

Educación infantil y territorio, hacia la transformación educativa: una investigación desde los saberes pedagógicos.

Early childhood education and territory, towards educational transformation:
an investigation from pedagogical knowledge

Yeny Carolina del Pilar Vargas Iturra

Universidad Austral de Chile · Instituto de ciencias de la educación

 <https://orcid.org/0000-0003-2012-4636>

Resumen

Este trabajo sistematiza una investigación realizada en 2023, cuyo objetivo es profundizar en la comprensión del saber pedagógico de educadoras de párvulos respecto a la relación entre la educación inicial y el territorio. El estudio aborda la necesidad de actualizar las prácticas docentes frente a los recientes cambios normativos y curriculares, promoviendo perspectivas activas y situadas. Bajo un diseño metodológico de estudio de caso con enfoque etnográfico, se realizaron entrevistas a profesionales de escuelas públicas en Valdivia, Chile. Los resultados revelan un discurso compartido que reconoce al territorio como un entorno con gran potencial para el aprendizaje; no obstante, se identifican brechas socioculturales y económicas que limitan significativamente el acceso a espacios educativos fuera del aula.

Palabras clave: saberes- investigación situada- educación infantil-ciudadanía

Abstract

This work systematizes research conducted in 2023, which aimed to deepen the understanding of early childhood educators' pedagogical knowledge regarding the relationship between early childhood education and the local environment. The study addresses the need to update teaching practices in light of recent regulatory and curricular changes, promoting active and situated perspectives. Using a case study methodology with an ethnographic approach, interviews were conducted with professionals from public schools in Valdivia, Chile. The results reveal a shared discourse that recognizes the local environment as one with great potential for learning; however, sociocultural and economic gaps are identified that significantly limit access to educational spaces outside the classroom.

Keywords: knowledge - situated research - early childhood education- citizenship

1. Introducción

Actualmente la educación parvularia en Chile, experimenta cambios normativos y nuevas formas de comprender la vinculación con el territorio. Las normativas vigentes apuntan a reafirmar una educación activa y situada (Riquelme -Arredondo et al., 2022; Beltrán et al., 2021). Ejemplo de ello, el ajuste curricular 2018 para la educación parvularia, que incluye modificaciones a

los objetivos de aprendizaje desde la sostenibilidad, interculturalidad y el enfoque de derecho (Rodríguez y Pérez, 2023; Sánchez, 2023). A partir de estas modificaciones se hace explícito el papel de niños y niñas como protagonistas activos de su entorno sociocultural y ambiental, y la necesidad de experiencias de aprendizaje situadas. Sin embargo, en la práctica de aula existen modelos pedagógicos diferentes en lo que refiere a la vinculación con su entorno, y

estos dependen del saber y de la racionalidad docente que se desarrolla (Herrera, e Hinojos, 2023). En el caso de la educación parvularia en Chile, incorporada a la escuela en los niveles transición (4 a 6 años), existen contradicciones entre los principios propios del nivel, y las lógicas instrumentales que propone el sistema en general (Iturra et al, 2023; Peralta, 2009). En este sentido, las modificaciones fluctúan entre modelos activos centrados en una mirada del niño y niña como sujeto de derecho protagonista de los contextos en los que se desenvuelve, y modelos tradicionales academicistas, centrados en una mirada de la infancia como objeto de derecho, receptores de cultura desde una perspectiva pasiva (Peralta, 2009; Moreno y López de Maturana, 2015). Cuando se materializa un modelo academicista, predomina el aula en la configuración de ambientes de aprendizajes, limitando con ello el agenciamiento infantil (Riquelme-Arredondo et al., 2022; Oliveira y Romero, 2020; Alarcón et al., 2015; Moreno y López de Maturana, 2015; Pardo et al., 2021). Desde estos antecedentes, la investigación

que aquí se discute busca aproximarse al saber pedagógico que están construyendo educadoras a 5 años de la reforma curricular sobre tópicos tan relevantes como infancia, espacio, territorio y aprendizaje. Esto desde una perspectiva de vigilancia epistémica, que permita entender la relación de las escuelas con el entorno, considerando la acción pedagógica, el discurso docente y sus proyecciones (Giroux y McLaren, 2011; Díaz, 2010). El aporte de este estudio, se traduce en explicitar los vínculos entre las nuevas propuestas y la realidad de las instituciones educativas. En este sentido, el objetivo general al que responde esta propuesta busca comprender la relación existente entre escuela- territorio y aprendizaje, desde el saber pedagógico de educadoras de párvulos que se desempeñan en escuelas municipales de la ciudad de Valdivia.

2. Revisión de la literatura

La construcción del saber pedagógico-docente sobre temáticas específicas como el territorio, se sustenta en los siguientes planteamientos

teóricos: el saber pedagógico como constructo social y epistémico, la cognición situada, el enfoque de aprendizaje basado en el territorio y la cartografía como medio de proyección del saber (Herrera e Hinojos, 2022; Merellano-Navarro- Navarro et al., 2019; Tardif, 2010; Hendricks, 2001; Rogoff, 1993). Cada uno de ellos será desarrollado a continuación:

2.1.- Saber pedagógico

El concepto saber- docente- pedagógico, se aplica indistintamente a los diversos conocimientos integrados en la práctica. En palabras de Tardif (2010), el saber docente se compone de diferentes fuentes disciplinares, curriculares y experienciales. Específicamente los saberes pedagógicos, son aquellos conocimientos que se movilizan y desarrollan sistemas que orientan la actividad educativa, articulando de modo sistemático lo didáctico, disciplinar, curricular y experiencial. En este sentido, el saber pedagógico está en la confluencia entre varias fuentes de conocimiento provenientes de las ciencias de la educación y de la vida de las y los docentes. La construcción de este saber, se produce principalmente

en el ejercicio de la docencia, puesto que ello configura principios que ordenan su discurso y le permiten desempeñarse en la situación educativa cotidiana (Díaz, 2010). El quehacer docente está caracterizado por el saber pedagógico, facilitando el comprender y explicar la realidad profesional a partir de sus propias acciones (Merellano- Navarro et al., 2019). De esta manera, se entiende que este conocimiento está compuesto tanto por perspectivas epistemológicas, como por el accionar didáctico, elementos que facilitan la orientación de la docencia (Merellano- Navarro- Navarro et al., 2019). El docente en su práctica pedagógica, enseña saberes y en esa acción mediadora se produce un proceso reflexivo de reconstrucción que, permite explicar su labor profesional y construir teorías (Díaz, 2010). El o la docente se transforma en generador de saber al observar su propia práctica e historia y resignificarla en función de su forma de entender la realidad y el conocimiento. Este saber pedagógico, emerge de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la trayectoria de

los profesionales (Díaz - Barriga, 2006). Este saber contiene tres entidades: a) Cognitiva; referidas a formas o instancias donde se origina el saber, formal e informal. b) Afectiva: integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica y demás personas vinculadas con al proceso educativo c) Procesual: expresa flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia de significados que elabora el docente en su modo intrínseco de ser sujeto colectivo. (Díaz, 2010). En el caso de la vinculación de la educación infantil con el territorio, es importante considerar la dimensión procesual, puesto que el objetivo es comprender cómo los nuevos enfoques asociados al aprendizaje situado y la participación infantil está siendo elaborado por las educadoras.

2.2.- Educación infantil, aprendizaje situado y territorio

La vinculación de la escuela con el entorno no es algo reciente, es una idea que emerge en las primeras décadas del siglo XX de la mano de la escuela nueva y la pedagogía

social de Dewey, y que hoy se sustenta en el constructivismo sociocultural y enfoques de educación ambiental y territorialidad (Santos 2022; Castellaro y Peralta, 2020; Díaz-Barriga, 2006; Rogoff 1993). El enfoque de territorialidad se conceptualiza como la valoración del entorno cercano y sus componentes físicos, biológicos, culturales y sociales para la facilitación de la acción pedagógica en la práctica docente (Salas et al., 2017). Desde este enfoque se considera que un territorio constituye una mezcla entre la socialización inicial y secundaria, y entre la educación natural y formal, por cuanto permite una formación cultural y participativa (Williamson, 2005). Ahora bien, plantearse el territorio como espacio de aprendizaje desde el saber docente, supone reconsiderar la relación de la escuela con el entorno, teniendo en consideración que, aunque desde la academia existe un reconocimiento de la validez de esta relación, en la práctica la escuela conforma un espacio instructivo, autosuficiente y cerrado en sí mismo la mayoría de las veces (Zabalza et al., 2016; Díaz -Barriga, 2006; Williamson,

2005). Por lo que, esta relación se establece desde perspectivas de apertura o clausura (Zabalza, 2016). La perspectiva de apertura al entorno, responde a modelos educativos activos y situados en los que el saber docente considera espacios fuera del aula atribuyéndoles oportunidades de desarrollar aprendizajes que expresan diferencias tanto culturales como situacionales de cada niño y niña (Hendricks, 2001; Rogoff, 1993; Williamson, 2005). Por otro lado, la perspectiva de clausura al entorno, responde a modelos tradicionales, que establecen vínculos parciales con el contexto que circunda a la escuela, en ellos el saber del docente comprende el proceso de aprendizaje como algo que tiene sentido la mayor parte del tiempo en el aula escolar (Zabalza, 2016). En el caso específico del territorio como espacio de aprendizaje, la apertura o no de las instituciones depende de muchos factores, algunos de gestión institucional y otros asociados directamente al saber pedagógico de los y las docentes. Uno de los supuestos en los que se fundamenta esta investigación, es que son los y las docentes como habitantes activos

del territorio quienes pueden reconocer la dimensión educativa de los entornos.

Debe contener una relación directa y relacionada con el problema de investigación en diferentes contextos geográficos, indicando qué se ha estudiado específicamente, cómo

3. Método

La metodología implementada para la investigación, responde a un estudio de caso basado en el enfoque metodológico de etnografía educativa que utilizó la técnica de la indagación narrativa, por medio de entrevistas (Guber, 2001; Stake, 1995). Las entrevistas se desarrollaron en cuatro escuelas municipales - públicas de la ciudad de Valdivia, sur de Chile. Los criterios de selección de participantes fueron: impacto, relevancia y pertinencia con el objeto de estudio (Stake, 1995). Considerando estos criterios se conformó una unidad de análisis compuesta por once educadoras de párvulos que además representaban distintas localidades al interior del territorio urbano. El análisis se desarrolló en base a las técnicas de contextualización y

saturación de contenido (Denzin y Lincoln, 2015). El procesamiento de los datos se efectuó en base a lo propuesto por Spradley (1979), estableciéndose dominios o categorías de significado y temas que representan la identificación de elementos cognitivos asociados a los saberes pedagógicos de las participantes en el estudio. Junto con ello la sistematización progresiva de los datos con el equipo de educadoras permite una mirada inicial de la relación que ellas establecen entre territorio y aprendizaje.

4. Resultados

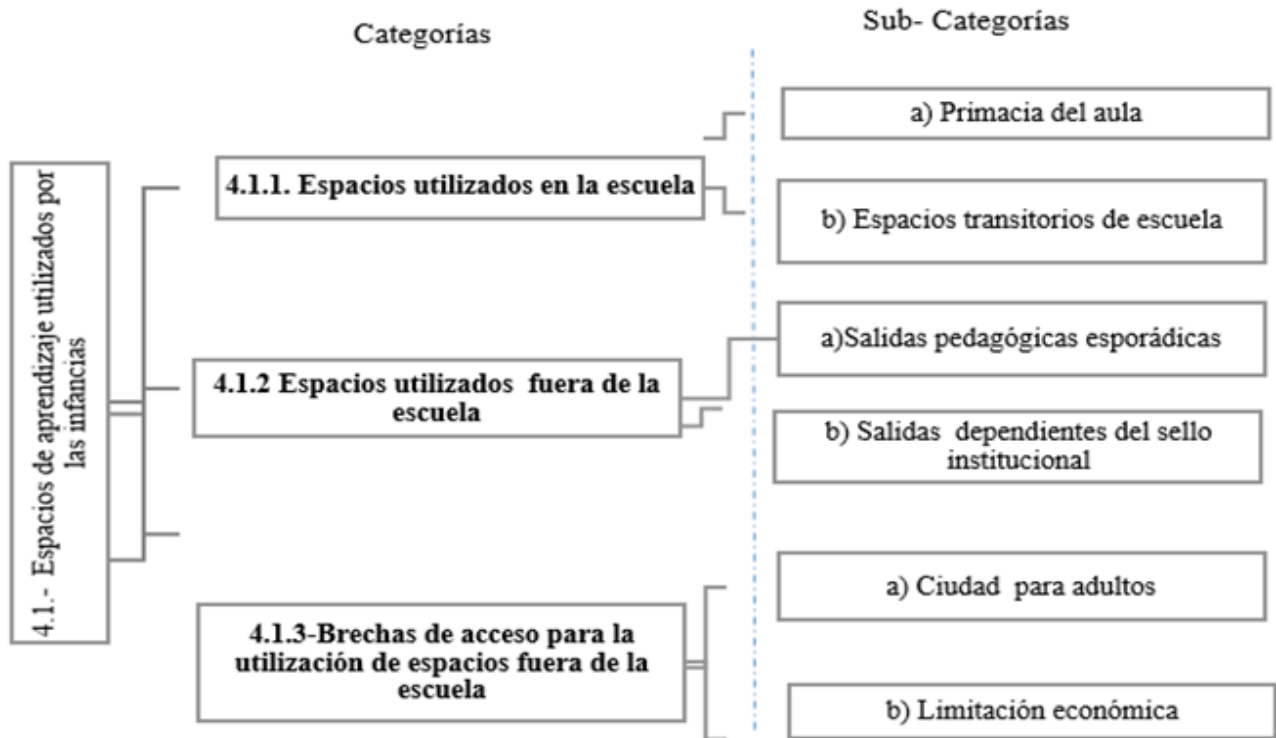
El apartado resultados, expone el estudio en contexto, considerando el saber pedagógico referido a espacios educativos utilizados y la conceptualización del territorio. Abordando uno a uno los objetivos específicos.

4.1.- Saber pedagógico sobre espacios de aprendizaje utilizados con las infancias

El saber pedagógico sobre espacios de utilizados para la enseñanza-aprendizaje, representa los resultados del primer objetivo de la

investigación: “Describir el saber pedagógico experiencial de la educadora o educador de párvulos sobre espacios de aprendizaje utilizados con niños y niñas del nivel transición de escuelas municipales de la ciudad de Valdivia Chile”. A continuación, se describen, los resultados en cada categoría y subcategoría.

Figura 1: Esquema sistematización de categorías y subcategorías espacios de aprendizaje utilizados por las infancias desde el saber pedagógico.



Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia, en base a los resultados

4.1.1.- Espacios utilizados en la escuela

La categoría “Espacios utilizados en la escuela” sistematiza los entornos donde las educadoras de párvulos despliegan habitualmente las experiencias de aprendizaje. El análisis revela una tensión entre el confinamiento espacial y la búsqueda de entornos alternativos, articulándose en dos subcategorías: la primacía del aula y el aprovechamiento de espacios transitorios

a) Primacía del aula: el centro de gravedad pedagógico.

Esta subcategoría presenta una recurrencia significativa en los relatos, consolidando al aula como el escenario predominante y, en ocasiones, exclusivo de la acción educativa. El discurso docente sugiere que la prevalencia de este espacio no siempre responde a una elección pedagógica, sino que está mediada por limitaciones estructurales y factores climáticos que restringen el desplazamiento hacia el exterior. En este sentido, el aula se redefine como un espacio polivalente donde deben

converger, de forma simultánea o sucesiva, la instrucción formal y el juego:

“La mayor parte del tiempo los niños y niñas se encuentran dentro del aula, queda a disposición de las agentes educativas las áreas que quieran desarrollar, el aula es el ambiente de aprendizaje principal” (Entrevista 7; 10:57)

“Tienen su patio de kínder y su sala, pero en el invierno y por el clima adecuamos la sala para juegos de una hora, es decir se desarrollan las clases y el juego en el mismo espacio” (Entrevista 3, 8:00)

b) Espacios transitorios: entre la exclusividad y la fragmentación horaria.

Los espacios transitorios emergen en el discurso como lugares dentro de la institución que permiten una ruptura con la rutina del aula, siendo identificados bajo el concepto de “educación fuera del aula”. Estos entornos (patios, gimnasios o salas de psicomotricidad) se caracterizan por una utilización regulada y temporal. Un hallazgo relevante

es la delimitación física y simbólica de estos espacios, los cuales suelen ser de uso exclusivo para los niveles de transición o están sujetos a cronogramas rígidos para evitar el contacto con niveles superiores, garantizando así un resguardo del grupo etario:

“Los espacios que más frecuenta el nivel, son el patio, gimnasio, hall, y actualmente inauguramos una sala de psicomotricidad. Espacios que permiten aprendizajes fuera del aula” (Entrevista 9: 9:40).

“El nivel cuenta con un espacio delimitado físicamente que consta de salas, mini gimnasio, estos espacios son solo de los párvulos, compartiendo con el colegio el comedor al cuál se le tiene asignado un horario diferente para la colación y almuerzo al resto del alumnado” (Entrevista 2, 8: 45).

4.1.2 Espacios utilizados fuera de la escuela

La categoría “espacios utilizados fuera de la escuela” releva, desde la experiencia y el saber pedagógico de las educadoras, las dinámicas de relación que establecen con

el territorio circundante. El análisis del discurso permitió identificar dos subcategorías principales que matizan esta vinculación: las salidas pedagógicas esporádicas y las salidas condicionadas por el sello institucional del establecimiento

a) Salidas pedagógicas esporádicas: ocasionalidad y significado

La subcategoría, “salidas pedagógicas esporádicas”, describe una vinculación del nivel educativo con el entorno externo que se caracteriza por su naturaleza ocasional. Las educadoras conceptualizan estas actividades principalmente como “visitas” o “salidas pedagógicas” puntuales. Las participantes enfatizan la excepcionalidad de estos momentos, que suelen ocurrir “una vez al año” o de forma reactiva a eventos específicos,

“Como han sido pocas las salidas pedagógicas, pero muy significativas para nuestros estudiantes, se dan casi de forma esporádica, una vez al año” (Entrevista 4, 8:10)

“Se da poco lo de las visitas a espacios fuera de la escuela, de forma muy ocasional cuando hay un evento o somos invitados a algo especial” (Entrevista 2, 6: 12)

b) Salidas dependientes del sello institucional: Condicionamiento curricular

La segunda subcategoría se manifiesta en el discurso de aquellas educadoras que forman parte de instituciones con un sello pedagógico definido, específicamente medioambiental. En estos contextos, la relación con los espacios territoriales, aunque sigue siendo esporádica, se percibe como directamente condicionada por el mandato institucional y la certificación vigente.

“El sello medioambiental de la escuela, permite que los niños y niñas tengan contacto real con el exterior... si bien ellos/as quisieran ir mucho más afuera de la sala, esto no sucede tan frecuentemente” (Entrevista 1, 5: 36)

“Bueno tenemos un sello y una certificación medio ambiental, entonces los cursos más

grandes tienen algunas salidas porque es parte de sello” (Entrevista 4, 6: 38)

4.1.3.- Brechas de acceso para la utilización de espacios fuera de la escuela

La categoría “Brechas de acceso” sistematiza los obstáculos que, según el discurso de las profesionales, condicionan o impiden la implementación de experiencias pedagógicas en el entorno urbano. Estas limitaciones no se presentan de forma aislada, sino que configuran un entramado de barreras de diversa naturaleza. El análisis permite distinguir entre condicionantes de carácter externo —vinculadas a la configuración territorial y factores socioculturales— y limitantes de orden interno, asociadas a la gestión y los recursos de la propia institución.

a) Ciudad para adultos: barreras socio-culturales

Esta subcategoría revela una percepción crítica de las educadoras sobre el diseño urbano, el cual es descrito como un entorno pensado exclusivamente para el habitar

adulto. El discurso docente identifica una ciudad “hostil” para la niñez, donde la falta de infraestructura básica se suma a una barrera simbólica: la no consideración por los tiempos y modos de ser de la infancia.

“De repente nos toca ir a algún lugar, y no hay espacio para los niños y niñas, desde cosas tan simples como es espacio para que se estacione una micro o furgón. Hasta bueno, la negativa de algunos espacios a recibirnos, porque no están preparados” (Entrevista 7,3: 47)

“Yo creo que uno encuentra espacios de la ciudad que son inseguros y lugares que no están preparados, porque no hay respeto también por la infancia, por sus tiempos, por sus modos de estar, por ejemplo, los museos con todo arriba son para adultos no para niños, distante e intocable no está preparado para los niños” (Entrevista 10, 9: 32)

b) Limitación económica: el costo del traslado y la periferia escolar

Por otro lado, las brechas económicas emergen como un factor determinante que restringe la frecuencia y el alcance de las experiencias fuera del aula. Las educadoras vinculan esta limitante a la escasez de recursos institucionales para costear el transporte y a la distancia geográfica entre la escuela y los centros de interés cultural. Esta brecha se agudiza ante factores climáticos que mantienen a los estudiantes en la escuela al no contar con el equipamiento adecuado.

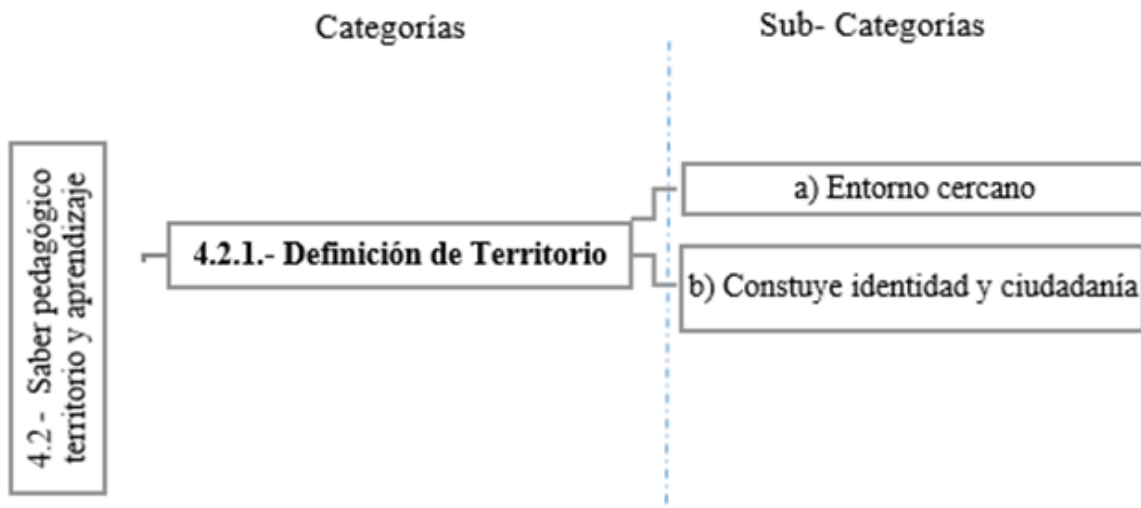
“Creo que hay muchos lugares más que aun desconozco y lugares que por motivos económicos no hemos podido conocer, ya que no contamos con el traslado” (Entrevista 9, 4: 10)

“Una de las limitantes es el factor climático que nos impide muchas veces la frecuencia de estas experiencias (fuera del aula) ya que no existen recursos económicos para por ejemplo tener la vestimenta adecuada o como trasladarnos ya que los lugares de interés muchas veces están lejos” (Entrevista 7, 5: 00)

4.2.- Saber pedagógico: territorio y aprendizaje

El saber pedagógico sobre territorio y aprendizaje representa los resultados del segundo objetivo específico de la investigación, “Describir el saber pedagógico epistémico que construyen sobre territorio y aprendizaje las educadoras o educadores de párvulo de escuelas municipales de una ciudad del sur de Chile”. A continuación, se describen en el esquema las categorías y subcategorías que emergieron.

Figura 2: Esquema sistematización de categorías y subcategorías saber pedagógico territorio y aprendizaje



Fuente: elaboración propia

4.2.1.- Definición de Territorio

Esta categoría responde al segundo objetivo de la investigación, orientado a describir el saber pedagógico epistémico que las educadoras construyen sobre la relación entre territorio y aprendizaje. Los hallazgos revelan una comprensión del territorio que trasciende la dimensión física, configurándose como un espacio de significación sociocultural. Esta categoría se estructura en dos subcategorías: el territorio como entorno cercano y como eje constructor de identidad y ciudadanía.

a) Entorno Cercano: espacio habitado - recurso pedagógico

Para las educadoras, el territorio se define primordialmente como el espacio cotidiano y habitado por los estudiantes y sus familias. El discurso docente sugiere que el territorio preexiste al niño/a, pero requiere de una mediación pedagógica que transforme el “pasar por los lugares” en un “darse cuenta” de su valor. En este sentido, el territorio se conceptualiza como

un catalizador de curiosidad y dotando de sentido a la experiencia educativa. Al respecto se señala:

“Territorio es todo lo que está en su entorno a veces los niños lo miran y pasan por esos lugares con sus familias, pero no se dan cuenta del valor” (Entrevista 2, 9; 00).

“Territorio es una instancia innovadora que despierta la curiosidad de los niños y niñas sobre su entorno natural o sociocultural” (Entrevista 3, 7: 56).

b) Construye identidad y ciudadanía.

Más allá de lo geográfico, el territorio es percibido como un componente esencial en la formación de la subjetividad. Las profesionales vinculan lo territorial con el desarrollo del sentido de pertenencia y la socialización primaria. Los hallazgos destacan que el conocimiento del espacio habitado no solo otorga un “lugar en la sociedad”, sino que proyecta al párvulo como un actor activo. A continuación, ejemplos de esta subcategoría:

“La vivencia de los párvulos es mayormente significativa si es una experiencia concreta donde todos sus sentidos están expuestos a dicha experiencia, y el conocimiento del espacio que habita con su grupo familiar y todas las personas que le rodean le da un sentido de pertenencia y un lugar en la sociedad” (Entrevista 1, 10:11).

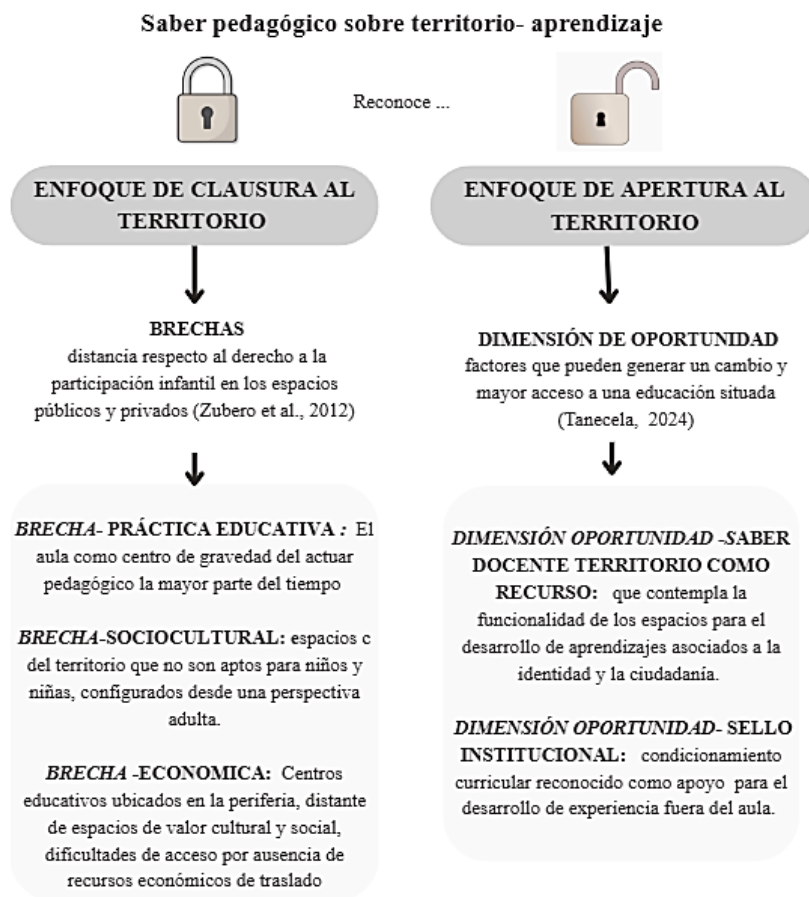
“Permite que los niños y niñas comprendan mejor lo que es ser un ciudadano responsable haciéndose parte de además ser actores activos” (Entrevista 7, 11:03).

5. Discusión y Conclusiones

El cruce interpretativo de este estudio, permite dar respuesta al objetivo general de la investigación “comprender la relación existente entre escuela, territorio y aprendizaje desde el saber pedagógico de educadoras de párvulos”. En este sentido, desde su saber las profesionales expresan las relaciones posibles que se gestan a partir del concepto territorio (Tardif, 2010; Díaz, 2010). En consideración a ello, la discusión se centra en establecer

las tensiones de apertura y clausura hacia el territorio que son declaradas desde el discurso de las educadoras de párvulos. En esta discusión se consideran factores limitantes que actúan como brechas y factores facilitadores que actúan como dimensiones de oportunidad, como se evidencia en la Figura n°3.

Figura n°3: conceptualizaciones asociadas a una clausura y/ o apertura al territorio



Fuente: elaboración propia en base a los resultados.

5.1.-Enfoque de Clausura a territorio, brechas reconocidas

La clausura al territorio se define en esta investigación como la construcción epistémica de las educadoras sobre las relaciones anti expansivas de las escuelas con el entorno y la consideración de eventos instructivos desarrollados en el marco de las instituciones escolares (Zabalza et al., 2016). Como se observa en la figura N°2 las categorías que emergen del discurso de las educadoras asociadas a la clausura del territorio son: primacía del aula limitaciones económicas y ciudad para adultos. Desde la teoría, estas categorías se consideran brechas de acceso, puesto que perpetúan una distancia, respecto al derecho de participación infantil en los espacios públicos (Zuberó et al, 2012).

La *primacía del aula*, se configura como una brecha que atañe directamente a la práctica educativa, puesto que define el espacio utilizado para el desarrollo de los aprendizajes en los niveles transición, desde el saber pedagógico de las educadoras. Al mencionar que las interacciones se implementan casi

en su totalidad dentro de la institución y en el aula, se comprende que el enfoque actual de las escuelas participantes de este estudio es de clausura hacia el entorno- territorio (González, 2021; Zabalza et al., 2016). Bajo este enfoque, el establecimiento se relaciona esporádicamente con sus límites espaciales, por tanto, la escuela se conforma como un sistema cerrado en sí mismo (Liebel, 2021, Collet-Sabé, 2020; Díaz - Barriga, 2006; Llantén et al., 2020).

Las connotaciones didácticas del enfoque de clausura son según Zabalza y colabs. (2016), son en su mayoría orientadas a la realización de tareas pre-especificadas para la consecución de un resultado, por tanto, directivas y cerradas. En este sentido, las interacciones sociales y espaciales se enmarcan en la direccionalidad y el control (Hueso, 2021). Por tanto, para muchos niños y niñas estar en el aula involucra procesos de aprendizaje pasivos, que profundizan posiciones de subalternidad, limitándose con ello el agenciamiento infantil (Fatyass, 2022). Por otro lado, al desarrollarse las actividades escolares solo

dentro del aula, se dejan de incorporar otros escenarios potenciales, compuestos por las redes territoriales que son parte de la educación formal y no formal del espacio que los niños y niñas habitan (Williamson, 2005). En este sentido, el mayor tiempo en el aula afecta también el desarrollo de la identidad local y el aprendizaje significativo y situado.

Otro factor que limita experiencias de aprendizaje fuera del aula, es según las profesionales la falta de recursos económicos en la institución para financiar el traslado de niños y niñas hacia lugares de la ciudad que representan un potencial pedagógico. Este factor, es considerado una *brecha económica*. En Chile, las diferencias en el sistema educativo, están asociadas a la capacidad económica de las familias, existiendo tres tipos de establecimientos; el municipal, el particular subvencionado y el particular pagado. Esto, se ha demostrado tiene efectos importantes en las oportunidades de aprendizaje. Rosas y colabs. (2013) menciona que la diferencia en recursos entre las escuelas establece una variación en el acceso a significados

culturales. En el caso de las escuelas públicas, el no contar con los medios económicos para acceder a espacios territoriales, los posiciona en desventaja frente a establecimientos que sí los tienen y además cuentan la cercanía a estos espacios (Hueso, 2021; De la Cruz, 2017). Esto agrega a la variable económica, la *variable localización* en el caso de las escuelas públicas ya que son parte de subsistemas diferenciados y estratificados algunos de ellos son salud, barrio, locomoción (Rosas et al., 2013). Esto tiene como consecuencia el acceso inequitativo a servicios y espacios, una diferencia que no desde el discurso de las educadoras no ha conseguido ser equiparada por la ausencia de recursos (Garretón et al., 2022; De la Cruz, 2017). Los aspectos que exponen las educadoras participantes de esta investigación, dan cuenta de la inequidad en el acceso a espacios públicos y privados que se da entre escuelas con distinto tipo de administración.

Junto con ello, desde el discurso se expresa que existe una brecha en la conformación del territorio urbano, la cual se evidencia

cómo espacios que no se adaptan a las características de la infancia. Se conceptualiza como brecha ya que establece una distancia respecto a un derecho a garantizar el desarrollo de la ciudadanía infantil (Espinoza, 2022). La ciudadanía es la dimensión pública y colectiva de la participación, ser ciudadana o ciudadano comporta ser un sujeto de derechos que interviene autónomamente en su realidad próxima y cotidiana (Figueroa, 2016). La brecha de acceso identificada en el territorio se desarrolla bajo la denominación, *ciudad pensada para adultos*, lo cual permite discutir la marginación de la infancia en los espacios públicos, desde los imaginarios sociales, uno de ellos el adultocentrismo.

Las educadoras, al definir esta brecha, están dando cuenta de una visión adutocentrica que prima en ciertos espacios públicos, como museos, parques urbanos y centros de cultura y acceso al conocimiento. El adultocentrismo, se comprende como un sistema de relaciones que delimita clausuras a entornos y bienes, a partir de la atribución de ciertas tareas que a cada clase de edad le

corresponderían, por cierto, con una consecuencia negativa en la infancia (Duarte, 2012). Esto, sin embargo, esconde las restricciones de acceso a los grupos considerados usuarios ilegítimos del espacio público, como serían niños y niñas (Rodríguez y Pérez, 2023). En nuestras sociedades más envejecidas, prima la presencia adulta en los centros urbanos, por cuanto la infancia se percibe como un grupo equivocadamente situado en un lugar que se espera, esté disponible sólo para los adultos y que debe utilizarse de acuerdo con la norma adulta (Mayall, 2001). Dentro de esa heterogeneidad constitutiva, si bien niños y niñas son habitantes de la ciudad, lo cierto es que no aparecen en todos sus espacios y no todos los espacios están pensados para su acceso.

5.2.- Enfoque de apertura al territorio, dimensiones de oportunidad reveladas

La apertura al territorio se define en esta investigación como la construcción epistémica de las educadoras, sobre las relaciones activas de las escuelas con el entorno y la consideración del territorio como un recurso

educativo. Como se observa en la figura N°3, las categorías que emergen del discurso de las educadoras asociadas a la apertura al territorio son: la potencialidad pedagógica y los sellos institucionales medioambientales. Desde la teoría, estas categorías se consideran dimensiones de oportunidad, puesto que su consideración puede generar un cambio y disminuir las barreras de acceso a los espacios públicos para la infancia (Tanacela, 2024).

El territorio en sí mismo es un concepto amplio y polivalente, que puede tener muchas comprensiones (Zabalza et al., 2016). Las educadoras definen el territorio, como un entorno- espacio cercano, socio cultural y natural que habitan niños y niñas con sus familias, cuya potencialidad pedagógica está en el desarrollo de la pertenencia, la ciudadanía e identidad. Esta categoría emerge directamente del discurso y refleja desde lo declarativo la relación que han establecido entre la teoría y la práctica (Díaz, 2010). Desde el discurso compartido por las educadoras el entorno o espacio que habitan, es un factor

que afecta el aprendizaje de los sujetos. En este sentido, las educadoras estarían construyendo un discurso que identifica la relevancia del territorio, desde una perspectiva social y de origen situado (Serra y Ríos, 2015; Collet- Sabé, 2020). Esta perspectiva, puede ser inespecífica si lo consideramos de forma neutra y estática, pero al relacionarse en el discurso de las educadoras con la potencialidad pedagógica, ellas le otorgan el valor de recurso pedagógico (Zabalza et al., 2016). Estas categorías permiten comprender que hay un saber declarativo que genera una posibilidad de apertura a nuevas prácticas vinculantes con el territorio. La principal función de una definición del territorio como recurso, es que el alumnado experimente espacios y tiempos de autonomía dentro y fuera de la escuela, para la producción de una nueva ciudadanía (Collet-Sabé, 2020). Esta definición nos permite comprender cómo el saber pedagógico de las educadoras, desde lo declarativo, conceptualiza el territorio articulando nuevas formas de saber, asociadas a la instalación de una visión activa de la enseñanza.

Del mismo modo, desde el discurso de las educadoras se puede identificar como una segunda dimensión de oportunidad el sello *medio ambiental que presentan las instituciones*. En el discurso de las educadoras reconocen que este sello depende del sistema de certificación ambiental de establecimientos educacionales (en adelante SNCAE). Desde el discurso de las educadoras, estos sellos constituyen un factor que actúa generando mayores oportunidades para el desarrollo de experiencias vinculadas con el entorno natural cercano. Sin embargo, no todas las docentes, participan de instituciones con este sello solo 4 de un total de 11. Esto se debe a que, en Chile este sello actúa como una certificación voluntaria. La certificación de sello medio-ambiental, considera en su matriz evaluativa aspectos asociados a el ámbito curricular pedagógico, la gestión y las relaciones con el entorno (Díaz et al. 2007; Moyano, Encina, 2007). El principal objetivo de esta certificación es lograr una educación pertinente, significativa y sustentable. Propósito que el SNCAE comparte con el enfoque de territorialidad. Puesto que,

desde la perspectiva de bio-comunidad, que señala Williamson (2005), los territorios son espacios donde coexisten la educación formal y no formal, y orientan la acción social hacia la sustentabilidad, la pertinencia y contextualización, pues son una realidad natural- cultural-trascendental para todos quienes los habitamos. En este sentido, el reconocimiento de este factor asociado al SNCAE, en el discurso de las educadoras, permite visibilizar la presencia de elementos que desde la gestión pedagógica e institucional podrían facilitar la apertura hacia el territorio. Sin embargo, estos están condicionados al saber pedagógico que propicie la interacción concreta, continua y gradual con los entornos desde un perfil profesional con competencias para lograr una educación territorializada.

Conclusión

De acuerdo a los resultados expuestos, una apertura hacia el territorio, implicaría transitar desde el enfoque de clausura, hacia una consideración de las redes que operan

formando a los individuos en los mismos espacios socio- culturales, económicos, naturales e históricos que habitan. Del mismo modo, la apertura al territorio significa avanzar en un reconocimiento de niños y niñas como sujetos activos e históricos, que se desarrollan en espacios geográficos, culturales y sociales, específicos y diversos. Por tanto, desde lo educativo, debiera considerarse una mayor apertura que genere contacto directo, frecuente y de calidad con la naturaleza y las condiciones ambientales y culturales del territorio en el que habitan niños y niñas. La instalación de un enfoque de apertura permitiría construir fuentes de identidad y aprendizaje. Para esto, el saber docente y su participación es clave, a la par de los cambios sociales e institucionales que permitan la equidad de acceso para la infancia en los espacios públicos y privados de la ciudad.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos*, (2), 287-303. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Aguirre-García, Juan Carlos. (2018). Boaventura de Sousa Santos y Paul Feyerabend sobre la proliferación de alternativas. *Cinta de moebio*, (61), 1-11. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100001>
- Beltrán, P. L., Prieto Galindo, W. A., Rubio Gallego, C. A., & Ochoa Núñez, M. D. P. (2021). Liderazgo, calidad y educación. *Sistemas de gestión de calidad en instituciones educativas. Conrado*, 17(81), 419-427. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400419&lng=es&tlng=pt.
- Castellaro, M. y Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, 42(168), 140-156. Epub 09 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.168.59439>

Collet-Sabé, J. (2020). Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 81-90.

Denzin, N. y Lincoln, I. S. (2013). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. *Métodos de recolección y análisis de datos: manual de investigación cualitativa*, 4, 58-112

De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159- <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>

Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y postgrado*, 25(2-3), 098-108. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.008>.

Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 098-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

Duarte D., Jakeline. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97- 113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McCraw-Hill. 171 pp. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 121-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828008>

Duarte, C. (2012). Sociedades adulto céntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

Espinoza Morales, A. K., & Vergara-Lope Tristán, S. (2021). Aprendizajes para la ciudadanía en la infancia: desarrollo y validación de un instrumento de medición. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2830>

Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20 (3), 111-139. Publicación

electrónica del 23 de noviembre de 2022. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4734>

Figueroa Grenett, Claudio. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Ultima década*, 24(45), 118-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200007>

Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J., & Núñez, I.. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento educativo*, 59(1), 00110. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.10>

Giroux, H., McLaren, P., (2011). *Sociedad, Cultura y Educación*. Editorial Miño y Dávila.

Giraldo, D. F. B., & Báquiro, J. C. A. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario educativo*, 28(64), 127-141.

González, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 313-328. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>

Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y flexibilidad*. Editorial Norma. Buenos Aires, Argentina.

Herrera, J. D., y Hinojos, I. A. F. (2022). *Pedagogía y territorio*. Ediciones Uniandes.

Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94(5), 302-311.

Hueso, K. (2021) *Educación en la naturaleza. Mejores personas para un planeta mejor*. Plataforma Editorial, Barcelona

Liebel, M. (2021). *Ciudades de los niños. De la puesta en escena pedagógica a la apropiación*

de la ciudad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (38), 89-97 https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.06

Llantén, N., Carrasco, P., Manghi, D., y Díaz, F. (2020). Una mirada a los espacios educativos más allá del aula en dos escuelas públicas chilenas desde la perspectiva de la justicia espacial. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 70-91. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1122>

López Borges, Z., y Díaz Machado, K. (2022). El pensamiento crítico latinoamericano: acercamiento teórico al pluralismo epistemológico. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 430-439. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000600430&lng=es&tlng=es

Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., y Oyarce, M. (2019). Renaming the pedagogical knowledge: A look from the teaching practice. *Educação e Pesquisa*, 45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>

Moreno, A., & López de Maturana, S. (2015). Ambientes educativos escolares: Una investigación sobre la propensión a aprender en jardines infantiles chilenos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 169-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300011>.

Moyano, E. y Encina, Y. (2007). “Evaluación del Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE) en Chile: Operatoria e Impacto”. *La Psicología y la Ciudad* n.º 10 P. 1-31. DOI: 1870-350X. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000200015&lng=pt&nrm=iso

Olivo, M. G. (2017). Educación para la Ciudadanía en Chile. *Información tecnológica*, 28(5), 151-164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000500016>.

Oliveira, L., & Cid, E. (2020). Metodologías activas: Ambientes de aprendizaje en Educación Infantil y la coeducación en las aulas.

Pardo, M., Opazo, M. J., & Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, (54), 143-172. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>.

Peralta, M. V. (2009). El desarrollo curricular en la educación parvularia chilena: una reseña histórica y sus desafíos actuales. *Aula de infantil*.

Riquelme-Arredondo, A., Antivilo-Bruna, A., Torres-Contreras, H., Landaeta, L., & Lamig, P. (2022). ¿Cómo se aborda la educación para el desarrollo sostenible en educación parvularia en Chile?. *Calidad en la educación*, (56), 135-173. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151372>

Rodríguez, A. C., y Pérez, M. D. (2023). “Un lugar donde poder jugar”: espacio público e infancia. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 23, e-42483. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.42483>

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós

Rosas, R., & Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes: Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Ediciones UC.

Sánchez H., J. (2023). Educación Parvularia intercultural desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire. De la teoría a la práctica. *Revista enfoques educacionales*, 20(1), 54-75. <http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70755>

Santos, B. D. S. (2022). Poscolonialismo, descolonialidad y epistemologías del sur. CLACSO. Argentina.

Salas, N., Kong, F., y Gazmuri, R. (2017). La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>

Serra, M. S., y Ríos, G. A. (2015). Las ciudades como territorios de la educación integral. *Educação em Revista*, 31(4), 121-134. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>

Stake, R., E. (1995). *The Art of Case Study*. Sage. London.

Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea ediciones.

Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E., y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53).

Williamson, G. (2005). Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 37(2), 163-181. <https://analesliteraturachilena.lettras.uc.cl/index.php/pel/article/view/25949>

Zabalza, M. Á., Zabalza, A. Juanbeltz, J. Juanbeltz R. (2016). *Educación inicial y territorio: el desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno*. Homo Sapiens.

Zubero, I., Delval, J., Schulz, W., Hernández Sánchez, C., López Atxurra, R., Caba Collado, M., & Sant Obiols, E. (2012). *Educar para la*

participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales; Díada.