento de estudios localizados en América Latina, particularmente en localidades o culturas invisibilizadas, enfatizando en el rol que tienen las comunidades en estos contextos y la función de los adultos, abriendo nuevas maneras de concebir la acción de las infancias, como algo que no se puede homologar ni atender desde una sola perspectiva ni bajo una sola variable. Es fundamental considerar los contextos, los puntos de fugas, las intergeneraciones, la cultura y cada particularidad que influye en el actuar de las infancias, evitando tomar posturas absolutistas y normativas/moralistas respecto a lo que se entiende por Agencia, dejando atrás una perspectiva adultocéntrica y unidireccional de la participación infantil.

2. Los múltiples lenguajes en la primera infancia. Su vínculo con mecanismos de agenciamiento.

El interés por desarrollar experiencias que aborden los diversos lenguajes artísticos y recreativos como promoción de la agencia relacional infantil en este estudio, viene a posicionar las múltiples maneras que tienen niños y niñas de crear, producir, incidir y desestabilizar el mundo y su realidad mediante el juego y el uso de estos lenguajes, y no tan solo desde la palabra hablada.

Ya lo decía Vigotsky (1997) al señalar que la actividad creadora es toda acción que trae consigo algo nuevo, ya sea refiriendo a nuevas interpretaciones, evocaciones o construcciones que son propias de la manifestación del ser humano. Para Vigostky (1997) el lenguaje es un medio por el cual se regula el pensamiento y también la acción, permitiendo el diálogo entre la cultura y los sujetos. Este carácter social del lenguaje es pertinente considerarlo en el despliegue de las acciones de la agencia infantil, pues “el lenguaje como

instrumento de comunicación se convierte en instrumento de acción” (Ros, 2004) en donde niños y niñas pueden interactuar e influir en su medio.

Según Chiossoni, Carbia y Campelo (2017) el arte como herramienta, es fundamental al momento de adquirir funciones sociales en la primera infancia. Para estos autores, “la literatura, la música y las artes visuales representan algo más que una mera ornamentación social e individual; se trata de una suerte de mecanismos que permitirán una concepción general, sistémica (y por ende, más acabada) de los fenómenos sociales que atraviesan al individuo” (Chiossoni, Carbia y Campelo, 2017, p.89).

En este sentido, es imprescindible que las experiencias mediadas por lenguajes artísticos y sensoriales escapen del escenario formal educativo y trasciendan a espacios abiertos, públicos y no formales (comúnmente no pensados para la infancia), como una oportunidad para que niños y niñas puedan ejercer como actores sociales, favoreciendo nuevas instancias para la práctica de su agencia y ciudadanía.

Mediante los múltiples lenguajes artísticos los sujetos pueden dotar de sentido y reflexión sus experiencias cotidianas, pero es fundamental que esta experiencia se vaya revitalizando mediante la propuesta de nuevos escenarios, con diversas materialidades y desde dimensiones heterogéneas que promuevan el uso versátil, individual y colectivo de la acción infantil durante el juego.

Esta multiplicidad sensorial que es canalizada por el cuerpo al enfrentar la versatilidad de los lenguajes artísticos y que se dan a través del juego creativo en la primera infancia, se resumen hábilmente por Daniel Calmels, al señalar:

“...conformado por el saber de la mirada que sustenta el ojo, el saber de la escucha que se apoya en el oído, el saber del gesto que sustenta el movimiento, las posibilidades expresivas del rostro que permite la cara, el contacto a través del

tacto, el sabor a través del gusto, el aroma del olfato, la actitud de la postura, la imagen del esquema corporal. Cuerpo como 'síntesis del ser y del saber'" (Calmels, 1990, citado en Chiossoni, Carbia y Campelo, 2017, p.92)

Es posible entonces manifestar que la permanente interacción con los lenguajes artísticos no solo despliega interesantes posibilidades respecto al abordaje de la imaginación y creación mediante el juego, sino también, una forma de acción y reacción mediante el mismo, donde los niños y niñas no son espectadores pasivos de un tipo de arte intocable, sino que inciden en su funcionalidad mediante sus acciones individuales y colectivas situadas que, en ocasiones, están permeadas por la mediación adulta, permitiendo las interacciones y relaciones de tipo intergeneracional que abren nuevas maneras de concebir la participación infantil en una sociedad donde sus componentes están interconectados.

Dentro de las propuestas actuales de arte y juego vinculada a niños y niñas que han ganado terreno, están las llamadas *instalaciones*. Estas instalaciones poseen una naturaleza ecléctica que permite realizar relecturas e interpretaciones que favorecen maneras divergentes de pensar y hacer (Gómez-Pintado, Zuazagoitia y Vizcarra, 2020). La propuesta de las instalaciones nace en los años 60 y se distancia de los medios tradicionales del arte, como la escultura, pintura, fotografía, etc., en las que el espectador recibe pasivamente el objeto mediante la contemplación visual, a diferencia de las instalaciones que buscan disponer elementos de manera directa para que sean manipulados y experimentados (Bishop, 2008), activando la atención de los niños y niñas que se enfrentan a ellas, mediante la sorpresa, la evocación y la seducción estética (Abad, 2011), vivenciando el proceso de un acontecimiento, sin importar su resultado final.

Según Gómez-Pintado, Zuazagoitia y Vizcarra (2020) el lugar físico o espacio en donde se desarrolla una instalación, así como los objetos y materiales presentados deben posibilitar la reinterpretación, modificación y apropiación por parte de los niños y niñas y así favorecer la construcción de nuevos pensamientos y acciones.

Con todo lo anterior, la propuesta que se realizará en esta investigación busca promover la agencia infantil relacional utilizando los lenguajes artísticos como un medio (lenguaje por el cual se expresa la primera infancia) y como un fin (capacidad de acción respecto al entorno) que permita levantar información relevante desde dimensiones o categorías de devengan de las posibilidades de los materiales utilizados para la creación de futuros proyectos artísticos y culturales que posicionen las necesidades de niños y niñas.

Es importante, por tanto, considerar los planteamientos aquí destacados que sitúan y contextualizan el escenario físico donde se ubica la propuesta, los actores involucrados, los recursos disponibles y las variables sociales de los sujetos que intervienen y transitan.

Este escenario de agencia relacional vinculada a los lenguajes artísticos y a la recreación en primera infancia abre nuevas preguntas que tienen que ver principalmente con qué tipo de acciones considerar al momento de conceptualizar la agencia relacional infantil: ¿Cualquier acción que realiza el niño/a de manera individual o colectiva en función de un sujeto, materialidad y/o su entorno es un tipo de agencia infantil? ¿Cómo captar esas sutilezas y desde dónde interpretarlas? ¿Cómo incide o interviene el otro en la agencia del niño/a?

Desde la antropología, los autores Jociles, Franzé, y Poveda (2011), aportan herramientas que contribuyen a solventar estas preguntas respecto al reconocimiento de las maneras en que los niños y niñas “leen y definen activamente el mundo social en el que viven” (p.24). Basándose en Emirbayer y Mische (1998), señalan tres dimensiones que se materializan en el cotidiano infantil desde donde puede documentarse la agencia infantil:

1. Dimensión iterativa: Modo en que los niños/as hacen uso de experiencias pasadas en sus acciones prácticas actuales
2. Dimensión Proyectiva: Cursos de acción que se despliegan de la actividad que se realiza en tiempo presente
3. Dimensión Práctico-evaluativa: Capacidad de niños y niñas para juzgar los diversos cursos de acción, la posibilidad de incorporar (o no) experiencias anteriores y dotar de sentido al conjunto de acciones prácticas según el contexto.

Para efectos de los objetivos propuestos, este proyecto se centrará en la dimensión Proyectiva, observando las acciones e interacciones que realizan en el presente situado los niños y niñas participantes de las sesiones en terreno, de manera individual, grupal e intergeneracional en interacción con los objetos propuestos.

3. El jugar

El juego ha trascendido la cultura humana. Huizinga (1968) nos invita a reflexionar en torno al juego como un componente que antecede la cultura y se desarrolla en ella. La cultura es juego, esto queda manifestado en la representación de ciertas tradiciones, cultos y ritos, por ejemplo, en el lenguaje, en la poesía, en la guerra, en las leyes. Para Huizinga (1968) el juego es una actividad libre que tiene finalidad en sí misma y que se ejecuta “como si”, desarrollándose en un límite

temporal y espacial, con sus propias reglas. El juego posee carácter irracional, en tanto su intensidad y el goce que conlleva generan una cancelación del mundo cotidiano para sumergirse en uno paralelo con sus propias reglas.

Difícilmente podríamos concebir la agencia infantil, sin referir al lenguaje que acompaña el desarrollo de niños y niñas a lo largo de toda su trayectoria de vida: el juego. Qué es jugar, sino ese despliegue de la acción, el hacer. “Jugar es hacer” dice Winnicott (1979, p. 64) y ese hacer es para este autor una experiencia creadora en sí, cuyo desarrollo se da en un espacio y tiempo determinado, que no es adentro ni afuera, sino en ese espacio intermedio que se inicia en el vínculo de confianza madre-hijo/a, o lo que Winnicott (1979) define como *campo de juego intermedio*, en donde se origina la idea de lo mágico, que en un comienzo compromete el propio cuerpo, hasta alcanzar la realidad compartida del mundo, es decir, la cultura. Solo en el juego, el adulto y el niño pueden crear.

En palabras de Winnicott (1979, p.80): “En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador”.

Para Myrtha Chokler (2017), el juego es necesidad, es una posibilidad, pero también es un derecho de los niños y niñas, cuyo objetivo no es más que el placer de jugar libremente. En sus palabras:

“(…) el juego es libre y si no, no es juego. Su libertad y su dinámica emergen y contribuyen dialécticamente, de manera indiscutible, a la construcción subjetiva” (Chokler, 2017, p. 170). De esta manera, el juego se constituye como una acción trascendental que no solo implica un derecho y una elección, sino configura de manera sustantiva el desarrollo psíquico, emocional y social de cada niño/a.

En esta misma línea, Aucouturier (2007) señala que el juego creativo, libre y espontáneo constituye una memoria corporal de la infancia, una memoria implícita que ha registrado vivencias de placer y displacer vividas con un otro, configurando así el inconsciente, el registro de las experiencias emocionales, cognitivas y sexuales, cuya expresión será siempre de manera no verbal mediante la motricidad, es decir, mediante el cuerpo, la acción, el juego.

“Gracias al placer de actuar, el niño ejerce su pulsión de dominio, su omnipotencia sobre el espacio y los objetos, ejerce el ser todopoderoso como sujeto sobre el mundo y afirma su eficacia, el éxito en sí mismo, la confianza en sí mismo” (Aucouturier, 2018, p. 52)

En suma, el juego se configura como un canal lingüístico, la forma de expresión por excelencia de niños y niñas. El juego espontáneo es creación del mundo, pero también creación en sí mismo, en él las infancias transforman el mundo y a la vez se transforman a sí mismos. Esta acción pulsional y reiterativa de dominio bien podría relacionarse con mecanismos de agenciamiento que tiene para demostrar su existencia en el mundo, representarla y ejercer un efecto en la realidad que experimenta.

Capítulo IV. Estrategia metodológica

1. Enfoque metodológico:

Este proyecto AFE se enmarca desde un enfoque cualitativo, pues “es exclusivo del orden social” (Canales, 2006, p.19), permitiendo realizar descripciones detalladas de diversos escenarios, eventos, personas o interacciones que son observables en contextos que favorecen la agencia relacional de la primera infancia. Desde este enfoque “el investigador es el lugar donde la información se convierte en significación (y en sentido)” (Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 77).

Por medio del enfoque cualitativo quien investiga deja a un lado sus creencias, perspectivas y predisposiciones para develar la riqueza que le ofrece el medio y los actores involucrados (Rodríguez, Gil y García, 1999), y poder adentrarse a la dialéctica del sentido de las acciones de los participantes, en este caso, las acciones y reacciones de los niños y niñas con el medio, entre ellos/as mismos y los materiales propuestos, correspondiente a la dimensión proyectiva que alude a los cursos de acción que niños y niñas despliegan de la actividad que se realiza en el tiempo presente. De esta manera, se espera poder levantar el diseño de un modelo que recoja de manera participativa y en terreno los intereses de niños y niñas.

2. Propuesta metodológica

Se realizaron tres sesiones participativas, desarrollando en cada una de ellas una propuesta de juego a modo de Instalación de Juego, tomando como inspiración las instalaciones de Juego de Abad y Ruiz de Velasco. En cada sesión niños y niñas pudieron escoger y explorar libremente los materiales propuestos, indicar cuáles eran aquellos que les interesaban y por qué, o simplemente contribuyeron al investigador a observar lo que ocurrió.

Estas sesiones permitieron indagar de manera lúdica en los intereses de los niños y niñas participantes, recoger sus opiniones y observar sus preferencias y acciones que realizaban con el material, entre ellos y ellas, y con las y los cuidadores presentes. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 3 horas, las que fueron grabadas y, posteriormente, convertidas en texto para poder realizar el análisis de manera más detallada.

Se comenzó con una propuesta sencilla en la primera sesión, complementada en las siguientes sesiones con la incorporación de nuevos materiales y variando su presentación. Cada dimensión tuvo el foco de observación respecto a las acciones que realizaron niños y niñas de manera individual, grupal e intergeneracional con el material propuesto en el espacio público indicado.

Con estas sesiones se buscó que los y las participantes accedieran paulatinamente a nuevos criterios estéticos y sensoriales que fortalecieron la riqueza del juego individual y social a través de la mediación. Vigotsky (1978) utiliza la nominación Mediación instrumental interpersonal para referenciar a una actividad conjunta, en la que cooperan dos o más individuos, que posteriormente dará lugar a la actividad individual. Es decir, una situación que inicialmente es representada de manera externa, atraviesa un proceso interpersonal a otro intrapersonal, de esta manera el aprendizaje de la cultura aparece en dos niveles,

en un comienzo a nivel social, y luego en un nivel individual (de un escenario interpsicológico a uno intrapsicológico).

Por tanto, los procesos de interiorización se favorecen cuando los procesos de mediación se presentan de manera escalonada (Álvarez & Del Río, 1990), escenario que fortalece además la noción de Zona de desarrollo Próximo de Vigotsky, entendida como un diálogo entre el niño/a y su futuro, con la lógica de andamiaje.

Propuesta de Instalación Sesión 1



Propuesta de Instalación Sesión 2



Propuesta de Instalación Sesión 3



3. Técnicas e instrumentos

Para la recolección de información sobre intereses y acciones de los niños y niñas convocados de manera participativa y desde la agencia infantil, se utilizó como estrategia la observación participante, proveniente de la práctica etnográfica de la antropología social y cultural. La observación estuvo apoyada de registros escritos de lo observado y documentación audiovisual (fotografías y videos).

El investigador que adopta esta técnica requiere mirar y actuar como participante; y mirar y actuar como observador (Pellicer, Vivas-Elias y Rojas, 2013), por tanto, hay una apreciación sutil del escenario mismo. Esta técnica de investigación cualitativa es reconocida por su sensibilidad hacia los contextos en donde se despliega, en este caso, en un parque de la comuna de Santiago, permitiendo dar cuenta de cómo los discursos y sentidos se materializan en estrategias y prácticas.

En esta línea, la observación participante “nos instiga a hacer este viaje al encuentro de las razones que los agentes sociales, las personas implicadas en un determinado fenómeno, movilizan y activan en un escenario y situación determinados” (García y Casado, 2008, p.51), a la base de la idea de Haraway (1995) al señalar que somos agentes semiótico-materiales, en tanto damos sentido a las acciones que realizamos y nos cargamos de sentido en ese hacer.

4. Selección de la muestra para las sesiones en terreno

Este proyecto contó con la participación de niñas y niños de la primera infancia residentes cercanos y visitantes del Parque Forestal. Si bien se esperaba que el público objetivo fueran niños y niñas de 2 a 5 años, llegaron niños y niñas de 1 a 9 años, enriqueciendo la observación y los resultados.

La muestra fue no probabilística, abierta y de tipo voluntaria, considerando que los sujetos de estudio son niños y niñas de la primera infancia que debieron acercarse al lugar, y que, por tanto, su participación estuvo mediada por las decisiones de sus respectivos padres y/o cuidadores, quienes también pudieron participar de la propuesta.

5. Cuadros resumen de participación

Sesión 1

N°	Participante Sigla	Edad	Expresión de género
1	Niño1	2 años	M
2	Niña1	2 años	F
3	Niño2	2 años	M
4	Niña2	3 años	F
5	Niña3	4 años	F
6	Niña4	4 años	F
7	Niño3	4 años	M
8	Niño4	4 años	M
9	Niña5	6 años	F
10	Niña6	4 años	F
11	Niño5	6 años	M
12	Niña7	3 años	F
13	Niña8	5 años	F
14	Niña9	9 años	F

Sesión 2

N°	Participante Sigla	Edad	Expresión de género
1	Niño6	1 año, 9 m	M
2	Niño7	5 años	M
3	Niño8	2 años	M
4	Niña10	2 años	F
5	Niña11	3 años	F
6	Niña12	3 años	F
7	Niña13	2 años	F
8	Niño9	3 años	M
9	Niño10	4 años	M
10	Niño11	9 años	M
11	Niño12	4 años	M
12	Niño13	10 años	M

Sesión 3

N°	Participante Sigla	Edad	Expresión de género
1	Niña14	4 años	F
2	Niño14	5 años	M
3	Niña15	6 años	F
4	Niño15	7 años	M
5	Niña16	8 años	F
6	Niña17	8 años	F
7	Niño16	5 años	M
8	Niño17	2 años	M
9	Niño18	8 años	M
10	Niña18	6 años	F
11	Niño19	9 años	M
12	Niña19	6 años	F

5.1 Cuadro resumen participación por género:

	Niñas	Niños	Total
Sesión 1	9	5	14
Sesión 2	4	8	12
Sesión 3	6	6	12
Total	19	19	38

5.2 Cuadro resumen participación por edad:

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

6. Actores sociales necesarios para el desarrollo las sesiones en terreno

Se requirieron de los siguientes roles y actores para la implementación de las instalaciones

Tarea	N° Actores
Sesiones de prueba y difusión del proyecto	4
Dar a conocer protocolos éticos (asentimiento-consentimiento) e inscripción de participantes	3
Sesiones en terreno para indagar en intereses de los niños/as	4
Registro Audiovisual durante sesiones	1
Compra/producción de material	3
Traslado de material e instalación de las propuestas	4
Organización, registro y mediación durante el desarrollo de las sesiones	3-4

7. Validez y Credibilidad

La validez, desde la perspectiva cualitativa, refiere a diversos modos de valorar el proceso investigativo (instrumentos, técnicas, enfoques, resultados, etc.) (Mucchielli, 1996, p.351). En esta investigación la validez recae en la coherencia entre la pregunta y las técnicas de investigación utilizadas, las que, dado las edades de los sujetos de estudios, son principalmente de observación, poseen características lúdicas que propiciaron el juego y son flexibles. En este sentido, el juego como una manera concreta para acceder a los intereses de los niños y niñas participantes, el apoyo de la grabación de cada sesión, y, en lo posible, el registro de discursos de los niños y niñas, permitieron proporcionar validez a la investigación mediante la triangulación de la información.

7.1 Criterios y protocolos éticos

El proyecto se desarrolló considerando la aplicación de un formulario de consentimiento de participación dirigido a los padres y/o cuidadores responsables de los sujetos participantes de la propuesta, cuyas edades fluctuaron entre los 1 y 9 años y, por ende, requirieron de mediación adulta (autonomía progresiva).

Además, se consideraron los lineamientos de evaluación de ética de investigación en Ciencias sociales propuestos por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, (s/n) que sostiene los siguientes criterios para el trabajo investigativo con niños y niñas:

- Comprender las múltiples relaciones que implican estos estudios
- Reconocer los derechos de los padres, madres o tutores en relación con los NNA
- Resguardar la integridad de los NNA
- Valorar la participación de los NNA en la investigación
- Respetar los derechos de autodeterminación de los NNA

- Ir en beneficio de los derechos específicos de los NNA
- La evaluación de posibles riesgos de la participación
- La detección durante el estudio de NNA en riesgo o abusados
- La exclusión sistemática de ciertos grupos de NNA
- Compensación a NNA y/o sus representantes por su participación en un estudio

En síntesis, se resguardaron encarecidamente los derechos de los niños y niñas durante las sesiones a realizar en terreno. Una vez finalizada la investigación, se realizará una devolución de resultados o en su defecto, se enviará la investigación completa a los y las cuidadores de los y las participantes.

Capítulo V. Estrategia de análisis de datos

Acorde al enfoque metodológico cualitativo, se realizó un análisis temático de la información obtenida, utilizando los procedimientos de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) que refiere a “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 2002, p.15), permitiendo describir, codificar y comparar la información obtenida de las categorías construidas, y así dar cuenta de las manifestaciones de agencia relacional que desarrollaron los niños y niñas al interactuar con el material propuesto de manera individual, colaborativa e intergeneracional en el espacio público.

El análisis de los resultados se realizó mediante la triangulación de la observación participante, registros audiovisuales y registros escritos de cada sesión. A partir de ello, se codificaron temáticas emergentes a partir de las cuales se conformaron tres grandes categorías.

En esta etapa de la indagación se realizó un proceso reflexivo en búsqueda de comprender en profundidad las categorías, respondiendo a los objetivos planteados en esta investigación.

Capítulo VI. Presentación de resultados



1. Descripción de categorías:

Las categorías que a continuación se presentan, son consecuencia del proceso de codificación y de agrupación de los códigos emergentes de los registros escritos de las acciones de niños y niñas, a partir de los cuales se desprenden subcategorías que dan cuenta de temáticas imbricadas y relacionadas que se conectan entre sí, evidenciando la complejidad de las acciones e interacciones analizadas.

El despliegue del levantamiento de categorías tuvo como sustrato permanente y de manera medular la pregunta de investigación que concierne a este trabajo: ***¿Cómo favorecer la participación de la primera infancia en el uso recreativo del espacio público, a partir del concepto Agencia relacional?***

Categoría 1: Espacio público

La barrera entre lo que entendemos por espacio público en oposición al espacio privado, probablemente se remonta a la historia de la antigua Grecia respecto a la configuración de las ciudades-estado, y el carácter democrático que adquiere el Ágora como espacio de diálogo, discusión y ejercicio de la política (Berroeta y Vidal, 2012). Lo público para la Grecia clásica, es precisamente lo político, el poder expresivo de todo ser humano en un lugar común. Así, desde este planteamiento, el espacio público corresponde a ese lugar en el que se expresa el interés común, donde las personas buscan compartir lazos y al mismo tiempo, diferenciarse de los otros (Berroeta y Vidal, 2012).

Por su parte, Borja y Muxi (2001) consideran el espacio público como un desafío y una oportunidad para la justicia urbana, un desafío urbanístico, político y cultural para toda la ciudad, así también refieren a él como un espacio articulador de la

ciudad, donde se expresa la vida comunitaria, se propician encuentros e intercambios diarios y cotidianos entre las personas. El espacio público es lugar de escenarios políticos y sociales, de monumentos históricos; un verdadero símbolo de identidad colectiva.

Este proyecto se desarrolló en el espacio público, de ahí lo relevante de esta categoría que emerge como telón de fondo, pues engloba y permite el desarrollo de esta propuesta.

El Parque Forestal, se encuentra delimitado por la calle Pío Nono al oriente y la Estación Mapocho al poniente; la Avenida Santa María y el tramo Merced - Ismael Valdés Vergara son los límites norte y sur. Este parque construido a fines del siglo XIX por el arquitecto y paisajista francés Jorge Dubois, surge gracias a la canalización del Río Mapocho, convirtiéndose en un gran pulmón verde para la ciudad, siendo altamente visitado como parte medular del recorrido cultural santiaguino.

Este parque congrega una diversidad de niños, niñas, adultos y familias de diversas comunas alejadas y aledañas, que llegan a conectarse con la cultura, a recrearse, realizar deporte y descansar al aire libre.

Considerando lo anterior, este espacio público permitió el ejercicio recreativo y experimental, convirtiéndose en el núcleo central para el levantamiento de esta propuesta, donde convergen la instalación, el jugar de niños y niñas y la agencia relacional que emerge de la fusión de todas las dimensiones.

Esta categoría, por tanto, considera el Habitar en este espacio por parte de los participantes y, al mismo tiempo, las acciones realizadas en torno a las propuestas de instalación realizadas.

-Es día sábado, son las 15.00 hrs, en el parque hay varias personas, algunas acostadas en el pasto, otras caminando - **Sesión 1**

-Cerca del lugar escogido para desarrollar la implementación hay un par de juegos inflables muy grandes, también hay atriles pequeños disponibles para niños y niñas con plantillas para pintar, camas saltarinas y vendedores de dulces, cabritas y algodones de azúcar - **Sesión 1**

-El suelo donde se desarrolla la implementación tiene pasto, es irregular y tiene árboles cerca que permiten delimitar el espacio con cintas de color - **Sesión 1**

-Hay presencia de familias con hijos pequeños - **Sesión 1**

-A medida que pasa la hora, comienzan a llegar más familias con niños y niñas pequeños al parque - **Sesión 2**

-Se disponen los materiales de manera organizada y atractiva para los niños y niñas - **Sesión 1**

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

-Las tres sesiones han finalizado cerca de las 18.00 horas de manera espontánea. A esa hora, durante estas tres sesiones, comienza a irse la luz y las personas que visitan el parque comienzan a congregarse a ver el show a la gorra que realiza el hombre de las cintas - **Sesiones 1, 2 y 3**

1.1 Habitar el espacio

Esta subcategoría viene a develar las fortalezas y debilidades que se presentan al desarrollar una propuesta de recreación y experimentación en el espacio público, teniendo en consideración que el Parque Forestal es un espacio amplio, abierto y público, difícil de delimitar para uso exclusivo de esta propuesta, y por tanto, proclive a ser intervenido y penetrado por otras actividades colindantes y diversidad de personas visitantes, poniendo a prueba el sistema de seguridad, regulación y también autorregulación de los participantes, sus cuidadores, y mediadores.

Al respecto, estas son algunas observaciones emanadas de las videograbaciones que dan cuenta de cómo los participantes habitaron el espacio⁷:

Los nombres de niños y niñas están resguardados bajo la sigla Niño/Niña 1, 2, 3 (...) El número entre paréntesis indica la edad de los niños y niñas.

-Niño2(2) se escapa con dos flotadores, uno en cada brazo y corre por el espacio **Sesión 1**

-Niña1(2) se aleja del sector de la instalación, se interesa por otras cosas - **Sesión 1**

-Niña1(2) se aleja, su mamá la acompaña, la sigue – **Sesión 1**

-Niña6(4) se va con el flotador lejos - **Sesión 1**

-Niño1(2) se aleja rodando la pelota, su papá lo acompaña, vuelve con su papá, dejan la pelota y se van - **Sesión 1**

-Niña7(3) se aleja con una pelota hacia donde comenzará el show y se acuesta sobre la pelota, esperando que empiece.

⁷ Desde ahora, el número en paréntesis escrito después de la letra mayúscula, indica la edad del niño o de la niña participante.

-Niño4(4) se aleja con una pelota, en dirección al show, pero sigue jugando a tirarse de panza sobre ella - **Sesión 1**

-Niño5(6) se ve interesado en el show que va a comenzar y se va hacia el lugar **Sesión 1**

-A momentos hay pocos niños y niñas porque varios van donde están sus papás y luego regresan - **Sesión 3**

-Niña17(8) y Niño16(5) están en el límite de las telas colgadas, también atentos que el show de al lado comience - **Sesión 3**

-Papá de Niño17(2) dice “mira, ahí va a empezar” al escuchar el cambio de música (refiriéndose al show de al lado) - **Sesión 3**

-La atención ya se empieza a dispersar porque el show de al lado está por comenzar. Hay música fuerte y cada tanto el señor hace el llamado de que comiencen a acercarse - **Sesión 3**

Estas situaciones registradas, permiten dar cuenta de las posibilidades que tiene el desarrollar una experiencia en un espacio abierto y público, pero también develar ciertos riesgos que pueden acontecer. Niños y niñas, adultos acompañantes y monitores pudieron desplazarse libremente por el espacio utilizando el material disponible. Hay presencia de padres que se mantienen al margen del lugar de encuentro y se quedan “fuera” de escena. Los niños y niñas los buscan y van a su encuentro de tanto en tanto, para luego volver a incorporarse.

En la sesión 1, al lado del sitio escogido para realizar la implementación, un hombre se prepara para comenzar su show de acrobacia. Esta intervención estaba acompañada de música fuerte y llamativos colores de las telas por las que iba a pender, generando expectación e interés de los participantes. Sin embargo, niños y niñas participantes, se acercaron al lugar vecino del show, mas no soltaron los elementos ocupados en el desarrollo de la sesión mientras esperaban. Cabe considerar que todas las sesiones fueron desarrolladas los días sábados, y el

parque durante los fines de semana ofrece múltiples atracciones para las infancias.

Por otro lado, la amplitud e inclusividad que permite el espacio público, facilitó el interés genuino de personas visitantes de todas las edades que se interesaron por los elementos presentes y preguntaron curiosos.

-Niña5(6) llega corriendo. Su mamá que está a lo lejos le dice que se tienen que ir, pero la niña ya está muy entusiasmada jugando con los flotadores - **Sesión 1**

-Una mujer con acento portugués y una guagua en sus brazos pregunta si puede entrar. “¿Quieres entrar?” le pregunta una monitora, “claro que puedes” responde. La mujer entra con la guagua en sus brazos y la ubica cuidadosamente sobre un flotador que está en el suelo” - **Sesión 2**

-Papá de Niño14(5) se acerca a preguntar de qué se trata esta propuesta. Le contamos y lo invitamos para cuando esté preparada la propuesta. Se alejan y se acuestan sobre una manta a esperar - **Sesión 3**

-Niña18(6) llega a preguntar de qué se trata lo que estamos haciendo. Luego se suma su hermano Niño18(8) y observa el escenario. Niña18(6) no tarda en integrarse al camino que habían construido Niño19(9) y Niña19(6) y avanza por él - **Sesión 3**

-Niña15(6) llega con su cuidadora. Observa un buen rato con un peluche en sus brazos - **Sesión 3**

1.2 Propuesta de instalación de juego

Este proyecto refiere a la propuesta realizada como instalación de juego, inspirada en los planteamientos y algunos de los lineamientos que proponen los autores Abad y Ruiz de Velasco, quienes definen las instalaciones de juego como el “lugar del símbolo”, o más bien, como una “metáfora de la vida en relación”, donde niños y niñas despliegan sus juegos e invenciones, inmersos en un ambiente acogedor, amable y estéticamente atractivo, utilizando elementos que permiten crear de manera simbólica, expresar el imaginario, reconocer y viajar por las emociones y encontrarse con la identidad-alteridad en un espacio de construcción, deconstrucción y reconstrucción (Abad y Ruiz de Velasco, s/f)⁸

Al respecto, esta categoría reúne las descripciones que aluden a las intervenciones “generales” de los participantes, respecto de la propuesta de instalación de juego con la que se encuentran al momento de integrarse a la sesión, los movimientos que realizan y las acciones que les sugiere la propuesta.

-Adulta que acompaña a Niña5(6) comienza a levantar algunos flotadores del suelo y a “ordenarlos” en el espacio como estaban propuestos en un comienzo. Niño2(2) imita a adulta que acompaña a Niña5(6) y pone un flotador sobre una pelota, como estaba al comienzo de la sesión - **Sesión 1**

-Una monitora intenta reorganizar el espacio, ubica los flotadores sobre dos pelotas. Niño5(6) los saca apenas ella los pone para llevarlos a la construcción de una torre que está haciendo otra monitora - **Sesión 1**

-Monitoras comienzan a reorganizar el espacio. Solo queda Niña2(3) - **Sesión 1**

-La propuesta es reorganizada por los niños y niñas participantes de la sesión, en la medida en que ocupan los elementos, los mueven y trasladan por el espacio público, dentro de los márgenes “esperados” - **Sesión 1**

El padre de Niño12(4) acerca la torre más al centro de la instalación - **Sesión 2**

⁸ <https://culturadeinfancia.com/repensar-las-instalaciones-de-juego/>

-Mujer con la guagua en sus brazos se sienta arriba de una pelota y rebota suavemente - **Sesión 2**

-Niño11(9) reorganiza los ladrillos de la propuesta - **Sesión 2**

-Monitora comienza a ordenar los flotadores en el suelo, uno al lado del otro. Niña12(3) los va sacando y vuelve a apilarlos hasta tener nuevamente una torre alta - **Sesión 2**

-Hay un momento de movimiento, el material está desparramado, algunos siguen tirando flotadores, Niña18(6) reúne los ladrillos, Niña19(6) la ayuda a reunirlos - **Sesión 3**

-Se invita a niños y niñas a trasladar los materiales más al centro para que no pasen a llevar todo el tiempo las tiras de colores que marcan el límite del espacio utilizado - **Sesión 3**

-Niño19(9) y Niño15(7) siguen reorganizando los materiales de la “base” - **Sesión 3**

Durante el desarrollo de las propuestas se observa cómo los participantes, niños, niñas y adultos presentes se involucran, intervienen en ella y buscan reorganizarla según sus juegos y necesidades. Por otro lado, monitoras de la sesión buscan mantener un “orden” en términos de ubicación espacial y distribución de los elementos a favor de intencionar el “comenzar de nuevo” y evitar la confusión, sumado a que el ingreso de nuevos participantes se podía dar en todo momento, y por tanto, parte de ese recibimiento consistía en mantener un equilibrio que diera cuenta de una propuesta atractiva.

Las instalaciones de juegos implementadas surgen de la necesidad sustancial que tienen los niños y niñas de jugar y mover (se) por el espacio. El cuerpo como el primer soporte de movimiento y juego desde que nacemos (Winnicott, 1979) hasta que establece un contacto genuino con el afuera y sus materialidades. Las instalaciones de juego surgen como un medio interesante y atractivo que permiten ese encuentro intersubjetivo. Para Ruiz de Velasco & Abad (2023, p.2). “Este

espacio intersubjetivo conforma y posibilita una trama vincular de la que emerge la alteridad inscrita en el yo-con-otros, describiendo el vínculo como experiencia emocional en la que participan varias subjetividades que se entranan a través de sus emociones y aprendizajes”.

Previo a su instalación, se observaron algunas sesiones de juego libre en el patio de un jardín infantil y otras interacciones que se daban entre niñas, niños y adultas y adultos en diversas plazas de la comuna de Santiago. Fue así como se recogió el interés primario por el movimiento, influenciado por propuestas de la psicomotricidad relacional y también por la presentación y elección de materiales estéticamente atractivos y funcionalmente acordes a las dinámicas propias de la primera infancia, inspirados en las propuestas de Ruiz de Velasco & Abad, propiciando así el juego libre y simbólico, cuyos límites entre el adentro y el afuera está dado por la organización de los materiales propuestos.

Categoría 2: Agencia relacional

La Agencia relacional, deviene del concepto de Agencia que emerge dentro de los Nuevos Estudios Sociales de infancias. Para efectos de esta investigación, se entiende la agencia como el poder que tienen niños y niñas de ser actores sociales y, por tanto, incidir, negociar, intervenir y dar sentido a sus acciones dentro de un contexto sociocultural, influyendo en la continuidad de la vida en sociedad, como en los procesos de transformación de esta (Pávez y Sepúlveda, 2019). Sin embargo, esta investigación se propuso abordar la agencia de manera relacional, entendiendo que el desarrollo de ésta se encuentra inmersa y atravesada por innumerables actores, sujetos sociales, discursos, materialidades y un contexto sociocultural desde el cual actúan e interactúan los seres sociales (Ansell, 2009; Rautio 2013, Oswell, 2013).

De esta categoría macro, que es al mismo tiempo, difícil de “categorizar” y segmentar (pues se aprecia como un gran todo interconectado), se desprenden subcategorías que reúnen las acciones e interacciones que sostuvieron los niños y niñas participantes de manera individual con el material en un plano general, entre niños y niñas, y, por último, con los adultos presentes, incidiendo, desistiendo, negociando, colaborando y reaccionando dentro del juego en relación a un entorno desde donde emergen complejos encuentros (Rautio, 2013).

Particularmente, en esta categoría no se incluyen los objetos de la propuesta, pues la interacción niño/as-objetos, será analizada más adelante desde otra categoría llamada El jugar.

2.1 Interacción individual con los materiales propuestos

Como se mencionó anteriormente, esta subcategoría viene a develar interacciones (generales) que sostuvieron niños y niñas de manera individual con la propuesta y el entorno presente, acciones y reacciones que dan luces del poder de agenciamiento que tienen como sujetos sociales en relación.

-Mientras la monitora intenta tapar algunas pelotas con telas para reconstruir una propuesta, Niño2(2) se entusiasma y llega a lanzarse sobre ellas - Sesión 1

-Una monitora intenta reorganizar el espacio, ubica los flotadores sobre dos pelotas, Niño5(6) los saca apenas ella los pone para llevarlos a la construcción de una torre que está haciendo otra monitora

-Niño2(2) se arranca con dos flotadores, uno en cada brazo y corre por el espacio - **Sesión 1**

-Niña1(2) se aleja del sector JUMO, se interesa por otras cosas - **Sesión 1**

-Niña1(2) se vuelve a ir - **Sesión 1**

-Niña6(4) se va con el flotador lejos del sector - **Sesión 1**

-Niña7(3) quiere poner flotadores en su cuerpo, lo hace sola sin problemas. La monitora busca ayudarla y Niño13(10) también, pero Niña7(3) recoge por sí misma los flotadores que se quiere poner y se los pone - **Sesión 1**

-Niña7(3) se aleja con una pelota (hacia donde va a empezar un show) y se acuesta sobre ella, esperando que empiece.

-Niño4(4) se aleja con una pelota, en dirección al show. Pero sigue jugando a tirarse de panza sobre ella - **Sesión 1**

-Niño5(6) se ve interesado en el show que va a comenzar y se va hacia el lugar - **Sesión 2**

-Niño10(4) necesita más flotadores y va a sacar los que tiene Niño7(5) debajo de la tela amarilla - **Sesión 2**

-Niña11(3) saca la tela amarilla que cubría los flotadores - **Sesión 2**

-Niño19(9) toma algunos ladrillos y los cambia de lugar y orden, para luego sentarse al lado de Niño15(7) - **Sesión 3**

-Monitora organiza las bandejas plásticas como un camino, y Niña14(4) se integra rápidamente y avanza por ellos con sus flotadores en el cuerpo - **Sesión 3**

Con estas observaciones es posible dar cuenta lo que Emirbrayer & Mische (1998) conciben como agencia, al considerarla como la participación enmarcada en un contexto o entorno estructural temporal-relacional de la acción, que permite reproducir y transformar la estructura. Niños y niñas participantes intervienen y desarman la propuesta o bien se acercan al espacio con decisión y modifican la posición de los elementos, reorganizándolos según sus necesidades e intereses, acciones que el juego libre permite y también promueve, propiciando así la toma de decisiones y el uso autónomo de los objetos propuestos.

Se puede vincular la agencia relacional con la psicomotricidad relacional de manera estrecha a través del juego, cuyo sentido medular sitúa al niño o a la niña como sujeto de acción y no tan solo de reacción, “un protagonista activo, desde el inicio abierto al mundo y al entorno social del cual depende” (Chokler, 2017, p.35).

El niño y la niña, por tanto, son seres que crecen y se desarrollan a partir de otros, con otros, y también en oposición a esos otros, en una constante transformación mutua. De la misma manera en que el juego motriz es siempre un medio para, la agencia se produce siempre hacia algo, donde las interacciones sociales, la comunicación y la intersubjetividad se constituyen como elementos esenciales de los procesos de agencia, como un engranaje dialógico en contextos de acción (Emirbrayer & Mische, 1998).

2.2 Interacción entre niños y niñas

En esta subcategoría se evidencian las acciones e interacciones de niños y niñas entre sí, explicitando el poder de la agrupación, interacción y colaboración en el juego situado en un entorno abierto, como pilar fundamental del agenciamiento relacional y del intercambio intersubjetivo entre las infancias y la realidad exterior.

-Niña9(9) recoge varios flotadores y se los pasa a su primo, Niño3(4) se los pone todos en su cuerpo (como una oruga). Cuando ya no puede ponérselos solo, Niña9(9) se los pone - **Sesión 1**

-Niña9(9) le dice "Levanta las manos" a Niño3(4). "Afirmame" le responde Niño3(4) - **Sesión 1**

-Niña3(4) le dice a Niña9(9) "*quiero ponerme de esos*". Niña9(9) le responde: "*Ya, levanta las manos*" y cuenta "*1,2,3...*" Niño3(4) ayuda llevando más flotadores - **Sesión 1**

-Niña4(4) le pide a Niña9(9) que le ponga flotadores a ella. Papá de Niña4(4) también ayuda - **Sesión 1**

-Niño3(4) le dice "*levántate*" a Niña3(4) que sigue en suelo con los flotadores puestos. Niño3(4) y Niño2(2) la ayudan a pararse. Se acerca papá de Niña3(4) también a ayudar - **Sesión 1**

-Niña9(9) le dice a Niño3(4): "*se los quiere sacar*" (refiriéndose a Niña4(4) y le dice a Niño3(4): "*ayudémosla a sacárselos*". Ambos la ayudan. Se suma Niño2(2) a ayudar hasta sacarlos todos - **Sesión 1**

-Niño5(6) y Niño3(4) corren tras la misma pelota, "*hay que compartir*" dice Niño3(4). "Allá hay otra" le responde Niño5(6), extendido sobre la pelota y apuntando otra - **Sesión 1**

-Niño3(4) se acerca a buscar flotadores. *"Necesito otro"* le dice a Niña4(4) y le quita el que ella tiene en su mano y se va con un montón. Niña4(4) parece no hacerse problema y recoge otro para seguir lanzárselo a la monitora - **Sesión 1**

-Niño2(2) va rodando su pelota hacia la torre que hacen Niño5(6) y la monitora, y observa. Luego colabora y la arman de nuevo entre los tres, apilando todos los flotadores que hay. La monitora se encarga de afirmar la torre mientras la construyen - **Sesión 1**

-Niña7(3) se saca los flotadores, se acerca Niña8(5) y la ayuda a sacárselos - **Sesión 1**

-Niña7(3) empuja a Niña8(5) que está cubierta de flotadores y cae al suelo. Todos ríen. Una monitora la ayuda sacándoselos. Niña7(3) y Niño13(10) también ayudan - **Sesión 1**

-*"Ahora yo, ahora yo, póneme de esos"*, dice Niña7(3). Niña8(5) y la monitora la vuelven a cubrir de flotadores. Niño5(6) también colabora y le va a poner el flotador que le queda - **Sesión 1**

-Niño5(6) intenta ponerse uno en el cuerpo, pero no puede, y ayuda a Niña8(5) que se pone con los brazos arriba, en posición de querer que la llenen de flotadores. Niño5(6) y Niño13(10) la ayudan - **Sesión 1**

-Niño10(4) se da cuenta de lo que arman y lleva un par de ladrillos que encuentra al lugar de la construcción y lo pone sobre los demás. Están Niño10(4) y Niño12(4) construyendo una torre - **Sesión 2**

-Niño12(4) se lanza arriba de la construcción de Niño10(4). Niño10(4) se entristece y golpea uno de los flotadores. *"¿te ayudo a construirla otra vez?"* le pregunta su amigo Niño11(9), pero Niño10(4) se levanta y se va donde está su abuela - **Sesión 2**

-Niño8(2) le lanza un flotador a Niño12(4) cuando pasa por su lado rodando su pelota. Niño12(4) continúa rodando su pelota y se dirige a derrumbar la torre de ladrillos de Niña11(3). *"¡Noooo!"* grita Niña11(3) y llora, luego salta enojada. Niño11(9) le presta ladrillos a Niña11(3) para que vuelva a construir - **Sesión 2**

-Niño10(4) bota con su pelota la torre de flotadores que hace un rato había hecho Niña12(3). A Niña12(3) le da pena y va donde su mamá. *"La podemos armar de nuevo"* le dice la monitora. *"Sí, la podí armar de nuevo"* le dice Niño10(4) *"es que ella no sabe"*. Le explicamos a Niño10(4) que Niña12(3) hizo un gran esfuerzo para construir su torre - **Sesión 2**

Es posible dar cuenta cómo los niños y niñas participantes al estar en entorno abierto y en libertad, en su gran mayoría, colaboraban y cooperaban ante las necesidades que iban presentando en su juego. También hubo situaciones en las que se debió mediar, pues al igual que en cualquier circunstancia de socialización, se presentaron malentendidos entre niños y niñas. Al mismo tiempo, las diversas edades de los participantes y su diversidad sociocultural permitieron un enriquecimiento a nivel de acciones y relaciones entre sí. Aun sin conocerse interactuaron, jugaron, se molestaron, incluso entristecieron, pero regresaron a jugar con la confianza y seguridad que les proporcionó el espacio y el tipo de mediación por parte de los adultos presentes, particularmente, de las monitoras.

2.3 Interacción entre niños, niñas, adultos y adultas

Esta subcategoría reúne las acciones e interacciones intergeneracionales que mantuvieron niños y niñas con sus respectivos cuidadores y/o con otros adultos presentes en cada sesión, incluidas las monitoras asistentes, evidenciando el rol del adulto como un otro mediador, un andamiaje que al incluirse en la dinámicas de juego, en su mayoría, se adecuaron a establecer una relación horizontal respecto de los niños y niñas, a excepción de los adultos que se mantuvieron al margen y observaron desde lejos, o bien dirigieron con mucha intencionalidad la acción de los niños/as, evidenciándose de manera simbólica, la visión de infancia que sostenían.

-Mamá de Niño2(2), que estaba observándolo de lejos, se acerca y le dice: “Ven, arriba”, “ven, dame las manos” y deja que Niño2(2) vuelva a extender su cuerpo sobre la pelota mientras ella toma sus manos y lo mueve circularmente, de un lado a otro. Niño2(2) ríe - **Sesión 1**

-Niño2(2) se pone la tela como fantasma y corre donde su mamá. Ella le hace cosquillas y Niño2(2) vuelve a acercarse a los demás, cubierto con la tela – **Sesión 1**

-Llega Niña1(2) con su mamá. Mamá intenta que su hija se entusiasme por jugar, pero Niña1(2) se arranca de las pelotas, le asusta el tamaño de ellas - **Sesión 1**

-Niño1(2) rueda una pelota e intenta subirse a ella. “¿Te ayudo?” le pregunta una monitora y lo afirma para que pueda extenderse de panza sobre la pelota, meciéndolo. Luego lo ayuda a sentarse para hacerlo rebotar sobre la pelota - **Sesión 1**

-Niño1(2) se baja de la pelota y va a tomarle la mano a su papá. Aparece su mamá que le saca la tela a unos flotadores que estaban en el suelo. Papá le dice a Niño1(2): “vamos a acomodarlos aquí, acomódalos”, apilando uno sobre otro, Niño1(2) lo imita y hace lo mismo, pone uno sobre otro. “¿Cuál viene ahora?” pregunta su papá, Niño1(2) recoge uno del suelo y se lo lleva... “bien”, dice su papá, “¿cuál vas a poner ahora?” indicándole un flotador del suelo. Niño1(2) lo recoge y lo pone arriba de los flotadores. Al intentar ponerlo, la torre se derrumba y Niño1(2) se lanza sobre los flotadores. Al levantarse, papá le pone un flotador en el cuello, Niño1(2) se va a caminar con el flotador en su cuello, y luego corre, yéndose lejos. Su papá lo persigue - **Sesión 1**

-Papá de Niño1(2) lo levanta y lo sienta sobre una de las pelotas y lo hace rebotar - **Sesión 1**

-“¿y tú qué tienes ahí?” Le pregunta una monitora a Niña2(3). Ella dice: “es un flotador que uso para hacer ejercicio” - **Sesión 1**

-Niña6(4) le dice a una monitora: “yo quiero que empiece la clase ahora”. ¿Qué clase? le pregunta la monitora. “Esta actividad” responde ella. La monitora le dice “es que esto es libre, tú puedes hacer lo que tú quieras, puedes lanzarlo hacia arriba...” - **Sesión 1**

-Niña2(3) se pone un flotador en el cuerpo. Su papá le ayuda a ponerse otros hasta parecer una cuncuna. Rebota y cae al suelo. Repiten la acción, pero esta vez el papá de Niña2(3) la cubre con una tela, ella se la saca rápidamente, intenta caminar con los flotadores en su cuerpo y vuelve a caer al suelo - **Sesión 1**

-Niña2(3) continúa jugando con su papá. Ella está parada dentro de un flotador y levanta los brazos. Su papá, a distancia, intenta encestar flotadores en su cuerpo. A veces lo logra, hay otros flotadores que se los pone ella sola hasta parecer cuncuna y caer al suelo. Su papá, sentado en el suelo, le saca los flotadores uno por uno. Luego lo intentan otra vez, él le lanza flotadores intentando encestarlos en el cuerpo de Niña2(3) - **Sesión 1**

-Niña7(3) escoge algunos flotadores y se los pone en su cuerpo sin ayuda. Niña7(3) se cae al suelo con los flotadores como cuncuna y su mamá se acerca y le dice “yo te ayudo”. Niña2(3) y su papá, también ayudan a Niña7(3) a ponerle flotadores - **Sesión 1**

-La mamá de Niño8(2) se acerca y, sin preguntarle, lo blancea acercando su cuerpo a la pelota, mientras él abraza la pelota - **Sesión 2**

-Papá de Niña11(3) se pone a apilar flotadores, Niña11(3) al verlo va corriendo y lo ayuda a seguir. Luego corre a buscar una pelota y la conduce hacia la torre que hace su papá, en el camino se encuentra con otro flotador, así que deja la pelota, y toma el flotador para ir a dejárselo a su papá que continúa apilando. Niño6(1) también se suma a ayudar y le pasa un flotador a papá de Niña11(3) - **Sesión 2**

-La mamá de Niño8(2) no lo pierde de vista y se pone tras él, de pie. Mamá de Niño6(1) también está cerca, pero mostrando mucha confianza en su hijo. Niño8(2) quiere un ladrillo que tiene Niño6(1) y se lo quita de las manos. Su mamá intercede, se lo quita y se lo devuelve a Niño6(1) y le dice algo, dirigiéndole el cuerpo con sus brazos. Niño8(2) insiste en derrumbar lo que construyen los demás. Su mamá lo toma del brazo y se lo lleva a otro lugar. Niño8(2) se suelta de la mano de mamá y corre hacia una pelota y se acuesta sobre ella - **Sesión 2**

-Niño8(2) deja la construcción con su mamá y se va corriendo hacia una pelota y se tira de panza sobre ella. Mamá no demora en acercarse donde él, tomándole el cuerpo para balancearlo - **Sesión 2**

-Niña11(3) y su papá organizan flotadores y la tela amarilla. Cada uno la toma de los extremos y la sacuden, como una sábana, luego la extienden sobre los flotadores. Niña11(3) acomoda un flotador bajo la tela amarilla. Dice: "es una cama" - **Sesión 2**

-Llega Niña13(2). Se acerca su mamá y le pregunta "*¿qué quieres que hagamos?, ¿qué te gustaría?*" Niña13(2) le apunta la pelota roja. "*¿una torre?*" le pregunta su mamá, dejando un flotador sobre la pelota roja y Niña13(2) asiente con la cabeza y salta feliz, pero luego mueve su cabeza en negación, "*¿qué cosa?, ¿te quieres subir?*" pregunta nuevamente su mamá. "En la cabeza" dice Niña13(2), "*¿en la tuya?*" le pregunta mamá. Niña13(2) vuelve a apuntar la pelota. Su mamá lanza el flotador en la pelota y le dice "*uy mira, ahí quedó*", Niña13(2) ríe. "*Ahora ese*" le dice apuntando un flotador naranja. "*Ya, intentémoslo, ven*" le dice mamá. ¿Qué se te ocurre? le pregunta mamá. - **Sesión 2**

-Niña13(2) recoge del suelo un par de ladrillos y los lanza. Su mamá la mira de cerca, agachada. Luego toma un flotador del suelo y se lo pone en su cuello, lo pasa por su cuerpo, lo ubica en su cintura y circula por alrededor de su mamá corriendo. Su mamá la ayuda a salir del flotador levantando una pierna y luego la otra - **Sesión 2**

-Niño9(3) se queda sin ladrillos para seguir construyendo, mira a su alrededor y están todos ocupados. Mamá de Niña13(2) le extiende las manos con dos ladrillos a lo lejos y Niño9(3) lo va a buscar y los trae para la construcción que realizan con su mamá. Mamá de Niño9(3) pone flotadores arriba de construcción y Niño9(3) va en busca de más - **Sesión 2**

-Niño10(4) y Niño11(9) chocan sus pelotas mientras están sobre ellas. Mientras juegan, Niño10(4) se pega, se desanima y camina hacia donde está su abuela. *“¿Qué te pasó, te pegaste en las costillas?”* le pregunta su amigo Niño11(9) - **Sesión 2**

Es posible inferir cómo el juego instaura un espacio relacional de comunicación e interacción con otros, en este caso, con adultos cuidadores y desconocidos, que, de alguna manera, gestionan su lenguaje corporal y verbal para entrar en una relación horizontal que visibiliza a las infancias como sujeto social. El juego promueve la colaboración como parte de la participación intergeneracional. Aquí la dinámica fue rara vez adultocéntrica, sino por el contrario, el juego fue un vehículo para visibilizar a los niños y a las niñas, y los materiales propuestos se convirtieron en verdaderos soportes que permitieron un movimiento diferente, una cercanía y enroque que difiere a las acciones “empujar y recibir” que permite un resbalín o columpio convencional. Es imprescindible volver a los planteamientos de Winnicott (1978) al señalar que solo en el juego “el niño o el adulto están en libertad de ser creadores” (p.79) y de instaurar los cimientos del desarrollo humano.

Aquí nuevamente cobra sentido la Agencia relacional, que promueve la idea de que se puedan propiciar entornos en donde niños/as y adultos puedan participar juntos y ejercer su agencia los unos con los otros (Abebe, 2019) de manera interdependiente, estableciendo, incluso, relaciones intergeneracionales que se eximan del binomio adulto-niño con las infancias como categoría subordinada a la adultez o como categoría individualizada y universal. La idea es apostar por un enfoque relacional que reconozca los roles y las posiciones de niños/as y adultos, y cómo esta vinculación puede abrir nuevas maneras de participación.

Como señala Mayall (2003) la distinción entre ser un Actor social y ser un Agente, recae en que un actor es quien hace algo, y el agente también actúa, pero siempre en relación a otras personas, incluso en relaciones intergeneracionales, movilizándolo que las cosas ocurran en un contexto determinado, un claro ejemplo de esto, son las dinámicas intergeneracionales que se dan en la vida cotidiana (Abebe, 2019).

Las relaciones entre niños/as y adultos, deben ser entendidas desde la interdependencia, cuyos efectos se negocian y renegocian, a la vez que están situados en un contexto sociocultural determinado (Punch, 2016).

Categoría 3: El jugar

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

3.1 Juego libre con objetos

Siguiendo los planteamientos de Aucouturier (2018), entenderemos juego espontáneo como “el <<lenguaje>> del niño para hablar de sí mismo a través de su expresividad motriz” (Aucouturier, 2018, p.60). Para este autor, jugar libremente es vital para el placer compulsivo de la representación de sí por medio de la

capacidad de simbolizar, “es una etapa psicológica de su desarrollo antes de instalarse en el mundo de la realidad de los adultos” (Aucouturier, 2016, p.46).

Para efectos más detallados del análisis, separamos las acciones según el soporte material utilizado.

Los materiales utilizados para el desarrollo de las sesiones, se enmarcan en los que Anton & Porta (2016) consideran como **material esporádico**, que se caracterizan por ser un material no habitual en la cotidianidad de los niños y niñas, y que, además, por sus características “blandas” otorgan placer sensorio-motor y seguridad a los niños/as, al mismo tiempo que sugieren un tipo de juego de mayor sentido relacional, junto al desarrollo de funciones cognitivas, motrices, sociales y emocionales, favoreciendo así el juego libre y simbólico.

Los juegos que mantienen niños y niñas con estos elementos son los que Aucouturier (2018) refiere como *juegos de reaseguramiento profundo* (JRP) que consisten en recursos simbólicos para evitar el miedo de ser destruido y abandonado, cuyas implicancias psíquicas van transformándose y complejizándose durante la trayectoria de vida.

Entre los juegos sensorio-motores que pueden ser originados al vincularse con estos elementos están: rodar, balancearse, girar, deslizarse, arrojar, empujar, equilibrarse, trepar, correr, etc. son, para este autor; juegos que otorgan placer muscular, táctil, visual, auditivo, corporal y que se vinculan a la fase prenatal. A través de estos juegos, “el niño se autoproporciona la ilusión de realizar fabulosas proezas en las que su omnipotencia está en la cúspide, tanto más cuanto que los padres y las educadoras los reconocen con admiración” (Aucouturier, 2018, p.71).

3.1.1 Juego libre con flotadores

Para los autores Abad y Ruiz de Velasco (2020) el uso de flotadores en las instalaciones, permiten el apilamiento o la construcción de manera vertical, así también los participantes los usan para recrear caminos en forma de red, conectando varios flotadores o como delimitadores de espacio. La característica principal de los flotadores es su textura lisa, suave, blanda, pero resistente y liviana, y su forma circular con un agujero al medio que permite ser insertado en el cuerpo, generando una sensación de seguridad y contención del propio cuerpo, del propio “yo”, propiciando la consciencia corporal de sí mismo.

El uso de este elemento es predominantemente corporal, niños y niñas juegan a ponerlos en su cuello, cabeza y cintura, cubrir todo su cuerpo como una verdadera oruga y hacerlos girar en sus brazos. También está la acción de lanzarlos y ocuparlos como contenedores de otros elementos más pequeños que quedan insertos en el agujero.

-Niño3(4) le pone un flotador en el cuello a Niña9(9) y ella dice: “oh por qué a mí?” y Niño3(4) le responde: “se parece como un collar gigante”.

-Niño3(4), Niña4(4) y Niña9(9) ayudan a poner flotadores el cuerpo de Niña3(4) -

Sesión 1

-Niñas4(4) recoge dos flotadores del suelo y se los pone en uno de sus brazos, haciéndolos girar - **Sesión 1**

-Niño3(4) ubica los flotadores en el suelo, uno al lado del otro. Tiene 10 flotadores repartidos en dos filas de 5 y camina intercalando sus piernas al avanzar - **Sesión 1**

-Niña2(3) intenta ponerse un flotador en su cuerpo, pero se le arranca y cae al suelo. Se acuesta sobre los flotadores del suelo. Luego intenta nuevamente y se pone uno en su cintura, se lo saca y lo apila arriba de otros flotadores formando una torre - **Sesión 1**

-Niño6(1) saca de a uno los flotadores de la torre y los vuelve a apilar (hace una torre nueva con los flotadores que “des-apila) - **Sesión 2**

-Niña11(3) se saca el flotador que tenía en los tobillos, y corre con los que tiene en cada brazo, los lanza al suelo, y se acuesta de panza sobre ellos - **Sesión 2**

-Niño11(9) tiene un flotador en cada pie y cuatro sobre su cabeza y se pone a caminar - **Sesión 2**

-Niño7(5) está sentado en el suelo y se pone flotadores en su cuello y cintura - **Sesión 2**

-Niño9(3) dice: “mami, ¿quieres ula ula?” Ula ula”, mientras se pone un flotador en la cabeza, mueve sus caderas y ríe. “Ya, con tu cuello, mueve” le dice la mamá. “Yo no lo me puedo poner acá” dice Niño9(3) - “es que es muy chiquito pos mi amor” le dice su mamá refiriéndose al flotador y Niño9(3) lo lanza - **Sesión 2**

-Niño7(5) hace una torre con flotadores del mismo color (turquesa). Luego toma dos de los flotadores y se los pone en el cuello y los vuelve a dejar en la torre - **Sesión 3**

-Niña18(6) se pone flotadores en el cuerpo como una cuncuna - **Sesión 3**

-Niño16(5) y Niña17(8) apilan flotadores naranjos en una torre y cuando la terminan Niña17(8) la pateo para derrumbarla - **Sesión 3**

-Niña19(6) lanza hacia el cielo el flotador naranja que tiene para atraparlo cuando cae en el aire, luego se deja uno en la cintura - **Sesión 3**

-Niña16(8) y su mamá siguen jugando con un flotador turquesa. Esta vez se lo lanzan como un frisbee - **Sesión 3**

-Niño15(7) le lanza los flotadores y Niño19(9) los esquiva con las bandejas - **Sesión 3**

3.1.2 Juego libre con pelotas de pilates

La pelota, al tener la característica de ser grande y de consistencia firme es un elemento que permite el traslado al rodarla por el espacio, acoplarse al cuerpo al ser usada como soporte donde poder construir, descansar, rebotar, apoyarse, extenderse. Se les puede dar bote, utilizarla para derrumbar, chocarla con otras pelotas, ser pateadas, ser cubiertas y descubiertas. Permite, además, el intercambio, cumpliendo un rol de mediación y comunicación entre sujetos o elementos (Abad y Ruiz de Velasco, 2020).

- Niño2(2) hace rodar una pelota. Cubre la pelota - **Sesión 1**
- Niña4(4) se acerca una pelota, la hace rodar y se intenta sentar sobre ella, pero opta por extender su cuerpo de panza sobre la pelota y mantiene el equilibrio hasta caer al suelo - **Sesión 1**
- Niño3(4) juega con Niño2(2) a chocarse con las pelotas: “síéntate encima” le dice.
- Niña9(9) ayuda a Niño3(4) a sentarse encima de su pelota y le dice “eso, eso eso” - **Sesión 1**
- Niño2(2) Se acerca a una pelota que está cubierta con una tela amarilla y la descubre - **Sesión 1**
- “Ohhh, una torre. ¡Una torre de pelotas!” dice Niño3(4). Niña9(9) (que es más alta) pone una pelota sobre otra, sujetándolas y entusiasma a Niño3(4) “¡Pone otra!” le dice. “¡No puedo!” le dice Niño3(4), quien apenas puede levantar su pelota. “¡Intenta, intenta!” le dice Niña9(9) y la torre se vuelve a caer. Niño2(2) no resiste y choca la torre con su pelota - **Sesión 1**
- Niño5(6) lanza hacia arriba una pelota y la golpea en una dirección (como jugando vóley) - **Sesión 1**
- Niña2(3) pone un flotador arriba de la pelota e intenta que no se caiga. Luego lo deja. Una monitora lanza una pelota cerca de ella, Niña2(3) recibe la pelota, ubicándola al lado de otra pelota. Las hace rodar, cada pelota con la mano correspondiente. Persigue una y al intentar lanzarse sobre ella, se cae al suelo. Se levanta, su papá le tira la pelota que se había arrancado y Niña2(3) vuelve a juntar las pelotas y hacerlas rodar, cada una con una mano encima. Va a buscar una tercera pelota y la hace rodar acercándose a su papá y donde dejó las otras dos pelotas. La ubica al lado de las otras dos, en una fila - **Sesión 1**
- Niño5(6) se sienta arriba de una pelota y comienza a rebotar - **Sesión 1**
- Niña8(5) se acerca a una pelota y se tira de panza sobre ella y rebota. Luego va en busca de una tela y cubre la pelota - **Sesión 1**
- Niño12(4) y Niño8(2) hacen chocar dos pelotas, una de cada uno y luego las ruedan en diferente dirección - **Sesión 2**
- Niña11(3) avanza rodando su pelota para derribar la torre - **Sesión 2**
- Niño8(2) se encuentra con una pelota cubierta con una tela amarilla y la descubre - **Sesión 2**
- Niño9(3) apila ladrillos sobre la pelota - **Sesión 2**
- Niño10(4) corre a lanzarse sobre una pelota y rebota. La pelota se le escapa, la persigue, la patea y le dice “anda para allá” - **Sesión 2**

-Niña12(3) le da palmadas a una pelota - **Sesión 2**

-Niño11(9) se acuesta de espalda sobre una pelota y mira el cielo - **Sesión 2**

3.1.3 Juego libre con ladrillos de goma eva.

Según Aucouturier (1993), los materiales de goma-espuma, favorecen la expresión motriz de desordenar, destruir, dispersar para luego volver a apilar, generando placer entre el hacer y el deshacer. Estos también permiten amortiguar saltos y caídas, favorecen las relaciones de colaboración y cooperación.

Los ladrillos de goma eva tienen la característica de ser livianos, rectangulares y permiten ser usados principalmente para construir/destruir, apilar y lanzar. También hay niños/as que los organizan como un camino, por el cual ponen a prueba su equilibrio al caminar sobre ellos.

-Niño10(4) y Niño12(4) siguen armando la torre. Ya está muy alta, han ocupado casi todos los ladrillos disponibles. Niño10(4) la afirma y Niño12(4) pone los ladrillos - **Sesión 2**

-“uno aquí, al lado de la torre y otro allá y acá también y aquí y acá, uno arriba de otro” dice Niño10(4) mientras organiza los ladrillos. “Aquí lo coloco” dice Niño10(4), ubicando sus ladrillos de goma. “También se pueden desarmar la torre que hacen con esto (ladrillos) y hacerlas otra vez. Por eso me gustan”, dice Niño10(4) - **Sesión 2**

-Niña11(3) corre donde están los ladrillos y los comienza a apilar. La monitora se acerca y construyen juntas - **Sesión 2**

-La monitora reorganiza los ladrillos como un camino y Niña10(2) los atraviesa, manteniendo el equilibrio - **Sesión 2**

-Niño7(5) introduce ladrillos dentro de dos flotadores apilados - **Sesión 3**

-Niña18(6) organiza los ladrillos de goma eva en el suelo, uno al lado del otro, haciendo un rectángulo, como un camino. Se suma Niña19(6) a hacer lo mismo y juntas ordenan los ladrillos. “¿Carrera?... 1,2,3” dice Niña19(6) a Niña18(6) y juegan a caminar rápidamente sobre ellos. “Eh! gané” le dice Niña19(6) a Niña18(6) al llegar al final del camino de ladrillos. “Me queda la última vida”, dice Niño19(9) - **Sesión 3**

-Niño19(9) camina por el camino cuadrado de ladrillos que hicieron Niña19(6) y Niña18(6) - **Sesión 3**

-Niño15(7) construye con los ladrillos y les da palmadas, como si fuese un tambor. Llega Niño19(9) y toma algunos ladrillos y los cambia de lugar y orden, para luego sentarse al lado de Niño15(7) - **Sesión 3**

-Niño7(5) pone una base con ladrillos en el suelo de manera horizontal y vuelve a construir la torre, esta vez agregando ladrillos de manera vertical. Busca y apila otros que están más lejos y los acerca a su lugar de construcción - **Sesión 3**

Uno de los juegos más realizados con los ladrillos es el construir torres y luego destruirlas. Para Aucouturier (2018, p. 67): “El reto del niño es sentir placer al destruir la torre y mostrar así que ya no tiene miedo de ser destruido porque ahora es indestructible, pues ha adquirido una representación bastante estable de su unidad y que entonces puede reconstituirse solo, unificando una autoreconstrucción unificadora”.

3.1.4 Juego libre con telas.

Las telas con un material ligero, flexible y muy versátil. Según Abad y Ruiz de Velasco (2020), las telas permiten enmarcar espacios (como alfombra), delimitar y crear juegos familiares desde los primeros años de los niños/as, como es el esconderse, el aparecer y desaparecer, evocando un constructo familiar que se puede asociar al cuidado, al afecto, a la acción de protegerse, como una metáfora de la piel, una envoltura.

Según Llorca y Sánchez (2016), el uso de telas permite la creación de personajes, superhéroes y doncellas, que compensan miedos y temores. También posibilitan adornar y compartir espacios, al arrojarse, esconderse, cubrir mesas, etc. Así, la tela posibilita el juego simbólico más que el motriz, como el convertirse en momias y fantasmas, tener una capa o ser un cubrecama.

-Niña9(9) envuelve a Niño3(4) con telas en su cuerpo y luego Niño3(4) la persigue. "¡Una momia, una momia!" dice Niña9(9) mientras corre - **Sesión 1**

-Niña8(5) va en busca de una tela y cubre la pelota - **Sesión 1**

-Niño5(6) coge una tela azul y se cubre con ella mientras está sentado sobre una pelota - **Sesión 1**

-Niña9(9) le saca la tela a Niño2(2) y ríen. Luego Niño2(2) se vuelve a cubrir. "Ahh! ¡un fantasma!", exclama una de las monitoras al verlo acercarse, le levanta la tela y grita - **Sesión 1**

-Niña8(5) se acerca a una tela que está en el suelo, la levanta y se cubre con ella. Niño5(6) que está a su lado, levanta una tela rosada del suelo y también se cubre - **Sesión 1**

-Niño8(2) se encuentra con una pelota cubierta con una tela amarilla y la descubre. Luego se lleva la tela y la pone sobre unos flotadores que hay en el suelo - **Sesión 2**

-Mamá de Niño6(1) lo baja de sus brazos y juega a cubrirlo con la tela amarilla. Lo cubre y lo descubre. Luego mamá tiende la tela en el suelo y su hijo, Niño7(5), comienza a apilar flotadores sobre la tela - **Sesión 2**

-Niña11(3) y su papá organizan flotadores y la tela amarilla. Cada uno la toma de los extremos y la sacuden, como una sábana, luego la extienden sobre los flotadores. Niña11(3) acomoda un flotador bajo la tela amarilla y dice: "es una cama" - **Sesión 2**

-La monitora se esconde entre las telas que están colgadas como si fuesen sábanas tendidas y le dice "me escondo". Niña18(6) se da vuelta por el otro lado de la tela buscándola para lanzarle un flotador naranja - **Sesión 3**

-Niño16(5) y su hermana Niña17(8) se ubican uno a cada lado, separados por las telas colgadas y juegan a lanzarse flotadores por arriba de las telas - **Sesión 3**

-Niña14(4) atraviesa las telas con el flotador en las manos, tiene uno en cada brazo y los vuelve a lanzar para el otro lado, por arriba de las telas - **Sesión 3**

Para Aucouturier (2018) este es un juego de *reaseguramiento profundo* que alivia las tensiones de angustia de ser abandonado y de perderse. Para este autor un niño que decide esconderse, lo hace de manera voluntaria. Las telas son un elemento que contribuye al ejercicio de esconderse para ser encontrado. El lapso de espera para ser encontrado genera en los niños/as una excitación de las funciones corporales y psíquicas, sostenidas por el miedo sobre la posibilidad de no ser encontrado, que da paso un placer intenso que permite la representación de sí mismo. En palabras del autor: “siente placer en quedarse escondido pues ya no tiene miedo de perder a la madre ni de perderse” (Aucouturier, 2018, p. 69).

3.1.5 Juego libre con bandejas plásticas

Las bandejas plásticas son un material reutilizado. Corresponden a las bandejas que ocupan almacenes y negocios de barrio para descargar alimentos como yogurt. Son cuadradas y de peso ligero. En las sesiones realizadas, niños y niñas participantes las utilizaron para apilarlas en vertical, disponerlas como un camino sobre el suelo y también como contenedor. Sugieren también el poder de la construcción y destrucción, el hacer aparecer y desaparecer u el ocultamiento.

-Niña19(6) pone dos bandejas plásticas paradas, una frente a otra, que se sostienen en equilibrio con dos ladrillos de goma eva al centro de ambas en el suelo - **Sesión 3**

-Niña14(4) avanza cubierta con flotadores por las bandejas plásticas que están organizadas como un camino - **Sesión 3**

-Niño19(9) ubica las bandejas plásticas (con la base hacia arriba) sobre el pasto como un camino, una al lado de otra - **Sesión 3**

-Niña18(6) pone al perrito que tenía en brazos en una de las bandejas del circuito - **Sesión 3**

-Niño18(8) agrupan las bandejas plásticas y los ladrillos en un sector - **Sesión 3**

-“Hay que hacer una torre” dice Niño19(9) cuando ya tienen casi todo reunido más al centro y comienza a apilar las bandejas. Niño18(8) Niño15(7) y Niña18(6) lo ayudan y ponen flotadores sobre las bandejas - **Sesión 3**

-Niño19(9) apila las bandejas plásticas - **Sesión 3**

-Niño15(7) y Niño19(9) siguen jugando a lanzarse ladrillos y a escudarse con bandejas - **Sesión 3**

-Niño15(7) le lanza los flotadores y Niño19(9) los esquiva con las bandejas - **Sesión 3**

3.2 Jugar a como sí...

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

-“Ahora la luna aquí” dice Niño3(4), se acerca a una pelota y dice: “aquí está la luna” la levanta y la deja caer - **Sesión 1**

-Niño3(4) vuelve con la pelota y dice “aquí está la luna” y la hace chocar con la de Niño2(2) - **Sesión 1**

-Niña9(9) envuelve con telas en su cuerpo a Niño3(4). Él la persigue. “¡Una momia, una momia!” dice Niña9(9) mientras corre - **Sesión 1**

-Niño3(4) le pone una tela a Niño5(6). Niño5(6) se la saca, luego Niño13(10) se pone una como si fuese un chal o una capa - **Sesión 1**

-Niña9(9) se levanta y cubre a Niño3(4) con una tela turquesa. “Un fantasma” dice. “Corre, corre, corre” le dice Niña9(9).

-Niño3(4) salta y corre con la tela encima persiguiendo a Niña9(9). Niña9(9) se escuda tras una pelota: “¡tengo una pelota!”, dice. “Mira, yo también soy un fantasma”, le dice Niña9(9) mientras se cubre con una tela rosada. Niña9(9) se acerca con la tela encima a Niño3(4) que sigue tapado con su tela también y ambos se dicen “uuuuhhhh” – **Sesión 1**

-Niño2(2) también agarra una tela y se cubre con ella. *“Ahh, tú también quieres ser un fantasma”* le dice una monitora. Niño2(2) corre con su tela encima. Juegan Niño3(4) y Niño2(2) a ser fantasmas. Niña9(9) le pone otra tela encima a su primo y dice *“un fantasma de dos mantas”* – **Sesión 1**

-Niña4(4) se cubre con una tela como fantasma. Niña4(4) toma una tela verde y se cubre – **Sesión 1**

-*“Una casa de Sonic”* dice Niño7(5) mientras apila flotadores para Sonic, su peluche - **Sesión 2**

-Niño18(8) organiza los flotadores naranjos y le dice a Niño19(9) que está en otro lado del circuito: *“¡oye! ahora eso es lava”* y le indica los flotadores con su dedo - **Sesión 3**

-Niña18(6) mientras camina por el circuito se pone un flotador en la cintura y le dice a Niño19(9) *“mira, tengo una falda”* - **Sesión 3**

-*“¡Bola de fuego!”* dice Niño18(8) y le lanza un flotador naranja a Niño19(9). *“Una bola de fuego!”* dice Niño19(9) cuando lo ve venir a él. El flotador le choca en la cabeza a Niño19(9), hace como que se desmaya y cae al suelo - **Sesión 3**

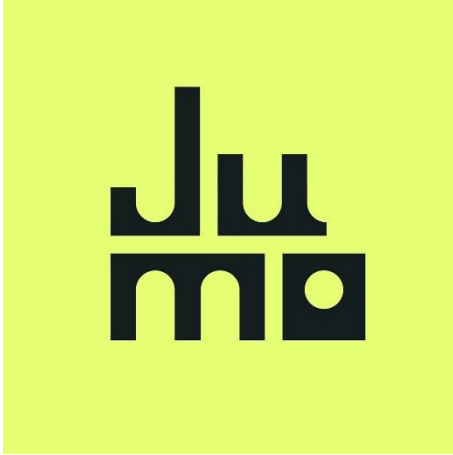
-Niño18(8) se le ocurre contrarrestar con *“Bolas de agua”* y le lanza flotadores color turquesa. Niña19(6) se suma y también lanza un flotador turquesa - **Sesión 3**

-Niño19(9) viene un poco más atrás y dice: *“hay que poner esto para llegar al mar”*, mientras ubica un flotador en el camino - **Sesión 3**

-Niño15(7) y Niño19(9) siguen jugando a lanzarse ladrillos y a escudarse con bandejas. Juegan a la guerra - **Sesión 3**

-*“Toma”* dice Niño14(5) lanzándole una bomba de agua. *“¡Escudo!”* dice Niño19(9) protegiéndose con la bandeja.

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



Capítulo VII. Propuesta lúdica de participación en el espacio público desde la agencia relacional.

JUMO: JUGAR Y MOVER en el espacio Público

1. Introducción

JUMO: jugar y mover en el espacio público surge desde la necesidad imperiosa de abrir espacios de recreación y juego para la primera infancia en espacios públicos que están a disposición de la ciudadanía. JUMO es una propuesta lúdica que se propone considerar los intereses y necesidades de desarrollo de niños y niñas de la primera infancia, visualizando la importancia del jugar, la recreación y el acceso a la cultura como derechos fundamentales que están inscritos en la Convención de los derechos de las niñas y niños (UNICEF, 2006) y que, como tal, toda sociedad debe promover en la diversidad de infancias que convergen y habitan la cotidianidad de la ciudad.

Lamentablemente, los intentos por hacer de estos derechos una constante en el espacio tiempo, ha sido escasamente abordada como prioridad por los gobiernos de turno tanto en sus políticas públicas como programas. Pese a esta carencia, hay una emergente y potente oferta de propuestas culturales y recreativas para la primera infancia que devienen de entidades particulares que han ido ganando terreno en el mundo cultural y artístico, evidenciando un profundo interés por dar cuenta de la importancia que tiene la participación de niñas y niños en este tipo de experiencias durante sus primeros años de vida, promoviendo además una

concepción de infancias que se ajusta a la idea de niños y niñas como sujetos de derechos, protagonistas y agentes sociales y culturales (Pavez, 2012).

2. Fundamentación

JUMO tiene sus fundamentos en elementos sustantivos de conceptos como *agencia relacional*, vinculado a los planteamientos de la Psicomotricidad relacional y la conexión simbiótica entre el arte y el juego. La agencia se enmarca dentro de los Nuevos estudios sociales de Infancia y promueve una visión de niños y niñas como sujetos de derechos, capaces de negociar, mediar, transformar, actuar y reaccionar en el mundo circundante (Pérez & Sepúlveda, 2019; Emirbrayer & Mische, 1998). El apellido *relacional* viene a poner énfasis en su conexión e indudable vínculo con las otredades, el medio y el contexto que nos rodea, así como también con los objetos y materialidades presentes (Oswell, 2013; Rautio, 2013; Ansell, 2009).

El juego, es en sí, un medio, un lenguaje por medio del cual se propicia la acción y fluye la agencia relacional. Mediante el juego, el niño o la niña transforma el mundo y se transforma a sí mismo/a (Aucouturier, 2007). El actuar libre de niños y niñas durante el juego, el hacer y deshacer, el construir y orquestar un escenario determinado, va posibilitando instancias genuinas y auténticas de participación. Es el juego el lenguaje, el lugar del símbolo que emerge de un espacio intersubjetivo (Ruiz de Velasco y Abad, 2023), la voz y la instancia natural de participación de los niños y niñas. Por tanto, esta propuesta está convencida de que mientras más espacios existan para jugar libremente en la ciudad, mayor agencia y participación de niños y niñas ciudadanos tendremos, una participación que confluya en una dinámica horizontal e intergeneracional, sustentada en un constante diálogo con el mundo adulto presente.

Como se comentó anteriormente, estos conceptos se enmarcan, además, en los derechos de los niños y niñas que se encuentran debidamente inscritos en la Convención de los Derechos del niño (y de la niña), documento al que nuestro país suscribe y promueve. Esta propuesta busca concretar, particularmente, el artículo 31 de la Convención, donde se decreta que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes (UNICEF, 2006).

De esta manera, las instalaciones de juego en el espacio público, específicamente en parques y plazas, busca ejercer el artículo 31, y al mismo tiempo, privilegiar el uso compartido del espacio público de manera intergeneracional, como un espacio abierto, participativo, democrático y ciudadano.

3. Objetivos

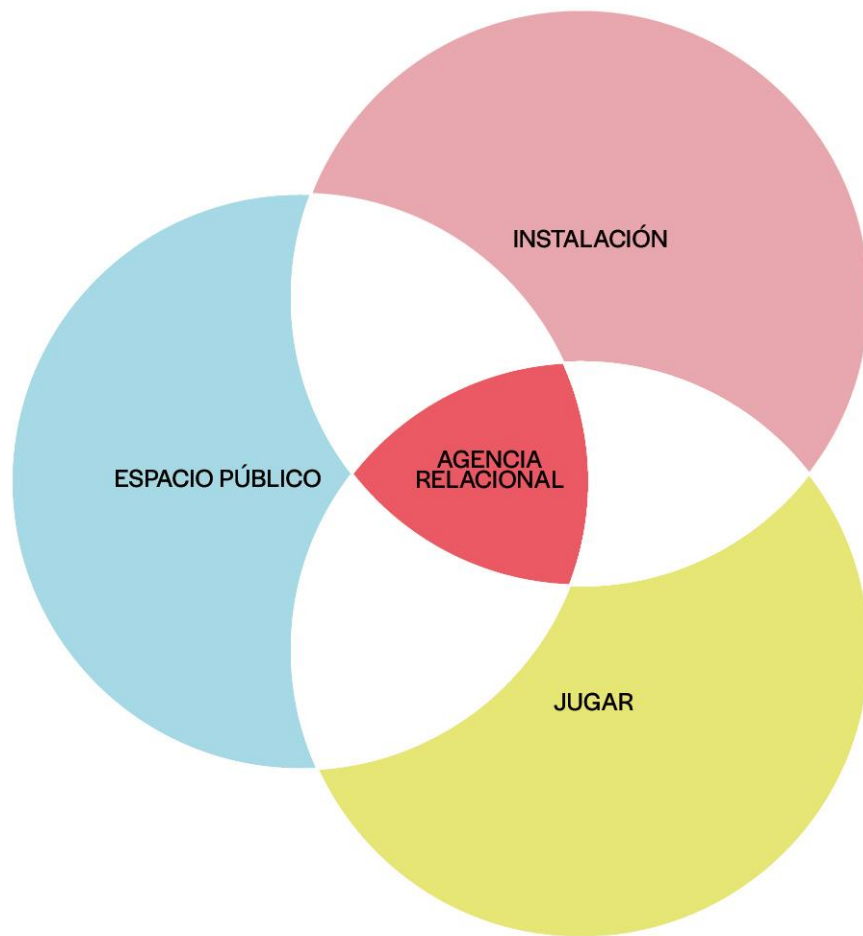
Objetivo general: Posicionar la recreación y experimentación de la primera infancia en el espacio público como derechos fundamentales para la participación y agencia infantil en la ciudad.

Como objetivos específicos:

1. Abrir canales de participación y agencia infantil mediante propuestas de instalaciones de juego, experimentación y recreación para la primera infancia en el espacio público

2. Generar un espacio de juego y recreación que recoja los intereses de niños y niñas de la primera infancia y permita la agencia infantil
3. Propiciar una instancia participativa y de encuentro dialógico e intergeneracional entre las infancias y la comunidad adulta en espacios públicos de la ciudad.

4. Dimensiones claves



A. Espacio público:

Esta propuesta refiere al espacio público como todos aquellos lugares que están destinados para el uso público, particularmente, lugares que permiten el acceso universal, que son seguros e inclusivos para la ciudadanía. Esta dimensión incluye espacios urbanos como calles, pasajes, plazas, parques y elementos arquitectónicos cuya disposición abierta, gratuita y libre invita a la ocupación, congrega personas para su disfrute, fomenta su interacción, organización y recreación.

En este caso, la propuesta busca, en primera instancia, ser desarrollada en espacios abiertos, como calles, parques o plazas, con el fin de reunir a niños y niñas de diversas edades y a sus familias o adultos significativos, cuyo despliegue de acción común es el juego y la interacción social. Cuando el espacio público está pensado para ser usado por niños y niñas, promueve el uso por todas las generaciones, se vuelve un espacio vivo, seguro y abierto (Tonucci, 2015). Al ser niños y niñas de la primera infancia, esta propuesta trae consigo como efecto genuino, la participación interesada de niños y niñas más grandes y generaciones adultas cuidadoras, incluyendo a adultos y adultas mayores.

Desde un enfoque de derechos de la niñez, el Consejo Nacional de la Infancia 2017, p.19), define Espacio público como:

“Todo aquel lugar abierto o cerrado, de uso público, donde se fomenta la recreación, el esparcimiento, el descanso y la interacción social. Es el espacio contrario a la segregación, gratuito, idealmente en contacto con la naturaleza de ciudad y espacialmente articulado e integrado a un sistema mayor de recorridos y movilidad. Obedece al

tipo de espacio donde se estimula la creatividad, el juego libre y el descubrimiento”.

En esta línea, el parque y las plazas son un espacio crucial, que reúnen una serie de características naturales, recreativas y sociales que permiten situar propuestas que promuevan los derechos de las infancias como eje fundamental en su desarrollo y crecimiento. Esta propuesta también se ajusta a las orientaciones que entrega el Consejo Nacional de la Infancia (2017) al propiciar la accesibilidad universal para todos y todas quienes quieran participar, ser una fuente de aprendizaje emergente dada las diversas interacciones que implica el estar junto a otros, compartiendo y jugando. Es, además, una propuesta que promueve entre sus pilares fundamentales la actividad física y el movimiento, y por sobre todo, el juego, en una instancia participativa de encuentro y convivencia intergeneracional inserta en un espacio abierto y natural.

Orientaciones respecto al uso del espacio público.

Para situar la propuesta en el espacio público, se requiere hacer una revisión previa del lugar determinado donde se desarrollará. El espacio, debe propiciar la ubicación de materiales, por ende, se privilegian terrenos parejos y sin inclinación. Debe resguardarse además la limpieza del sector y evitar posibles accidentes, para ello se requiere limpiar y despejar previamente el espacio escogido.

Los adultos acompañantes de niños y niñas deben, en todo momento, acompañar el juego y resguardar el cuidado y bienestar de los participantes, manteniendo una actitud conciliadora, amable y respetuosa para con la primera infancia. Se sugiere la presencia de monitores o facilitadores del juego como parte de la propuesta y como apoyo para la seguridad y bienestar de los participantes, sin embargo, esta figura no reemplaza la labor del adulto o adulta que cuida. Cada monitor o facilitador no tiene como propósito dirigir el juego o dar indicaciones de cómo y a

qué jugar, por el contrario, respeta la libertad de acción y acompaña -si así quieren los niños y niñas- la idea del juego elaborado por ellos y ellas.

B. Instalación

Las instalaciones de juego es un concepto que esta propuesta acuña de los autores Abad y Ruiz de Velasco (2023), desde la cual se recogen ciertos elementos, pero en ningún caso busca ser una reproducción de ellas, sino más bien, ajustarlas al contexto, permitiéndose ciertas aperturas y variaciones. No obstante, un pilar sustancial que sí recogemos de los autores mencionados, es el carácter simbólico e intersubjetivo que permite este tipo de propuestas para la primera infancia. A diferencia de las instalaciones de juego realizadas por estos autores, esta propuesta no está orientada a colegios ni instituciones educativas, así como tampoco se espera realizar un seguimiento terapéutico del desarrollo de cada niño o niña.

Se propone una idea de instalación de juego libre y abierta, que permita la participación genuina de niños y niñas, posibilitando además la apertura a toda la comunidad ciudadana.



Se sugiere que la propuesta de instalación de juego sea atractiva visualmente y que promueva el uso, la reorganización de los materiales y la transformación permanente de la propuesta por los mismos niños y niñas participantes según sus intereses y necesidades.






Las sesiones de pilotaje realizadas y el desarrollo de las implementaciones en sí, permitieron dar luces de aquello que es funcional y útil para este tipo de experiencias. Entre estas particularidades destacan el tipo de material y su organización en el espacio en forma de triadas, es decir, en cada sesión se espera realizar una instalación que reúna 3 elementos. Es importante no sobrecargar el espacio con demasiados materiales o elementos, pues lo que se busca es

propiciar el juego simbólico, la interacción intersubjetiva y la acción con lo suficiente, sin excesos, saturación, ni complejidades (Ruiz de Velasco Gálvez y Abad, 2020).

Orientaciones para el uso de materiales en la Instalación

Considerando lo observado en las sesiones que se realizaron, a continuación se entregan sugerencias de materiales para utilizar en las instalaciones, sus características y las posibilidades de juego que permiten.

Material	Imagen de referencia	Características	Juego
Telas		<ul style="list-style-type: none"> -Material textil -Movilidad -Fluidez -Textura liviana -Diversos colores 	<p>Permiten cubrir elementos, hacer aparecer y desaparecer. Usarse sobre superficies. Pueden estar colgadas, atravesadas de un punto a otro, creando ambientes o bien propiciando el juego simbólico de cuidado, protección, y el juego sociodramático.</p>
Pelotas		<ul style="list-style-type: none"> -Forma redondeada -Distintos tamaños -Pueden ser de diversas texturas (de trapo, esponja, etc) -Rebotan -Son blandas 	<p>-Permiten el juego psicomotriz y corporal como rebotar sobre ellas, extenderse sobre ellas, correr tras ellas, lanzarlas, rodarlas</p>

Flotadores		<ul style="list-style-type: none"> -Material redondo, con agujero al centro -De material plástico blando y ligero 	<ul style="list-style-type: none"> -Sirven como contenedor corporal y de otros elementos -Funcionalidad envolvente corporal (los niños y niñas acolchan su cuerpo con ellos) -Apilables -Lanzables -Se pueden hacer girar -Fomentan el juego simbólico, pudiendo representar una cosa (metáfora)
Bloques de espuma o goma eva		<ul style="list-style-type: none"> -Material sólido, pero muy liviano -Puede ir revestido de telas de diferentes texturas y colores -Pueden ser de diferente tamaño -Pueden ser de diferente forma 	<ul style="list-style-type: none"> -Propician los juegos de construcción y destrucción, armar y desarmar -Sirven para apoyar el cuerpo, extenderse o recostarse sobre ellos
Bandejas plásticas		<ul style="list-style-type: none"> -Material reutilizable -Forma cuadrada rígida -Tamaño uniforme -Diferentes colores 	<ul style="list-style-type: none"> -Permite usarse como contenedor -Son apilables -Sirven para construir/destruir
Cajas de cartón		<ul style="list-style-type: none"> -Material reutilizable -Forma cuadrada -Resistente y flexible a la vez 	<ul style="list-style-type: none"> -Sirven para contener -Juegos como esconder y desaparecer -Juego simbólico (jugar a como si fuera un auto, una nave, una TV... etc)
Esponjas		<ul style="list-style-type: none"> -Material liviano -Diferentes texturas -Blandas y ligeras -Pueden ser de diferente tamaño. 	<ul style="list-style-type: none"> -Permite el cuidado de otros -También pueden ser apiladas, usadas para construcción

Alfombras o toallas		<ul style="list-style-type: none"> -De diversas formas (cuadradas, rectangulares, redondas) -Diferentes texturas, colores y tamaños. -Flexibles y ligeras 	<ul style="list-style-type: none"> -Favorecen instancias de calma, juegos de esconder y aparecer, cuidado y bienestar -Permiten delimitar espacios
----------------------------	---	--	--

El uso de los materiales descritos para las instalaciones, deben ser incorporados gradualmente, considerando que cada uno de ellos va aportando información sensorial y metafórica diferente. La sugerencia es que en cada propuesta de instalación no haya más de 3 elementos que se repiten, organizan y disponen según criterio a considerar como: formas, texturas, tamaños, posibilidades de juego.

C. Jugar

Estos elementos y materialidades propician el juego entre niños y niñas de diversas edades, la recreación y la experimentación libre con el material, dando origen a la interacción simbólica e intersubjetiva entre los participantes, generando un ambiente de comunidad intergeneracional donde niños y niñas son actores sociales y gestores de sus propias acciones en su lenguaje materno y común: el juego, a la vez que dialogan con la comunidad adulta y cuidadora.

Los materiales propuestos permiten el aparecer de juegos de carácter mucho más simbólico y social, se distancia notoriamente de los juegos de plazas que conocemos comúnmente como columpios y resbalines, donde la interacción entre adultos y las infancias se resume en un “empujar y recibir” constante y mecánico, sin mayor intercambio intersubjetivo. La propuesta de instalaciones de juegos en los espacios públicos abre innumerables posibilidades de encuentros con la otredad, fomentando una construcción social respecto al uso del espacio y al tipo

de interacción con las infancias presentes, validando sus derechos y aportes en la sociedad.

Aquí niños y niñas no se apartan, no hay un lugar exclusivo destinado para este grupo social, sino más bien se incluye en la ciudad, son parte de la ciudad, son parte de la democratización del espacio público, donde toda la ciudadanía es bienvenida.

D. Agencia Relacional

El juego, la experimentación y recreación que facilitan las instalaciones de juego en un espacio público que se abre a la comunidad, permite que aflore un tipo de participación que tiene directa relación con el convivir con otros y con lo otro: La agencia relacional. La agencia relacional visibiliza a niños y niñas como sujetos sociales, con capacidad de actuar y reaccionar, pero reconoce al mismo tiempo, que las dicotomías adulto/infante, saber/ignorancia, juego/trabajo e innumerables otras, quedan totalmente fuera, pues tanto las infancias como las comunidades son un todo que se interconecta, que se influye, se ayuda, se cuida, se valida. La agencia relacional es el diálogo genuino que abre espacio a que niños y niñas sean visibilizados y validados por lo que son.

5. Conclusiones de la propuesta

La propuesta de participación lúdica y abierta en el espacio público para la primera infancia, da cuenta de las infinitas posibilidades, sencillas, por cierto, que la ciudad puede ofrecer a niños y niñas para que ejerzan su derecho a la recreación y esparcimiento, abriendo espacios de participación auténtica que reconozcan sus aportes, necesidades y desenvolvimientos como ciudadanos.

Pensar en la primera infancia y abrir espacios para su ocupación deviene por efecto genuino, en una invitación que se extiende a la comunidad completa, propiciando que los espacios públicos vuelvan a ser efectivamente públicos y emerjan encuentros y narrativas sociales en torno a ellos. El juego es un lenguaje universal, el juego es la metáfora por medio de la cual podemos resignificar nuestro entorno y visibilizar nuestro pensamiento. El juego y sus múltiples maneras de emerger, reposiciona la voz de niños y niñas y les brinda la posibilidad de ser junto a otros.

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







Capítulo VIII. Conclusiones

Pareciera ser que al hablar de infancias establecemos un vínculo directo con la palabra juego, y, sin embargo, pese a establecer esta estrecha relación entre lo uno y lo otro, en la práctica le hemos restado tanta importancia a este ítem crucial en el desarrollo de los niños y niñas, y por qué no, también en el de los adultos. Como sociedad, tenemos el deber de conocer y favorecer los derechos inscritos en la Convención de los Derechos del niño y de la niña, entre los que se proclaman, el derecho a participar de la vida cultural en sociedad y disfrutar de espacios de recreación y juego.

En el transcurso de esta investigación, ha quedado manifestado el juego como una instancia auténtica de la participación infantil, configurándose como un lenguaje natural por medio del cual las infancias dan cuenta de su capacidad de ser, actuar, pensar y reaccionar ante el mundo. Al mismo tiempo, se logró develar la escasa oferta cultural, recreativa y artística que existe para que niños y niñas de la primera infancia ejerzan sus derechos.

Esta investigación se propuso responder de manera detallada a la pregunta: ¿Cómo favorecer la participación de la primera infancia en el uso recreativo del espacio público, a partir del concepto Agencia relacional? Para dar respuesta a esta pregunta se relevaron conceptos claves como lo son la agencia relacional, el juego y el espacio público.

A continuación, se analizarán las principales conclusiones obtenidas, según el desarrollo de cada objetivo específico planteado al inicio de esta investigación.

1. Intereses recreativos de los niños y niñas participantes del estudio, a partir de la interacción y exploración libre con ciertos objetos propuestos en un espacio público de la comuna de Santiago.

A partir de la propuesta de instalaciones de juego que fueron implementadas durante tres sesiones de sábados continuos en el mes de Mayo de 2023, fue posible develar que niños y niñas de la primera infancia se interesan y entusiasman por acercarse a las instalaciones y a los materiales propuestos, dándoles diferentes uso, pero esencialmente un uso corporal que se complementa con la participación y juego de adultos cuidadores y de otros niños y niñas participantes.

Si bien todos los materiales propuestos fueron utilizados, la elección y preferencia por algunos de estos materiales reside, principalmente, en las posibilidades de juego y en las características físicas de éstos. Las pelotas grandes (utilizadas comúnmente en pilates) y los flotadores, fueron de los materiales más utilizados, pues permitían ser elementos que invitaban al cuerpo a dejarse caer y contener en ellos (Abad y Ruiz de Velasco (2020), y al mismo tiempo, realizar acciones motrices como apilar, rodar, abrazar, perseguir y lanzar. Además, eran visualmente más atractivos en términos de color y forma.

Otro elemento a considerar, es que el espacio público (en este caso el parque) favorece la realización de juegos motores y corporales, como correr por el lugar, jugar a perseguirse, al mismo tiempo que se está en un entorno familiar y de cuidado relacional entre los presentes.

2. Acciones de niños y niñas participantes del estudio respecto a su interacción con los objetos propuestos, interacción con otros niños/as y con los adultos cuidadores presentes en un espacio público de la comuna de Santiago

Con este objetivo se buscaba establecer la relación vincular entre el juego propiamente tal y la agencia relacional enmarcada dentro de una propuesta de juego en el espacio público. Según lo observado en las sesiones, las evidencias dan cuenta de cómo las instalaciones de juego en el espacio público permiten y propician una serie de acciones y reacciones entre los niños y niñas participantes que tienen que ver, principalmente, con interacciones de cuidado, colaboración y juego simbólico. Fue posible evidenciar la participación y la agencia como un sistema en red, que permitía vincular a niños, niñas y adultos con el habitar de un espacio libre y público, que abría la posibilidad de encuentro intersubjetivo (Winnicott, 1979) y de validación entre las diferentes generaciones que se acercaban a participar.

Las interacciones se daban en un marco de respeto y cuidado, donde incluso adultos cuidadores colaboraban con otros niños y niñas que no estaban en su cuidado, dando cuenta de cómo es posible levantar espacios comunitarios de participación, que propician la agencia relacional y la participación auténtica de niños y niñas que se sienten parte de la sociedad. En este sentido, es fundamental volver a lo que sugiere Abebe (2019) al recordarnos que la agencia de los niños y niñas se experimenta en función de otros y de ciertos contextos que la impulsan. La participación de niños y niñas está mediada por adultos que dialogan y reducen, o bien amplían las instancias de agencia infantil.

En la trayectoria de esta investigación se buscó consagrar que niños y niñas tienen un lenguaje que no siempre recae en la voz, y que demanda de la comunidad adulta cierta sutileza necesaria para lograr “escuchar” esa voz, que no necesariamente tiene que ver con la palabra hablada. La agencia es una condicionante que esta mediada por la constante negociación, reacción, reproducción y transformación que mantienen las infancias dentro de sus entornos y contextos circundantes, y el juego, parecer ser el lenguaje que permite este encuentro y el diálogo intergeneracional para propiciar dicha agencia y participación de las infancias.

3. Principales fortalezas y debilidades de los hallazgos encontrados respecto a las interacciones de los niños/as con los objetos propuestos en el espacio público (de manera individual, grupal e intergeneracional) para considerarlos en el diseño de la propuesta.

Las fortalezas que evidencian los hallazgos residen en la calidad de interacción y agencia que permiten las instalaciones de juego en el espacio público, validándose como un escenario de encuentro e intercambio entre las infancias y las comunidades adultas, en un constante diálogo intersubjetivo que está mediado y facilitado por el juego y enmarcado en un contexto situado.

Niños y niñas ocupan el espacio, en este caso el parque, se apropian de sus características para llenarlo con su participación y ejercicio de los derechos que le competen como ciudadanos. Eso es lo trascendental de esta invitación.

Respecto a los materiales y objetos utilizados, se evidenció el interés y atractivo que estos representaban para las y los participantes, llevando a cabo juegos de carácter motor, corporales y juegos simbólicos, mediante los cuales sacaron afuera sus pensamientos y el lenguaje que tienen en común para ser y actuar en el mundo.

En términos de cuidado y bienestar, los objetos propuestos son, en su mayoría, elementos de características blandas, manipulables, resistentes y al mismo tiempo, livianos, que no implican mayor riesgo. De todas maneras, es importante el acompañamiento permanente de los respectivos cuidadores de niños y niñas.

El plástico como principal componente de los objetos utilizados, puede considerarse como una desventaja o debilidad, o bien percibirse como nocivo para el juego o la salud de las infancias y de menor durabilidad si se quiere extender su uso a lo largo del tiempo. Sin embargo, esta investigación reconoce y promueve el valor y uso de otros materiales que pueden ser incorporados, y que sean reconocidos como reutilizables y amables con la naturaleza y el ser humano, cuyo efecto en términos de acciones y juegos pueden ser de las mismas características.

La ocupación de espacios públicos abiertos, como el parque en este caso, tiene también ciertos riesgos. Las posibilidades de perder de vista a un niño o niña, o de que corran libremente puede conllevar a ciertos peligros inminentes que hay que saber resguardar con el debido apoyo de adultos presentes en la misma línea que se ha señalado, un adulto cuidador que acompaña la autonomía progresiva de los niños niñas.

4. Orientaciones y materiales para el diseño e implementación de propuestas recreativas y lúdicas en espacios públicos, que garanticen el derecho a la recreación y el juego.

Dentro de la propuesta lúdica de participación, se presentan una serie de orientaciones y sugerencias de materiales para ser utilizados en futuras propuestas recreativas en el espacio público para la primera infancia. En ella destacan objetos de la vida cotidiana, de fácil acceso, de materialidad mayoritariamente blanda, que propician la agencia relacional entre los participantes y el intercambio subjetivo a través del juego, cuyas acciones favorecen la relación y vínculo entre niños, niñas y adultos presentes, que logran representar escenarios de la vida cotidiana mediante el juego simbólico.

Los objetos sugeridos también permiten el movimiento, incorporando elementos de la psicomotricidad que contribuyen a la consciencia corporal y al desarrollo psíquico de niños y niñas. Entre ellos destacan elementos para construir, como ladrillos de goma eva, pelotas de pilates, telas, cajas de cartón, bandejas plásticas, flotadores, etc.

REFERENCIAS

- Abebe, T. 2019. Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 1-16.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (s/f). Lineamientos para la evaluación ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación
- Alanen, L. (2000). Childhood generational condition. Towards a relational theory of childhood. *Research in Childhood: Sociology, Culture and History*, 11-30. Odense: University of Southern Denmark
- Álvarez, A. & Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación 2*. Psicología de la Educación (93-119 pp). Alianza Editorial: Madrid
- Ansell, N. (2009). Childhood and the Politics of Scale: Descaling Children's Geographies? *Progress in Human Geography* 33(2): 190–209.
- Anton Rosera, M & Porta Martínez, F. (2016). La utilización del patio escolar en Educación infantil y primer ciclo de primaria. Una mirada psicomotriz. En Alvarado, M. (Coord.), *#JugarEnPsicomotricidad*. Estudios, análisis, reflexión y práctica (106-123). Buenos Aires, Revista Psicomotricidad.
- Apud, A. (2003). *Participación infantil. Programa de educación para el desarrollo: enrédate con UNICEF*. Madrid: UNICEF.

Aucouturier, B. (1993). Los niveles de la expresividad psicomotriz. *Revista de la Educación Especial*, 15. Amarú. Salamanca

Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar*. Editorial Graó

Aucouturier, B. (julio de 2007). *El juego, una creación del niño*. Conferencia Guggenheim, España. <https://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/a-educacional/Juego-EL-JUEGO-una-creaciOn-del-niNo.pdf>

Bishop, C. (2008). El arte de la instalación y su herencia. *Ramona. Revista de Artes Visuales Argentina*, 78, 46-52, 46-53. https://issuu.com/nirbhe/docs/bishop_la_instalacion_y_su_herencia

Borja i Sebastià, J. y Muxí Martínez, Z. (2001). Centros y espacios públicos como oportunidades. *Perfiles Latinoamericanos: Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México*, 9(19), 115-130

Borroeta Torres, H. y Vidal Moranta, T. (2012). La noción de espacio público y la configuración de la ciudad: fundamentos para los relatos de pérdida, civilidad y disputa. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(31), 1-16.

Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. *Revista Salud colectiva*, 1(003), 253-284.

Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Revista Salud Colectiva*, 8(3), 287-298.

Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM ediciones

Chile crece contigo. s.f. Espacios públicos amigables para niños y niñas.
<https://www.crececontigo.gob.cl/beneficios/espacios-publicos-amigables-para-ninos-y-ninas/>

Chiossoni, M., Carbia, I y Campelo, M. (2017). *Lenguajes artísticos y primera infancia: necesidad de un vínculo temprano*. [Archivo PDF].
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/702/Chiossoni%2CM.Lenguajes.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones cinco.

Comité de los Derechos del Niño. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General No. 7. Comité de los derechos del niño (Vol. 44383). Retrieved from
http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Normativa/GeneralComment7Rev1_sp.pdf

Comité de los Derechos del Niño. (2009). Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General No. 12. El derecho del niño a ser escuchado. Comité de los derechos del niño.

Comité de los Derechos del Niño. (2013). Convención sobre los Derechos del Niño. Observación general N° 17. Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).

Consejo de Europa. (2016). Instrumento de evaluación de la participación de los niños.
<https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/GuiaAplicParticipConsEuropa.pdf>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2017). Política Nacional de Cultura.

Consejo Nacional de la Infancia. (2016). Estudio Espacios públicos urbanos para niños, niñas y adolescentes.

Consejo Nacional de la Infancia. (2016). Modelo CECREA.

Consejo Nacional de la Infancia. (2016). Política Nacional de Niñez y Adolescencia. Sistema integral de garantía de derechos de la niñez y adolescencia. 2015 – 2025

Consejo Nacional de la Infancia. (2017). Orientaciones para el Diseño y la Planificación de Espacios Públicos desde el Enfoque de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Contreras, C. G., y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 811-825.

Corsaro, W. y Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*. 16, 197-220.

Cortés-Morales, S. & Morales Retamal, C. (2022). Vaulting the turnstiles: dialoguing and translating childhood and agencies from Chile, Latin America, *Third World Thematics: A TWQ Journal*, DOI: 10.1080/23802014.2022.2065025

Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*, 15(2), 73-99.

De León, L. (2020). En torno a la agencia infantil y juvenil: espacios, tensiones y paradojas en comunidades históricas indígenas mayas tsotsiles de Chiapas, México. En Universidad autónoma de Chiapas, Editora da Universidade de Brasília (Eds.) *Infancias: contextos de acción, interacción y participación* (33-63 pp). Universidad Autónoma de Chiapas

Delgado y Gutiérrez. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid.

Diagnóstico comunal de niñez y adolescencia (2019): *Una aproximación al ejercicio y reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. OPD Santiago.

Diestro, F. (2008). La ciudad de los niños. Una experiencia político-pedagógica en perspectiva comparada. En Fernando López-Noguero (Coord.), *La educación como respuesta a la diversidad* (pp 1-16). Universidad Pablo de Olavide.
doi:10.1177/0309132508090980.

Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Emirbrayer, M & Mische, A. (1998). What Is Agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.

Esteban, M; Crespo, F; Novella, A. y Sabariego, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Revista Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33.

Fondo de las naciones unidas para la infancia. (17 marzo 2016). Chile presentó la Política de Infancia y Adolescencia 2015-2025 y anunció la creación del Defensor

del Niño. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/chile-pol%C3%ADtica-infancia-adolescencia-defensor-ni%C3%B1o>

García y Casado (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En Gordo, Á. y Serrano, A. (Coords.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp 47-73). Pearson Educación, S.A: Madrid

Giddens, A. (2015). *La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu

Gómez-Pintado, A., Zuazagoitia Rey-Baltar, A. y Vizcarra Morales, M. T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e23), 1-13.

Guilló, J. (2007). La convención sobre los derechos del Niño: derechos y necesidades de la infancia. En Vicente, T. y Hernández, M. (Coords.), *Los Derechos de los niños. Responsabilidad de todos* (pp. 83-94). Murcia: Universidad de Murcia.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, UNICEF.

Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé editores.

Jaramillo, J. (2011). Bourdieu y Giddens. La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales. *CS 7*, 409-428

Jociles, M.I., Franzé, A y Poveda, D. (2011). Etnografías de la infancia y de la adolescencia. Ed. Los libros de la Catarata: España.

Lancy, D. (2012). Unmasking Children's Agency. *Sociology, Social Work and Anthropology Faculty Publications*. Paper 277. Recuperado de https://digitalcommons.usu.edu/sswa_facpubs/277

Ley N° 21430. Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 15 marzo 2022. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>

Llorca, M y Sánchez, J. (2016). Análisis del contenido de los juegos y respuesta desde la Psicomotricidad Relacional. En Alvarado, M. (Coord.), *#JugarEnPsicomotricidad. Estudios, análisis, reflexión y práctica* (275-294). Buenos Aires, Revista Psicomotricidad.

Mayall, Berry. 2003. *Generation and gender: Childhood studies and feminism. In Childhood in Generational Perspective*. Edited by Berry Mayall and Helga Zeiher. London: Institute of Education.

Ministerio de desarrollo Social y Familia. (2019). Monitoreo y seguimiento oferta pública 2019. Fomento del Arte en la educación: Acciona.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2020). Informe de Niñez y Adolescencia 2019.

Ministerio de Desarrollo Social. (2018). Centros educativos culturales de la infancia (CECI). Informe de seguimiento de programas sociales. https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2018/PRG2018_3_3416.pdf

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2016). Estudio de línea de base del programa Centros de Creación (CECREA). Santiago de Chile. Recuperado de <https://repositorio.cultura.gob.cl/bitstream/handle/123456789/5338/Estudio%20de%20linea-de-base-del-Programa-Centros-de-Creacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. s.f. Centros de creación. <https://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/centros-de-creacion/>

Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad. (2013). II Plan estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016. Madrid: España

Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis

Novella Cámara, A. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 13(2), 380-403.

Observatorio Niñez y Adolescencia. (2020). Infancia cuenta en Chile, 2020. Santiago de Chile: Observatorio Niñez y Adolescencia.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2019). Feria de experiencias artísticas y culturales para la primera infancia. Ciudad Vieja, Uruguay.

Oswell, D. (2013). *The Agency of Children, the Agency of Children. From Family to Human Rights*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9781139033312.

Oswell, D. (2021). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância*. Perspetivas Globais. Uminho editora.

Palma, D. (1998). *La Participación y la Construcción de Ciudadanía*. Universidad ARCIS.

Pavez Soto, I. & Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancia*, 3, 193-210.

Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.

Pellicer, I., Vivas-Elias, P., y Rojas, J. (2013). La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *Revista Eure*, 39(116), 119-139.

Punch, S. 2016. Exploring Children's Agency across Majority and Minority World Contexts. In *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (London: Routledge), edited by F. Esser, Baader, M. S., Betz, T., Hungerland, 183–196.

Rabadán, M. (2009). Formas de intersubjetividad. *Revista Entre Líneas*. 24, 20-26.

Ramírez Pavelic, M y Contreras Salinas, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista internacional de investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105.

Rautio, P. (2013). Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies*, 11(4), 394-408.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2013.812278>

- Rodríguez, G; Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe
- Ros, N. (2004). Lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-8.
- Ruiz de Velasco, A y Abad, J. (2012). El juego simbólico. *Aula de infantil*, 65, 30-33.
- Ruiz de Velasco, A y Abad, J. (2020). Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación, *Aula de Infantil*, 103, 28-32.
- Ruiz de Velasco, A y Abad, J. (2023). Las instalaciones de juego como espacio intersubjetivo de relación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 18, 1-10.
- Secretaría de cultura. (2020). *Alas y Raíces: Programa estratégico de cultura y arte con infancias y juventudes*. Gobierno de México.
- Serrabona, J. (2016). Los juegos afectivo fantasmáticos. En Alvarado, M. (Coord.), *#JugarEnPsicomotricidad. Estudios, análisis, reflexión y práctica* (64-86). Buenos Aires, Revista Psicomotricidad.
- Solano, A. (2018). El arte en la primera infancia: Propuestas destacables. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 15, 70-97. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.9600>
- Strauss y Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y proedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Antioquia: Colombia.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53-64.

Tonucci, F. (2013). *La ciudad de los niños*. Editorial Losada. Buenos Aires.

Toro, M. (2016). La neurociencia y su aporte a la infancia. Recuperado de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2614>

Trilla, J y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137 - 164.

UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño.

UNICEF. (2008). Arte y ciudadanía: El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes. Buenos Aires, Argentina.

UNICEF. (2019). Políticas Públicas de Primera Infancia. Un camino prioritario. Buenos Aires.

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*, 14(1), 55-65. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Vigotsky L. (1997). *La imaginación y el Arte en la Infancia*. Ensayo psicológico Fontamara. México.

Voltarelli, M. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.

Winnicott, D. (1979). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa