

EDUCACIÓN EN LA PEQUEÑA INFANCIA: (RE)PENSANDO SUS LÍMITES Y POSIBILIDADES FRENTE A ALGUNAS REFLEXIONES IMPUESTAS POR LA PANDEMIA DEL COVID-19

Fabiana Pessanhaⁱ
Nayara Alves Macedoⁱⁱ

Resumen: Este artículo nos presenta diálogos y reflexiones acerca de los desafíos que enfrenta la escuela infantil en el contexto de la pandemia Covid-19. Nuestro objetivo es discutir algunas paradojas que han surgido en medio a las condiciones de vida de niños y familias en dicho contexto, abordándolas por medio de reflexiones sobre los nuevos desafíos de la Educación Infantil. Estas son vehiculadas con la perspectiva de tres profesoras investigadoras (GARCIA, 2008) que pertenecen a la escuela infantil y trabajan con equipos facilitados por entes gubernamentales para la educación de infantes en la región oriental Fluminense de Río de Janeiro y que se valen de la etnografía como principal metodología de análisis para sus investigaciones. De este modo, en diálogo con las visiones de autores como López (2018), Kohan (2018), Zago (2000), Harvey (2020), nuestro camino construido a base de reflexiones, viene reconstruyéndose en un tiempo que transcurre en la incertidumbre.

Palabras clave: Covid-19; Educación infantil; Relación entre familia y escuela.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: (RE)THINKING LIMITS AND POSSIBILITIES IN THE FACE OF SOME INFLECTIONS IMPOSED BY THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: This article discusses the limits and possibilities caused by the effects of the Covid-19 pandemic on small childhood education. This is a reflexive exercise, based on Childhood Studies, in dialogue with our studies and experiences as research professors (GARCIA, 2008). We aim to problematize and provoke reflections about the impacts of closing schools on the triad of children, families and schools, visualizing their dilemmas and contradictions. We highlight some principles and the ethical-political and epistemic commitment assumed in the education of small childhood. The discussion highlights the need to build affective and alteritary bonds in the family and school relationship, potentiating these times of uncertainty as a time, also, of creation.

Keywords: Covid-19 pandemic; Early childhood education; Family-school relationship.

Introducción

El neoliberalismo es antes de todo, una cultura del miedo, del sufrimiento y de la muerte para las grandes mayorías: no podemos combatirlo eficazmente si no es que se le opone una otra cultura, la de la esperanza, de la alegría y de la vida.

(Boaventura Santos)



La pandemia del Covid-19 causada por el nuevo coronavirus (SARS-COV-2), sacudió al mundo entero complicando aún más la actual crisis política, económica y social que estamos atravesando, desnudando las acciones y las omisiones de un modelo de desarrollo centrado en la exclusión social, en la explotación y en la producción de inmensas injusticias sociales. La histórica desigualdad socioeconómica que alcanza a millones de familias e infantes brasileños y que afecta sobre todo a aquellos que pertenecen a los estratos sociales más pobres de la población, se circunscribe en la presente discusión que aborda las actuales circunstancias por las cuales vienen siendo afectados los procesos de educación de la pequeña infancia en medio a los terribles efectos de la crisis pandémica.

En este escenario de innumerables fragilidades, ponemos de manifiesto nuestras acciones para cuestionar cómo las escuelas de la pequeña infanciaⁱⁱⁱ, tanto las guarderías, la escuela inicial o pre escuelas - campo en el que actuamos como profesoras investigadoras (GARCIA, 2008) – vienen enfrentando los desafíos impuestos por la pandemia. Creemos que la reflexión propuesta ofrece importantes contribuciones en la lucha por la construcción de otros/nuevos caminos para reafirmar la vida, luchar por ella, resistir y defenderla. De este modo, hacemos la invitación e hincapié para poder reflexionar de forma introspectiva nuestros saberes y prácticas educativas, en la búsqueda de convergencias y reflexiones acerca de los límites y los desafíos que atraviesan actualmente la educación de la pequeña infancia en este momento.

Tanto las posibles reflexiones como la literatura propuesta en el presente trabajo son reobservadas y pensadas a partir de las experiencias compartidas en nuestro grupo de estudios e investigaciones que tienen, de un modo general, el objetivo de investigar la pluralidad y la heterogeneidad que constituyen las infancias en la contemporaneidad. Resaltamos el objetivo del presente artículo de buscar problematizar y provocar reflexiones sobre los impactos del cierre imprevisto de los espacios escolares para la pequeña infancia, considerando su incidencia en la tríada “niños, familias y escuelas”, con el fin de dar visibilidad a sus dilemas y contradicciones.

De este modo, se trata de promover un ejercicio reflexivo fundamentado en los Estudios de la Infancia al entender que, tanto la ruptura epistemológica y el cambio conceptual del modo de pensar sobre los infantes dentro de la complejidad de su existencia social, “han venido siendo defendidas al interior del campo de los estudios de la infancia en plena constitución y que se tornan además una condición esencial para buscar una luz que nos permita ir palpando las sombras” (SARMENTO, 2007, p 26). En ese sentido, resaltamos que las reflexiones que exponemos, dialogan con nuestra trayectoria formativa como profesoras investigadoras que

actuamos en las zonas periféricas de la región metropolitana fluminense (en la región Este), con familias, infantes y niños pequeños que aprenden a través de las instituciones públicas de Educación Infantil del Estado de Rio de Janeiro.

El proyecto moderno de educación condujo a que escuelas y familias pasen a ocupar lugares diferenciados en el proceso de educación de la pequeña infancia. Así, al ocupar lugares distintos aunque complementarios, tanto las familias como los espacios escolares ganaron nuevas dimensiones y enfoques peculiares en la educación infantil contemporánea. Por ello, este debate se torna central frente al lugar en el que la educación de la pequeña infancia parece haber sido colocada, una vez ocurrido el cierre de escuelas y guarderías como medida de prevención ante los riesgos de contagio por el peligro de la propagación del Covid-19.

Frente a esta situación, la educación de la pequeña infancia, sus condiciones y las circunstancias actuales de su construcción son abordadas como el hilo conductor que nos conducen a establecer diversos diálogos. Llamamos también a la necesidad de reflexionar sobre aspectos importantes que emergen en los días actuales a partir de la suspensión de las actividades cotidianas de las escuelas de la pequeña infancia y el consecuente aislamiento de experiencias de carácter formativo que vienen ocurriendo en los espacios privados familiares. En este contexto y de forma amplia, proponemos la intención de discutir y rediscutir el papel social de esas escuelas en medio a una actual crisis sin precedentes.

También como propuesta central, rectificamos el potencial de las escuelas de la pequeña infancia como espacios privilegiados de educación de infantes y niños pequeños y sobretodo como el espacio en el que se promueve potencialmente encuentros y diversas relaciones interactivas que amplían las experiencias de vida y fortalecen su acción en el mundo. En la actual coyuntura en la que se encuentra el cotidiano escolar, donde muchos infantes y niños están momentáneamente y únicamente sumergidos en sus propios contextos familiares y que en muchos casos, están siendo llevados a la realización de actividades educativas remotas, creemos que es preciso reforzar la necesidad de crear estrategias que nos permitan escuchar a los infantes, familias y escuelas, así como también que puedan dialogar entre ellos, a fin de que sean redescubiertas y potencializadas nuevas formas de producción de educación para la pequeña infancia, de modo que puedan ser las mismas compartidas de la forma más efectiva posible.

Infancias contemporáneas y el contexto de la pandemia: un breve panorama

Una reflexión sobre las actuales condiciones y circunstancias que atañen la construcción y educación de la pequeña infancia frente a la dimensión y significado de la pandemia del Covid-19, se alía al entendimiento de que "la crisis del coronavirus es un monstruo alimentado por el capitalismo" (DAVIS, 2020, p. 5), de modo que sus impactos alcanzan de forma más brutal a los grupos y países más pobres del capitalismo globalizado. En diálogo con las reflexiones del autor, se resalta que la aparición del nuevo coronavirus expone instantáneamente la estratificación de clases frente a las contradicciones del capital, en la cual quien se encuentra en mejores condiciones puede salvarse de los riesgos de contaminación, mientras que los que no como "los millones de trabajadores con salarios bajos, trabajadores rurales, desempleados y aquellos que no cuentan con un techo donde vivir, todos ellos están siendo lanzados a los lobos" (p. 9). Más que una crisis de salud, la pandemia del Covid-19 se desdobra en una crisis social, económica y tal vez hasta educacional.

En el caso de Brasil, las históricas e impactantes desigualdades que insisten en marcar la realidad social y económica (preponderantemente) de millones de familias y niños, se tornan un agravante en el debate sobre las actuales circunstancias de los procesos de formación y educación de la pequeña infancia. A pesar de ser Brasil un país que se define como democrático, la histórica asociación de sus élites dominantes al gran capital "resulta en la combinación de una altísima concentración de capital para pocos, con el mantenimiento de grandes masas de miseria, [...] sin la justa distribución de la riqueza socialmente producida" (FRIGOTTO, 2011, p. 238). De ello deviene que "Brasil siga ocupando las primeras posiciones entre los países más desiguales del mundo [...] junto a otros países de las principales economías mundiales" (ALVARENGA; TAVARES, 2015, p. 56), siendo incluso uno de los países más desiguales de América Latina en la distribución de ingresos.

La implantación de políticas ultraliberales y el ajuste estructural materializados en la austeridad fiscal y en la contingencia de recursos, principalmente en las áreas de servicios sociales, ocurrieron especialmente después del golpe de 2016^{iv}, agravaron la situación imponiendo condiciones de vulnerabilidad cada vez más intensas y de sobremanera en los sectores populares, sea en el acceso al mercado de trabajo, en las condiciones habitacionales, en el acceso a una educación de calidad, entre otras esferas de la vida contemporánea. A partir del gobierno de Michel Temer en el año 2016 y a lo largo de la gestión del actual presidente del Poder Ejecutivo Nacional, se viene observando de forma fehaciente una avalancha de ataques a los derechos sociales adquiridos por los ciudadanos brasileños.

La aprobación de la Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC) de número 241/55 que limita los gastos públicos con servicios sociales, la reforma laboral que torna precario aún

más las relaciones de trabajo, la reforma de las jubilaciones y pensiones y los ataques a la educación pública, especialmente a las universidades, son claras evidencias de la materialización de las medidas ultraliberales sobre la alegación de que los derechos adquiridos por la sociedad brasileña y consolidados en la Constitución Federal (CF) de 1988, no caben más en el presupuesto público. En esta coyuntura, podemos afirmar que Brasil viene produciendo “unas de las sociedades más desiguales y violentas del mundo” (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

Ese cuadro de desmoronamiento social y de condiciones cada vez más precarias de existencia para un gran número de familias brasileñas, está siendo aún más expuesto y agravado frente a los efectos devastadores que viene originando la pandemia del Covid-19. Además de considerar también los elevados índices de pobreza, Brasil ya consiguió batir muchas veces records mundiales de muertes diarias y todavía se muestra subyugado a la ausencia de medidas y de construcción de alternativas de parte del Gobierno Federal para combatir los efectos causados por la gran crisis en la que la pandemia nos ha afectado.

En medio a las adversidades de ese escenario, en el ámbito de la educación se continúa sufriendo los ataques que insisten en dismantelar un efectivo proyecto educacional de calidad para la población brasileña. Los educadores venimos siendo abandonados por medidas que sugieren acentuar todavía más las desigualdades socioeducativas de nuestros estudiantes con la definición de directrices que prevén actividades remotas a través de actividades de carácter de emergencia, hecho que termina por negligenciar el diálogo con los docentes, familias y con la comunidad escolar, sobre todo al desconsiderar la realidad socioeconómica vivida por gran parte de la población brasileña.

Para intentar superar los desafíos del actual escenario educacional y frente a las dificultades todavía más acentuadas, el Manifiesto elaborado por la Asociación Nacional de Pós Graduación e Investigación en Educación (ANPED), elaborado por el Grupo de Trabajo: Educación de infantes de 0 a 6 años, nos recuerda que

Es fundamental identificar dónde están los niños [con los cuales trabajamos], en qué situación se encuentran, si sus familiares poseen suficientes ingresos, si esos niños están en situación de riesgo - de vida, con ausencia de garantías para alimentarse o atenderse en caso de un problema de salud, si tienen interrupciones en la atención educacional especializada y sus evidentes consecuencias, si tienen problemas en referencia al equilibrio emocional, entre otras cuestiones emergentes (ANPED, 2020).

De hecho es necesario dar visibilidad a las condiciones precarias de muchas familias brasileñas, desde sus condiciones habitacionales y sanitarias de buena parte de los domicilios

en que viven, hasta sus condiciones de trabajo y de ingresos, el acceso a los servicios de salud y educación, entre otros aspectos. Condiciones esas que se mezclan con las presiones direccionadas hacia las familias para que se constituyan como extensiones de los espacios escolares y hasta para que de algún modo den continuidad y garanticen la educación de sus hijos a través de los dispositivos de enseñanza remota.

En lo que concierne a las condiciones de vivienda de muchas familias de los sectores populares, Brasil posee casi 2 millones de domicilios con cohabitación familiar forzada, más de un 1 millón con un número excesivo de residentes, casi 4 millones que no cuentan con el abastecimiento regular de agua y casi 7 millones que no cuentan con los servicios de desagüe ni de su respectivo mantenimiento, estando muchos de ellos concentrados en números absolutos en la región sureste del país (TONUCCI FILHO; PATRICIO; BASTOS, 2020). Esos domicilios concentran aún una alta proporción de madres adolescentes y solteras que desempeñan el papel de jefes de familia, lo que revela la vulnerabilidad de género y de sus generaciones, puesto que son mujeres y niños siempre impactados fuertemente por las desigualdades económicas y socio espaciales (TONUCCI FILHO; PATRICIO; BASTOS, 2020, p. 2).

Otro dato importante que fragiliza aún más la vida de las familias y niños de los sectores populares es el aumento expresivo del desempleo y del trabajo informal. En el último trimestre de 2019, el número de trabajadores informales alcanzó el porcentaje de 41,1% de la población considerada "ocupada" por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), componiendo la mayor tasa desde el 2016^v. Estos datos permiten suponer el alto porcentaje de trabajadores de bajos ingresos, informales y/o desempleados existentes en Brasil, lo que nos lleva a inferir que frente a los efectos de la caída en los ingresos y las restricciones de trabajo y empleo generados por la crisis de la pandemia del Covid-19, es inminente el agravamiento de las condiciones de vida de muchas familias y niños que pertenecen a esa parte de la población y que viven en una situación de gran inestabilidad y vulnerabilidad económica.

En lo que respecta al mercado de trabajo, datos recientes del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2020), de acuerdo con la metodología utilizada en la llamada "Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios Contínua" (PNAD), muestran que casi 13 millones de brasileños en edad productiva, se encontraban fuera de sus puestos de trabajo durante el primer trimestre del 2020. Vale resaltar que millones de brasileños categorizados como "ocupados" por el mismo IBGE, - incluidos en la categoría de trabajadores activos pero sin vínculo laboral o contrato formal, o sea, trabajando en la informalidad -, son considerados por arte de magia como "ocupados"^{vi}, por el Instituto Brasileño en cuestión.

En este contexto destacamos que a pesar de la política de auxilio económico (Auxilio Emergencial) implantado por el Gobierno Federal que ejecutó la transferencia monetaria por un valor de 600 reales durante tres meses^{vii}, a los trabajadores que de modo general perdieron sus ingresos y el doble del valor (1200 reales) a mujeres, jefes de familia con hijos menores, incluyendo madres adolescentes^{viii}, todavía existe una gran parte de la población que son alrededor de millones de trabajadores, que a pesar de cumplir con los criterios establecidos para recibir el auxilio pecuniario, no han conseguido ser beneficiados con estas medidas gubernamentales.

El acceso restringido a los servicios públicos, especialmente a los de salud y educación, es la otra cara de una crisis que alcanza a niños y sus familias que forman parte de los sectores populares brasileños. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en un reciente Informe publicado el año pasado (2019), divulgó que en Brasil hay cerca de 27 millones de niños y adolescentes que sufren de la privación de por lo menos uno de sus derechos fundamentales - acceso a la educación, agua, saneamiento, vivienda, entre otros -, casi 2 millones se encuentran fuera de la escuela y 297 mil niños con menos de cinco años mueren todos los años debido a la insuficiencia de los servicios de salud y saneamiento básicos.

Según la UNICEF (2019), vale remarcar también que gran parte de los niños excluidos del derecho a la educación, reside en las periferias de los grandes centros urbanos y que el 53% de ese grupo vive en domicilios con ingresos per cápita de hasta medio salario mínimo vital. Ese escenario de pobreza imprime una condición de "acúmulo de privación de derechos", es una realidad común para muchos niños y familias brasileñas que suponemos estar agravándose debido a la actual coyuntura pandémica y por la falta de políticas de Estado que garanticen estabilidad y seguridad.

Adicionalmente a los datos ofrecidos por la UNICEF relativos al año 2019 ya citados anteriormente, se suma la dura proyección de los efectos económicos resultantes de la pandemia del Covid-19, los cuales pueden llevar hasta 86 millones de niños a niveles de pobreza domiciliar hasta fines del 2020, representando un aumento del 15% sobre los números actuales en el contexto internacional, siendo que en América latina ese aumento puede representar un avance del 22%^{ix}. Y todo ello, sin mencionar el empeoramiento de la situación por la falta de acceso a servicios esenciales como los debidos cuidados con la salud, las campañas de inmunización rutinarias y/o obligatorias que es un hecho que ya está comprometiendo a centenas de millones de niños y que puede llevar a un aumento significativo de la mortalidad infantil de niños de hasta 5 años de edad^x.

El breve panorama presentado sobre la situación socioeconómica y educacional de las familias y de la pequeña infancia brasileña, en lo que respecta a los grupos que pertenecen a los sectores populares, nos proveen elementos para colocar en diálogo las condiciones en que esas familias y niños están viviendo la actual crisis provocada por el Covid-19. Ese escenario es el marco de fondo en el que proponemos realizar el debate, el cual reside en la problematización de las actuales condiciones y circunstancias de la construcción y educación de la pequeña infancia al considerar la obligada suspensión de actividades del cotidiano escolar y el consecuente aislamiento de sus experiencias formativas en los espacios privados familiares. De este modo, vemos la necesidad de reafirmar la importancia de las escuelas de la pequeña infancia como un espacio potencial de educación y socialización de las mismas.

Por un mundo abierto: desafíos para la educación de la pequeña infancia en el contexto de la pandemia

El escenario de la pandemia nos trajo la necesidad de establecer el distanciamiento social, ocurriendo así la interrupción de lo que era producido en el ámbito social educativo y al mismo tiempo, convocándonos a aprender a saber lidiar nuestras pérdidas y muchas veces a reencontrar el significado de la lucha por espacios y contextos que permitan la supervivencia y el acogimiento de diferentes modos de existencia y re-existencias. Ello implica una mirada sensible y apurada para muchas cuestiones e implicaciones que nos afectan, en especial a las escuelas de la pequeña infancia, *lócus* de nuestra actuación profesional y de investigación. De ese modo pretendemos ofrecer una significativa contribución para los docentes, educadores y educadoras, estudiosos y/o estudiosas de la educación, en el desafío de construir una educación de la pequeña infancia con calidad social fundamentada en una experiencia afectiva, dialógica y democrática.

El mundo asolado por la pandemia impuesto por el nuevo coronavirus, vive un crónico estado de crisis. Como medida de protección, muchos países cerraron sus fronteras, las actividades cotidianas de la escuela fueron suspendidas y con esta medida, millones de familias, en su diversidad, pasaron a vivir en aislamiento social. El mundo parece haber sido cerrado para inaugurar otro inédito de ruptura, en el cual suspendieron las relaciones producidas hasta entonces en los diferentes encuentros de producción y circulación de culturas, arte, memorias, herencias e historias que eran tejidas y vividas, sobre todo en los espacios escolares.

Si por un lado, la escuela de la pequeña infancia enfrenta las barreras de la reclusión, por otro lado destacamos el necesario compromiso ético y político de continuar con la construcción de un mundo abierto junto con los infantes y niños pequeños.

López (2018) resalta el carácter vital de las escuelas de la pequeña infancia en la construcción de un mundo abierto que reciba y acoja a las nuevas generaciones, garantizando las prácticas culturales, artísticas y la experimentación de los múltiples lenguajes, en un modo de actuar poético, político, afectuoso y democrático. Construir un mundo abierto significa mantener vivos nuevos aprendizajes, curiosidades y diferentes relaciones dentro de una postura ética y hospitalera para acoger particularidades y diferencias. Implica fomentar espacios que permitan escuchar sensiblemente tanto a niños como a sus familias, proponiendo encuentros vitales y movimientos compartidos que contemplen los diversos sentidos que construyen sobre el mundo.

Al encontrarnos frente a nuevos horizontes, viviendo las consecuencias y los efectos del distanciamiento social y con un mundo que parece estar cerrado, ¿cómo podemos concebir a la educación de la pequeña infancia como aquella que pueda darnos la posibilidad de la apertura de otros mundos?, ¿cuáles son los caminos que la educación de la pequeña infancia deberá andar, mientras actividades cotidianas de las escuelas no son más espacios para establecer relaciones, que nos permita tener y dar la posibilidad de invención y reinención de la vida?, ¿cómo encarar a la educación de la pequeña infancia en tiempos de aislamiento físico y social, sin romper con sus principios éticos, políticos, estéticos y pedagógicos?

Con la suspensión del cotidiano en las escuelas de la pequeña infancia, son suscitados los debates sobre la necesidad de readaptación de la educación de infantes y niños a otros tiempos. Si bien la continuidad del proceso educativo es proclamada, el debate parece haber sido reducido a acciones y procesos sin sentido, tales como la inadecuada propuesta de una educación a distancia que envuelven actividades remotas mediadas por tecnologías con la misión de conseguir la cuantificación de horas y cargas didácticas, en fin, de propuestas que dan prioridad a una concepción de productividad, imponiendo modelos lineales de reglamentación y fragmentación del tiempo. Tales preposiciones rompen bruscamente con la reflexión colectiva y con los vínculos afectivos perseguidos en la convivencia social entre niños y adultos, desconsiderando el flujo imaginario de los infantes y niños pequeños, e inclusive de las problematizaciones que ellos traen a la vida contemporánea (LÓPEZ, 2018).

¿Será acaso que como profesoras nos estamos dejando ser devoradas por el imperioso *Chronos*^{xi}?, ¿estaremos sucumbiendo a las imposiciones neoliberales de productividad y a las contradicciones que las constituyen?, ¿será que inundadas por la pérdida irrefrenable de las

relaciones establecidas con los niños de la Educación Infantil, dejamos ya de percibir la pluralidad de sus infancias en el que coexisten sus presencias, su afirmación y su condición humana?, ¿será que al final dejamos de preguntarnos lo que es el sentido real de la educación de la pequeña infancia?

Uno de los caminos posibles para reafirmar el compromiso ético, político y epistémico en la educación de la pequeña infancia, es buscar en la potencia de las conquistas ya consolidadas, los fundamentos de un quehacer pedagógico abierto, acogedor y alteritario. Tal vez, sea necesario retomar el camino ya andado, preparado y fortalecido en los Estudios de la Infancia y de los Niños (SARMENTO y GOUVEA, 2009), y los teóricos que comparten con asombro junto con nosotros el mundo de complejidades de los niños y sus diferentes experiencias, para de este modo retomar y fortalecer los principios orientadores de trabajo en la Educación Infantil.

Los Estudios de la Infancia forman parte de un campo interdisciplinario, el cual no es uniforme ni unánime ya que “diversos son los modos de leer y apropiarse de las teorías; diversas son las puertas de entrada, los abordajes, las posiciones, los temas de interés y las estrategias” (KRAMER, 2002, p.45). Se fueron abriendo caminos y apareciendo nuevas perspectivas que nos permitieron conocer otras formas de mirar a los niños, comprender la diversidad de sus historias, geografías (LOPES; VASCONCELOS, 2006), el tiempo y espacio sin perder de vista sus múltiples articulaciones, sus modos de pensar, de actuar en el mundo y su capacidad de crear culturas. Así, podemos dar énfasis a perspectivas que buscan desconstruir esa visión estigmatizada del niño, que ocurre a través de visiones monológicas, pormenorizadas y hasta marginalizadas por la supremacía del poder adultocéntrico. De este modo, las infancias huyen de categorizaciones universales y dicotomizadas pues consiguen escaparse de forma anticipada del control y de nuestras ganas de apropiárnoslas.

Más allá de las fronteras disciplinarias, los Estudios de la Infancia vienen nutriéndose de un conjunto de producciones que privilegian una mirada distinta que rompe con esa imagen naturalizada, deificada y dominante, o sea “sin voz y sin oportunidad”, para poder verlas y abordarlas como actores sociales, sujetos de derechos y con competencias, para no más tratarlos como objetos pasivos de la socialización impuesta por los adultos (SARMENTO, 2009). Sin embargo, una valorización de los niños desde el aspecto teórico por sí solo no será suficiente para garantizar las transformaciones necesarias que produzcan cambios efectivos en las acciones y tratamientos destinados a ellos, como bien señala Kramer (2000, p. 2) “hoy vivimos

la paradoja de tener un conocimiento teórico avanzado sobre la infancia mientras vemos con horror la incapacidad de nuestra generación para lidiar con las poblaciones infantojuveniles”.

En el actual escenario en que predomina el cierre de escuelas, es necesario reafirmar las funciones sociales, políticas y pedagógicas de la Educación Infantil, como bien resaltan las Directrices Curriculares Nacionales (BRASIL, 2009), corroborándolas en su carácter eminentemente colectivo. Al pensar en la escuela de la pequeña infancia como contexto de vida colectiva, como el lugar privilegiado de relaciones que se establecen por su naturaleza pública, nos inspiramos en la etimología de las palabras "contexto" y "colectivo", señaladas por Fochi (2013):

Las dos palabras tienen en su raíz la idea de “junto”. La primera viene del latín, *contexere*, que significa “tejer juntos”. La segunda, *colligere*, comprendida como “reunir, cosechar”. Por lo tanto, la escuela, en contextos de vida colectiva, es comprendida aquí como un lugar de vida, tejida por varios hilos juntos, en conjunto tramado y constituido por la acción del uno con el otro y del otro, que supone estar en continuo ejercicio de construcción. Mientras que en este continuo, juntos cosechan y acogen aprendizajes y experiencias sobre sí, también lo hacen sobre los otros y sobre el mundo (FOCHI, 2013, p. 25).

Por ello, garantizar que la Educación Infantil sea vivida en un contexto de vida colectiva y los niños e infantes no ser más vistos o abordados como alumnos sino como colectivos infantiles, puede revelar el modo como nos relacionamos y atribuimos sentidos a las escuelas de la pequeña infancia y a los sujetos que allí cohabitan. Así, tal vez podamos vislumbrar el punto de encuentro entre el discurso y la práctica en la Educación Infantil.

En pro de reafirmar a las escuelas de la pequeña infancia como espacios de prácticas colectivas, presentamos aquí un diálogo con Silvio Gallo (2010), para quien,

Es pues la escuela de la pequeña infancia, en el contexto de escuela, el espacio natural de convivencia de los niños con sus pares donde podemos conocerlos y comprenderlos mejor. Cuando están entre sus pares, los niños actúan por sí mismos y son ellos mismos sin pedir prestado, copiar o imitar los comportamientos y acciones de los adultos (p. 112-113).

En interlocución con el filósofo Émile Chartier, de pseudónimo Alain, Gallo (2010) explica que "los niños constituyen un “pueblo” con relaciones políticas propias que encuentra su lugar natural en la escuela" (p. 111). El autor, en concordancia con el filósofo francés, reafirma que la escuela es el lugar donde se manifiesta y se constituye el "pueblo infantil" con sus ritos y oraciones propias de sus juegos, llegando a argumentar que "cuando un niño está separado de otros pares de su edad, él no juega bien o no se siente cómodo [...] (ALAIN, 2007 *apud* GALLO, 2010, p. 112). Por lo tanto, la escuela es el lugar donde los niños pueden y deben

encontrarse con sus pares, es el lugar donde el pueblo infantil se reencuentra en sus singularidades y diferencias.

De acuerdo con las perspectivas de Gallo (2010), reforzamos la concepción de los espacios de las escuelas de la pequeña infancia en lo que comprendemos sea una de sus características más importantes, que es la de permitir el agrupamiento de los niños y la constitución del "pueblo infantil" en el cual "por la relación que existe entre sus pares, los niños pueden pensar, producir y crear" (Gallo, 2010, p. 113). Vale aclarar que la propuesta del autor reside en defender a la escuela da infancia como un espacio donde se da la constitución del pueblo infantil, promotor de prácticas políticas en una relación entre pares iguales, o sea, en relación simétrica, constituyendo una visión positiva y potente de la institución escolar.

A partir de esa discusión, buscamos fundamentos y bases para reconocer y señalar los límites y posibilidades de actuación en la Educación Infantil, frente a la incertidumbre de estos tiempos, tal vez como un apoyo y un soporte necesario para poder cuestionarnos, preguntarnos y responder: ¿cómo vivir la Educación Infantil frente a la situación inesperada que vivimos a causa de la pandemia?, ¿cómo construir un mundo abierto (LÓPEZ, 2018) cuando los contextos recientes nos colocan en lugares distantes y diferenciados?

Reiteramos que el objetivo de la escuela de la pequeña infancia es producir encuentros que potencialicen los colectivos infantiles creando oportunidades para el ejercicio crítico, activo e íntegro de los niños con el mundo. Si es un hecho que el distanciamiento social ha interrumpido las relaciones que hasta entonces eran construidas, la perspectiva que tenemos como desafío es la construcción de nuevos puentes que nos permitan aproximarnos y al mismo tiempo distanciarnos con la finalidad de ampliar de mejor manera, nuestras visiones y perspectivas.

Educación de la pequeña infancia y su relación con la familia y la escuela: viejos dilemas, ¿nuevos desafíos?

La actual coyuntura que obligó el cierre de espacios escolares debido a las exigencias de cuidado impuestas por la pandemia del Covid-19, encendió nuevamente el debate sobre los diferentes papeles de las instituciones familiares y escolares en lo que respecta a la educación de la pequeña infancia contemporánea. En las actuales circunstancias problematizamos la aparente interrupción del proyecto moderno de educación de la pequeña infancia, en la medida que el cierre de escuelas terminó originando la compresión de experiencias infantiles en los espacios privados de sus familias. En este sentido, colocamos en cuestionamiento y diálogo

algunos límites y tensiones por las cuales atraviesa la educación de la pequeña infancia en este presente momento en que las familias y escuelas están siendo llevadas a autoresignificarse en un nuevo espacio en que ambas instituciones parecen haber sido colocadas.

Algunos estudiosos como Varela y Alvarez-Uria (1992) y Rosemberg (1995), entre otros, se dedicaron a analizar aspectos como la comprensión de los impases que surgen en las relaciones entre familia y escuela, atribuyendo a estos una serie de cuestionamientos que van desde sus orígenes históricos, o sea, desde el surgimiento de la escuela como institución, cuyos valores ya marcaban distancia de los sectores populares a principios del siglo XX (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), hasta las transformaciones económicas y sociales ocurridas en la segunda mitad del mismo siglo (ROSEMBERG, 1995).

Históricamente, la escuela comprendida como una "maquinaria del gobierno de infantes" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69), se tornó un lugar de transición obligatoria con espacios y experiencias diferenciadas para los niños de las más diferentes clases sociales. En este contexto, algunos autores alertan sobre la pretenciosa universalidad de la institución escolar que al ser caracterizada como uno de los marcos educacionales de la infancia moderna, viene siendo cada vez más revestida de una concepción socialmente hegemónica de obligatoriedad. Estos estudiosos nos ayudan a pensar sobre las funciones sociales que son desempeñadas por las instituciones escolares, problematizando y desnaturalizando la idea de la escolarización como una forma universal de socialización *a priori*.

En lo que se refiere a la educación de la pequeña infancia contemporánea, Rosemberg (1995) nos dice sobre la existencia de una especie de curva ascendente que ha configurado la actuación compartida entre la familia y los espacios públicos formales en la educación de niños más pequeños, así como también sobre algunas tendencias y ambigüedades existentes en las relaciones entre familia y escuela. Según la investigadora, a partir de la segunda mitad del siglo XX, hubo un significativo aumento de instituciones extradomésticas destinadas al desarrollo de la educación de niños pequeños fuera del seno familiar; dicho aspecto terminó por caracterizar dicho periodo al que podemos llamar de "publicitariedad de la vida infantil" (ROSEMBERG, 1995, p. 168), marcado por una ascendente universalización de la educación de los niños más pequeños en los contextos públicos institucionales.

Ese escenario viene siendo acompañado por el surgimiento de un nuevo capítulo en las concepciones epistémicas y políticas para la educación de la pequeña infancia fomentadas a partir de las modificaciones sociales en las relaciones de género, en las concepciones sobre los niños pequeños, en el creciente número de familias monoparentales y principalmente en los movimientos de liberación femenina - entre los años 60 y 70 - al incentivar la participación de

la mujer en el mercado de trabajo. De acuerdo con Rosemberg (1995), la educación del infante de modo compartido entre la esfera privada - la familia -, y la esfera pública - los espacios institucionales -, han sido "un modo de criar al hijo o hija cada vez más común en Brasil" (ROSEMBERG, 1995, p. 177), sea entre las familias con mejor poder adquisitivo o entre las más pobres que viven en regiones un tanto más o menos favorecidas.

Con todo y a pesar de las tendencias sociales, políticas, económicas y del actual estatuto jurídico que consolida avances epistémicos en el reconocimiento de niños pequeños y de sus familias como sujetos de derecho a la educación, todavía es posible afirmar la existencia de algunos impases en el proceso de intercambios y desarrollo de la educación de la pequeña infancia, entre familias y escuela, como nos revelan estudios en el campo de la sociología de la educación (NOGUEIRA, 1991; PAIXÃO, 2005). Los conflictos en las relaciones entre esas dos instituciones, como en las concepciones entre qué cuidar o cómo educar entre otros aspectos, permanecen existiendo perennemente y no se tornaron menos evidentes ni siquiera por el actual momento de cierre de escuelas a causa de la pandemia del Covid-19.

La sociología de la educación ha dedicado especial atención al estudio de los impases que existen en las relaciones entre familia y escuela. Tales impases de acuerdo con una vertiente hegemónica burguesa, provienen de la creencia de que los sectores populares hacen caso omiso a la educación de sus niños y a sus relaciones, conformando un grupo que son llamados de "falsos indiferentes" (NOGUEIRA, 1991, p. 96). Por otro lado, las posibilidades de que los grupos populares consigan una relación más amistosa con las instituciones escolares son limitadas una vez que el aparato institucional formal está sedimentado en valores de la cultura dominante que desean colonizar las culturas producidas por los sectores populares, mostrándose muchas veces distanciados de sus necesidades de vida y de supervivencia (PAIXÃO, 2005).

Frente al actual cierre de instituciones educativas, algunas escuelas y/o sistemas de enseñanza que optaron por el uso de tecnologías con la implementación de las denominadas "actividades remotas", parecen querer sugerir la transposición del cotidiano de las escuelas de la pequeña infancia, o por lo menos parte de ellas, para el interior del seno familiar. En este ínterin, complejificamos las diferentes condiciones agravantes de acceso a los recursos tecnológicos por diferentes familias y consecuentemente por los niños, sea por cuestiones de tiempo o rutina y otras razones o por cuestiones socioeconómicas especialmente para los niños y familias que pertenecen a los sectores populares conforme ya problematizamos en la primera sección del presente artículo. En este contexto resaltamos también el agravante de una posible descaracterización del proceso educacional junto a los infantes y/o niños pequeños, sin contar las limitaciones que puedan tener sea de cuño socioafectivo inherentes a los recursos de

virtualización que, a pesar de que tornan posible cierta “reaproximación”, terminan por no dar cuenta de las necesidades y especificidades del trabajo educacional junto a los infantes.

En efecto no podemos olvidar las limitaciones principalmente socioafectivas e inherentes a los aparatos tecnológicos de virtualización que despotencializan los intercambios e interrelaciones personales entre docentes e infantes, comprometiendo uno de los principales fundamentos de la educación de la pequeña infancia, el cual es pautado en las interacciones y hasta en los juegos para niños, conforme destacan las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (BRASIL, 2009). Tales aparatos tecnológicos pueden hasta promover cierta interacción de los niños entre sí o entre ellos y adultos, sin embargo no consiguen atender plenamente las propuestas educacionales para la pequeña infancia, las cuales son construidas en la mediación y en los mismos procesos interactivos.

De forma especial, en el actual momento de transposición unilateral del proceso de educación de infantes y niños pequeños para los espacios privados de sus familias, parece requerir de estas y de las escuelas un redescubrimiento y fortalecimiento de nuevos vínculos. Por lo visto, al analizar las tensiones existentes en la relación familia y escuela en el inédito contexto actual de pandemia, deseamos destacar la necesidad de un fortalecimiento de los vínculos entre ambas instituciones. Por ello se hace necesario conocer quiénes son las familias con las cuales trabajamos, cómo están constituidas, en qué condiciones viven, lo que esperan para la educación de sus hijos, entre otras cuestiones.

Conocer la realidad socioeconómica, histórica y cultural de las familias y consecuentemente de los niños matriculados en la Educación Infantil, nos lleva a comprender sus confrontaciones cotidianas y sus diversas luchas, especialmente de aquellas que pertenecen a los sectores populares conforme retratamos en la primera sección. En ese sentido la escuela debe buscar conocer esas familias en sus diversas conformaciones y no exigir rigurosamente a que los familiares actúen indirectamente como si fuesen profesionales de educación, corriendo el riesgo de enfatizar o reproducir concepciones estereotipadas y limitadoras que ya hace mucho tiempo han sido superadas en el ámbito de la Educación Infantil, por lo menos desde el punto de vista de sus concepciones.

Creemos que el actual momento de interrupción del cotidiano de las escuelas de la pequeña infancia pueda sugerir un repensar sobre la discontinuidad en las relaciones que históricamente fueron construidas entre familia y escuela hasta el presente momento. Desde los recientes cambios que tocaron las puertas de familias y escuelas, lo que parece presentarse frente a nosotros es una invitación a otros aprendizajes y a otros diálogos, a partir de nuevas experiencias.

Considerando al infante y/o niño como el bien mayor de esa relación, apuntamos para la necesidad de construir dispositivos que propicien la potencialización de oírlos con la debida sensibilidad (BARBIER, 1992) así como a sus familias y escuelas, de un modo integrado. Escuchar a los niños, sea en las escuelas o en el interior de sus familias, es invertir en las fuerzas necesarias para la construcción de sentidos que son muchas veces negociadas y forjadas cotidianamente con el fin de comprender la multiplicidad de experiencias del significado de ser infante.

Rinaldi (2012) menciona acerca de la pedagogía del saber escuchar como: un lugar de encuentro y diálogo, una ética provocadora y rica que se vincula a la apertura para la alteridad que "el otro" nos trae.

La “pedagogía del saber escuchar” se abre entonces a aceptar las diferencias en un esfuerzo de vincularse al otro de forma respetuosa y responsable. De ese modo, comprendemos que escuchar es también crear contextos de escucha, dar la debida atención a las diferentes formas que niños, familias y escuelas para que puedan comunicarse y representar el mundo, teniendo como premisa de que escuchar es una relación que posibilita nuevos aprendizajes.

En ese sentido, reiteramos la necesidad de un encuentro entre infantes, niños pequeños, sus familias y escuelas de pequeña infancia, para habituarlas al diálogo con voces heterogéneas que puedan fortalecer experiencias de colectividad, puesto que la vida contemporánea muchas veces no nos otorga esa posibilidad. Las familias y las escuelas de la pequeña infancia pueden configurarse como un puente, un lugar de construcción colectiva de una infancia efectivamente compartida.

Consideraciones finales

La pandemia del nuevo coronavirus nos impone algo totalmente inédito e inesperado que, más allá de ello, viene a exigirnos de forma dramática un desafío por inventivas y el enfrentamiento de nuestras contradicciones, tanto personales como profesionales y como profesoras e investigadoras de la pequeña infancia que somos.

Pensar este tiempo como un elemento que permite rever nuestras prácticas, saberes y principios en la educación de la pequeña infancia, exige que evoquemos el pasado, nuestras contradicciones constituyentes, los procesos de precarización de la vida en gran parte de la población a través de la profundización abismal de las desigualdades y opresiones sociales, pues como nos enseña Walter Benjamin (1987), son muchas veces nuestras propias ruinas las que pueden permitir que emprendamos el camino contrario.

Es importante que ejercitemos nuestro pensamiento, comprendiendo el sentido de los nuevos acontecimientos y reconstruyendo la trama de significados sociales e históricos, navegando por la complejidad para conquistar nuevas perspectivas y puntos de vista. Al retomar algunas reflexiones propias, percibimos la necesidad de reorientación y redimensionamiento de acciones y propuestas en el escenario de la educación de la pequeña infancia, movilizándonos hacia la inventiva de caminos por medio de un terreno que sea forjado sobre la base del principio de alteridad y de la responsabilidad con el Otro.

Ello exige el compromiso con una pedagogía de infancias que alcance una dimensión social, ética y política pautada en las acciones de los niños, en sus experiencias, en su condición social vinculada a un contexto de relaciones e interacciones con los otros. De ese modo, tales problematizaciones nos podrán mostrar que es en vano insistir en buscar desvincular y disociar la educación de infantes y niños pequeños, de los colectivos que los constituyen.

La construcción de posibilidades en esa dirección, es asumida en la aproximación entre/con los infantes - sus existencias concretas y acciones creativas - revelando que apenas las conocemos muy poco, así como a sus familias y los conflictos que puedan existir en las relaciones entre familia y escuela hasta entonces construidas. Frente a las bases expuestas y con la finalidad de orientar cualquier modelo de proyecto educativo, defendemos la necesidad de construcción de puentes en las fronteras institucionales que separan las familias y las escuelas de la pequeña infancia pero sin borrar sus diferencias, sus múltiples interrelaciones y sus especificidades que las constituyen, buscando viabilizar una relación fecunda y compartida.

Sin embargo, debemos reconocer que todavía pueden quedar interrogantes como: ¿cuáles serían los lineamientos que apunten a posibilidades más amplias de interacciones y conexiones?, ¿cómo gestionar la complejidad social de estos tiempos, garantizando el equilibrio y el fortalecimiento de la autoría de los diferentes sujetos que componen esta jornada?, ¿qué pueden aprender las escuelas de la pequeña infancia de las familias?, ¿qué pueden aprender las familias de las escuelas de la pequeña infancia?, y más aún ¿qué pueden enseñarnos los infantes y niños pequeños dentro de la relación tríada de aprendizaje, o sea, entre las familias, hijos y escuelas?

En ese movimiento de ruptura y creación de nuevos paradigmas, nuestros diálogos epistémicos conceptuales nos desafían a pensar y a complejificar nuestros modos de investigar y conocer a los niños y las diferentes etapas de su infancia. Nuestras trayectorias como profesoras investigadoras (GARCIA, 2008) en las escuelas de la pequeña infancia, ponen en evidencia la necesidad de crear dispositivos que nos permita escuchar a estos sujetos (BARBIER, 1992; RINALDI, 2012). Oír con sensibilidad a los niños y a sus familias, implica

ser abiertos a conocer las formas como ellas están constituidas, sus condiciones de vida, sus relaciones que les permiten sustentarse, sus peculiaridades y sus tempos; para poder cuestionarnos la manera de cómo garantizar a la diversidad infante su derecho a la educación y sobre todo en el presente contexto pandémico, su derecho a la vida. Partiendo de esa perspectiva, fuimos llevadas a derribar modelos rígidos, demandas externas, acciones desarticuladas e incapaces de acoger las necesidades y los significados negociados y contruidos por los sujetos (niños, familia y escuela) que se encuentran recíprocamente interrelacionados.

Nuestra trayectoria como profesoras investigadoras (GARCIA, 2008) en las escuelas de la pequeña infancia nos revela que es necesario entregarnos a lo desconocido, a la propia autoría, a la experimentación, al campo de los afectos y a la sensibilidad. Es necesario abrir un espacio para pensar fuera de nosotras mismas y accionar el ejercicio descolonizador del pensamiento (KOHAN, 2018), puesto que tal vez educar tenga que ver también con la experimentación, con la creación de condiciones para experimentar otras/formas de existencias, tanto en la escuela de la pequeña infancia como en la vida, buscando transformar estos tiempos de incertidumbre en tiempos potencializados para poder crear.

Tal vez para eso sea necesario aprender otras posibilidades de ser y estar en el mundo, un movimiento que envuelva a todos en la construcción de un “mundo abierto”, donde niños, familias y la escuela de la pequeña infancia inicien un protagonismo vivido en la perspectiva ensayística y no apenas en un campo ya dado o conocido.

Referencias

ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. Relações entre poder local e políticas educacionais em contextos de periferias urbanas. In: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. (orgs). *Poder Local e Políticas Públicas para Educação em periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2015.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. *Revista Anped*, Caxambu, n.5, p. 187-216, 1992.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – (PNAD) Contínua.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009.

- DAVIS, M. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: DAVIS, M. et al. *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terra sem Amos, 2020.
- FOCHI, P. S. “*Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?*”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *RBE*, Rio de Janeiro, vol.16, n.46, p.235-254, jan.-abr./2011. Disponível em: <https://cutt.ly/ZsqhwNw>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. O; (org). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GARCIA, R. L. (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 5ª Edição. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- KOHAN, W. A infância descolonizadora do tempo In: SANTOS, S; SANTIAGO, F; BARREIRO, A; MACEDO, E; FARIA, A. L. (Orgs). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: EDUFAL, 2018.
- KRAMER, Sonia. Infância, Cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 1-14, 2000. Disponível em: <https://cutt.ly/isqhvc5>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 41-59, julho/2002. Disponível em: <https://cutt.ly/UsqhTaR>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- LOPES, J; VASCONCELOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p.103-127, jan/jun, 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/csqhGsn>. Acesso em: 23 jul.2020.
- LÓPEZ, M. E. *Um mundo aberto: cultura e primeira infância*. São Paulo: Instituto Emília, 2018.
- NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, vol.3, p.89-112, 1991.
- PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 35, n. 124, p. 141-170, jan.-abr/2005. Disponível em: <https://cutt.ly/IsqhVb9>. Acesso em: 23 jul.2020.
- RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. Tradução: Vânia Cury. – 1.ed. –São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: DUARTE, L. F. D. et al. (orgs). *Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Seminários Especiais / Centro João XXIII)
- SARMENTO, M. (Orgs). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, p. 25-49, 2007.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. (Orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TONUCCI FILHO, J. B. M; PATRICIO, P. A; BASTOS, C. *Nota Técnica (NT) – desafios e propostas para enfrentamento da COVID-19 nas periferias urbanas: análise das condições habitacionais e sanitárias dos domicílios urbanos no Brasil e na Região Metropolitana de Belo Horizonte*. Cedeplar/UFGM, 2020.

UNICEF. *30 Anos da Convenção Sobre os Direitos da Criança: Avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil*. UNICEF: (coordenação editorial Elisa Meirelles Reis... [et al.]. São Paulo: UNICEF, 2019.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: *Teoria e Educação*. Pannonica, 1992. (Dossiê: História da Educação, v. 6).

ⁱ Estudante de Doctorado en Educación en el Programa de Pos Graduación en Educación (PGEDU) - Procesos Formativos y Desigualdades Sociales, en la Universidad do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Facultad de Formación de Profesores (FFP). Integrante del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la(s) Infancia(s), Formación de Profesores y Diversidad Cultural (GIFORDIC). Pedagoga y Supervisora Educacional en redes de Educación Básica. Rio de Janeiro, Brasil E-mail: pessanhafabi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3523-4950>.

ⁱⁱ Magíster en Educación por el Programa de Pos Graduación en Educación (PGEDU) - Procesos Formativos y Desigualdades Sociales, en la Universidad do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Facultad de Formación de Profesores (FFP). Actualmente es profesora de enseñanza básica, técnica y tecnológica en el Colegio Pedro II, actuando como profesora de Educación Infantil en el Centro de Referencia en Educación Infantil de Realengo (CREIR). Integrante del Grupo de Estudios e Investigaciones de la(s) Infancia(s), Formación de Profesores(as) y Diversidad Cultural (GIFORDIC). Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: nayara_macedo@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7700-2387>.

ⁱⁱⁱ Consideramos como escuelas de la pequeña infancia a las instituciones que poseen el compromiso de ofrecer educación a infantes que se encuentran en la franja etaria de 0 a 5 años, siendo estas: las guarderías que atienden a niños de 0 a 3 años y las pre escuelas, que en algunos países hispanohablantes son llamadas de "jardines", que atienden a niños de 4 a 5 años de edad, conforme estipula los incisos I y II del artículo 30 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) n. 9.394/96.

^{iv} Según Frigotto (2017), el *impeachment* de la presidenta Dilma Roussef fue un golpe de Estado (uno más) que se articuló en los campos jurídico, policial, mediático y parlamentario, el cual fue promovido por la clase dominante de la sociedad brasileña y con el objetivo de mantener privilegios de orden político y económico.

^v Disponible en: <https://cutt.ly/tsqdBgH>. Consultado el: 19 de jun./2020.

^{vi} Disponible en: <https://cutt.ly/asqd42m>. Consultado el: 19 de jun./2020.

^{vii} Se registra que el Gobierno Federal anunció la extensión de hasta por más de dos meses, - dos bonos más - para la transferencia del Auxilio Emergencial. El primer bono fue transferido en abril a los primeros beneficiarios del Programa. El Decreto 10.412, que prorroga dicho beneficio fue firmado el 30 de junio por el presidente de la República y publicado el día 1º de julio del 2020 en el Diário Oficial da União (DOU). Disponible en: <https://cutt.ly/QsqfSQS> Consultado el 10 jul./2020.

^{viii} Disponible en: <https://cutt.ly/msqgz24>. Consultado el: 20 de jun./2020.

^{ix} Disponible en: <https://cutt.ly/2sqgYkN>. Consultado el: 20 de jun./2020.

^x Disponible en: <https://cutt.ly/0sqgFre>. Consultado el 20 de jun./2020.

^{xi} *Chrónos* representa el tiempo cronológico, sucesivo, objetivo. En la mitología griega representa al dios del tiempo. Un dios que devoraba a sus hijos frente a la amenaza profética que uno de sus ellos iría a despojarlo de su trono.