



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Posgrado en Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras

Narrativas en torno a la experiencia del acompañamiento pedagógico, corazonar con las infancias ante la situación pandémica de la Covid-19 en Tuxtepec, Oaxaca

Informe académico

Que para optar por el grado de:

Maestro en Pedagogía

Presenta:

Roberto Sánchez Linares

Directora del informe:

Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez-IISUE UNAM

Comité tutorial:

Dra. María Concepción Barrón Tirado- IISUE UNAM

Dra. Patricia Medina Melgarejo-UPN-UNAM

Dra. Martha Corenstein Zaslav-FFyL, UNAM

Dr. Carlo Rosa-IISUE, UNAM

Ciudad Universitaria, Ciudad de México; noviembre de 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Sabia Madre Tierra: tu agua es la base de nuestras vidas, tus plantas nos permiten respirar, tu fuego purifica, tu suelo alimenta. Las voces de los ancestros, mis hermanos y mis hermanas te respetamos y te cuidamos para la sobrevivencia de las actuales y futuras generaciones.

A Valentina Linares Altamirano, una madre chinanteca autónoma, rebelde, sabia, heredera de una riqueza cultural invaluable, buscadora de la reconciliación, la paz y la sanación.

En memoria de mi querida tía Margarita Sánchez Flores, la pandemia te llevó a iniciar la otra vida, regresa a tus territorios, tus ríos, tus hierbas, tus montañas. Vivirás en mi memoria y en mi corazón hasta que nos volvamos a encontrar.

Armida, Felipe, Andrés, Dulce, Mari, mis queridos hermanos. Yuli, Vale, Meme, Lipi, Daniela, Belén, mis sobrinos. A mis primos, Pepe y Lulú.

Agradecimientos

A las infancias que corazonan para construir mundos posibles, un mundo de esperanzas, un mundo más respirable y vivible. Los y las niñas que perdieron la vida, a los que trabajan, a los que se quedaron huérfanos, a los que viven en las cárceles e internados...a ellos todo mi amor.

A la Dra. Patricia Medina Melgarejo, investigadora-profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y profesora del posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Que a partir del seminario Pedagogía contemporánea en América Latina. Retos epistémicos y metodológicos descolonizadores (Semestre 2020-1 y 2020-2), generamos vínculos académicos importantes desde nuestros colectivos y trabajos con las infancias, del cual se derivó el diseño y operación de un proyecto de investigación llamado “Retos para descolonizar a las infancias desde el Sur”. Derivándose en un Subproyecto: Construcciones infantiles sobre el Covid-19: miradas y diálogo con niñas y niños en México. Por lo que el libro y subproyecto, forman parte de su trabajo institucional a través del proyecto (UPN: 2019-2022): “Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación –territorios de esperanza–”.

Dr. Jader Janer Moreira Lopes (GRUPEGI)¹ y Dra. Marisol Barenco de Mello (GRUPO ATOS)², ambos profesores del Programa de Posgrado de la Universidad Federal Fluminense, ubicada a ciudad de Niterói, estado de Rio de Janeiro, Brasil. Quienes hicieron posible la comunicabilidad de nuestro trabajo.

Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez, por el diálogo respetuoso y nutrido de experiencia en el campo de la pedagogía e investigación educativa.

Dr. Miguel Darío Hidalgo Castro y al Colectivo de la Maestría en Educación Comunal de la Universidad Comunal Autónoma de Oaxaca-UACO, por la compartencia académica durante la gestación y presentación del libro.

¹ (Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia) Colectivo Interinstitucional de Investigación en Brasil

² Espacio formativo de estudios e investigaciones relacionados con la obra de Bajtin (el círculo de Bakhtin).

Digno reconocimiento a profesoras y profesores que transmiten la cultura de la investigación pedagógica a las nuevas generaciones: Dra. Martha Corenstein Zaslav, Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga, Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos, Dr. Carlo Rosa, Dra. María Concepción Barrón Tirado, Dra. Elisa Saad Dayán, Dra. Susana García Salord, Dra. Ana Hirsch Adler, Dr. Lorenzo Alejandro Méndez Rodríguez, Dra. Julieta Valentina García Méndez, Dra. Marion Whitney Lloyd. Admiración y respeto, gracias por la solvencia académica. A E. Arlene Ayala Hernández, Rosalinda Querol Tejada, por su valioso trabajo y amabilidad.

A los compas de la UACO: Jaime Luna, Miguel Darío, Pablo Ojeda, Lupita Barragán, Sakyamuni Chavarro, Reginaldo García, Erika Andrés y Juventino Guzmán.

A los sujetos comunalitarios de la Maestría en Educación Comunal-UACO. A los estudiantes de Investigación Pedagógica FFyL-UNAM y a los estudiantes de la escuelita sin nombre.

Camaradas: Bruno Baronnet, Nohemí Fernández, Guadalupe Huerta, Diana García, Carlos Vargas, Daniela Balcázar, Daniela Herrera, Nela Oleta, Jenny Zapata, Ezequiel Martínez, Yola Amador, Axel Meléndez, Ashanty Herrerías, Diego, Maythé, Nina, Lupita Salinas.

A los y las Líderes para la Educación Comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo-Coordinación Arroyo Choapam, Tuxtepec, Oaxaca.

A los chaquisteros de Stereo Chaquiste. La voz del Pueblos. 89.3 FM.

A mi querida maestra chinanteca Reina Felipe Jiménez, directora del Centro para el Desarrollo Social y Cultural Chinanteco TSA JU JMI.

Finalmente, Agradezco a los y las mexicanas que a través de sus contribuciones solventaron el estudio de un posgrado en la máxima casa de estudio de nuestro país. Por la obtención de la beca para posgrados de calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)

Índice

Presentación.....	7
PRIMERA PARTE. Un mundo vivo, pero enfermo	11
1.1 Contexto de pandemia	11
1.2 Covid-19 y la educación en el mundo.....	13
1.3 La situación pandémica y la educación en México	15
1.4 Situación educativa de las infancias indígenas ante la pandemia del Covid-19 en México	19
SEGUNDA PARTE. Bases teóricas y metodológicas	25
2.1 Aportaciones y emergencias de estudios con las infancias como sujetos sociales activos en México	25
2.2 Niñas y niños como actores y agentes sociales activos	29
2.3 Metodología: cuenta y dibuja tus sueños y esperanzas.....	31
TERCERA PARTE. Narrar la experiencia de corazonar con las infancias en Tuxtepec, Oaxaca	35
3.1 De dónde surge el interés de corazonar con las infancias. El “yo” de la investigación cualitativa.....	35
3.2 El suelo que pisan las infancias; ubicaciones y lugares de los dialogantes	39
3.3 Perfiles de las infancias, colaboraciones desde el corazonar.....	42
3.4 Acompañamiento pedagógico ante la situación de contingencia sanitaria desde las demandas de niñas y niños en Tuxtepec	44
Reflexiones finales: retos para descolonizar los estudios con las infancias	49
Fuentes consultadas	51
Anexos	56
1. Carta de publicación del libro.....	56
2. Oficio para obtención del grado por coautoría de libro.....	57
3. Libro “Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México”:	61

Presentación

“Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México” es un libro producto del trabajo desarrollado como estudiante del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, se enmarca en la línea de generación de conocimiento Educación y Diversidad Cultural, a través del proyecto “Retos para descolonizar a las infancias desde el Sur”, coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo, en vinculación con el Dr. Jader Janer Moreira Lopes (GRUPEGI) y Dra. Marisol Barenco de Mello (GRUPO ATOS). La realización del informe en torno a mi participación como coautor del citado libro se ha realizado bajo la tutoría de la Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez (IISUE).

Del libro antes mencionado se despliega el presente informe, intitulado “Narrativas en torno a la experiencia del acompañamiento pedagógico, corazonar con las infancias ante la situación pandémica de la Covid-19 en Tuxtepec, Oaxaca”. El objetivo del informe es comunicar el trabajo pedagógico y de investigación desarrollado durante el confinamiento, mismo que se ven reflejado en el desarrollo de la escritura del libro. Las niñas y los niños que colaboraron en este estudio: Vanessa, Valentina, Brandón, Iván, Rey David, Monserrath, Joselín, Emmanuel, Estefanía, Camila y Betsi, 11 valientes niños que compartieron sus experiencias, prácticas, miradas y voces en un contexto pandémico. Mi labor como educador comunitario autónomo e investigador novel me colocó en un suelo complejo ¿Cómo dinamizar la pedagogía y la investigación ante una situación pandémica? ¿Qué lugar ocupa la vida y la salud?

En un principio, no era mi propósito investigar en una situación sanitaria compleja, me parecía una falta de respeto hacia el sufrimiento y ausencia de las personas, sin embargo, las infancias cercanas a mi hogar empezaron a acudir a mí para no perder el trabajo escolar, mi preocupación era ofrecerles un espacio de escucha y un espacio de esperanza ante la clausura de los lugares de encuentro como la escuela. Pero las demandas de sus voces me indicaron la brújula “*Qué bueno que preguntas ¿cómo nos sentimos? Nadie nos pregunta. Nos han dejado solos...*” (Iván, 9 años, Tuxtepec). Valentina nos mostró un dibujo, el de la cápsula, lo expuso públicamente ante sus compañeros y compañeras, exclamó: *¡Que se vaya, que desaparezca el coronavirus! Es como si estuviera en una cápsula y no pudiera salir de ella, así me siento y lo dibujé*” (Valentina, 5 años, Tuxtepec). Fue así como

decidimos documentar cualitativamente, a través de múltiples encuentros y desencuentros con los niños y niñas en Tuxtepec, Oaxaca.

En el acercamiento teórico, encontramos el desarrollo de investigaciones con infancias en América Latina y México, en particular el aporte de Brasil, a través de Jader Lopes y Marisol Barenco con sus estudios de “Geografías de las Infancias”³ nos permitieron ubicar a las infancias como autores y protagonistas de sus conocimientos.

Considerando que la investigación con niños necesita inventar otra ciencia para poder tomar muy en serio sus voces y acciones, nosotros hablamos de los niños, de la voz del niño, pero no creamos condiciones epistemológicas para que se produzca esa voz; en consecuencia, las voces infantiles no existen, no cobran vida propia en la academia, en cuanto a la belleza de una humanidad viva sobre la vida, nosotros no sabemos hacer eso (Barenco, 2018, p. 7)

Para acercarnos metodológicamente al trabajo colaborativo con las infancias en Tuxtepec, partimos de una visión cualitativo-exploratoria emergida durante un contexto sanitario como un escenario de nuevas emergencias de la investigación cualitativa en donde los niños y niñas fueron los protagonistas del estudio. Las representaciones gráficas (dibujos) y las narraciones de los y las colaboradoras fueron sistematizados mediante diálogos permanentes con ellas y ellos para la resonancia de sus voces.

A partir de estas premisas se realizó la investigación con las infancias confinadas durante la pandemia del Covid-19, y como producto el libro “Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del COVID-19 en México”. La experiencia de análisis de ese proceso es lo que en este informe se sistematiza reflexivamente.

Estructura del informe

El presente informe se estructura en tres apartados. La primera parte “Un mundo vivo, pero enfermo” documentamos el contexto histórico de la pandemia como una crisis mundial que develó la incapacidad humana para solventar nuestras necesidades. La información documental de este apartado nos arroja cifras de casos de contagiados y el avance de la vacunación en América Latina y el Caribe. El coronavirus no es la única enfermedad que

3 Las Geografías de la Infancias como área de investigación y estudios tienen como punto de partida la espacialidad y configuraciones que de ella emanan, su inmensa posibilidad de aporte a los estudios de la niñez y la niñez, en la recurrente defensa de que el espacio geográfico es un componente significativo en/de la formación humana (Lopes, 2013, p.292).

mata, existen otros virus como la discriminación, el hambre y la desigualdad; evidenciadas doblemente en este contexto. También, consultamos informes internacionales para reconocer la situación educativa, tecnológica, alimentaria y de salud de los niños en el mundo, contrastando con las realidades en México.

El segundo apartado, “Bases teóricas y metodológicas” presenta significativos esfuerzos para descolonizar los estudios con las infancias desde diversas disciplinas y prácticas investigativas. Describimos las rutas metodológicas y teóricas a partir de las trayectorias y resonancias de autores y autoras que por más de dos décadas han abonado al campo de la investigación con las infancias desde una perspectiva descolonizadora que coloca a los niños como actores sociales. Desglosamos las fases metodológicas del trabajo desarrollado durante el acompañamiento pedagógico con los y las niñas en Oaxaca.

Del tercer apartado, “Narrar la experiencia de corazonar con las infancias en Tuxtepec, Oaxaca” presentamos la justificación personal y académica del trabajo con los niños en contexto de vulnerabilidad, el yo de la investigación. Seguido, mostramos las geografías en donde los niños hacen la vida, para ello recurrimos a las estadísticas oficiales acercándonos al contexto nacional, estatal, regional, local y comunitario con la intención de ubicarnos mediante mapas. De la misma manera, ofrecemos los perfiles sociológicos de los y las niñas para que podamos corazonar en sus mundos. Narramos el desarrollo del acompañamiento pedagógico comunitario evidenciando algunas de las actividades con fotografías que rememoran la participación activa de los niños.

Cerramos el documento con las reflexiones finales y algunos retos para descolonizar los estudios con/para las infancias en plural. Anexamos los documentos que acreditan el proceso de la publicación, y lo más importante, anexamos el libro “Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México”.

PRIMERA PARTE. Un mundo vivo, pero enfermo

1.1 Contexto de pandemia

“Ya no volveré a ver a mi maestra, ella se contagió y murió”, “Perdí a mi abuelita”, “La mamá de mi amigo murió por el coronavirus”, “Por salir a trabajar para que comamos, mi padre se encuentra grave”, “Me quedé sin trabajo”, “Ya no hay maíz” “Cerraron la clínica, no hay medicamento”⁴... El sufrimiento de estas voces cobra resonancia en el mundo, el mundo se enfermó. Cronológicamente, la Covid-19 fue anunciada el 31 de diciembre de 2019, su origen geográfico fue Wuhan, China. A su paso ha cobrado millones de vidas.

La base de datos de la COVID-19 del Centro de Ciencia e Ingeniería de Sistemas (CSSE) de la Universidad Johns Hopkins (JHU, 2021), reporta que, en México al 2 de julio de 2021, se registraron 2.525.350 casos de contagio, 233.248 fallecimientos y 45.898.210 dosis de vacunas administradas.

Países	Casos positivos	Muertes	Dosis de vacunas administradas
Brasil	18.687.469	521.952	95.846.574
México	2.525.350	233.248	45.898.210
Perú	2.057.554	192.687	7.733.457
Colombia	4.297.302	107.723	18.582.100
Argentina	4.512.439	95.382	21.310.026
Chile	1.562.613	32.809	22.883.806
Ecuador	461.157	21.623	4.152.557
Bolivia	441.286	16.822	2.549.403
Panamá	404.983	6552	1.534.248
República Dominicana	327.561	3846	7.842.179

Tabla 1. Cifras más recientes sobre el COVID-19, en América Latina y el Caribe. Elaboración propia con datos de Universidad Johns Hopkins, actualizado el día 2 de julio de 2021.

El mundo ya estaba enfermo. La madre naturaleza advierte y reclama sus territorios, reclama las especies extinguidas, reclama la purificación de las aguas, de los suelos y del aire contaminado. Demanda la reconciliación y su equilibrio natural. Los humanos nos empeñamos en crear tecnologías altamente perfectas para dominar, extraer y destruir el

⁴ Voces que hacen resonancias. Fragmentos recuperados de las conversaciones con los niños en Tuxtepec Oaxaca.

planeta, el único lugar donde podemos desarrollar la vida; al paso que vamos, primero la deshumanización y después la autodestrucción.

Las enseñanzas de la pandemia de la Covid-19 son múltiples: es un recordatorio de la incapacidad y fragilidad humana para solventar las necesidades elementales: la vida, la salud, la alimentación, la naturaleza son importantes y deben cuidarse; y no es el único problema. Las pandemias no matan tan indiscriminadamente como se cree. Es evidente que son menos discriminatorias que otros tipos de violencia cometidos en nuestra sociedad contra trabajadores empobrecidos, mujeres, trabajadores precarios, negros, indígenas, inmigrantes, refugiados, personas sin hogar, campesinos, ancianos, etcétera. Gran parte de la población mundial no está en condiciones de seguir las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud para defenderse del virus, ya que vive en espacios reducidos o muy contaminados, porque está obligada a trabajar en condiciones de riesgo para alimentar a sus familias, porque está detenida en cárceles o en campos de internamiento, porque no tiene jabón ni agua potable, o la poca agua disponible es para beber y cocinar, entre otras condiciones (Santos, 2020, pp. 65-66).

La pandemia del Coronavirus SARS-CoV-2 ha sacudido al mundo para recordarnos que somos una pequeña parte del universo, que somos los responsables de enfermar a la Madre Naturaleza. El Coronavirus no es la única enfermedad que nos ha llevado a esta crisis humanitaria, podemos mencionar la pobreza, la desigualdad, la violencia, la discriminación, los megaproyectos, entre otros dispositivos que hemos modernizado para saquear, despojar y explotar a la naturaleza. Evidencias, son muchas; la contaminación de los ríos, la extinción de animales y plantas, la violencia estructural, el desabasto de los principales alimentos de la canasta básica, el despido masivo de obreros, el abandono de niños trabajadores, jornaleros y campesinos. La pandemia es un maestro que nos enseña a repensar la vida, la salud, la reconciliación y la sanación de nuestra única casa, la Tierra.

Butler (2020) cuestiona: *¿Qué hace que una vida sea digna de ser vivida? ¿Cuánto tiempo puedo vivir así? ¿Qué es un mundo habitable? ¿Qué significa vivir una vida vivible? ¿Hay servicios de salud, hogares, y agua limpia suficiente para que yo y todos aquellos relacionados conmigo puedan vivir? ¿Qué hará que mi vida sea plena? ¿Cuáles son las condiciones que se deben cumplir para que yo pueda vivir una vida plena? ¿Vale la pena*

vivir en estas condiciones? ¿Cómo vivir sin tocar o ser tocado, sin compartir el aire que respiro? ¿continúo trabajando para ganarme la vida, incluso si ganarme la vida me hace morir?

Vivimos en tiempos aterradores, debemos luchar por una vida digna para todos y cada uno, vaciar nuestros prejuicios, transitar de la competencia a la *compartencia*, del individualismo a la colectividad, *corazonar* con la naturaleza, cuidarla y amarla como lo hacen los pueblos indígenas.

1.2 Covid-19 y la educación en el mundo

Bajo la advertencia de que somos causantes de muchos de nuestros problemas, nos ubicamos en suelos vulnerables y desiguales. La humanidad se enfrenta a nuevos retos económicos, educativos, sanitarios, sociales, culturales, alimentarios e identitarios. La vida y la salud debe de repensarse, regresar al origen del cuidado de la *biocorporalidad*⁵, sanar la tierra y descolonizar nuestros pensamientos.

Los servicios educativos a nivel mundial colapsaron, las vidas en las escuelas se tornaron en espacios peligrosos, las geografías escolares representaban un riesgo para la colectividad, cuando antes, para muchos estudiantes, las escuelas representaban refugios, un lugar para la construcción de esperanzas, de encuentros y diálogos nutridos. Las instituciones educativas evidenciaron diversas incapacidades para la solvencia de los servicios educativos a nivel mundial, país, estado y local. En ese tenor, presentamos un acercamiento de las situaciones educativas en el contexto pandémico mediante la revisión documental.

El Informe “Aniversario Covid-19: ¿Qué nos cuentan las familias? Análisis de la situación de los hogares vulnerables afectados por la crisis económica y social en la pandemia.” Presentado por Save the Children en España, revela que:

El 70% de los niños y niñas que han tenido que guardar cuarentena en el presente curso escolar (2020-21) no han recibido ningún tipo de atención educativa más allá del envío o

⁵ La biocorporalidad es una aspiración utópica, una propuesta liberadora y transformadora, el derecho a la resingularización del cuerpo, de nuestro cuerpo, de nosotros como cuerpo, de las emociones, los sentimientos, legítimos, la voluntad y nuestra cognición, en donde la inteligencia como función sintetizadora del yo, sea el aval de nuestro bienestar: individual, sociocultural, económico y planetario (García Méndez, 2015).

supervisión del desarrollo de los deberes escolares (...) algunos centros educativos sí han impartido clases online y las familias también reportan el trabajo de los docentes en realizar un seguimiento a los niños y niñas a través del teléfono, las videollamadas o una atención puntual. Las desigualdades socioeconómicas afectan considerablemente al acceso del alumnado a recursos digitales en el hogar, siendo mucho menos probable que los niños y las niñas de hogares en situación de vulnerabilidad dispongan de un ordenador y otros dispositivos electrónicos, así como de conexión suficiente. Por otro lado, la valoración que hacen las familias de las medidas puestas en marcha para compensar los efectos educativos del confinamiento es globalmente positiva: más de la mitad puntúa bien o muy bien las medidas adoptadas por los colegios para compensar los efectos educativos del confinamiento y afrontar la pandemia (Save the Children, 2021, p. 18-19).

Asimismo, el informe “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), informaron:

En 33 países de América Latina y el Caribe, 32 suspendieron las clases presenciales y 29 mantienen una suspensión a nivel nacional (en Nicaragua no se han suspendido las clases). Además de interrumpir las trayectorias educativas, el cierre de las escuelas afecta la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables(...) 21 de los 33 países han mantenido los programas de alimentación escolar de diversas formas. La modalidad más utilizada (13 países) es la entrega de kits de alimentos para preparar en el hogar, seguida de la provisión de almuerzos (3 países) y, en menor medida, las transferencias monetarias y la entrega de vales para alimentos. Adicionalmente, muchos estudiantes acceden a través de las escuelas a otros servicios que también se han visto interrumpidos como, por ejemplo, la entrega de anticonceptivos, servicios de salud mental o actividades recreativas. Existen desigualdades al acceso de los recursos y plataforma digitales, desigualdad a las conexiones de internet. Esta situación exige, por un lado, priorizar los esfuerzos dirigidos a mantener el contacto y la continuidad educativa de aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar y, por otro lado, proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se profundizarán en este período (CEPAL-UNESCO, 2020).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), en el informe “Lacro Covid-19 respuesta educativa: update 22 estado de la reapertura de escuelas” da cuenta de las situaciones de 18 países y territorios de América Latina y el Caribe, en el periodo de marzo de 2020 hasta el 30 de junio de 2021:

El cierre de escuelas lamentablemente tiene implicaciones que van más allá de la garantía del derecho a la educación, la escuela es el espacio donde muchos de los niños reciben su única comida nutritiva del día, donde tienen espacios seguros y protectores, donde socializan y desarrollan sus habilidades para la vida. En cuanto al aprendizaje, se están perdiendo los logros educativos que tanto costó conseguir, y es posible que muchos niños no vuelvan nunca. Cuanto más tiempo permanezcan cerradas las instituciones educativas, menos probable será que los alumnos más vulnerables vuelvan a clase, incluidos los que

tienen discapacidades, son migrantes o pertenecen a comunidades indígenas (Unicef, 2021, p. 1).

El “Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella” de las Naciones Unidas, referente a los efectos y repercusiones de la pandemia indica:

Antes de la pandemia...había un número extraordinario de niños (más de 250 millones) sin escolarizar, y unos 800 millones de adultos eran analfabetos...Se calcula que en todo el mundo unos 387 millones de niños en edad escolar de primaria (el 56 %) carecían de aptitudes básicas de lectura.

A mediados de abril de 2020 el 94 % de los estudiantes de todo el mundo estaban afectados por la pandemia, lo que representaba 1.580 millones de niños y jóvenes, desde la educación preescolar hasta la educación superior, en 200 países.

La COVID-19 está empeorando la situación de la educación en África Subsahariana donde, antes de la pandemia, vivía el 47 % de los 258 millones de niños sin escolarizar en todo el mundo (el 30 % de los cuales a consecuencia de conflictos y emergencias).

Las disrupciones provocadas por la COVID-19 en la vida cotidiana han provocado que hasta 40 millones de niños en todo el mundo hayan perdido tiempo de enseñanza en su primer año de educación preescolar, un año fundamental.

Se calcula que un 40 % de los países más pobres no han podido prestar apoyo a los alumnos en riesgo durante la crisis provocada por la COVID-19...Así, un 25% más de estudiantes podría no alcanzar un nivel básico de competencias necesarias para participar de forma eficaz y productiva en la sociedad y en el aprendizaje futuro, y ello únicamente a consecuencia del cierre de las escuelas.

Se prevé que el número de personas en situación de pobreza extrema a causa de la COVID-19 aumentará entre 71 y 100 millones de personas, por lo que se debe prestar atención al abandono escolar y a los costos de oportunidad que probablemente afectarán a las decisiones de los padres de apoyar la educación de sus hijos (Naciones Unidas, 2020).

El recorrido por estos documentos internacionales da evidencia de las diversas situaciones, consecuencias y nuevas problemáticas duraderas en materia educativa. Reportan situaciones que van desde el acceso a recursos digitales, la retroalimentación pedagógica especializada y las dificultades de retroceso en los aprendizajes, hasta la situación alimentaria e higiénica, de refugio y de apoyo psicosocial. La pandemia de la Covid-19 arrebató muchas oportunidades educativas a millones de infancias, juventudes y adultos: ¿Cómo recuperar lo perdido? ¿Regresaremos todos y todas a las escuelas?

1.3 La situación pandémica y la educación en México

El Sistema Educativo Nacional Mexicano enfrentó diversas dificultades durante la pandemia de la Covid-19, que orilló al país al cierre de las escuelas y a empezar un confinamiento obligatorio desde el 23 de marzo de 2020. Asegurar la continuidad educativa de alrededor de 25.4 millones de estudiantes en educación básica y 5.2 millones en

educación media superior constituyó un gran desafío, ya que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las Subsecretarías de educación básica y media superior, tuvieron que adaptar sus planes de estudio a plataformas tecnológicas y programación por distintos medios como televisión y radio para proporcionar la educación a distancia (UNICEF, 2021, p. 22.).

En México, la Secretaría de Gobernación dio a conocer en el Diario Oficial de la Federación en el acuerdo número 02/03/20, publicado el 16 de marzo de 2021, por el que se suspendieron las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

El 20 de marzo de 2020, en el Boletín No. 75, se dispuso que, del lunes 23 de marzo al viernes 17 de abril, se llevaría a cabo el programa Aprende en Casa por TV y en Línea, en coordinación con el Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano (SPR), la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) y Canal Once Niñas y Niños 11.2. Para que los alumnos tengan una opción de aprendizaje durante la suspensión de actividades escolares que inicia el próximo 23 de marzo. El receso escolar que no debería tomarse como un periodo vacacional, sino como un aislamiento voluntario para evitar el contagio y la propagación del virus, y para aprovechar la posibilidad de seguir aprendiendo en colaboración con la familia (SEP, 2020).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el informe “Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores” dio a conocer los obstáculos que surgieron en el traslado de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela a la casa, mismas que se relacionaron con las dinámicas familiares y las condiciones geográficas, económicas, socioculturales e incluso emocionales en las que vivían los integrantes de las comunidades escolares, de las problemáticas identificadas al inicio del confinamiento:

Poco tiempo para organizarse y determinar qué actividades y rutas se debían seguir para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el confinamiento (Mejoredu, 2021, p. 29).

La mayoría de los integrantes de las comunidades escolares en educación básica y media superior reportaron insuficiente disponibilidad de recursos, deficiente o limitado acceso a internet y poco conocimiento sobre el uso de plataformas y herramientas tecnológicas (p.36).

Diversas problemáticas en la comunicación, la definición de rutas para continuar con la enseñanza, la identificación de materiales de apoyo, la determinación de formas de evaluación y retroalimentación (p.42).

Referente a las acciones desarrolladas por las comunidades escolares en las primeras semanas de confinamiento:

En educación básica, al igual que en media superior, las herramientas de comunicación más utilizadas fueron: WhatsApp, redes sociales como Facebook, blogs, correos electrónicos y llamadas telefónicas. En algunos casos, donde no era posible establecer comunicación por medios digitales, se observaron acciones para mantener la comunicación mediante visitas a los hogares o la designación de voceros. Las figuras docentes y directivas reportaron el uso de algunas plataformas digitales, como Zoom o Google Classroom, con objeto de resolver las cuestiones de organización entre ellas. Estos canales de comunicación fueron las guías para organizar actividades y formas de trabajo (p. 57).

También se generaron redes destinadas a apoyar la formación o capacitación de los integrantes de las comunidades escolares en el uso de redes sociales, plataformas y aplicaciones digitales. Estas herramientas se convirtieron en los principales canales de comunicación, de intercambio de información, de toma de acuerdos y de socialización; por ello, hubo un esfuerzo e interés generalizados por conocer su uso y dar continuidad a las actividades (p. 65).

El quehacer educativo durante el confinamiento implicó la adecuación, producción y resignificación de elementos esenciales de la acción pedagógica de todos los tipos y niveles. Contenidos curriculares, materiales educativos, recursos, orientaciones pedagógicas y las propias actividades, todos estos elementos tuvieron que ajustarse a la modalidad no presencial de enseñar y aprender (p. 69).

Para las propuestas de regreso a clases:

Se centraban en generar condiciones para un regreso seguro a los espacios educativos. Se observó un interés compartido por estudiantes, familias, figuras docentes y directivas para atender las necesidades de aprendizaje, desarrollo, atención socioemocional y reconstrucción como comunidades para hacer frente a lo que surgiera en el regreso presencial. Incluso, algunas propuestas vislumbraban la posibilidad de tener futuras situaciones similares en las que se manejarían esquemas de trabajo híbridos o intermitentes entre la presencialidad y el trabajo a distancia (p. 108)

Tener niñas, niños, adolescentes y jóvenes felices, en un estado emocional sano, fue la principal propuesta para el regreso a clases presenciales (...) generar ambientes de tranquilidad y armonía entre sus alumnas y alumnos (Mejoredu, 2021, p. 124).

Delfina Gómez Álvarez, titular de la Secretaría de Educación Pública, en la conferencia matutina en Palacio Nacional, destacó que:

Las clases en ningún momento se interrumpieron a lo largo de los dieciséis meses pasados, los aprendizajes nunca se detuvieron, esto precisamente fue gracias a las estrategias que se elaboraron a través de lo que llamamos programas: Aprende en Casa y Jóvenes en Casa”. Así mismo, anunció el regreso a las escuelas: el regreso a clases es algo inminente, se debe ser, efectivamente, un retorno responsable, ordenado y cauto a las aulas que, como lo han comprobado cientos de miles, incluso millones de familias mexicanas, son más que un espacio formativo (...) Las escuelas de México son un segundo hogar. Recalcó la importancia de las escuelas: “Los niños necesitan tener un espacio amigable y propicio para socializar. Necesitan un cobijo para aminorar el estrés y la posible violencia que pudieron sufrir durante largos meses de pandemia y confinamiento. Regresar a clases con todas las precauciones que hemos aprendido a lo largo de esta situación difícil que ha sido la pandemia. Regresar al juego, a la convivencia con sus compañeras y compañeros es un factor importante para nuestros niños, necesitan ser atendidos en los aspectos socioemocionales como parte de su educación en estos momentos cruciales (Gómez, 2021).

El documento “La Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica, en su segunda versión (v.2.0). Ciclo escolar 2021-2022” tiene como objetivo establecer los principios y las directrices que conduzcan a reabrir las escuelas de forma responsable y ordenada. Asimismo, busca contribuir a orientar las acciones que las autoridades educativas estatales han planeado para garantizar las mejores condiciones para un regreso incluyente de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) a las aulas. Para la reapertura de las escuelas de forma gradual y escalonada plantea que:

Una estrategia de la complejidad que implica regresar a clases en medio de una pandemia exige un reconocimiento del contexto social, demográfico, cultural y de la infraestructura física en el que se desarrollan las actividades escolares.

Continuar sin actividades escolares presenciales o semipresenciales implica riesgos muy graves para el desarrollo de NNA del país, objetivo central de la educación que imparte el Estado. Es inminente la posibilidad de perder una generación de estudiantes que probablemente deban dejar la escuela ante las dificultades que conlleva un modelo educativo únicamente bajo la modalidad a distancia (SEP, 2021, pp. 13-15).

Además, se contempla la “Guía para el regreso cauto, ordenado y responsable a las escuelas. Ciclo escolar 2021- 2022”. En donde se establece una ruta de regreso seguro a clases con base en la instrumentación de nueve intervenciones:

1. Comités Participativos de Salud Escolar
2. Manos limpias
3. Vacunación del personal educativo
4. Cubrebocas obligatorio
5. Sana distancia
6. Optimizar el uso de espacios abiertos
7. Suspensión de ceremonias o reuniones
8. Detección temprana de casos y acciones escolares para reducir la propagación de la enfermedad

9. Apoyo socioemocional para docentes y estudiantes

Y cinco momentos claves:

1. Preparativos
2. Primer día de clases
3. Días previos al inicio
4. Primera semana de clases
5. Resto del ciclo escolar (SEP-SSA, 2021).

En las geografías de las escuelas mexicanas encontramos múltiples panoramas, los cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

- a) Acelerada adaptación de los planes y programas de estudios a plataformas virtuales, donde las televisoras remarcaron su dominio en la educación.
- b) Condiciones geográficas, económicas, socioculturales, analfabetismo, emocionales que evidenciaron la falta de accesibilidad a internet y los recursos tecnológicos.
- c) Formación y capacitación de las comunidades educativas en el uso de las plataformas virtuales y de los usos pedagógicos de las aplicaciones de comunicación (WhatsApp, Facebook, blogs, correos electrónicos, Google Classroom, llamadas telefónicas, Zoom, Meet, etc.).
- d) Metodologías, técnicas y estrategias limitadas para trabajar en contexto pandémico; cuadernillos con actividades repetitivas y sin retroalimentación constantes, visitas semanales y/o quincenales a los estudiantes para entregar de cuadernillos, recolección y calificación de los ejercicios; exceso de evidencias enfocados a la evaluación.

Como cierre de este apartado, podemos decir que necesitamos hacernos cargo de la vida y del planeta; de la salud, de la educación, de la formación, de nuestras huellas ecológicas, cuidar y sanar. Entonces, de esta manera habremos aprendido de la pandemia, prepararnos para solventar nuestras necesidades educativas. ¿Con qué nuevos aprendizajes regresaremos a la escuela? ¿Reproducir prácticas educativas sin pensar en la vida y en el bien común?

1.4 Situación educativa de las infancias indígenas ante la pandemia del Covid-19 en México

Las y los indígenas somos personas que amamos y respetamos la naturaleza; nuestra vida se sustenta en la respiración, respirar implica estar vivo. Las asambleas y los tequios permiten

organizarnos para buscar el buen vivir. En nuestros suelos resguardamos conocimientos ancestrales que tienen que ver con nuestra medicina, alimentación, organización, estética, propuestas para cuidar los bosques, procesos de crianzas... Seguimos vivos y no muertos en los museos. No somos estadísticas.

Durante la pandemia, recurrimos a nuestras medicinas para fortalecer nuestros sistemas, prevenir y contrarrestar los dolores ocasionados por la pandemia. Sin embargo, comprendimos que la escuela no nos ha enseñado a cuidar la vida, la salud y la alimentación. Seguimos enfermando y muriendo, el capitalismo pandémico triunfa junto con la exclusión social, violación de nuestros derechos, discriminación y racismo; este dato no es novedoso, tiene que ver con la desigualdad histórica. Es necesario hablar de nuestras identidades y de nuestras condiciones para entender nuestros mundos. En este apartado se presenta el resumen de las condiciones educativas de las infancias indígenas mexicanas durante la pandemia.

Las infancias indígenas del mundo experimentaron más hambre, más frío, más violencia, más miedo, más angustia, más abandono y más necesidades. Para miles de niños indígenas mexicanos; las escuelas, los internados, los centros de integración social, albergues, galeras para migrantes, casas de asistencia social, comedores comunitarios, y casas de niños indígenas son espacios en donde tenían la garantía de la alimentación, techo, cobijo, compañía, ternura, cuidado, higiene, trabajo. Estas instituciones fueron canceladas durante la pandemia. A estas situaciones y vulnerabilidades, se suman otras, como la falta de acceso a la salud, discriminación, violencias estructurales, acceso a la justicia, protección social, educación y trabajo dignamente remunerados.

En el caso particular de las niñas y las adolescentes indígenas, la carga de trabajo doméstico y de cuidados asumida durante la pandemia afectan su desempeño educativo. Igualmente, los niños, adolescentes y jóvenes indígenas también pueden enfrentarse a obstáculos diferenciados en ese ámbito, por tener que asumir un papel más importante en las actividades de subsistencia propias de las economías tradicionales indígenas. En ambos casos, esto puede convertirse en un obstáculo adicional a la hora de regresar a la escuela. Además, es preciso tener en cuenta que, en el contexto de las medidas de educación remota aplicadas, se han acrecentado las limitaciones observadas ya antes de la pandemia en lo que

respecta a las estrategias de educación intercultural bilingüe que se vienen implantando desde hace años en varios países de la región (CEPAL, 2020, p. 35).

Adicionalmente, en las comunidades indígenas hay menos cobertura y accesibilidad tanto a Internet como a la señal de televisión abierta, y la falta de equipos como computadoras, tabletas, y teléfonos celulares, lo que ha representado un reto para participar del programa de “Aprende en casa”, implementado por la Secretaría de Educación Pública de México. En el tema del regreso a clases, se identifica también el reto de que en las escuelas de educación indígena se cuente con servicio de agua, que permita contar con las medidas de higiene sanitarias para evitar contagios (UNESCO, 2020).

Otro dato relevante, el porcentaje de niños indígenas entre “7 y 17 años en México sin acceso a medios de aprendizaje a distancia es de 54.7% sin acceso a radio, 24.8 sin acceso a internet y 4.5 % sin televisión (INNE-UNICEF, 2018). En México, los materiales educativos a distancia para radio se han traducido sólo a 15 de las 68 lenguas indígenas reconocidas” (UNICEF, 2020).

El Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), comunicó “La Guía para la Atención de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanas ante la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19)”, traducidas en algunas lenguas nacionales. En este importante documento se informa a las comunidades sobre el deber que tiene el Estado mexicano de garantizar el derecho a la salud ante la situación pandémica. En materia educativa se sugiere:

Los programas educativos deben ser pertinentes para contextos rurales, en especial para comunidades que, por no contar con conectividad de internet no puedan llevar a cabo las actividades educativas en línea. Se procurará adaptar dichas actividades en material auditivo u otros para los sistemas de radiodifusión pública y comunitaria, así como otros medios pertinentes.

Las actividades lúdicas y de entretenimiento, particularmente dirigidas a niños, niñas y adolescentes, deberán tener pertinencia cultural de acuerdo con las condiciones sociales, culturales y económicas de dichas comunidades (INPI, 2020, p. 4).

Del mismo modo, las acciones del Consejo Nacional de Fomento Educativo:

Desde el inicio de la pandemia se entregaron 700 mil cuadernillos Aprende en Casa a los 301 mil estudiantes, en 22 mil comunidades de alta y muy alta marginación. Con el apoyo de los 32 mil Líderes para la Educación Comunitaria del Conafe se distribuyó, además, un millón de libros de lectura y cuadernillos de reforzamiento matemático, así como paquetes

escolares con Libros de Texto Gratuitos, infografías con guías para el trabajo diario y cuadernillos de experiencias. El Conafe lleva servicios de Educación Básica a 32 mil escuelas en comunidades de alta y muy alta marginación, generalmente inferiores en población a los 2 mil 500 habitantes, donde no existe educación de carácter regular. Además, otorga educación inicial, a través de 26 mil servicios, en más de 40 mil comunidades, con el apoyo de 70 mil Líderes para la Educación Comunitaria y promotoras de educación inicial, lo que representa el voluntariado educativo más grande del mundo Conafe (2020).

Los Líderes para la Educación Indígena (LEC's), se vieron limitados en la ejecución del modelo pedagógico ABCD (Aprendizaje Basado en Colaboración y Diálogo). La presencia práctica de los LEC's en comunidad es relevante pues el modelo pedagógico, las condiciones geográficas, lingüísticas, tecnológicas, sociales y de formación demandan acciones concretas y focalizadas.

Las infancias indígenas mexicanas durante la crisis sanitaria experimentaron la vulnerabilidad de sus derechos. A manera de resumen, las problemáticas educativas a las que se enfrentaron son:

- a) Los niños indígenas no cuentan con los recursos tecnológicos suficientes para gozar del privilegio de la educación en casa. Existen comunidades donde no se cuenta con sistema de electricidad, ni con los dispositivos tecnológicos para la educación virtual; celulares, tabletas, pantallas, radios y computadoras.
- b) La accesibilidad de contenidos pedagógicos en las lenguas indígenas nacionales es abismal: sólo se han traducido algunas lenguas de las 68 y 364 variantes lingüísticas; a estas problemáticas, se suman la falta de acceso a los medios tecnológicos de aprendizaje (radio, internet y televisión).
- c) Las niñas y los niños son colaboradores en el trabajo familiar, son portadores de una bio-epistemología, reconocen y se apropian de sus geografías, poseen éticas infantiles que se manifiestan en sus conocimientos y prácticas, por esta razón, la escuela debería dialogar con estos saberes para que aprendan cosas verdaderamente importantes para la vida.
- d) Las instituciones como los CIS, albergues, orfanatorio, Casa de Niños Indígenas, galeras para migrantes, por mencionar algunos, son solventadoras de educación, salud, alimentación y hospedaje. Estas instituciones trabajan bajo la invisibilización

y con los apoyos de las propias comunidades, durante la pandemia se triplicaron las necesidades.

A lo anterior podemos sumar que las condiciones educativas de las infancias indígenas mexicanas en absoluto son nuevas o productos de la pandemia; históricamente se siguen reproduciendo los procesos de castellanización, blanqueamiento y folclorización, pero con nuevas y renovadas tecnologías, políticas y discursos nacionales e internacionales. Lo que se traduce en la adopción de modelos pedagógicos que buscan que los estudiantes indígenas sean competitivos, individualistas, exitosos, consumistas a tal grado que lo propio les sea ajeno. Los aprendizajes de la pandemia de la Covid-19 son diversos; regresar al origen de nuestras medicinas, hacernos cargo de la vida, sanar la tierra, sembrar para no depender, desaprender lo de afuera para valorar lo de adentro. Con la intención de generar un diálogo constante en nuestro quehacer en el campo pedagógico, cierro este apartado con las preguntas: ¿Cómo regresaremos a las escuelas ante la desnudez de nuestras incapacidades institucionales, investigativas, pedagógicas, educativas y de formación? ¿Son necesarias las emergencias de nuevas pedagogías que prioricen la vida, la salud y la alimentación?

SEGUNDA PARTE. Bases teóricas y metodológicas

Las bases teórico-metodológicas que sustentan la elaboración del libro “Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México”, descansan en los referentes analizados en los seminarios y proyectos institucionales de la Dra. Patricia Medina Melgarejo; “Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación –territorios de esperanza–” (UPN: 2019-2022). Así también, el abono de los diversos seminarios que imparte el Posgrado en Pedagogía de la UNAM, la experiencia de trabajar como educador comunitario, y la trayectoria académica.

A partir de los espacios académicos y nuestros campos de acción con las infancias, buscamos caminos para dialogar, explorar sus concepciones, sentires, y experiencias ante el encierro ocasionado por el confinamiento pandémico. La voz que motivó este trabajo fue la de Iván, un niño mazateco de Tuxtepec Oaxaca, quien acudía a la escuelita emergente de nuestra casa, le cuestionamos, ¿Cómo te sientes con todo lo que está pasando a tu alrededor? ¿Sabes algo de lo que dicen en la radio y televisión? Su respuesta fue contundente: “Qué bueno que preguntas cómo nos sentimos, nadie nos pregunta. Nos han dejado solos (...)”. A partir de estas voces nos dimos la tarea de construir dispositivos metodológicos para sistematizar los conocimientos manifestados en los mundos de las infancias a partir de la crisis sanitaria. De esta manera, fueron nuestros maestros y maestras para enseñarnos sus percepciones y explicaciones de la situación, procesos de construcción frente a la difusión masiva, representaciones del virus, territorios alterados y arrebatados, éticas infantiles, horizontes de expectativas, geografías y mundos trastocados.

2.1 Aportaciones y emergencias de estudios con las infancias como sujetos sociales activos en México

El campo de la investigación con las infancias es reciente y complejo, durante décadas hemos estudiado *el mundo de la infancia* de una manera generalizada, ubicándoles como objetos de estudio y no como actores sociales; con voces, propuestas, sueños, anhelos, deseos y acciones. Actualmente, emergen estudios importantes desde la interdisciplinariedad que intentan comprender las distintas situaciones de las infancias

alrededor del mundo. Con sus trabajos se han generado nuevas maneras de investigar, lo que provoca lentamente la descolonización de los estudios de las infancias y las juventudes.

En este apartado, presentamos algunas contribuciones de 2002-2021 en México. Las y los autores aquí presentes dialogan con las infancias buscando construir posibilidades de investigaciones en donde las demandas, prácticas y experiencias de los niños sean visibilizadas, comunicables y esperanzadoras.

Patricia Medina Melgarejo aborda el complejo mundo de las infancias para reconocerlos como sujetos políticos con acciones y demandas sociales. Sus estudios permiten recurrir a las memorias, geografías, esperanzas, experiencias y autorías infantiles. Para que las voces de las infancias cobren resonancias en diversos contextos pedagógicos, de investigación y educaciones otras. Afirma que “los niños no sólo repiten lo que escuchan o reproducen el discurso de sus padres y abuelos, también expresan su compromiso político con la defensa de su tierra y la lucha zapatista, por eso hablan de resistencia, de enfrentar al *chopol a'wualil* (mal gobierno), de ser la “semillita zapatista” que dará fruto en la autonomía (Medina y Rico, 2019, p.55).

Del mismo modo, Angélica Rico Montoya realiza sus aportaciones al campo de los estudios de las infancias zapatistas, centradas en el racismo, la violencia, la memoria colectiva, las guerras, las prácticas de resistencia rebelde y la autonomía; reconoce a las infancias como actores sociales-políticos y como sujetos de derechos. Refiere que en “la educación autónoma el conocimiento se construye en colectivo, por lo que los saberes se complementan con el saber y las experiencias de todos, incluido el de los niños y niñas, a quienes se les reconoce como sujetos activos en su proceso de aprendizaje” (Montoya, 2018).

Kathia Núñez Patiño abona desde la construcción identitaria, resistencia, educación autónoma, socialización y aprendizaje intercultural de niños y niñas indígenas. En colaboración con Bruno Baronnet en el artículo “Infancias indígenas y construcción de identidades” reflexionan sobre los procesos de construcción identitaria de niños y niñas indígenas que, en los contextos culturales, comunitarios y políticos se vislumbra complejo, pero sumamente inspirador, ya que el debate contemporáneo en torno a los conceptos de

identidad, cultura y comunidad se acompaña de todo un esfuerzo re-conceptualización y crítico que expresa un compromiso por dismantelar los mitos que sustentan el sistema de relaciones de poder y reconocer las diversas formas en que los niños participan, resisten y construyen identidades. En estos procesos de resistencia se expresa la diversidad de pensamiento y de acción que han sido ampliamente excluidos de los estudios de la infancia (Nuñez y Baronnet, 2017, p. 33).

Los trabajos de Gialuanna Enkra Ayora Vázquez centran su mirada en las experiencias, protagonismo y participación infantil, promoviendo de esta manera el aprendizaje colectivo y defensa del territorio. Ejemplo de ello es el trabajo en que encontramos el desarrollo de los métodos horizontales donde las infancias son el centro desde el cual parte una red de relaciones sociales y culturales; dichas relaciones son sumamente importantes para entender la construcción de sociedades participativas. Como actores de estas propuestas los niños ofrecen siempre su especial visión de la realidad: genuina y espontánea. Son expertos en su medio y a la vez muestran, a través de sus preguntas, su interés por comprender y aprender lo que el mundo y los demás les ofrecen (Ayora y Medina, 2016, p. 60).

Otras aportaciones relevantes son los estudios de Yolanda Corona Caraveo, en el tema de derechos de las infancias: niños como actores sociales, con derechos a la participación, a los juegos y a la participación en la vida cultural, social y artística. “Es preciso hablar de infancias, puesto que la definición de este término se ha construido en un escenario de disputa y negociación entre la estructura social, sus discursos y representaciones institucionalizados, y la forma en que niños, niñas y adolescentes configuran sus propias experiencias de vida, sus autopercepciones, su propia definición de lo que significa ser niño(a) en un territorio determinado, perfilando su pertenencia a, o exclusión de, otros segmentos poblacionales o culturales diferenciados (Corona, Gómez y Zanabria, 2013, p. 3).

Las contribuciones de Eliud Torres Velázquez provienen del enfoque de los derechos de las infancias indígenas y no indígenas, de la participación política en movimientos sociales, y del desarrollo del pensamiento crítico y como sujetos políticos. La participación política incluye prácticas, discursos y decisiones que se llevan a cabo de manera colectiva, organizativa, buscado el bien común. Entonces, será fundamental preguntar y dialogar con

niños y niñas sobre sus propios intereses, para conocerlos, reconocerlos y priorizarlos de forma organizacional, respetarles sus decisiones y potenciarlas en acciones colectivas constantes encaminadas a construir pensamientos críticos (Torres, 2021, p.89).

Desde su campo de acción Martín Plascencia González desarrolla investigaciones en torno a las culturas infantiles (indígenas, trabajadores, en espacios escolares), y centra sus estudios en los diálogos interculturales, el protagonismo, las acciones, participaciones y derechos de las infancias. Señala que los niños y las niñas tojolabales construyen su autonomía dentro de la vida social comunitaria, sus participaciones y responsabilidades activas en los espacios comunitarios, educativos y culturales. Desde esta lógica los niños son protagonistas de sus conocimientos y prácticas, permitiendo las colaboraciones horizontales entre los participantes (Núñez y Plascencia, 2020, p. 184).

Desde la perspectiva histórica Susana Luisa Sosenski Correa nos permite pensar, ubicar y colocar a las infancias en sus épocas históricas. Sus preocupaciones intelectuales son: niños escritores, autoría y protagonismo infantil, enseñanza de la historia, trabajo infantil y memoria de los niños. Presenta los diarios infantiles como tesoros para ubicar a los niños y niñas como sujetos capaces de construir discursos propios y de emitir opiniones sobre los problemas o situaciones que los afectan (cultura escolar, practicas sociales y culturales). Los niños y las niñas diaristas obligan a que los reconozcamos no solo como autores y lectores, sino como sujetos políticos, con ideas sobre los sucesos que viven, como participantes de las decisiones familiares, como actores que negocian, resisten e intervienen en una gran diversidad de planos. Los niños son actores de la historia (Sosenski, 2019, p. 34).

Como podemos resumir, en México emergen investigaciones con las infancias desde diversas perspectivas, de las cuales podemos mencionar: la bio-epistemología infantil, geografías de las infancias, infancias migrantes-trabajadores, las memorias infantiles, autoría-demandas infantiles, infancias indígenas, derechos de la infancia, niños como actores sociales, percepciones infantiles, aprendizaje infantil, experiencias infantiles, participación infantil, pensamiento crítico infantil, así como el protagonismo infantil, entre otros, por lo que reconocemos los trabajos que se abonan desde diversas perspectivas teóricas-metodológicas que dan cuenta de las situaciones de las infancias y las cuales nos

indican las brújulas y horizontes para construir un mundo en donde las voces, propuestas y acciones de los niños y niñas sean escuchados y visibilizados. La revisión de las producciones en el campo de la investigación con las infancias en América Latina demanda una sanación de la deuda histórica que tenemos con las y los niños, especialmente los más vulnerables y desprotegidos, como son las infancias indígenas.

2.2 Niñas y niños como actores y agentes sociales activos

Han pasado muchos años, los adultos deberíamos de sentirnos avergonzados por la situación de las infancias, les hemos arrebatado sus ideas, sueños, esperanzas, juegos, sus geografías, sus cuerpos, sus derechos, sus memorias, sus acciones, sus propuestas... Históricamente, tenemos una deuda con las infancias, basta con leer los encabezados de algunas notas en los medios para confirmarlo:

- “Los siniestros internados donde murieron 6000 niños indígenas en Canadá” (BBC News Mundo, 2021).
- “Es un secreto”: operan en escuelas mexicanas grupos dedicados a la pornografía infantil” (etcétera, 2021).
- “La realidad de los niños soldado del narco: “Con 12 años, me convertí en un asesino a sueldo” (El País, 2021).
- “El polémico caso de una niña de 11 años violada por un familiar que frenó su aborto por intervención de la Iglesia católica en Bolivia” (BBC News Mundo, 2021).
- “Acecha la diabetes tipo 2 a la niñez. Crece en México la cifra de menores entre 8 y 10 años de edad y de adolescentes que ya la padecen” (Gaceta-UNAM, 2021).

Sanar la deuda histórica con las infancias demanda la emergencia de las verdades a partir de investigaciones y acciones concretas que propicien el diálogo para tejer esperanzas y construcciones colectivas en el mundo de los niños.

Corazonar en el mundo de las infancias exige la renuncia de los prejuicios adultocéntricos y de prácticas que las invisibilizan. Desde los mundos adultos estamos acostumbrados a clausurar las propuestas y demandas de los niños, pero vivimos en un error, “¡Hasta ahora hemos pensado que los adultos podrían ser de ayuda para el niño, que éramos necesarios para su existencia y necesarias para su desarrollo, pero, no que el niño pudiera ser de gran

ayuda para nosotros! ¡Que él pudiera ser de ayuda a la civilización! Esa idea nunca había entrado en la mente del hombre” (Montessori, 1946).

Es emergente reconocer a las infancias como sujetos políticos, con demandas propias, que se expresan de múltiples maneras “recrean y producen espacialidades y temporalidades propias, configurando lugares, paisajes y territorios construidos en donde las acciones y la participación de niñas y niños en movimientos sociales contemporáneos se hacen presentes, conformando subjetividades políticas” (Medina, 2018, p. 690).

“El imaginario de los niños tiene un nivel de verdad histórica y social abrumador, la memoria colectiva de la infancia se encarna en sus fantasías, ensoñaciones y pesadillas, motivo por el que sus actitudes, su palabra, sus juegos y sus dibujos tienen mucho que decirnos de la realidad o del imaginario sobre la realidad, que viven” (Rico, 2007, p. 41).

El libro “Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México” surge de la experiencia de dialogar con niños en nuestros espacios pedagógicos, espacios que durante la pandemia cobraron resignificaciones, una alteración a las geografías infantiles. Niñas y niños experimentaron la crisis sanitaria desde diversas vulnerabilidades y privilegios; el abandono, la soledad, el aburrimiento, y el miedo por la incertidumbre, el reclamo de sus espacios.

Diversos estudios cuantitativos brindaban informes sobre las condiciones, avances y trayectoria del virus. En consonancia, los medios masivos de comunicación reportaban las condiciones de los hospitales, estadísticas de contagios y muertes, así como diversas situaciones relacionadas con la pandemia. Nuestras preocupaciones colectivas: ¿De qué manera acompañar educativamente a los niños durante la situación sanitaria? ¿Cómo viven, conciben y experimentan el encierro? ¿Cómo se sienten? ¿Cuáles son sus acciones y aprendizajes durante la crisis? Nuestro interés siempre fue ubicar a los niños como actores sociales activos, con ideas, propuestas y acciones concretas; a lo largo del documento mostramos el protagonismo y la autoría infantil mediante la creación de dibujos-expresiones gráficas-narrativas en diálogo.

2.3 Metodología: cuenta y dibuja tus sueños y esperanzas

Durante nuestra infancia soñamos con cisnes, unicornios, arcoíris, lugares fantásticos, dependiendo de nuestros contextos e historias familiares. El sueño es nuestra primera intimidad, esa relación profunda cuando estamos despiertos en otro mundo, cuando sufrimos acudimos al sueño para construir esperanzas y mundos posibles. Los niños que viven en condición de calle sueñan con un futuro mejor, por encontrar alimento y solventar sus necesidades. Las niñas que están en los orfanatorios sueñan con encontrar una familia amorosa e iniciar una mejor vida. Los niños que no van a la escuela imaginan estar sentados en un pupitre, jugar durante el recreo, hacer la tarea. ¿Quiénes se encargan de destruir, cambiar o cumplir nuestros sueños? ¿Por qué olvidamos nuestros sueños de niños?

Los sueños, las ideas y las esperanzas quedan guardados en la memoria del corazón, muchas veces se proyectan en dibujos, cantos, diarios personales y diálogos. Por ejemplo, las familias chinantecas al despertar preguntan a los niños ¿cuéntame que soñaste? Para saber cuáles son las señales, cuidados y advertencias que deben seguir. En suma, pocas investigaciones no construyen metodologías que tomen en serio las voces de los niños, sus sueños, sus esperanzas, y por lo tanto cuesta mucho entender sus mundos. No creamos espacios y condiciones para la escucha activa y metódica: nos interesa grabarlos, fotografiarlos y forzarlos a crear dibujos pensados a partir de nuestras preguntas de investigación.

Corazonar con las infancias en condiciones vulnerables implica la complejidad de comprender sus geografías, sus suelos, sus historias, sus trayectorias, sus necesidades; meter el cuerpo en las realidades de los niños jornaleros, migrantes, vendedores de espectáculos callejeros, recolectores de chatarras, etc., implica reconocer nuestras incapacidades para dinamizar la educación, la pedagogía y la investigación en esos contextos. Por esta razón, necesitamos generar espacios de esperanzas de un mundo feliz en donde quepan las utopías de las infancias.

En la investigación, específicamente en la colonia La Esperanza, Tuxtepec, Oaxaca, colaboraron 11 niños; siete niñas y cuatro niños, que asisten a la escolita. Ante la situación pandémica nos acercamos para dialogar con ellos y ellas sobre sus sentires y haceres durante la pandemia, como resultado encontramos preocupaciones colectivas lo que nos

llevó a convocar a los niños para el desarrollo del acompañamiento pedagógico considerando sus demandas escolares.

La investigación es de corte cualitativo-exploratorio emergente en un contexto pandémico, situación que nos llevó a tomar iniciativas metodológicas y epistémicas a partir de las voces resonantes de las infancias. Buscamos no perder sus sentires como sujetos activos sociales con propuestas, ideas, conocimientos y acciones.

El trabajo colaborativo con las infancias tuvo varias fases: la primera consistía en convocarlos a los espacios abiertos con las medidas sanitarias correspondientes. Entre ellos hablaban de los sucesos de la pandemia mediante la información que escuchaban en los medios de comunicación. Hablaban de números de muertos, ataques de los profesionales de la salud, sobre el rumor de una vacuna, entre otras conversaciones importantes.

En una segunda fase, identificamos algunas temáticas para dialogar en colectividad, de estas se sugirieron: los espacios arrebatados y añorados (escuela, calle, parque, supermercados, trabajos), los juegos, un mundo enfermo, sentimiento y emociones experimentadas durante el encierro, los aprendizajes, el retorno, la nueva normalidad, todos y todas tenían mucho que exponer. En una tercera fase, decidimos que lo mejor sería plasmar los diálogos en dibujos, esto propició que todos empezaran a delegarse temáticas, compartiendo sus experiencias; se formaron grupos de trabajo, entre carcajadas y equivocaciones celebraban estar juntos nuevamente. En una cuarta fase, se concretaron los dibujos, todos querían exponer sus trabajos, se optó por una presentación conjunta en donde mostraban ternura y respeto al escuchar. Finalmente, tanto los dibujos como los diálogos-entrevistas fueron retroalimentados y analizados por Medina y Linares para la sistematización de los hallazgos y construcciones. Evidentemente surgieron nuevas preocupaciones que demandaban una profundización como el tema del cuidado de las personas adultas mayores, la violencia, los trabajos precarios, estas nuevas emergencias provocaban el diálogo permanente con los niños.

Los dibujos y las narraciones de las conversaciones con los colaboradores de esta investigación necesitaron un lugar y un tiempo determinado para conocer sus experiencias. Los dibujos por sí solos no son suficientes, se requiere de un diálogo constante para

desentrañar los secretos de los mundos de las infancias. Autores como (Medina, Nuñez, Rico, 2018), (Corona y Kalmier, 2015), (Maciel, 2016), (Denzin, 2005), (Berger, 2011) reconocen que los dibujos en el campo de la investigación cualitativa pedagógica-antropológica son dispositivos y artefactos que se construyen de manera colaborativa, representan una realidad histórica, epistémica, afectiva, temporal, que permite compartir nuevas formas de representar la vida. Aquí representan la necesidad; y ofrecen libertad. La condición humana comienza cuando estos dos elementos se encuentran frente a frente. Y sólo el dibujo puede describir cómo sucede esto en el espacio y, por consiguiente, cómo se ensamblan —necesidad y libertad— para cobijar a la condición humana (Berger John, 2011, pp. 103-104).

Con estas bases teórico-metodológicas sobre los estudios de las infancias podemos corazonar para comprender que existen otras maneras emergentes de hacer investigaciones con los niños, reconociéndoles como actores sociales activos. A partir de estos referentes el libro “Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México” refleja el protagonismo de los niños a través de las polifonías resonantes de sus voces y esperanzas.

TERCERA PARTE. Narrar la experiencia de corazonar con las infancias en Tuxtepec, Oaxaca

3.1 De dónde surge el interés de corazonar con las infancias. El “yo” de la investigación cualitativa

Al pasar de nuestra trayectoria por la vida construimos historias que se configuran en la memoria, que, a su vez, se guardan en el corazón, en el cerebro, en las montañas, en los ríos, en los consejos, en los juegos, en los sueños. Permítanme desentrañar y contar algunos secretos de mi infancia para ubicar el interés del estudio con las infancias; para lograr este cometido debo recurrir a lo más íntimo y poderoso que es la memoria. Abrir las puertas del pasado nos genera dolor y felicidad, es un arma de doble filo, por eso intento activar la memoria a través de la narración biográfica. *Por eso dicen que dicen que la memoria es más grande y fuerte en los pequeños y es más difícil de encontrar en los poderosos. Por eso dicen también que los hombres y mujeres se van haciendo cada vez más pequeños cuando envejecen. Dicen que es para que más brille la memoria. Dicen que ese es el trabajo de los más viejos de los viejos: hacer grande la memoria. Y dicen también que la dignidad no es más que la memoria que vive...la memoria cumpla su cometido, es decir, haga justicia* (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 1998).

En 1971 nació Valentina Linares en San Pedro Sochiápam ubicada en la región de la Cañada en el Estado de Oaxaca. Creció rodeada de una abundante naturaleza, heredera de la epistemología chinanteca. En su pueblo, nacer mujer implicaba muchas vulnerabilidades; estar de tiempo completo en los trabajos no remunerados del hogar; buscar leñas, cuidar de los hermanos, echar tortillas, lavar ropa, cosechar el café, aceptar el destino que por costumbres se viste de violencia hacia las niñas, ellas aprenden callar y a bajar la cabeza. También, en su pueblo las niñas no iban a la escuela, se consideraba un gasto innecesario, la estigmatización de que las mujeres son “débiles intelectuales”, que deben prepararse para atender a una familia, dominar técnicas culinarias. En la voz de Valentina, al dialogar sobre la situación que enfrentó para estudiar: *“tenía una madrina que venía cada año al pueblo, ella me regalaba una libreta, yo era muy feliz, el problema era que mi papá tomaba el machete para cortar en dos pedazos la libreta para dárselos a mis hermanos. Yo no tenía*

derecho, pero mi maestro me ayudaba, ¡casi termino el quinto grado de primaria, yo iba a ser maestra!”.

Mi madre tenía marcado su destino por los pactos patriarcales de su comunidad, al cumplir 13 años: *“mi papá me vendió con tu papá con algunas mercancías, yo nunca opiné, solo tuve que aceptar mi destino, estoy muy dolida porque ni mi mamá, ni mis hermanos me defendieron, es la traición más espantosa, me fui llorando de mi pueblo. Me trajo a Tuxtepec, yo estaba sola, creo que siempre lo estuve. Tu papá ya tenía otra mujer, pero estaba seca, escuché varias veces que utilizarían mi vientre para tener hijos y luego abandonarme, sufrí todo tipo de abusos”.*

Imaginen la vida de una niña enjaulada en un cuerpo de mujer adulta, tuvo que parir 6 hijos; 3 mujeres y 3 varones; tuvo que aprender el español y la nueva variante del chinanteco de Valle Nacional para poder comunicarse; tuvo que abandonar sus sueños y aceptar su destino; tuvo que soportar todo tipo de violencia. Actualmente, estas prácticas siguen operando en muchas comunidades del mundo, las niñas indígenas y no indígenas se mercantilizan para matrimonios forzados, como trabajadoras remuneradas en las grandes ciudades, explotadas como vendedoras de espectáculos callejeros (espero que observen), en redes de pornografía.

La historia de mi madre es la historia de muchas mujeres en este país. Es aquí mi interés de reconocer la historia de mi origen, ella quería ir a la escuela, ella quería ser maestra, ella quería disfrutar de su infancia. Sus sueños de alguna manera fueron reflejados en mí: por vocación, por ternura, por memoria y por justicia hacia ella, opté por ser docente, es aquí donde puedo ayudar a muchas Valentinas.

Ahora, hablaré un poco de mí, nací en Vega del Sol, Santa María Jacatepec, un pueblo chinanteco ubicado en la región de Tuxtepec, Oaxaca. En la genealogía familiar ocupó el tercer lugar de seis hermanos. Soy el primero en acceder al nivel superior del sistema educativo de este país. Identitariamente, soy indígena chinanteco de Valle Nacional. Mi madre asumió el trabajo de ser madre autónoma, migramos a la ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

Considero importante mencionar mi trayectoria escolar, para comprender el contexto, en la época en que yo crecí era difícil permanecer en la escuela porque era prioridad para mi padre el trabajo en el campo, mis manos pequeñas ayudaban a recolectar café, deshierbar, abonar la milpa, recoger la leche en las huleras, pizarcar chile y jitomate, buscar leñas, desgranar maíz, cuidar de los animales de la granja... Mi ausencia en la escuela era notoria. Por ejemplo, yo prefería ir a trabajar a abonar las milpas y tener dinero, que pasar varias horas en la escuela. A finales de la década de los noventa se hablaba de un programa de gobierno que se llamaba Progresía (antes Solidaridad (1988 a 1997), después de Progresía (1997 a 2002), se llamó Oportunidades (2002 a 2014) y hoy se llama “Becas Benito Juárez”) en el que obligaban a los tutores a enviar a los niños a la escuela, entonces, era más importante que yo y mis hermanos fuéramos a la escuela para recibir la beca y los beneficios de los programas nacionales y estatales.

Aprendí a leer y a escribir en casa con el apoyo de mi madre, no fue necesario acudir al preescolar. La primera vez que pise el mundo de las escuelas fue en una primaria bilingüe de mi pueblo natal. Recuerdo que fue un choque cultural importante, se supone que aprendería en español y en chinanteco, siete años de mi vida hablando con mis amigos y familia en nuestra lengua materna, para que un día alguien viniera a regañarme y a castigarme por ser indígena. Cursé los primeros tres grados de la primaria en Vega del Sol.

Seguido, estudié tercero (nuevamente) y cuarto grado de primaria en el internado para la niñez indígena ubicado en la comunidad de Arroyo de Banco (dirigido por el entonces Instituto Nacional Indigenista (INI), hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas). Era la misma lógica que la escuela bilingüe, solo que los maestros sí retroalimentaban en chinanteco, pero no todos hablábamos la misma variante lingüística, así que nos comunicábamos en español, eso sí, nos hacían cantar el himno nacional, recitar poesías a las autoridades y a cantar en los concursos en nuestras lenguas para cubrir metas institucionales: folclor y espectáculo. Siguiendo con la trayectoria, me desplacé a la ciudad para estudiar en el Centro de Integración Social número 27-Julio de la Fuente, ubicada en la colonia Ángel Grajales en Tuxtepec, que actualmente sigue operando. Cuando yo estudié recuerdo que nos levantábamos a las 4:30 de la madrugada para limpiar áreas comunes, se enfocaban en el trabajo colaborativo, en la enseñanza de artes y oficios, hacían más énfasis

en la disciplina, a tal grado que recuerdo cómo en un acto cívico, un profesor pasó a unos de mis compañeros al frente para hacerle evidente su falta de respeto e higiene, el maestro tomó su cinturón y lo golpeo diciéndole “¿Así es cómo vas a salir al mundo?”, sentí mucho coraje por la situación, se me quedó grabado en la memoria.

Por cuestiones económicas dejé de estudiar un año para emplearme como empacador (*cerillito*) en varios comercios, la vida en la ciudad es complicada, pero se aprende a re-existir. Al año siguiente me inscribí en la Telesecundaria de mi barrio, era una escuela de nueva creación, por lo tanto, había mucha insistencia de que yo asistiera, pasaron tres años de fusionar trabajo y escuela para terminar el nivel de secundaria.

Terminando esta etapa me postulé como educador comunitario en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) trabajando en la modalidad indígena y migrante multigrado. Mi objetivo era obtener una beca para seguir estudiando. Como resultado de mi esfuerzo me inscribí al Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO-07), culminé este nivel con la fórmula de estudiar en la mañana y trabajar en las tardes. Regresé al Conafe para seguir mi labor como educador comunitario y al año siguiente me postulé en la Universidad Veracruzana para estudiar la licenciatura en Pedagogía. Terminé la carrera en el año 2018, para mi familia fue un gran logro, para mí fue una revolución, nada fue fácil; indígena, niño trabajador, migrante, pobre e hijo de madre autónoma sufriendo explotación y discriminación. Supe negociar con mi identidad, con mis conocimientos y con mis capacidades para ocupar un lugar en las instituciones.

Mi colaboración con las infancias había sido desde las prácticas concretas, no había tenido la posibilidad de sistematizar la experiencia, pero sí de dinamizar su educación. En casa abrí un espacio para acercar a los niños a la lectura, a los juegos colaborativos y a la retroalimentación de las tareas. En las galeras, trabajé con niños migrantes indígenas que vienen a trabajar durante la zafra de la agroindustria azucarera, niños jornaleros cortadores de caña que necesitan un acompañamiento escolar.

Como educador comunitario en la modalidad indígena, migrante y mestizo en Conafe, comprendo que dinamizar la educación en estos escenarios es complejo, existen muchas necesidades de investigación, de pedagogía y de educación, para que no se siga

invisibilizando. También he corazonado con niños y niñas con discapacidad en el Centro de Estimulación y Enseñanza Down "Rosa Azul" A.C., y Voluntarias de Rehabilitación A.C., ambas instituciones en el estado de Veracruz como estudiante prestador de servicio comunitario. Actualmente, sigo con mi labor de acompañamiento pedagógico con maestros y maestras de preescolar, como observador pedagógico en distintos pueblos originarios. Desde la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca asesoro trabajos sobre la crianza comunitaria, niños como sujetos comunales y epistemología infantil. “En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo” (Woods, 1998). Investigar con las infancias es una labor personal, tiene que ver con mi historia de vida, con mi memoria, con mis ganas de hacer justicia, es lo que me toca, trastoca y moviliza.



Dibujo de la **Dra. Silvia Chávez Venegas** elaborado a partir de la historia de vida de Roberto Linares. *Cuéntame que habita tu corazón y te hago un dibujo: “En mi corazón habita amor y respeto hacia los mundos de otros, habita siempre el tiempo para amar, habita el dolor por la distancia, habita un niño y un adulto que dialogan frecuentemente para buscar el bien común de todas y cada uno”.*

3. 2 El suelo que pisan las infancias; ubicaciones y lugares de los dialogantes

En México viven 31.8 millones de niñas y niños de 0 a 14 años de edad, que en términos relativos representan 25.3% de la población total. El 5.4% de 3 a 14 años hablan alguna lengua indígena y 1.7% de 15 años de edad son afromexicanos o afrodescendientes. El

87.9% de las niñas y niños en el país disponen de drenaje, energía eléctrica, agua entubada y piso firme en sus viviendas; este porcentaje es menor para el caso de las niñas y niños en cuyos hogares se habla alguna lengua indígena (61.0%). El matrimonio y el trabajo infantil aumentaron en 2020 respecto a 2010 en el país. Actualmente, 6 de cada mil niñas de 12 a 14 años se han unido o casado, y 122 de cada mil niños y niñas trabajan (INEGI, 2021).

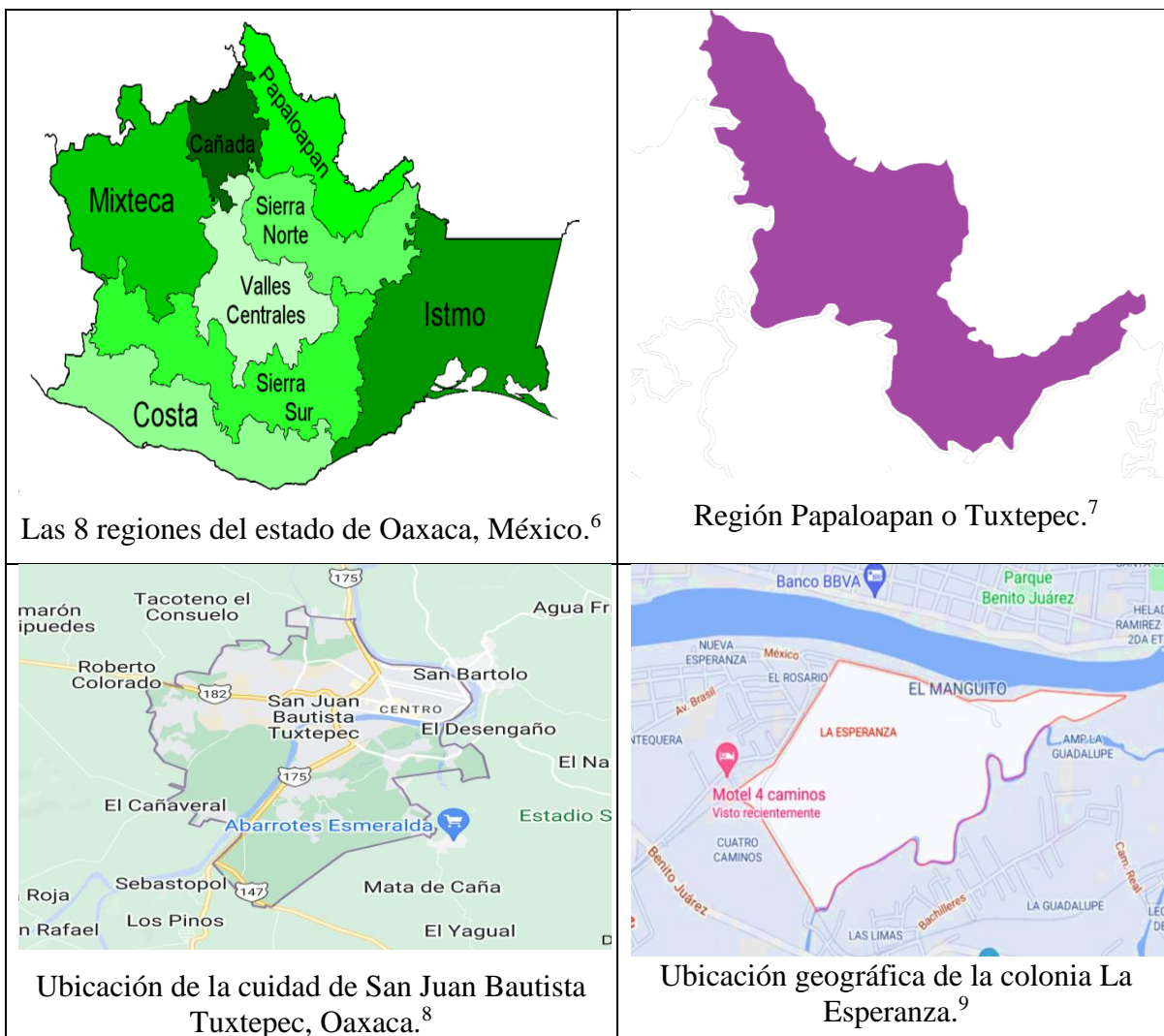
A continuación, presentamos las ubicaciones de las y los niños que colaboraron en la investigación. A nivel estatal se ubican en el estado de Oaxaca, localizado en el suroeste de México. Al norte colinda con Veracruz y Puebla, al sur con el Océano Pacífico, al este con Chiapas y al oeste con Guerrero. Se divide en ocho regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y Valles Centrales. Las infancias que colaboraron en este estudio se ubican en la región del Papaloapan o Tuxtepec.

En el 2021, en el estado de Oaxaca habitan 4,165,619 personas, de los cuales el 52% son mujeres y el 48% son hombres. El 31% del total de la población de 3 años y más habla alguna lengua indígena, principalmente zapoteco (34.4%) y mixteco (21.9%). En Oaxaca viven 1,225,319 niñas y niños de 0 a 15 años, que representan el 30 % de la población de la entidad según la Dirección General de Población de Oaxaca. (DIGEPO, 2020).

La región del Papaloapan abarca una superficie de 8,496.79 km², se subdivide en 20 municipios agrupados en dos distritos: Tuxtepec y Choapam. La región representa la cuarta concentración de población en el estado y constituye 12.2% de su población total. En esta región viven 482,149 habitantes. El municipio con mayor población: San Juan Bautista Tuxtepec (162,511 hab); y el de menor presencia San Juan Comaltepec (2,870 hab). En la región del Papaloapan predomina la población indígena de los grupos: Chinanteca, cuicateca y mazateca. Se encuentra una concentración de población de 3 años y más que hablan alguna lengua indígena (38.0%), mayor que el promedio estatal (32.2%). Coordinación General del Comité Estatal de Planeación para el Desarrollo de Oaxaca (COPLADE, 2015).

Referente a la ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca, en 2020, la población fue de 159,452 habitantes (47.6% hombres y 52.4% mujeres). En comparación a 2010, la población en San Juan Bautista Tuxtepec creció un 2.37%. Los rangos de edad que

concentraron mayor población fueron 10 a 14 años (14,100 habitantes), 15 a 19 años (13,998 habitantes) y 5 a 9 años (13,772 habitantes). Entre ellos concentraron el 26.3% de la población total. La población de 3 años y más que habla al menos una lengua indígena fue 23.2k personas, lo que corresponde a 14.5% del total de la población de San Juan Bautista Tuxtepec. Las lenguas indígenas más habladas fueron Chinanteco (17,240 habitantes), Mazateco (3,819 habitantes) y Zapoteco (1,042 habitantes) (Data MÉXICO, 2022).



⁶ Mapa recuperado de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Oaxaca_regiones_mejorado.png

⁷ Mapa recuperado de <https://perikiadgm23.wordpress.com/papaloapan/>

⁸ GoogleMaps. (2022). Recuperado de <https://cutt.ly/tNWqTGq>

⁹ GoogleMaps. (2022). Recuperado de <https://goo.gl/maps/FxB9NPvU9ePeP3Zp6>

El lugar donde se desarrolló el acompañamiento pedagógico se ubica en la Colonia la Esperanza, situada al norte de la ciudad de Tuxtepec. La población aproximada es de 300 personas, de los cuales son indígenas de al menos 4 variante lingüística del chinantecos y 3 variantes de mazatecos. Es una colonia formada por migrantes de varios pueblos originarios que vienen a la ciudad en busca de empleos en las industrias como la Compañía Cervecería del Trópico, el ingenio azucarero Adolfo López Mateos y la Fábrica de Papel. Otras fuentes de empleos importantes son en los establecimientos comerciales y el trabajo de los campos ganaderos y agrícolas (cultivo de caña de azúcar, limón, plátano, chile).

En la colonia opera una galera para personas trabajadoras migrantes jornaleras cortadoras de caña, en cada zafra hacen presencia 50 familias provenientes de San Felipe Jalapa de Díaz (pueblo mazateco) y San Lucas Ojtlán (pueblo chinanteco), el periodo zafral dura alrededor de 6 a 7 meses. Hace más de 2 años, por la situación pandémica del Covid-19 y las condiciones de exclusión de cada galera, los productores cañeros no solicitan el servicio educativo que oferta el Conafe. Por esta razón, se realizaron pocas visitas pedagógicas a los niños migrantes en la galera. Desafortunadamente, en este documento no se profundiza dicho desarrollo, pero hay un trabajo importante con los niños migrantes.

3. 3 Perfiles de las infancias, colaboraciones desde el corazonar

La escolita “La Esperanza”, nombrado así por los niños, opera desde hace más de 8 años, siendo un espacio de juegos, tareas, cuidado personal, cuidado de las plantas y animales, entre otras temáticas y preocupaciones demandadas por los niños. A continuación, presentamos los perfiles de los y las niñas que colaboraron con sus experiencias y narrativas en el libro mediante las representaciones gráficas-dibujos:

- Vanesa: tiene 8 años, estudia el cuarto grado de primaria, hija de padres migrantes, indígenas mazatecos. Tiene tres hermanas, su papá trabaja en la albañilería.
- Valentina: tiene 5 años, estudia el tercer año de preescolar, hija de madre autónoma, proveniente de familia migrante chinanteca. Tiene una hermana, su mamá es trabajadora remunerada del hogar.
- Brandón: tiene 10 años, cursa el quinto grado de primaria, es una persona con discapacidad visual, hijo de padre mazateco y madre chinanteca, migrantes. Tiene

dos hermanos, Brandón trabaja como vendedor de tamales, su papá es maestro albañil.

- Iván: tiene 9 años, cursa el cuarto grado de primaria, hijo de padre mazateco y madre chinanteca, migrantes. Tiene dos hermanos, Iván, al igual que su hermano Brandón trabaja como vendedor de tamales, su papá es maestro albañil.
- Rey David; tiene 9 años, estudia el cuarto grado de primaria, hijo de padre chinanteco y madre mestiza, también son migrantes. Tiene una hermana y un hermano, su padre se desempeña como mecánico automotriz.
- Monserrath; tiene 6 años, cursa el tercer año de preescolar, sus padres son chinantecos, es hija única. Sus padres son comerciantes.
- Joselin: tiene 10 años, estudia el quinto grado de primaria, hija de madre autónoma, su familia es chinanteca migrante, tiene un hermano, su madre trabaja como obrera en un ingenio azucarero.
- Emmanuel: tiene 6 años, estudia el primer grado de primaria, hijo de madre autónoma, su familia está formada por chinantecos migrantes, tiene una hermana (Joselin), su madre trabaja como obrera en un ingenio azucarero.
- Estefanía: tiene 9 años, cursa el tercer grado de primaria, argumenta tener problemas de aprendizaje (dislexia), tiene una hermana, hijas de madre autónoma, su madre es trabajadora de mostrador en una tienda.
- Camila: 5 años, cursa el tercer año de preescolar, es hija única. Sus padres trabajan en una tienda comercial.
- Betsi: tiene 11 años, cursa el sexto grado de primaria, es hija de madre autónoma, tiene dos hermanas, su mamá es trabajadora remunerada del hogar. Betsi es ayudante de una tienda de abarrotes, durante la pandemia se dedicó a elaborar cubrebocas con retazos de telas.

Corazonar con las infancias vulnerables migrantes, indígenas, desplazadas, trabajadoras, que experimentan la soledad por la ausencia de un padre, muchas veces nos incapacita al ver tantos vacíos. ¿Cómo hacer que una escuelita sea un espacio de refugio y esperanza, en donde puedan llegar con ternura a expresar sus sentires, ideas, propuestas y acciones?

3.4 Acompañamiento pedagógico ante la situación de contingencia sanitaria desde las demandas de niñas y niños en Tuxtepec

La experiencia de colaborar con niños en diversos contextos y situaciones de vulnerabilidades me han permitido acercarme a los mundos de las infancias, evitando reproducir la mirada adultocéntrica y extractivista de sus conocimientos. Debemos comprender que los niños, en su biocorporalidad poseen éticas, epistemologías, demandas como sujetos activos, preocupaciones, juegos, sueños y esperanzas, que nos indican la ruta para corazonar con ellos desde la ternura y el respeto.

En este apartado voy a narrar el acompañamiento pedagógico desarrollado en el barrio La Esperanza de la ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca. El acompañamiento pedagógico emergente inició días después del 17 de marzo de 2020 cuando la Unam anunciaba oficialmente la suspensión de labores académicas. Siendo estudiante foráneo, regresaba a Tuxtepec a resguardar la vida junto con mi familia. En Tuxtepec llegué a la edad de los 10 años, tuve que reapropiarme de contexto, re-existir en un suelo que no era el mío, pero era donde me tocaba hacer la vida; el desplazamiento forzado y la violencia nos moviliza. Pertener a este barrio me permite mirar, escuchar y hacer. Durante la crisis sanitaria, las condiciones en las que se encontraban los niños eran desolador: muchos de mis vecinos habían fallecido, los niños me informaban: “Ya no volveré a ver a mi maestra, ella se contagió y murió”, “perdí a mi abuelita”, “la mamá de mi amigo murió por el coronavirus”, “por salir a trabajar para que comamos, mi padre se encuentra grave”, “me quedé sin trabajo”, “ya no hay maíz” “cerraron la clínica, no hay medicamento”.

Sentíamos mucha nostalgia, yo quería saber cómo se encontraban, sabía que muchos de ellos vivían con el enemigo (violencias) en casa, otros, que tenían que cuidar a sus hermanos porque su única opción era el internado del Centro de Integración Social (CIS 27), por otro lado, estaban los niños trabajadores jornaleros cortadores de caña (los doblemente invisibilizados) y vendedores de tamales y artesanías. Ante la parálisis social, laboral y educativa de los niños, nos enfrentábamos ante una incapacidad profesional, familiar e institucional para solventarles sus necesidades.

Mi formación disciplinar es la pedagogía comunitaria, esto me ha permitido caminar con las infancias en diversos contextos y necesidades. En casa, tenemos un espacio pedagógico

(una mesa, la calle, el jardín, las vías, debajo de un árbol) en donde los niños asisten para encontrarse y acompañarse. Afortunadamente, mis sobrinas: Valentina (6 años) y Esmeralda (4 años) fungen como colaboradoras para convocar a sus compañeros, lo que facilita aún más el proceso de trabajar con ellos. Otro factor importante que me permite el trabajo con las infancias es la sensibilidad de recurrir a la memoria infantil, a sus conocimientos, reflexionar con ellos y el trabajo colaborativo entre los niños.



Frente al contexto pandémico, se hizo posible la convocatoria a los y las niñas para trabajar un proceso de acompañamiento pedagógico. Mi intención inicial era prestar la escucha, realizar las tareas de manera colectiva, cuidado de hortalizas, juegos colaborativos, tardes de cuentos y películas, hasta celebraciones de cumpleaños. Ante las demandas de las escuelas decidimos abordar en mayor medida los trabajos escolares. Durante la pandemia, de manera individual, o colectiva los apoyaba para reforzar sus aprendizajes ante las demandas exageradas de sus profesores, parecía que la salud y la vida no tenía valor. El desconocimiento de las condiciones económicas, culturales, familiares y de relaciones sociales de los estudiantes provoca exigencias escolares que muchas veces los tutores no pueden responder. En la colonia los niños no cuentan con internet, muy pocos con dispositivos digitales (televisiones, radios, celulares, tabletas), son niños vulnerables viviendo en zonas geográficas peligrosas e irregulares (áreas férreas y de narcomenudeo).

De manera individual y en modalidad de visitas pedagógicas domiciliarias asistía a:

Valentina, realiza su tarea bajo el árbol de aguacate en un espacio libre. Su maestra la visitaba de manera mensual para recoger sus actividades y entregarles otras nuevas. Con Brayan trabajábamos las matemáticas, historias y geografías, en casa no lo podían apoyar porque trabajaban y la abuelita no sabía leer. Entregaba las tareas tomándoles fotos y subiéndolo a un grupo de WhatsApp.

	
<p>Valentina, 5 años, tercer año de preescolar. Conafe.</p>	<p>Brayan, 11 años, quinto de primaria. Primaria general.</p>

Miguel, durante la pandemia sufrió la separación de sus padres, vivía violencia, desnutrición y problemas de lenguaje. Trabajamos el tema de la alimentación, la higiene y las emociones. Entregaba mensualmente sus actividades al CIS 27 ubicado en Tuxtepec. Respecto a Emmanuel, lo visitaba a su domicilio tres veces por semana, cada visita se encontraba trabajando, cuidando plantas y pollos, u ordenando leña. Con él trabajamos la lectoescritura y las tablas de multiplicar.

	
<p>Miguel, 7 años, segundo de primaria. Centro de Integración Social No. 27.</p>	<p>Emmanuel, 6 años, primer grado de primaria. Primaria general bigrado.</p>

Joselin, con una mesa afuera de su casa realizaba las tareas con mucha dedicación, a su vez, atendía la tiendita y cuidaba de sus sobrinos. Trabajamos las matemáticas y literatura. Al igual que Emmanuel, la visitaba tres veces por semana para retroalimentarnos y ver los avances.



Joselin, 10 años, quinto grado de primaria general bigrado.

De manera colectiva socializábamos las tareas: la ayuda mutua, la ética infantil y el trabajo colaborativo nos permitía avanzar. Cada niño presentaba sus dudas frente al grupo y entre todos buscábamos soluciones. Se encargaban de acondicionar el espacio; solicitar los bancos al jefe de manzana, barrer, limpiar, asignarse roles, buscar la mesa, entre otras actividades que ellos provocaban.



Ilustración 1. Trabajo colaborativo infantil.

En la fotografía se aprecia a los niños con las creaciones de los dibujos-narraciones. Dialogan sobre el impacto de la pandemia en sus vidas, la recepción de la información a través de los medios de comunicación.



Ilustración 2. De las creaciones de dibujos-narraciones y organización de la compartencia de los dibujos.



Ilustración 3. Diálogo y compartencia de los dibujos. Narrar la experiencia ante el confinamiento.

Bajo el telón de esta narrativa, en donde las voces de los niños son resonantes a través de sus propuestas. Podemos escucharnos y observarnos desde sus realidades, ellos y ellas son el pasado, el presente y el futuro. El libro “Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México” se gesta a partir de las prácticas-experiencias-conocimientos durante una crisis sanitaria.

Reflexiones finales: retos para descolonizar los estudios con las infancias

A lo largo de este informe académico intentamos corazonar con el mundo de las infancias a partir de la resonancia de múltiples voces infantiles, esperanzas y búsquedas colectivas. La narrativa aquí presente muestra el trabajo realizado como educador popular ante una emergencia pandémica que detona nuevas maneras de hacer investigación. El informe brinda una ventana para generar espacios académicos que permita dinamizar el estudio de las infancias como sujetos políticos, provocando de esta manera, metodologías horizontales que persigan la colaboración y el protagonismo de los niños. Sugerimos:

1. Recurrir al corazón de la memoria para reconocer las deudas históricas que tenemos con las infancias.
2. La gestación de otras metodologías de investigación, militantes y que entrañan las preguntas a partir de la ruptura contra el extractivismo epistémico y, comprometiéndose en la capacidad de diálogo y experiencia propia y del otro (Medina, Sánchez y Mejía, 2022, p. 20). **Corazonar** el mundo de las infancias demanda otras maneras de investigar, latir desde el compromiso con la vida. “Corazonar; descentraliza, desplaza y fractura la hegemonía de la razón. El corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que, por el contrario, el Corazonar le nutre de afectividad (Guerrero, 2010, p. 41).
3. Renunciar las prácticas adultocéntricas que provocan que los niños conciban al mundo como un lugar poco vivible y complejo.
4. Descolonizar la docencia, la educación y la investigación para construir otras maneras de trabajar con y para las infancias.
5. Propiciar una educación comunalitaria que priorice las epistemologías infantiles, la bioalfabetización, las éticas infantiles y los conocimientos ancestrales entrañados en sus lenguas maternas, para generar diálogos entre ser humano, familia y naturaleza, promoviendo el cuidado y autocuidado para una vida digna, justa para todos y todas.

La **bioalfabetización** en la educación comunitaria es una necesidad elemental para los niños indígenas y no indígenas. La Naturaleza es la primera biblioteca viva que las personas de los pueblos originarios consultamos para interpretar nuestro mundo en dos o más idiomas, es decir, respiramos y respetamos el planeta que pisamos. Los árboles, la

lluvia, los ríos, las montañas, la luna, el sol, las hormigas, las plantas son nuestros principales maestros. Por ejemplo, los niños chinantecos conocen el canto de distintas aves, tienen conocimiento de la siembra en la milpa, saben de varias especies de árboles, saben cuando suben ciertos peces en los ríos, reconocen los lugares sagrados de sus pueblos. La **bio-epistemología** infantil debe trabajarse en la escuela desde una articulación pedagógica comunalitaria.

El contexto en el que emerge el libro “Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México” es en medio de una pandemia, que aún causa estragos en estos tiempos, seguimos presos. La emergencia de hacer resonantes las voces y las esperanzas de los niños que colaboraron en esta obra nos llevó a cuestionar a la investigación y a la pedagogía, nos colocamos en los corazones para escuchar activa y fuertemente los conocimientos y experiencias para comprender esos mundos invisibilizados. Los niños y las niñas aquí protagonistas nos enseñan con sus éticas que debemos prepararnos para enfrentar situaciones consecuentes de un mundo enfermo que tenemos la responsabilidad de sanar por el bien de todos. Escuchemos.

Fuentes consultadas

- Ayora Vázquez, G. y Medina Melgarejo, P. (2016). *Reflexiones metodológicas: interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/ colonialidad. Taller de literacidad en educación inicial con niñez maya-yucateca*. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales, no.16, año VIII, pp. 48-78. Recuperado de <http://www.derecho.uaslp.mx/Documents/Revista%20REDHES/N%C3%BAmero%2016/Redhes16-03.pdf> el 5 de julio de 2021.
- Barenco de Mello, M. (2018). *Autorías infantiles-amor en tiempos de escuela. Entrevista con Marisol Barenco de Mello*. Entrevista realizada por Medina Melgarejo, P. Revista Noria- Investigación Educativa, 1(1), pp. 6-13. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/14180/14335> el 7 de agosto de 2021.
- Berger, John. (2011). *Sobre el dibujo*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Butler, Judith. (2020). "*¿Qué hace que la vida sea vivible? ¿Qué constituye un mundo habitable?*". En Festival Aleph 2020, UNAM. Ciudad de México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4qhh0SAcqtq> el 7 de agosto de 2021.
- Centro de Ciencia e Ingeniería de Sistemas (CSSE) de la Universidad Johns Hopkins (JHU). (2021). *COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU)*. Recuperado de <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6> el 2 de julio de 2021.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf el 6 de agosto de 2021.
- CEPAL y otros. (2020). *El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina- Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/171)*. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46543/S2000817_es.pdf el 10 de julio de 2021.
- CONAFE. (2020). *Boletín No. 218 Tendrán Líderes para la Educación Comunitaria del Conafe mayor capacitación y estudios de licenciatura: EMB*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-218-tendran-lideres-para-la-educacion-comunitaria-del-conafe-mayor-capacitacion-y-estudios-de-licenciatura-emb?idiom=es> el 12 de julio de 2021.
- COPLADE. (2015). *Diagnóstico Regional Papaloapan*. Recuperado de <http://www.coplade.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2017/04/DR-Papaloapan-27marzo171.pdf> el 18 de marzo de 2022.

- Corona Caraveo, Y., Gómez Plata, M. y Zanabria Salcedo. (2013). *Explorando caminos de participación infantil y juvenil*. En Corona Caraveo, Y., Gómez Plata, M. y Zanabria Salcedo (Editoras). *Niñas, niños y jóvenes como actores sociales. Una reflexión sobre las metodologías utilizadas para promover su participación* (pp. 1-34). Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Recuperado de <https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/explorando.pdf> el 19 de marzo de 2021.
- DataMÉXICO. (2022). San Juan Bautista Tuxtepec. Recuperado de <https://datamexico.org/es/profile/geo/san-juan-bautista-tuxtepec?redirect=true#population-pyramid> el 19 de marzo de 2022.
- DIGEPO. (2020). Hoja de datos. Día mundial de la población. Recuperado de http://www.digepo.oaxaca.gob.mx/recursos/publicaciones/hoja_de_datos_poblacion_2021.pdf el 17 de marzo de 2022.
- Enlace Zapatista. (1998). La historia de la medida de la memoria. Recuperado de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1998/08/28/la-historia-de-la-medida-de-la-memoria/> el 5 de noviembre de 2021
- García, Méndez J.V. (2015). *Biocorporalidad como síntesis de la cultura física y cultura intelectual*. Segundo congreso internacional de transformación educativa. Recuperado de <https://transformacion-educativa.com/2do-congreso/mesas-redondas-magistrales/julieta-valentina.html> el 3 de agosto de 2022.
- Gómez, Álvarez, D. (2021). *Versión estenográfica de la conferencia de prensa matutina del presidente Andrés Manuel López Obrador*. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/2021/08/12/version-estenografica-de-la-conferencia-de-prensa-matutina-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-588/> el 2 de julio de 2021.
- Guerrero, Arias, P. (2010). *Corazonar una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Quito-Ecuador; Ediciones Abya-Yala. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1Y-CKJjYmndPUIT2zMhuQLFMmHrn3SDMB/view?fbclid=IwAR3TU2rCmGMjNbOfQIS2q8bWq7CV0CtdkHNCfjmxFpkzkSRA3lxZhmIoHCs> el 18 de septiembre de 2022.
- INEGI. (2021). *Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril)*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_Nino21.pdf el 16 de marzo de 2022.
- INPI. (2020). *Guía para la Atención de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanas ante la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19)*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/551398/guia-atencion-pueblos-indigenas-afromexicano-covid19.pdf> el 18 de julio de 2021.

- Lopes, Jader J.M. (2013). *Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias*. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915/716>
- Núñez Patiño, K. y Plascencia González, M. (2020). *Bibliotecas comunitarias y escolares: diálogos interculturales y protagonismo infantil*. En Plascencia González, M, Bueno Fernandes, M. L., Pantevis Suarez M. y Corvalán, F. *Infancias: contextos de acción, interacción y participación*, (pp. 167-201). Universidad Autónoma de Chiapas; Editora Universidade de Brasília; Editorial Universidad Surcolombiana; Editorial Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/349465166_Bibliotecas_comunitarias_y_escolares_diálogos_interculturales_y_protagonismo_infantil el 23 de junio de 2021.
- Núñez Patiño, K. y Baronnet, Bruno (2017). *Infancias indígenas y construcción de identidades*. Argumentos, 30(84), pp. 17-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59552650002> el 3 de abril de 2021.
- Montessori, M. (1946). *Conferencias de María Montessori*. Londres 1946.
- Medina Melgarejo, P., Sánchez Linares, R., y Mejía, Jiménez, M. (2022). *Pensamiento descolonizador: resonancias en las pedagogías latinoamericanas. Retos en educación, formación e investigación*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 27(98). Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e6615680> el 18 de septiembre de 2022.
- Medina Melgarejo, P. (2018). *La Escuela de Manuela. Infancias y Memoria. Zonas de experiencia y cronotopos en contextos de movilización social*. Educ. Foco Juiz de Fora, 23(3), p. 677-704.
- Medina Melgarejo, P. y Rico Montoya, A. (2019). *Niños actores sociales en el movimiento magisterial de Oaxaca (CNTE) y en el movimiento indígena zapatista de Chiapas del EZLN*. En Medina. (Coord.). *Geografías de las infancias y movimientos sociales: dialogar con niños para descolonizar el presente*. (pp. 29-60). México: UPN. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales>
- MEJOREDU. (2021). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores*. Recuperado de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/comunidades-escolares-informe.pdf> el 2 de julio de 2021.
- Rico Montoya, A. (2018). *De la colonización al proyecto de emancipación y educación zapatista. relatos de infancia: racismo, violencia y memoria colectiva*. Ra Ximhai, vol. 14, núm. 2, pp. 63-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/461/46158063005/html/> el 6 de julio de 2021.

- Rico Montoya, A. (2007). *Niños y niñas tseltales en territorio zapatista: resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*. Tesis de Maestría en Desarrollo Rural. UAM Xochimilco, México. Recuperado de http://dcsh.xoc.uam.mx/podr/images/Tesis/Maestria/Rico_Montoya_Norma_Angelica.pdf el 29 de septiembre de 2021.
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Recuperado de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf el 11 de agosto de 2021.
- Santos, B de S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf el 2 de agosto de 2021.
- Save the Children. (2021). *Aniversario Covid-19: ¿Qué nos cuentan las familias? Análisis de la situación de los hogares vulnerables afectados por la crisis económica y social en la pandemia*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-03/Informe%20Aniversario%20Covid.pdf> el 5 de agosto de 2021
- SEGOB. (2020). *Acuerdo número 02/03/20*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020 el 15 de agosto de 2021.
- SEP. (2020). *Boletín No. 75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es> el 3 de agosto de 2021.
- SEP. (2021). *La Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica*. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgria_Nac.pdf el 22 de agosto de 2021.
- SEP-SSA. (2021). *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas. Ciclo escolar 2021-2022*. Recuperado de <https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/08/GuiaAperturaEscolar-SEP-20agosto202119hrs.pdf> el 8 de julio de 2021.
- Sosenski, Susana. (2019). *Niñas escritoras: el diario íntimo como espacio de autoría y protagonismo infantil*. En Alicia Tecuanhuey Sandoval (coordinadora). *Autobiografías y/o textos autorreferenciales. Experiencias y problemas heurísticos*, (pp. 25-54). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de https://www.academia.edu/41392568/AUTOBIOGRAF%C3%8DAS_DIARIOS_Y_CARTAS_MEMORIA_DE_LA_GUERRA_Y_ESCRITURAS_DEL_YO_EN_GUATEMALA el 12 de agosto de 2021.

- Torres Velázquez, E. (2021). *Hacia la participación política de niños y niñas rurales: metodologías para la construcción del pensamiento crítico infantil*. En Mayra Nieves Guevara y Jaime Romero de la Luz. (coordinadoras). Educación y culturas comunitarias experiencias de reinención de la vida rural, (pp. 71-92). Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Recuperado de https://www.academia.edu/52449366/Educaci%C3%B3n_y_culturas_comunitarias el 17 de septiembre de 2021.
- UNESCO. (2020). *Pueblos indígenas y COVID-19: una mirada desde México*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/pueblos-indigenas-y-covid-19-mirada-mexico> el 12 de julio de 2021.
- UNICEF. (2020). *Llamado a la acción de UNICEF. Las comunidades indígenas y el derecho a la educación en tiempos del COVID-19*. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2020-08/Llamado-a-la-accion-UNICEF-ALTA_0.pdf el 24 de julio de 2021.
- UNICEF. (2021). *Lacro Covid-19 respuesta educativa: update 22 estado de la reapertura de escuelas*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/21496/file> el 10 de agosto de 2021.
- UNICEF. (2021). *Reimaginemos el futuro para cada niña, niño y adolescente. Informe anual 2020 México*. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/media/5966/file/Documento%20informe%20anual%202020.pdf> el 13 de agosto de 2021.
- Woods, Peter. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona, Paidós.

Anexos

1. Carta de publicación del libro



Declaração

Declaramos que el libro “Infancias, Voces y Esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México”, autoría de la Dra. Patricia Medina Melgarejo, investigadora-profesora de la UPN y profesora del posgrado en Pedagogía de la UNAM; y el Lic. Roberto Sánchez Linares, maestrante de Pedagogía por la UNAM, este trabajo se encuentra en etapa de edición y próximamente será publicado en Brasil.

La publicación forma parte de proyectos desarrollados entre el Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia y el Grupo Atos, coordinado por los profesores Doctores JaderJaner Moreira Lopes y Marisol Barenco de Mello, ambos profesores del Programa de Posgrado de la Universidad Federal Fluminense, ubicada a ciudad de Niterói, estado de Rio de Janeiro, Brasil.

Aprovechando la ocasión, queremos agradecer la colaboración entre nuestros grupos de investigación.

Brasil, 5 de noviembre de 2020.

Profa. Dra. Marisol Barenco de Mello

Prof. Dr. Jader Janer

2. Oficio para obtención del grado por coautoría de libro

Comité Académico del Posgrado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México

At'n Dra. Ana María Salmerón Castro
Coordinadora del Posgrado en
Pedagogía de la UNAM

Presente

Estimada Dra. Salmerón:

Por este medio, quien suscribe, Roberto Sánchez Linares, maestrante del posgrado en Pedagogía, con número de cuenta 519021370, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, me permito solicitarle amablemente pueda hacer llegar la siguiente petición a los integrantes del Comité Académico de nuestro posgrado.

Actualmente terminé el cuarto semestre, durante mi trayecto por el posgrado, cursé por dos periodos el seminario Pedagogía contemporánea en América Latina. Retos epistémicos y metodológicos Descolonizadores (Semestre 2020-1 y 2020-2) a cargo de la Dra. Patricia Medina Melgarejo docente y tutora de nuestro posgrado. En este espacio formativo generamos vínculos académicos importantes desde nuestros colectivos y trabajos con las infancias, del cual se derivó el diseño y operación de un proyecto de investigación llamado Retos para descolonizar a las infancias desde el Sur. Derivándose en un Sub-proyecto: Construcciones infantiles sobre el Covid-19: miradas y dialogo con niñas y niños en México.

La investigación tuvo como objetivo narrar las experiencias, miradas y voces infantiles, a partir de sus modos muy propios, sus maneras de entender y pensar, de interpretar y actuar en el contexto actual que viven ante la contingencia sanitaria y las discursividades sociales en el contexto de la pandemia provocada por el Covid-19. Metodológicamente, nos suscribimos tanto en la perspectiva del Programa de Geografías de las Infancias, como en el complejo estudio y comprensión de las expresiones gráficas (dibujos) infantiles, y de las

narraciones y entrevistas; perspectivas epistémicas que nos permiten caminar junto con niños y niñas para descolonizar el pensamiento que los coloca en una subalternidad, sin reconocer que son sujetos sociales activos, que crean epistemologías subversivas, emergentes, más allá de la discursividad adulto/céntrica.

Analizamos la información derivada de los instrumentos trabajados en los talleres y como producto de la sistematización de dicha información elaboramos el libro “Infancia, voces y esperanza ante el confinamiento del Covid-19 en México”, con ISBN: 978-65-5869-147-1, publicado São Carlos, Brasil, por Pedro & João Editores, en el año 2021 y consta de 198 páginas.¹

La publicación forma parte de proyectos desarrollados entre el Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia y el Grupo Atos, coordinado por los profesores Dr. Jader Janer Moreira Lopes y Dra. Marisol Barenco de Mello, ambos profesores del Programa de Posgrado de la Universidad Federal Fluminense, ubicada a ciudad de Niterói, estado de Rio de Janeiro, Brasil. Así mismo, el libro es producto del Proyecto (UPN: 2019-2022): “Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación –territorios de esperanza–” coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo investigadora-profesora de la UPN y profesora del posgrado en Pedagogía de la UNAM.

El libro se integra de ocho apartados, nutridos de la construcción de representaciones gráficas y de textos de diversos infantes:

1. Una aproximación inicial: corazonar junto con las niñas y niños ante el confinamiento sanitario por el covid-19
2. “Me quedo en casa...”. percepción de la situación, procesos de construcción infantil frente a la difusión masiva
3. Representación del virus: procesos de construcción infantil
4. La corporalización del “virus” y su transmisión
5. Los territorios de infancia alterados y reconfigurados...
6. Cuidado de sí y del otro: éticas infantiles

¹ Se anexa la portada y síntesis de la obra. Actualmente se encuentra en proceso de lanzamiento y presentación.

7. Mi futuro después del covid-19, “no sabemos”. campo de experiencias y horizonte de expectativas infantiles.
8. Entre el arcoíris, el sol, el mundo y lo propio: geografías y mundos trastocados por el virus

Mi tutora la Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez, ha estado al tanto del proceso y me apoyó en este reto de colaboración e investigación para concluir la obra, sobre todo porque mi proyecto de tesis se vio truncado por la pandemia. Tenía pensado investigar el uso y desarrollo pedagógico del chinanteco de Valle Nacional del estado de Oaxaca a través del servicio educativo que ofrece el Consejo Nacional de Fomento Educativo, en la modalidad indígena básica, esto implicaba un trabajo de campo dividido en tres fases: revisión de referentes normativos y curriculares, observación participante durante la formación de educadores comunitarios y entrevista en profundidad a cinco educadores chinanteco, las cuales nunca pude realizar por la pandemia.

Por todo lo anteriormente dicho, tanto la Dra. Medina como mi tutora la Dra. Ana Laura Gallardo, consideramos que este trabajo de coautoría puede funcionar para obtener el grado de Maestría en Pedagogía.

Lo anterior en el marco del reglamento de nuestro posgrado, el cual señala en torno a la posibilidad de obtener el título de Maestría en Pedagogía:

“El informe académico es un trabajo escrito que recoge la experiencia de una actividad profesional realizada en el campo educativo, se podrá optar por la elaboración de un artículo académico o por la elaboración de un capítulo de libro, derivado de su participación en un proyecto de investigación educativa, o bien por la elaboración de material didáctico de apoyo para la docencia o de innovación y de intervención académica” (Normas Operativas de Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía: s/f, pp. 14-15)

Si bien, en mi caso es un libro en coautoría y no necesariamente las opciones que plantean el reglamento del posgrado se cumplen, el informe académico en torno al trabajo realizado es equivalente, ya que representa el esfuerzo por establecer articulaciones con redes de investigaciones, dialogo con diversas perspectivas teóricas y metodológicas, además da

evidencia de la formación recibida durante el estudio de la maestría, que desde luego se puede constatar en la elaboración del libro y del mismo informe académico que elaboraré bajo la tutoría de la Dra. Gallardo.

En espera de su amable respuesta a esta solicitud, me permito enviarles saludos cordiales.

Atentamente
“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPIRITU”
Centro Cultural Universitario a 5 de febrero de 2020



Lic. Roberto Sánchez Linares
Estudiante de la Maestría en Pedagogía UNAM



Vo. Bo. Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Investigadora del IISUE-UNAM
Profesora del posgrado en Pedagogía de la
UNAM.
Tutora



Vo. Bo. Dra. Patricia Medina Melgarejo
Investigadora-profesora de la UPN
Profesora del posgrado en Pedagogía de la
UNAM.
Coatura del libro

3. Libro “Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México”:

Patricia Medina Melgarejo
y
Roberto Sánchez Linares



INFANCIAS, VOCES Y ESPERANZAS

ANTE EL CONFINAMIENTO DEL COVID-19 EN MÉXICO

¡Que se vaya, que desaparezca el coronavirus!
es como si estuviera en una cápsula y no pudiera salir de ella...



**INFANCIAS, VOCES Y ESPERANZAS
ANTE EL CONFINAMIENTO DEL
COVID-19 EN MÉXICO**

**¡QUE SE VAYA, QUE DESAPAREZCA EL CORONAVIRUS!
ES COMO SI ESTUVIERA EN UNA CÁPSULA
Y NO PUDIERA SALIR DE ELLA...**



Pedro & João
editores

Patricia Medina Melgarejo
Roberto Sánchez Linares

INFANCIAS, VOCES Y ESPERANZAS ANTE EL CONFINAMIENTO DEL COVID-19 EN MÉXICO

¡QUE SE VAYA, QUE DESAPAREZCA EL CORONAVIRUS!
ES COMO SI ESTUVERA EN UNA CÁPSULA
Y NO PUDIERA SALIR DE ELLA...



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Patricia Medina Melgarejo; Roberto Sánchez Linares

Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México.

São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 198p.

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-65-5869-147-1 [Digital]

1. Covid-19. 2. Esperanzas. 3. Infancias. 4. Voces. I. Título.

CDD – 370

Capa: Tito Jr.

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

Agradecimiento y reconocimiento institucional

A la Universidad Pedagógica Nacional de México, a través de la participación de la Dra. Patricia Medina Melgarejo, por lo que el presente libro y subproyecto, forman parte de su trabajo institucional a través del proyecto (UPN: 2019-2022): “Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación –territorios de esperanza–”.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, al Posgrado en Pedagogía, por la participación del Licenciado Roberto Sánchez Linares, cuya colaboración en el presente libro le permitió el desarrollo de su proyecto e informe final para optar por el grado de Maestría en Pedagogía.

A la Unidad 202 de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca en Tuxtepec-México, a través de la colaboración y apoyo académico del Dr. Miguel Darío Hidalgo Castro.

Cabe señalar que la colaboración de estos investigadores, se encuentra reconocida a partir del proyecto compartido con GRUPEGI e ATOS (Brazil): Retos para descolonizar a las infancias desde el Sur. Derivándose en un Sub-proyecto: CONSTRUCCIONES INFANTILES SOBRE EL COVID-19: MIRADAS Y DIÁLOGOS CON NIÑAS Y NIÑOS EN MÉXICO. Siendo ambas contribuciones de la Dra. Patricia Medina Melgarejo como integrante de esta Red de investigación.

INFANCIAS, VOCES Y ESPERANZAS ANTE EL CONFINAMIENTO DEL COVID-19 EN MÉXICO

*¡QUE SE VAYA, QUE DESAPAREZCA EL CORONAVIRUS!
ES COMO SI ESTUVIERA EN UNA CÁPSULA
Y NO PUDIERA SALIR DE ELLA...*

CONSTRUCCIONES INFANTILES SOBRE EL COVID-19 EN MÉXICO. MIRADAS Y DIÁLOGOS CON NIÑAS Y NIÑOS EN MÉXICO

El texto que a continuación compartimos resulta un esfuerzo de reunión de múltiples voces infantiles, esperanzas y búsquedas colectivas. Intentamos hacer presencia, mirarnos y acompañarnos en la indagación de los sentidos y lugares, en los territorios “alterados” que han hecho emerger estas condiciones que producen la contingencia “sanitaria” en nuestros países, producto de una enfermedad (síndrome respiratorio agudo severo [SARS-CoV-2, por sus siglas en inglés]), causada por coronavirus, lo que se ha denominado de manera genérica por la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde febrero de 2020, como Covid-19.

Las niñas y niños participantes en esta investigación expresaron sus experiencias, miradas y voces comprendidas como acontecimientos, a partir de sus modos muy propios, sus maneras de entender y pensar, de interpretar y actuar en el contexto actual que viven ante la contingencia sanitaria y las discursividades sociales en el contexto de la pandemia provocada por el Covid-19. Intentamos poder senti-pensar sus territorios como infancias, como sujetos localizados, y las formas en que interpretan las “alteraciones” experimentadas, los tránsitos, ya sea temporales, espaciales y sus transformaciones; acercándonos a la reflexión de la reconfiguración de los horizontes posibles que nos brindan sus interpretaciones gráficas, sus diálogos y búsquedas de explicaciones, de perspectivas y acciones necesarias que proponen y actúan. Las voces de niñas y

niños que se expresan en este trabajo nos indican que la brújula para lo social y lo comunal transita por otros territorios, de los cuales ellos son constructores y visionarios... como parte de las necesarias interrogantes y propuestas, tanto en el estar aquí, en presente, como en la anticipación de los futuros posibles a los que nos invitan con sus actuaciones siempre concretas.

Dialogamos 49 infantes, de los cuales: 28 son niñas y 21 son niños, las edades de nuestros participantes oscilan entre 4 y 14 años, como resultado compartieron un total de 70 dibujos que fueron profundizados y expuestos por los propios niños para narrar sus realidades, sus voces emergieron de diversos contextos, como el Estado de México, Oaxaca, Puebla, Veracruz y la Ciudad de México. Niñas y niños que proceden de comunidades y contextos urbanos, lo mismo que de pueblos indígenas: chinanteco, hñähñú, mazateco y *ngigua* (popoloca). Metodológicamente, nos suscribimos tanto en la perspectiva del Programa de Geografías de las Infancias, como en el complejo estudio y comprensión de las expresiones gráficas (dibujos) infantiles, y de las narraciones y entrevistas; perspectivas epistémicas que nos permiten caminar junto con niños y niñas para descolonizar el pensamiento que los coloca en una subalternidad, sin reconocer que son sujetos sociales activos, que crean epistemologías subversivas, emergentes, más allá de la discursividad adulto/céntrica.

Este libro se integra de siete apartados, nutridos de la construcción de representaciones gráficas y de textos de diversos infantes. En el primero se reconoce las formas de percepción de la situación frente a la difusión masiva y los procesos de construcción infantil. El segundo apartado, "Representación del virus: procesos de construcción infantil" se presenta un hallazgo importante, al poder analizar y seguir dialogando con los niños y las niñas en torno a sus representaciones graficas del coronavirus, y poder adentrarnos un poco más a sus miradas y los procesos de construcción infantil que recrean. Otro hallazgo relevante se presenta en el tercer apartado, referente a la corporalización del "virus" y las explicaciones de su transmisión, procesos que vinculan a las concepciones con las relaciones corporales y las emociones.

En el cuarto apartado “Los territorios de infancia alterados y reconfigurados” se evidencian los tránsitos temporales de la contingencia sanitaria, en donde se experimenta la alteración de los trayectos entre: casa, escuela, calle, parque; los espacios alterados y los espacios de lo público; los juegos colectivos, la experiencia de “Me quedo en casa”, como formas de confinamiento y apropiación, además del aprendizaje en estos contextos de encierro.

El quinto apartado comprende las acciones del “Cuidado de sí y del otro”, lo que produce éticas infantiles frente a la preocupación por el bienestar de abuelos, abuelas, personas “mayores”, de otras personas que “que nos cuidan”, del personal médico, las enfermeras: “mi mamá es enfermera” y, las preocupaciones sobre el trabajo de los padres: “Mi papá siempre sale y lo acompaño”; el cuidado de sí frente a un reconocimiento, a veces mínimo, pero potencialmente latente del cambio de relación con la naturaleza: “Cuidamos a nuestras plantas, nuestros animalitos”.

El sexto apartado comprenden las miradas de niñas y niños en torno a sus concepciones sobre “Mi futuro después del Covid-19”, igual que las ideas sobre el mundo, lo propio y lo global. Las infancias con quienes dialogamos en este texto no discriminan, no piensan en una inmunidad, preocupaciones adulto/céntricas, en cambio, piensan, al contrario de la preocupación improductiva, de la mirada pasiva, o la compasión sin acción, se ocupan (no se pre/ocupan), sienten empatía y dolor, y ejercen con pasión sentencias y describen actos de cuidado. Estos niños y niñas nos reeducan y nos permiten comprender otros caminos posibles... y necesarios de lo común, de lo propio, en donde la inmunidad que discrimina no cabe.

Al cierre, el séptimo apartado “Entre el arcoíris, el sol, el mundo y lo propio: geografías y mundos trastocados por el virus”, los niños dan a conocer desde sus experiencias explicaciones de la situación mundial, de cómo el virus enfermó al mundo, reflexionan sobre la incapacidad del ser humano al enfrentar una situación pandémica, recordándonos que somos seres vulnerables y que debemos repensar nuestra forma de coexistir. Por otro lado, los niños

indígenas representan desde su matriz cultural ancestral al arcoíris como un fenómeno de esperanza y purificación, nos hablan de un cambio, de un nuevo ciclo, nos enseñan a pensar en un futuro digno para todos y cada ser vivo de este planeta.



ÍNDICE

PREFACIO	13
0. UNA APROXIMACIÓN INICIAL: CORAZONAR JUNTO CON LAS NIÑAS Y NIÑOS ANTE EL CONFINAMIENTO SANITARIO POR EL COVID-19	21
De nuestro acercamiento teórico	23
De la metodología: Las niñas y niños nos reeducan a través de sus expresiones gráficas. Dibujos-relatos en diálogo	26
Metodología ante la contingencia sanitaria del Covid-19: de las búsquedas, preguntas y fases de investigación	29
Indicios de sus ubicaciones y caminos, lugares desde donde nombran nuestros dialogantes	35
Participantes-colectivos de búsqueda compartida en diversos contextos: quiénes son nuestros co-investigadores...	49
De los apartados que integran este trabajo	51
1. “ME QUEDO EN CASA...”. PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN, PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN INFANTIL FRENTE A LA DIFUSIÓN MASIVA	53
Campañas sanitarias y escolares, aprendizajes y apropiaciones... Discurso adulto/céntrico	54
2. REPRESENTACIÓN DEL VIRUS: PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN INFANTIL	59
Representaciones gráficas del coronavirus: miradas de las niñas y los niños	61
3. LA CORPORALIZACIÓN DEL “VIRUS” Y SU TRANSMISIÓN	67
Explicaciones bio-epistémicas infantiles (científicas)	72
De lo corporal a los sentimientos	80

4. LOS TERRITORIOS DE INFANCIA ALTERADOS Y RECONFIGURADOS...	87
Territorios de infancias: territorios alterados...	89
¿La calle, los juegos, el parque o la televisión?: los espacios alterados de lo público	99
Aprendizajes ante el confinamiento	104
5. CUIDADO DE SÍ Y DEL OTRO: ÉTICAS INFANTILES	109
“Mi mamá se desespera conmigo y mis hermanitos”	126
“Nuestras plantas, nuestros animalitos”	128
6. MI FUTURO DESPUÉS DEL COVID-19, “NO SABEMOS”. CAMPO DE EXPERIENCIAS Y HORIZONTE DE EXPECTATIVAS INFANTILES:	131
1. “Mi rutina en la cuarentena”...	132
2. “Mi futuro después del Covid...”	135
3. Soy feliz en casa: tengo todo...	139
4. “No sabemos”: zonas de vacío o voy a ser una heroína...	141
7. ENTRE EL ARCOÍRIS, EL SOL, EL MUNDO Y LO PROPIO: GEOGRAFÍAS Y MUNDOS TRASTOCADOS POR EL VIRUS	145
El mundo	146
El Arcoíris y el Sol	150
CONCLUSIONES	155
BIBLIOGRAFÍA	167
ANEXO	179

PREFÁCIO

Dezembro de 2019. No Brasil começavam a circular informações de uma doença respiratória que estava acometendo pessoas no outro extremo do mundo. Para nós, situados no continente americano, as notícias que chegavam do oriente ecoavam com relativa preocupação, pois não era a primeira vez que comunicados semelhantes como esse ocorriam. O nome ainda era pouco conhecido, as referências falavam de um vírus, os sintomas também indicavam algo semelhante a outras infecções virais, mas pouco sabíamos!

O passar dos dias, das semanas e meses, revelariam pela imprensa brasileira e de outros locais do planeta, pelas diversas mídias e redes sociais preocupações, alertas para a crescente curva de contaminação, não só entre as pessoas, mas também no espaço mundial. Países, até então sem notificações oficiais, passaram gradativamente a fazer parte do cenário e da geografia por onde o Coronavírus SRA-CoV-2 avançava, a doença passou a ser nomeada: era a Covid 19.

Apesar do avanço rápido pelos continentes, crescimento de casos em curto tempo e o alastramento nas pessoas, a vida mantinha as rotinas cotidianas. As escolas, universidades e outras instituições educativas mantinham seus afazeres, comércios, atividades culturais diversas, viagens e tudo mais, continuava acontecendo; eram poucos os lugares que decretavam algum tipo de paralisação dos movimentos presentes nos centros urbanos e em outros espaços.

A chegada do ano de 2020 aconteceu, apesar da crescente preocupação em relação ao crescimento da COVID-19, com relativa normalidade tanto no Brasil, como em grande parte de outros outros países: as festas de virada do ano, as viagens de férias, comuns por aqui no mês de janeiro, praias e estâncias turísticas cheias, festejos carnavalescos e o retorno a vida escolar, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior, não sofreriam, inicialmente, nenhum tipo

de alteração. Palavras como endemia, pandemia e outras passaram a circular com maior frequência, mesmo que ainda parecesse uma realidade distante. Uma história vivida em outros tempos.

Mas, no mês de março tudo mudaria, seria um mês marcado pela ruptura, entre os dias 14 17 daquele mês começaram as notificações em território brasileiro sobre a necessidade de confinamento social, de recolhimento nas residências, o início da quarentena, suspensão das atividades escolares e acadêmicas, fechamento de diversos estabelecimentos e manutenção somente das atividades consideradas essenciais. Afinal, alguns dias antes, mais precisamente, no dia 11 de março desse mesmo ano, Tedros Adhanom Ghebreyesus, então diretor-geral da Organização Mundial de Saúde acabara de declarar que a COVID-19 atingia a escala pandêmica. Restrições e orientações de como se portar tornaram-se as novas normas a serem seguidas.

Claro que a expansão da doença pelo planeta e no próprio Brasil atingiu de forma muito desigual a população e os lugares. A pandemia intensificou e escancarou as condições socioeconômicas de um mundo marcado pelas disparidades de acesso a bens, a serviços básicos de infraestrutura, alimentação, saúde e outros indicadores sociais. As questões políticas entre as escalas de governança também entrariam em disputas, assim como os campos de saberes, de conhecimentos. A pandemia era atravessada e composta por muitas outras questões, que amplificavam a dura realidade que viveríamos nos meses vindouros.

E, no meio de tudo isso, estavam as crianças. Agora reclusas em suas residências. Em formas de habitar muito diversificadas, as informações e os adoecimentos de pessoas próximas, os falecimentos de parentes, avós, pais e outras pessoas provocadas por essa crise sanitária passaram a fazer parte de suas vidas!

É nesse contexto que o livro “Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 em México” de autoria de Patricia Medina Melgarejo e Roberto Sánchez Linares se insere e que, como parceiros de uma rede de pesquisa que une nossos grupos de investigações nesse continente latino americano, nos coube publicar no Brasil.

É um importante material de uma pesquisa ocorrida no México, com 49 crianças, entre meninos e meninas, com idades variando entre 05 e 14 anos. Cidade do México, Oaxaca, Puebla, Hidalgo e Veracruz foram alguns locais em que o trabalho com as crianças aconteceu, tendo como marca a busca de seus protagonismos e suas autorias.

A produção e criação de ricas narrativas e desenhos permitiu aos autores organizarem o material em alguns seções, entre as quais podemos destacar: as formas de percepção da situação contemporânea e da disseminação da doença; a corporalização do vírus, ou seja, como esse se manifesta no corpo humano; os territórios vividos e interrompidos em tempos de quarentena também foram destacados nas enunciações das crianças, o impedimento de ir a espaços públicos, praças e outros locais presentes em seus viver; os cuidados com os outros, a grande relevância que as crianças possuem com as pessoas mais próximas, a sensibilidade e a preocupação com as pessoas de mais idades, com os amigos, amigas, animais e com o própria planeta e, ainda, a obra trata ainda de anunciar o que essas meninas e meninos pensam sobre suas vidas pós a Pandemia. Há significativas mensagens e recados a serem ouvidos.

Essas situações vivenciadas transcendem fronteiras, estão presentes também nas crianças brasileiras, como pode ser percebido na expressão gráfica de Catarina, de 04 anos de idade:



Desenho de Catarina Nunes Lobato -04 anos (Brasil).

Há os barcos, há água, há o mar, o chão de madeira permite se deslocar e querer sair, mas há o coronavírus (em verde) que impede de ir aos lugares desejados (em suas palavras ditas dois museus) e que leva ao adoecimento, como no caso de sua avó.

E também no registro feito por Francisco, de 06 anos:



Desenho de Francisco Duque Villar – 06 anos (Brasil)

Temos um foguete, uma pessoa e uma descoberta, de um lugar que não tem coronavírus: Marte! Mas o problema é ser em outro planeta e há uma longa viagem a ser empreendida: 07 meses! Segundo Francisco é muito longe.

Barcos, foguetes, planetas, museus, vírus, animais, avós, plantas e tantas outras expressões presentificadas nas palavras e nas cartografias dessas duas crianças brasileiras e das muitas crianças mexicanas que estão nessas páginas. O livro, em sua totalidade, é marcado por uma força enunciativa de grande valor. Entre todas as enunciações fica claro um ponto nodal na existência dessas crianças e suas relações com o mundo em que vivem e com o que tudo nele está: a dimensão ética. Há uma ética infantil que pode ser reconhecida explicitamente em muitas

frases e registros, como nas palavras que se seguem: “Cuidemos de nossas plantas, de nossos animais”. Há uma ética a ser aprendida, talvez seja esse um de seus mais significativos recados, para todos nós, a ser ouvido das crianças.

29 de dezembro de 2020 - Brasil

Jader Janer Moreira Lopes (GRUPEGI)

Marisol Barenco de Mello (GRUPO ATOS)

**INFANCIAS, VOCES Y ESPERANZAS ANTE EL
CONFINAMIENTO DEL COVID-19 EN MÉXICO**

***¡QUE SE VAYA, QUE DESAPAREZCA EL CORONAVIRUS!
ES COMO SI ESTUVIERA EN UNA CÁPSULA
Y NO PUDIERA SALIR DE ELLA...***

“Pensar con y para las infancias, pensar con y para la vida”: (...) Para mí, una cosa que me incomoda profundamente en la investigación educacional es que nosotros aún no construimos un escenario investigativo en donde la palabra con el niño quede viva en la investigación y en la escritura, esto implica trazar un límite. Por ejemplo, cuando nosotros configuramos un espacio-tiempo con el niño, un cronotopo donde el investigador y el niño son un ser humano enfrente de otro ser humano enunciando una cultura, en donde se habla sobre el niño, y la voz y la palabra del niño sobre lo que me relaciono con el niño, no es considerada la palabra del propio infante. (Barenco, 2018, p. 7) (Medina, 2018, entrevista).

Qué bueno que preguntas ¿cómo nos sentimos?
Nadie nos pregunta. Nos han dejado solos...
(Iván, 9 años, Oaxaca)

0. UNA APROXIMACIÓN INICIAL: CORAZONAR JUNTO CON LAS NIÑAS Y NIÑOS ANTE EL CONFINAMIENTO SANITARIO POR EL COVID-19

El texto que a continuación compartimos, resulta un esfuerzo de reunión de múltiples voces de niñas y niños, propiciando el diálogo que teje esperanzas y búsquedas colectivas. Nuestra intención es hacer presencia, mirarnos y acompañarnos en la indagación de los sentidos y lugares, en los territorios “alterados” que han hecho emerger estas condiciones que produce la contingencia “sanitaria” en nuestros países, producto de una enfermedad (síndrome respiratorio agudo severo [SARS-CoV-2, por sus siglas en inglés]), causada por el coronavirus, lo que se ha denominado de manera genérica por la Organización Mundial de la Salud (OMS), desde febrero de 2020, como Covid-19.

Considerando a Marisol Barenco (2018), buscamos construir un contexto de investigación en donde las voces, las experiencias de las niñas y los niños se encuentren vivas, sonoras, las que en diálogo podamos nombrar en nuestras prácticas, en nuestros temores, afectos y corporalizaciones, a las que recurramos todas y todos para comprender esta inasible realidad del confinamiento y distanciamiento social, y sus sentidos, que potencien futuros posibles, a partir de las autorías de las y los infantes provenientes de diversos contextos de nuestro país, en particular de los estados de Oaxaca, Estado de México, Puebla y Ciudad de México (CDMX).

Aunque partimos de México, desde este *corazonar* nos abrimos a la resonancia con distintos colegas de otros contextos de la región latinoamericana, la cual tiene registrada una población total de 630 millones de personas, en donde 30.63% son niñas, niños y adolescentes (193 millones) (UNICEF, 2018); lo anterior significa que dialogar con niñas y niños de nuestros países implica ternura, respeto y reconocimiento a sus capacidades como actores sociales, reconocer, escuchar, comprender las voces, las percepciones, las

expectativas y el conocimiento de la tercera parte de las personas de América Latina.

Nuestros trayectos y localizaciones son diversas, pero nos reúne la construcción pedagógica y política descolonizada, para crear y construir mundos y sentidos sociales en educación, en pedagogía y en investigación, cada vez más abiertos y en una búsqueda compartida.

Al proponernos caminar junto con niñas y niños pensamos que, a partir de nuestros diálogos, podríamos escuchar, comprender e inscribir sus formas siempre refrescantes y problematizadoras, en donde como sujetos sociales crean epistemologías subversivas, emergentes, más allá de reproducir en ciertos momentos la discursividad adulto/céntrica. Por estas razones, y otras más que explicaremos al avanzar el texto, buscamos el momento, la condición e impulsamos esta convocatoria que nos conduce a escribir y escuchar, a intercambiar con las y los estudiantes que respondieron a esta invitación inicial, también con las y los investigadores que buscaron el contacto y dar continuidad a estas voces.

Así, niñas y niños expresaron sus experiencias y miradas comprendidas como acontecimiento, a partir de sus modos propios, sus maneras de comprender y pensar, de interpretar y actuar en el contexto actual que experimentan, elaboran y sitúan; por lo que intentamos poder senti-pensar sus territorios como infancias, como sujetos localizados, además de las formas en que interpretan las "alteraciones" experimentadas, los tránsitos temporales, espaciales y sus transformaciones; pensando a profundidad en la reconfiguración de los horizontes posibles que nos brindan sus interpretaciones gráficas, tal como los representan sus dibujos y el intercambio de ideas, risas, búsquedas, explicaciones y horizontes.

Encontramos en diálogo territorios de las infancias transfigurados, pero al mismo tiempo recreados, potenciados y pensados como opciones, como nuevos caminos, o como lugares de interrogación que rompan con las miradas adulto/céntricas, para que seamos capaces de estar y acompañar... Aunque realmente los

que están y nos acompañan son ellas y ellos —niñas y niños— con sus miradas y sentidos.

Efectivamente, esta condición actual generada en nuestros países nos marca y nos define, una condición que señala y, nuevamente, invisibiliza y oculta a las infancias, hasta en sentidos poblacionales; pero las niñas y niños levantan la voz, y al escucharlas a través de sus expresiones gráficas nos permiten romper el silencio, la invisibilidad de su existencia y de sus demandas. Al trastocar los lugares de sulbalternización de las infancias, producto del pensamiento polarizado (dicotómico), es posible comprender, mirar y mirarnos, dado que muchos de los prejuicios de la racialización y el racismo, de las miradas de inmunidad y contagio, provienen del mundo adulto, temeroso e impregnado del patriarcado y de las formas de pensar el mundo, en las que el capitalismo nos ha educado.

Estas niñas y estos niños, nos indican que la brújula para lo social y lo comunal transita por otros territorios, de los cuales ellos son constructores y visionarios... Con sus dibujos nos reeducan y nos permiten comprender otros caminos posibles... y necesarios de lo común, de lo propio, en donde la inmunidad no cabe.

De nuestro acercamiento teórico

Al partir de la experiencia de diálogo con niñas y niños es que propusimos la exploración sobre sus concepciones y los procesos que experimentaban ante el confinamiento sanitario desde marzo de 2020. Con este propósito de recreación y comprensión de las condiciones y experiencias de confinamiento social producto de esta contingencia sanitaria, es que nos dimos a la tarea de construir lo que hemos llamado “dispositivos metodológicos” para el diálogo, que buscan indagar acerca de los imaginarios y subjetivaciones que se manifiestan en el mundo de vida concreto de las y los infantes, reflexionando sobre los procesos de formación y producción social y política del pensamiento, en este caso emergente, ante una crisis sanitaria de esta magnitud, y la alteración de las prácticas y contextos infantiles.

El campo de investigación de estudios con infancias lo hemos nutrido por más de dos décadas de experiencias y aportes en América Latina (Llobet, 2013) (Pantevis, Medina y Lopes, 2018), investigaciones provenientes de distintos países; así, nuestra América Latina da cuenta de la importancia del campo socio-antropológico sobre infancias, señalando las rutas, los caminos y horizontes de las investigaciones a partir del complejo mundo-vida de las y los niños, reconociéndolos como actores y agentes sociales activos, atendiendo sus emergencias en la construcción de un mundo habitable, mirándolos, escuchándolos, visibilizando sus voces y sentires desde las transformaciones de sus contextos.

Planteando una visión general de los aportes de los estudios con niños y niñas en América Latina, podemos señalar diferentes acercamientos y problematizaciones, aunque no resulta un recorrido exhaustivo, en este sentido se trata de líneas y esbozos importantes de considerar, ya presentados en otras aproximaciones.

En México y Brasil se registra un incremento en el número de investigaciones con niñas y niños indígenas, en donde convergen diversos enfoques con el análisis de procesos de migración y de identidades residenciales, muchos de ellos referidos a los problemas interculturales y de la participación infantil. Para el caso de Brasil, resultan relevantes los trabajos tanto de C. Cohn (2005), A. Nunes (2002), como el Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia (GRUPEGI) (Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia). Colectivo de investigación interdisciplinario e interinstitucional del profesor fundador y coordinador Jader Janer Moreira de la Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); la profesora Maria Lidia Bueno Fernandes de la Universidad de Brasilia, y la profesora Marisol Barenco de Mello de la Universidad Federal Fluminense.

En México, Gelover y Da Silva (2013), presentan las contribuciones de 2002 y 2012 de las investigaciones educativas con infancia desde las perspectivas inter y multiculturales. Se reconocen los trabajos fundadores de R. Podestá (2007a, b), y Quintero y Corona (2013). Los cuerpos académicos y colegiados como la Red Latinoamericana de Investigación Reflexiva con niños, niñas y

jóvenes impulsada por investigadores como Yolanda Corona, A. Rico (2016), K. Núñez (2013), y E. Torres (Cfr. Medina, 2017). Cabe señalar la importancia que ha tenido el cuerpo académico: infancia y juventudes en contexto de diversidad en la Universidad Autónoma de Chiapas creado entre 2012 y 2013, quienes han impulsados diversos encuentros con la temática sobre infancias: K. Núñez, C. Alba, M. L. Estudillo, M. Placencia, E. Elizondo.

En Colombia, Sara Victoria Alvarado del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE, Universidad de Manizales y los trabajos desarrollados por los grupos de investigación de la Cátedra UNESCO de la Universidad Distrital de Bogotá. Cfr. (M. Pérez et al., 2014). En Colombia y Ecuador algunos colectivos de investigación utilizan de forma abierta las concepciones de racismo y racialización, nutriéndolas de múltiples contenidos frente a las categorías empleadas en las investigaciones ya referidas.

En Argentina, encontramos investigaciones de Novaro y María Laura Diez (Novaro, 2015), (Novaro y Diez, 2012) con infantes bolivianos en Buenos Aires. Ana Carolina Hecht y María García (2010) profundizan los estudios de las migraciones y presencia indígena Toba en grandes ciudades en términos de procesos de territorialización. En ese tenor, los trabajos de Andrea Szulc (2009, 2015), sobre el desplazamiento, la pertenencia étnico-territorial en Neuquén de niñez y juventud del pueblo mapuche.

El contexto chileno, Cfr. Iskra Pavez (2012) y (Correa, 2014), abonan una línea de discusión con más de una década de trabajos sobre las condiciones migratorias de familias y niños peruanos que transitan hacia este país.

En síntesis, los trabajos con infancias en América Latina responden a los diversos escenarios nacionales y regionales, investigadores e investigadoras *corazonan* al investigar con rigor y seriedad los debates para evidenciar las condiciones de la niñez. Hasta ahora tenemos valiosas líneas de investigación sobre procesos étnicos de la niñez en contextos de migración y desplazamiento, así como los ámbitos identitarios y escolares, producto de las

configuraciones étnicas residenciales de pueblos indígenas originarios.

Reconocemos estas valiosas aportaciones, desde nuestro estudio exploratorio sobre: Construcciones infantiles sobre el Covid-19 en México: Miradas y diálogos con niñas y niños en México, partimos de esta investigación para proponer un estudio exploratorio que permita reconocer las condiciones en que las niñas y niños de diferentes contextos en nuestro país experimentaban la contingencia sanitaria, y la potencialidad de sus formas de percepción y construcción sobre el Covid-19, para reflexionar a partir del diálogo en opciones de presente actuantes y de futuros posibles.

De la metodología: Las niñas y niños nos reeducan a través de sus dibujos-expresiones gráficas- relatos en diálogo.

Yo creo que la investigación con niños necesita inventar otra ciencia para poder de alguna forma tomar muy en serio esa palabra, que nosotros hablamos tanto que es de los niños, la voz del niño, pero nosotros no creamos condiciones epistemológicas para que se produzca esa voz; en consecuencia, las voces infantiles no existen, no cobran vida propia en la academia, en cuanto una belleza de una humanidad viva sobre la vida, nosotros no sabemos hacer eso. (Barenco, 2019, p. 7)
(Medina, 2018, entrevista).

A partir de nuestra participación en el campo de estudio *con* Infancias, hemos desarrollado diversas metodologías reconociendo que existen diferentes perspectivas y usos de las expresiones gráficas, como los dibujos infantiles en investigación, ya que pueden ser utilizados como instrumento o como una técnica más, además de ser comprendido como un recurso de investigación que ya tiene una

larga trayectoria en el campo antropológico.¹ En el presente existen interesantes aportes o nuevas concepciones en los estudio sobre y con infancias, a partir de renovadas aproximaciones teóricas con fuertes consecuencias metodológicas, al registrar también los desarrollos en el terreno de las ciencias sociales se encuentran las analíticas vinculadas a la comprensión de la idea de dispositivos sociales para la investigación (Medina, Núñez, Rico, 2018).

Los dibujos como parte de la producción junto con las y los niños, y los diálogos producidos como parte de los diversos textos que producimos sobre la complejidad de sus mundos de vida, siempre parten de una comprensión y recreación de y en contextos situados. Es decir, los dibujos recrean la horizontalidad en investigación social (Corona y Kalmier, 2015), ya que los consideramos como dispositivos y artefactos en la construcción colaborativa (Corona, 2012b).

Nuestra participación en diversas investigaciones con infancias nos ha conducido a ejercer la crítica en torno a las perspectivas y estudios de infancia que reducen a la expresión gráfica infantil a través de los dibujos, ya sea como un elemento ilustrativo para folletos, promociones o investigaciones basadas en infantes, también sobre las perspectivas cuya lógica se expresa en pensar a los dibujos en sus marcos preestablecidos con indicadores y valoraciones previas sobre los colores, los contornos, las edades, clasificándolos como recursos o técnicas de investigación (Medina, 2004). En cambio, sustentamos que se requiere concebir a los dibujos infantiles como dispositivos metodológicos, dado que son producidos como parte de nuestro encuentro con niños y niñas, ambos sujetos sociales (infantes e investigadores) a partir de nuestras sus representaciones históricas, epistémicas y afectivas, como sujetos sociales (Medina y Maciel, 2016), por lo que generamos e intercambiamos construyendo inéditas formas de lenguaje; así como del reconocimiento de que los sujetos con los que hacemos investigaciones son actores en tanto co-

¹ Margaret Mead, utilizó dibujos producidos por niños en su trabajo de campo como parte de la perspectiva de cultura y personalidad (Mead, 1985), esta antropóloga utilizó dibujos producidas por los niños en su trabajo de campo (Cfr. García y Hecht, 2009).

intelectuales y co-productores de significados (Denzin, 2005) (Medina, Núñez y Rico, 2018, p. 132).

La producción de dibujos, pensada como espacio y dispositivo para el diálogo, implica reconocer los lugares y formas de intercambio social, como espacios de entrecruzamiento entre prácticas y sus sentidos, como zonas de experiencia (Medina, 2016), espacios de articulación de significados en donde los sujetos, en este caso niñas y niños reconocen y tejen sentidos en su inclusión a las redes de inter/comprensión e inter/construcción de identificaciones como formas de apropiación inter/subjetiva que se inter/objetiva a través de los dibujos-diálogos y permiten compartir los mundos de vida. Los dibujos describen diversas realidades, representan sus experiencias de vivir ante una situación caótica, al dibujar la realidad cobran sentidos para ser narradas, dibujar es un acto de libertad y valentía, tanto de recreación de lo vivido como espacio de imaginación de lo posible, al respecto John Berger (2011) expresa:

La función de este tipo de dibujo seguramente corresponde a algo muy antiguo, algo relacionado con una necesidad humana básica (...) hablábamos de “dónde” estamos cuando dibujamos. Pero hay una cuestión existencial más básica (...) ¿Dónde estamos? No se trata de preguntar el nombre de un lugar o de un país; lo que uno quiere saber es en qué tipo de mundo, en qué tipo de escenario, como si dijéramos, estamos viviendo o en qué tipo de escenario podríamos haber caído. Puede que la información que se ofrece en la respuesta no sea práctica, sino más profunda, (...)—Cualquier lugar dibujado es al mismo tiempo un aquí y un en otra parte. Estos lugares no se parecen a nada; solo se encuentran en los dibujos. (La pintura es diferente porque la pintura es sobre la ausencia.) (...) Aquí representa la necesidad; en otra parte ofrece libertad. La condición humana comienza cuando los dos elementos se encuentran frente a frente. Y solo el dibujo puede describir cómo sucede esto en el espacio y, por consiguiente, cómo se ensamblan —necesidad y libertad— para cobijar a la condición humana. (Berger John, 2011, pp. 103-104).

En esta forma de análisis comprensivo se reflexiona sobre el relato gráfico de experiencias de vida cotidiana, de narrativas y prácticas de sí construidas desde una polifonía de voces en diversos campos de sentido histórico-culturales (Medina, 2007). En este orden, se busca trabajar con los contextos situados de las niñas y los niños, en donde en un tiempo-espacio determinado, en este momento de contingencia sanitaria, de distanciamiento y confinamiento social, los infantes relatan desde sus territorios y materialidades, los afectos y afecciones que están configurando subjetivaciones a partir de la intervención de distintos actores sociales. Análisis que nos ofrece recursos para recrear los procesos culturales a partir de los cuales las prácticas, las concepciones y los contextos sociales son constituidos por los sujetos sociales: niños y niñas.

Metodología ante la contingencia sanitaria del Covid-19: de las búsquedas, preguntas y fases de investigación

Si bien, se han reportado acercamiento a la problemática actual sobre la situación de niños y niñas ante la contingencia, un ejemplo de ello: La Universidad Complutense de Madrid a través de la revista *Sociedad e Infancia*, en su cuarto volumen (2020) “Las infancias en el foco de la investigación y vivencias infantiles de la pandemia”. Los investigadores logran indagar las situaciones demográficas, procesos sociales, bienestar, derechos, conocimiento, riesgos y vulnerabilidades en que viven ahora la infancia confinada durante la pandemia centrándose en la escucha de las voces de niños, niñas y adolescentes.

El informe “Infancia confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas y niños y adolescentes?”, resultado de una investigación desde la lógica de la sociología de urgencia, la cual presenta el rigor metodológico para el estudio con la población infantil confinada, donde los autores lograron recopilar respuestas de más de 400 participantes de diversos puntos de España, quienes expresaron sus experiencias y preocupaciones durante la pandemia

a través de instrumentos cuantitativos (Martínez, Rodríguez y Velásquez, 2020, p. 15).

Por otro lado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), emite constantemente información sobre la situación de la infancia durante la pandemia del Covid-19, tal es el caso del informe intitulado “Impacto del Covid-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe”, en donde se describe que las consecuencias que vivirán la población infantil “será devastador, con enfermedades, aislamiento, miedo y pérdida de medios de vida [...] son afectados por la pobreza, la violencia y los conflictos [...] los niños y niñas necesitan que se les proporcione salud, educación, agua y saneamiento, nutrición y protección (Unicef, 2020).

Otro documento interesante es el Primer Informe Regional sobre los Pueblos Indígenas ante la pandemia del Covid-19, presentada por el Fondo para el Desarrollo de Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (FILAC), el cual presenta la compilación de datos de diversas fuentes oficiales e institucionales tanto nacionales como internacionales, así como datos de las propias organizaciones y comunidades indígenas, que han hecho el enorme esfuerzo de comunicar sus realidades y sus necesidades en el marco de la pandemia.

Estos informes representan un conjunto de datos interesantes para construir hipótesis de trabajos procesuales.

Fases y procesos de la investigación

Investigar ante una situación pandémica cobra otro sentido metodológico, en nuestras experiencias nos acercamos a los infantes con quienes hemos dialogado en talleres, cursos y juegos, para preguntarles sobre sus sentires durante la pandemia, las respuestas evidenciaban una situación preocupante, puesto que los niños exponían el olvido por parte de los amigos, maestros, familiares, a su vez, reclamaban sus territorios y sus formas cotidianas de vida. En nuestros diálogos escuchábamos atento las demandas y sentires de los niños, un ejemplo es la voz de Iván, al cuestionarle de cómo sentía ante el confinamiento, preocupado y sin titubear respondió:

“Qué bueno que preguntas ¿cómo nos sentimos? Nadie nos pregunta. Nos han dejado solos...” (Iván, 9 años, Oaxaca), a partir de aquí continuamos caminando para construir esta investigación

De las búsquedas y preguntas

El presente texto, producto de este estudio exploratorio, busca ser un ensayo, una construcción colectiva, horizontal y en diálogo producido a partir de dibujos y de las interacciones recreadas por niños y niñas. A continuación, representaremos la reconstrucción de las fases desarrolladas, pues como ya mencionamos, se necesitó de una gran imaginación e iniciativa epistémica, metodológica, social y antropológica en las condiciones de una pandemia, intentando permanentemente, construir mediaciones y vínculos cualitativos entre procesos y sujetos, a través del diálogo con los niños, con sus sentires y angustias; es decir, buscamos no perder el núcleo central que implican el reconocimiento de las voces de los sujetos y la inter y co-construcción.

Primera fase

En un primer momento se convocó a las y los estudiantes de posgrado y licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ya que varios de ellos habían retornado a sus estados (provincias-departamentos) de residencia original, debido a que su mayoría se encontraban estudiando en la Ciudad de México.

La convocatoria e invitación a participar en una “investigación sobre los niños y el Covid-19”, como se dio a conocer entre estudiantes, fue emitida a finales de abril, la cual tuvo una buena recepción afortunadamente, pues al realizar las reuniones iniciales, la explicación de las dinámicas, la necesidad de dialogar con los infantes y producir los dibujos, se tuvo una participación consistente y permanente durante el mes de mayo.

Segunda fase

Se buscó que las y los participantes lograran apropiarse de las reflexiones, de los procesos metodológicos básicos sobre la co-construcción de los dibujos y diálogos con los infantes, para tal finalidad acudimos a la gestación de primeras experiencias de acercamiento, y el vínculo de las niñas y de los niños con los que pudieran interactuar en sus contextos.

Este procedimiento nos permitió acercarnos a las miradas, a las percepciones, a los contextos de las relaciones de socialización infantil, desde los cuales interactúan a través de prácticas junto con otros y otras, como son: la casa y su comunidad inmediata, las calles, los barrios, las comunidades, haciendo referencia a la escuela, a las prácticas de trabajo, propias y de sus familias, en este contexto de contingencia sanitaria.

Dialogamos a partir de temáticas, conversaciones que presentamos a las niñas y niños que accedían a trabajar con nosotros. Desde la búsqueda de investigación las referíamos como categorías iniciales que se profundizaron a través de diálogos sucesivos, y/o del acercamiento de los propios niños y niñas. Otras temáticas fueron detectadas y se propiciaron preguntas más específicas, en el contexto de que los propios niños y niñas nos buscaban para seguir platicando de “su dibujo”.

Para dialogar, inicialmente nos enfocamos en cinco temáticas: ¿Qué piensan y cómo se sienten durante la contingencia sanitaria? ¿Qué hacen en casa? ¿Qué extrañan? ¿Qué han aprendido? ¿Qué piensan que ocurra cuando termine la contingencia?

Tercera fase

Fuimos profundizando, según se dialogaba y producían dibujos con los niños, los cuales eran fotografiados, se grababan los diálogos y eran transcritos en texto; este material producido por cada participante en vínculo con uno o dos niños, en su conjunto era enviado a los coordinadores del trabajo (Patricia Medina Melgarejo y Roberto

Sánchez Linares), quienes analizábamos y profundizábamos en diversas temáticas que surgían ante el cuestionamiento de lo que los niños nos relataban en sus afectos y afecciones, ya que resultaban recurrentes los temas, de ahí que en un segundo momento se intentó dialogar en torno a: ¿Qué es el coronavirus? ¿Cómo era tu vida antes del coronavirus? ¿Qué emociones te provoca? ¿Cómo es tu vida ahora? ¿Qué extrañas de la escuela? ¿Qué haces en casa? ¿Cómo te sientes durante esta cuarentena? ¿Qué has aprendido en estos días? ¿Cómo imaginas el futuro después de toda esta situación? ¿Cómo será? ¿De tus espacios favoritos, cuáles extrañas, por qué? ¿Qué piensas del personal médico, enfermeros?

A partir de los sucesivos diálogos, a su vez nosotros nos interrogábamos sobre las experiencias que relataban las niñas y los niños a través de sus dibujos: ¿Lo viven como encierro? ¿Cómo nombran al confinamiento? ¿Cómo nombran al contagio, o tal vez, no lo nombran? ¿A las vacunas, qué significados le brindan? ¿Cómo es el futuro, lo que vendrá? ¿Tú qué propones?

Un elemento muy importante fue reconocer las preocupaciones de los niños y las niñas, las formas en que ofrecían alternativas, el cuidado que expresaban, pero en una preocupación social, familiar, y hacia los adultos mayores, abuelos y abuelas, personas muy importantes en sus contextos.

Cuarta fase

El equipo inicial de estudiantes (investigadores noveles), prácticamente dejó de mantener el contacto permanente que habíamos logrado entre mayo y junio de 2020, pues muchos de ellos iniciaron un periodo vacacional de sus instituciones (UPN, UNAM). Pero ya habíamos logrado un total de un archivo de 70 dibujos con sus textos de diálogo y una recreación de los contextos situados de las niñas y de los niños. De ahí que nos concentramos en la profundización y construcción del libro, teniendo la claridad de que se trataba de un estudio exploratorio.

Quinta fase

Durante el proceso de construcción del presente texto emergieron nuevas categorías, se profundizó en diferentes procesos, ya que se requería romper con las miradas que han difundido versiones “rápidas”, sin sustento teórico y comprensivo y, sobre todo, que se produjera un texto que fuera una ventana, un espacio de apertura con diversos docentes, padres y madres de familia, con investigadores y organizaciones sociales y magisteriales.

Además, quienes hemos realizado investigaciones cualitativas y críticas, sabemos que en la escritura de los textos e informes, en la producción de libros, como el que compartimos ahora, se produce el otro 50% de la propia investigación, en cuanto a los hallazgos y construcciones.

De este modo, para lograr la descripción y al mismo tiempo brindar una argumentación y análisis fundamentado, partimos de la comprensión y exposición de la percepción de la situación por parte de los niños y de las niñas desde sus contextos situados, en donde dimos cuenta de ciertos procesos de construcción infantil frente a la difusión masiva de campañas sanitarias, y los procesos de elaboración que realizan los infantes ante este contexto.

De ahí la decisión de realizar el seguimiento, la descripción y el análisis a partir de un hilo temporal secuencial, en cuanto a la recepción de las campañas sanitarias y escolares. Posteriormente, en la descripción de los síntomas que los niños exponían, encontramos cómo “corporalizaban” al virus, prácticamente lo hacían cuerpo, y sus relaciones antropocéntricas. Pero esto dependía de dos procesos más, por una parte, cómo representaban al virus en sí mismo, y por otra, la comprensión de los “supuestos mensajes y explicaciones científicas”, en donde los niños elaboran sus propias explicaciones y referentes. Las y los niños tienen mucho más elementos y supuestos científicos que se requieren reconocer.

Sexta fase

Durante esta fase los niños demandaron una profundización en el tema del cuidado de las personas adultas mayores, la discriminación hacia los profesionales de la salud, el trabajo de los adultos y la violencia vivida durante el confinamiento, estas preocupaciones infantiles sobre las problemáticas intrafamiliares, socioeconómicas y de salubridad, nos llevó a indagar sobre el futuro y la esperanza de un mundo mejor. Desde las voces de niños y niñas chinantecas, mazatecas, popolucas y nahuas descubrimos sus formas inconmensurables de interpretar la realidad. Esto fue posible porque mantuvimos el contacto con las y los niños chinantecos a través Roberto Sánchez Linares, constituyendo así un equipo básico y permanente de consulta, confrontación de hipótesis, y fundamentalmente de dialogo con 11 niños y niñas.

Séptima fase

Las categorías emergidas desde las voces de los infantes que colaboraron en este estudio nos permitieron analizar la información abriendo nuevos caminos para seguir aprendiendo de sus experiencias antes el confinamiento sanitario del Covid-19. De esta manera queda el compromiso de atender sus demandas al compartir sus voces para que sean escuchadas por sus compañeros y compañera de diferentes contextos. Al mismo tiempo que se ha buscado socializar la información y potenciar el estudio con otros investigadores y familias en un contexto situado.

Indicios de sus ubicaciones y caminos, lugares desde donde nombran nuestros dialogantes

Las voces de las infancias emergieron de diversos contextos: seis alcaldías de la Ciudad de México: Milpa Alta, Álvaro Obregón, Tlalpan, Xochimilco, Magdalena Contreras y Coyoacán. Del Estado de México, cuatro municipios: Chicoloapan, Nezahualcóyotl, Valle de Chalco

Solidaridad y Chimalhuacán. En Oaxaca, dialogamos con niños y niñas chinantecos de la ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec, región Papaloapan, de la misma manera colaboraron niños mazatecos de San Jerónimo Tecóatl, región de la Cañada. En el estado de Veracruz participaron niños y niñas del Puerto de Veracruz. Finalmente, en Puebla, *corazonamos* con dos niños originarios de la comunidad *ngigua* de San Marcos Tlacoyalco, región Tehuacán. En resumen, nuestros dialogantes son niños y niñas provenientes de comunidades chinantecas (viviendo en la ciudad de Tuxtepec), mazatecas y *ngiguas*, niños y niñas de zonas urbanas, comparten desde el suelo que pisan sus preocupaciones, emociones, pensares y sentires durante la situación sanitaria del Covid-19.

En este trabajo participaron 49 infantes, de los cuales 28 son niñas y 21 son niños. Las edades de nuestros participantes oscilan entre 4 y 14 años, quienes compartieron un total de 70 dibujos que fueron profundizados y expuestos por ellos mismos para narrar sus realidades

Las expresiones gráficas (dibujos) y las narraciones de las entrevistas ocuparon un lugar privilegiado dentro de la investigación que nos permitió caminar junto con niñas y niños. Pensamos que a partir de los diálogos podríamos escuchar, comprender e inscribir sus formas siempre refrescantes y problematizadoras, en donde como sujetos sociales, las niñas y niños crean epistemologías subversivas, emergentes, más allá de reproducir en ciertos momentos la discursividad adulto/céntrica.

A continuación, presentamos las ubicaciones de los niños y niñas que colaboraron en esta investigación.

Ilustración 1. Mapa de las ubicaciones geográficas de los infantes a nivel nacional



Fuente: Elaboración propia, auxiliado por mapchart.net.

Infancia en la Ciudad de México

De la Ciudad de México participaron 10 niñas y cinco niños de las siguientes alcaldías: Milpa Alta, Tlalpan, Álvaro Obregón, Magdalena Contreras, Coyoacán y Xochimilco. El presente cuadro muestra las caracterizaciones de los infantes que participaron.

Tabla 1. Perfiles de los infantes de la Ciudad de México

Nombre	Ubicación	Edad	Escolaridad
Camila	Alcaldía Milpa Alta, Ciudad de México	6 años	Preescolar
Kevin	Alcaldía Milpa Alta, Ciudad de México	9 años	Primaria
Ximena	Alcaldía Milpa Alta, Ciudad de México	5 años	Primaria
Ivanna	Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México	11 años	Primaria
Mateo	Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México	7 años	Primaria
Rodrigo	Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México	6 años	Primaria

Paola	Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México	10 años	Primaria
Renata	Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México	9 años	Primaria
Ximena	Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México	9 años	Primaria
Cristian	Alcaldía Magdalena Contreras, Ciudad de México	6 años	Primaria
Joel Alexander	Alcaldía Magdalena Contreras, Ciudad de México	4 años	Preescolar
Zoe Valentina	Alcaldía Magdalena Contreras, Ciudad de México	5 años	Preescolar
Alessandra Zoe	Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México	7 años	Primaria
Mía Bethzabe	Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México	12 años	Primaria
Katherine	Alcaldía Xochimilco, Ciudad de México	8 años	Primaria

Fuente: Elaboración propia.

Debido a su función política (al ser una capital federal), la Ciudad de México tiene una alta densidad de población. Para 2015, según datos oficiales, en ésta residían 8,985,339 personas (INEGI, 2015), aunque su vínculo con otras poblaciones conurbadas pertenecientes a dos estados: Morelos y Estado (provincia) de México, históricamente ha condicionado su crecimiento poblacional y su referencia como Zona Metropolitana, actualmente con una población global de más de 21 millones de habitantes, la quinta concentración urbana del mundo de acuerdo a su tamaño.

En el país, en 2019, residen 126,577,691 habitantes (Secretaría de Gobernación, 2019), de los cuales las y los niños de 0 a 17 años representan 31.4%, de ellos 50.9% son hombres y 49.1% mujeres. Asimismo, la proporción de niños y niñas de 0 a 11 años en 2019 representa 20.9%, de la cual 49.6% son población menor de 5 años y 50.4% tienen entre 6 y 11 años. Se prevé que la población de niñas y

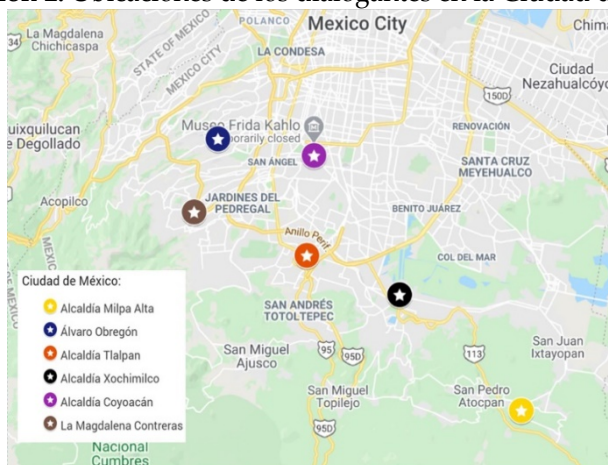
niños menores de 12 años siga descendiendo en el país, llegando en 2030 a representar 17.8% y para 2050 sólo 14.2% de la población total.

Cifras que varían según las fuentes, Forbes (2018) reporta: “Tokio, con 37 millones de habitantes; seguida de Nueva Delhi, con 29 millones; Shanghai, con 26 millones, Sao Paulo, con 21.6 millones y CDMX con 21 581 000”, la quinta mega-ciudad del mundo reportada por la UNICEF desde 2009 (2012, p. 11).

En particular, la población infantil de la Ciudad de México en “un rango entre los 0 y los 17 años de edad es de 2,153,371 menores y representa 24.1% de la población total” (REDIM, 2016, p. 76). El Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México (2018) reporta:

La población infantil y adolescente de la capital mexicana es inferior al promedio nacional. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, 2010, (INEGI), más de un tercio de la población mexicana tiene menos de 8 años (34.92%). En cambio, en la Ciudad de México poco más de un cuarto está en ese rango de edad (26.71%). De las niñas y las adolescentes menores de 18 años, 26.06% tiene menos de 4 años, 27.82% entre 5 y 9 años y 46.11% entre 10 y 17 años. Las niñas en la Ciudad de México constituyen 25.22% de la población femenina y 49.27% de la población menor de 18 años en la entidad.

Ilustración 2. Ubicaciones de los dialogantes en la Ciudad de México





Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Portal:Ciudad_de_M%C3%A9xico/Delegaciones#/media/Archivo:MX-DF-Divisi%C3%B3n_pol%C3%ADtica.svg

Infancia en el Estado de México

Del Estado de México colaboraron 12 infantes, de los cuales siete son niñas y cinco niños, residentes en: Nezahualcóyotl, Chicoloapan de Juárez, Valle de Chalco Solidaridad y Chimalhuacán. En el presente cuadro detallamos los perfiles de los infantes.

Tabla 2. Perfiles de los infantes del Estado de México.

Nombre	Ubicaciones	Edad	Escolaridad
Abril	Nezahualcóyotl, Estado de México	10 años	Primaria
América	Nezahualcóyotl, Estado de México	12 años	Primaria
Fernando	Nezahualcóyotl, Estado de México	11 años	Primaria
Sofía	Nezahualcóyotl, Estado de México	14 años	Secundaria
Berenice	Chicoloapan de Juárez, Estado de México	9 años	Primaria

Iann	Chicoloapan de Juárez, Estado de México	8 años	Primaria
Diego	Chicoloapan de Juárez, Estado de México	10 años	Primaria
Luis Diego	Chicoloapan de Juárez, Estado de México	8 años	Primaria
Mariah Alexandra	Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México	5 años	Preescolar
Rosa Yamileth	Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México	10 años	Primaria
Eduardo	Chimalhuacán, Estado de México	11 años	Primaria
Natalia	Chimalhuacán, Estado de México	6 años	Primaria

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015) contabilizó a 16,187,608 habitantes en el Estado de México: 8,353,540 mujeres y 7,834,068 hombres.

Referente a la población infantil, el Estado de México, para el año 2019, presentaba un estimado de 1,394,996 niñas y niños menores de 5 años. Este grupo de la primera infancia representa 8.09% del total de la población; de acuerdo con la distribución por sexo, la masculina concentra 50.96% y la femenina 49.04 por ciento. La segunda infancia, que comprende de los 5 a 9 años de vida, para el año 2019 se estima en 1,430,310 niñas y niños, representando 8.29% del total de la población de la entidad; 731,136 son hombres y 699,174 son mujeres (Gobierno del Estado de México, 2018).

Ilustración 3. Ubicaciones de los dialogantes en el Estado de México



Fuente: <https://brainly.lat/tarea/6275996>

Infancia en el estado de Oaxaca

En el estado de Oaxaca dialogamos con siete niñas y cuatro niños de la ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec, región del Papaloapan. Y de la región Cañada, con dos niñas y dos niños de la comunidad de San Jerónimo Tecóatl.

Tabla 3. Perfiles de los infantes del Estado de Oaxaca

Nombre	Estado	Edad	Escolaridad
Vanessa	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	8 años	Primaria
Valentina	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	5 años	Preescolar
Brandon	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	10 años	Primaria
Rey David	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	9 años	Primaria
Monserath	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	6 años	Primaria
Joselin	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	10 años	Primaria
Estefanía	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	9 años	Primaria
Iván	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	9 años	Primaria
Emmanuel	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	6 años	Primaria
Camila	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	5 años	Preescolar
Betsi	San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca	11 años	Primaria
Antonio	San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca	11 años	Primaria
José Gerardo	San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca	10 años	Primaria
Guadalupe	San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca	9 años	Primaria
Luz María	San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca	6 años	Primaria

Fuente: Elaboración propia.

Para el estado de Oaxaca (provincia/departamento), numéricamente se tiene una población de 0 a 17 años de edad de más de un millón de niñas y niños (1,395,254 personas), lo que se traduce en

una proporción de 35.2% del total de la población estatal de Oaxaca, Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM, 2016, p. 106).

La ciudad de Oaxaca es considerada una “Zona Metropolitana porque colindan con ella 18 municipios de alta densidad de población, los cuales desarrollan actividades centralmente en esta ciudad, lo que eleva considerablemente la concentración estatal de población y sus condiciones de expansión” (INEGI, 2008, p. 112). Debido a su densidad de población se le ubica en los lugares 26 o 33 a nivel nacional (SEDESOL, CONAPO, INEGI, 2008, pp. 111-112). Los porcentajes de niñas y niños representa 24.1%, en donde se registra un total de población de 264,251 personas, de éstas, 60,648 son infantes de 0 a 14 años de edad, lo que significa 22.95% de esta ciudad (INEGI, 2015). Estos datos deben ser ponderados, pues en el contexto urbano de la ciudad de Oaxaca, el porcentaje respecto al 35.2% del total de la población infantil estatal disminuye considerablemente.

Los territorios que habitan nuestros dialogantes se ubican en la colonia La Esperanza, de San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca. Tuxtepec es una de las ciudades económicamente hablando más importantes del estado oaxaqueño, ejemplo de ellos son algunas industrias como la Cervecería del Trópico, la red del Ferrocarril Mexicano (Ferromex), el Ingenio Adolfo López Mateos, la Fábrica de Papel (FAPATUX), la mención de estas industrias se debe a la bolsa de empleo remunerado que ofertan. Podemos comprender que nuestros dialogantes son hijos e hijas de migrantes indígenas, jornaleros, obreros, mecánicos, albañiles y vendedores ambulantes.

Resulta relevante el caso de las y los niños chinantecos y mazatecos que compartieron sus voces en este proyecto, mencionaron ya no ser portadores de la lengua, ni practicantes de sus culturas en las ciudades y espacios públicos. Tal como lo afirma Zapata de la Cruz y Sánchez (2018):

[...] los indígenas se volvieron al uso íntimo de su lengua materna, es decir, cerrando las puertas del hogar y a practicarla en la intimidad de sus casas, fuera de la luz y la libertad de la calle. Los

principales promotores de la lengua (abuelos, padres) prefieren eliminar su uso en espacios públicos, de esta manera proteger a las nuevas generaciones de burlas, desprecios y malos tratos. (Pp. 6-7).

Los chinantecos²

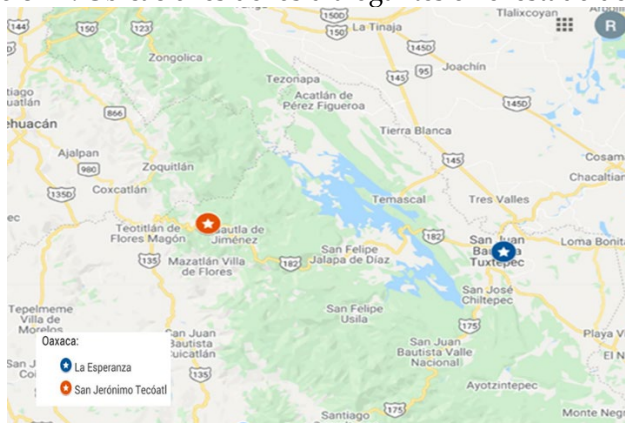
Se autodenominan “personas de palabra antigua”. Pertenecen a la familia lingüística otomangue. INEGI (2015), registró una población de 138,741 (65,273 hombres y 73,468 mujeres) hablantes de alguna variante de chinanteco en el estado. Los chinantecos poseen diversas características lingüísticas únicas e irrepetibles, por lo tanto no pueden generalizarse, no sólo se trata de la lengua y sus tradiciones, tienen que ver las formas de estar presentes en el mundo, sus medicinas, sus cocinas, su relación con la madre tierra, el resguardo de las practicas ancestrales y rituales, etcétera.

² El Repositorio Universitario Digital del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (s/f), en su Archivo Fotográfico “México Indígena”, describe: la región chinanteca se encuentra a 100 km de la ciudad de Oaxaca. Se extiende a lo largo de 17 municipios ubicados en la parte nordeste del estado. Colinda al norte con Veracruz, al noroeste con la región mazateca, al oeste con la cuicateca y al sur y sureste con la zapoteca. Catorce municipios se consideran el corazón de la Chinantla: San Juan Bautista Tlacoatzintepec, San Pedro Sochiapan, Ayotzintepec, San Felipe Usila, San José Chiltepec, San Lucas Ojitlán, Santa María Jacatepec, San Juan Bautista Valle Nacional, San Juan Lalana, San Juan Petlapa, Santiago Jocotepec, San Pedro Quiotepec, San Pedro Yolox y Santiago Comaltepec. La distribución de los municipios chinantecos está repartida entre los distritos de Cuicatlán y Tuxtepec.

Los mazatecos³

Los infantes mazatecos de la comunidad de San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca, desde sus territorios y sentires durante la pandemia del Covid-19 evidenciaron también la desigualdad educativa y tecnológica. El trabajo infantil colaborativo-familiar refiere a la siembra y cosecha de maíz, frijol, café y otras semillas, así como el corte de quelites y raíces comestibles que aseguran su alimentación. Los pueblos mazatecos igual que los chinantecos tomaron medidas sanitarias como la clausura de los espacios públicos, el cierre de los accesos a sus comunidades, el regreso a la medicina tradicional para reforzar sus sistema inmunológico.

Ilustración 4. Ubicaciones de los dialogantes en el estado de Oaxaca



³ Los mazatecos se autodenominan *Ha shuta Enima*, que en su lengua quiere decir “los que trabajamos el monte, humildes, gente de costumbre”. Los principales poblados mazatecos son: Teotitlán de Flores Magón, Santa Cruz Acatepec, Santa Ana Ateixtlahuaca, San Bartolomé Ayautla, San Juan Coatzóspam, Santa María Magdalena Chilhótlia, San Lorenzo Cuahnecuiltitla, San Mateo Eloxochitlán de Flores Magón, San Francisco Huehuetlán, San Cristóbal Mazatlán, San Pedro Ocopetatillo, San Jerónimo Tecóatl, San José Tenango, Santiago Texcalzingo, San Lucas Zoquiapam, Huautla de Jiménez, San Pedro Ixcatlán, Jalapa de Díaz y San Miguel Soyaltepec. Hacia el sureste, el territorio mazateco colinda con el de los chinantecos (INPI, 2017).



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Regiones_de_Oaxaca#/media/Archivo:Regiones_Oaxaca_nombres.png

Infancia en el estado Veracruz de Ignacio de la Llave y el estado de Puebla

Participaron cinco infantes originarios de Veracruz: dos niñas y tres niños, pertenecientes a la región del Sotavento. Del estado de Puebla se dialogó con dos niños originarios de la comunidad *ngigua* de la región Tehuacán.

Tabla 4. Perfiles de los infantes del estado de Veracruz y Puebla

Nombre	Estado	Edad	Escolaridad
Ángel Manuel	Veracruz, Veracruz	11 años	Primaria
Dafne Paola	Veracruz, Veracruz	11 años	Primaria
Iván	Veracruz, Veracruz	12 años	Primaria
Luna	Veracruz, Veracruz	11 años	Primaria
Felipe	Veracruz, Veracruz	5 años	Preescolar
Aldo	San Marcos Tlacoyalco, Puebla	12 años	Primaria
Ángel Alejandro	San Marcos Tlacoyalco, Puebla	8 años	Primaria

Fuente: Elaboración propia.

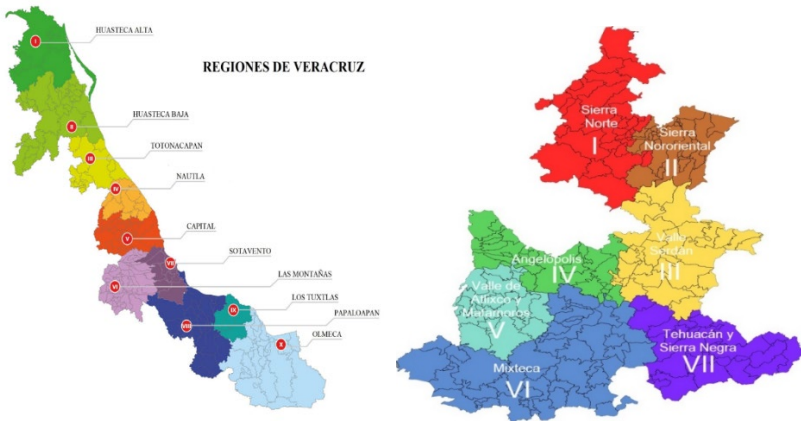
De acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010 (INEGI), la población del estado de Veracruz es de 7,643,194 habitantes. De éstos, 34% (2,598,065) tienen de 0 a 17 años de edad; 50.7% son hombres (1,317,574) y 49.3% son mujeres (1,280,491). Los datos censales también señalan que el número de niñas y niños que se encuentran en la primera etapa (0 a 4 años) asciende a 662,288, en tanto que 1.5 millones se encuentran en edad escolar (5 a 14 años). En términos porcentuales, cada conjunto representa 31.1% y 68.9%, respectivamente, de la población menor de 15 años (Donají del Callejo, *et al.*, 2013).

En Puebla se registró una población de 6,168,883 habitantes, donde 3,225,206 son mujeres y 2,943,677 son hombres. El estado ocupa el quinto lugar a nivel nacional por su número de habitantes. En relación con la población infantil, en Puebla viven 1,799,744 niños y niñas de 0 a 14 años, que representan 31% de la población de esa entidad (INEGI, 2015).

Resulta importante ubicar a los dialogantes *ngiguas* (popoloca)⁴ para darles lugar y nombrarlos, el popoloca se habla en el estado de Puebla. En el último censo realizado en el año 2010 se registraron 18,485 hablantes distribuidos en cuatro variantes: popoloca del norte/*ngiwa* (del norte)/*ngigua* (del norte), popoloca del centro/*ngiba* (del centro), popoloca de oriente/*ngiwa* (de oriente)/*ngigua* (de oriente)/*ngiba* (de oriente), popoloca del poniente/*ngiba* (del poniente) (INPI-INALI, 2018).

⁴ En la actualidad la población popoloca comprende tres fracciones sin continuidad geográfica. Una situada al noreste de Tehuacán, Puebla, que abarca parte de los municipios de Tlacotepec de Benito Juárez y Tepanco de López; otra, al sur del propio lugar, incluye los municipios de San Gabriel Chilac y Zapotitlán Salinas y la última al norte de Acatlán de Osorio y al oeste de Tehuacán, constituida por los municipios de Tepexi de Rodríguez, San Juan Ixcaquixtla, Santa Inés Ahuatempan y San Vicente Coyotepec. Cada una de estas tres zonas tiene sus características propias (INPI-INALI, 2018).

Ilustración 5. Ubicaciones de los dialogantes en los estados de Veracruz y Puebla



Fuentes: <https://dokumen.tips/documents/mapa-de-regiones-de-veracruz.html> y <https://hrmiguel-angel1a.blogspot.com/2018/03/las-7-regiones-de-puebla-region-1.html>.

Participantes-colectivos de búsqueda compartida en diversos contextos: quiénes son nuestros co-investigadores...

En este ejercicio de análisis y con la finalidad de que este acto comunicativo trascienda en acto dialógico, se exponen las condiciones concretas en que se dieron los procesos de producción y lectura, así como los contextos sociohistóricos que dan significado

y los actores sentido, a estas ideas que van sustentando la identidad de los niños, niñas y, de los propios investigadores, donde se produce de nueva cuenta otro texto.

Doctora Patricia Medina Melgarejo. Adscripción institucional: Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, y Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Pedagogía (UNAM), Maestra en Ciencias con especialidad en Educación (DIE-Cinvestav), Doctora en Pedagogía (UNAM) y en Antropología (ENAH). Es parte del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) desde el año 2000. Contacto: patymedmx@yahoo.com.mx

Roberto Sánchez Linares, es chinanteco de Valle Nacional, Oaxaca. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana (UV), Maestrante en Pedagogía (UNAM). Orientación: Educación y Diversidad Cultural. Es educador comunitario, su acción y preocupación se enfoca en los estudios con los pueblos indígenas, la formación docente, infancia e investigación educativa. Contacto: roberto.slinares@gmail.com

Mención a Hiram Jair Valtierra Aguilar y a Cuauhtémoc Peña por su trabajo de revisión editorial.

Los núcleos potenciadores de investigación y diálogo con niñas y niños en contextos situación se conformaron en el estado de Veracruz por la profesora Daniela Balcazar Antonio, quien dialogó con los infantes.

Un colectivo de diálogo con los infantes, para la etapa inicial de investigación, se conformó por 11 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN-Ajusco: De la Cruz Miranda Lizethe, Domínguez Vázquez Lisette, Embriz Flores Susana Estefanía, Fernández Vázquez Aidee, García Daniela, Juárez López Fernanda, Luna Alcántara Brenda Cecilia, Saavedra Mauricio Paola, Téllez Gómez Yéssica Yanet, Escalante María y Yautenzin María.

En esta misma fase inicial, del Posgrado en Pedagogía (UNAM), María de los Ángeles Damián Jara y Mario Guzmán Guerrero.

El agradecimiento por su contribución en la primera etapa de trabajo, pues su colaboración es invaluable, aunque por las mismas condiciones institucionales como estudiantes en el contexto de la

pandemia no continuaron participando directamente en las demás etapas de investigación.

De los apartados que integran este trabajo

Este libro se integra de siete apartados, nutridos de la construcción de representaciones gráficas y de textos de diversos infantes. En el primero se reconoce las formas de percepción de la situación frente a la difusión masiva y los procesos de construcción infantil.

Un hallazgo relevante se presenta en el segundo apartado, referente a la corporalización del “virus” y las explicaciones de su transmisión, procesos que vinculan a las concepciones con las relaciones corporales y las emociones.

En el tercer apartado se evidencian los tránsitos temporales de la contingencia sanitaria, en donde se experimenta la alteración de los trayectos entre: casa, escuela, calle, parque; los espacios alterados y los espacios de lo público; los juegos colectivos, la experiencia de “Me quedo en casa”, como formas de confinamiento y apropiación, además del aprendizaje en estos contextos de encierro.

El cuarto apartado comprende las acciones del “Cuidado de sí y del otro”, lo que produce éticas infantiles frente a la preocupación por el bienestar de abuelos, abuelas, personas “mayores”, de otras personas que “que nos cuidan”, del personal médico, las enfermeras: “mi mamá es enfermera” y, las preocupaciones sobre el trabajo de los padres: “Mi papá siempre sale y lo acompaño”; el cuidado de sí frente a un reconocimiento, a veces mínimo, pero potencialmente latente del cambio de relación con la naturaleza: “Cuidamos a nuestras plantas, nuestros animalitos”.

Los apartados cinco y seis comprenden las miradas de niñas y niños en torno a sus concepciones sobre “Mi futuro después del Covid-19”, igual que las ideas sobre el mundo, lo propio y lo global. Las infancias con quienes dialogamos en este texto no discriminan, no piensan en una inmunidad, preocupaciones adulto/céntricas, en cambio, piensan, al contrario de la preocupación improductiva, de la mirada pasiva, o la compasión sin acción, se ocupan (no se

pre/ocupan), sienten empatía y dolor, y ejercen con pasión sentencias y describen actos de cuidado. Estos niños y niñas nos reeducan y nos permiten comprender otros caminos posibles... y necesarios de lo común, de lo propio, en donde la inmunidad que discrimina no cabe.

Al cierre con el aparatado siete “Entre el arcoíris, el sol, el mundo y lo propio: geografías y mundos trastocados por el virus”, los niños dan a conocer desde sus experiencias explicaciones de la situación mundial, de cómo el virus enfermó al mundo, reflexionan sobre la incapacidad del ser humano al enfrentar una situación pandémica, recordándonos que somos seres vulnerables y que debemos repensar nuestra forma de coexistir. Por otro lado, los niños indígenas representan desde su matriz cultural ancestral al arcoíris como un fenómeno de esperanza y purificación, nos hablan de un cambio, de un nuevo ciclo, nos enseñan a pensar en un futuro digno para todos y cada ser vivo de este planeta.

la alcaldía Magdalena Contreras, Ciudad de México, nos indica muy seriamente, advirtiéndonos que el Covid: “Es un virus que ha atacado la ciudad y que nos puede afectar a todos, por eso debemos quedarnos en casa y estar al pendiente de todo, para ver si no tenemos coronavirus”.

Campañas sanitarias y escolares, aprendizajes y apropiaciones... Discurso adulto/céntrico

José Gerardo, de 10 años, de San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca, hace referencia tanto a lo que piensa sobre el Covid como a las maneras en que se informa de lo que ocurre.



José Gerardo, 10 años, Oaxaca.

El Covid-19 es una enfermedad que mata a la gente, les da dolor de cabeza, les duele la garganta y se mueren las personas, escuchamos en la radio o vemos en la televisión, y la gente platica de lo que pasa y a nosotros nos dicen que está pasando o que debemos hacer,

como no salir de casa, lavarse las manos, usar cubrebocas.

En sus relatos, las niñas y los niños describen el escenario más cercano de su contexto, vinculando las concepciones de las formas de transmisión y los requerimientos de higiene, los cuales se han transmitido de diversas formas, a través de distintos agentes, en este caso de las madres y los padres. En este apartado intentamos comprender los vínculos que ellas y ellos establecen con las formas de transmisión y los referentes corporales, lo que han aprendido al respecto y las acciones que realizan.



Paola, 10 años, Ciudad de México.

Paola, de 10 años, de la alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México, señala sus saberes referidos a la enfermedad y sus formas de transmisión: “Sé que es un virus que se transmite por el rostro y las manos, al tocar cosas que estén infectadas con ese virus te puedes enfermar y enfermar muy feo”. Renata, de 9 años, también de la alcaldía Álvaro Obregón, refiere sobre el Covid-19 como: “Que es un virus que se pega al cuerpo y la gente si no usa cubrebocas se va a ir contaminando, son como fichas de dominó, si uno se enferma el otro se va a ir enfermado igual”.

Iann, de 8 años, de Chicoloapan, Estado de México, nos señala aspectos sobre las relaciones a las que estaban acostumbrados, como “dar la mano”, como referente de amistad y de nexos sociales: “Porque afuera existe el Covid y se contagia cuando le damos la mano a otra persona que viene de la calle o si me estornuda y no le enseñaron como estornudar me puede salpicar el Covid”.

De igual manera, Ximena, de 5 años, quien vive en la alcaldía de Milpa Alta, Ciudad de México, menciona que: “Siento que el coronavirus va a entrar a la boca y luego nos tenemos que lavar las manos porque si no nos vamos a enfermar”.

En el mismo sentido, pero haciendo énfasis en las normas de higiene, Camila, de 6 años, de la alcaldía de Milpa Alta, Ciudad de México, describe:

He aprendido a lavarme mis manitas cada vez que voy a comer algo; a usar cubrebocas, cuando acompaño a mi mamá al mercado. Pero casi no salgo por el coronavirus, pero cuando fui a que me pusieran mi vacuna con mi mamá y mis hermanitos

(...). Mi hermanito Leo no se lo dejaba poner, pero mi mamá nos dijo que era necesario ponérselo para salir, para no contagiarnos del coronavirus.

Camila señala cómo su mamá se encarga de tener precaución a través del uso de un cubrebocas. Los referentes pueden contener mayor información, a partir de las edades de las y los niños, como vemos en los dos dibujos siguientes y sus respectivos relatos.

<p>Mía Bethzabé, 12 años, alcaldía Coyoacán, Ciudad de México: “Yo creo que el coronavirus es un bicho que se queda en las cosas que usamos y si no las limpiamos bien y desinfectamos bien, nos podemos contagiar”.</p>	<p>Eduardo, 11 años, Chimalhuacán, Estado de México: “Es un virus que afecta los pulmones y se propaga muy rápido por las zonas húmedas... El coronavirus entra por la saliva por medio de las zonas húmedas (boca, ojos y nariz) y se propaga por nuestras zonas respiratorias”.</p>

Coincide con ellos Antonio, de 11 años, de San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca, quien describe las campañas al respecto y la información recibida.

En la comunidad la autoridad y los del Centro de Salud han anunciado que no salgamos, también en la radio y la gente dice que no debemos salir, los policías están vigilando, ya no pasan muchos carros por la carretera, ni el AU. La escuela está cerrada porque no podemos salir, en la CONASUPO ya no hay maíz y las cosas están muy caras, también no hay trabajo en la comunidad, mi papá dice que no hay trabajo.



Antonio, 11 años, San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca.

Aunque Antonio agrega un problema más para las comunidades rurales: “no hay maíz... no hay trabajo”.

También se encuentra Natalia, de 6 años, de Chimalhuacán, Estado de México, quien reitera la información que tienen las y los niños de 11 años.



Natalia, 6 años, Estado de México.

“Es una enfermedad que afecta todo el cuerpo, te empieza a doler todo y te sientes cansado. Si no te cuidas se puede complicar y te tienen que llevar al hospital... Se contagia por la boca y los ojos, por eso debemos de usar el cubrebocas”.

De forma general, niñas y niños se han apropiado de los discursos adulto/céntricos, mediante las diferentes campañas sanitarias educativas difundidas de manera masiva (como lo hemos presentado); por consiguiente, hacen referencia puntual sobre los síntomas señalados en dichas transmisiones y respecto a los continuos anuncios que insisten en los síntomas del Covid: “tos, gripa, dolor de garganta y de cabeza, fiebre”. Como lo destaca Vannesa, de 8 años, quien vive en Tuxtepec, Oaxaca: “Para mí el coronavirus es tener tos, gripa y fiebre. No puedes salir a ningún lado por el coronavirus”.

2. REPRESENTACIÓN DEL VIRUS: PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN INFANTIL

Hemos visto en el apartado anterior, cómo las niñas y los niños incorporan y adaptan a su vocabulario los términos provenientes de los medios de difusión masiva sobre las medidas sanitarias de prevención, hecho que, en parte, condiciona ciertos elementos en sus diálogos en torno a la percepción de la situación de la enfermedad, y las formas de contagio.

Camila, de 6 años, residente en la alcaldía Milpa Alta, Ciudad de México, señala: “Pienso que el coronavirus es muy malo o algo así, porque cuando te toca en la calle sin cubrebocas te puedes morir, porque el coronavirus es muy malo”. También Kevin, de 9 años, de la alcaldía Milpa Alta, comenta: “Es una enfermedad que anda en el aire y se les pega a las personas, y si no llevas cubrebocas te puedes enfermar”.



Camila, 6 años, alcaldía Milpa Alta, Ciudad de México.



Ximena, 9 años, alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.

En cambio, Ximena, de 9 años, de la alcaldía Álvaro Obregón, representa al virus corporeizando sus características antropomorfas, pues el virus camina, se desplaza, y de forma interesante, también escribe el nombre “López Gatell”, del subsecretario de Salud, como especialista epidemiólogo encargado de “las políticas para contener los contagios en la población”; y el lema de la campaña: “Quédate en casa”. Ximena nos transmite su

preocupación:

Es una enfermedad que te da, y ahorita es muy fuerte porque en las noticias dicen que te quedes en casa, que no salgas y que todo lo pidas a domicilio, y pues esto sí puede ser muy fuerte porque hay personas que están falleciendo y eso sí es verdad. Es una enfermedad muy fuerte.

Se profundiza a través del diálogo, en la comprensión desde sus propias voces, sus descripciones y modos de concebir “lo que ocurre con el coronavirus”, ellas y ellos se brindan a sí mismo explicaciones, las cuales nos comparten en términos de un esclarecimiento de las situaciones y razones de lo que provoca el virus y sus propiedades, las cuales resultan definiciones, conceptos muchos de ellos enunciados como determinantes.

Al dialogar e intentar comprender a mayor profundidad lo que expresan y representan gráficamente, se produce un espacio en donde emergen sus propias maneras de representación de la enfermedad transmitida por “un virus”, lo que se traduce en diferentes razonamientos, lógicas de explicación de lo que ocurre, partiendo de sus experiencias previas con otras enfermedades, muchas de ellas infantiles (varicela, sarampión, entre otras), hecho que dota de atributos al propio “virus” representado.

Por consiguiente, el virus al ser representado por los infantes adquiere características múltiples en su imagen, debido a ello abrimos el espacio para compartir las diferentes formas de representación “del virus”, cuya denominación como “coronavirus” se acompaña de diferentes procesos de construcción desde las miradas y las formas de pensamiento infantiles, intentando que: las voces de las y los niños se produzcan, comprendiéndolas como “otras condiciones epistemológicas” que cobran vida propia, para lo cual necesitamos comprender los procesos de construcción infantil.

Representaciones gráficas del coronavirus: miradas de las niñas y los niños

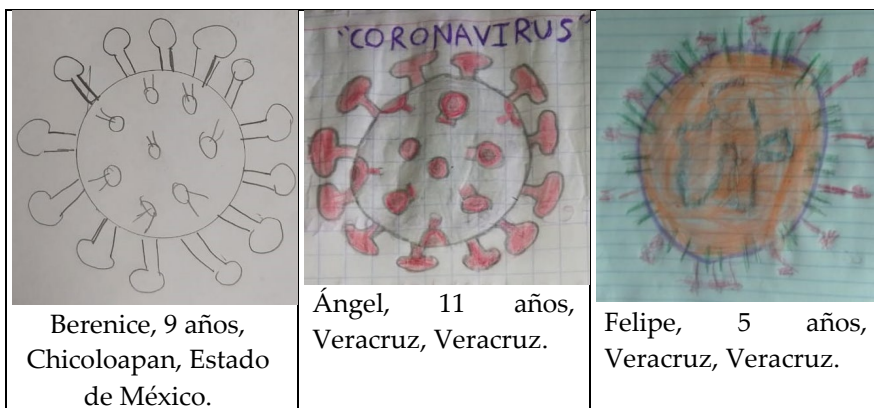
Las representaciones del “coronavirus” (Covid-19) en las creaciones gráficas realizadas por las niñas y los niños, fueron muy reveladoras, como parte de un ejercicio analítico y de argumentación del estudio exploratorio que compartimos es que las recuperamos de sus contextos de representación y las caracterizamos, en tanto que ocupan lugares, espacios determinados en cada uno de los dibujos, lo que implica una visión concreta de su significado. Por ejemplo, en algunas de ellas el “coronavirus” representaba al sol, mientras en otras se encontraba flotando o caminando en la calle, en algunas más se convertía en “ente”, o en “bicho-animal” que “hace daño”, “el coronavirus es malo”. De hecho, en la totalidad de los dibujos “el coronavirus”, el virus y su existencia, se encuentra presente.

Los referentes a los que se hace mención por parte de las y los niños corresponden a sus características, al rostro y corporalidad que cobran los elementos antropomorfos que son relacionados con las características que le atribuyen los infantes al virus.⁵ Por tanto,

⁵ “Un virus es una partícula de código genético, ADN o ARN, encapsulada en una vesícula de proteínas. Los virus no se pueden replicar por sí solos. Necesitan infectar células y usar los componentes de la célula huésped para hacer copias de sí mismos. A menudo, el virus daña o mata a la célula huésped en el proceso de multiplicación. Los virus se han encontrado en todos los ecosistemas de la Tierra. Los científicos estiman que sobrepasan a

compartimos la siguiente clasificación de los dibujos, la cual se fundamenta en la agrupación con base en las características que describen los propios niños y niñas.

Sin importar la edad en particular de las y los autores, podemos encontrar las representaciones gráficas del “coronavirus” cercanas a las fotografías e imágenes presentes en la difusión por medios electrónicos del virus. Se pueden apreciar diversas fotografías, las cuales han tenido una amplia difusión, en donde estos dibujos resultan muy similares, provenientes de programas de televisión, o de diversas páginas de internet.⁶



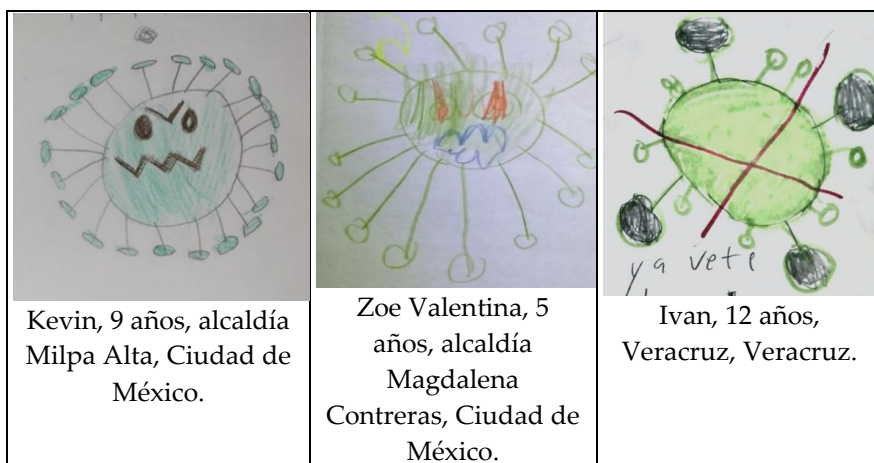
En los siguientes dibujos, las características de su rápida reproducción, y la idea de epidemia y pandemia, se ven representadas en las formas de desprendimiento y reproducción de los virus en movimiento.

las bacterias en razón de 1 a 10. Puesto que los virus no tienen la misma biología que las bacterias, no pueden ser combatidos con antibióticos. Tan sólo vacunas o medicaciones antivirales pueden eliminar o reducir la severidad de las enfermedades virales, incluyendo el SIDA, Covid-19, sarampión y viruela”. (Cfr. <https://www.genome.gov/es/genetics-glossary/Virus>).

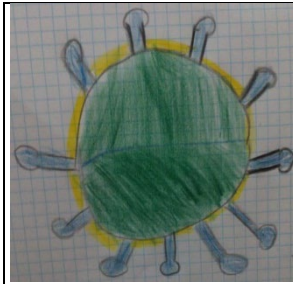
⁶ <https://www.gettyimages.com.mx/fotos/coronavirus?mediatype=photography&phrase=coronavirus&sort=mostpopular>



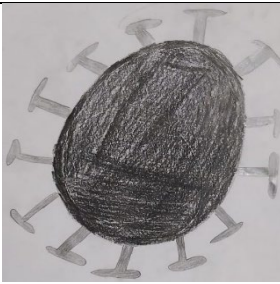
Otras imágenes se asocian también con afectos, sensaciones, aunque siguen vinculados a las ideas de “entes-seres”, pero cobran más una forma-estructura de “insectos”, “bichos”.



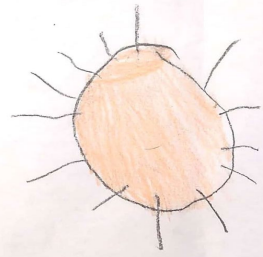
En casos particulares, la concepción del virus que se basa en la imagen de “animales”, o como insectos que hacen contacto con el cuerpo. Se trata de una implicación relevante que analizaremos en el próximo apartado, al hacer referencia a un síntoma reportado por algunos niños como: “El coronavirus es tener granos en el cuerpo...”, “...te salen ronchas...”.



Luis Diego, 8 años,
Chicoloapan, Estado
de México.



Iann, 8 años,
Chicoloapan, Estado
de México.



Mariah Alexandra, 5
años, Valle de Chalco
Solidaridad, Estado
de México.

A partir de la indagación sobre esta representación de los síntomas, como el referido a que “salen granos”, nos conduce a reflexionar sobre las formas cómo construyen los niños los procesos de corporalización del virus, a través de sus propias expresiones gráficas traducidas a elementos corporales humanos, las cuales pueden ser transmitidas por medios de difusión masiva, o por los procesos propios de construcción infantil.

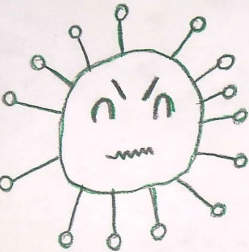
Las representaciones del virus, con ciertos rasgos antropomorfos, al mismo tiempo, en sus facciones, en sus acciones, en sus ojos, cejas, boca... denotan “enojo, ira, o malestar”. Lo que se vincula con la frase de: “...puedes morir, porque el coronavirus es muy malo”.



Joel Alexander, 4
años, alcaldía
Magdalena
Contreras, Ciudad de
México.



Katherine, 8 años,
alcaldía Xochimilco,
Ciudad de México.

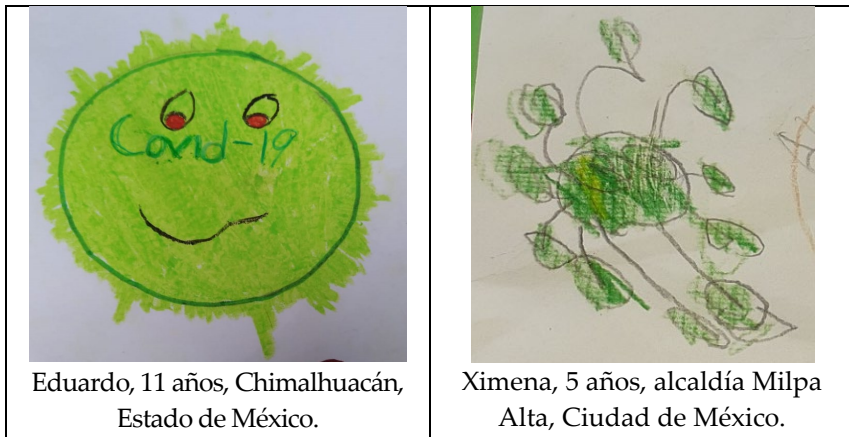


Rosa Yamileth, 10
años, Valle de Chalco,
Estado de México.

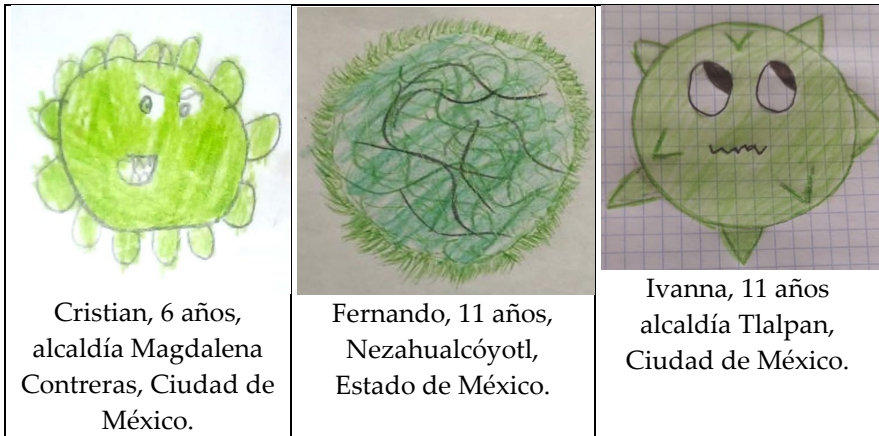
En la representación, propiamente de rostros humanos, de nuevo encontramos al “virus” representado como “un ente-ser” con rostro de una persona que, en momentos, por su sonrisa o por la forma de su “mirada”, sugiere una entidad que no posee una cualidad específica de maldad o peligro, hecho que representa una paradoja.



Un “ente” humanizado que puede “ser más grande” que el propio niño o niña, y por tanto se encuentran expuestos a él. También lo significativo se halla en dos elementos a destacar, por una parte, que están “flotando”, y por otra, el color verde con el cual son representados los virus.



Profundizaremos un poco más en el color verde, un aspecto frecuente para mostrar la existencia del virus en una gran mayoría de dibujos. Un supuesto importante se encuentra en el énfasis de los síntomas y en la propagación del virus, como serían los “estornudos”, y en consecuencia, se vincula con las mucosidades y sus colores (verdes), percibiendo el posible contagio como “...me puede salpicar el Covid”.



Rodrigo, 6 años, alcaldía Tlalpan,
Ciudad de México.

Otro dato importante de señalar es que se presenta una asociación entre el nombre del virus: “coronavirus”, con su aspecto representado por medio de los filamentos, de las protuberancias que presenta, y que son

percibidas por las y los infantes de diversas maneras, pero asociadas al contagio, como analizaremos de forma más detallada en el siguiente apartado.

3. LA CORPORALIZACIÓN DEL “VIRUS” Y SU TRANSMISIÓN

Un síntoma muy señalado por los niños, que nos llamó la atención, fue “...salen granos y pican”; síntoma que no pertenece a las campañas sanitarias (ya referidas), por lo que las alusiones que hacen niñas y niños proceden de sus propias experiencias con enfermedades que han padecido ellos u otros niños, muchas en sus contextos de vida familiares y escolares, como serían el sarampión, la varicela, infecciones cutáneas, infecciones estomacales, alergias e intoxicaciones con alimentos o medicamentos.

Aunque de forma particular las concepciones infantiles sobre que el coronavirus produce la reacción corporal “salen granos y pican”, esta forma de nombrar al proceso mismo nos conduce a reflexionar sobre las formas y procesos a partir de los cuales los niños elaboran una corporalización del virus, cuya gestación se produce, ya sea por las ideas transmitidas por los medios de difusión masiva (televisión, radio, prensa, internet) o por la socialización con familiares, o bien, las propias concepciones socio/genéticas y políticas que se crean a través de los procesos de construcción infantil en interacción con estas redes sociales.

Lo sugerente es que la asociación con “la ronchas” y “erupciones cutáneas”, al indagar más a través del diálogo, también se articula con las formas que adoptan los procesos de comprensión e integración de las imágenes (muchas de ellas, fotografías de carácter científico) sobre el virus, y esto se expresa en las maneras, mensajes, gráficos y representaciones que se difunden a través de estas propagandas en los medios masivos, lo que conlleva a que los niños perciban al virus (Covid-19) a partir de formas propias, referidas a su cuerpo físico, lo que conduce a procesos de corporalización.

En sus dibujos, los niños y las niñas señalan, asociando su propia estructura corporal con la estructura del virus, lo que se

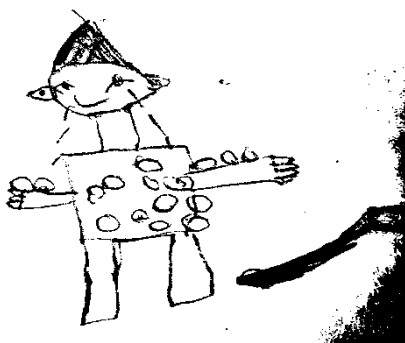
reflejaría en su cuerpo, a través de las protuberancias de las imágenes del virus, con la aparición en su piel en forma de “ronchas” y “granos”, lo que implica una traducción corporal infantil.

Para Emmanuel (6 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca): “El coronavirus es tener granos en el cuerpo, calentura y tos, los ojos duelen y dan muchas ganas de llorar”; podemos ver la sintomatología que representa en su dibujo, un malestar general y un lagrimeo constante, provocando el llanto.

Así, en su dibujo podemos observar cómo Emmanuel recrea la estructura del SARS-CoV 2⁷ en la representación de su propio cuerpo y fisiología, pensando que si se llegara a contagiar aparecerían estos “granos”, los cuales presentan una gran similitud con las proteínas S del virus⁸, ya que tienen estas mismas formas de “protuberancias o espinas”. También se puede observar que piensa en otras consecuencias sociales al contagiarse con el patógeno, éstas serían que lo regañarán y no lo dejarán salir a jugar, manteniéndolo en aislamiento.

Más adelante podemos observar otros dibujos de dos niñas, Valentina y Camila, ambas de 5 años de edad, quienes también radican en San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca, sus familias proceden de la región chinanteca.

CORONA



Emmanuel, 6 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

⁷ El genoma del virus SARS-CoV-2 codifica cuatro proteínas estructurales: la proteína S, la proteína E, la proteína M y la proteína N. <https://cobcm.net/blogcobcm/2020/04/14/sars-cov-2-biologia-estructura/>

⁸ La proteína S (espiga) es la encargada de la unión a las células del huésped, tiene proyecciones extracelulares que le dan al virus la apariencia de una corona de picos. <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2020/cma202c.pdf>



Valentina, 5 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

café es la capa oscura del virus”.

Podemos ver cómo asimiló las noticias de la pandemia y la cuarentena a nivel global por el virus SARS-CoV-2, imaginando que se trasmite por medio de la luz ultravioleta del sol, representando al sol con la estructura del virus, incluyendo estos tipos de “picos” alrededor del sol por la similitud que tienen con las proteínas S del patógeno.

Para ella, el sol sería el único medio de propagación lógico, pues afectó a todo el planeta. Vemos cómo pinta sus manos de un color rojizo, pensando en las constantes medidas de prevención que ha visto en los comunicados y noticias, que la vía más fácil de contagio es a través del contacto con las manos.⁹

Podemos observar el dibujo de Camila (5 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca), quien, al igual que Valentina, representa y se imagina el virus de forma similar.

Valentina, de 5 años, residente en San Juan Bautista Tuxtepec, reflexionó sobre la estructura del virus. Para ella es el sol de donde emanan la luz y el virus: “pienso que es el sol porque afectó a todas las personas del mundo”. Posteriormente, vemos un arcoíris de dos colores: “el verde representa la esperanza de un cambio, el



Valentina, 5 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

⁹ Lavarse las manos frecuentemente, el distanciamiento social, evitar tocarse los ojos, nariz y boca. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>



Camila, 5 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

En este dibujo podemos observar cómo Camila se dibuja con protuberancias en el rostro y en la cabeza, a manera de “granos y ronchas”; resultan similares a las proteínas S del coronavirus, a pesar de que ella relata estar dentro de su casa, siguiendo una de las medidas de seguridad dadas por la Secretaría de Salud, para que la población se mantenga en aislamiento dentro de sus hogares y disminuya el contagio, aun así se representa expuesta, porque para ella el sol es la forma de propagación del virus.



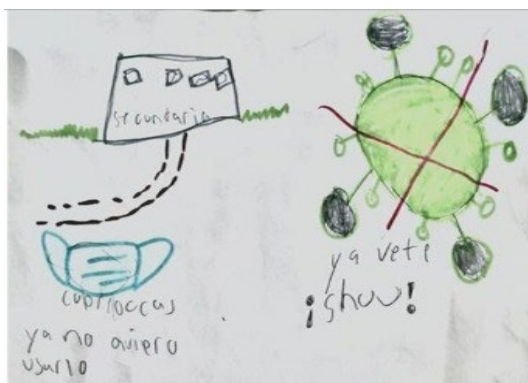
Monserrat, 6 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

En otro dibujo podemos apreciar a Monserrat (6 años, San Juan Bautista Tuxtepec), quien percibe propagación del virus de manera muy similar a como lo hacen Valentina y Camila, aunque Monserrat no piensa que el virus sale del sol sino que cae del cielo. Se observa

en el dibujo, el posible contagio lo recibe a través de una especie de “polvo negro que cae desde el cielo”, y es como ella piensa que se contagia y propaga el SARS-CoV-2.¹⁰

Se puede observar que no obstante que ella está fuera de su casa, no se siente triste o enferma, gracias a que sigue las medidas de seguridad dadas por la Secretaría de Salud, 11 por eso dibuja su cubrebocas.

Por su parte Iván, de 12 años, quien vive en Veracruz, realiza una demanda específica: “Quiero que el coronavirus se vaya para no usar cubre bocas y para ir a la Secundaria y conocer a mis nuevos maestros, ya no quiero estar encerrado”.



Iván, 12 años, Veracruz.

Representa al virus dibujándolo con una estructura, y tal es su angustia que intenta alejarlo como si fuera una persona o animal: “¡Shuu!, ya vete”. Expresa de la misma manera su malestar por las medidas sanitarias recomendadas por la OMS y el uso de cubrebocas. El pensar en jugar

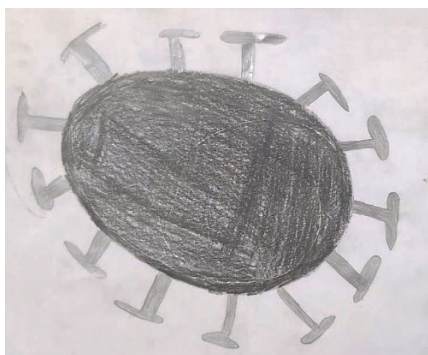
Con su dibujo y palabras podemos percibir cómo le afecta el aislamiento social a causa de la cuarentena; expresa sus deseos: que ya se termine este aislamiento y poder socializar de nuevo en su escuela y con sus amigos.

Representa al virus

¹⁰ La enfermedad se propaga principalmente de persona a persona a través de las gotículas que salen despedidas de la nariz o la boca de una persona infectada al toser, estornudar o hablar. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

con sus amigos e ir a la escuela, frente al estar encerrado en el confinamiento, lo que afecta la salud física y mental de Iván.¹¹

Iann (de 8 años, residente en Chicoloapan, Estado de México)



Estado de México.

nos muestra en su dibujo elementos similares a los de Iván (de 12 años) y Emmanuel (de 6 años), en los cuales el virus es representado como una especie de “bicho o insecto”. Podemos ver cómo analiza la información acerca del virus Covid-19 que recibe por diversos medios, como él mismo señala: “Es una pandemia que afecta a las personas y les da problemas muy graves en su respiración”.

A través de su dibujo y relato, comprendidos como parte de los diálogos con Iann, es posible vislumbrar que existe una elaboración propia para explicar e imaginarse para sí mismo las causas de tantos contagios que hay a su alrededor.

Explicaciones bio-epistémicas infantiles (científicas)

Podemos interpretar cómo los niños buscan formas para explicar “científicamente” el virus Covid-19, como Ángel Manuel (de 11 años, residente de Veracruz), quien durante el diálogo recurre a la información por vía internet, al tener acceso a través de su celular, dándole veracidad a este tipo de información. Al revisar

¹¹ Ante la situación actual generada por la pandemia de COVID-19 y las medidas establecidas por los organismos oficiales, la salud mental y emocional de niños y jóvenes puede verse afectada. <https://mah.org.ar/la-cuarentena-puede-afectar-la-salud-mental-y-emocional-de-ninos-y-adolescentes/>

brevemente algunas líneas en su buscador, señala lo que se especifica en este medio.

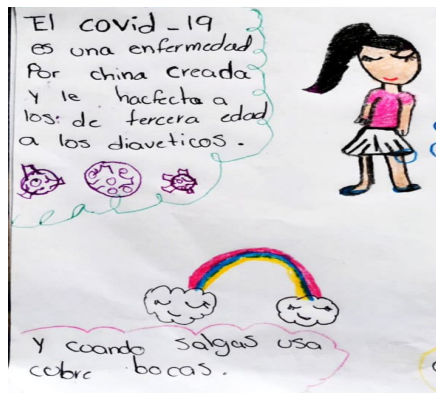
Por consiguiente, las descripciones que realiza se derivan de los “filamentos” que se aprecian en fotografías difundidas de igual manera por redes sociales. En su representación gráfica podemos ver cómo muestra la estructura del SARS-CoV-2, dando énfasis en su dibujo a los elementos de la “corona” que



Ángel Manuel, 11 años,
Veracruz, Veracruz.

rodea al patógeno, la cual corresponde a la estructura de las proteínas S del virus.¹² Al relatar sobre su dibujo, Ángel expresa la preocupación y el miedo que tiene, ya que toda su realidad se vio afectada por estos cambios sociales repentinos de la cuarentena y el aislamiento, a causa de las medidas de prevención dictadas por la Secretaría de Salud y la OMS.¹³

Mientras que Betsi, también de 11 años, oriunda de San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca, representó al patógeno señalando que se trataba de “la estructura molecular del Covid-19”; al respecto argumenta la evolución de la propagación del virus en su contexto comunitario, de las muertes que ha provocado a su paso. Sobre el origen del virus, Betsi escribe en su dibujo: “El



Betsi, 11 años, San Juan Bautista
Tuxtepec, Oaxaca.

¹² la proteína S (espiga) es la encargada de la unión a las células del huésped, tiene proyecciones extracelulares que le dan al virus la apariencia de una corona de picos. <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2020/cma202c.pdf>

¹³ Actualización de la estrategia frente al COVID-19. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf?sfvrsn=86c0929d_10

Covid-19 es una enfermedad, por China creada y le afecta a los de la tercera edad y a los diabéticos”.

Compartiendo información sobre el coronavirus con Felipe: Una propuesta de intervención

Aquí podemos acercarnos a Felipe (de 5 años, residente de Veracruz, Veracruz), quien realiza un dibujo donde expresa cómo valora la situación social que le rodea y las medidas de prevención sanitaria; también podemos observar cómo Felipe plasma en un dibujo, auxiliado por el internet, un esquema proveniente de una revista, en donde se describe la representación de la estructura interna del coronavirus. Felipe hace uso de la reflexión, pregunta, analiza y genera sus propias hipótesis al realizar esta actividad guiada.



Felipe, 5 años, Veracruz, Veracruz.

“Es un *covi* es una bolita con unos palos y espinas, unos palitos pequeñitos también, una bolita, tiene una lombriz adentro del *covi*, se hacen muchas bolitas que se pegan en la mano, saca granos y picazón, es chistoso pero malo”. (Felipe, 5 años, Veracruz, Veracruz).

Esta actividad tenía como objetivo generar el análisis con los niños, confrontando sus hipótesis previas, sus propios análisis, sus

pensamientos en torno al virus y la relación que establecen con “los filamentos” y la producción del síntoma de “ronchas y granos en el cuerpo”, hipótesis que el propio Felipe comparte: “Es un *covi* es una bolita con unos palos y espinas (...) se hacen muchas bolitas que se pegan en la mano, saca granos (...)” .

Buscamos, por lo mismo, generar un acercamiento e información acerca del coronavirus, mostrando a Felipe, desde otro punto de vista, la estructura celular del virus, para poder trabajar a mayor profundidad cómo los niños lo perciben e imaginan, cual se vio en los dibujos y testimonios de niñas y niños en “La corporalización del virus y su transmisión”.

Así, se trabajó de forma conjunta con Felipe. Buscando proyectar sus ideas a la par, se le brindaba información oficial dada por las organizaciones internacionales de salud, de la Secretaría de Salud del Gobierno de México y de la propia OMS, considerando diversos medios de comunicación oficiales. Con Felipe se buscó un diálogo a través de un dibujo, mostrándole como ejemplo la estructura molecular del virus,¹⁴ para que él pudiera plasmarla en papel, utilizando el esquema que proviene del periódico *El País*, en su edición virtual.¹⁵

Posteriormente se hizo una investigación consultando diversas fuentes de información que nos brindan las sociedades médicas y científicas acerca de la estructura celular del coronavirus y sus consecuencias como patógeno, para poder encaminar la información, resultado de la investigación previa, y en conjunto con la información dada en el testimonio de Felipe, para poder llegar a una explicación comprehensiva, y de la misma forma confirmar y sustentar las bases de pensamiento no sólo de Felipe, sino de la generalidad de niñas y niños que comparten esta hipótesis de razonamiento, lo que produce en ellas y ellos formas de análisis, ponderación, explicación y comprensión de la acción y efecto del

¹⁴ El genoma del virus SARS-CoV-2 codifica 4 proteínas estructurales: la proteína S, la proteína E, la proteína M y la proteína N. <https://cobcm.net/blogcobcm/2020/04/14/sars-cov-2-biologia-estructura/>

¹⁵ Cfr. <https://elpais.com/ciencia/2020-03-25/moleculas-contra-el-coronavirus.html>

virus en sus propios cuerpos. Con base en lo anterior, presentamos a continuación lo que se constituyó referente clave, sustentado en la información recabada por distintas fuentes configurada para posibilitar el análisis, considerando de manera central el propio dibujo realizado por Felipe para brindar una explicación y sustento de los elementos de su reflexión.

En el siguiente texto podemos ver cómo se entrelazan el trabajo de Felipe y la investigación previa para poder tener una mejor explicación acerca del coronavirus.

Coronavirus Covid-19

Hoy en día se sabe que muchos coronavirus circulan a nivel mundial e infectan continuamente a los humanos, lo que generalmente se manifiesta como una enfermedad respiratoria leve. Sin embargo, durante la última década, varios coronavirus han representado una seria amenaza para la salud de muchas poblaciones, incluido el virus del síndrome respiratorio agudo severo (SARS) y el coronavirus del Síndrome Respiratorio del Medio Oriente (MERS-CoV).

El nuevo virus se denominó oficialmente coronavirus repentino agudo del síndrome respiratorio tipo 2 (SARS-CoV-2)¹⁶ y se sabe que se transmite de animales salvajes a humanos, aunque todavía no se sabe con exactitud cuál fue el animal x que sirvió como huésped al virus para contagiar a los humanos.

Los coronavirus son virus de ARN de sentido positivo, de cadena sencilla relativamente grande. Su membrana tiene una apariencia de corona, debido a su decoración con 'espigas' de glucoproteína

Al igual que cualquier otro virus, el coronavirus necesita un huésped para sobrevivir, ya que se trata de un virus que funciona a partir de su ARN para replicarse dentro de la célula. Los virus ingresan a las células del cuerpo humano para causar enfermedades, al unirse con su receptor específico en la membrana de la célula. Recordemos que este coronavirus, como todos los virus, no puede reproducirse a menos que

¹⁶ Véase más información en la liga: [https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)

se introduzca dentro de nuestras células y secuestre su mecanismo para replicarse.

En un estudio publicado muy recientemente en la prestigiosa revista *Cell*, se demuestra que la enzima convertidora de angiotensina 2 (ACE2) es el receptor celular del SARS-CoV-2, como lo es del SARS-CoV. Además, se ha identificado a la serin-proteasa TMPRSS2 como un factor crítico en la unión de la proteína (S) SARS-CoV-2, un paso esencial para la entrada viral en las células huésped a través de la fusión de las membranas viral y celular para su replicación.¹⁷

El Covid-19 cuenta con ciertas proteínas estructurales que lo van a ayudar a evadir el sistema inmunológico y poder penetrar en las células pulmonares para su reproducción. Estas células estructurales son 4 (figura 1):

-Glicoproteínas de espiga (S): representan las estructuras más grandes del virus y son esenciales para la entrada en las células huésped y le dan la llamativa forma de corona al virus.

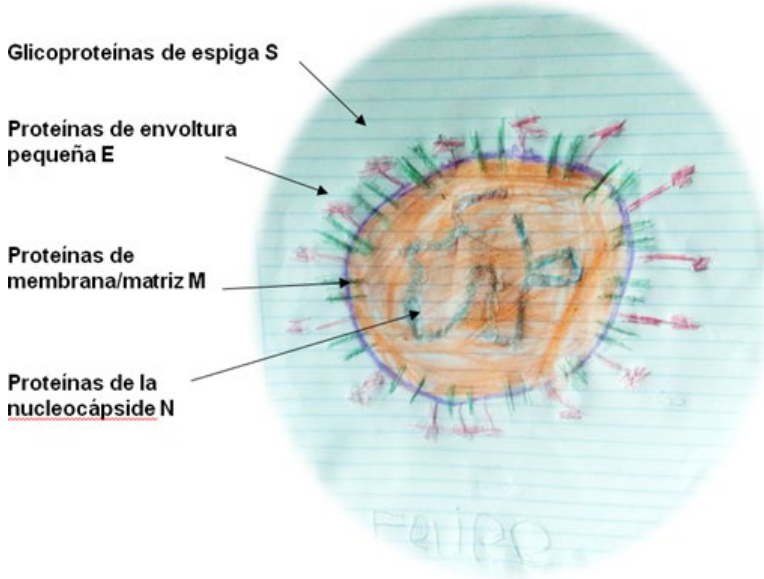
-Proteínas de envoltura pequeña (E): sólo están presentes en pequeñas cantidades y probablemente funcionen como canales iónicos, no necesarios para la replicación viral pero esenciales para la patogénesis.

-Proteínas de membrana/matriz (M): son las proteínas más abundantes en la estructura del virus y son responsables de la curvatura de la membrana viral y de la unión a la nucleocápside.

-Proteínas de la nucleocápside (N): se unen al genoma viral de ARN y aseguran el mantenimiento del ARN.

¹⁷ Véase más información en la liga: <https://www.labclinics.com/sars-cov-2-covid-19/>

Figura 1. Dibujo de la estructura del virus Covid-19, realizado por Felipe (5 años, Veracruz)



El ciclo de infección por SARS-CoV-2

La enzima convertidora de angiotensina 2 (ACE2) de la que ya hablamos más arriba se convierte en un receptor celular, que lo podemos encontrar en los pulmones, las arterias, el corazón, los riñones y el intestino. El ACE2 se une a la proteína viral (S) y se convierte en el receptor de entrada celular para SARS-CoV-2 en su huésped humano. Después, la proteína S se divide en dos subunidades, S1 y S2, por una proteasa extracelular. Mientras la S1 se une a ACE2, la S2 se une a la TMPRSS2. Juntas, estas acciones dan como resultado una fusión de la membrana viral del huésped y su genoma de ARN entra en la célula huésped. Entonces, la maquinaria de traducción del huésped es secuestrada para la traducción de las poliproteínas y las proteasas virales esenciales. Ésta se utiliza para replicar el genoma completo de ARN y generar las plantillas individuales de ARN del virus, necesarias para la traducción de las proteínas estructurales y accesorias virales. Las nuevas proteínas estructurales y accesorias recién sintetizadas son transferidas desde el retículo endoplasmático al aparato de Golgi, donde se ensamblan los nuevos virus. Finalmente, los virus maduros de SARS-

Cov-2 son liberados de la célula huésped al ambiente para repetir su ciclo de infección.

Cada célula infectada por el Covid-19 puede crear entre 10 mil y 100 mil copias del virus.

¿Cómo actúa el sistema inmunitario?

El sistema inmunitario se divide en dos tipos de respuestas ante la entrada de algún patógeno, ambas respuestas inmunitarias trabajan en equipo, donde la innata actúa a modo de guía de la respuesta adaptativa: esta le comunica por medio de células qué tipo de microorganismo nos está infectando y en qué parte del cuerpo se encuentra.

Un rasgo particular de la respuesta adaptativa es que tiene memoria, es decir, recuerda los patógenos con los que el cuerpo ha entrado en contacto en el pasado, y por ello sabrá cómo combatirlos en el futuro.

Si el virus logra franquear esa barrera y penetrar en la célula, su objetivo ahora será destruir esa célula infectada por medio de un mecanismo que se conoce como apoptosis, una muerte celular programada.

Sin embargo, los virus son muy astutos y pueden engañar al sistema inmunitario para que no se entere de que están allí.

Una forma en que el Covid-19 parece burlar al sistema inmunológico es inhibiendo la producción de interferón, una proteína que producen las células de la inmunidad innata cuando nuestro organismo entra en contacto con un virus, con la intención de impedir que se introduzca dentro de la célula.

Por último, podemos analizar el contexto en sí, en el que muchas veces se subestima a los infantes, pensando que no logran entender diversos temas de índole científico. Sin embargo, sucede todo lo contrario, como en el caso específico de Felipe, quien al percibir la situación sobre el virus y la información de la que dispone genera hipótesis propias, a partir de las experiencias vividas, lo que lo conduce tanto a pensar en el origen y conformación del virus como un ser biológico, y cómo afecta a la sociedad.

Tejiendo diálogos con Felipe, entre los hilos de una epistemología del virus y lo que comprende que necesita hacer frente a esta situación, describe como algo que es “malo”, porque sabe lo grave que es si se llegara a contagiar, sabe que podría correr riesgo su vida; sabe que se tiene que lavar las manos porque “salen bolitas que se pegan en las manos y sacan granos”, porque la forma más fácil de contagio es por el contacto directo de las manos con el rostro; puede distinguir el material genético del virus (ARN), que para él es como “una lombriz” que se encuentra inerte dentro del núcleo del patógeno, esperando infestar una célula para auto producirse; y también distingue las proteínas S del virus, como si fueran “palos y espinas”, las cuales ayudan al virus a engancharse a la membrana de la célula huésped.

Al final, analizando el dibujo y las palabras de Felipe, podemos ver una perspectiva *bio-epistémica infantil* (concepción de la vida de un ser-ente como lo implica el virus y el cómo ser humano), producida por Felipe sobre el Covid-19, incorporando también de manera compleja, cómo experimenta su propia situación pandémica intrafamiliar, socioeconómica y de salubridad, a causa del coronavirus.

De lo corporal a los sentimientos

El desarrollo de la pandemia del Covid-19, con situaciones como compras de pánico, escasez, desigualdad, despidos laborales, suspensión de actividades, cancelaciones, discriminación, violencia, racismo (que no son nuevas ni propias de la pandemia), provocan sentimientos como el miedo, la incertidumbre, irritabilidad, frustración, depresión, ansiedad, tristeza, soledad, emociones que se mueven y se transforma según las condiciones del encierro, circunstancias que tiene que ver con la solvencia de las necesidades. Muchas personas han quedado sin empleo, trabajadoras remuneradas del hogar, trabajadoras sexuales, diableros, albañiles, lancheros, ellos y otros trabajadores que no pueden tener el privilegio del encierro, los adultos y los pequeños; niños jornaleros,

vendedores de distintos artículos, niños que presentan su espectáculo en los semáforos, niños limpiaparabrisas, niños y niñas en condición de calle, el encierro para ellas y ellos tiene otro significado.

La Organización Mundial de la Salud (2020) conceptualizó a la *cuarentena* como “restringir las actividades o separar a las personas que no están enfermas pero que pueden haber estado expuestas a la Covid-19”. El *aislamiento*, como “separar a las personas que están enfermas con síntomas de Covid-19 y pueden ser contagiosas, para prevenir la propagación de la enfermedad”. Por último, el *distanciamiento físico*, que “significa estar físicamente separado (un metro de distancia)”. Las medidas sanitarias como la cuarentena, el aislamiento y el distanciamiento físico generaron diversas emociones en las y los infantes, escuchemos esos latidos: “Me siento sin ánimos, triste, porque no puedo ir a la escuela, y por tantas muertes que han pasado”, es la voz de Diego, de 10 años, originario del Estado de México. En cuanto a Eduardo, de 11 años, también del Estado de México, narró una experiencia empática al mostrar preocupación por las personas que sufren en los hospitales, pues ha visto cómo llevan a los enfermos en coches a los hospitales y cómo los profesionales de la salud actúan para tratar las necesidades de los enfermos, su sensibilidad al decir “les puede dar a mis papás...”.

Pues me siento preocupado y triste, las personas que están ahí dentro como mi tío, no saben sin van a volver a ver a sus familias. También me da miedo porque le puede dar a mis papás y ya no los voy a poder ver... Tristeza porque no puedo salir y no puedo ver a mis amigos. También preocupación, porque mis tíos están enfermos y no pueden salir a trabajar.

Natalia, de 6 años, del Estado de México, siente tristeza por los enfermos que se encuentran aislados en sus casas y hospitales, y



deposita su esperanza en los profesionales de la salud como los principales solventadores de sanación.

Eduardo, 11 años,
Chimalhuacán,
Estado de México.



Natalia, 6 años, Chimalhuacán,
Estado de México.

Pues, hay veces que me siento triste porque hay mucha gente que está muy enferma, pero también me siento feliz porque hay doctores que los curan como a mi tío, y ellos ya pueden ver de nuevo a su familia... Me da miedo poder contagiarme, me dé muy fuerte y tenga que

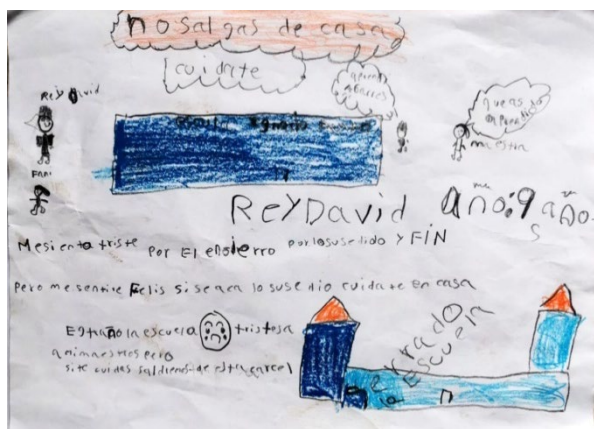
ir al hospital y alejarme de mi familia. También me da tristeza, porque ya no veo a mis amigas... Pues, mi vida ahorita es feliz, porque puedo estar más tiempo con mi mamá y mis hermanos

Natalia, al igual que Eduardo, siente incertidumbre al declarar: "...ya no los voy a poder ver", "ya pueden ver de nuevo a su familia". En los hospitales aíslan a los pacientes con síntomas de Covid-19, en la mayoría de los casos y por protocolo médico, se les restringe las visitas, entonces la despedida inicia en la puerta de los centros médicos, el reencuentro se prolonga en espera de respuestas.

Iann, de 8 años, originario de Chicoloapan, Estado de México, se solidariza: "Pues es triste, también porque tengo familiares que casi se afectan por el Covid. Casi fallecen por la pandemia".

Sus expresiones dan evidencia del miedo al contagio, pero no sólo es miedo, es el respeto al miedo, el respeto al dolor de otros, por consiguiente, actúan reforzando el autocuidado. Los niños

reconocen las consecuencias de la desobediencia, esto lo confirma Monserrath, de 6 años, de Oaxaca: “Me siento feliz en casa, a veces me siento muy triste por todo lo que está pasando, en mi dibujo me dibujé triste, con cubreboca, mi casa es el mejor refugio, tenemos que cuidarnos todos, el dolor de los demás me hace sentirme mal”. En sintonía, Rey David, de 9 años, del mismo estado, siente tristeza por el encierro, convoca el cuidado desde casa y el seguimiento de las recomendaciones sanitarias para que haya cambios positivos que ocasionen felicidad.



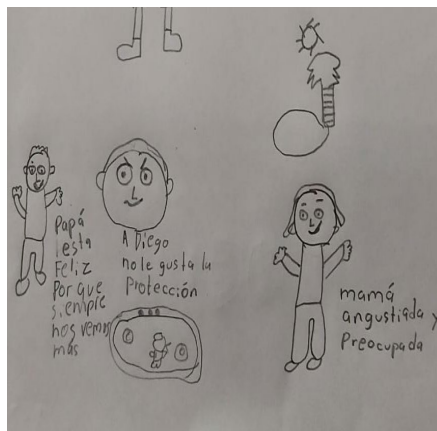
Rey David, 9 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

Me siento triste por el encierro, por todo lo sucedido, y espero que finalice pronto, pero me siento feliz si se acaba lo sucedido, cuídate en casa. Extraño la escuela, me siento triste, extraño a mi maestro, pero si te cuidas saldremos

de esta cárcel. No salgamos de casa, cuídense

Al reducirse los espacios de socialización (escuela, parques, plazas, viajes, albercas, mercados, etcétera) por el confinamiento, muchos niños y niñas añoran el reencuentro con los otros. Ángel, de 11 años, originario de Veracruz, ve cómo se van cerrando locales, centros deportivos y lugares de diversión que solía frecuentar. Pero no sólo le importa eso, porque expresa su sentimiento al no poder visitar a sus abuelos. Para él no todo es malo, dentro de todo el caos puede ver una esperanza muy real y una forma de aprovechar la cuarentena: poder disfrutar más de la compañía de su mamá.

Luis Diego, del Estado de México, cuenta: “Me siento cargado de todo lo que nos dicen, que tenemos que hacer para que no nos contagiemos... pues una cuarentena son cuarenta días, pero ya pasamos los cuarenta días”. En su dibujo se aprecia preocupado y estresado por todas las medidas sanitarias implementadas en casa. Por otro lado, sus padres manifiestan sentimientos de



Luis Diego. 8 años, Chicoloapan, Estado de México.

angustia y preocupación debido a las necesidades que tienen que cubrir. Lo positivo de esta situación es que pasan tiempo junto.

Ximena, de 9 años, residente en la Ciudad de México, comparte: “Iba a nadar y a los mercados... estoy acostumbrada a salir, me da mucha ansiedad desde cuando empezó el encierro, les dije a mis papás [que] tengo mucha ansiedad por salir”.

Luis Diego y Ximena nombran las consecuencias de la pandemia como el tiempo y el espacio arrebatado; sus miradas positivas se encuentran en la manera de estar y el disfrute de los suyos.

Alessandra Zoe expresa su sensación de aburrimiento y enojo por los espacios reducidos, compara su situación como la de una cápsula de donde no puede salir, en su dibujo plasma el ciclo de sus actividades cotidianas durante el encierro, afirma: “...hice ejercicio, hice pizzas, puse una alberca en mi azotea, veo la tele, festejamos cumpleaños en mi casa, duermo mucho, estudio y como palomitas y refresco”.



Fuente: elaboración propia.

En resumen, las emociones/sentimientos expresados por las y los infantes fueron: tristeza, empatía, preocupación, nostalgia, miedo, esperanza, incertidumbre, respeto, angustia, ansiedad, aburrimiento, enojo, felicidad, dolor, desesperanza, ternura, sensibilidad... los cuales afloran al vivir en el contexto de la pandemia y el confinamiento. Los sentimientos manifestados por niñas y niños nos invitan a reflexionar la sensibilidad que tienen al expresar sus sentires desde sus experiencias. El respeto por el dolor de los demás y por la situación; sus emociones emanan al ser parte de la pandemia, de vivirla, de estar, de escuchar, de sentir.

4. LOS TERRITORIOS DE INFANCIA ALTERADOS Y RECONFIGURADOS...

Es de resaltar que la forma como nosotros, individual o socialmente concebimos la espacialidad y sus categorías (territorio, lugar, región, entre otras) interfieren en las formas de ver, comprender, actuar con los niños y en la producción de sus infancias. Así, utilizando como referencias centrales los estudios histórico-culturales (Vigotski y colaboradores) nuestras investigaciones buscan comprender las relaciones que establecen los niños con los espacios, mediadas por sus interacciones socioculturales. Dicho esto, los invitamos a través de una escucha amorosa a sentir y a ser afectados-alterados por esos otros que evocamos. (Lopes-Moreira, 2019a, p. 155).

Reconocemos la construcción de mundos, de mundos sociales, y desde ahí construimos nuestras relaciones básicas al comprender no sólo nuestra interdependencia con la madre naturaleza, sino que somos parte de ella misma. De esta manera configuramos nuestros espacios al habitarlos, espacios que nos resultan vitales, como lo señala, desde la perspectiva comunal, en específico Jaime Martínez Luna, al definirlo como: “el suelo que pisamos” (Martínez-Luna, 2015). Es a partir de este reconocimiento que resulta posible generar nuestra capacidad de comprender que en ese suelo que pisamos se desarrollan tanto nuestro habitar, como nuestras formas de ser y vivir; por tanto, implica una manera de reconocer ese espacio en tanto un lugar poblado de pertenencias.

Un lugar, un “topos” cargado persistentemente afectivo, construido de nexos-relaciones, de signos y de emociones, de

sentimientos que producen formas de narrar y compartir en la recreación de relatos, de historias y sentidos.

Como lo señalan Escobar (2010) y Jader Lopes-Moreira (2015), al reconocer que todo territorio produce una condición de lo que se ha denominado como “topo-filia” (Tuan, 1980), en donde la producción humana como cultura “...habita en lugares” (Escobar, 2010, p. 129). En particular, al referirnos a los territorios infantiles, y sus representaciones por parte de niñas y niños, compartimos junto con Lopes (2015), que los espacios y territorios de las infancias configuran las dimensiones de los *paisajes de infancia* (Lopes, 2019) que se definen como las formas que cobran las materialidades destinadas a las y los niños, la casa, la escuela, el parque, espacios creados por las propias sociedades (en diferentes escenarios, sobre todo en los urbanos). Por tanto, la noción de *territorios de infancias* (Lopes y Vasconcellos, 2006) refiere estos lugares ya preestablecidos que resultan el objeto de profundas y complejas apropiaciones (y transgresiones espaciales) de mundos de vida infantil, lo que se requiere investigar, comprender, dialogar con ellas y ellos, debido a su relevancia.

Paisajes y territorios infantiles en donde niñas y niños son sujetos y actores sociales que habitan este estar, configurando paisajes y tramas de relaciones siempre con otros, quienes representan a sus familias, madres, padres y abuelos; además de la convivencia con otros infantes.

Así, la contingencia sanitaria causada por el coronavirus ha incidido en las formas de comprensión-apropiación de las y los niños cuyos territorios han sido “alterados”, y otros más, “cerrados”, frente a la restricción y medida sanitaria de “Quédate en casa”.

La relevancia de investigar sobre los territorios infantiles y su alteración se encuentra en que estas nuevas condiciones producen otras y nuevas “topo-filias”, otros y nuevos afectos y sentidos, conocimientos y prácticas, reconfigurando esos lugares de pertenencia siempre sociales, que reconocen o no a la madre tierra; asimismo, en esas formas que se establecen a partir de estos procesos de reconfiguración reside la capacidad de asegurar nuestros

territorios de las infancias, que se definen como recreación de la vida misma, como “el suelo que pisamos”.

Territorios de infancias: territorios alterados...

La mayoría de los infantes narran cómo fueron afectados sus espacios de interacción durante la pandemia del Covid-19. Dentro de sus demandas se encuentran: el regresar pronto a la escuela para reencontrarse con sus compañeros y maestros, los espacios de ocio, cine, parques, calles, ferias, iglesias, plazas y los espacios comunes. Muchos de las y los niños han sentido frustración por el encierro, esto tiene que ver con la violencia en el hogar, con la carencia de recursos educativos para estudiar, por la ausencia de la compañía de seres queridos; además de que narran a través de sus dibujos, el agobio de sus madres ante el trabajo doméstico y la falta de atención hacia ellas y ellos. Los infantes expresan algunas realidades de sus comunidades, como el desempleo, escasez de alimentos, la falta de atención médica en los centros de salud, la desigualdad tecnológica, la incapacidad de las autoridades para atender sus necesidades, etcétera. Pero también hay quienes afirman encontrarse “felices” por tener todo en casa: entretenimiento, comida, televisión, y no ser objeto de críticas en la calle o en la escuela, pues se encuentran en resguardo.

A continuación nos acercaremos a los relatos infantiles donde niñas y niños reconocen sus propios contextos actuales como territorios alterados por la contingencia sanitaria; primero, de forma temporal: “...el antes, ahora y el después...”. Como segundo referente nos aproximamos a los tránsitos y ocupaciones en la casa, escuela, calle, parque, y su valoración y extrañamiento al percibir el confinamiento sanitario, lo que conduce a la restricción de los espacios de lo público, de los nexos sociales que proporciona el juego colectivo. Un hecho que los reduce al espacio de la “casa”, y a los procesos de confinamiento y apropiación, a “lo que están aprendiendo en el encierro”.

Cómo reconocen el antes, ahora y el después...

La concepción temporal infantil resulta un tema en sí mismo. En esta breve aproximación a las percepciones de las y los niños al encierro se definen procesos de contraste, de comparación y una idea de “algo perdido” que formaba parte de sus mundos cotidianos, de sus encuentros y reuniones. Así, los espacios cobran dimensiones de afecto y aprecio-valoración para ellas y ellos, no por sí mismos, sino por las personas con quienes se compartían.

Sofía, de 14 años y originaria del Estado de México, describe que antes de la pandemia podía realizar sus actividades de manera divertida. En su dibujo narra el espacio compartido, muestra rostros felices en un día en el parque. En otro escenario, muestra los lugares arrebatados por el coronavirus, las medidas sanitarias recomendadas para estar en los espacios públicos y las emociones de enojo y desesperación que provoca el encierro.



Sofía, 14 años, Nezahualcóyotl, Estado de México.

Abril, de 10 años y también residente del Estado de México, narra que le provoca tristeza no poder salir, “tenemos que estar sólo en casa... salía mucho y no usaba cubreboca cuando salía”. Se dibuja en un escenario sin la pandemia caminando en la calle sin cubrebocas. En otro escenario la vemos encerrada en casa con

cubre bocas, añorando los juegos y la escuela. Ella entiende el Covid-19 como una enfermedad que nos quitó los espacios y cuyo resultado son las medidas sanitarias para controlar la socialización de los lugares públicos, marcando un antes y un después a las actividades y a los encuentros.



Abril, 10 años, Nezahualcóyotl, Estado de México.

El encierro para Ángel Manuel, de 11 años, ha significado la restricción de los espacios públicos y privados, el confinamiento le ha provocado nostalgia por no poder visitar a sus abuelos. En este caso, comparte el privilegio de contar con el acompañamiento y cuidado de su madre, y la felicidad por tener asegurado los insumos que les permitirán solventar sus necesidades durante la cuarentena.



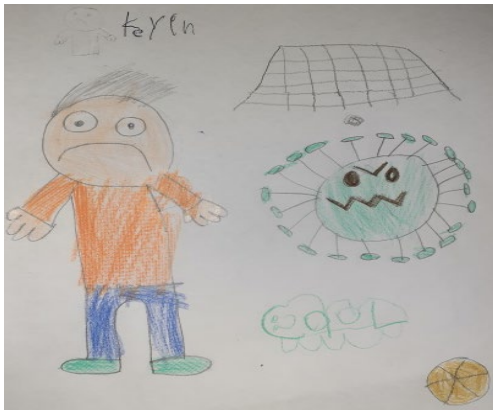
Ángel Manuel, 11 años, Veracruz.

Mi vida era muy feliz porque podía ir al cine, a comer Mc Donalds, comía en Kentucky, podía ir a la feria, podía ir a la alberca, ir al parque, podía ver a mis abuelitos, a los que extraño mucho pero no pueden venir, pero sobre todo, podía ir todos los días a la escuela. Yo he estado feliz

porque tengo comida, salud, mi familia, tengo con qué entretenerme y me divierto con mi mami.

Lo anterior contrasta con los infantes en condiciones de vulnerabilidad, quienes narran el desabasto de alimentos, medicamentos, agua y la falta de atención médica en los centros de salud. Estos otros sentirse los encontramos en los niños que acompañan a sus padres en los centros de trabajo, para ellos el confinamiento tiene otro sentido, otros territorios, otra manera de pisar el suelo pantanoso de la desigualdad doblemente evidenciada por la pandemia del Covid-19.

Para Kevin, de 9 años, originario de la Ciudad de México, la cuarentena le provocó el distanciamiento con la cancha de fútbol y la escuela; la interacción con sus amigos, equipo deportivo y maestros fue alterada; la comunicación entre ellos emigró a las redes sociales.



Kevin, 9 años, alcaldía Milpa Alta, Ciudad de México.

Antes iba a entrenar con mi equipo de fútbol, ahora no podemos salir por la cuarentena, también iba a la escuela y veía a mis amigos y a mi maestra, y ahorita sólo nos manda tareas, y a mis amigos les hablo por WhatsApp. Estoy triste porque ya no voy a entrenar con mi equipo, también estoy aburrido y enojado porque el virus hizo que todos nos

enfermáramos si no usamos cubrebocas.

Ximena, de 9 años, residente de la alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México, describe: “Iba a nadar, a la escuela, iba a ver películas al cine, salía con mis papás a pasear al parque, visitaba a mi abuelita mucho, y a mis tíos, primos, cuando eran sus cumpleaños hacíamos fiestas con ellos”. Zoe, de 7 años, comenta

algo similar, extrañan los lugares comunes, pero para ellas es más importante estar y sentir con los demás.



Zoe, 7 años, alcaldía Coyoacán,
Ciudad de México.

Iba a la escuela, después de la escuela iba a natación, después hacía mi tarea, íbamos a un restaurante y ya. Extraño a mis amigos, a mi maestra, a como estudiaba yo allá, extraño mucho a mis compañeros, a estar jugando y todo, estar con unas maestras y ya.

Los y las niñas enuncian sus lugares favoritos: restaurantes, albercas, parques, escuelas, canchas, casa, cine, ferias, etcétera, el tiempo que se alteró antes y durante la pandemia, la restricción de las actividades sociales, los escenarios arrebatados, el tiempo que se perdió y se sigue perdiendo. Sus ubicaciones dan evidencia del contexto en el que desarrollan sus vidas, sus caminos, sus tiempos y sus espacios. Los territorios que pisan siempre van acompañados de emociones, de risas, alegría, tristeza, nostalgia... sus espacios cobran vida-sentido al estar con abuelos, amigos, hermanos, equipo, compañeros, maestras, madre, padre, mascotas... Entonces, los territorios infantiles fueron arrebatados, transformados y alterados antes y durante la situación sanitaria.

“Nosotros sí extrañamos la escuela”

La mayoría de las y los infantes narran cómo se han afectado los espacios de interacción durante la pandemia del Covid-19. Dentro de sus diálogos anhelan regresar pronto a la escuela para reencontrarse con sus compañeros y maestros, ven a la escuela como un lugar importante de encuentro, un espacio de esperanza, añoran socializar sus experiencias

del encierro, en la mayoría de los dibujos se representan caminado hacia la escuela, jugando alrededor de ella, o bien, plasman flores y corazones en sus muros; en otras imágenes vemos las distintas formas que emplean para representar el edificio escolar.

De la casa a la escuela, la calle, el parque

El tránsito de la casa a la escuela, y el regreso, al parecer forman una ruta cotidiana que niñas y niños disfrutan, comparten, aprenden interactuando con otros. Emmanuel (6 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca) narra: “Me gusta el camino de la escuela porque veo el paisaje, y mi maestra me pregunta cómo estoy”. Brandon (10 años, San Juan Bautista Tuxtepec), describe su trayecto.



Brandon, 10 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

Nosotros sí extrañamos la escuela, yo vivo aquí y tengo que pasar por todos mis compañeros para irnos juntos a la escuela, caminamos jugando y contando chistes por las vías [de ferrocarril]. Creo que pronto vamos a regresar a la escuela y al trabajo, me gusta la escuela porque van todos los niños de La Ceiba [colonia colindante] y La Esperanza...

La importancia de los espacios escolares, los cuales no pueden ser suplidos por ningún medio electrónico, radica en lo que ocurre en ellos, lo que realizan las niñas y los niños en esos lugares, los cuales son nombrados con nostalgia, y con un aprecio que debe ser reconocido. Paola (10 años, Ciudad de México) nos comenta lo que añora de la escuela, como un espacio en donde recibe la atención, por lo que extraña: “...ver a mi maestra, porque ella me explicaba pacientemente cuando tenía dudas en algún ejercicio...”.



Paola, 10 años, alcaldía Álvaro Obregón,
Ciudad de México.

Ver a mis amigos, tomar clases en el salón, ver a mi maestra, porque ella me explicaba pacientemente cuando tenía dudas en algún ejercicio... Mi familia sí ha respetado el tiempo de cuarentena; me siento muy estresada porque el día se me pasa muy lento, por lo menos en la escuela hacía

diferentes actividades y eso me ayudaba a distraerme; los únicos lugares donde puedo moverme dentro de casa es mi habitación, el sillón para ver televisión, el comedor para compartir con mi familia o cada quince días acompañar a mi mamá al súper para comprar comida, pero después de tanto tiempo estar en casa me ha aburrido.

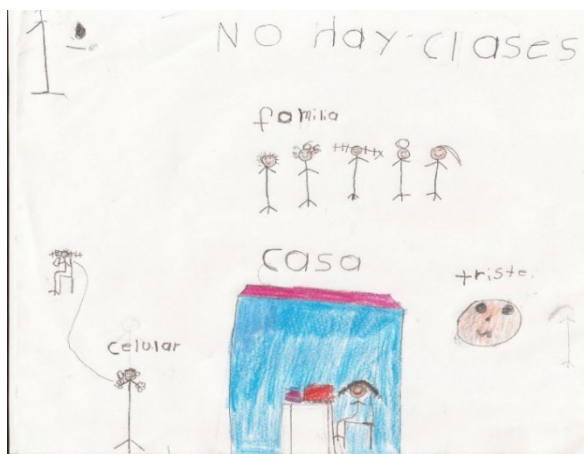
Ante el distanciamiento social que provoca la falta de interacción con otras personas, la escuela resulta un lugar, un espacio que necesita ser reconocido desde la confianza y búsqueda de las niñas y niños. Zoe, de 7 años, habitante de la alcaldía Coyoacán en la Ciudad de México, señala: "Extraño a mis amigos, a mi maestra, a como estudiaba yo allá, extraño mucho a mis compañeros, a estar jugando y todo, estar con unas maestras y ya". Brandon, nos sigue compartiendo: "El coronavirus es una enfermedad que se mete en el cuerpo, causa escurrimiento nasal, dolor de cabeza, la gente escupe y se contagia, por eso debemos estar separados, dejar de jugar nuestros juegos como la escondidita y los bailes".

Dejar de jugar "nuestros juegos", y la justificación del porqué deben encontrarse separados, está causando mucha consternación y tristeza a los niños en general, debido a que su procedencia es diversa, sea Oaxaca, la Ciudad de México y la Zona Metropolitana, o el Estado de México.

Confinamiento que produce desigualdad educativa

Otras voces emergen de San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca, de niñas y niños mazatecos, que en sus territorios narran sus experiencias vividas durante la pandemia del Covid-19. Vislumbran las desigualdades que históricamente han estado presentes en sus realidades pero que se agudizan con esta crisis sanitaria.

El no ir a la escuela hace que nos sintamos tristes porque extrañamos jugar con nuestros compañeros, estamos con nuestra familia, mi papá, mamá y hermanos. Hacemos nuestra tarea en casa, nos dejan a unos mucha, a otros menos y algunos regular. Mi hermano va con el señor que ayuda y su hijo le presta su celular para que le hable a su maestro para que le diga qué va a hacer o si tiene alguna duda. A la Presidencia los maestros mandan las copias que tenemos que contestar y cuando terminamos las vamos a dejar y ellos las envían.



Luz María, 6 años, San Jerónimo Tecóatl,
Oaxaca.

No hay clases porque está una enfermedad que se llama Covid-19 y nos podemos contagiar. Nosotros estamos en casa ayudando a nuestros papás a lavar trastes, a acarrear agua porque no hay agua porque hace mucho calor. Estamos estudiando desde

casa, pero no nos ayuda nuestra mamá y mi papá se va al campo.



Guadalupe, 9 años, San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca.

maíz y las cosas están muy caras, también no hay trabajo en la comunidad, mi papá dice que no hay trabajo.



José Gerardo, 10 años, San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca.

“...un lugar de esperanza (...) como un espacio de libertad, por eso dibujo un corazón”. Este fragmento del diálogo con Emmanuel, de 6 años, originario de San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca, resulta inquietante, frente a las condiciones actuales y las perspectivas que se trazan ante la situación generada por la epidemia. Vemos en su conjunto el diálogo con Emmanuel.

En la comunidad, la autoridad y los del Centro de Salud han anunciado que no salgamos, también en la radio y la gente dice que no debemos salir, los policías están vigilando. Ya no pasan muchos carros por la carretera, ni el AU, la escuela está cerrada porque no podemos salir, en la CONASUPO ya no hay

Las niñas y los niños comentan constantemente que, a pesar del esfuerzo de sus padres por apoyarlos en las tareas escolares, realmente no han podido trabajar bien, no sólo las actividades académicas —en cuanto a contenidos escolares— sino que los docentes y las escuelas tienen significado cuando se consideran:



Emmanuel, 6 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

La escuela es un lugar de esperanza. Extraño la escuela, en la casa mi mamá se desespera cuando hacemos las tareas, se enoja y me pega con el cinturón. Veo a la escuela como un espacio de libertad, por eso dibujo un corazón. Me gusta el camino de la escuela porque veo el paisaje; mi maestra me pregunta cómo estoy.

Muchos de las y los infantes experimentaron la desigualdad educativa y tecnológica en sus contextos, dan evidencias de que las escuelas no cuentan con las herramientas y dispositivos

indispensables para mudar y hospedar el servicio educativo en las redes y los medios electrónicos. En la mayoría de las casas el acceso a la tecnología se vulnerabiliza por las condiciones geográficas y de infraestructura en que se encuentran.

La SEP transmitió el programa educativo “Aprende en Casa por TV y en Línea”; en relación con esta iniciativa, las y los niños mazatecos y chinantecos dialogantes en esta investigación comunicaron las desigualdades educativas que viven durante la pandemia del Covid-19, señalaron la falta del acceso a Internet, la carencia de dispositivos móviles, televisores, impresoras y de los recursos bibliográficos para la resolución de los ejercicios programados. El acompañamiento educativo que recibieron por parte de los tutores (hermanos mayores, abuelas, padres, madres) provocó situaciones de angustia y frustración en ambas partes: los tutores por la falta de asesoría pedagógica, los infantes por falta de retroalimentación en los diversos ejercicios, pasaron horas frente a las televisiones acumulando tareas.

¿La calle, los juegos, el parque o la televisión?: los espacios alterados de lo público

Al crear lugares para que los niños vivan sus infancias, los diversos grupos sociales especializan sus concepciones de infancia y de lo que es ser niño en ese contexto, insertando artefactos en espacios delimitados, normalizados y organizados según lo que crean que debe ser destinado para los niños. Por lo tanto, son paisajes de infancia reveladores de los procesos históricos y sociales que generaron la producción de determinado espacio, y cómo la sociedad de cierta forma ve y destina tal espacio para los niños. (Lopes-Moreira, 2019, p. 173).

Las y los niños comentan sobre el tiempo que pasaron estudiando mediante los programas televisivos o haciendo tareas; en un inicio fueron “bombardeados” por diversas actividades, actualmente (junio-julio, 2020) se encuentran, en muchos casos, a la deriva, intentando “ocuparse en algunas labores”, las cuales reportan a su vez como aprendizajes durante esta contingencia sanitaria.

Sería importante señalar que, en la construcción de los referentes de los territorios infantiles alterados, como bien se ha investigado (Lopes-Moreira, 2019; Gülgönen y Corona, 2016; Gülgönen, 2016a, b), se encuentran aquellos espacios asignados y creados por “los adultos”, considerados como “propios” y destinados para los niños, al mismo tiempo que emergen las formas en que los mismos infantes se apropian y subvierten sus sentidos y significados.

Dentro de estos espacios previamente asignados se encuentran: los parques, las plazas públicas, y actualmente los centros comerciales, el interior de las tiendas y comercios de alimentos, etcétera. Referentes que definen y señalan, por un lado, niñas y niños que habitan en regiones urbanas, quienes extrañan los cines, parques, plazas, albercas, los viajes de visitas, comer en *McDonald's*

y *Kentucky*; y por otro, las y los infantes que viven en espacios rurales y zonas en desarrollo urbanos moderado, o en espacios suburbanos producto de las migraciones rurales e indígenas a zonas de trabajo y reclutamiento de mano de obra temporal. Infortunadamente, estas condiciones marcan diferencias de sociabilidad con sus entornos y paisajes, al definir las relaciones sociales y económicas de las familias de origen.

En este sentido, las valoraciones y los espacios referidos resultan diferentes, según la procedencia de sus familias. Iniciemos con las niñas y niños que definen sus paisajes a partir de la convivencia con otros, y sus vínculos a partir de un sentido de construcción de vínculos.

Empecemos por los infantes de origen indígena, cuyas familias habitan espacios suburbanos, pero se encuentran agrupados por comunidades de ascendencia, por lazos de parentesco y amistad, en espacios no propios culturalmente, pero sí hechos suyos mediante una lucha de subsistencia y resistencia. Leamos, escuchando la voz de Brandon de Oaxaca, intentando estar, caminar junto a él por esa calle donde vende tamales con sus hermanos y su mamá.

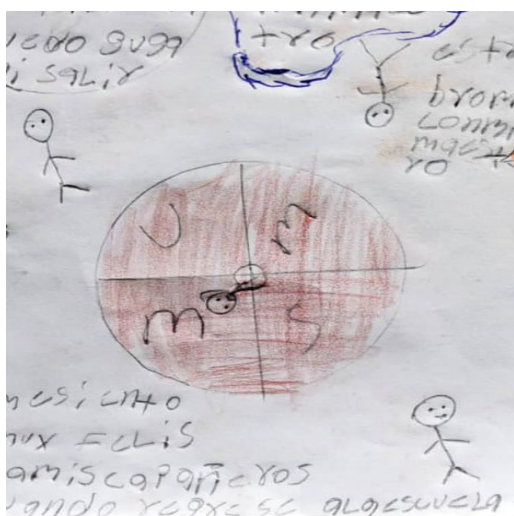


Brandon, 10 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

Quiero regresar a mis lugares favoritos, la calle cuando salgo a vender los tamales con mi mamá y mi hermanito. No creas que todo es venta, luego me quedo platicando con algunas amiguitas, cuando terminamos y todavía es de día, juego un rato en el parque a los columpios, en la calle jugábamos las atrapadas, a la comidita, bailar y correr, eso extraño.

Los juegos colectivos: la calle y sus aventuras

Las expresiones de las niñas y los niños sobre las calles también hacen referencia a otras relaciones, aquellas que implican un límite, una frontera configurada espacialmente entre la casa, el espacio que habitamos como privado, familiar, y la calle como otro lugar que marca una exterioridad, la extrañeza, es decir, como el espacio en donde es posible encontrarnos con “los otros”, y al mismo tiempo es contingente. (Medina, 2019, p.32).



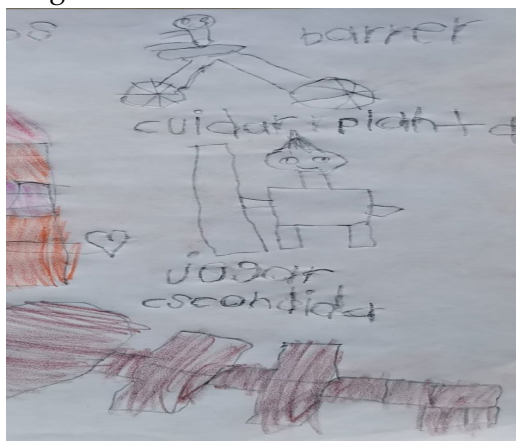
Joselin, 10 años, San Juan Bautista
Tuxtepec, Oaxaca.

La crisis del Covid-19 en el mundo obligó a las y los niños a resguardarse en casa, a olvidar temporalmente sus juegos. En este apartado compartimos la manera en que fueron alterados los espacios de juego. Joselin, de Oaxaca, nos enseña que, los juegos los reúnen para compartir los espacios reconocidos como propios.

Nosotros jugábamos aquí en la calle, era muy divertido porque venían niños de otras colonias a jugar con

nosotros. Jugamos a “stop”, por eso necesitamos de muchos niños. Te digo que estos juegos en la calle nos unen, corren en las calles, brincan y saltan, conviven pues.

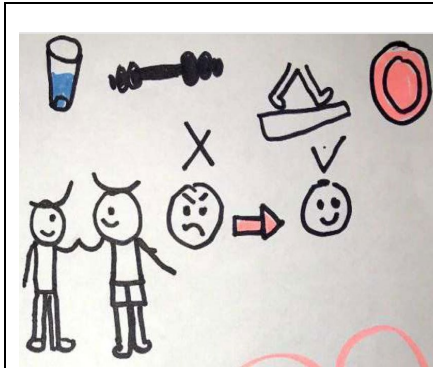
Los juegos cobran sentido cuando se reconocen los espacios y la *compartencia*, niñas y niños juegan para convivir con los otros, se organizan y esquematizan sus juegos para apropiarse de los espacios; la calle, las vías de tren, en los árboles etcétera. Emmanuel, de 6 años, originario de San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca, afirma lo siguiente:



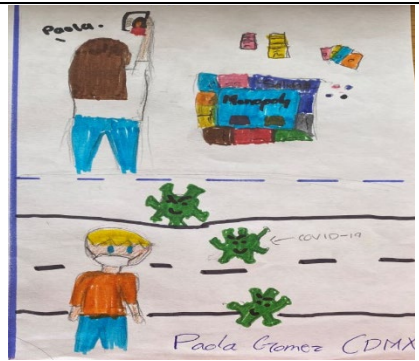
Emmanuel, 6 años, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca.

Extraño jugar a la escondida con mis amigos, nos escondemos en varios lugares, arriba de los árboles, en los cañales y en las vías, jugamos muchos. Otro juego es el avioncito, dibujamos el avión en el suelo de la calle. Ahora no podemos jugar a eso por el virus.

Al mismo tiempo, los infantes provenientes de zonas totalmente urbanizadas e invadidas de centros comerciales, refieren la añoranza por los espacios públicos que transitaban, como Alessandra Zoe, de 7 años, habitante de la alcaldía Coyoacán, en la Ciudad de México, quien a través del diálogo refiere que: “Extraña el centro comercial, porque hay como, y hay para comprar cosas (...) cuando salgamos de la cuarentena quiero ir a un *jumping* acá al centro comercial”. O Paola (de 10 años, de la alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México), quien menciona: “Extraño ir al parque con mi abuelita por las tardes, hacer deporte en el salón y el patio de la escuela, jugaba quemados con mis amigos; también extraño salir al cine o tomar un helado con mi familia”.



Alessandra Zoe, 7 años, alcaldía Coyoacán, Ciudad de México.



Paola, 10 años, alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.

Iann, de 8 años, residente en Chicoloapan, Estado de México, expresa que extraña pasear en las plazas comerciales y la escuela, comenta: "...lo que me gusta de estar encerrado es que puedo ver la tele y lo que no me gusta de estar encerrado es que no puedo salir a pasear con mi familia ni salir frecuentemente". América, de 12 años, también del Estado de México, expresa: "Mi vida es diferente a la anterior porque ahora tengo que hacer más cosas, ya *hora* no puedo salir. Me siento entre triste porque ya no puedo hacer lo que hacía antes, ni salir". América se dibuja en un "antes" de la pandemia caminando hacia el cine, menciona que disfrutaba estar y compartir con sus amistades.



América, 12 años, Nezahualcóyotl, Estado de México.

Aprendizajes ante el confinamiento

Con la propagación del Covid-19 las instituciones educativas de todos los niveles cerraron sus puertas. Los estudiantes se quedaron sin sus espacios escolares, sus actividades académicas fueron seriamente afectadas y se perdió la interacción social en las escuelas. Los programas educativos emigraron a plataformas virtuales pero muchos niños no pudieron continuar estudiando; sin acceso al internet y sin un acompañamiento educativo adecuado, la carencia se agudizó al no contar con los dispositivos tecnológicos necesarios. En las regiones chinantecas y mazatecas los tutores de los niños no encontraron alternativas, pues muchos de ellos no saben leer y escribir, y los alumnos intentaron seguir con la nueva modalidad educativa; desde sus hogares buscaron la mejor manera de continuar con sus aprendizajes, por ejemplo, Vanessa, de 8 años, originaria de Tuxtepec, Oaxaca, describe: “mi maestra me enviaba la tarea en el WhatsApp, luego mi mamá me explicaba, no sabía bien, y luego mi maestra me enviaba un mensaje para ver si ya terminé, mi mamá me dijo que aprobé, no aprendí mucho”

En el presente apartado las y los niños dan a conocer lo que han aprendido en casa, enfatizando en acciones de autocuidado ante la crisis sanitaria; reconocen la situación en la que se desarrollan sus vidas y emplean el tiempo que han estado alejados de las escuelas para adquirir nuevos aprendizajes, buscando alternativas para mantenerse activos. En ese escenario, Ximena, de 9 años, originaria de la alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México, describe: “aprendí a ponerme cubrebocas cuando alguien esté enfermo y lo vaya a ver, también cuidarme mucho porque esto ha sido muy fuerte, han muerto muchas personas, es muy intenso esto, también he hecho manualidades, he dibujado, he aprendido una cosa, que no salir siempre es bueno, porque puedes hacer cosas en tu casa”.

Paola, de 10 años, y Natalia de 6, explican en sus dibujos que el acompañamiento de los profesores es importante para una mayor comprensión de los contenidos, y que en casa reciben apoyo

educativo de familiares, quienes a su vez tienen que buscar la mejor manera de brindar la retroalimentación a las actividades.



Paola, 10 años, Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.

Lo que he aprendido es que las cosas no siempre salen como quieres, cuando nos dejan tarea antes era más sencillo hacerla porque la maestra nos explicaba el tema en el salón y me podía guiar de eso, ahora con mi mamá tenemos que ingeniar una forma fácil de que ella me explique las cosas.

Veía Aprende en casa, y me enseñaron muchos experimentos, los hacía con mi mamá porque yo sola no podía. También mi maestra nos mandaba tarea y las hacía en la tarde con ayuda de mi mamá.



Natalia, 6 años, Chimalhuacán, Estado de México.

El cuidado y autocuidado lo vemos en el trabajo de Mia Bethzabe, de 12 años, y Alessandra Zoe de 7, ellas expresan que la salud es lo primero que se debe cuidar por lo que han aprendido a respetar las medidas sanitarias: desinfectar los alimentos, mantener distancia, usar cubrebocas, lavarse las manos constantemente y quedarse en casa.



Lo que he aprendido en la cuarentena es que tenemos que desinfectar y limpiar muy bien las cosas que usamos cotidianamente para prevenir enfermedades y que no debemos insultar al personal médico por que arriesgan sus vidas para atender a los enfermos.

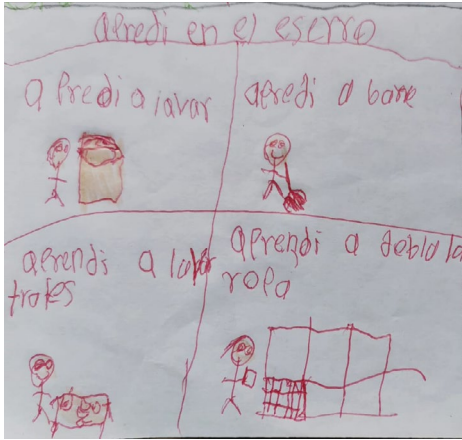
Mía Bethzabe, 12 años, alcaldía Coyoacán, Ciudad de México.

He aprendido que la salud es lo primero, que estemos todos bien porque si yo contagio a uno, se van a contagiar muchos y por eso he aprendido muchas cosas, he hecho pizzas, he hecho cremas y todo. He aprendido mucho más que antes.

Alessandra Zoe, 7 años, alcaldía Coyoacán, Ciudad de México.



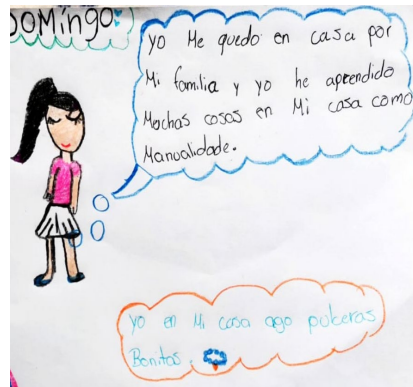
Las actividades que realizan las y los niños en casa durante la cuarentena son diversas, lo que les permite aprender en todo momento. Colaboran en las actividades del hogar, como Brandon, de Oaxaca, quien aprendió a ser más organizado en sus rutinas, a lavar y a barrer. Por su parte, Betsi, también de Oaxaca, aprendió a elaborar manualidades como pulseras y cubrebocas para obsequiar a sus amigos y sobrinos.



Había sido un poco desordenado, me propuse a ser más ordenado, me di cuenta que mi mamá lo hacía todo, aprendí a lavar mi ropa, a barrer, a lavar los trastes y a doblar la ropa y acomodarlos.

Brandon, 10 años,
Tuxtepec, Oaxaca.

Yo he aprendido muchas cosas en mi casa, como manualidades. Yo en mi casa hago pulseras bonitas. Aprendí a ser más ordenada, también hice cubrebocas con retazos de telas para mis primos.



Betsi, 11 años, Tuxtepec, Oaxaca.

Transitamos por los territorios de los infantes, sus ubicaciones y andares en espacios rurales y urbanos; las vías férreas, veredas, cañales, plataneras, milpas, montañas cerros, calles, avenidas y carreteras, diversos caminos y trayectos que fueron alterados por la situación sanitaria. Dialogaron el encuentro y desencuentro en calles para los juegos comunitarios, extrañan sus escuelas como el espacio de esperanza y libertad, transitar por la escuela requiere de un constante acompañamiento, de organizarse para el encuentro con los compañeros para caminar juntos a la escuela, para jugar, bailar, cantar, reír y esconderse, las dinámicas de vidas infantiles son diversas.

Durante el encierro, algunos niños revelaron sentir frustración por el escenario en el que vivimos; aumentó la violencia en los

hogares; los adultos, ante la incapacidad de contar con herramientas pedagógicas para el seguimiento educativo desde casa, recurrieron a algunas técnicas tradicionales como la repetición, la memoria y los castigos, en los dibujos y diálogos los niños muestran cinturones y chilillos como herramienta de control. La situación se agudiza ante la falta de recursos y materiales pedagógicos para estudiar en casa, la falta de recursos tecnológicos como celulares y televisiones. Hemos visto que el suelo que pisamos no es parejo para todos, que la tecnología en sí misma resulta en simples dispositivos que no merecen la centralidad de la educación, son los maestros y maestras quienes hacen de la escuela un lugar vivo, un lugar de esperanza, un refugio para muchos infantes.

5. CUIDADO DE SÍ Y DEL OTRO: ÉTICAS INFANTILES

“La desigualdad social y económica se asegurará de que el virus discrimine. El virus por sí mismo no discrimina, pero nosotros humanos seguramente lo haremos, formados y animados como estamos por los poderes entrelazados del nacionalismo, el racismo, la xenofobia, y el capitalismo”
(Butler, 2020a).

La reflexividad infantil sobre los procesos experimentados a través de esta supuesta cuarentena (la cual se prolonga), ya que realmente se están experimentando, para l@s niñ@s prácticamente cinco meses¹⁸ de reclusión sanitaria, al ser suspendidos los servicios escolares, espacio básicamente de trayecto y tránsito cotidiano de los/as infantes, puente y nexo de comunicación que sirve de contacto diario con “la calle”, con “la vereda”, con los y las otros y otras. (Como lo compartimos en el espacio anterior).

A pesar de que los diferentes medios de comunicación han sido funcionales para el vínculo con “lo exterior”, sirviendo de nexo y contacto, las nociones de contagio y transmisión del virus, como hemos analizado anteriormente, provienen de distintas concepciones, las cuales no corresponden a las miradas adulto/céntricas, ya sea difundidas por las familias o bien por las redes sociales.

Las y los niños se encuentran en medio de una “pandemia informativa” plagada tanto de prejuicios y múltiples definiciones sobre el virus y sus efectos, como por la difusión masiva de noticias que recalcan la necesidad de encontrar una vacuna, neutralizando

¹⁸ Al cierre de la publicación de este libro han transcurrido cuatro meses más, donde lamentablemente se ha generado situaciones más precarias en la vida de los niños y las niñas.

los intereses de los distintos laboratorios farmacéuticos y sus respectivas ganancias capitalistas; todo esto genera que se incremente el temor de sus familias y entornos cercanos acerca del contagio y, de su reflejo, que implicaría la búsqueda de inmunidad -no contagio-.

Ante esta situación se supondría que tales referentes podrían estar influyendo las visiones de los infantes, por el contrario, estos parecen ejercer su autonomía como sujetos, buscando soluciones frente a la exclusión y la discriminación, tal como asegura Butler (2020 a, p. 40) en el epígrafe inicial: "(...) El virus por sí mismo no discrimina, pero nosotros humanos seguramente lo haremos, formados y animados como estamos por los poderes entrelazados del nacionalismo, el racismo, la xenofobia, y el capitalismo". Por tanto, hay una exposición indiscriminada, se propaga la discriminación y esto produce paradójicamente la propia desigualdad económica, política en su racialización y visión neocolonial.

Las y los niños reunidos en este trabajo, provenientes de comunidades, culturas y espacios geográficos diferentes,* señalan y describen en sus expresiones gráficas (dibujos), a partir de sus distintos lenguajes, una preocupación sin discriminación racial, económica, de género, en una verdadera "interseccionalidad¹⁹", crítica, abierta y sentida (en términos de afectos y sentimientos) en donde el nosotros, el co- de lo común, produce una profunda huella en nuestras percepciones y altera las conciencias, sacudiéndolas, al

¹⁹ Los racismos y sexismos sociales, políticos y económicos son mucho más visibles y reconocidos hoy en día que el racismo/sexismo epistemológico. No obstante, el racismo epistémico es la forma fundacional y la versión más antigua del racismo en cuanto la inferioridad de los "no occidentales" como seres inferiores a los humanos (no humanos o subhumanos), se define con base en su cercanía a la animalidad y el último con base en la inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad. El racismo epistémico funciona a través de los privilegios de una política esencialista ("identitaria") de las elites masculinas "occidentales", es decir, la tradición de pensamiento hegemónica de la filosofía occidental y la teoría social que rara vez incluye a las mujeres "occidentales" y nunca incluye los/las filósofos/as, las filosofías y científicos/as sociales "no occidentales" (Grosfoguel, 2011, p. 343)

no pensar en algo inmune (in- munitas)²⁰, para protegerse del contagio, discriminando y aislando al peligro, al potencial que sirve de amenaza.

Piensan, en cambio, en el virus como “algo que nos daña a todos”, sin distinción, y buscan el resguardo, la atención, el cuidado de todos y todas, de los seres en su entorno, mostrando preocupaciones muy profundas, pero al contrario de la pre/ocupación improductiva de la mirada pasiva, o la compasión sin acción, las y los niños dialogantes se ocupan (no se pre ocupan), sienten empatía y dolor, y ejercen con una pasión sentencias y describen actos de cuidado y de amor hacia distintas personas, considerando su situación respecto a diversas enfermedades que pueden ser factores de riesgo ante el virus, además de reconocer la condición de las personas nombradas como “de la tercera edad”; como lo señala Betsi, de 11 años, de Oaxaca:

El Covid afecta a los de la tercera edad, a los diabéticos, deberíamos cuidarlos, usar cubrebocas es pensar en el bien común. Me preocupa las personas adultas y por los más pequeños de la casa, he aprendido a elaborar cubrebocas con retazos de telas. Procuero no salir a la calle, si salgo puedo llevar el virus a la casa y contagiar a los míos.

- Abuelos, abuelas, personas “mayores”.
- “Nuestras plantas, nuestros animalitos”.
- Otras personas: “los que nos cuidan”.
- Personal médico, las enfermeras: “mi mamá es enfermera”.

²⁰ El paradigma de inmunidad, al cual es difícil acceder por el lado del cum, porque deriva su significado, negativo o privativo, precisamente del término munus. Si la communitas es aquello que liga a sus miembros en un empeño donativo del uno al otro, la immunitas, por el contrario, es aquello que libra de esta carga, que exonera de este peso. Así como la comunidad reenvía a algo general y abierto, la inmunidad, o la inmunización, lo hace a la particularidad privilegiada de una situación definida por sustraerse a una condición común (Espósito, 2012, p. 104)

- “Mi papá siempre sale y lo acompaño”: trabajo de los padres. Estos actores sociales que configuran el mundo de la vida infantil son constantemente mencionados en sus relatos, siendo importantes y valorados en sus propias vidas, asumiendo un papel activo de cuidado, de afecto, de intervención para el bienestar de las y los niños, en su condición de subalternidad.

Veamos sus diálogos, dibujos, y la búsqueda insistente por construir sentidos de protección, de tranquilidad, de que se encuentran en resguardo, y un elemento muy importante: los niños y niñas piensan en formas prácticas y las realizan para “hacerse cargo de su cuidado”.

Abuelos, abuelas, personas “mayores”

En los relatos infantiles resulta fundamental la figura de los abuelos y el vínculo que se establece con ellos, ya sea dentro de familias de origen comunitario rural vecinadas en otros territorios por procesos migratorios, como es el caso chinanteco en Tuxtepec, Oaxaca, o bien, las familias que residen en la Ciudad de México y zona conurbada del Estado de México, marcadas por la ausencia de ambos padres por motivos laborales. Así, podemos darnos una idea de las funciones y actividades que cumplen las y los abuelos por como las refieren los propios niños: “mi abuelita está al pendiente de nosotros”, es decir, son integrantes activos en el sostenimiento familiar.



Betsi, 11 años, Tuxtepec, Oaxaca.

En este sentido, Betsi (11 años, Oaxaca) establece una postura de cuidado frente a la condición de vulnerabilidad de los adultos mayores: “¡Quédate en casa y cuida a los ancianos que sufren más! Los mayores sufren porque son débiles al sufrimiento y es nuestro deber cuidarlos y velar por su bienestar”.

Los infantes perciben a las personas adultas mayores como vulnerables, pensando que por sus condiciones cronológicas se encuentran enfermos o débiles, para ellos el Covid-19 es uno de tantos enemigos para la salud de los adultos mayores. En referencia a estas ideas, podemos recurrir a los mensajes de las autoridades del gobierno, como el caso del presidente de México:

Les pido con todo respeto y con cariño a los integrantes de las familias en México que nos dediquemos a cuidar a nuestros adultos mayores, cuidarlos, que significará guardar distancia, que los nietos manden sólo (...) el saludo con respeto, que no se acerquen. (Rodríguez, 2020).

Los mensajes de esta naturaleza han sido difundidos en medios masivos de comunicación y muchos de ellos recibidos por los niños y niñas, quienes hicieron referencia a sentir dolor por el distanciamiento de sus abuelos y abuelas, al igual que expresan disgusto con los mensajes y expresiones como el citado anteriormente.

Es por ello que se preocupan y ocupan tomando medidas sanitarias preventivas, evitando visitarlos, evitando saludarlos de cerca y abrazarlos. Aquellos que conviven con adultos mayores en la misma casa procuran la higiene dentro de sus espacios, la alimentación nutritiva y el aislamiento con personas del exterior, curiosamente, nunca buscaron aislar a sus abuelos en un espacio dentro de sus casas.

Estas formas de “cuidado social” pueden generar procesos de discriminación, tanto en las formas y términos que se definen como prevención sanitaria, justificándolas como medidas para mitigar la expansión de la enfermedad. Boaventura de Sousa Santos señala las consecuencias sociales: “Por ejemplo, en varios países, los ancianos son víctimas del darwinismo social” (2020, p. 66). En este sentido, Ximena (9 años, Ciudad de México), señala: “Hay que cuidar a los adultos mayores porque ellos están enfermos, puede ser de cualquier cosa, porque ellos son mayores, pueden estar enfermos de la garganta de algo, de lo que sea”. Natalia (6 años, Estado de México) dice: “Cuido a mi abuelito, porque él está grande y enfermo

de los pulmones, le damos verduras y de vez en cuando un dulce. También ya no sale para que no se contagie, porque si se contagia se puede poner muy grave". Por su parte, Ivanna (11 años, Ciudad de México) menciona: "Pues yo cuido a mis abuelos no visitándolos, solo hablo con ellos vía teléfono". Y Mateo (7 años, Alcandía Tlalpan, Ciudad de México): "Me cuido lavándome las manos, y limpiándomelas con gel, cuido a mis abuelitos no visitándolos para que no se enfermen.



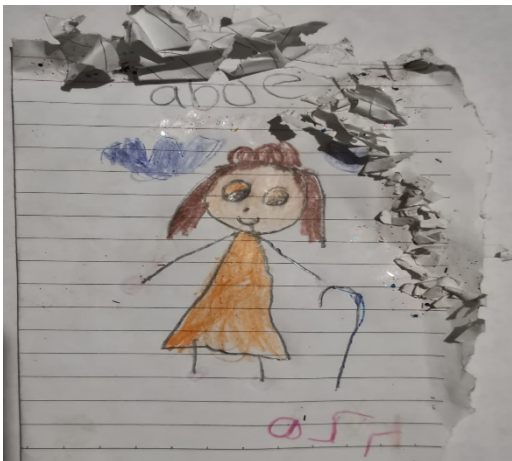
Valentina, de 5 años, relata que plasmó en su dibujo una "abuelita": "En mi dibujo hay una abuelita en la cama llorando, tiene miedo y está solita, ella sufre, no hay que dejarla sola, que use cubreboca para que no se enfermen de lo que sea". Ella no sólo

refiere el estado de salud de la "abuelita" sino que puede ver los estragos en el estado emocional y social del adulto mayor debido al aislamiento

Valentina, 5 años, Tuxtepec, Oaxaca.

Camila, de 5 años,

dice: "mi abue está muy protegida, come bien y casi no camina, en el dibujo le puse una capa de papel con diamantina para protegerla, quiero que este bien". Camila es consciente de que una buena alimentación y descanso son necesarios para la buena salud de su abuela,



así como el distanciamiento social. La "capa de papel con

diamantina”, ayuda a su “abue”, lo que muestra empatía y preocupación por protegerla.

Otras personas: “los que nos cuidan”

Vannesa, 8 años, de Tuxtepec, Oaxaca, no solo hace énfasis en las normas de sanidad que debe seguir para estar a salvo del virus, sino que ubica y reconoce lo que ha aprendido durante el aislamiento social, haciendo conciencia de su realidad muestra la importancia de las



Vannesa, 8 años, Tuxtepec, Oaxaca.

personas que la rodean y se preocupan por ella. A pesar de que extraña a su maestro y amigos como lo menciona en su dibujo, busca otras maneras de ver positivamente el contexto en el que le tocó vivir a causa de la pandemia.

Como el de Vannesa también tenemos otras aseveraciones de niños que analizan más allá de los conflictos, tristezas y enojos que están experimentando por la situación social debido al Covid-19

De mí cuidan mis papás y mi hermana. También mi abuelito pues quiere que nos cuidemos y nos recuerda lavarnos las manos. (Eduardo, 11 años, Chimalhuacán, Estado de México).

A mí me cuida mi mamá, ella sale a la calle por la comida y no me deja salir, aunque quiera salir por dulces. Me lavo las manos y me pongo gel anti bacterial, mi mamá lava todas las verduras y cuando salgo me pongo cubre bocas. (Natalia, 6 años, Chimalhuacán, Estado de México).

Yo cuido mucho a mis primos, a mis primitas, sobre todo a la más chiquita que es Sofi, también a mi abuelita porque ya es muy viejita y es muy difícil quitarles el coronavirus a los adultos mayores, he estado cuidando a mi papá,

a mi hermana. (Alessandra Zoe, 7 años, alcaldía Coyoacán, Ciudad de México).

Yo cuido a mi papá y a mi abuelito, también cuidamos a mis tíos. Les hacemos de comer saludable y no salen a la calle... (Eduardo, 11 años, Chimalhuacán, Estado de México).

Esto hace evidente que las y los niños perciben el esfuerzo de sus familias y su comunidad para combatir de una manera más eficaz esta nueva enfermedad y cómo se involucran en los cuidados de nutrición e higiene personal, concientizándose acerca de las medidas sanitarias establecidas por el sector salud, pero poniendo atención en las necesidades afectivas hacia los adultos mayores sin excluirlos, conviviendo con ellas y ellos.

Profesionales de la salud: “mi mamá es enfermera”

En este apartado, niñas y niños de entre 5 y 11 años nos muestran su percepción de las prácticas, del personal y de las instituciones de salud quienes, aunque en su gran mayoría han sido vistos como héroes que combaten en la primera línea de lucha contra el coronavirus, han sido víctimas de agresiones y racismo, razón por la cual:

La ONU en México llama a toda la población a respetar el trabajo de los profesionales de la salud y condena “cualquier expresión de odio, intolerancia, estigmatización y discriminación en contra de quienes hoy están en la primera línea de respuesta a la pandemia” y comenta que “Es central garantizar su seguridad y las condiciones para que puedan desarrollar su trabajo, así como incluir la perspectiva de género en las medidas de prevención, respuesta y recuperación de toda la población, en particular, los trabajadores de salud”.²¹

Las y los niños parecen no tener ningún tipo de estigma o prejuicio ante el sector salud, por el contrario, expresan gratitud y aprecian el trabajo que se está llevando a cabo, valorando la

²¹ Mayor información en <https://news.un.org/es/story/2020/04/1473372>

importancia de doctores, doctoras, enfermeras y enfermeros que a diario ponen en riesgo su salud por la de los demás²². Como se muestra a continuación.

Kevin (9 años, alcaldía Milpa Alta, Ciudad de México), cuenta su visión desde las redes sociales, pues observa que la mayoría de las personas perciben a los profesionales de la salud como héroes: “En la tele y en Facebook dicen que son héroes y yo pienso lo mismo que ellos salvan a los enfermos y los cuidan para que estén bien.

Natalia (6 años, Chimalhuacán, Estado de México), expresa no sólo descontento y tristeza por la idea de las agresiones contra profesionales de la salud, sino también una experiencia que tuvo con un pariente cercano, su tío, y reconoce el trabajo de las enfermeras en particular: “Los doctores son buenos, ellos ayudan a las personas que están enfermas, dan la vida por nosotros. El otro día vi en las noticias que les echaban cloro y yo me puse triste, porque ellos ayudaron a mi tío a que regresara a casa y la gente los trata mal. Mi tío dice que las enfermeras lo ayudaban a que estuviera bien, así que yo las quiero mucho”.

Eduardo (11 años, Chimalhuacán, Estado de México), manifiesta enojo y frustración por las agresiones, al igual que discriminación al sentir que no se les retribuye de la misma forma: “Ellos son buenos (personal médico), ayudan a las personas enfermas. Las personas los tratan mal y luego no quieren estar cerca de ellos y eso me pone enojado y triste, porque ellos nos ayudan; pero nosotros no los ayudamos a ellos”.

Zoe Valentina (5 años, alcaldía Magdalena Contreras, Ciudad de México), relata la experiencia que ha tenido con el personal de salud, nos muestra su brazo haciendo énfasis en las vacunas que le han aplicado. Zoe reconoce que las vacunas son “para mejorar nuestra salud”: “Los médicos y personal que tiene contacto directo con la enfermedad, están haciendo muy bien su trabajo y si los viera les daría un aplauso y creo que si existe una vacuna. Las vacunas son

²² Véase más información en torno a los testimonios del personal médico en México, en: <https://www.eluniversal.com.mx/mundo/coronavirus-sere-el-proximo-en-morir-testimonios-de-medicos-con-covid-19-en-america-latina>

para que no nos enfermemos y crezcamos fuertes, pienso que la vacuna del coronavirus dolerá mucho como la última vacuna que me pusieron”.



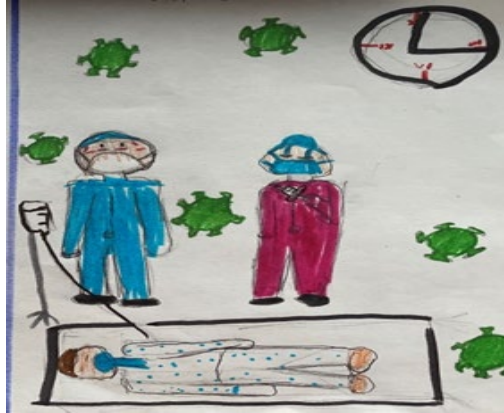
Por su parte, Katherine (8 años, alcaldía Xochimilco, Ciudad de México), representa en un dibujo al personal de salud, a un doctor y a una enfermera, asociándolos casi automáticamente con las vacunas:

Katherine, 8 años, alcaldía Xochimilco, Ciudad de México.

No nos podemos vacunar todavía, mi mamá me había dicho eso y que los doctores nos ayudan a recuperarnos y son muy buenas personas porque, aunque no son familiares de las personas que están contagiadas, ellos los salvan y que debemos ser también nosotros buenas personas con ellos, porque arriesgan su vida. Y el Covid es muy malo porque nos puede enfermar y podemos morir.

Por último, Paola (10 años, Ciudad de México), es consciente del sacrificio por parte del personal de salud al estar constantemente expuestos al virus, al no ver a sus familias por días y al salvar vidas a diario, y está totalmente en desacuerdo con las agresiones en su contra.

Siento que los médicos ponen mucho su vida en riesgo para poder salvarnos, porque todos los días luchan para encontrar la cura contra esta enfermedad, ellos no ven a su familia para evitar contagiarlos porque atienden muchos pacientes con muchas enfermedades diferentes. He visto muchas noticias donde les dicen cosas feas a los doctores, se enojan con ellos o los lastiman cuando solo están haciendo su trabajo.



Paola, 10 años, alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.

En mi dibujo casi no se ve, pero les hice unas rayitas rojas sobre el rostro porque he visto que traen sus mascarillas durante tanto tiempo que tienen la piel muy lastimada y les duele mucho. También dibuje un reloj porque he visto que pasan muchas horas en el hospital, a veces no duermen por cuidar a sus pacientes y eso me hace sentir mal porque ellos también merecen un descanso y todos los días se exponen a enfermarse tratando de curar a otros si no se cuidan bien. Trabajan muchas horas tratando de salvar vidas y aun así las personas se enojan con ellos o les dicen feos.

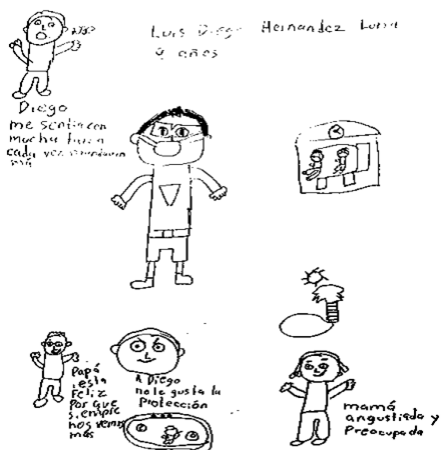
Las y los niños reflexionan acerca del papel del personal de salud como necesario para poner a salvo al resto de la población, así como un sector que ha sido víctima de agresiones sin justificación con las cuales no están de acuerdo.

Mi mamá es enfermera

Luis Diego (8 años, Chicoloapan Estado México), comenta que su mamá pertenece al sector salud y por esta razón vive los cambios sociales y sanitarios de una manera más estricta:

Mi mamá estudió enfermería y trabajó durante seis años en el área de urgencias y posteriormente en ginecología, ella entiende a fondo lo

que implica la emergencia sanitaria ante la pandemia causada por el Covid-19, por eso cuida mucho nuestra salud...



Luis Diego, 8 años, Estado de México.

Mencionan que las medidas que ha tomado su mamá son severas porque todos deben lavarse las manos constantemente, y a pesar de que tienen el hábito de bañarse diario deben volver a hacerlo cada vez que salen, también deben usar cubrebocas y lentes para de esta manera evitar que “les entre” el coronavirus.

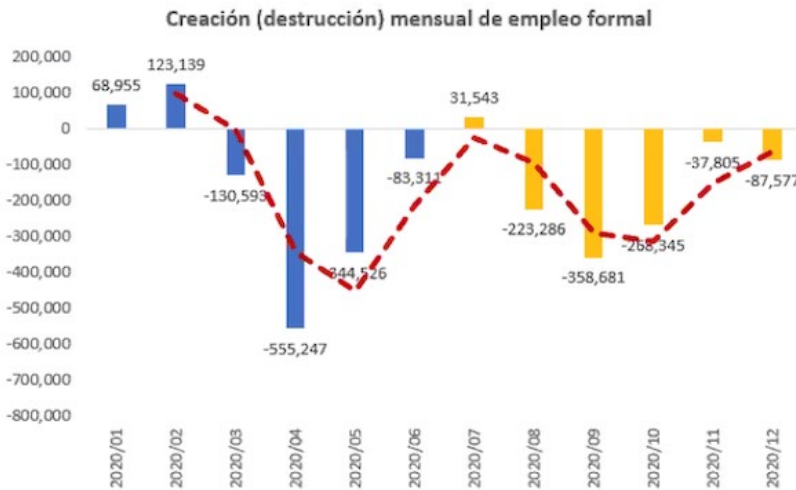
“Mi papá siempre sale y lo acompaño”: trabajo de los padres

Los trabajadores van a trabajar para poder vivir, pero el trabajo es precisamente lo que precipita su muerte. Así, se descubre desechable y reemplazable, puesto que la salud de la economía resulta más importante que la suya. De esta manera, la vieja contradicción inherente del capitalismo asume una nueva forma en condiciones pandémicas, o lo que podíamos llamar “capitalismo pandémico”. (Butler, 2020b).

Las pandemias no matan tan indiscriminadamente como se cree. Es evidente que son menos discriminatorias que otros tipos de violencia cometidos en nuestra sociedad contra trabajadores empobrecidos, mujeres, trabajadores precarios, negros, indígenas,

inmigrantes, refugiados, personas sin hogar, campesinos, ancianos, etc. Pero discriminan tanto en términos de su prevención, como de su expansión y mitigación. (BSS, 2020, p. 65).

Las consecuencias que ha traído consigo el coronavirus no solo han afectado al sector salud sino también a la economía, dejando una crisis financiera en México y en el resto del mundo; esta crisis ha traído consigo miles de desempleos e inestabilidad socioemocional a las familias mexicanas, quienes mantienen la incertidumbre de no saber cuándo mejorará el panorama laboral, y se describen planteamientos a futuro como el de la revista virtual Forbes (2020) que menciona que la crisis por coronavirus todavía no toca fondo en el país, pues la economía podría estar en la antesala de una segunda ola de desempleo, advierten los pronósticos “del grupo financiero Banco Base, que, para el cierre del año, se estima la destrucción de 1.86 millones de empleos formales”. Podemos ver en la siguiente gráfica cómo ha afectado el desempleo en 2020:

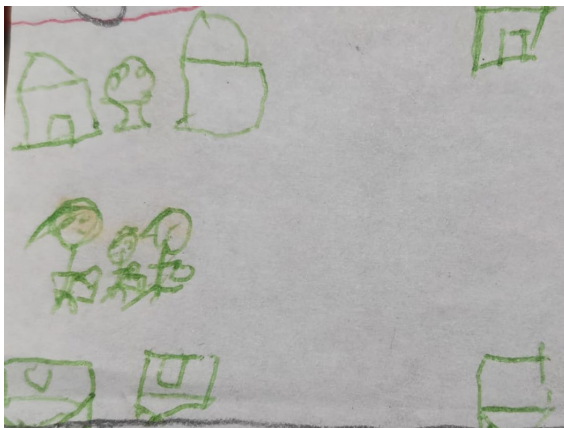


Fuente: Recurso de la revista virtual Forbes: <https://www.forbes.com.mx/economia-mexico-segunda-oleada-desempleo-agosto/>.

De esta manera podemos ver cómo sufre el resto del país la otra pandemia, el desempleo. Muchas familias no saben qué hacer porque, por un lado, por las medidas sanitarias para evitar la propagación no pueden salir a buscar empleo o las fuentes de empleo se encuentran cerradas, y por el otro, quienes salen, aunque sea siguiendo las medidas, tienen incertidumbre de poder contraer Covid-19 en cualquier momento. Por otra parte, para muchos “quedarse en casa” no es una opción porque detener sus actividades significa cortar sus ingresos y de contraer el virus no podrían pagar atención médica privada, ya que el sector público está saturado.

En este contexto, algunas niñas y niños manifestaron no poder quedarse en casa pues tenían que salir a trabajar con sus padres vendiendo tamales en la calle o ayudándolos en las tiendas.

Brandon, de 10 años, comprende la situación y menciona que su padre, quien es albañil, se encuentra desempleado, por otra parte, su madre, quien elabora tamales que después sale a vender en las colonias cercanas, no pudo hacerlo porque la gente dejó de consumirlos. Ante este panorama refiere un sentimiento de tristeza al “no tener dinero” para comprar sus útiles escolares.



Brandon, 10 años, Tuxtepec, Oaxaca.

Mi papá es albañil, se va por semanas a trabajar en obras en otros lugares, cuando regresa nos compra tacos y refrescos, ahora con el coronavirus no tiene trabajo. Mi mamá, ella hace tamales de frijoles, salimos a vender en las colonias cercanas, cuestan ocho

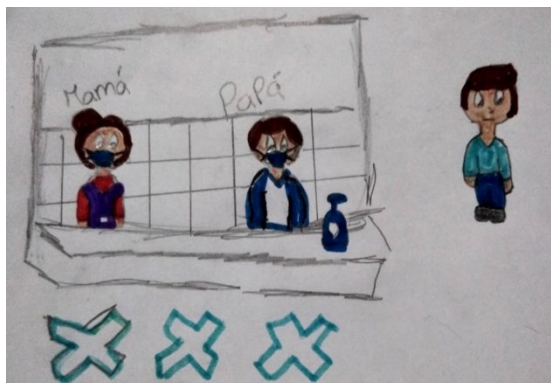
pesos, la gente no quieren comprar por el virus, con el dinero que se junta compramos mis zapatos y cuadernos

Como Brandon, diferentes testimonios de niñas y niños muestran la repercusión que ha tenido en ellos y en su núcleo familiar la crisis del trabajo.

Mi mamá es encargada de una tienda que vende miel, mi papá es taxista, antes de la pandemia acompañaba a mi mamá al trabajo, ayudaba a dar los precios y saludar a las personas, luego acompañaba a mi papá en el taxi, yo iba en el asiento a lado de mi papá, los clientes no se molestaban, pero eso sí, tenía que usar gel y cubreboca, ahora ya no acompaño a mis papás, me quedo jugando al cuidado de mi hermana mayor, me preocupa mis papás pueden contagiarse, pero tienen que traer para la comida. (Estefanía, 9 años, Tuxtepec, Oaxaca). Mi papá es mecánico de carros, mi mamá trabaja en un asilo de ancianos, ambos me han llevado a su trabajo, me ponen gel y cubre boca para estar con ellos, ayudo a mi papá, prefiero jugar y dejarlos hacer sus trabajos. El trabajo de mi mamá es arriesgado, los abuelitos se enferman de gripa y tos, ahí puede estar el virus. Entiendo a mi mamá cuando dice que tener un trabajo en durante la pandemia es una bendición, tenemos lo necesario gracias a sus trabajos. (Rey David, 9 años, Tuxtepec, Oaxaca).

Pues me siento triste, pero a la vez feliz. Sé que tiene que trabajar, para que no nos falte nada, y mi mamá pueda seguir comprando cosas, para la comida, para la casa o para mí. Pero también me siento triste porque sé que mi papá sale y arriesga su salud, porque va al metro y ahí hay mucha gente, donde se puede contagiar. Él lleva en una bolsita su cubre bocas, y su gel anti-bacterial, para que cuando se suba al metro lo use, también mi mamá le manda su lonche para que no coma en la calle y no se contagie de los gérmenes que hay en el aire. (Natalia, 6 años, Chimalhuacán, Estado de México).

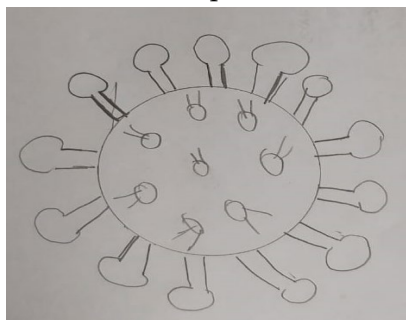
Cuando mi mamá sale a trabajar, me siento preocupado, porque dice que la gente no se cuida, y ella toca a mucha gente cuando cobra. Mi papá antes le iba a ayudar, pero como se ha sentido mal de la presión ella va sola y aunque le ayuda un



Eduardo, 11 años, Chimalhuacán, Estado de México.

muchacho yo siento que ella se cansa mucho... Pero dice mi mamá que, para protegerse, en el trabajo pusieron marcas para que las personas no se amontonen como antes. También ponen gel para que las personas desinfecten sus manos y ella así está más protegida... Yo sé que mi mamá tiene que ir a trabajar para que no nos falte dinero y mi papá pueda comprar sus medicinas. Pero pues si me preocupo por ella.

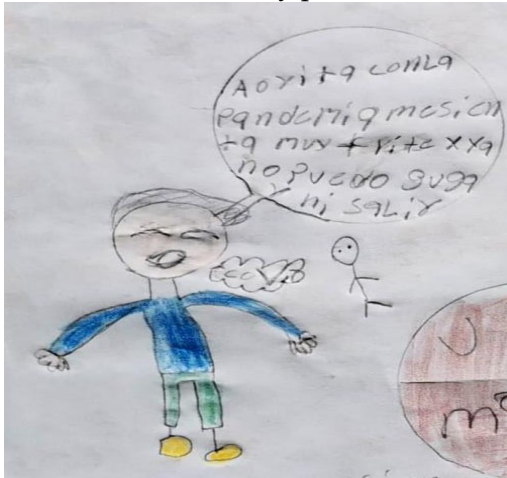
Otros dibujos y testimonios de niñas y niños que se ven envueltos en el mismo contexto también muestran las carencias, el no poder llevar a cabo una cuarentena como debe de ser pues no cuentan con los recursos para hacerlo, ellos entienden la situación que viven en su núcleo familiar, pero viven en contante angustia y miedo.



Berenice, 9 años, Chicoloapan, Estado de México.

Berenice, de 9 años, comenta que, aunque entiende la magnitud de la contingencia sanitaria, le cuesta mucho quedarse en casa porque está establecido que las clases se tomen desde casa, pero para muchos trabajadores, como su papá, no es así, y le gustaría que se quedara con ella, aunque entiende que tiene que ir a trabajar: "El coronavirus es una enfermedad [...] Pues me gustaría

quedarme en casa con mi papá, *nomás* que sí tiene que trabajar porque de otra manera, no hay para comer”.



Joselin, 10 años, Tuxtepec, Oaxaca.

Joselin, de 10 años, busca entender la situación que está viviendo en conjunto con su familia y espera que cambie pronto, ya que sus papás y tíos están sin trabajo, fueron despedidos. Argumenta que no habrá normalidad para ellos y que no hubo apoyo de parte de las autoridades. Antes, durante y después del Covid, nadie ayuda a

nadie.

También podemos ver otros testimonios como los de Antonio y Guadalupe, quienes nos retratan su realidad durante la pandemia, las necesidades que tienen y las clases que tiene que tomar en línea:



Antonio, 11 años, San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca.

En la comunidad la autoridad y los del Centro de Salud han anunciado que no salgamos, también en la radio y la gente dice que no debemos salir, los policías están vigilando, ya no pasan muchos carros por la carretera ni el AU, la escuela está cerrada porque no podemos salir, en la CONASUPO ya no hay maíz y las cosas están muy caras, también no hay

trabajo en la comunidad, mi papá dice que no hay trabajo.

No hay clases porque está una enfermedad que se llama Covid-19 y nos podemos contagiar, nosotros estamos en casa ayudando a nuestros papás a lavar trastes, a acarrear agua porque no hay agua porque hace mucho calor, estamos estudiando desde casa, pero no nos ayuda nuestra mamá y mi papá se va al campo.

Guadalupe, 9 años, Oaxaca.



Podemos entender la situación y la realidad que han vivido los infantes en este periodo pandémico, no sólo externamente sino que nos dejan adentrarnos en sus vidas, lo que se experimenta dentro de sus núcleos familiares, la angustia que conlleva la incertidumbre de contar con un sustento diario, sus miedos por quedarse solos en casa y muchas veces la impotencia que sienten al querer ayudar más a sus padres en los quehaceres del hogar.

“Mi mamá se desespera conmigo y mis hermanitos”

La pandemia en México ha puesto de manifiesto, además de un déficit en salubridad y una economía inestable, el problema de la violencia intrafamiliar. En los últimos meses se ha registrado un aumento en las llamadas al 911, a las líneas alternativas de denuncia de violencia doméstica, así como un aumento de las búsquedas relacionadas con denuncias y violencia en los hogares²³.

²³ Consúltense más información acerca del aumento de violencia por el confinamiento sanitario en: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/La-violencia-si-incremento-en-la-cuarentena-mas-llamadas-de-auxilio-y-mas-busquedas-en-Google-20200524-0002.html>.

Buscando soluciones, muchos de los padres optan por sacar a sus hijos por lapsos cortos del confinamiento infantil, ya que el estar encerrado les genera no solo un daño psicológico y físico a los padres, sino también a los niños, por eso se empiezan a ver los pros y los contras de que salgan los niños, pudiendo mejorar su salud en general, pero también se ve el posible aumento de la circulación del coronavirus.

Ante esta situación, muchos de los padres optan por sacar a sus hijos por lapsos cortos del confinamiento infantil, ya que el estar encerrado les genera no solo un daño psicológico y físico.

Vemos reflejado en los testimonios de niñas y niños el problema de la violencia en el confinamiento, de la cual es muy difícil escapar. Muchas veces los padres se desesperan tratando de enfrentarse a múltiples tareas simultáneas como serían lidiar con sus trabajos, las labores del hogar y el cuidado de los niños, experimentando una situación de mucha exigencia, por lo que terminan descargando su tensión e impotencia con los infantes, los cuales además reclaman mucha atención, pues también experimentan nerviosismo e impaciencia ante el encierro.

Como el caso de Emanuel, quien menciona: “quiero salir un poco de casa, dejan muchas tareas, ya no puedo responder, me ayuda mi mamá, no puede ayudarme, me pega con un cinturón, mi maestra sí sabe”.

Mi mamá no deja que salga a jugar en la calle, ella me dice: no puedes salir a ningún lado por el coronavirus. Con un chilillo me ayuda a estudiar, luego no pongo atención, mi mamá no sabe ser maestra, no es maestra pues....



Emmanuel, 6 años,
Tuxtepec, Oaxaca.

Podemos apreciar la desesperación de Vannesa en la forma en que se dibuja, también menciona que intenta poner atención, tanto en las actividades colaborativas familiares como al realizar sus tareas escolares, las cuales a menudo le resultan complicadas al no contar con el acompañamiento pedagógico necesario ante los programas educativos virtuales.

En este apartado pudimos conocer un poco más el contexto familiar en el que se desarrollan los niños, quienes, por el hecho de estar encerrados muchas veces no tienen en qué distraerse o descargar su energía, como en otra realidad lo sería un parque o jugando algún deporte, lo que genera confrontaciones dentro de sus hogares.

Los confortamientos familiares en la cuarentena cada vez son más comunes por lo que se deben buscar soluciones para la posible nueva normalidad.

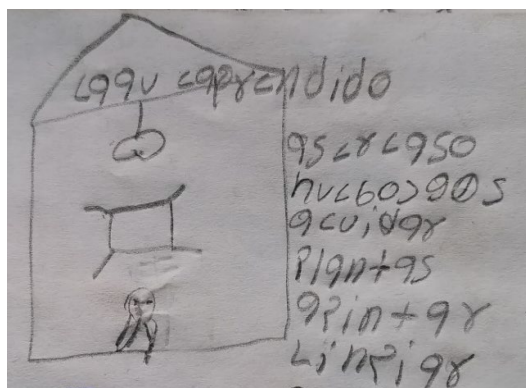
“Nuestras plantas, nuestros animalitos”

El presente apartado nos invita a reflexionar sobre los cambios positivos que ha traído pandemia. Podemos notar una mejor calidad del aire y una reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero, que aunque son cambios positivos lastimosamente son sólo temporales, derivados de una gran desaceleración económica y del sufrimiento humano, difíciles de mantener a largo plazo, como lo explica la directora ejecutiva del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), Inger Andersen: “cualquier impacto ambiental positivo después de esta aborrecible pandemia debe comenzar por el cambio en nuestros hábitos de producción y consumo”.²⁴.

En este sentido, el testimonio de Joselin nos deja ver que el confinamiento es una buena oportunidad para aprender a apreciar el medio ambiente que la rodea, convivir con plantas y animales; de

²⁴ Véase más información acerca de los cambios ambientales por la pandemia en: <https://news.un.org/es/story/2020/04/1472482>.

esta forma se concientiza de su cuerpo, mejorando sus hábitos y adquiriendo otros nuevos que la ayudarán a construir un cambio más grande, hacia el futuro.



Lo que he aprendido durante el encierro es a hacer caso a mis mayores, nuevos juegos, tuve más tiempo para cuidar las plantas y los animales, aprendí a pintar, a limpiar y a acomodar leña. Pasé mucho tiempo sentada en

la televisión haciendo tareas, pero no aprendí nada.

Joselin, 10 años, Tuxtepec, Oaxaca.

Para finalizar este apartado, nos quedan

muchos temas a reflexionar, pero se puede percibir un futuro prometedor si seguimos por este camino, como el cambio de hábitos que tenemos, y esto nos va a ayudar a poder dejar que el medio ambiente sea sustentable, como lo menciona Iván, que, terminado el confinamiento, seremos más cuidadosos con las plantas y los animales, formando una colectividad, donde todos se puedan desarrollar.

6. MI FUTURO DESPUÉS DEL COVID-19, “NO SABEMOS”. CAMPO DE EXPERIENCIAS Y HORIZONTE DE EXPECTATIVAS INFANTILES:

(A propósito de *Futuro pasado*, de Reinhart Koselleck)

La historia se transforma en un campo de experiencias, pero únicamente cuando se le plantean preguntas a ese campo que uno obtiene de su propia experiencia y de sus expectativas de futuro. Koselleck pone en relación mutua experiencia y expectativa. (...)

campo de experiencias y horizonte de expectativas
(Langewiesche, 2015, p. 289).

El avance de la pandemia ha conducido a las distintas sociedades a acatar las normas impuestas por los sectores de salubridad de los países, tanto de distanciamiento social, como diferentes formas de confinamiento, éstas dependen de los nexos y los lazos de interdependencia, del grado de organización social y sus definiciones comunitarias.

Las niñas y los niños como sujetos sociales, generan sus propias estrategias, estableciendo acciones a través de pensar y analizar sus realidades, tanto en su presente como en su pasado, como si jugaran con su propia línea temporal, buscando estar en el ahora, para poder encontrarse en un futuro incierto, las cuales pueden variar tanto por el contexto social en que se desarrollan, como de sus condiciones objetivas y subjetivas.

Ellos señalan, en distintos momentos dentro de sus relatos, la idea de no saber cómo salvaguardar su futuro, un futuro pos-Covid-19, en una realidad que se ve cada vez menos alentadora y más frágil, como lo comentó el expresidente de Ecuador, Rafael Correa: “el mundo enfrenta la peor crisis en un siglo, y para América Latina quizá sea la peor en toda su historia, pues se incrementarán la

pobreza y el desempleo”.²⁵ Estas predicciones de un futuro poco prometedor se suman a las realidades de niñas y niños, a sus buenas y malas experiencias durante la cuarentena y la imposibilidad de retornar a clases; buscan tener continuidad por lo que intentan reestablecer y reorganizar su mundo cotidiano para poder realizar sus actividades, ajustándose a las nuevas condiciones del presente, por lo que muchas veces experimentan un confrontamiento interno, por un lado teniendo arraigada la interpretación temporal del “antes”, y por el otro lado sus expectativas de lo que puede ocurrir en un futuro.

Para poder analizar los puntos de vista de los infantes, hemos construido cuatro referentes que reúnen sus relatos, a partir de sus propias frases, por lo que nos sirven para tener referencias de cómo categorizan su realidad y le dan nombre a su propio mundo.

1. “Mi rutina en la cuarentena”...

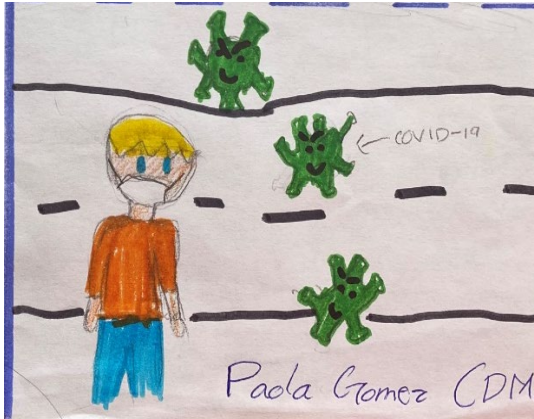
En este apartado podemos ver cómo las y los niños se ven absorbidos por sentimientos de miedo y frustración, al no poder hacer ninguna actividad que hacían antes o a la que ya estaban acostumbrados, como salir a jugar con sus amigos o ir a clases. A causa de la pandemia se ven obligados a seguir medidas de prevención necesarias para reducir los contagios, su presente se ha tornado extraño y se han tenido que adaptar a las circunstancias actuales. Veamos los diálogos y dibujos de los niños:

Ángel, de 11 años, originario de Veracruz, cuenta cómo se ha tenido que adaptar, en su nueva normalidad, parece que tiene todo el día planeado desde que se levanta, como si fuera un ritual para él, ya no puede salir de su casa a jugar y sólo espera que la esta situación mejore.

Me levanto a hacer mi oración, me tomo un té para reforzar mi sistema inmunológico, y me meto a bañar, cuando salgo tomo mi desayuno

²⁵ Véase más información acerca del futuro por-pandemia en Latinoamérica en: <https://www.forbes.com.mx/noticias-expertos-analizan-el-futuro-para-latinoamerica-pos-pandemia/>.

con mi mamá y cuando terminamos hago mi tarea, y cuando termino ayudo a mi mamá al quehacer, después del quehacer comemos, nos bañamos y nos podemos a ver la tele o a jugar y después cenamos, cuando terminamos nos bañamos, hacemos oración y nos acostamos a ver algo en el cel (celular).



Paola, 10 años, alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.

Por su parte Paola, de 10 años, dejó entrever no sólo su rutina diaria y el valor que le da a estar con su familia para sobrellevar el encierro, si no que también reflexiona la situación de los demás niños que no tienen sus mismas posibilidades para superar la monotonía del confinamiento.

Yo vivo bien, mi familia me acompaña, algunas noches jugamos algún juego de mesa, veo la tele, dibujo mucho o puedo escuchar música en mi habitación. Sé que hay niños que se quedan solos en su casa o no tienen para comer porque sus papás no tienen trabajo y eso me hace valorar lo que tengo.

Antonio, de 11 años, cuenta cómo ha vivido los cambios dentro de su comunidad y cómo poco a poco han ido aumentando las normas sanitarias, exponiendo tanto la escasez de alimento, como la de trabajo, estas dos circunstancias no las puede hacer a un lado ya que las ve de primera instancia en su núcleo familiar.



Antonio, 11 años, San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca.

En la comunidad, la autoridad y los del Centro de Salud han anunciado que no salgamos, también en la radio y la gente dice que no debemos salir, los policías están vigilando, ya no pasan muchos carros por la carretera ni el AU, la escuela está cerrada porque no podemos salir, en la CONASUPO ya no hay maíz y las cosas están muy caras, también no hay trabajo en la comunidad, mi papá dice que no hay trabajo.



Guadalupe, 9 años, San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca.

Guadalupe, de 9 años, narra cómo hace un intento por cambiar las circunstancias que vive en el confinamiento para verlo con más posibilidades, de una forma más positiva; se distrae ayudando en casa a sus papás, con las tareas domésticas y las tareas de sus clases en línea, que realiza sola.

No hay clases porque está una enfermedad que se llama Covid-19 y nos podemos contagiar, nosotros estamos en casa

ayudando a nuestros papás a lavar trastes, a acarrear agua, porque no hay agua, porque hace mucho calor, estamos estudiando desde casa, pero no nos ayuda nuestra mamá y mi papá se va al campo.

Podemos apreciar que mantener el confinamiento conlleva muchas circunstancias, como el estado emocional de los padres, la monotonía, niños que tienen que quedarse solos en sus casas, la ansiedad que se manifiesta al no poder salir a ningún sitio, el miedo de no saber cuándo terminará la cuarentena, la inseguridad que transmite la angustia de los padres, y muchas otras emociones que experimentan los niños al ver alteradas sus realidades.

2. “Mi futuro después del Covid...”

Otros grupos de niñas y niños, nos permiten ver, como es que ellos perciben su futuro, un futuro incierto, que los hace chocar con sus propias realidades, en sus vidas cotidianas, en sus relaciones interpersonales, en sus propios espacios geográficos, en sus formas de contacto y de relación con otros infantes, y en sus contextos de vida inmediatos, así como un espacio que ellos reconocen como muy querido y necesario en sus propias vidas: “la escuela”.

Las y los niños han mostrado sus percepciones de la pandemia y del confinamiento, así como sus preocupaciones por el futuro, sin embargo, también podemos encontrar diálogos que nos alientan a tener esperanza.

Paola, de 10 años, tiene una visión de su futuro no muy alejada de su presente, comenta que la nueva normalidad, como el distanciamiento social y las normas de salubridad, no está cerca de acabarse, y que aunque regresara a su escuela no sería lo mismo pues tendrían que mantenerse a una distancia de por lo menos dos metros de sus compañeros, como lo muestra en uno de sus dibujos. Por otra parte, hace alusión a una figura divina, quien ayuda a la gente en estos tiempos difíciles.

A lo mejor tendríamos que usar tapabocas siempre en la calle, tener mucha higiene, lavarnos las manos a todo momento y ya no nos saludaríamos como lo hacíamos antes con beso y abrazo... Dentro de muy poco no creo que podamos regresar a la normalidad, pasarán muchos años para que todo sea como antes. De seguro cuando regrese a la escuela, a todos mis compañeros nos van a sentar muy separados para evitar que nos enfermemos.



Paola, 10 años, alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.

Se hicieron diversas entrevistas con niñas y niños, planteando la misma problemática, la perspectiva que tenían hacia su futuro pos-pandémico y cómo percibían los cambios dentro de la pandemia, como el distanciamiento social y el confinamiento. Veamos los distintos comentarios que mencionaron los infantes, con respecto al su futuro:

<p>Ivanna, 11 años, alcaldía Tlalpan, Ciudad de México.</p> <p>Pues yo pienso que vamos a regresar a la escuela, pero vamos a tomar muchas medidas y ya no va a ser lo mismo para ir a cualquier lado.</p>	<p>Ximena, 9 años, alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.</p> <p>No, no creo que todo vuelva a ser normal porque hay muchas enfermedades que han pasado y por ejemplo lo de la influenza, lo de la viruela, se van pasando con los años, como la contaminación, eso pasó en el 2019 y ahorita en 2020 está lo del Covid-19.</p>
<p>Mia Bethzabe, 12 años, alcaldía Coyoacán, Ciudad de México.</p> <p>Lo que yo me imagino que va a pasar después de</p>	<p>Camila, 5 años, Tuxtepec, Oaxaca.</p> <p>Para Camila, la escuela fue cubierta por una sombra oscura, pero que poco a poco recupera sus colores, extraña la escuela en el</p>

<p>que esto pase, la gente va a ser más limpia y seguirán la mayoría de las medidas de seguridad.</p>	<p>sentido que es un espacio de juego y socialización, al igual que las reuniones que realizan en su iglesia, es un espacio donde oran y piden por los demás, cantan y se abrazan.</p>
<p>Vanesa, 8 años, Tuxtepec, Oaxaca.</p> <p>Reclama el espacio de la escuela, extraña platicar con su maestra. La escuela se encuentra cerca de su hogar, eso hace que siente tristeza por no poder asistir. Durante el encierro aprendió a dibujar, a barrer, a hacerle caso a su mamá y a hacer las actividades escolares. Compartió que en su casa hubo más violencia, quería salir a jugar y no comprendía por qué se habían encerrado, varias veces escapó para salir a jugar, en respuesta a su rebeldía recibió distintos castigos.</p>	<p>Iván, 12 años, Veracruz.</p> <p>Termina la Primaria y está ansioso por entrar a la Secundaria, expresa que el Covid-19 arruinó sus planes, retrasó su proceso académico; quiere conocer sus nuevos espacios en la Secundaria, así como sus nuevos maestros, el encierro le ha provocado agotamiento y desesperanza.</p>
<p>Joselin, 10 años, Oaxaca:</p> <p>Fuera Covid. Pide que la situación cambie pronto, sus abuelos y tíos están sin trabajo, fueron despedidos, argumenta que no habrá</p>	<p>Rey David, 9 años, Oaxaca:</p> <p>Si te cuidas saldremos de esta cárcel. Compara el encierro con una cárcel, argumentando que si las personas no cambian su forma de pensar todo seguirá igual y que</p>

normalidad para ellos, no hubo apoyo de parte de las autoridades y que antes, durante y después del Covid nadie ayuda a nadie. Referente a la situación escolar, expresó extrañar a sus maestros y profesores, estuvo horas estudiando frente al televisor, no tuvo apoyo para realizar las actividades escolares.

el Covid fue una falsa alarma. Durante el encierro compartió que aumentaron los gritos y regaños de parte de su familia. Dijo querer ser un superhéroe para ayudar a los más necesitados.



Alessandra Zoe, 7 años, alcaldía Coyoacán, Ciudad de México.

Colectividad, para el bien común

Alessandra Zoe, de 7 años, tiene esperanza en el futuro pos-Covid-19, comenta que, a pesar de un futuro incierto y de no saber cuándo acabará este periodo de pandemia, la sociedad saldrá adelante siempre y cuando la gente esté unida. Plantea una solución

comunitaria, en la cual, a causa del confinamiento, toda la gente olvidará sus diferencias y se unirá para acabar con el virus.

Creo yo que todos vamos a vivir felices, todos unidos, la gente se va a reconciliar con la gente que se ha peleado porque no los podemos ver, agradecemos a Dios que toda nuestra familia que estamos bien... Yo creo que en el futuro van a haber cosas nuevas, pues lo vamos a vencer todos juntos, aunque no estemos cerca y yo sé que si estamos todos unidos se va a ir el coronavirus, el coronavirus va a decir ya no hay nadie aquí, ya me voy. Y yo que, si evitamos estar todos aquí unidos, esto se va a acabar.

Podemos notar que las y los niños tienen diferentes puntos de vista acerca del futuro pos-pandemia, algunos son muy optimistas y otros no, algunos buscan métodos para entrar en la nueva normalidad y otros simplemente esperan irse adaptando al cambio de la situación.

3. Soy feliz en casa: tengo todo...

Hay infantes que exponen la necesidad de un futuro en donde sus vidas sean “vivibles”, como afirma Butler (2020b), resultan duras, en tanto que expresan opciones de futuro en donde, por una parte, el confinamiento los pondría en un situación de “resguardo” frente a las formas de violencia y de agresión que implica la socialización con sus compañeros que les confieren *bullying* y que ejercen prácticas de exclusión.

Es así que muchos niños están conformes y prefieren tomar clases desde sus casas pues en sus escuelas enfrentan este tipo de situaciones agresivas a diario.

Rosa, de 10 años, por un lado deja en claro que extraña a sus compañeros y maestra, pero también refiere preferir el confinamiento pues ha sufrido *bullying* en el entorno escolar.



Rosa Yamileth, 10 años, Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México.

Extraño a mis compañeros, bueno más a mi maestra, no digo que no extrañe a mis compañeros y no los quiera, sino que luego me hacen burla por ser alta y por eso mi maestra me apoya, me dice que no me preocupe que todo va a estar bien y que no me importe.

En contraste, Cristian (6 años, alcaldía Magdalena Contreras, Ciudad de México), cuenta que no extraña su escuela porque su maestra lo regaña mucho, por eso sólo disfruta

haciendo sus tareas de inglés, que ahora ya no se acuerda de muchas cosas y que es posible que entre a una escuela nueva más cerca.

Por otro lado, Monserrath (6 años, Tuxtepec, Oaxaca), comenta que está muy a gusto en el confinamiento social y que no le afecta el hecho de no presentarse a la escuela físicamente: “me siento muy feliz en casa, ya que estoy a salvo de las relaciones agresivas, por lo que continuar con este encierro no me afecta, aparte de que tengo todo lo necesario para estar tranquila en mi casa”. Su afirmación coincide con la de Rosa, quien a raíz de sufrir ciertas agresiones en la escuela se siente más cómoda en su casa evitando socializar, piensa que no le hace falta estar en contacto con otros miembros de la sociedad, pareciera que se presenta una especie de “vaciamiento de lo social”²⁶.

Ángel Manuel (11 años, Veracruz) relata que antes de que empezara este periodo pandémico, se encontraba mejor, le gustaba socializar y realizar varias actividades físicas que ahora extraña, al

²⁶ En torno al vaciamiento de lo social, se requeriría un trabajo de investigación construyendo un cuerpo teórico en la producción de conocimiento.

igual que ir a lugares públicos, pero también que, al tener suficientes recursos en su casa, no le importa tanto.

Antes de la pandemia era más feliz, podía salir al cine, a la plaza, a comer en McDonald's, Kentucky, podía ir a fiestas, a la alberca, al parque, ir con mis abuelos, ir a la escuela, jugar con mis compañeros, y jugar en la clase de educación física. Aun así, estoy feliz por tener qué comer, por la salud que tengo, tener con qué entretenerme y me divierto mucho con mi mamá.

Sería necesario analizar a mayor profundidad lo que significa "estar feliz en casa" durante el confinamiento, pues por una parte está la idea de evitar el peligro y "ponerse a salvo" de las relaciones y nexos que les resultan agresivos, por lo que continuar en confinamiento implica una solución a las formas de socialización traumáticas que experimentan en sus contextos inmediatos. Así la tesis de "*vaciamiento de lo social*" se encuentra latente, pues se implican también valoraciones sobre la comodidad asociadas al consumo, al acceso a medios de comunicación, lo que conduce a prácticas de discriminación social y económica frente a otros niños y niñas y sus familias.

Del futuro dice: "ya no iré a la escuela" Mariah, 5 años

Mariah, 5 años, Valle de Chalco
Solidaridad, Estado de México.



4. "No sabemos": zonas de vacío o voy a ser una heroína...

En este apartado encontramos dibujos denominados "zonas de vacío", algunos en blanco, otros marcados por líneas explícitas, en donde se divisa una "zona de no saber" y por tanto de "no ser...". Hecho que se ve muy difícil, en estas condiciones, dentro de los

procesos sociales en la configuración de infancias, de ser niño o niña, durante la cuarentena, el confinamiento social, y con un futuro incierto “pos-pandemia”; que parece ser el período de muerte del modelo capitalista actual y un posible nacimiento de un nuevo modelo económico, definido, como lo señala Butler (2020) “.

Los infantes narran las realidades de sus comunidades, sus vivencias, lo que ven a diario, como el desempleo, la escasez de alimentos, la falta de atención médica en los centros de salud, la desigualdad tecnológica educativa, la incapacidad de las autoridades de atender sus necesidades, además de distintos problemas familiares.

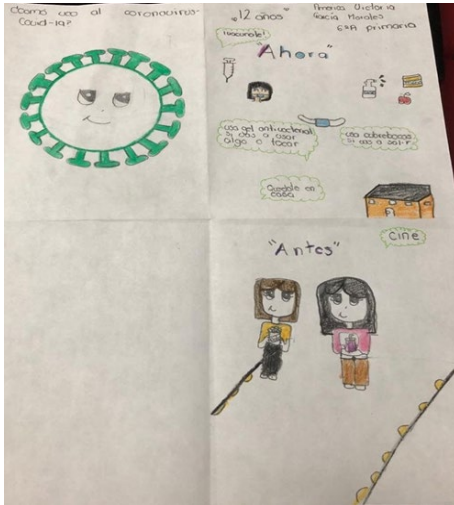


Monserrath, 6 años,
Tuxtepec, Oaxaca.

Monserrath, originaria de Tuxtepec, Oaxaca, dibuja una línea divisora en su dibujo, sobre la cual comentó: “esta rayita divide dos cosas, lo que estamos viviendo y lo que no sabemos qué va a pasar”.

Este no saber, marcado por el espacio “vacío”²⁷, en el sentido que configura un “no espacio”; puede denotar un sentido de resignación y confusión. Por el contrario, dibujando su casa al otro extremo, como un escenario de convivencia, muestra que el encierro ha provocado unión en su familia por lo que afirma sentirse feliz.

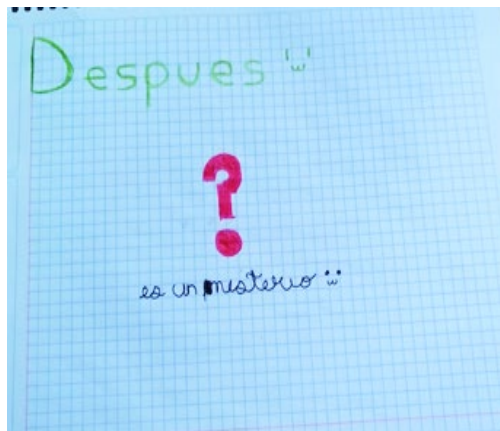
²⁷ Tanto la idea “de un espacio vacío” descrito por los niños a través de sus dibujos, como la categoría analítica de “vaciamiento de lo social”, pueden significar un espacio de construcción potencial. Lo que implica una hipótesis como hallazgo de investigación.



América, 12 años, Nezahualcóyotl, Estado de México.

América, de 12 años, se muestra más inexpresiva, comenta que no va a haber mucha diferencia a como venía viviendo, un plano con una mezcla de desigualdad, injusticia, discriminación, racismo y más agresiones, además, comenta que pasando el tiempo, en esta situación pandémica, la realidad irá empeorando: “Imagino el futuro igual como era antes pero ahora con más tristeza y con menos gente”.

Mía Bethzabe, de 12 años, dibujó un signo de interrogación de color rojo que ella asocia a la idea de “después” como “un misterio”. Aun así, considera que las cosas mejorarán en más de un sentido, tocando incluso el tema de la contaminación y la concientización de la población hacia una vida más sana, la necesidad de una conciencia ambiental y una mejor calidad de vida.



Mía Bethzabe, 12 años, Alcaldía Coyoacan, Ciudad de México.



Valentina, 5 años, Tuxtepec, Oaxaca.

Para cerrar este apartado, convocamos la reflexión de Valentina quien retrata al coronavirus como el sol, que emana luz y enfermedad porque afectó a todas las personas del mundo. Vemos también un arcoíris de dos colores, el verde representa la

esperanza de un cambio, el café es la capa oscura de la que también curiosamente menciona Camila, es el virus.

Valentina fue muy sensible al comentar que estaba preocupada por las personas que estaban sufriendo en sus casas y hospitales, retrata a una persona enferma en la cama, también reflexiona sobre las personas que fallecieron y que ahora se encuentran felices en el cielo. Ella se retrata en la parte inferior de su dibujo, se muestra en la cama pensando en todo lo que está pasando allá fuera, dice que quiere ser una especie de heroína para salvar a los enfermos, inventar algo para evitar tanto dolor.

Los niños son capaces de reconocer el dolor de los demás, la empatía que demuestran hace que repensemos el mundo que les estamos dejando, reconocen el futuro como el no espacio, algo que no se sabe, un misterio, el vacío, sin embargo, depositan en sus ideales cambios positivos, otras alternativas para seguir cohabitando el planeta, más adelante se profundiza.

7. ENTRE EL ARCOÍRIS, EL SOL, EL MUNDO Y LO PROPIO: GEOGRAFÍAS Y MUNDOS TRASTOCADOS POR EL VIRUS

Una economía-mundo capitalista es una colección de muchas instituciones, cuya combinación da cuenta de sus procesos, todos los cuales están interrelacionados entre sí. Las instituciones básicas son los mercados; las compañías que compiten en los mercados; los múltiples estados, dentro de un sistema interestatal; las unidades domésticas; las clases, y los grupos de estatus (la terminología de Weber, lo que algunos han dado en llamar en años recientes, “identidades”). Todas éstas son instituciones que han sido creadas dentro del marco de una economía-mundo capitalista. Por supuesto, tales instituciones tienen cierta similitud con instituciones que han existido en anteriores sistemas históricos a los que hemos dados los mismos o similares nombres. Pero el utilizar el mismo nombre para describir instituciones localizadas en diferentes sistemas históricos frecuentemente confunde, más que clarifica, el análisis. Es mejor pensar en el grupo de instituciones del sistema-mundo moderno como contextualmente específicas a éste. (Wallerstein, 2005, p. 20).

Los niños utilizan sus diversas experiencias para dar una explicación a lo que está pasando en el mundo, por lo que perciben que el planeta está siendo atacado por el virus y se está enfermando.



Abril, 10 años, Nezahualcóyotl,
Estado de México.

Es así que Abril (10 años, Estado de México), dibuja “al Covid, porque así pienso que es, de ese color y con las cositas”. En este sentido, las y los niños en sus diálogos manifiestan temores y sus expectativas, ya sea sobre seguir las

normas establecidas por el sector salud, o bien sobre la necesidad de que todas las personas se coloquen cubrebocas para evitar enfermarse de las vías respiratorias, ya que consideran que es el principal sistema del cuerpo que el virus agrede.

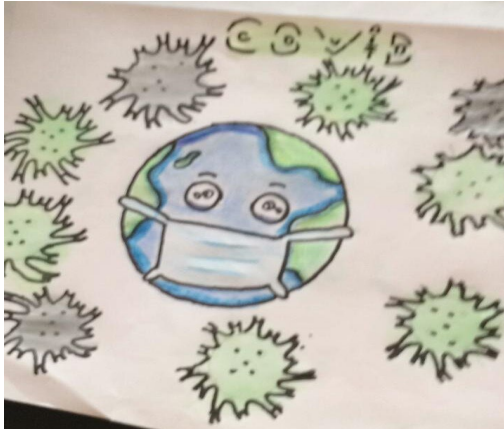
Más adelante veremos que niños y niñas ubican el problema en el contexto mundial, representando al planeta como un ser con vida que se encuentra enfermo, o que se debe salvar, cuidar y proteger. Así se puede apreciar en el dibujo de Abril, quien comenta: “En el segundo recuadro puse al mundo con un cubrebocas porque todas las personas usan cubrebocas y eso está en casi todos los países”.

Abril hace notar la preocupación que le da al observar la propagación del virus-enfermedad, con consecuencias de una mundialización de la enfermedad. Es por esta razón que en el presente apartado compartimos los diálogos y expresiones gráficas de las y los niños referentes a sus concepciones sobre el proceso de la pandemia en el planeta, quienes conciben a la madre tierra, no sólo en su visión antropomórfica sino en su condición como ser vivo.

El mundo

Los niños se valen de sus experiencias para dar explicación a lo que está pasando en el contexto mundial, ellos perciben que el planeta está siendo “atacado” por el virus y “se va enfermando

más”. “... Porque para mí significa que esta contagiado todo el mundo” (Rodrigo, 6 años, alcaldía Tlalpan, Ciudad de México). Comentan que han visto cómo todas las personas se ponen cubrebocas para evitar enfermarse de las vías respiratorias, ya que



Diego, 10 años, Chicoloapan,
Estado de México.

es el principal sistema del cuerpo que el virus ataca, también han sido testigos de que las personas se pueden enfermar gravemente por no seguir las normas establecidas por el sector salud, comprenden que el virus no respeta nacionalidades, etnias, estatus socioeconómico, ni fronteras.

A continuación, compartimos las distintas formas en que las y los niños comprenden la pandemia, cómo experimentan el cambio global, cómo se sienten al respecto, las preocupaciones que tienen y las soluciones que proponen, siguiendo los protocolos sanitarios.

Diego, de 10 años, expresa su preocupación de que el virus no esté aislado en un sólo lugar o país, es una emergencia sanitaria mundial que comenzó afectando al continente asiático, en ese entonces se tenía todavía la esperanza de controlar la epidemia pero de un momento a otro se salió de control debido a su fácil propagación, pues el virus tiene un periodo de incubación en el cuerpo de 14 días en los que no se presenta síntoma alguno, tiempo en el que ya se puede empezar a contagiar, a eso se suman los pacientes asintomáticos, es decir, quienes pueden estar infectados sin presentar ningún síntoma.²⁸

²⁸ Para más información acerca de la cronología del coronavirus véase en: <https://cnnespanol.cnn.com/2020/02/20/cronologia-del-coronavirus-asi-comenzo-y-se-extendio-el-virus-que-pone-en-alerta-al-mundo/>

Diego concibe al Covid-19 como “una enfermedad que se causa en las narices, que ya no te puede dejar respirar”, es decir, que afecta principalmente al sistema respiratorio, también sabe que la dificultad para respirar puede hacer que las personas necesiten de un respirador artificial.²⁹



Rodrigo, 6 años, alcaldía Tlalpan, Ciudad de México.

El mundo no estaba listo para la rápida propagación del virus, es por ello que se comenzó a esparcir a una gran velocidad, paralizando naciones completas. Diego lo percibe como: “un virus está atacando el mundo, llega a las personas a través de las

vías respiratorias y daña los pulmones; el mundo es el dibujo, por eso trae cubrebocas para que se cubra del virus y lo que está alrededor de él es el virus”.

Por su parte Rodrigo, de 6 años, pide que la crisis sanitaria se solucione lo más rápido posible, para que no vea cómo el mundo se va enfermando cada vez más.

Alessandra Zoe, de 7 años, retrata algo similar a lo que Diego describe, poniendo a la cepa del coronavirus rodeando al planeta, esperando para contagiarlo. Zoe menciona que todo el mundo está contagiado por lo que debemos evitar que el número de contagios sea cada



Alessandra Zoe, 7 años, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México

²⁹ Véase más información acerca de los síntomas del coronavirus en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53472262>

vez mayor: “lo dibujé porque para mí significa que está contagiado todo el mundo... es como que están atacando nuestro planeta, porque pienso que el virus viene desde el espacio”.



Abril, 10 años, Nezahualcóyotl, Estado de México.

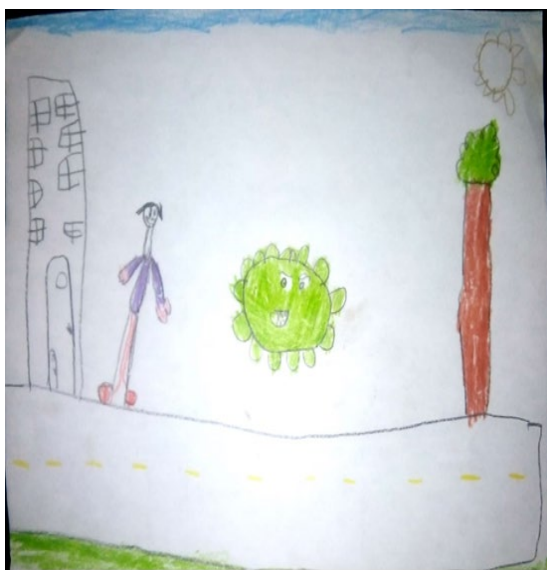
En el caso de Abril (10 años, Estado de México), se le comentó que lo dibujara para compartirlo con otros niños, y que considerara como explicarles lo que para ella significaba la pandemia; por lo que Abril decidió dividir su dibujo en cuatro escenas, en donde ella contempló una narrativa temporal, marcó: el antes, el ahora y el después de la situación. Encontramos esta misma

estructura en los dibujos de otros niños, tal vez por la idea de contar la transición del cambio experimentado.

(...) en el primer recuadro dibujé así al Covid porque así pienso que es, de ese color y con las cositas; en el segundo recuadro puse al mundo con un cubrebocas porque todas las personas usan cubrebocas y eso está en casi todos los países... En el tercer recuadro soy yo y voy caminando hacia el parque antes de la cuarentena y por eso dibujé al cubrebocas con un símbolo rojo, porque antes no lo usaba y en último recuadro es el ahora, también soy yo en mi casa con cubrebocas y lo que está en las ventanas es porque así me gusta hacerlas.

Las descripciones por escenas o recuadros resultan significativas en su conjunto, expresan desde el problema del virus y su pulular; el daño global, al representar “al mundo con un cubrebocas” pues “está en casi todos los países”; también muestra su vida, trastocada por

cubre bocas; y termina con el aislamiento social, el confinamiento y ella en la ventana, nuevamente con cubrebocas.



Cristian, 6 años, alcaldía Magdalena Contreras, Ciudad de México.

contundente: “lo dibujé porque para mí significa que está contagiado todo el mundo”.

El Arcoíris y el Sol

Se hallaron también referencias simbólicas a los efectos y formas de la propagación del virus a través de la acción del sol, o vinculados al arcoíris, considerándolo como elemento protector. Esto proveniente de bases etno-genéticas pues las tres niñas que manifestaron estas concepciones provienen de comunidades y de familias indígenas, además geográficamente distantes, como Camila y Valentina del pueblo Chinanteco de Oaxaca, y Katherine quien vive con su familia en un contexto de pueblos náhuatl en la Ciudad de México.

Cristian (6 años, alcaldía Magdalena Contreras, Ciudad de México), no centra su diálogo en la descripción del mundo, en cambio, expresa la magnitud del espacio que ocupa el virus en su vida.

Es así que los niños y las niñas relatan sus mundos trastocados por el virus, siendo conscientes de la vida en el planeta. Al respecto Zoe es muy

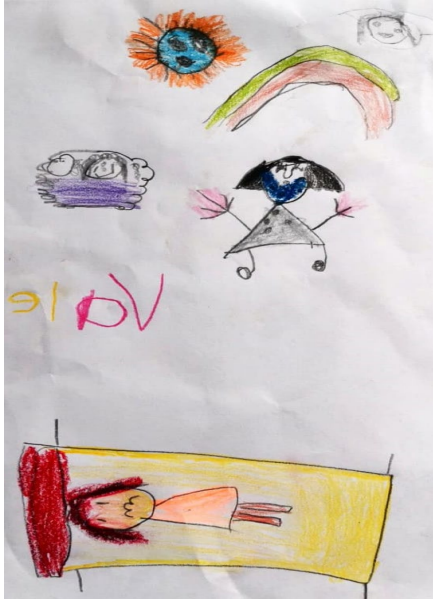
Camila (5 años, Oaxaca), dibuja al sol con forma de virus en la parte superior de la hoja, lo que representa el alcance del virus.



Camila, 5 años, Tuxtepec, Oaxaca.

Menciona que el arcoíris representa a Dios y es la esperanza de que pronto vendrá a salvarnos, pero para ello debemos, ahora sí, ser buenas personas. La capa oscura que cae debajo del arcoíris representa la pandemia, en un recuadro se encuentra una persona aterrorizada con granos en la cara y gritando, vemos como en el segundo recuadro hay otra persona orando y pidiendo por los demás, en el penúltimo recuadro se representa a ella mirando el escenario. Finalmente, el recuadro blanco representa el futuro, ahí no se sabe qué pasará, es incierto. Dibuja la escuela de forma piramidal, se aprecia en la cima una mancha oscura, dice que la escuela fue cancelada para evitar el contagio, pero que poco a poco irá recobrando su color, y que pronto regresará a la escuela.

Camila también indicó repetidamente que el coronavirus "...se encuentra en la biblia, no estamos haciendo caso, no somos buenos. Si estamos enfermos, feliz o triste debemos de creer que Dios nos salvará...". Esto implicaría una apropiación religiosa de la pandemia.



Valentina, 5 años, Tuxtepec, Oaxaca.

Por su parte Valentina (5 años, Oaxaca), dibujó al sol que emana luz y virus, esto por su capacidad de afectar a todas las personas del mundo. También vemos un arcoíris de dos colores: el verde representa la esperanza de un cambio y el café es la capa oscura que también mencionó Camila, el virus.

Camila y Valentina coinciden en retratar al sol como una forma de propagación del virus, por lo que el arcoíris se convierte en un “ente” protector, cuyos colores, incluso, cobran significados

específicos. Ambas son de familias chinantecas que migraron a la región de Tuxtepec, Oaxaca, por lo que compararemos sus diálogos con el de Katherine, niña náhuatl que radica en la Ciudad de México y quien refirió un diálogo parecido.

El coronavirus es una enfermedad y por eso no podemos salir, porque si salimos nos vamos a contagiar... Hay un bicho que está en el cielo, pero por ese bicho mi papá ya no trabaja en el embarcadero y tampoco hay personas que vienen a pasear y el canal está muy solito... Antes veía que pasaban muchas canoas y mi papá cuando trabajaba le llevaba fruta y veía a los turistas,



Katherine, 8 años, alcaldía Xochimilco, Ciudad de México.

incluso una vez ella salió a vender plantas en una canoa (Katherine, 8 años, Ciudad de México)

Xochimilco es un espacio con bases culturales nahuas en el sur de la Ciudad de México. Una de las formas más comunes de trabajo de sus habitantes, además de la agricultura, es la actividad turística, pues como bien describe Katherine, han mantenido en este lugar los canales acuíferos originales, por lo que muchas personas como el papá de Katherine y ella misma, trabajan en estos espacios.

En su dibujo, Katherine es protegida por el arcoíris mientras carga algo parecido a un paraguas con los mismos colores y la misma figura del arcoíris. Para esto, cabe resaltar que en el antiguo cosmos nahua: “el arcoíris era la serpiente de luz y fuego que combatía la estación lluviosa y traía la seca. Esta tarea requería una criatura aguerrida y ardiente. Su papel era crucial para el ciclo hidrológico y, por tanto, para el conjunto de la maquinaria del cosmos (Espinosa, 2018).

El pueblo chinanteco tiene varias concepciones del arcoíris. Es un ente femenino en forma de ave que cuida el agua y narran que sale de los nacimientos de agua, manantiales y cascadas cuando tiene que purificarla; nadie la ha podido ver, pero aseguran que canta y que a su alrededor nadan peces brillantes que la acompañan. Otra versión, viva actualmente, menciona que una gran serpiente sale a tomar el sol y su piel brilla tanto que provoca el arcoíris, ésta purifica el agua y fertiliza la tierra.

El arcoíris tiene significados importantes en la epistemología indígena, se le atribuye a la fertilidad, felicidad, esperanza, alegría, purificación, por lo que Valentina, Camila y Katherine lo ubican en sus dibujos como el fenómeno que traerá cambios al mundo, que es el lugar de donde nacen todo los colores ante la oscuridad del Covid-19; también tiene un fin, es donde todo acaba y empieza un nuevo ciclo.

CONCLUSIONES

(...) ¿Dónde estamos cuando dibujamos? Luego intentamos localizar los diferentes espacios implícitos en un dibujo. Ahora nos preguntamos si la necesidad humana de dibujar no será una respuesta a la pregunta ontológica: ¿Dónde estamos? Sin duda, por el momento, estamos vivos. Sin embargo, cada día, siempre que nos es posible, tenemos que hacer algo para hacer más real esa afirmación. (...) El aquí visto desde otra parte también nos aproxima a los sueños, ¿no? El sueño de un niño: mi pueblo visto a través de los ojos de un águila. El sueño de una madre: mi pecho visto a través de los labios de mi hijito. O el sueño de un abuelo: mi casa vista desde debajo de la tierra. Los sueños también se pueden dibujar. “Dibújame un carnero”, dice el Principito. (Berger, 2011, p. 105).

El sueño de un niño... Las percepciones de las niñas y los niños son plasmadas en sus dibujos, como representaciones, como realismos penetrantes, pero también como demandas sociales y como sueños que exigen ser vistos, que existen un lugar, nos llaman a pensar e interrogarnos: ¿en dónde estamos?, ¿en dónde están las niñas, los niños, los abuelos y abuelas?, ¿en dónde estamos nosotros junto a ellos y a ellas? Nos necesitamos unos a otros para construir esperanza.

En el contexto contemporáneo de nuestras sociedades escindidas, en sociedades invadidas por el miedo, como señala Boaventura de Sousa Santos (2020b):

El coronavirus alimenta la vertiente más pesimista de la contemporaneidad y esto debe tenerse en cuenta en el período inmediatamente posterior a la pandemia. Muchas personas no

querrán pensar en alternativas a un mundo más libre de virus. Querrán volver a la “normalidad” a toda costa porque están convencidas de que cualquier cambio será para peor. A la narrativa del miedo habrá que contraponer la narrativa de la esperanza. La disputa entre las dos narrativas será decisiva. La forma en que se decida determinará si queremos o no continuar teniendo derecho a un futuro mejor. (p. 40).

Por tanto, ante esta narrativa del miedo, habrá que contraponer las de las esperanzas, de las búsquedas colectivas, de los sueños y de otras éticas que posibiliten una nueva sociedad, nuevas formas comunales y políticas de actuar... Que no nos permitan “volver a la normalidad”, la cual nos ha colocado en esta condición “pandémica”.

En virtud de lo anterior, esta investigación busca indicios que permitan abrir caminos al elaborar referentes, que brinden sentidos y contenidos a la interrogante: ¿Desde dónde niñas y niños ven y construyen sus mundos, sus territorios trastocados por la pandemia? Es a partir de este cuestionamiento que, más que aportar opciones a las y los infantes, ellos y ellas nos han conducido a caminos posibles, a la comprensión de contextos y situaciones, se ha abierto el espacio cerrado adulto-céntrico. Niñas y niños nos permiten aprender de sus modos, de sus maneras de ver y construir referentes, explicaciones, opciones y acciones necesarias y urgentes, que ellas y ellos ya practican.

Desde las miradas infantiles, desde sus voces y sus prácticas, elaboramos una estructura a través de capítulos que nos posibilitara comprender mediante una escucha atenta, permanente, sensible a sus representaciones gráficas, a sus dibujos, parafraseando la pregunta de J. Berger (2011) en nuestro epígrafe, cuáles son los referentes, los lugares de la experiencia (no solamente físicos), a partir de los cuales las y los niños nos relatan cuando están dibujando. Y, al mismo tiempo, cuando nos narran, lo que representan al platicarnos, al relatarnos lo que ocurre y lo que les ocurre a través del diálogo que entablamos. En esta investigación exploratoria realizada por estudiantes de pedagogía, por maestras

ymaestros de Educación Básica, resultamos ser los aprendices de nuestras y nuestros maestros: infantes que exploran, proponen, comprenden, hacen, transforman, se interrogan sobre el mundo, mundo que es inevitablemente compartido.

En este trabajo participaron 49 infantes, de los cuales: 28 son niñas y 21 son niños. Las edades de nuestros participantes oscilan entre 4 y 14 años, estos compartieron un total de 70 dibujos que fueron profundizados y expuestos por ellas y ellos mismos para narrar sus realidades, sus experiencias en contextos situados durante el confinamiento del Covid-19, entre marzo y julio de 2020. Las voces de los infantes emergieron de diversos contextos: Ciudad de México, Estado de México, Oaxaca, Veracruz y Puebla. *Corazonamos* con niñas y niños dialogantes provenientes de comunidades chinantecas (viviendo en la ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca), mazatecas y *ngiguas*, además de niños y niñas de zonas urbanas, quienes comparten, desde el suelo que pisan, sus preocupaciones, emociones, pensares y sentires ante la situación sanitaria actual.

A través de sus representaciones y del diálogo, como nuestros maestros y maestras, estos 49 infantes nos han trazado rutas e interrogantes, también propuestas y horizontes, en donde tejimos hilos para dar cuenta en diferentes “zonas de experiencia social” (Medina, 2016a), núcleos de procesos de lo ocurrido frente a la “emergencia sanitaria y el confinamiento”; lo que esperan los propios infantes que suceda, y lo que nos pasará a nosotros mismos como adultos, como sujetos que experimentamos también el confinamiento, por consiguiente, nos interrogamos permanentemente sobre la intersección de estas zonas y núcleos de experiencia.

De ahí que en el primer capítulo: *“Me quedo en casa...”*. *Percepción de la situación, procesos de construcción infantil frente a la difusión masiva*, se realiza el seguimiento en un hilo temporal secuencial, en cuanto a la recepción de las campañas sanitarias y escolares, como parte del discurso adulto-céntrico; frente a lo abrupto que resultó para las y los niños seguir la orden del 23 de marzo de 2020, de no retorno a

clases y estar en cuarentena, se buscó comprender su percepción y experiencias de esta situación.

Al respecto, los medios masivos de comunicación se encargaron de dar a conocer el desarrollo de la pandemia, las y los niños se informaban a través de la televisión, redes sociales, radios comunitarias, informes de las autoridades locales, así como rumores entre los vecinos. La información que se transmitían contenía la consigna: “Quedarse en casa y lavarse las manos”; además, se informaba sobre datos de población contagiada y mortandad; en las redes sociales se compartían videos, *memes*, imágenes, opiniones sobre la situación sanitaria, se mostraban diversos casos de pacientes esperando ser atendidos ante la saturación de los centros hospitalarios.

Ante este contexto pandémico, los niños y niñas construyeron sus propias concepciones, reconociendo al coronavirus como una enfermedad que provoca tos, gripe, fiebre, dolor corporal, cansancio y que afecta los pulmones, que es mortal. Desde este apartado surgió por parte de ellos la concepción de que el coronavirus provocaba la salida de “granos” en el cuerpo, hecho que los condujo a profundizar diversas hipótesis de trabajo, dando pie a los siguientes dos capítulos que sirven de ejes problematizadores.

En el segundo capítulo: *Representación del virus: procesos de construcción infantil*, se presenta otro hallazgo importante, al poder analizar y seguir dialogando con las y los niños en torno a sus representaciones gráficas del coronavirus, y poder adentrarnos un poco más en sus miradas y los procesos de construcción que recrean.

El coronavirus cobra sentido para los infantes al mostrarlo como algo malo que puede provocar la muerte, una enfermedad que está en el aire y que pueda atacar a todos por igual. En las creaciones gráficas se muestran las características como la forma molecular, el desprendimiento y la reproducción; se asocia al coronavirus con insectos, bichos, entes con rostro malévolo; una de la característica que se resalta en los dibujos son las espinas, los filamentos, particularidad que le atribuyen como una capacidad para adherirse al cuerpo, lo que provoca los síntomas dolorosos antes mencionados, como los “granos en la piel”.

En el tercer apartado: *La corporalización del “virus” y su transmisión*, comprende las explicaciones de su transmisión y los procesos que vinculan a las concepciones con las relaciones corporales y las emociones.

Para las y los niños, el virus hace contacto con las manos y boca, posteriormente se corporaliza en el organismo para provocar diversos sufrimientos como la fiebre, escurrimiento nasal, dificultad para respirar, gripe, y no sólo eso, distinguen las emociones como la angustia, frustración y tristeza. Estas conclusiones de los infantes se relacionan con sus vivencias con otras enfermedades. Resulta relevante que niñas y niños vinculen los síntomas del coronavirus con sensaciones dolorosas como el piquete de algunos insectos (hormigas, avispas, mosquitos, zancudos, gusanos), el ardor que provoca la exposición prolongada al sol, el dolor de las espinas, la picazón de la arena y polvo, las ronchas que provocan algunas plantas.

Asimismo, este capítulo presenta un ejercicio de intervención con Felipe (niño de 5 años, originario del estado de Veracruz), quien muestra cómo la información científica divulgada en los medios masivos se correlaciona con las explicaciones de sus compañeros, lo que evidencia que entienden diversos temas de índole científico, y que recurren a su fuente empírica para analizar la problemática del virus en la sociedad. Felipe describe al virus como algo “malvado” que pone en peligro la vida, para ello promueve el autocuidado y cuidado de los demás, No sólo explica teóricamente el Covid-19, sino también cartografía las consecuencias de la pandemia.

Referente a la corporalización y las formas de transmisión del virus, cuando el virus hace contacto con el cuerpo provoca “granos” como primer síntoma, una vez que se apropia del sistema respiratorio manifestando diversos síntomas, la experiencia de los niños con otras enfermedades y la información que consultan los hace tener el conocimiento “científico”, aunque mediante otras formas de explicación.

Como parte de la corporalización, las emociones forman un proceso activo de la relación que establecen con el virus, por lo que ante el panorama de la pandemia los infantes se solidarizaron al

sentirse vulnerables, en sus voces: “perdí a mi abuelita”, “mis tíos fueron despedidos”, “no hay agua, no hay maíz”, “no todos tenemos internet”, “mi maestra está grave”, exigiendo un poco de ternura. Las emociones que emanan niñas y niños en este estudio nos remiten a reflexionar sobre otro mundo infantil posible, un mundo donde ahora sí estemos preparados para verlos como actores activos sociales que sienten, proponen, y que aspiran a una vida justa para todos y cada uno.

A través del cuarto capítulo se reflexionó con los niños sobre *Los territorios de infancia alterados y reconfigurados...* En este apartado se reconocen los tránsitos temporales de la contingencia sanitaria, en donde se experimenta la alteración de los trayectos entre: casa, escuela, calle, parque, etcétera. Los espacios alterados y los espacios de lo público; los juegos colectivos, la experiencia de “Me quedo en casa”, como forma de confinamiento y apropiación; además del aprendizaje en estos contextos de encierro.

Los territorios infantiles fueron alterados antes y durante la situación sanitaria del Covid-19, los espacios como la escuela, parque, plazas comerciales, canchas, calles, ferias, ríos, montañas, milpas..., lugares donde se comparten juegos, risas, aventuras, tristeza, nostalgia, ternura, democracia, *compartencia*, desacuerdos, aprendizajes, emociones, trabajo y colaboración. Paisajes y territorios infantiles en donde las y los niños, son sujetos y actores sociales que habitan este *estar*, configurando tramas de relaciones siempre con otros, quienes representan a sus familias, madres, padres y abuelos, y valorando la convivencia con otros, como sería en el espacio escolar, cuyo retorno a él se convierte en una demanda. La relevancia en intentar aproximarnos a los territorios infantiles y su alteración se encuentra en que estas nuevas condiciones producen otras y nuevas “topo-filias” (Lopes, 2009), otros y nuevos afectos y sentidos, conocimientos y prácticas, reconfigurando esos lugares de pertenencia siempre sociales, que reconocen o no a la madre tierra, y las formas que se establecen a partir de estos procesos de reconfiguración. En ello reside la capacidad de asegurar nuestros

territorios de las infancias que se definen como recreación de la vida misma, como “el suelo que pisamos” (Martínez, 2014).

Tajantemente, las y los niños afirmaron que ninguna televisión puede suplantar a las maestras y maestros, son ellas y ellos quienes hacen el acto educativo y la escuela, puesto que implica que sea un lugar vivo y lleno de esperanza. Durante el recorrido de esta investigación, hemos visto cómo niñas y niños viven la desigualdad en la pandemia e identifican la incapacidad de las instituciones para solventar las necesidades en materia educativa, de salud, alimentaria y tecnológica.

Los juegos cobran sentido cuando los niños se apropian de sus espacios comunes, en la manera en que se organizan y esquematizan sus actividades. Estos juegos se desarrollan en las calles, en los cañales, plataneras, árboles, vías de tren y patios; cualquier lugar es bueno para construir escenarios de juegos, su importancia se enriquece cuando los niños se encuentran y comparten. Es la *compartencia* lo que produce el encuentro con el otro, ese encuentro que *encorazona* provocando disfrute. Como resultado de la pandemia, los juegos emigraron a la intimidad del hogar, ahí, al jugar con la familia tienen otra mirada, pero la nostalgia de volver a jugar en sus espacios arrebatados seguirá presente en los niños.

Respecto a sus aprendizajes durante el encierro, nos enseñan que se preocupan por el autocuidado y el cuidado de los demás, como agentes activos promueven una alimentación digna y nutritiva para los abuelos; la importancia de la higiene, el respeto por la salud de los demás promoviendo el distanciamiento y el uso de cubrebocas. Por otro lado, según el contexto y las necesidades, han aprendido mediante tutoriales disponibles en las redes, la colaboración en el trabajo del hogar y en la milpa, el cuidado de plantas y animales.

En el quinto capítulo se incluyen las acciones del “cuidado de sí y del otro”, lo que produce éticas infantiles frente a la preocupación por el bienestar de abuelos, abuelas, personas “mayores”, de otras personas que “nos cuidan”; del personal médico, enfermeras: “Mi mamá es enfermera” y, las preocupaciones sobre el trabajo de los

padres: “Mi papá siempre sale y lo acompaño”. El cuidado de sí frente a un reconocimiento, a veces mínimo, pero potencialmente latente, de la necesidad del cambio de relación con la naturaleza, a través de los dibujos y diálogos sobre: “Cuidamos a nuestras plantas y nuestros animalitos”. Los niños son conscientes del cuidado que se debe de tomar para no propagar el virus, para ello recomiendan lavarse las manos, usar cubrebocas, desinfectar las cosas que usamos, evitar saludar de mano y besos, tener todas las vacunas; promueven el autocuidado y el cuidado de otros, especialmente de las personas adultas mayores.

Es interesante escuchar a las y los niños mencionar la vulnerabilidad de las personas adultas mayores, sienten la necesidad de proteger a los demás sin considerarse ellos también propensos; promueven el cuidado mediante una alimentación digna y nutritiva, el uso de herramientas y técnicas para evitar la propagación del virus; exigen empatía por el dolor y las condiciones de los enfermos.

Los niños y las niñas fueron puntuales al exigir respeto y reconocimiento para el trabajo de los profesionales de la salud, enfatizando que son quienes solventan las necesidades de salud, y por tal motivo, no deben ser violentados ni discriminados.

Para nuestros dialogantes quedarse en casa es cuestión de privilegio, es una cuestión de poder, muchos de los infantes evidenciaron el desempleo de los adultos con quienes conviven, conscientes del valor del trabajo para solventar las necesidades básicas durante la pandemia, relatan: “Salimos a vender tamales, nadie nos compra”, “Acompaño a mi papá a su trabajo”, “Tenemos lo necesario gracias a sus trabajos”, “Yo sé que mi mamá tiene que ir a trabajar, para que no nos falte dinero”, “Sé que tiene que trabajar, para que no nos falte nada”.

Es relevante hacer énfasis en las éticas infantiles, dado que las niñas y niños con quienes caminamos y dialogamos en esta investigación, no discriminan, es más, no piensan en una inmunidad, preocupación adulto-céntrica; al contrario de la preocupación improductiva, de la mirada pasiva, o la compasión sin

acción, los niños y las niñas dialogantes se ocupan, sienten empatía y dolor, y ejercen con pasión sentencias y describen actos de cuidado. Nos reeducan y nos permiten comprender otros caminos posibles... y necesarios, de lo común, de lo propio, en donde la inmunidad como exclusión, no cabe...

El apartado seis, *Mi futuro después del Covid-19, "No sabemos"*. *Campo de experiencias y horizonte de expectativas infantiles*, muestra el futuro visto desde la infancia relacionado a lo incierto, lo misterioso, lo que no se puede predecir. El futuro no ocupa un espacio, esto lo podemos contrastar en sus dibujos cuando representan el antes, durante y después de la pandemia; los escenarios son divididos, el futuro no tiene un contexto, sólo está en blanco. De cierta manera, el futuro para las y los niños es un "no espacio" que recobra sentido conforme pasa el tiempo; es perfectible y puede sorprender, la situación pandémica terminará dejando experiencias positivas y negativas en las personas, se recuperan los espacios arrebatados, volverán a encontrarse para jugar, para estar y sentir.

Como hipótesis de trabajo, sería necesario comprender a mayor profundidad las ideas sobre "estar feliz en casa" ante el confinamiento, ya que existiría por una parte esta idea de evitar y "ponerse a salvo" de las relaciones y nexos que les resultan agresivos, por lo que continuar en confinamiento implicaría una solución a las formas de socialización que experimentan en sus contextos inmediatos. Así, la tesis de vaciamiento de lo social se encuentra latente, pues implica también valoraciones sobre la comodidad asociadas al consumo, al acceso a medios de comunicación, lo que conduce a prácticas de discriminación social y económica frente a otros niños y niñas, y sus familias. En este apartado, vamos a encontrar los dibujos denominados como "zonas de vacío", algunos en blanco, otros marcados por líneas explícitas, en donde encontramos una "zona de no saber", y por tanto de "no ser...", lo que significa una nueva hipótesis de trabajo.

Por último, el capítulo siete, *Entre el arcoíris, el sol, el mundo y lo propio: geografías y mundos trastocados por el virus*, expone que las y los niños utilizan sus diversas experiencias para dar explicación a lo que

está pasando en el mundo; ellas y ellos perciben que el planeta está siendo atacado por el virus y se está enfermando. Han ubicado el problema en el contexto mundial, pero al mismo tiempo, representan la vida y al planeta como un ser vivo que se halla enfermo, o que se requiere “salvar”, cuidar y “proteger”. En donde la metáfora está en los dibujos de los niños al representarlo como un ser vivo usando cubrebocas.

En este sentido, compartimos los diálogos y expresiones gráficas de niñas y niños sobre los elementos que refieren a sus concepciones sobre el proceso planetario, y referentes que cuentan como un hallazgo, entre tantos, que nos ha brindado este estudio, como serían los elementos como el arcoíris, el sol, y la condición del planeta, de la Madre Tierra, de la Pacha, de Gaia, no sólo en su visión antropomórfica, sino es su condición como ser vivo. Percepciones que generan un pensar de los infantes a través de los elementos que expresan en sus representaciones gráficas y que nos aportan y reeducan al aprender de este mundo y con el mundo.

En especial, hallamos que la vida cotidiana de las comunidades indígenas chinantecas, mazatecas y popolucas, de donde proviene una tercera parte de las y los niños participantes en esta investigación, está plena de riqueza en medicinas, en otras maneras de sanar el cuerpo; que para evitar la propagación del contagio bloquearon el acceso a sus territorios, considerando que son pueblos vulnerables y conscientes del cuidado para el bien común. También encontramos la desigualdad educativa al no contar con los recursos tecno-pedagógicos para el seguimiento educativo desde sus comunidades; para ellas y ellos, “el suelo no está parejo”, la señal televisiva y telefónica no llega. Si bien, por las condiciones de producción del presente texto no fue posible profundizar en las diferencias, ni de género, ni de condición étnico-indígena, es una tarea pendiente.

Acercándonos al final de esta investigación, compartimos la concepción natura-céntrica del arcoíris como un símbolo que tiene significados importantes en la epistemología indígena: se le atribuye la fertilidad, felicidad, esperanza, alegría, purificación,

protección...Valentina, Camila y Katherine lo ubican en sus dibujos como el fenómeno que traerá cambios al mundo, que la pandemia tiene un origen, que es el lugar donde nacen todos los colores, sean éstos oscuros como el Covid-19, pero también tiene un final, que es donde todo acaba y empieza un nuevo ciclo.

Creemos que estos ejes posibilitan un manifiesto y un proyecto más amplio dentro de los procesos sociales en la configuración de infancias, de ser niño o niña, durante la cuarentena, el confinamiento social, y con un futuro incierto “pos-pandemia”; que parece ser el periodo de muerte del modelo capitalista actual y un posible nacimiento de un nuevo modelo económico.

BIBLIOGRAFÍA

Barenco de Mello, M. y Lopes, A. L y Grupo Atos (2019). Por otra ciencia: ética, estética y de conocimiento en la unidad de la responsabilidad. En P. Medina Melgarejo. (Coord.). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, (pp. 278-298). México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdie/files/2020/01/PEDSURMOVLibro.pdf>.

Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo*. Barcelona, España: Gustavo Gili, SL.

Butler, J. (2020a), La desigualdad social y económica se asegurará de que el virus discrimine. El Desconcierto. *Dossier Covid19, Impactos socioculturales de la pandemia* (pp. 39-40). México: Colegio de Sonora. Recuperado de https://www.colson.edu.mx/promocion/img/Dossier%20Covid19_Impactos%20socioculturales.pdf.

Butler, J. (2020b). "¿Qué hace que la vida sea vivible? ¿Qué constituye un mundo habitable?". En *Festival Aleph 2020, UNAM*. Ciudad de México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4qhh0SAcqt&t=899s>.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.

Corona Berkin, S. (2012). La intervención como artefacto de investigación horizontal. En R. Pérez Daniel y S. Sartorello. (Coords.). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 35-44). San Cristóbal de Las Casas, México: CENEJUS, UNACH, UASLP.

Corona Berkin, S. y Kaltmeir, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona, España: Gedisa.

Corona, Y. y Pérez, C. (2003). Resistencia e identidad como estrategias para la reproducción cultural. *Anuario UAM 2002*, pp. 55-66.

Del Callejo Cana, D., Canal Martínez, M. E. y Del Callejo Canal, E. (2013). *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el estado de*

Veracruz. *Primer diagnóstico*. Recuperado de <http://www.difver.gob.mx/wp-content/uploads/2015/04/Diagnostico-Derechos-2013.pdf>

Denzin, Norman K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.). *The sage Handbook of qualitative research*, 3a ed. (pp. 933-958). California, Estados Unidos: Sage.

Dossier Covid19, Impactos socioculturales de la pandemia, pp. 83-94. México: Colegio de Sonora. Recuperado de https://www.colson.edu.mx/promocion/img/Dossier%20Covid19_Impactos%20socioculturales.pdf.

Escobar, Arturo (2010). Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Programa Democracia y Transformación Global. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Ciencias Sociales. Lima.

Espíndola, E., Sunkel, G., Murden, A. y Milosavljevic, V. (2017). *Medición multidimensional de la pobreza infantil. Una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41214/4/S1700352_es.pdf

Espinosa Pineda, G. (2008). El aspecto masculino del arcoíris prehispánico. *Cuicuilco*, 15(43), pp. 159-184. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592008000200007&lng=es&tlng=es.

Esposito, R. (2012). "Inmunidad, comunidad, biopolítica." *Las torres de Luca*, 1, 101-114. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4588647.pdf>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*. Nueva York, Estados Unidos: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc20>

12/pdfs/SOWC%202012%20Main%20Report%20LoRes%20PDF_SP_03132012.pdf.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Niños y niñas en América Latina y el Caribe, Panorama 2018*. Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe**https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2018-09/20180911_UNICEF-NNA-en-ALCPanorama2018-ESP-web_0.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Impacto del COVID-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe. Respuesta de UNICEF al COVID-19 en ALC*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/10966/file/Impact-children-covid19-lac.pdf>

Forbes. (Marzo de 2018). CDMX, la quinta ciudad más habitada en el mundo: ONU. *Revista Forbes*. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/cdmx-la-quintaciudad-mas-habitada-en-el-mundo-onu/>

Gabriela Novaro, Ana Padawer, Ana Carolina Hecht

Garcés, L. y Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de la bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas* (22), pp. 187-201. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v14n22/v14n22a12.pdf>

Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Víctor Grifols i Lucas*, (30). Recuperado de <http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5Ccuaderno30.pdf>

Gobierno del Estado de México. (2018). *Niñez mexiquense*. Recuperado de <https://coespo.edomex.gob.mx/ninez#:~:text=Comprende%20los%20a%209,699%20mil%20174%20son%20mujeres.>

Grosfoguel, R. (2011). "Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales", *Tabula Rasa*. Número 14, pp. 341-355.

Grupo de Investigaciones en Geografía de la Infancia. (2018). Universidade Federal de Juiz de Fora. Recuperado de <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>

Guerrero Arias, P. (2011). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). Calle 14 Revista De investigación En El Campo Del Arte, 4(5), 80-95. <https://doi.org/10.14483/21450706.1205>.

Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México. (2018). *Reporte Especial. Situación de las niñas y de las adolescentes en la Ciudad de México*. Primera edición. Recuperado de https://www.semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Estudios_Diagnosticos/reportesituacionninasyadolescentescdmx.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015a). *Banco de Indicadores. Ciudad de México*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/indicadores/?ind=1011000082##divFV1002000001#D1011000082>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015b). *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015c). *Oaxaca de Juárez. Visión en Cifras*. Recuperado de https://www.municipiodeoaxaca.gob.mx/uploads/attachment/file/101/Oaxaca_en_cifras.pdf.

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2017). *Etnografía del pueblo mazateco de Oaxaca-Ha shuta Enima*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/etnografia-del-pueblo-mazateco-de-oaxaca-ha-shuta-enima>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2018). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México. Popolocas (Puebla)*. Recuperado de http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=6869.

Kassir, A. (Et al.). (2020). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Buenos Aires, Argentina:

CLACSO; Lima, Perú: ALAS; editado por Breno Bringel; Geoffrey Pleyers, 1a ed. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/2020/08/29/alerta-global-politicas-movimientos-sociales-y-futuros-en-disputa-en-tiempos-de-pandemia/>.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.

Langewiesche, Dieter (2015). El historiador y su obra: Futuro pasado, de Reinhart Koselleck. Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, (14), pp. 281-297. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5215/521551968012>

Llobet, V. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>

Martínez Luna, J. (2014), Diario Comunal 175: hagamos educación ahora y siempre [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://jaime.martinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.html>

Martínez Muñoz, M., Rodríguez Pascual, I. y Velásquez Crespo, G. (2020). *Infancia confinada, ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas y niños y adolescentes?* Madrid, España: Infancia confinada, Enclave de Evaluación y Enfoque de Derechos Humanos. Recuperado de <https://infanciaconfinada.com/wp-content/uploads/2020/05/informe-infancia-confinada.pdf>

Mead, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona, España: Paidós Studio.

Medina Melgarejo, P. (2003). Niños mayos: movimientos, danza y formas de apropiación de las prácticas festivas. *Tramas*, (20), pp. 121-148.

Medina Melgarejo, P. (2004). Socio-génesis y autoría de las narrativas de niños, jóvenes y docentes. Producción de videos, fotografías, dibujos y textos en investigación educativa. *Entre maestr@s*, 4(11), pp. 52-64.

Medina Melgarejo, P. (2007). Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad. *Tramas*, (28), pp. 171-194.

Medina Melgarejo, P. (2016). Zonas de experiencia. Trayectos conceptuales, Sujetos situados/injusticia/insumisión/emancipación. *Tramas*, (46), pp. 207- 241.

Medina Melgarejo, P. (2016-2019). *Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural*. Proyecto de investigación en proceso, Área Académica 5. México: UPN.

Medina Melgarejo, P. (2018a). Autorías infantiles-amor en tiempos de escuela. Entrevista con Marisol Barenco de Mello. *Revista Noria-Investigación Educativa*, 1(1), pp. 6-13. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/14180/14335>

Medina Melgarejo, P. (2018b). La Escuela de Manuela. Infancias y Memoria. Zonas de experiencia y cronotopos en contextos de movilización social. *703 Educ. Foco Juiz de Fora*, 23(3), p. 677-704.

Medina Melgarejo, P. (2018c). Miradas infantiles sobre la ciudad: un acercamiento a los contornos de las experiencias urbanas de niñas y niños en México. En C. Alba Villalobos, P. Medina Melgarejo, K. Núñez, M. L. Estudillo Becerra (Coords.). *Infancias. Diversas voces y experiencias con la niñez* (pp. 29-54). Chiapas, México: UNACH, Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PROFOCIE, 2018).

Medina Melgarejo, P. (2019). Diálogo de saberes en Pedagogías otras del Sur. Sistemas médicos herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio. En P. Medina Melgarejo. (Coord.). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp. 90-128). México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdie/files/2020/01/PEDSURMOVLibro.pdf>.

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos políticopedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: UNICACH-CESMECA-Juan Pablos.

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2019). *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niños para descolonizar el presente*. México: UPN. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales>

Medina Melgarejo, P. (Julio-diciembre de 2018). Diferentes racismos. Encuentros con niñas y niños afrobrasileños y afroamericanos. Acercamientos conceptuales descolonizadores. *Ra Ximhai*, 14(2). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71629/63186>

Medina Melgarejo, P. y da Costa Maciel, Lucas. (Mayo-agosto de 2016b). Infancia y de/ Colonialidad: autorías demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educ. Foco, Juiz de Fora*, 21(2), pp. 295-332.

Medina Melgarejo, P. y Maciel, L. da C. (2016). Infancia y de/Colonialidad: autorías demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educ. Foco, Juiz de Fora*, 21(2), pp. 295-332.

Medina Melgarejo, P. y Martínez A. (2016). Haciendo Memoria con Niñ@s en contextos de migración urbana. Dispositivos para el dialogo y encuentro. En K. Núñez Patiño, P. Ortelli, M. L., Estudillo y C. Alba Villalobos (Coords.). *Niñez Indígena, Resistencia y Autonomías. Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina* (pp. 107-161). Tuxtla Gutiérrez, México: Universidad Autónoma de Chiapas, Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PROFOCIE, 2015).

Medina Melgarejo, P. y Montoya R. (2019). Niños actores sociales en el movimiento magisterial de Oaxaca (CNTE) y en el movimiento indígena zapatista de Chiapas del EZLN. En P. Medina, Melgarejo. (Coord.). *Geografías de las infancias y movimientos sociales Dialogar con niños para descolonizar el presente* (pp. 29-60). México: UPN. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales>.

Medina Melgarejo, P. y Rico, A. (2018). Hacer-se de la CNTE... Memorias disidentes en movimiento. Experiencia y relaciones intergeneracionales, 23(3), pp. 677-704. Recuperado de <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Resistencias-y-alternativas-Definitivo.pdf>

Medina Melgarejo, P., Núñez Patiño, K. y Rico Montoya, A. (2018). Diálogo con niños y niñas: el dibujo como dispositivo metodológico. Infancias en contextos de movilización social. En M. Pantevis Suárez, J.J. Moreira Lopes y P. Medina Melgarejo. (Comps.). *Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica* (pp. 127-148). Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina. Recuperado de https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3519/Geografias_Tomo_I_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Montaño Garfias, E. (1 de junio de 2020). Judith Butler reflexiona en El Aleph sobre la posibilidad de un mundo pospandémico vivible. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2020/06/01/cultura/a07n1cul>

Moreira Lopes, J. J. (2019a). Geografía de la infancia: contribuciones a los estudios de los niños y sus infancias. En P. Medina Melgarejo. (Coord.). *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niños para descolonizar el presente* (pp. 255-268). México: UPN. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccioneshorizontes-educativos/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales>.

Moreira Lopes, J. J. (2019b). Presentación del Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia-GRUPEGI (Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância). En P. Medina Melgarejo. (Coord.). *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niños para descolonizar el presente* (pp. 153-155). México: UPN. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccioneshorizontes-educativos/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales>

- Moreira Lopes, J. J. y Mello, M. B. de. (2016). "Tinha Cebola Desmaiada": Bakhtin E O Pesquisar Com. *Aleph*, (25), pp. 260-268.
- Moreira Lopes, J. J. y Vasconcellos, T. de. (2006). Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), pp. 103-127.
- Moreira Lopes, J. J., Muniz Figueiredo Costa, y Rodrigues Vieira de Paula, S. (2019). Paisajes de infancia, paisajes de los niños. En P. Medina Melgarejo. (Coord.). *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niños para descolonizar el presente* (pp. 157-179). México: UPN. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales>
- Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. C. (Coord.). (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Núñez, K. (septiembre-diciembre de 2013). Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 73(26), pp. 81-92.
- Núñez, K. Medina-Melgarejo, P., Rico A. (2018). El dibujo como dispositivo metodológico para generar el diálogo con niños y niñas indígenas de Oaxaca y Chiapas en contextos diversos y de movilización social (pp. 53-80). En Placencia, M., Alba C. Nuñez K. (coords). (2018). *Infancias y su visibilidad. Experiencias desde la investigación Tuxtla Gutiérrez, Chiapas / Universidad Autónoma de Chiapas*.
- Núñez, K., Ortelli, P., Estudillo, M. L. y Alba, C. (Coords.). (2016). *Niñez Indígena, Resistencia y Autonomías. Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina*. Tuxtla Gutiérrez, México: Universidad Autónoma de Chiapas, Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PROFOCIE, 2015).
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

Pantevis Suárez, J. J. Lopes Moreira y P, Medina Melgarejo. (Comps). *Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica* (pp. 15-31). Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina. Recuperado de https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3519/Geografias_Tomo_I_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pantevis, M. y Moreira Lopes, J. J. (2018). Espacios geográficos y niños: muchas infancias/vivencias de un grupo de investigaciones con infancias en Brasil-Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância-GRUPEGI.

Pantevis, M., Medina Melgarejo, P. y Moreira Lopes, J. J. (2018). Una aproximación a los estudios de las infancias. Entre las categorías sociales y el reconocimiento de las niñas y de los niños. En Alba, P. Medina Melgarejo, Núñez, Estudillo (Coords.). *Infancias. Diversas voces y experiencias con la niñez* (pp. 11-28). Chiapas, México: UNACH, Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PROFOCIE, 2018).

Pantevis, M., Moreira Lopes, J. J. y Medina Melgarejo, P. (Comps.). (2018). *Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica*. Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina. Recuperado de https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3519/Geografias_Tomo_I_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Pellegrini, L. (Ed.). (2009). Michel Foucault. La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller. *topologik.net*. Recuperado de http://www.topologik.net/Michel_Foucault.htm.

Placencia, M., Alba C. Nuñez K. (coords). (2018). Infancias y su visibilidad. Experiencias desde la investigación. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas / Universidad Autónoma de Chiapas.

Podestá Siri, R. (2007). *Encuentro de Miradas: El territorio visto por diversos autores*. México: SEP/CGEIB.

Podestá Siri, R. (2007). *Encuentro de Miradas: Hacia nuevos modelos para el estudio de las representaciones sociales infantiles nahuas y occidentales de su territorio* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Preciado, B. P. (28 de marzo de 2020). Aprendiendo del virus, El País, España. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html.

Prout A. y James A. (1997). A new paradigm for the Sociology of the Childhood. Provenance Promise and Problems. En A. James y A. Prout. (Eds). *Constructing and reconstruting Childhood. Contemporary Issues in the sociological study of Childhood* (pp. 7-31). Londres, Inglaterra; Washington, D.C., Estados Unidos: Falme Press,

Red por los Derechos de la Infancia en México. (2016). *La infancia cuenta en México 2016*. México: Red por los Derechos de la Infancia en México.

Revistas Científicas Complutenses. (2020). Las infancias en el foco de la investigación y vivencias infantiles de la pandemia. Sociedad e Infancias, Vol. 4. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI>

Rodríguez García, A. (24 de marzo de 2020). Adultos mayores, prioridad en plan de gobierno en fase 2 del Covid-19. Revista Proceso. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/623045/adultos-mayores-prioridad-en-plan-de-gobierno-en-fase-2-del-covid-19>

Santos, B. (2020a). El coronavirus y nuestra contemporaneidad. En A. Kassir (Et al.). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* (pp, 35-40). Buenos Aires, Argentina: CLACSO; Lima: ALAS. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/2020/08/29/alerta-global-politicas-movimientos-sociales-y-futuros-en-disputa-en-tiempos-de-pandemia/>

Santos, B. (2020b). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf

Secretaría de Desarrollo Social, Consejo Nacional de Población, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2008). *Delimitación de*

las zonas metropolitanas de México. 2005. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/380/702825002124/702825001537.pdf

Secretaría de Gobernación. (2019). *31.4 por ciento de la población en México son niñas, niños y adolescentes, de 0 a 17 años*: CONAPO. Recuperado de <https://www.gob.mx/segob/prensa/31-4-por-ciento-de-la-poblacion-en-mexico-son-ninas-ninos-y-adolescentes-de-0-a-17-anos-conapo>

Universidad Nacional Autónoma de México. (s/f). *Chinantecos*. Recuperado de <http://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/775>

Wallerstein, Immanuel. (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Recuperado de <https://sociologiadeldesarrollo.files.wordpress.com/2014/11/223976110-26842642-immanuel-wallerstein-analisis-de-sistemas-mundo.pdf>

Zapata de la Cruz, J. y Sánchez Linares, R. (2018). Educación indígena, de la asimilación al rescate: realidad excluyente de chichimecas, chontales y chinantecos en México. *Emerging Trends in Education*, 1(1). doi: <https://doi.org/10.19136/etie.a1n1.2759>. Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/2759>.

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones*. Perú: América Latina en Movimiento, Programa democracia y Transformación Global, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

ANEXO

Compilación de los dibujos infantiles por estados

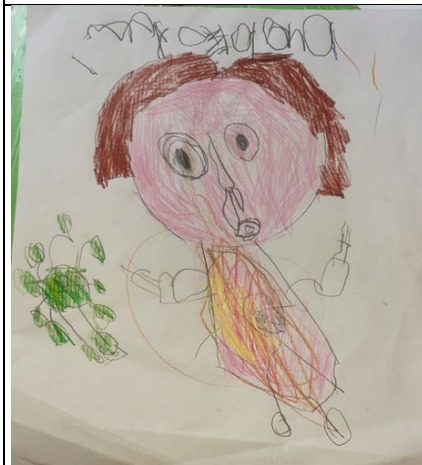
Ciudad de México



1. Camila, 6 años, Alcaldía Milpa Alta.



2. Kevin, 9 años, Alcaldía Milpa Alta.



3. Ximena, 5 años, Alcaldía Milpa Alta.



4. Ivanna, 11 años, Alcaldía Tlalpan.



5. Mateo, 7 años, Alcaldía Tlanpan.



6. Paola, 10 años, Alcaldía Alvaro Obregon.



7. Paola, 10 años, Alcaldía Alvaro Obregon.



8. Renata, 9 años, Alcaldía Alvaro Obregon.



9. Ximena, 9 años, Alcaldía Álvaro Obregón.



10. Cristian, 6 años, Alcaldía Magdalena Contreras.



11. Joel Alexander, 4 años, Alcaldía Magdalena Contreras.



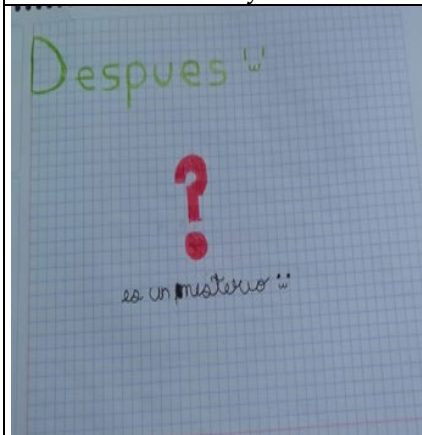
12. Zoe Valentina, 5 años, Alcaldía Magdalena Contreras.



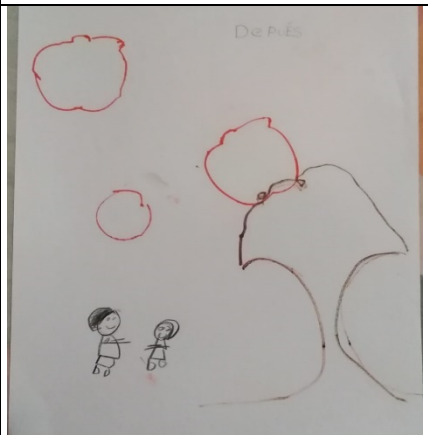
17. Mía Bethzabe, 12 años,
Alcaldía Coyoacán.



18. Mía Bethzabe, 12 años,
Alcaldía Coyoacán.



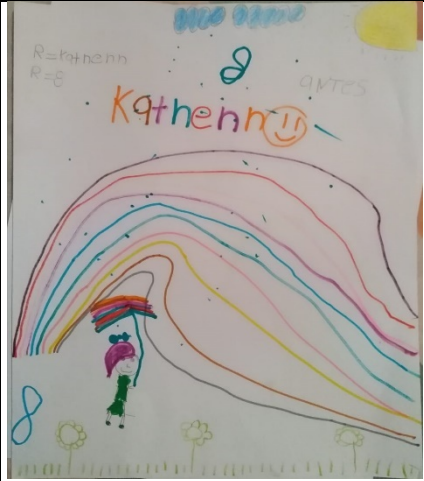
19. Mía Bethzabe, 12 años,
Alcaldía Coyoacán.



20. Katherine, 8 años, Alcaldía
Xochimilco.

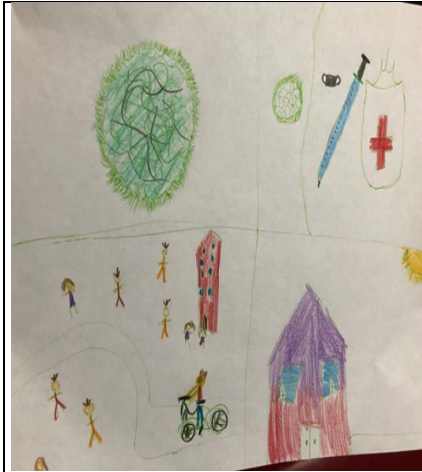


21. Katherine, 8 años, Alcaldía Xochimilco.

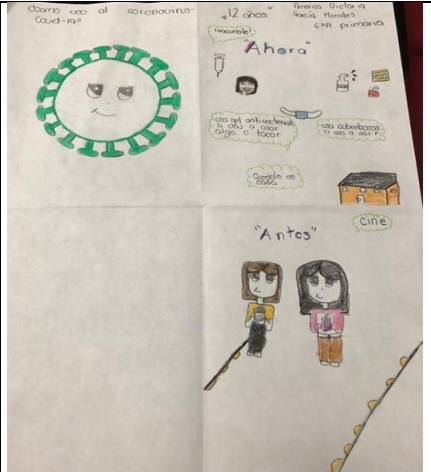


22. Katherine, 8 años, Alcaldía Xochimilco.

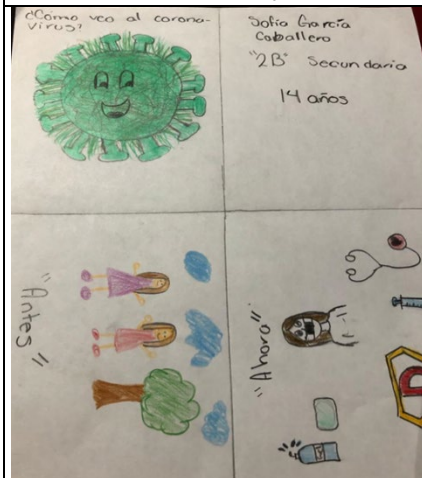
Estado de México



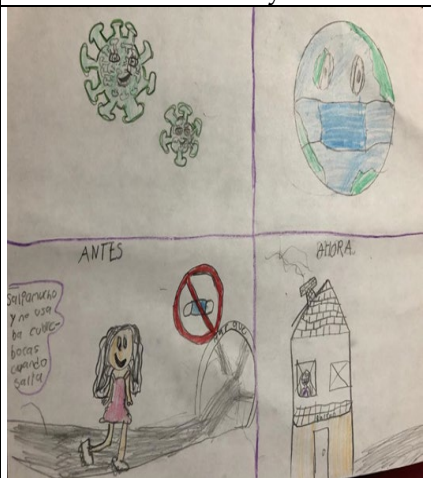
1. Fernando, 11 años,
Nezahualcóyotl.



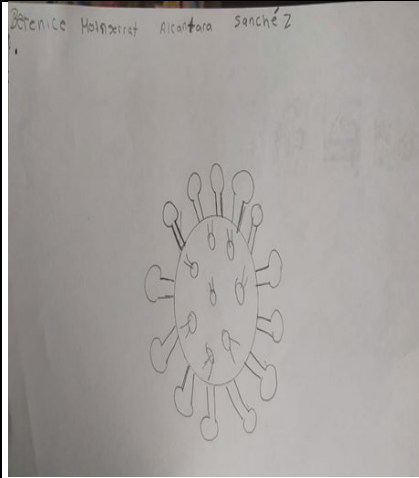
2. América, 12 años,
Nezahualcóyotl.



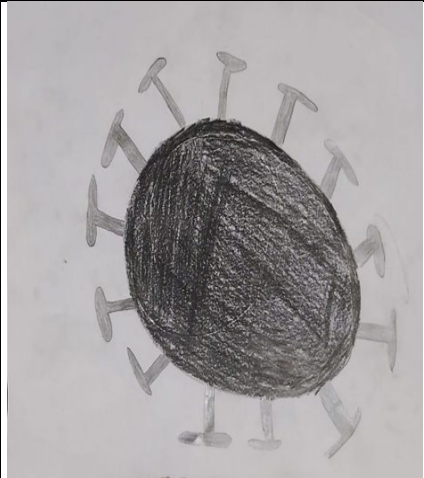
3. Sofía, 14 años,
Nezahualcóyotl.



4. Abril, 10 años,
Nezahualcóyotl.



5. Bereice, 9 años, Chicoloapan.



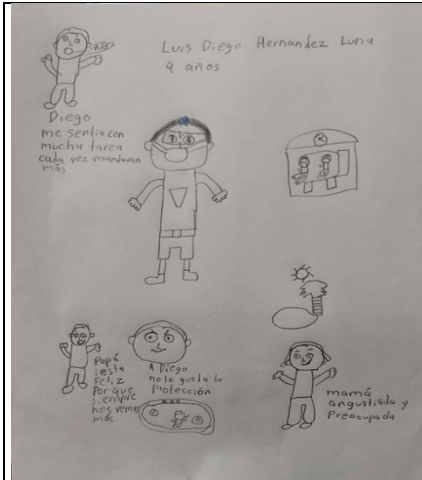
6. Iann, 8 años, Chicoloapan.



7. Diego, 10 años, Chicoloapan.



8. Luis Diego, 8 años,
Chicoloapan.



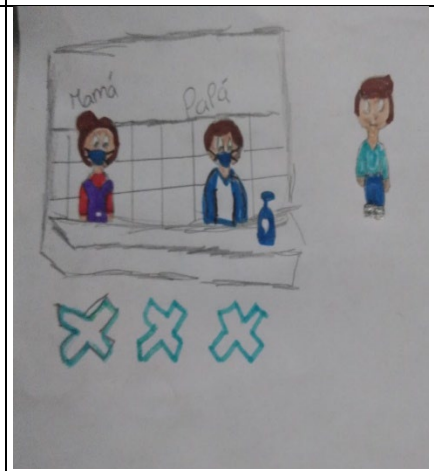
9. Luis Diego, 8 años,
Chicoloapan.



10. Mariah Alexandra, 5 años,
Valle de Chalco Solidaridad.



11. Rosa Yamileth, 10 años,
Valle de Chalco Solidaridad.



12. Eduardo, 11 años,
Chimalhuacán.



13. Eduardo, 11 años,
Chimalhuacán.



14. Eduardo, 11 años,
Chimalhuacán.



15. Natalia, 6 años,
Chimalhuacán.



16. Natalia, 6 años,
Chimalhuacán.



17. Natalia, 6 años,
Chimalhuacán.



18. Natalia, 6 años,
Chimalhuacán.



19. Natalia, 6 años,
Chimalhuacán.



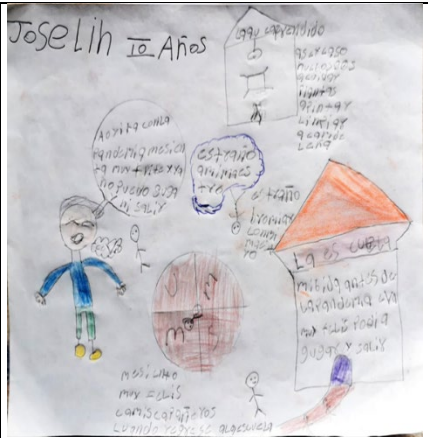
20. Natalia, 6 años,
Chimalhuacán.



21. Natalia, 6 años,
Chimalhuacán.



5. Monserrath, 6 años, San Juan Bautista Tuxtepec.



6. Joselin, 10 años, San Juan Bautista Tuxtepec.



7. Estefania, 9 años, San Juan Bautista Tuxtepec.



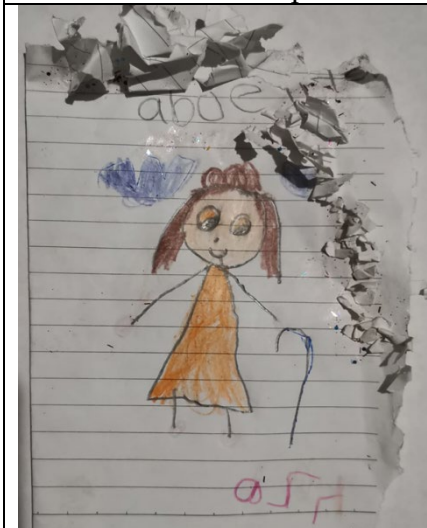
8. Iván, 9 años, San Juan Bautista Tuxtepec.



9. Emmanuel, 6 años, San Juan Bautista Tuxtepec.



10. Camila, 5 años, San Juan Bautista Tuxtepec.



11. Camila, 5 años, San Juan Bautista Tuxtepec.



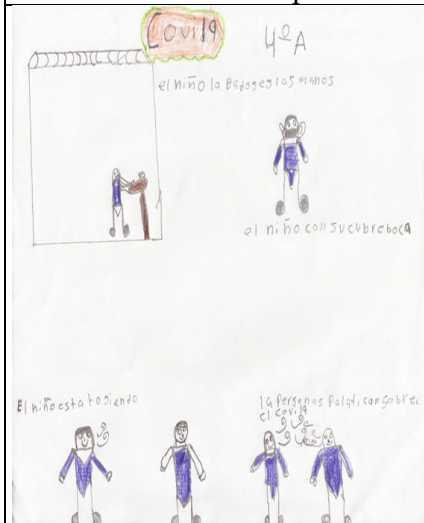
12. Betsi, 11 años, San Juan Bautista Tuxtepec.



13. Betsi, 11 años, San Juan Bautista Tuxtepec.



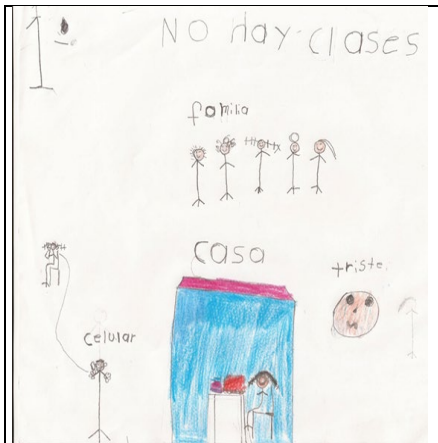
14. Antonio, 11 años, San Jerónimo Tecóatl.



15. José Gerardo, 10 años, San Jerónimo Tecóatl.



16. Guadalupe, 9 años, San Jerónimo Tecóatl.



17. Luz María, 6 años, San Jerónimo Tecóatl.

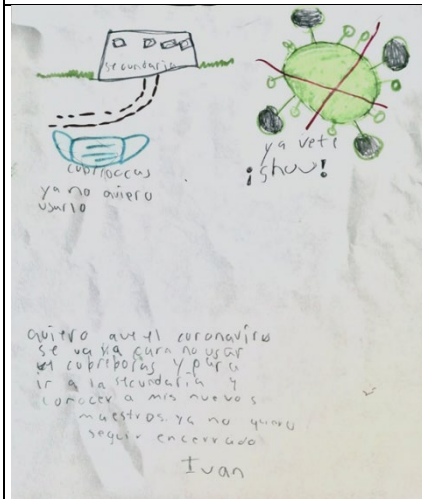
Veracruz



1. Ángel Manuel, 11 años,
Veracruz, Ver.



2. Dafne Paola, 11 años,
Veracruz, Ver.



3. Iván, 12 años, Veracruz, Ver.



4. Felipe, 5 años, Veracruz, Ver.



5.Felipe, 5 años, Veracruz, Ver.



6.Luna, 11 años, Veracruz, Ver.

Puebla



1. Ángel Alejandro, 12 años,
San Marcos Tlacoyalco.



2. Aldo, 12 años, San Marcos
Tlacoyalco.