UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO
ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN TERRITORIO, ESPACIO Y SOCIEDAD

Repensar los territorios rurales desde el habitar de las infancias en Chile

Candidato: Francesco Sepúlveda Cerda
Profesora Guía: Dra. Mariela Gaete Reyes
Integrantes de la Comisión: Dr. Enrique Aliste Almuna
Dra. Susana Cortés Morales
Dr. Walter Ímilan Ojeda

Santiago, octubre 2023

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO
ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN TERRITORIO, ESPACIO Y SOCIEDAD

Repensar los territorios rurales desde el habitar de las infancias en Chile

Candidato: Francesco Sepúlveda Cerda
Profesora Guía: Dra. Mariela Gaete Reyes

Santiago, octubre 2023

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todas las personas que han contribuido directa o indirectamente a la construcción de esta tesis que más de una vez ha estado a punto de derrumbarse. Se necesitan más de dos manos para sostener el ensamblaje de un trabajo de tesis, y no reconocer aquello iría en contra de todo lo que planteo en este escrito.

En primera instancia, quisiera agradecer a todos/as los/as participantes, adultos/as y niños/as, que con buena voluntad, paciencia y entrega han respondido correos, han escrito acerca de sus vidas, han dibujado sus entornos, y me han recibido con mucho cariño, ya sea en sus casas o sus escuelas. Esta tesis no habría sido posible sin su trabajo.

También quisiera agradecer a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo por abrir un programa lo suficientemente flexible como para que un psicólogo clínico como yo pudiese ingresar y nutrirse de un espacio interdisciplinario rico y diverso. En particular modo, quisiera agradecer a Paola Jirón y Enrique Aliste por jugársela por diseñar y hacer funcionar este joven programa de doctorado. En este programa, quiero dar un particular agradecimiento a Alba Vásquez, Juliette Marín, Andrés Torres y Lisandro Silva, unos/as compañeros/as de cohorte excepcionales con los/as que hemos enfrentado la difícil tarea de abrir el programa el año 2018. Hemos permanecido juntos/as en las buenas y las malas, afianzando buenos lazos de amistad y compañerismo y me alegro de haber compartido con ustedes este viaje. En particular modo quiero mencionar a Lisandro, a quien recordaremos siempre como uno de nosotros/as. También quiero agradecer a Pedro Pablo Achondo por su amistad, su generosidad y por las buenas conversaciones necesarias que no sólo me dieron que pensar, sino que también me motivaron a escribir. Gracias a cada uno de ustedes.

Un particular agradecimiento a Mariela Gaete, quien ha tenido la infinita paciencia de lidiar con mi escritura a veces errática, y, aun así, ha mantenido una apertura mental suficientemente amplia como para confiar en el trabajo que estaba realizando. A pesar de toda la carga laboral, Mariela ha estado presente durante todo el proceso como una tutora atenta y preocupada, aportando más que imponiendo, tanto desde el sentir como desde el pensar. Infinitas gracias Mariela. También quisiera

agradecer a Walter Ímilan y Susana Cortés por orientarme, mostrar formas diferente de enfocar ciertos problemas y mostrar una buena disposición a pesar de sus ocupadas agendas.

Quisiera agradecer también a Francisco Aguilera, Roberto Cayuqueo, Javiera Navarro y Rolando Rojo. Todas estas personas me han ayudado enormemente a mirar mis escritos desde otra perspectiva en la extraña tarea de congeniar lo académico con lo literario. En este sentido, siento que he aprendido mucho de esas conversaciones en espacios seguros construidos para crear, lo que me ha permitido soltar la mando en el trabajo de escritura de ficciones.

Por último, las manos que han sostenido la tesis sosteniéndome a mi durante todos estos años han sido las de mi familia. Siento que ella ha cursado conmigo parte de estos duros años y ha compartido parte del esfuerzo que he puesto para llegar hasta aquí. Agradezco mi madre y mi padre por todo el apoyo y amor que siempre me han dado. Apoyo sin el cual no habría llegado donde estoy ahora. Agradezco a Yery por estar a mi lado especialmente en los momentos difíciles, abrazándome, escuchándome, aconsejándome o regañándome dependiendo del caso. Le agradezco la paciencia que ha tenido para recorrer juntos un camino de vida y construir conmigo un hogar para nuestra pequeña familia. Agradezco a mi hija por devolverme al presente todas las veces que puede y recordarme que la familia es lo más importante, y por mostrarme con sus acciones la importancia de la libertad en el habitar. Ella me está enseñando muchas cosas y quiero que sepa que me estoy esforzando en ser un buen estudiante de la vida y de la paternidad. También quisiera agradecer a Marisol Leiva, quien cuida de nosotros diariamente con una paciencia y cariño sin iguales. Le agradezco con amor a cada uno de ustedes y soy feliz de compartir este logro que ve la luz después de tantos sacrificios.

DEDICATORIA

A los niños y niñas rurales que, a pesar de saber tanto, se le pregunta tan poco

A aquellos lugares que hicieron lo que hoy somos

A mi familia

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO 9
ABSTRACT 10
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN 11
1.1. Presentando la ficción de la infancia rural 11
1.2. El problema de un desarrollo que excluye la reproducción de la vida 14
1.3. Infancias rurales: de desencuentros entre objetos y contextos a ensamblajes entre sujetos y agentes 23
1.4. Pregunta de investigación, objetivos y proposiciones iniciales 33
CAPÍTULO 2: IMBRICACIONES TEÓRICAS ENTRE LO RURAL Y LA INFANCIA 36
2.1. Recorridos teóricos de lo rural: una discusión para Latinoamérica 37
2.2. Infancias e infancias rurales 42
2.3. Memorias hacia adentro y hacia afuera 45
2.4. Tejiendo las infancias y lo rural en el habitar y el nuevo materialismo 49
CAPÍTULO 3: MÉTODO EN CRISIS 56
3.1. Introducción 56
3.2. Presencias y ausencias del método 57
3.2.1. Tránsito desde la investigación cualitativa a la post-cualitativa 57
3.3. Convergencia de componentes para la investigación 62
3.3.1. Márgenes y periferias 62
3.3.2. Los años en el doctorado 64
3.3.3. Diseño de la investigación 67
3.3.4. Materia y escritura 70
3.4. Lugares rurales 72
3.5. La cocina analítica 73
3.6. Alimentar y digerir una ficción 74
3.7. Presentación de los capítulos analíticos 82
CAPÍTULO 4: MARGINACIONES DEL PROGRESO: PUNTOS CIEGOS EN LOS DISCURSOS ACERCA DEL DESARROLLO RURAL 87
4.1. Cuento 1: El campo del futuro 87
4.2. Análisis 95
4.2.1. El espacio y los muros del progreso 97
4.2.2. El intruso como anomalía y la demora 102
4.3. Conclusiones del capítulo 109
CAPÍTULO 5: PRESENCIAS DE LO NO-HUMANO EN LA EXPERIENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS RURALES: LIDIANDO CON LA OTREDAD DE LA NATURALEZA 110
5.1. Cuento 2: Libres, en el cerro 110
5.2. Análisis 119
5.2.1. Apropiación imperfecta y efectos de la relación entre niñez y lo no-humano 119
5.2.2. Libertad y vigilancia 122
5.2.3. El encuentro con lo salvaje: reubicación de un concepto 129
5.2.4. El toro representado y la dimensión política del habitar rural 133
5.3. Conclusiones del capítulo 136

CAPÍTULO 6: EL TIEMPO PARA CONSTRUIR UN LUGAR: TRAYECTORIAS Y ENCUENTROS PARA EL HABITAR 137
6.1. Cuento 3: El boldo 137
6.2. Análisis 146
6.2.1. Árboles y seres humanos: para una geografía del encuentro 146
6.3.2. Tiempo para el desarrollo y el habitar 154
6.3.3. Habitar los márgenes jugando con otros 157
6.3. Conclusiones del capítulo 163
CAPÍTULO 7: COHABITAR CON ANIMALES DOMÉSTICOS: REPETICIONES, VÍNCULOS Y RUPTURAS EN UNA VIDA EN COMÚN 165
7.1. Cuento 4: El embrujo de la gallina 165
7.2. Análisis 174
7.2.1. Convivir con gallinas: construcción y reproducción de lo rural desde imágenes y experiencias 174
7.2.2. Morfismos 181
7.3. Conclusiones del capítulo 186
CAPÍTULO 8: EL FINAL DEL CAMINO. TRAYECTORIAS Y EXTINCIONES DE UN HABITAR RURAL 188
8.1. Cuento 5: Por el camino de tierra 188
8.2. Análisis 199
8.2.1. Caminar con lo no-humano en lo rural 199
8.2.2. Ausencias y procesos de extinción en lo rural 203
8.2.3. Paraísos abandonados: Búsqueda de espacios por parte de la niñez fuera de la infancia recordada 209
8.3. Conclusiones del capítulo 219
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES 222
9.1. Preconcepciones y transformaciones de una tesis 226
9.2. Limitaciones y proyecciones de la investigación 230
9.3. Mareas y recorridos: posicionarse con el habitar rural de las infancias 233
BIBLIOGRAFÍA 235
ANEXOS 257
Anexo 1 257
Anexo 2 258
Anexo 3 260
Anexo 4 261
Entrevista 1 261
Entrevista 2 262
Entrevista 3 266

ÍNDICE DE IMÁGENES, CUADROS Y TABLAS

Imagen 2: Gráfica de la 3º conferencia de Geografías Rurales Europeas (www.ruralgeo2023.nl) 99
Imagen 3: El mapa de Trini 101
Imagen 4: Victor y la cuenca de agua 106
Imagen 5: Isidora paseando por los cerros de Naltahua 110
Imagen 6: Impresión del cuento de Irina 114
Imagen 7: El lugar que a Trini no le gusta 126
Imagen 8: Composición de fotos de carteles 127
Imagen 9: El manzano en flor 137
Imagen 10: Árbol de madrugada 138
Imagen 11: El árbol de la calma de Agus 142
Imagen 12: El árbol camino al cementerio 148
Imagen 13: El mapa de Elizabeth 150
Imagen 14: Hermanas escalando la pendiente 152
Imagen 15: El mapa de Consu 166
Imagen 16: Consu recogiendo huevos 169
Imagen 17: 'El lugar donde vives' del cuadernillo de Consu 178
Imagen 18: Camino de tierra del sector Bajo los Ríos de Curanilahue 190
Imagen 19: Ladera del cerro del sector Bajo los Ríos de Curanilahue 191
Imagen 20: El marco del columpio de la Escuela Rural Los Cruceros de Curanilahue 192
Imagen 21: 'Mi pieza' 197
Imagen 22: Los perros botados de Cunico Norte 200
Imagen 23: Escuela Rural de Bajo los Ríos 204
Imagen 24: ‘La plaza de mi pueblo’ 211
Imagen 25: ‘Mi habitación’ 213
Imagen 26: La historia del gato 214

Cuadro 1: A propósito del quedarse botado 65
Cuadro 2: El tío Lucho y el Matasiete 103
Tabla 1: Los territorios 72

RESUMEN EJECUTIVO

En Chile, la infancia es parte de una dimensión escasamente reconocida cuando se discute acerca de los territorios rurales, lo que puede asociarse a un sesgo modernista vinculado a los discursos acerca del desarrollo. Lo que planteo en esta tesis es que la agencia de niños y niñas es fundamental para abordar la reproducción de la vida rural, los procesos de apropiación del espacio, y las relaciones humano-no-humano. De esta manera, en esta tesis me propongo conocer los ensamblajes y trayectorias territoriales de lo rural en Chile, a partir del habitar de las infancias. Para ello, caracterizo las afectaciones entre las infancias y lo no-humano expresadas en los espacios rurales donde se despliega la cotidianeidad de los/as niños/as, por medio de la compilación de un cuadernillo realizado por niños/as rurales que involucró distintas actividades. También, describo las memorias de las infancias de adultos/as que han crecido en territorios rurales, a partir de entrevistas. Por último, vinculo las prácticas autotélicas de niños/as rurales con las memorias de infancia de adultos/as en su coexistencia en el territorio, por medio de la construcción de ficciones.

Los principales resultados de la investigación se relacionan con las afectaciones humano-no-humano que involucran a niños/as y distintas manifestaciones de la naturaleza en lo rural. En este sentido, discuto distintos procesos de afectación como: los efectos de la emergencia de lo salvaje en la tensión entre libertades de niños/as y vigilancia de adultos/as; la ordenación ético-política de las imbricaciones espaciales de lo doméstico; la temporalidad en los ciclos de una vida compartida con lo no-humano; y los efectos de los objetos ausentes y la extinción en la construcción de un habitar que vincula a adultos/as y niños/as. También discuto las pugnas para la constitución de un espacio de reproducción de la vida rural con lo no-humano en el que los/as niños/as juegan un rol significativo con sus conductas autotélicas. De esta manera, estos/as buscan apropiarse de espacios delimitados, tanto física como simbólicamente, por adultos/as que ven contrastes importantes entre sus experiencias de niños/as y las experiencias de los/as niños/as actuales. Estos contrastes son tanto culturales como físicos, dado que sus territorios rurales están en procesos de transformación, y la globalización tiene expresiones locales en la niñez. Lo anterior pone en crisis trayectorias territoriales tradicionales hacia futuros inciertos en el co-habitar humano-no-humano en lo rural en Chile.

ABSTRACT

In Chile, childhood is a scarcely recognized dimension when discussing rural territories, which can be associated with a modernist bias linked to development discourses. What I propose in this thesis is that the agency of children is essential for addressing the reproduction of rural life, the processes of space appropriation, and human-non-human relationships. Thus, in this thesis, I sought to understand the assemblages and territorial trajectories of rural areas in Chile, based on the dwelling experiences of childhood. In doing so, I characterize the affects between children and the non-human actants expressed in the rural spaces where the daily lives of rural children take place, through the compilation of a booklet created by rural children that involved various activities. I also describe the childhood memories of adults who have grown up in rural areas through interviews. Finally, I connect the autotelic practices of rural children with the childhood memories of adults in their coexistence in the territory, through the creation of fictions.

The main results of the research are related to the human-non-human affects that involve children and various manifestations of nature in rural areas. In this regard, I discuss different processes, such as: the effects of the emergence of the wild in the tension between the freedom of children and the surveillance of adults; the ethical and political organization of the spatial entanglements of the domestic; the temporality in the cycles of a life shared with the non-human; and the effects of absent objects and extinction in the construction of a habitat that connects adults and children. I also discuss the struggles for the establishment of a space for the reproduction of rural life with the non-human, in which children play a significant role with their autotelic behaviors. In this way, they seek to appropriate delimited spaces, both physically and symbolically, by adults who see significant contrasts between their childhood experiences and the experiences of today's children. These contrasts are both cultural and physical, as their rural territories are undergoing transformation, and globalization has local expressions in childhood. All of this challenges traditional territorial trajectories towards uncertain futures in the human-non-human coexistence in rural areas in Chile.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Presentando la ficción de la infancia rural

Abordar el habitar de niños/as rurales es un trabajo escurridizo[1]. Su complejidad reside en que hay que considerar, por una parte, los juegos, entretenciones y rutinas de los/as niños/as que habitan esos territorios (niñez), y, por otra, aquello que los/as adultos/as pensamos, queremos y tememos con respecto a ellos/as (infancia)[2]. Además, si pienso en los/as niños/as que han participado en esta investigación, ya tienen aproximadamente tres años más desde que los contacté. Para un/a niño/a pequeño/a este lapso de tiempo es de cambios profundos en su proceso de crecimiento. Ellos/as, hoy en día, ya no realizarían los dibujos que me mandaron, ya no contestarían lo que me contestaron cuando buscaba describir las relaciones que establecían con animales, plantas, ritmos, etc. Ellos/as son otros/as, y, aun así, son los/as mismos/as. Esto es igualmente válido para los territorios rurales, los cuales, reservando las diferencias, también cambian mucho en su geografía en el curso de pocas décadas. Lo anterior significa que las infancias rurales que abordo acá son realidades sumamente efímeras y plurales en su heterogeneidad. Tomando en cuenta esto, consideré oportuno preservar estas cualidades con un trabajo de escritura que, ateniéndose a las estructuras formales de la academia, ofreciese un panorama abierto y caleidoscópico de los distintos procesos en devenir, por medio de los cuales los/as niños/as habitan sus territorios. Para ello, aproveché el recurso de la ficción como método de investigación para escribir cinco cuentos breves que funcionan como máquinas analíticas de las relaciones que vinculan a los/as niños/as con sus territorios. Estas

[1] En esta tesis utilizo el término 'niño/a' para referirme a niños, niñas y adolescentes, y 'adultos/as' para referirme a adultos y adultas. Baso esta decisión tanto en un criterio inclusivo como en uno práctico concerniente a la formulación de las oraciones. En el trabajo de campo, de todos modos, he preferido el uso del término 'niño' para facilitar la lectura de la documentación enviada a los/as participantes. Con lo anterior, busco hacerme cargo del movimiento de reivindicación lingüística impulsado por los distintos movimientos feministas y las diversidades sexuales que critican al uso del masculino para referirse a grupos heterogéneos, y, al mismo tiempo, busco utilizar una forma que no entorpezca los procesos de lectura y escritura. A veces se utiliza el acrónimo NNA para referirse a niños, niñas y adolescentes, sin embargo, considero que los acrónimos, por una parte, deshumanizan a las personas y, por otra, dificultan la lectura por parte de personas no familiarizadas con ellos.

[2] Infancia y niñez son dimensiones inextricables en la convivencia de niños/as y adultos/as en los territorios rurales. Aun así, quiero enfatizar que, considerando que escribo acerca de las experiencias de los/as niños/as desde mi punto de vista inevitablemente adulto, en esta tesis a veces utilizo el término infancia para referirme a las imbricaciones entre niñez e infancia.

relaciones están basadas tanto en las experiencias de algunos/as niños/as que viven en territorios rurales de Chile, como en las construcciones discursivas que organizan y norman las acciones y experiencias de esos/as niños/as. Tanto la trama como el estilo de los cuentos son el producto de un proceso creativo que contempló un trabajo de campo en algunas localidades rurales de la zona centro (Isla de Maipo, Melipilla), centro-norte (La Ligua) y sur del país (Curanilahue), cuyo foco fueron las vivencias, actividades cotidianas y percepciones de niños/as acerca de sus entornos. En paralelo a estas experiencias, también consideré los recuerdos de infancia de aquellos/as adultos/as que convivían con esos/as niños/as. También influyeron algunas de mis propios recuerdos de niño y experiencias como padre, junto a una amplia variedad de fuentes asociadas al tema (por ejemplo, novelas y dibujos animados).

El uso de la ficción como método de investigación ha sido una forma de asumir y validar esa nebulosa que es la infancia rural. Nebulosa compuesta por múltiples seres que crecen, cambian, luchan, se mezclan y divergen allí donde se supone que están las categorías conocidas como el ser humano y la naturaleza, lo presente y lo ausente, el juego, el estudio y el trabajo, etc. Como existen cosas y procesos que tienen límites difusos y mutan más rápido de lo que alcanzamos a clasificar o definir, tradicionalmente nos hemos valido de estas categorías del lenguaje. Sin embargo, esta forma de representar tanto a lo rural como a la experiencia de los/as niños/as, también ha limitado nuestro entendimiento de las zonas más difusas, confusas y matizadas de las relaciones entre lo humano y lo no-humano. En este sentido, el trabajo con ficciones es una estrategia tangencial a la representación formal, que me ha permitido explorar posibilidades afectivas más amplias en la producción del conocimiento. Como en los sueños o en el relato de los/as niños/as, en las ficciones, las cosas pueden ser y no ser, y aceptamos que los seres pueden hacer cosas que en otros contextos nos parecerían fuera de lugar. En base a estas consideraciones, la combinación de niñez e infancia rural es tomada aquí como una ficción en el sentido de que es algo producido: en el cuento que los/as adultos/as nos contamos a nosotros mismos acerca de lo que los/as niños/as hacen o no hacen en los territorios rurales; en el conjunto de juegos que los/as niños/as inventan junto a los seres no-humanos con los que conviven; en las historias que construyo aquí producto del proceso investigativo que espero genere una afectación en el/la lector/a de este texto.

Este último punto es fundamental en la medida en que involucrar al/la lector/a en la construcción del conocimiento acerca de la infancia rural es lo que puede dar trascendencia a este trabajo y a las posibles trayectorias que sobrevivan en las reflexiones y construcciones de otros. Como lo señala muy bien Amatucci (2010, p. 15 Traducción propia):

> Debido a que estoy escribiendo una disertación que funciona como una obra de ficción, aconsejo al/la lector/a que se acerque a la experiencia de lectura como si se acercara a una obra de ficción. Invito a mis lectores a suspender su des/confianza [dis/belief] a veces, a deleitarse con la ausencia de respuestas fáciles y explicaciones directas y tramas lineales, a saborear la sensación de suspenso, de no saberlo todo desde el principio, de sorpresa. Espero que los lectores completen inconscientemente la información faltante con sus propias experiencias de vida, con su propia imaginación, tal como cuando leen a Joyce, Eco o Welty. Quizá participen en la construcción del significado de mis textos ficticios. O tal vez no les hará ningún significado en absoluto, ya que los pensadores de lo post han llegado a desconfiar de la cosificación de la creación de significado.

En este texto, la autora invita a leer su tesis con miras al ámbito literario, y, por ende, más allá del ámbito académico. De esta misma manera, propongo unas ficciones que, al mismo tiempo, responden a la institución desde la que estoy situado, pueden ser leídas y apropiadas por los participantes que aportaron a su elaboración, y están a disposición de todo aquel que esté interesado en cuentos acerca del habitar rural en Chile, ya sea adulto/a o niño/a.

Por todo lo anterior, se hace evidente que las ficciones de esta tesis tampoco pertenecen a un ámbito disciplinar específico. Si bien una perspectiva psicológica está presente debido a mi formación disciplinar, los estudios del territorio se abren necesariamente hacia otros ámbitos como la geografía, la sociología y la antropología. Todas estas disciplinas aportan ciertos matices a las relaciones entre los seres humanos y no-humanos en un espacio que es tanto psíquico como físico, en otros términos, un espacio de materia amarrada subjetivamente. Para dar una coherencia a los aportes de distintas disciplinas, he profundizado en los aspectos onto-epistémicos correspondientes a las teorías post-estructuralistas que incentivan a la experimentación con metodologías alternativas y subversivas. Si bien puede cuestionarse la posibilidad de hacer interdisciplina trabajando de manera individual, en este caso me valgo particularmente de herramientas conceptuales de las llamadas geografías de las infancias para abordar el componente territorial de las experiencias y memorias rurales investigadas. En cuanto a los aportes de este trabajo, considero que intencionar una mirada territorial desde una disciplina que se ha dedicado preponderantemente a los procesos

intrapsíquicos como lo es la psicología, es una oportunidad para los psicólogos de enriquecer la forma en que entienden y abordan las relaciones entre lo humano y no-humano. Al mismo tiempo, considero que la mirada disciplinar de la psicología y del psicoanálisis pueden aportar a las discusiones interdisciplinarias con herramientas conceptuales y metodológicas relevantes para el abordaje de las complejas mixturas subjetivas expresadas espacio-temporalmente en el cohabitar.

A continuación, discuto la infancia rural como una de las geografías rurales olvidadas e invisibilizadas en Chile y Latinoamérica por parte de la academia y el Estado. En un segundo tiempo, reviso los principales antecedentes ligados a la infancia rural y los organizo en investigaciones acerca de lo rural que no toman en cuenta a niños/as, e investigaciones acerca de los/as niños/as que no toman en cuenta sus territorios rurales. Finalizando el capítulo, planteo la pregunta que guió la investigación, los objetivos y algunas proposiciones iniciales, antes de presentar un breve sumario de los siguientes capítulos.

1.2. El problema de un desarrollo que excluye la reproducción de la vida

En Chile y en varios países de Latinoamérica, el fuerte énfasis asociado al desarrollo económico de los territorios rurales ha generado puntos ciegos importantes acerca de los procesos de territorialización y reproducción de las formas de vida rurales (Feixa Pàmpols & González Cangas, 2006; Terrezza Pérez-Olea, 2016). En particular modo, las infancias rurales han sido invisibilizadas en su despliegue territorial a pesar de la posibilidad que ofrecen para repensar estos territorios desde su dimensión vivida. A continuación, describo cómo desde la propia definición de lo rural se invisibilizan determinadas realidades reproductivas, fundamentales para entender territorios donde se producen y reproducen formas de vida en coexistencia.

Desde mediados del siglo pasado, el mandato político orientado a superar las condiciones de pobreza junto a la progresiva consolidación de círculos de mercados internacionales impulsaron a los países latinoamericanos a modernizar los territorios rurales con un importante énfasis en lo económico (González López & Mena Flühmann, 2009). De esta manera, la discusión acerca del

desarrollo territorial rural propio de las diversas realidades latinoamericanas ha alcanzado y teñido la misma definición de lo que hoy en día se entiende como 'lo rural'.

Esta presión político-económica por el desarrollo de los territorios rurales lamentablemente no ha acarreado un mejoramiento significativo en la calidad de vida de las poblaciones que allí viven (Llambí Insua & Perez Correa, 2007). Por el contrario, en ciertos casos no solamente fue dudosa su efectividad, sino que tuvieron efectos yatrogénicos (desposesión de las tierras por parte de habitantes, desertificación de los territorios por sobrexplotación, mayor vulnerabilidad de los sistemas socioecológicos, etc.). El ansiado desarrollo rural y modernización del campesinado tradicional fue solamente un ideal que acarreó:

> …la extensión del monocultivo y del gran latifundio, escasa distribución de los beneficios económicos que el sector produce, inicuas relaciones laborales, fortalecimiento de grupos oligárquicos, y, en definitiva, resultados de poca monta en términos de desarrollo rural integral de las zonas donde estos preciados recursos se obtienen (Gallini, 2009, p. 98).

Esta constricción político-económica junto a las fuerzas que presionan por determinados derroteros del desarrollo han hecho que en Chile lo rural esté sujeto a "…relaciones de explotación en lo económico, subordinación y dependencia en lo político, y exclusión en lo social y cultural" (Luís Pezo Orellana, 2007, p. 96). Aunque lo anterior puede abrir cuestionamientos específicos acerca del modelo hegemónico de desarrollo actual (Hernández Aracena & Pezo Orellana, 2010), también puede abrir un cuestionamiento respecto a la misma construcción discursiva asociada a los territorios rurales.

De manera consistente, ha existido un sesgo modernista en los planes de desarrollo rural en varios países Latinoamericanos, orientado por un ideal de progreso que no comprendió la sociedad rural y la presionó para su transformación a favor del aumento de la producción y productividad (Paz Ballivián, 2011). Fue así como "…la realidad fue vaciada de su contenido hasta convertirse en un juego de indicadores sociales […] y técnicos […], los cuales hay que modificar en función de la "imagen modelo"" (Paz Ballivián, 2011, p. 152). Este tipo de construcción solamente pudo instalarse gracias a un ideal de progreso sustentado en la creencia de que, de alguna manera, el aspecto material, reproductivo y vivido de lo rural es menos significativo que las construcciones y demandas macrosociales y económicas del ámbito productivo.

No es de extrañar, en este sentido, que algunos autores concluyan sus análisis acerca del futuro de lo rural con abierto pesimismo. Las demandas de los mercados internacionales, las fuerzas macroestructurales del capital y los procesos asociados a la globalización estarían extinguiendo irremediablemente las realidades locales, precarizando sus comunidades. Es así como el futuro incierto de los territorios rurales latinoamericanos va de la mano con un futuro incierto de las comunidades que allí habitan, las cuales se han visto vaciadas de su condición material y subjetiva en análisis que los contemplan 'desde arriba'. Canales (Canales, 2005, p. 38) de hecho expresó que este desarrollo sin sujeto genera en su incertidumbre una "…ausencia de alternativas viables para salir al futuro" por parte de las comunidades rurales. Esta determinada forma de concebir el desarrollo está estrechamente vinculada con la combinación de academia y Estado en la construcción tanto discursiva como material de estas realidades (para profundizar en lo anterior ver Klubock, 2011).

Aunque se ha buscado validar la posición de distintos actores sociales del mundo rural para promover el anhelado desarrollo territorial (Arcilla Matijasevic & Ruiz Silva, 2013; Kay, 2007), puede rastrearse la consistencia de ciertos puntos ciegos en esta forma hegemónica de concebir lo rural. Los sujetos protagónicos preponderantes en la consideración y construcción de lo rural han sido el campesino, el hogar rural, los movimientos sociales (Llambí Insua & Perez Correa, 2007), y más tardíamente el indígena (Bengoa, 2000; Escobar, 2010), la mujer (Bradshaw, 1990) y el joven (Kessler, 2006). Si bien con esto se buscó tener una visión plural de lo rural, estos sujetos sociales están vinculados y pensados desde el marco de lo productivo como panorama constante de referencia. Pero, ¿qué ocurre con aquellos sujetos que no hacen parte o no intervienen directamente en los procesos productivos?

Los niños/as rurales -especialmente en el mundo minoritario[3]- pueden ser considerados entre los actores sociales más alejados del ámbito productivo, y, por lo anterior, más invisibilizados por la

[3] La nomenclatura de 'mundo mayoritario/mundo minoritario' es bastante extendida en la literatura inglesa concerniente a las geografías de las infancias (Ver por ejemplo Schafer, Panelli, Punch, & Robson, 2007 para profundizar en el tema). Es una dicotomía que cumple una función argumentativa equivalente a las de 'norte global/sur global; 'mundo desarrollado/mundo subdesarrollado', 'primer mundo/tercer mundo' etc. cambiando el énfasis otorgado a la diferencia. En este sentido, la división de mundo mayoritario/mundo minoritario busca resaltar cómo el estatus y las riquezas se han concentrado en unos pocos países (occidentales) a expensas del resto del mundo (Burman, 2008). Esta concentración, como es de suponer, acarrea diferencias importantes en las formas de vivir la niñez por parte de niños/as dependiendo de su lugar de nacimiento. Sin embargo, estas diferencias se vuelven asimetrías conflictivas por el peso específico asignado al valor de las infancias como parámetro de desarrollo, constantemente a favor del mundo minoritario. Si bien utilizo esta dicotomía en términos globales, también resulta útil a nivel

academia y el Estado en Latinoamérica. Este distanciamiento es primeramente legal, dado el marco de los derechos de los niños acerca del trabajo infantil, pero puede asociarse también a un imaginario dicotómico construido en base al deber ser de los/as niños/as desde el mundo minoritario. Por ejemplo, en Bolivia la construcción de un 'niño trabajador y explotado' ha opacado los aspectos más cotidianos de la vida de estos, construyéndolos discursivamente como 'pequeños adultos' pasivos (Punch, 2003). Lejos de abogar por una visión romantizada de la infancia, Punch (2003) sostiene que los límites entre trabajo y juego, entre roles tradicionales de adultos/as y de niños/as son más borrosos de lo que se espera de los contextos rurales del mundo mayoritario, cuando son observados localmente. De esta forma, es un discurso normativo acerca del deber ser de los/as niños/as en lo rural el que construye estos prejuicios a través de importantes imaginarios que pesan sobre la infancia y lo rural en el mundo mayoritario.

Por haber crecido en territorios rurales, los/as niños/as pueden ser considerados como parte de una geografía olvidada y subalterna de las infancias cuya marginación es doble: no ser adultos/as y no ser urbanos (Powell et al., 2013). Sus mismas actividades o percepción de la realidad son ignoradas o trivializadas. Sin embargo, estas geografías adquieren relevancia justamente por este sesgo sistemático (Horton & Kraftl, 2006).

La categoría etaria posterior a la infancia, la juventud rural, por su parte, ha recibido atención, aunque mínima, recién desde el siglo pasado (Kessler, 2005; Luís Pezo Orellana, 2008), siendo considerada la promesa demográfica para el sustento de las actividades productivas que se llevan a cabo en estos territorios (Feixa Pàmpols & González Cangas, 2006). Es así como, según lo que argumentan Feixa Pàmpols y González Cangas (2006) para el caso de Chile y México, un componente ideológico ligado a la noción de desarrollo ha mantenido un vacío teórico y empírico histórico en relación a estas realidades. Este 'deber ser' tanto de sujetos como de territorios pensados *para* la producción también ha surtido efectos similares en varios otros territorios latinoamericanos[4].

nacional, dado que las desigualdades también se reproducen a este nivel, como ocurre en el caso de las profundas desigualdades socioterritoriales en Chile.

[4] Un ejemplo de la construcción discursiva de la juventud rural como instrumento para el desarrollo productivo y recurso para el futuro puede verse en la publicación del 'Seminario de expertos sobre juventud rural, modernidad y democracia en América Latina' llevado a cabo en 1993 y organizado por la CEPAL (1996).

A partir de lo anterior, sostengo que este vacío teórico y empírico es una consecuencia directa del foco productivista herencia del mandato moderno por el progreso. Este mandato ha amputado aquella región del entendimiento de lo rural que enlentecía o limitaba la acumulación del capital por medio de la explotación (ya sea entre seres humanos o de la naturaleza). Es tanto el énfasis en la funcionalidad productiva de estos territorios que en Chile y en varios países de Latinoamérica, en términos administrativos, lo rural es simplemente aquello que excede los límites urbanos (Comité técnico interministerial, 2014). Desde el punto de vista teórico se tiende a pensar lo rural solamente como una categoría abstracta, construida y determinada desde arriba, desapegada de lo que en el fondo es: un territorio vivido y habitado por múltiples seres que coexisten. Son aquellos seres los que hoy en día pueden entregarnos directrices acerca de qué es lo rural, en especial modo desde que las categorías y dicotomías tradicionales están siendo cuestionadas (Halfacree, 1993). Un territorio vivido, en este sentido, es un punto de partida para reflexionar con y acerca de formas de vida postergadas social, política y teóricamente desde donde habitan. Considerar lo rural de esta forma implica, en primer término, pensarlo desde la articulación de lo productivo y lo reproductivo, es decir, se reproduce la producción y se produce la reproducción. En segundo término, implica entender que estas articulaciones sólo pueden ser comprendidas relacionando lo humano con lo no humano, la naturaleza con las distintas experiencias humanas, entre las cuales también están las infancias.

Cuando solamente se valora la reproducción de la producción humana, las actividades no productivas se pierden frente a las categorías abstractas de análisis socioeconómicos, por lo que, los sujetos no productivos desaparecen, ya que se consideran innecesarios para el entendimiento de los procesos rurales. Lo que permanece visible es todo aquello que gira alrededor del valor de la tierra y de las mercancías que allí se producen para abastecer y enriquecer otros territorios, otras poblaciones.

Es por este motivo que para entender lo rural como un territorio vivido es necesario valorar tanto lo productivo como lo reproductivo. Aun así, la dicotomía entre la reproducción y la producción actualmente no da cuenta de la complejidad de esta dimensión empírica y teórica de lo rural. El aspecto reproductivo consiste en el conjunto de tareas de mantenimiento esenciales para el sostenimiento de un grupo humano, cuya función sociocultural se asocia principalmente al cuidado

(Hernando, 2005). Estas tareas, que con el advenimiento de la modernidad y el progreso han sido atribuidas a las mujeres, han sido históricamente invisibilizadas por el valor sociocultural asignado a la producción y al trabajo masculino (Hernando, 2005; Mack et al., 1986). Bajo esta perspectiva, los/as niños/as son vistos como seres objeto de cuidado, más que como agentes en la construcción de sus territorios y sociedades. Además, permanece cierta asimetría entre el valor de lo humano y el valor de lo no-humano, en la medida en que el objeto de la reproducción concierne más bien al grupo humano que al entramado de vidas que conforma un territorio rural y que incluye, por ejemplo, la flora y la fauna.

Tal como planteé anteriormente, la única forma de dar cabida a los/as niños/as como actantes[5] de/en/con lo rural es asumir que la función de lo reproductivo no se agota en lo productivo o en el grupo, sino que excede a lo humano en el territorio vivido de lo rural. La reproducción de lo rural, por lo tanto, incluye otros aspectos que competen a la vida en un sentido amplio como lo es el habitar y sus múltiples interrelaciones expresadas en el ser y estar en coexistencia con los otros[6]. La vida rural, por ejemplo, incluye a los seres que conforman al entorno natural en un sentido amplio como por ejemplo las mascotas, los árboles, los caminos de tierra, los esteros y el aire entre otros. También contempla a la interrelación entre temporalidades pasadas, presentes y futuras que otorgan sentido a las identidades que se construyen localmente y tiñen los espacios convirtiéndolos en lugares habitados. Abstraer la existencia material de estos seres es tener una comprensión parcial de lo rural o de cualquier territorio.

Las infancias son construcciones complejas que abarcan desde la materialidad de sus prácticas situadas hasta los discursos sociopolíticos e ideológicos a escala global. Los/as niños/as son formados y dan forma a identidades territorializadas por medio de su interacción cotidiana con lugares apropiados (Chawla, 1992; Childress, 2004; Sepúlveda Cerda, 2016). Ellos también son depositarios de las esperanzas en la continuidad de determinadas formas de vida expresadas territorialmente (Carvalho & Silva, 2018). Las infancias permanecen como huellas en las memorias

[5] Este concepto elaborado por Latour en la Teoría de la Acción-Red, alude a un ser humano o no-humano con la capacidad de afectar y ser afectado respecto a otro ser humano o no-humano. Profundizaré el concepto en el capítulo dos.

[6] Esta tensión entre lo productivo y lo reproductivo puede verse reflejada en la expresión popular crítica de 'vivir para trabajar o trabajar para vivir'. Sobre todo cuando la producción se asocia a relaciones de explotación y autoexplotación, surgen cuestionamientos acerca del fin último, el sentido del vivir. En estos cuestionamientos, el rol de la reproducción como una forma de cuidar la continuidad de la existencia (ya sea de la propia, de los otros o de lo compartido) toma un rol decisivo en la forma de valorar la vida.

e identidades de los/as adultos/as (Jones, 2003, 2007a). Los discursos y los imaginarios adultos acerca de las infancias inciden en los espacios y las prácticas disponibles, deseables o negadas a los/as niños/as. Por último, estas mismas prácticas arrojan luces acerca de las dinámicas socioespaciales y performativas (Woodyer, 2008), las condicionantes macroestructurales (Burman, 2019) y las geografías de los mundos vividos en los que los/as niños/as se desenvuelven y cohabitan con otros (Rooney, 2018). Esto es particularmente relevante si aceptamos que el punto de vista de los/as niños/as es una medida válida para abordar la coexistencia y el bienestar de los distintos grupos humanos (Tonucci, 2006).

De esta manera, la niñez y la infancia pueden representar esas claves que permitan repensar lo rural como un rico y complejo territorio vivido. En primera instancia, debido a que los/as niños/as suelen ser puestos en la antítesis de la producción, como actores pueden intencionar un contrapunto a las producciones académicas actuales que permanecen ancladas a discursos pre-determinantes (los efectos de la globalización, del neoliberalismo, de los mercados internacionales). Segundo, la capacidad adaptativa de los/as niños/as en estos contextos altamente cambiantes, sus ritmos y sus actividades autotélicas[7] rompen necesariamente con las formas dadas por sentadas de nosotros los/as adultos/as. Si se presta atención a las relaciones que los/as niños/as establecen con el espacio, el territorio y la naturaleza, es posible que como adultos/as tengamos un modelo alternativo a las relaciones de explotación productiva ampliamente extendidas en el continente[8]. Tercero, la infancia es un período clave en la construcción de una identidad territorial forjada en la experiencia (sensorial y emocional), por lo que observar su despliegue permite focalizar una importante dimensión del territorio, actualizando la imbricación de las tendencias globales con las particularidades locales. Cuarto, todas las generaciones que se subsiguen a lo largo de la historia

[7] Las prácticas autotélicas corresponden a aquellas actividades no productivas de los/as niños/as que los ponen en relación a su entorno y a los otros, tanto humanos como no-humanos. Estas actividades difieren ampliamente en cuanto a duración, espacios, dinámicas, características y actantes involucrados. La característica principal que las vinculan es que para aquellos/as que las realizan resultan gratificantes en sí mismas, y, en el caso de niños/as, son una parte relevante de su habitar. Pueden abarcar desde juegos con estructuras y reglas prestablecidas, hasta expresiones espontáneas y frívolas como, por ejemplo, hacer dibujos en la arena, tirarle la cola a un perro, cavar hoyos en la tierra, trepar un árbol, recoger o tirar piedras. En esta heterogeneidad, una práctica autotélica puede partir de un juego estructurado y devenir en uno sin estructura o viceversa, por lo que establecer categorías cerradas para definir estas prácticas es poco práctico a la hora de describirlas.

[8] Este modelo alternativo no buscaría sustituir la hegemónica visión adulta por una nueva hegemonía, sino sumar un componente adicional largamente marginado a la construcción de un mundo compartido. Cómo sostiene Latour "…cuando el proceso de reclutamiento de nuevos candidatos para la vida colectiva ya no se ve interrumpido, el ardiente deseo de lograr que se detecten las nuevas entidades, que se les dé la bienvenida y se las proteja no sólo es legítimo, probablemente sea la única causa científica y política por la que valga la pena vivir" (Latour, 2005, p. 361).

tienen una experiencia de infancia, por lo que pueden entrelazarse por medio de esta. Por último, si la infancia está en el pasado de los/as adultos/as y en el presente de los/as niños/as, también está en el futuro de los distintos grupos humanos. Esto implica que pensar en el futuro de lo rural debiese concernir desde un punto de vista político y ético, en particular modo, a quienes viven y crecen en lo rural.

Toda esta discusión puede enmarcarse en la actual crisis medioambiental global acarreada por la sobreexplotación de la naturaleza, sustentada por un claro componente ideológico. Como señala Žižek (1994, p. 1 Traducción propia) parafraseando a Jameson:

> Parece más fácil imaginar el 'fin del mundo' que un cambio mucho más modesto en el modo de producción, como si el capitalismo liberal fuera lo 'real' que de alguna manera sobrevivirá incluso en condiciones de una catástrofe ecológica global.

Con respecto a esto, no pareciera descabellado plantear que es una ceguera ideológica la que pone límites al pensamiento acerca de la reproducción de lo rural y el rol de los/as niños/as en ella. Si la forma tradicional de relacionarse con la naturaleza omite sistemáticamente la infancia rural, es posiblemente justo ahí donde sea necesario investigar y reflexionar para cambiar esos modos de producción.

En consideración a todo lo anterior, en esta investigación abordo la comprensión de lo rural en Chile desde el habitar de las distintas infancias rurales. Esta manera de enfocar el tema no pretende desplazar al enfoque hegemónico descrito, sino ampliar y enriquecer sus análisis y prospectiva resaltando el despliegue de una vida que combina de manera indisoluble lo humano con lo no-humano. Para esto, será necesario replantearse teóricamente qué es lo rural desde las formas en que es habitado, y por ende construido, en un momento en que su existencia (tanto teórica como física y sociocultural) es cada vez más incierta. En este sentido, la visibilización de dimensiones relevantes de estas realidades territoriales, como se sostiene desde las geografías de las infancias, puede ser un estímulo a la reconstrucción de identidades locales debilitadas en su capacidad reproductiva. Para dar cuenta de estos procesos, se hace indispensable enfocar lo rural desde una escala local para que la vida, las prácticas y las coexistencias que allí se despliegan puedan ser apreciadas en la complejidad de su suceder. A pesar de esto, se entiende que los procesos locales y globales están íntimamente interconectados en sus expresiones (Ansell, 2009). Desde esta forma

de observar la realidad rural, se pretende eludir la dicotomía de local/global para un abordaje analítico más comprensivo del fenómeno (Ansell, 2009). Esta clave de análisis tiene el potencial de trascender a las lecturas de los contextos locales en donde usualmente han sido 'relegados' los/as niños/as (Ansell, 2009; Burman, 2019).

Además, es importante destacar que esta forma de entrelazar a la infancia con lo rural busca converger distintas miradas sobre un territorio compuesto por espacios físicos y psíquicos junto a lugares habitados por seres humanos y no-humanos. Con base en el trabajo de Jones (1995), puede sostenerse que no solamente puede ser fructífero combinar aportes teóricos de la psicología y la geografía, sino también puede serlo abriendo un espacio de diálogo entre construcciones académicas y construcciones 'mundanas'. Es decir, de las personas que viven en esas realidades. De esta manera, la infancia rural vista desde su valor reproductivo convoca necesariamente a una mirada territorial abierta para la afluencia de distintos agentes y perspectivas que pueden enriquecer y renovar la discusión acerca de lo rural.

Es innegable la complejidad y heterogeneidad de las realidades rurales tanto chilenas como latinoamericanas. Sin embargo, esto no debe constituir la barrera que hasta el día de hoy ha marginado a la niñez y a la infancia rural, pasivas o derechamente invisibles en los análisis que buscan teorizar sobre los territorios rurales. En especial modo, la valoración de la vida en lo rural es una manera éticamente fundamentada de enfocar críticamente los rápidos procesos de transformación de estos territorios que han llevado al desequilibrio de determinadas formas de vida, o derechamente a su extinción. En este sentido, observar a lo rural desde y con la infancia y la niñez obliga a considerar las distintas aristas que posibilitan la reproducción de dichos territorios, su continuidad y devenir en el tiempo y, en último término, la posibilidad de la composición de un mundo común (Latour, 2005).

1.3. Infancias rurales: de desencuentros entre objetos y contextos a ensamblajes entre sujetos y agentes

En Latinoamérica, las investigaciones que abordan lo rural se han centrado históricamente en los aspectos concernientes a su forma y desarrollo, por una parte, y a las condiciones de sus poblaciones por otra. Ambas vertientes se intersecan en la descripción de las condiciones y características de los actores considerados clave en el desarrollo de estos territorios, como lo son los colectivos sociales. En este sentido, desde la sociología existen distintos análisis teóricos estructurales que buscan describir y explicar las evoluciones que ha experimentado lo rural a lo largo de los años, especialmente valiéndose de la noción de desarrollo (Kay, 2009; Paz Ballivián, 2011; Perez Correa, 2007; Ruiz Rivera & Delgado Campos, 2008). En este marco, se describe por ejemplo la situación conflictiva de los movimientos sociales (campesinos e indígena) en el contexto neoliberal (Giarracca, 2002); el nuevo rol 'empoderado' adscrito a la mujer rural asociado a territorios desarrollados (Carrasco & Buendía Martínez, 2013); y el mejoramiento de la capacidad y la competitividad de los sistemas productivos (Romero Cabrera, 2012; Ruiz Rivera & Delgado Campos, 2008; Suárez-Restrepo & Tobasura-Acuña, 2008). Lo anterior, ha limitado el rango de investigación de las distintas infancias que habitan los territorios rurales.

En este sentido, si los jóvenes que viven en sectores rurales han recibido escasa atención (Estévez, 2017; Feixa Pàmpols & González Cangas, 2006; Kessler, 2005; Luís Pezo Orellana, 2007; Sepúlveda Cerda, 2016), las infancias rurales han recibido menos atención aún en Latinoamérica (Castro Ríos et al., 2010). Esta desatención ha sido empírica pero especialmente teórica como se revisará en el siguiente apartado.

Aun así, desde las últimas décadas puede observarse un incremento en las investigaciones empíricas que abordan las infancias rurales: Existe una incipiente producción científica desde múltiples disciplinas que revisaré a continuación. Lo anterior está en sintonía con los análisis políticos y propuestas participativas asociadas a los derechos de los/as niños/as, propiciadas principalmente por la ratificación de la Convención de los Derechos de los Niños por parte de la mayoría de los países del mundo.

Para facilitar la revisión de los antecedentes se perfilarán tres ejes de análisis que permiten categorizar las producciones académicas en torno a la infancia rural en distintas partes del mundo.

Estos ejes no son autoexcluyentes y no corresponden a los tres principales paradigmas bajo el cual han sido pensadas las infancias rurales, a saber, el post-positivismo, el construccionismo social y la fenomenología. Su carácter tiene un valor más descriptivo que comprensivo considerando la heterogénea gama de investigaciones en torno al tema. A continuación, expondré algunos ejemplos de investigaciones por cada eje de análisis desarrollando reflexiones teóricas y metodológicas relevantes en relación a las concepciones epistemológicas subyacentes.

El primer eje contrapone las investigaciones cuantitativas con las cualitativas. Desde esta separación analítica ya clásica en las ciencias sociales se puede desprender una discusión acerca de los/as niños/as como sujetos u objetos de investigación. Si bien esta dicotomía ha sido cuestionada epistémica y metodológicamente, en la gran mayoría de los casos, hay una neta separación entre estudios cuantitativos y cualitativos que abordan a la infancia/niñez rural.

Existen algunas investigaciones que abordan a este grupo de niños/as por medio de análisis estadísticos de datos censales y encuestas. Como ejemplo de lo anterior se pueden señalar análisis censales de la deserción escolar en México (Muñoz, 2001), aplicación de encuestas censales de mortalidad infantil en India (Khalique et al., 1993). En el caso chileno el análisis estadístico se ha utilizado para comparar poblaciones infantiles rurales y urbanas en relación a la calidad de vida (Urzúa M et al., 2013), la resiliencia (Castro Ríos et al., 2010) y factores de riesgo en salud (Casanueva E et al., 1992).

Las investigaciones tradicionales de corte cuantitativo son las minoritarias y de fechas menos reciente. En estas, la infancia se reduce a los/as niños/as, siendo ellos considerados como objetos de investigación. Es decir, los/as niños/as son entes reactivos y no participativos frente a los estímulos de un investigador cuya presencia es prescindible. Las mediciones en estos casos se llevan a cabo para abordar un problema que antecede a la existencia específica de estas personas con el fin de comparar grupos diferentes a gran escala. Al mismo tiempo, lo rural es considerado como una variable independiente en un diseño de investigación típicamente post-positivista al entrar en comparación con otro territorio. Estas investigaciones responden al énfasis en la superación de las condiciones de subdesarrollo (principalmente en el ámbito de la salud y la educación) en las que viven los/as niños/as rurales, aportando a la orientación de políticas públicas

tanto nacionales como de organismos internacionales (por ejemplo, el Banco Mundial o la CEPAL).

Una interesante excepción a este tradicional formato cuantitativo -que de todos modos permanece anclado a supuestos post-positivistas- es el trabajo de Ozer, Fernald y Roberts (2008) acerca de síntomas ansiosos en adolescentes rurales en México. Los autores combinan una encuesta nacional, entrevistas estructuradas a adolescentes y madres, junto a focus groups y tests cognitivos (Ozer et al., 2008).

Por su parte, las investigaciones cualitativas son las mayoritarias en relación a las infancias rurales. Cubren distintos enfoques epistemológicos, siendo el predominante en Latinoamérica el construccionismo social, y se abordan por medio de etnografías y entrevistas en la gran mayoría de los casos. Un ejemplo de lo anterior son las investigaciones de Punch (2000, 2003) y Kassa (2016) acerca de la vida cotidiana de niños/as que viven en comunidades rurales de Bolivia y Etiopia respectivamente, y su coexistencia con los/as adultos/as. Otros autores exploran las posibilidades entregadas por el uso de tecnologías GPS y video grabaciones para dar cuenta de los recorridos de los/as niños/as en entornos naturales y el rol de la tecnología en sus prácticas (T. A. Smith & Dunkley, 2017). En el caso de Chile, en la investigación de Radcliffe & Webb (2014) se abordan las trayectorias vitales de adolescentes Mapuches rurales con entrevistas en profundidad y focus groups.

La naturaleza argumentativa de los abordajes cualitativos cubre principalmente los aspectos socioculturales asociados a la vida rural de los/as niños/as. En estas investigaciones se busca otorgar subjetividad a las infancias, reconociéndoles -en comparación a las investigaciones cuantitativas- un rol más activo en la construcción del mundo y en ciertos casos de las investigaciones mismas. Sin embargo, hay que puntualizar que el rango de agencia otorgado a los/as niños/as varía ampliamente dependiendo de las conceptualizaciones subyacentes a la infancia y el peso atribuido a las construcciones de los/as adultos/as. Si bien la escala de análisis es mucho más acotada que en el caso cuantitativo, se pone el énfasis en la profundización de las construcciones particulares asociadas a las infancias. Es por este motivo que los abordajes pueden exceder a los/as niños/as en cuanto tales, integrando memorias de infancias de adultos/as, discursos y objetos culturalmente asociados a los/as niños/as (Burman, 2019). El investigador cumple en

estas investigaciones un rol crucial dado que no puede abstraerse (por lo menos no del todo) del mismo proceso de investigación. Las principales discusiones giran en torno al rol de la cultura en la reproducción de las condiciones de vida, en especial modo en la relación de los/as niños/as con los/as adultos/as, la identidad y la reproducción de los patrones de género.

El segundo eje se asocia a la contraposición entre las investigaciones sustentadas en las construcciones discursivas de la realidad (enfoques 'de arriba hacia abajo') y las investigaciones sustentadas en las prácticas y experiencias multisensoriales de los/as niños/as (enfoques 'de abajo hacia arriba'). Desde este eje de análisis pueden desprenderse algunas reflexiones acerca de los alcances de la construcción de la infancia rural.

Las investigaciones asociadas al discurso, y más específicamente al lenguaje verbal, buscan conocer la opinión, la visión o las construcciones discursivas de los/as niños/as y adultos/as acerca de alguna temática asociada a las infancias rurales. En este sentido, en varios de los trabajos de esta línea subyace la idea de consulta o participación de las personas según el enfoque de derechos o reivindicación.

Un estudio en esta línea que aborda el tema del desarrollo desde un punto de vista histórico es el de Salomón y De Marco (2018). Las autoras analizan las memorias de la infancia de adultos/as mayores y fotografías familiares para dar cuenta del bienestar humano en un contexto rural argentino del siglo XX (Salomón & De Marco, 2018). Otro ejemplo es el estudio de la Universidad Nacional de Colombia asociado -desde un enfoque de derechos- a las prácticas culturales de los/as niños/as (2010). Este estudio resulta contra intuitivo porque si bien aborda las prácticas, no lo hace a partir de su despliegue, sino desde las respuestas verbales de los/as niños/as en encuentros participativos, entrevistas y revisión de información documentada (Universidad Nacional de Colombia, 2010). En el caso de Chile, Aguirre, Gajardo y Muñoz (2017) abordan, desde un enfoque de derechos con énfasis en la vulnerabilidad, la identidad de los/as niños/as rurales a partir de entrevistas individuales y grupales. Siempre en Chile, Caro (2018) aborda las construcciones de género asociadas al trabajo productivo o reproductivo por medio de entrevistas semi-estructuradas a niños/as. Posteriormente, la autora estudia las representaciones de la infancia rural en relación a la adultez y la familia desde una perspectiva de género por medio de entrevistas semi-estructuradas a niños/as y adultos/as (Caro Molina, 2019).

Este primer grupo puede enmarcarse dentro de las teorías del conocimiento que enfatizan el lenguaje verbal y la dimensión discursiva en el proceso de descripción o comprensión de la realidad como ocurre con el construccionismo social. Tales construcciones estarían mediatizadas por la reflexión o posición discursiva del investigador en su relación con el objeto/sujeto de estudio. Las infancias serían vistas preponderantemente desde las construcciones socioculturales que producen y reproducen a los/as niños/as, por ejemplo, las memorias, las políticas públicas, las identidades, los imaginarios, etc. Desde este punto de vista, lo rural sería igualmente un objeto construido socialmente que emerge desde los discursos de las personas. A pesar del fuerte auge posterior a la segunda mitad del siglo XX hasta hoy en día, actualmente estas teorías del conocimiento han sido cuestionadas por las teorías post-humanistas a discutirse más adelante. Particularmente, la influencia del empirismo de Deleuze en las teorizaciones de antropólogos y geógrafos ingleses ha limitado los alcances del discurso para dar cuenta de los afectos (Lara & Enciso Domínguez, 2013), la materialidad de los objetos (Bennett, 2010), la performatividad del cuerpo (Thrift, 2007; Woodyer, 2008) y la otredad de la infancia (Jones, 2008).

En cuanto a las investigaciones asociadas a las prácticas y las experiencias multisensoriales, el enfoque etnográfico es el predominante, teniendo el investigador un rol más abierto a la espontaneidad e impredecibilidad tanto de las prácticas de los/as niños/as como de su relación con el territorio.

Una investigación que aborda etnográficamente la subjetividad en la experiencia escolar de niños/as rurales en Rwanda (África) es la de Williams (2016). Otro ejemplo es el estudio de Frasco Zuker (2016) en una comuna rural de Argentina. La autora aborda el trabajo infantil y su relación con categorías como la salud, el género y la escuela desde un punto de vista socio-histórico con un enfoque etnográfico (Frasco-Zuker, 2016). En el caso de México, Carpena (2007) investiga las construcciones identitarias en transformación por el contexto neoliberal de niños/as que viven en territorios rurales. Por su parte, Vizcarra Bordi y Marín Guadarrama (2006) combinan un estudio etnográfico con historias de vida en la construcción de género de tres generaciones que habitan una región rural en México. En esta propuesta resulta interesante la combinación de experiencias presentes y pasadas para dar cuenta de cambios socioculturales intergeneracionales (Vizcarra Bordi & Marín Guadarrama, 2006). Un interesante estudio es el de Carvalho y Silva (2018) en el que

desde la práctica pedagógica se observa cómo el juego tradicional y el juguete son elementos articuladores de la infancia a la cultura tradicional y al territorio brasileño. Esta última investigación resalta entre los estudios latinoamericanos, porque se enfoca en la experiencia vivida y la relación con el territorio de los/as niños/as por sobre categorías fuertes estructuradas de antemano.

Si bien en otras partes de la región y del mundo ha sido bastante utilizado el enfoque etnográfico para resaltar las experiencias de infancias rurales, en Chile existe una marcada preferencia por investigaciones sustentadas en el lenguaje. Una excepción a lo anterior podría considerarse el estudio etnográfico de Núñez, Solís y Soto (2014) en el que se investiga el efecto de la política de cierre de escuelas rurales en dos comunidades con distintos métodos.

El enfoque etnográfico posiciona las infancias y particularmente las actividades de los/as niños/as en el entramado de una vida cotidiana que convoca la presencia de múltiples actores. Si bien el grado de apertura de un enfoque etnográfico puede variar, tiende a incluir la presencia activa de los/as adultos/as, los animales, los elementos de la naturaleza, paisaje o entorno, los juegos, etc. La etnografía permitiría de esta manera dar cuenta de una forma de vida caracterizada por la coexistencia de actores en el acontecer del presente. El investigador tendría un rol clave, no solamente como instrumento de interpretación y análisis, sino también como sujeto integral que ingresa en una realidad particular con su bagaje histórico, su cuerpo, sus aspiraciones y sus valores, y experiencia una otredad del que deberá dar cuenta.

Aunque los enfoques etnográficos son compatibles con los enfoques asociados al lenguaje, los primeros a veces tienen una mayor sensibilidad al componente territorial que los segundos. Lo anterior se debe a que la elaboración de un argumento desde el los enfoques asociados al lenguaje va ‘más allá’ de lo sensible para situarse en el ámbito discursivo de las realidades construidas. Realidades que si bien son esenciales para la construcción del conocimiento, no constituyen una verdad mejorada de las realidades materiales y tangibles (Miller, 2005). Como presentaré a continuación, el límite más claro de los enfoques asociados al discurso puede observarse en la forma de interpretar al territorio en la relación entre lo rural y la infancia. No está demás señalar que ninguno de estos dos enfoques por sí mismo es capaz de dar cuenta a cabalidad de la relación

entre lo rural y las infancias. Sin embargo, el punto que quiero resaltar es el énfasis disparejo a favor de los enfoques centrados en el discurso hecho muy evidente en Latinoamérica.

El último eje de análisis contrapone la concepción de los territorios rurales como entes pasivos (contextos) a la concepción de estos como entes activos (actantes) en su conjugación con las infancias. Respecto a este último eje, el valor de la agencia toma relevancia para dar cuenta de la forma de conceptualizar la imbricación entre los territorios y las infancias.

Las investigaciones que abordan a lo rural como contexto son todas aquellas que lo conciben como escenario de ocurrencia del fenómeno a investigar. En este sentido, lo rural es entendido como variable desde enfoques cientificistas, trasfondo sociohistórico y/o cultural, desde enfoques fenomenológicos o hermenéuticos, o tan solo como antecedente de un problema. Esta última forma de ver lo rural puede observarse de manera transversal a distintos enfoques epistemológicos.

Ejemplos interesantes de lo rural como contexto pueden pesquisarse en el estudio acerca de proyecciones de vida de adolescentes a partir de sus narrativas (Farrugia et al., 2014) y acerca de la apropiación del espacio en Australia rural (Lee & Abbott, 2009). En esta última investigación las autoras utilizan entrevistas semi-estructuradas complementadas con mapas y fotografías tomadas por los/as niños/as para resaltar su proceso de apropiación del espacio. En Malawi (África) un equipo de investigación aborda las diferencias y similitudes en las actividades de niños/as con o sin discapacidad a partir de focus groups, observación directa, entrevistas semi estructuradas y actividades participativas (recolección de materiales y dibujos) (Nelson et al., 2017). En el caso chileno, un estudio interesante de ruralidad como contexto es el de Morales, Benites y Agustín (2013). En su investigación evalúan el impacto de dos programas de habilidades cognitivas y sociales dirigido a adolescentes de zonas rurales con la aplicación pre y post de escalas de medición (Morales Rodríguez et al., 2013). Otra investigación con esta característica es la de Terrezza (2016) que aborda, desde un marco construccionista, las diferencias de género en niños y niñas de una comuna rural de Chile por medio de focus groups. Una última investigación que amerita mención es la de Villarroel (2006). En este estudio se aborda el embarazo adolescente en Chile por medio de un enfoque biográfico con entrevistas en profundidad, siendo lo rural solamente parte de antecedentes muy genéricos de la problemática.

Es relevante señalar que la gran mayoría de las investigaciones revisadas -y prácticamente la totalidad de las investigaciones latinoamericanas- consideran lo rural como contexto. Lo anterior implica que el investigador (en el caso de que esté presente en el territorio) no utiliza metodologías específicas para dar cuenta de las características, ya sea físicas o espaciales, de lo rural. Tampoco tiende a focalizar los análisis en la específica relación recíproca entre personas y territorios. Las infancias estarían sujetas a construcciones aespaciales (por ejemplo, la identidad producto de la cultura y socialización) o de tendencias macroestructurales como por ejemplo la globalización. A partir de esto puede deducirse que lo rural está separado de las infancias, por lo que la implicancia recíproca no es considerada como se señaló inicialmente. Por último, en estas investigaciones no está presente una problematización teórica de lo que es lo rural o cuáles son sus constituyentes.

En cuanto a las investigaciones que consideran a lo rural como un agente en el encuentro con las infancias, puede decirse que en su gran mayoría no se refieren a lo rural sino más bien a lo 'natural', a la 'naturaleza', o a un elemento específico de ésta visto en profundidad desde una visión post-humanista. El enfoque de habitar adquiere aquí relevancia desde el ámbito de las geografías de la infancia al igual que la teoría del actor-red, posicionándose críticamente frente a los diversos dualismos tradicionales.

Resulta significativo el estudio de Nxumalo (2017) en Canadá acerca del ensamblaje[9] entre la infancia con las montañas desde las prácticas pedagógicas, los saberes indígenas y la geología material e histórica de las montañas. De manera consonante al caso anterior, Arvidsen (2018) se centra en la relación entre niños/as y naturaleza en una pequeña comuna danesa desde un enfoque etnográfico ecléctico. Por medio de observación participante, grabaciones de videos y fotografías, la autora aborda la materialidad de guaridas construidas por niños/as en un bosque local y patio escolar (Arvidsen, 2018). En Australia por otra parte, Rooney (2018) enfatiza la estrecha relación entre niños/as y entorno, analizando la relación de éstos con el clima en el marco de una reflexión acerca del cambio climático. Con un abordaje etnográfico centrado en la experiencia del caminar como forma de habitar, la autora da cuenta de la multisensorialidad del cuerpo y los afectos

[9] En esta tesis utilizo el concepto de ensamblaje derivado del pensamiento de Deleuze y Guattari, retomado por Latour y otros autores del nuevo materialismo y el post-humanismo. Con ensamblaje resalto el valor constituyente de las relaciones entre las cosas, los procesos y los seres que construyen al mundo y la realidad social en un mismo movimiento. Profundizo y contextualizo el concepto en el capítulo dos.

involucrados en el encuentro entre un clima cambiante y las experiencias cotidianas de niños/as (Rooney, 2018).

Estas investigaciones desarrolladas en países del mundo minoritario se centran en las fenomenologías 'sin importancia', las cuales han sido tradicionalmente dadas por supuestas o menospreciadas (Horton & Kraftl, 2006) frente a otras problemáticas más consolidadas institucionalmente. Bajo esta perspectiva se aboga por un rol presente, abierto, atento y paciente por parte del investigador en su encuentro con las múltiples dimensiones de las infancias y los territorios. En el encuentro con estos últimos, se valida y valora la forma en que los/as niños/as animan y otorgan agencia a los elementos materiales del entorno (Merewether, 2019; Rooney, 2018). Llevando lo anterior al mundo rural, Jones desde la teoría no representacional enfatiza el valor de lo no-humano señalando que "[la] inclusión de actores topográficos y orgánicos podría ser particularmente apropiado para los estudios rurales" (Jones, 2006, p. 187 traducción propia). En consideración de lo anterior, no debiese sorprender el amplio abanico de posibilidades tanto teóricas como metodológicas para desarrollar la temática de lo rural desde las geografías de las infancias. Sin desconocer importantes diferencias en las condiciones de producción, particularmente en Inglaterra se ha profundizado teóricamente en la geografías de la infancia (Ortiz Guitart, 2007).

Este campo disciplinario se desprendió de los 'nuevos estudios de la infancia' para dar cuenta de la relevancia tanto de la dimensión espaciotemporal en la construcción de las infancias, como de los lugares en los procesos identitarios y de apropiación del espacio por parte de los/as niños/as. Además, las importantes disparidades entre el mundo mayoritario y el minoritario han demandado mayor atención a las distintas construcciones de infancias en el mundo. Desde esta subdisciplina, por lo tanto, se abordan las distintas construcciones de las infancias acorde a distintos espacios y tiempos, junto al rol activo que los/as niños/as juegan en su expresión y creación y recreación (Holloway & Valentine, 2000). Estas geografías atañen especialmente a la exploración de las distintas imbricaciones entre los espacios y los/as niños/as que constituyen el habitar desde teorías post-humanistas, post-feministas y post-estructuralistas (Horton & Kraftl, 2006). Una de las principales características de este campo es el esfuerzo por romper con las dicotomías tradicionales en las ciencias sociales, y específicamente en las construcciones teóricas acerca de la infancia en

el espacio (niño/a-adulto/a; local-global; rural-urbano; humano-no humano; presente-ausente) (Burman, 2019; Kallio, 2012; Merewether, 2019; T. A. Smith & Dunkley, 2017). Además, se discute ampliamente la capacidad de agencia de los/as niños/as en el marco del enfoque de derechos y las relaciones de poder (Christensen & Cortés Morales, 2017; Kallio, 2012; Schäfer & Yarwood, 2008; Tisdall & Punch, 2012).

En lo que concierne a la infancia rural, en las geografías de la infancia se ha desarrollado: una importante crítica a las construcciones imaginarias y estereotipos alrededor del rol de estos actores en la ruralidad (Jones, 2007b; Ortiz Guitart, 2007; Powell et al., 2013); la otredad de la infancia (Jones, 2003, 2008), la relación de los/as niños/as con los agentes no-humanos (animales, piedras y tecnologías) (Jones, 2006; Rautio, 2013; T. A. Smith & Dunkley, 2017), los afectos y las memorias (Jones, 2003, 2007a; Philo, 2003).

En Latinoamérica y particularmente en Chile, las infancias rurales han sido un tema consistentemente invisibilizado por la academia y el Estado, siendo el aspecto teórico el más desatendido en beneficio de investigaciones que privilegian el análisis del desarrollo socioeconómico de estos territorios y sus grupos humanos adultos. A partir de la organización esquemática de tres ejes concernientes a la temática en cuestión se puede señalar algunos puntos relevantes acerca de la producción en Chile y Latinoamérica. Existe una preponderante preferencia por investigaciones cualitativas por sobre las cuantitativas, debido a las limitaciones asociadas a la posibilidad de llevar a cabo generalizaciones a partir de realidades tan heterogéneas. También Existe una marcada preferencia en el continente -y particularmente en Chile- por las investigaciones enfocadas en el lenguaje y en buena medida amparadas en el construccionismo social. Desde esta perspectiva se otorga escasa importancia al componente material de lo rural, a las prácticas de sus habitantes y a las distintas geografías de lo local. Además, siempre en el contexto latinoamericano, también existe la tendencia en percibir a lo rural como contexto de fenómenos más que productor de los mismos, en especial en la relación a las infancias.

Considerando todo lo anterior, en esta tesis opto por una mirada cualitativa con énfasis en las experiencias y en los afectos de lo rural entendido como un ensamblaje de actantes. Profundizaré en estas decisiones en el capítulo tres.

1.4. Pregunta de investigación, objetivos y proposiciones iniciales

Pregunta de investigación

¿Qué ensamblajes territoriales emergen de las afectaciones entre las prácticas de los/as niños/as y las infancias de los/as adultos/as desde las materialidades de lo rural en Chile?

Objetivos

Objetivo general

Conocer los ensamblajes y trayectorias territoriales de lo rural en Chile a partir del habitar de las infancias.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar las afectaciones entre las infancias y lo no-humano expresadas en los espacios rurales donde se despliega la cotidianeidad de los/as niños/as.
2. Describir las memorias de las infancias de los/as adultos/as que han crecido en territorios rurales.
3. Vincular las prácticas autotélicas de los/as niños/as rurales con las memorias de las infancias de los/as adultos/as en su coexistencia en el territorio.

Proposiciones iniciales[10]

A. Las presiones supralocales asociadas al desarrollo productivo de lo rural desde los ámbitos políticos, económicos y macrosociales se expresan en ensamblajes que limitan y coartan

[10] Al realizar el proyecto de investigación, se me solicitó plantear algunas ideas iniciales que funcionaran como hipótesis de trabajo, principalmente para cumplir con una formalidad que a veces no queda claro de dónde proviene. Estos planteamientos finalmente no guiaron el trabajo de campo. Sin embargo, ahora que escribo el documento final, me parecen útiles para reflexionar acerca de lo que creía entonces y lo que creo ahora. Son, de alguna manera, un recordatorio de la ruta que he emprendido desde que diseñé el proyecto hasta ahora que escribo estas líneas. Por lo anterior, retomaré estas proposiciones en el apartado de conclusiones.

las prácticas autotélicas de los/as niños/as en el uso de los espacios rurales y relaciones con la naturaleza. Así, los/as adultos/as reproducen los discursos acerca del desarrollo y el progreso de los territorios rurales impuestos con la modernidad, enalteciendo su visión adulta acerca del deber ser de los/as niños/as. Por otra parte, estos últimos utilizan y habitan espacios intersticiales del mundo rural para construir y apropiarse de sus propios territorios de manera autónoma y relacionarse con la naturaleza plural de lo rural.

B. Las distintas infancias presentes y ausentes de niños/as y adultos/as contribuyen a la construcción de una identidad territorial que discurre en la trayectoria temporal de la reproducción de los territorios rurales, los cuales están compuestos tanto por agentes humanos como no-humanos que cohabitan.

En los próximos capítulos discuto los distintos componentes necesarios para alcanzar los objetivos que he presentado. En el capítulo dos, planteo una discusión conceptual para vincular la infancia y lo rural desde el post-estructuralismo, haciendo énfasis en el nuevo materialismo. En este capítulo abordo en particular modo el rol del habitar como momento de encuentro entre actantes.

En el capítulo tres, discuto mi posición onto-epistémica y los aspectos metodológicos que organizan la presentación de los resultados. Para ello, discuto el proceder post-cualitativo en el proceso de investigación que reposiciona a la escritura como método creativo en la construcción de un conocimiento nuevo. También expongo distintas vertientes biográficas que, al involucrarme, han establecido las trayectorias que ha tomado esta investigación en particular y han condicionado sus resultados. Posteriormente, abordo la ficción como método de investigación y detallo el proceso que permitió la redacción y edición de los cuentos. Por último, llevo a cabo una introducción a los capítulos analíticos (del cuatro al ocho), explicitando las temáticas que se abordan en cada uno de ellos, junto a los orígenes y componentes de los cuentos que cada capítulo tiene asociado.

Ya como parte de la sección de análisis, en el capítulo cuatro abordo la dimensión espacial de una construcción discursiva de la ruralidad que invisibiliza la infancia y la reproducción de la vida rural. En el capítulo cinco discuto específicamente las relaciones que los/as niños/as establecen con la naturaleza en donde pueden ocurrir encuentros con lo salvaje, en espacios tensionados entre la libertad y la vigilancia adulta. En el capítulo seis, abordo la conjugación de seres, espacios y

tiempos para desplegar una noción no tradicional del desarrollo que liga tanto a seres humanos como no-humanos. En el capítulo siete, planteo una discusión asociada a la convivencia entre seres humanos y animales domésticos, en donde el espacio es el mediador de relaciones éticas. En particular modo, enfatizo el devenir animal de los/as niños/as como una forma para relacionarse con la realidad otra de los animales. En el capítulo ocho, abordo las infancias y territorios rurales a partir de la extinción de ciertas trayectorias y la agencia de seres ausentes en la construcción de un habitar en crisis.

En el capítulo nueve presento las conclusiones de la investigación en las que doy cuenta del rol de los/as niños/as en la construcción de sus territorios rurales y algunas de las facetas de las relaciones que establecen con los/as adultos/as, los seres no-humanos y los discursos acerca de la infancia en trayectorias territoriales heterogéneas y cambiantes. También propongo algunas reflexiones relacionadas con un tipo de investigación que se mueve a través de distintos campos para reconfigurar conocimientos y prácticas disciplinares. Finalmente, planteo una forma de abordar estas realidades territoriales desde una onto-epistemología post-estructuralista en general, y desde la ficción como método de investigación en particular.

CAPÍTULO 2: IMBRICACIONES TEÓRICAS ENTRE LO RURAL Y LA INFANCIA

Es muy escaso el desarrollo teórico acerca de la relación entre las infancias y lo rural en Latinoamérica. Las investigaciones empíricas en este ámbito presentan un desarrollo teórico conceptual acotado, y los textos teóricos discuten uno u otro tema en espacios disciplinares separados. En este apartado, desarrollo por separado ambos conceptos y, en un segundo tiempo, buscaré sus puntos de encuentro. A pesar de ello, sostener una separación puede generar confusiones o cuestionamientos acerca del objeto de estudio de esta tesis desde un punto de vista teórico. ¿Desde cuál de los dos se estudia al otro? ¿A cuál categoría corresponde la infancia rural: a los estudios de la infancia o a los estudios del territorio? Debido a esto, en el último apartado subo un nivel de abstracción para resituar epistemológicamente los planteamientos teóricos de las infancias y lo rural (en el capítulo siguiente, discutiré las condiciones epistémicas que facilitan esta combinación). Con esto, busco eludir definiciones más bien administrativas fundadas en las separaciones categoriales. Estas, si bien pueden ser altamente complejas y útiles en términos descriptivos [11], no eluden ni la arbitrariedad, ni los vacíos teóricos subyacentes.

Existen importantes paralelismos entre el concepto de infancia y el de lo rural: Ambos son conceptos elaborados histórica y discursivamente desde construcciones dicotómicas y han sido leídos desde la noción de desarrollo. Sin embargo, también existe una relevante diferencia. Por una parte, la infancia es una condición por la que cada persona pasa o ha pasado necesariamente, por lo que siempre existe cierta medida de comparación entre infancias actuales y pasadas, o entre infancias de distintas latitudes. Por otra parte, sería un error suponer que todo territorio tiene un origen rural y, por lo tanto, que todo territorio rural dejará de serlo para 'madurar' hacia lo urbano. En este sentido, ambas heterogeneidades se expresan de manera cualitativamente diferente desde el punto de vista social, histórico y, sobre todo, ontológico.

[11] Como ejemplo de un complejo ejercicio de definición categorial de lo rural ver Berdegué et al (2010).

2.1. Recorridos teóricos de lo rural: una discusión para Latinoamérica

El concepto 'rural' es altamente escurridizo y con el paso del tiempo pareciera haberse hecho cada vez más refractario a las categorizaciones que tradicionalmente lo definían. Las realidades rurales son complejas y diversas a lo largo del mundo (Jones, 2006), cargan con imaginarios asociados a estereotipos y prejuicios (Jones, 2007b; Powell et al., 2013), están tensionadas por múltiples fuerzas y han sido fuertemente influenciadas por los cambios sociales, macroeconómicos y tecnológicos de los últimos cien años. Este escenario coloca a lo rural como un concepto sobre el que los únicos acuerdos consensuados actualmente son: su complejidad, la ausencia de acuerdo en cuanto a su definición y que está 'en transformación'.

La principal definición de lo rural casi axiomáticamente aparece en su oposición a lo urbano. No solamente porque existe una relación histórica entre estos dos tipos de territorios, siendo la fijación de los límites entre ambos un elemento clave en su definición, sino porque históricamente lo urbano ha sido tomado como referente y medida de comparación de lo rural (Berdegué et al., 2010; González López & Mena Flühmann, 2009; Pérez, 2001; Luís Pezo Orellana, 2007; Soforcada, 2015) hasta llegar a la posición fundamentalmente ideológica de la nueva era urbana (Brenner & Schmid, 2014).

Aun considerando el peso que ejerce lo anterior en la definición de lo rural, este último puede ser conceptualizado como una construcción sociopolítica, es decir, el resultado de "…una operación sociocultural que se actualiza (reproduce y transforma) al interior de una trama de significados y una cadena discursiva que es, ante todo, histórica" (González López & Mena Flühmann, 2009, p. 16). Partiendo de esta premisa, lo rural dependería y mutaría acorde al contexto político, socioeconómico e histórico desde el cual es pensado. Es por este motivo que, durante el siglo XX, la consolidación de un rol exportador de producción agrícola de varios países del hemisferio sur transformó las concepciones acerca de lo rural, enfatizando la dimensión socioeconómica. Con esta tendencia orientada por el ansiado crecimiento económico, los Estados latinoamericanos y los académicos tendieron a discutir lo rural en términos laborales y agrarios, buscando su progresiva tecnificación en consideración a las demandas y exigencias de los mercados internacionales (Gac Jiménez, 2017; Landini et al., 2014).

Este foco conllevó a la desestimación de una reflexión teórica acerca de lo rural por su irrelevancia frente a los procesos macroeconómicos. Según González-López y Mena-Flühmann (2009, p. 20) "esta tendencia histórica a no conocer (y reconocer) las configuraciones de la producción cultural de las sociedades rurales se ha mantenido de modo inercial hasta nuestros días". En concordancia con lo anterior, Newby (1982), sostuvo, para el caso norteamericano, que lo social y los territorios rurales están desarticulados por los efectos de un sistema más amplio y supralocal. Según el autor, no habría nada intrínsecamente 'rural' en las características sociales de las personas que allí viven, lo rural sería el producto pasivo de fuerzas macrosociales (Newby, 1982).

La declaración de Newby continúa teniendo impacto hasta el día de hoy. Durante el cambio de siglo, por ejemplo, el enfoque de la 'nueva ruralidad' adoptado en Latinoamérica continúa evitando aquello que pudiese caracterizar teóricamente a lo rural. Actualmente, este enfoque adecua a manera de collage las descripciones de una multiplicidad de fenómenos y tendencias supralocales (la globalización, la difusión de las actividades post-productivas, los efectos de la reforma agraria y de los mercados internacionales, etc.), cuyo panorama continúa siendo una modernidad vista desde el neoliberalismo (Kay, 2007). De manera crítica frente a la nueva ruralidad, Díaz (2010) propone rescatar la riqueza del carácter plural y heterogéneo de las localidades rurales. Sin embargo, hay que puntualizar que estas no pueden expresarse en todas sus posibilidades en la medida en que el marco de reflexión sea siempre la globalización, y el horizonte de sus análisis permanezca anclado predominantemente a los procesos productivos.

En cuanto a la posición académica asumida en Chile y buena parte de Latinoamérica, el llamado imperialismo discursivo, objeto de crítica a partir del giro afectivo (Lara & Enciso Domínguez, 2013) y la ecología (Bonnett, 2016), pareciera lo único que ha permanecido estable en las construcciones teóricas acerca de lo rural. Sin desmentir el carácter construido discursivamente de lo rural, se hace necesario complementarlo con una materialidad irreducible de los territorios rurales que amplía las posibilidades de pensar estos teórica, política y éticamente. En el mundo anglo, un importante estímulo conceptual y ético para discutir lo rural desde la materialidad rescatada por las derivaciones fenomenológicas planteadas inicialmente, han sido las denominadas 'geografías rurales descuidadas': A principios de los años noventa, en Inglaterra comenzaron a discutirse con fuerza el rol de los seres 'otros' que habitan los territorios rurales en las llamadas

geografías rurales descuidadas (Philo, 1992, 1993; Ward, 1988). Estos seres han sido ignorados persistentemente por el Estado y las actividades económicas, las cuales se enfocan en desarrollar espacios ordenados, homogéneos, controlados "…a través de fuertes límites y categorías (que son, por lo tanto, tanto mentales como materiales) hostiles a cualquier indicio de desorden, 'desviación' o 'alteridad'" (Philo, 1992, p. 197 Traducción propia). Además, los patrones del desarrollo productivo (agroindustrial) a escala global promovidos por el Estado y la academia opacaron los procesos asociados a la construcción de lugares e identidades territoriales rurales (Murdoch & Pratt, 1993).

Es así como, a finales del siglo pasado, definiciones globales y supralocales de los territorios rurales son complementadas y desestabilizadas por el efecto de la dimensión cultural en las distinciones socioespaciales (Cloke, 2006).

Esta dimensión, inaugurada por el llamado giro cultural en geografía, permitió abrir discusiones acerca de la construcción de los significados de lo rural. Estos, a su vez, llevaron a reflexiones acerca de "…las interconexiones entre las construcciones socioculturales de la ruralidad y la naturaleza -que parecen ser tan importantes en la reproducción de los imaginarios geográficos del espacio rural- y las experiencias y prácticas reales vividas en estos espacios" (Cloke, 2006, p. 21 Traducción propia). La apertura desde lo discursivo hacia lo material, ha impulsado reflexiones acerca del rol de la posicionalidad en las construcciones acerca de estos territorios (Cloke, 2006) y de las prácticas cotidianas locales (Halfacree, 2006, 2009).

En lo que se refiere a los territorios rurales, lo local no es una muestra, una representación o la materialización de un objeto teórico predeterminado, consistente y claramente delimitado ('Lo Rural'), sino un constructo contingente de límites brumosos, producto de los ensamblajes compuestos por distintos actantes que coexisten en sus trayectorias. Lo local, a partir de esto, es un escenario en donde la producción y reproducción de distintos procesos macro y micro se materializa en la cotidianeidad de prácticas concretas y en las afectaciones [capacidad de afectar y ser afectados] entre tales actantes. Es por este motivo que muchos autores consideran indispensable una disposición abierta al encuentro con la complejidad del mundo en la exploración de la experiencia de lo local (Horton & Kraftl, 2006; Millei & Rautio, 2017; Rautio, 2013). Evocando las derivaciones fenomenológicas señaladas inicialmente, lo rural puede considerarse de este modo

como el ensamblaje de las afectaciones de distintos fenómenos y seres que, al emerger, se hacen presentes de una determinada forma.

No menos importante, este énfasis material ha reposicionado el rol de la naturaleza como elemento central para entender lo rural (Halfacree, 2009). Al comparar lo rural con lo urbano, Jones (2006, p. 187 Traducción propia) plantea de manera crítica esta presencia escribiendo: "Esto no quiere decir que lo rural sea intrínsecamente más natural que lo urbano, sino que la presencia de animales y las características naturales en lo rural son muy difíciles de ignorar y juegan una parte clave en su construcción material y social". Esta imposibilidad de pasar por alto a seres no-humanos pudiese constituir una forma para sostener que la naturaleza es algo que caracteriza a lo rural, sin caer en la esencialización de esta.

Con el advenimiento de la modernidad y la ciencia positivista, la naturaleza se transformó en objeto de explotación violenta, principalmente por parte del mundo minoritario, siendo vaciada de sus contenidos reproductivos (Shiva, 1995). Este vaciamiento, concordante a una visión colonialista del desarrollo por parte de la racionalidad moderna (Escobar, 1999, 2016), puede asociarse a las críticas que buscan desnaturalizar el concepto de naturaleza (Ver Castree, 2005; Swyngedouw, 2011). Sin embargo, la experiencia de la naturaleza posiciona de manera distinta los sujetos que viven en el mundo mayoritario de aquellos que viven en el mundo minoritario, los sujetos que han nacido y vivido en lo rural de aquellos que han nacido y vivido en lo urbano. Esto implica que la experiencia humana no puede disociarse de la naturaleza como señala Taylor (A. Taylor, 2011; A. Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015), y, por lo tanto, la experiencia de esta última es relativa a la posición tanto física como simbólica de cada sujeto, lo que no diluye su existencia, sino que condiciona la experiencia de su multiplicidad. De esta forma, la naturaleza está, al mismo tiempo, en la lluvia, en una enfermedad, en un enjambre de moscas, en el frío, en un tomate, en una cadena de aminoácidos, en una roca, en una lámina de acero, etc. etc., y el ser humano es una parte de ese ensamblaje que experiencia en/con/a través/desde su cuerpo. Así, la representabilidad de la naturaleza siempre es parcial, y un resto de esta permanecerá constantemente al margen del habla y de la cultura. Este resto inconsciente e insignificante para la racionalidad moderna es el eco de la vulnerabilidad e inmersión del propio cuerpo, el cual habita en una hibridación entre naturaleza y cultura.

Esta hibridación toca necesariamente a lo rural que se convierte en un ensamblaje complejo de múltiples trayectorias en conflicto compuestas por distintos seres y procesos en distintos momentos y velocidades (Jones, 2009b; Wheeler, 2014). Tales seres se afectan mutuamente, y, a medida que se profundiza en lo rural, los límites que, por ejemplo, ordenan a lo urbano y agrario se hacen más difusos. Para el mismo cuerpo que habita, las expresiones de la naturaleza se hacen más difíciles de ignorar (no es lo mismo caminar la distancia de 1 km en asfalto que en la ladera de un cerro, no porque sea más arduo, sino porque, en el segundo caso, se hace dificultoso abstraerse del recorrido). En su otredad, esta forma materialista de concebir a la naturaleza para lo rural no puede dejar de ser local, encorporada, volátil, abierta e inescapable.

A partir de la discusión presentada anteriormente, entenderé lo rural como un territorio en el que los seres humanos afectan y se ven afectados en mayor medida por una naturaleza desbordante y 'difícil de ignorar'. Una naturaleza que constantemente debilita los límites de categorías tradicionales más reconocibles en los espacios urbanos como lo propio/ajeno; lo público/privado; la calle/la vereda; lo limpio/sucio. En contraste, en la medida en que estas categorías se vuelven más estables y el encuentro con la naturaleza más delimitado, lo rural deja espacio a otras territorialidades. Con lo anterior, el 'estar en' lo rural (este encuentro corporal con la naturaleza) se convierte en un elemento clave de una definición en la que lo no-representacional toma relevancia por sobre las tradicionales formas categoriales del lenguaje discursivo. Estas últimas, referentes en particular modo a la construcción sociopolítica y económica de lo rural a nivel nacional e internacional, contribuyen, pero no agotan a la definición de lo rural. Los actantes locales, por lo tanto, han de ser considerados en la forma en que se afectan y construyen mutuamente.

A continuación, discutiré una de estas combinaciones presentes en lo rural, a saber, la mixtura entre infancia y niñez. Este eje de análisis para abordar lo rural deberá cruzar (y ser cruzado) por la emergencia y presencia de una naturaleza múltiple hecha visible a partir de su condición material.

2.2. Infancias e infancias rurales

Etimológicamente, el infante es aquel que no puede hablar de o en lo público por su condición etaria. Esta definición originaria se ha mantenido a lo largo de los siglos en las sociedades occidentales, y se consolidó en occidente con la separación institucional y espacial de las diferencias etarias después de la revolución industrial (Chaves, 2010). Lo anterior ocurre en sincronía con el auge de las grandes ciudades en Europa y la consolidación de un Estado de bienestar que tendrá un papel esencial en la definición y gobierno de los/as niños/as durante el siglo XX (Diker, 2009), especialmente a partir de la declaración de los Derechos de los Niños.

De esta manera, fue adquiriendo importancia el proceso en que determinadas formas de construir la infancia se producen y reproducen acorde a parámetros de desarrollo (y control) de la conducta de los/as niños/as y los adultos/as en el mundo (Remorini, 2021). Por ejemplo, según Kallio (2012, p. 84 Traducción propia), la convención de los derechos de los niños apoya ciertas formas de experienciar la infancia, mientras que "…Los mundos vividos que no se ajustan a la concepción dada no se identifican como normales o deseables, sino todo lo contrario. Las desviaciones a menudo se definen como problemas u obstáculos que deben resolverse y corregirse". Siguiendo a esta conceptualización, existen múltiples maneras de experimentar la infancia que cuestionan esa dicotomía (adecuado/inadecuado) cuya base no deja de ser ideológica y colonizadora (Tisdall & Punch, 2012).

En un diálogo crítico con esta concepción, se consolida ampliamente la definición de la infancia como construcción social, histórica, política y económica con la que se interpreta a los/as niños/as como grupo con características identificables al interior de una determinada sociedad. Esta construcción permitiría al mundo adulto estructurar, gestionar y controlar experiencias heterogéneas de una alteridad insalvable según lo deseado socialmente desde un punto de vista moral y político.

Con los 'nuevos estudios de la infancia', el principal objeto de crítica es la noción tradicional de desarrollo de la infancia proveniente de los estudios de Piaget, considerada como una práctica política de dominación occidental (Burman, 2018). Esta perpetúa una construcción asimétrica, dependiente y subordinada de la infancia con respecto a la adultez, siendo esta última la culminación del proceso de crecimiento lineal (Burman, 2018; Chaves, 2010). Desde esta

construcción de la infancia, durante buena parte del siglo XX, los/as niños/as son interpretados social, cultural, moral y políticamente como un proyecto de ser, un devenir inmaduro en el presente pero esencial para el futuro. Haciéndose cargo de este escenario, Qvortrup (2009) contrapone la infancia como período de vida caracterizado por su desarrollo hacia la adultez, a una infancia como estructura social, permanente y sensible a los cambios sociales. Sin embargo, un sesgo macrorreduccionista (en el sentido dado por Delanda en Farías, 2008) asociado a una sociología estructuralista, fragmenta a la infancia entre lo micro y lo macro dejando afuera otros procesos igualmente significativos, en especial aquellos asociados a las dinámicas territoriales.

Debido a lo anterior, toman relevancia reflexiones que combinan visiones macros y micro asociadas, por ejemplo, a los imaginarios que sustentan las dicotomías moralmente construidas de inocencia-idílica/desviación-peligrosa (Steeves & Jones, 2010). A partir de la idea de seguridad, se justifican dos concepciones contradictorias acerca de la visión unificada de la infancia que conllevan a la coartación de las experiencias de los/as niños/as: "el niño es una víctima que debe ser puesta bajo vigilancia para su protección; y el niño es una amenaza antisocial que debe ser vigilada para proteger a la sociedad" (Steeves & Jones, 2010, p. 189 Traducción propia). Estos imaginarios además se condensaron y potenciaron con los imaginarios territoriales dicotómicos de rural/urbano y rural-bucólico/rural-miserable, generando una doble invisibilización de las experiencias propias de determinadas realidades (Jones, 2007b; Powell et al., 2013). Todo lo anterior, ocultó, entre otras cosas, los conflictos intergeneracionales asociados al uso y apropiación de los lugares, junto a la privatización de los espacios en el proceso de urbanización o comodificación (Chaves, 2010; Childress, 2004; Gaster, 1991; Owens, 2002; Sepúlveda Cerda, 2016).

Un aspecto teórico relevante a discutir acerca de la infancia, compete a la dicotomía agencia-estructura aplicada a las realidades de los/as niños/as. Existen distintas posiciones acerca de si entender a los/as niños/as como producto o productores de sus propias realidades. Por una parte, existe el mandato ético y político impulsado desde la Declaración de los Derechos de los Niños de incorporar a estos en toda decisión que les compete. En concordancia con lo anterior, se considera al/la niño/a como la persona con mayor competencia en relación a su propia realidad (Amadini, 2016). Por otra, el entendimiento de que la construcción de las infancias también compete a

procesos macrosociales determinantes (como por ejemplo la globalización) vuelve a la participación de los/as niños/as secundaria o hasta desaconsejable. De hecho, en relación a esta última vertiente, se considera factible y hasta recomendable estudiar a la infancia sin la presencia de los/as niños/as (Burman, 2019; Kallio, 2012). Acerca de esta disyuntiva, Ward (1988) plantea para los/as niños/as rurales la relevancia de considerar ambos procesos de manera interrelacionada, es decir, cómo estos experiencian al mundo desde adentro y cómo son estructurados desde afuera, dado que en su cotidianeidad esta disyuntiva es más bien ficticia.

Posicionándose de manera crítica frente a la separación espacial y social tradicional entre adultos/as y niños/as, Jones plantea que estos últimos son diferentes de los/as adultos/as, y los adultos/as siempre tendrán un acceso limitado a su otredad (Jones, 2001, 2003, 2007b, 2008). Es por esto que, a lo único que los/as adultos/as tenemos acceso es a la construcción sociohistórica y contextual que 'civiliza' a los/as niños/as en la infancia. El reconocimiento de tal brecha desde la geografía de las infancias ha llevado a discutir cómo se articula de manera situada la coexistencia entre adultos/as y niños/as (Christensen & Cortés Morales, 2017; Kassa, 2016), cuestionándose las relaciones dicotómicas tradicionalmente construidas desde el mundo occidental (Punch, 2003).

Poniendo entre paréntesis el peso de los imaginarios y la heterogeneidad de los ensamblajes entre niños/as y ruralidad, algunas características de la experiencia del/la niño/a rural pueden esbozarse. En primera instancia, existe un menor control por parte de las instituciones y el mundo adulto respecto a las prácticas de los/as niños/as en los territorios rurales en comparación a los urbanos (Jones, 2007b). Al mismo tiempo, la separación y compartimentación de los roles y espacios pensados para adultos/as y niños/as es más difusa. Lo anterior implica que en lo rural las actividades de ambos grupos se superponen y, por ende, hay un mayor grado de interdependencia entre ellos, especialmente en el mundo mayoritario (Caro Molina, 2018; Carvalho & Silva, 2018; Kassa, 2016; Punch, 2003).

Las consideraciones acerca de lo situado en las geografías de las infancias son, desde el punto de vista teórico, aquellas que conceptualizan el cruce entre una 'categoría territorial' y una 'categoría etaria'. Sin embargo, en la culturalización de lo rural y la territorialización de las infancias, el carácter de 'categorías' se va difuminando hasta perder sentido desde el punto de vista práxico. Aunque en esta investigación el foco está puesto en lo rural, tanto este último como las infancias

se vuelven sujetos y objetos del otro en una asociación constantemente emergente compuesta por encuentros -a veces impredecibles- entre seres humanos y no-humanos, entre naturaleza y cultura. Se abren como ensamblajes híbridos que se enraízan el uno en el otro hasta actualizarse en lo situado. El estudio de estas realidades territoriales en sus distintas manifestaciones, tanto materiales como discursivas, puede avanzar en la comprensión tanto de las infancias como de la vida rural (Powell et al., 2013).

Es relevante validar el rol de los/as niños/as en el estudio de los territorios rurales y las prácticas sociales como una oportunidad para añadir una profundidad distinta a la comprensión de estas geografías. Sin embargo, no hay que desconocer las complejidades epistemológicas, éticas y metodológicas implicadas en el trabajo con estos sujetos. Por lo anterior, es importante no idealizar la capacidad de agencia de los/as niños/as y reflexionar críticamente acerca del ideal de participación de estos, tomando en cuenta las proposiciones planteadas en la Declaración de los Derechos de los Niños (Kallio, 2012; Schäfer & Yarwood, 2008; Tisdall & Punch, 2012).

A modo de resumen, en esta investigación se entiende a la infancia como una dimensión dinámica compuesta por experiencias y encuentros con el mundo. Esta dimensión es vivida por los/as niños/as y construida por los/as adultos/as sociopolíticamente en una noción de desarrollo actualmente encuadrada por los Derechos de la Infancia. Los/as primeros/as participan de la construcción de los territorios rurales como productos, productores y reproductores de formas de vida específicas desde una posición sólo parcialmente accesible a los/as adultos/as con quienes coexisten. A continuación, discutiré una de las formas que estos/as últimos/as tienen de acceder a la infancia, a saber, la memoria.

2.3. Memorias hacia adentro y hacia afuera

La memoria es un proceso psicológico complejo que permite al ser humano sujetar representaciones estables de la realidad que experimenta para construir su propia identidad tanto individual como colectiva. La memoria es, por lo tanto, un proceso fundamental dado que permite al ser humano habitar y darle sentido al mundo. Su despliegue en el acto de recordar está siempre

entrelazado a distintas dimensiones (por ejemplo, corporal, material, afectiva y espaciotemporal) y procesos (por ejemplo, el aprendizaje y la creatividad) que en su combinación contingente determinan lo que las personas hacen y son en el día a día. Según Jones (2003, p. 27 Traducción propia), puede considerarse a la memoria como un componente "…vital de la imaginación, la emoción, la racionalidad, la reflexividad y el ser inconsciente/consciente en sí [...]. La memoria está "encendida" y trabajando todo el tiempo, en nuestros cuerpos, nuestro subconsciente, a través de nuestras emociones".

Una de las dimensiones más relevantes de la memoria es la que toma relación con la significación del espacio. Como señala McDowell (2009, p. 60 Traducción propia): "todos los recuerdos tienen una geografía a medida que se recuerdan o evocan, en su mayor parte, a través de sitios específicos, y adjuntan nuestros recuerdos y experiencias a lugares particulares". Así, los recuerdos se caracterizan por estar contextualizados, aunque sea mínimamente, por ciertas coordenadas temporales, espaciales y afectivas que sitúan a los eventos en tramas de sentido (Jones, 2007a). Según Wheeler (2014, p. 22 Traducción propia) "existe un inextricable lazo entre memoria y lugar, tanto con los recuerdos personales como los sociales, desempeñando un rol importante en los procesos de construcción de lugares e identidad". Esto significa que los espacios sobre los que opera la memoria son teñidos con identificaciones que los convierten en lugares apropiados. Por lo anterior, las operaciones de la memoria sobre el espacio resultan fundamentales para dar sustento a identidades que están compartidas entre personas y lugares apropiados. Desde este punto de vista, se entiende cómo la memoria es uno de los elementos que sustenta a las demandas sociopolíticas y culturales por territorios habitados, articulando la pertenencia, el arraigo, la familiaridad y la continuidad de grupos humanos imbricados a sus territorios (McDowell, 2009).

En cuanto a su dimensión temporal, la memoria no solamente evoca al pasado, sino también permite modificarlo retrospectivamente de manera creativa. En este mismo ejercicio, construye y es reconstruida activamente por los eventos del presente, proyectando de manera flexible las expectativas, esperanzas y temores hacia el futuro (McDowell, 2009). Los límites entre lo objetivo y lo subjetivo, lo verdadero y lo falso, lo presente y lo ausente se debilitan en el ejercicio de la memoria, dado que el pasado en su lectura deja de ser inmóvil. La memoria del pasado, por lo tanto, no es el pasado mismo, irrecuperable, sino la emergencia de una construcción que, si bien

pertenece a un individuo o a un grupo, al mismo tiempo excede esa pertenencia. Por este motivo, la memoria no es un depósito que responde a la voluntad de una o más personas desde el presente, buena parte de su trabajo de evocación responde a dinámicas inconscientes, a veces imposible de sondear. En concordancia con esto y enfatizando el rol de la memoria en su efecto performativo, Jones (2011a, p. 882 Traducción propia) señala que:

> La memoria está formada por enredos laberínticos vivientes de muchos paisajes virtuales (vivientes) en almacenes de memoria inconscientes […], y, por lo tanto, no mapeados ni mapeables, pero que están sujetos a la fluidez de las corrientes de convección emocional/efectiva (y disturbios más violentos) tal como las vivimos y pueden resurgir en relación con la práctica actual.

El ejercicio de rememorar, por lo tanto, no se produce de manera aislada y mecánica en la esfera cognitiva de una consciencia separada del cuerpo, sino que se abre a un espacio extenso, a veces difícil de representar, tanto hacia la materialidad de los cuerpos y objetos del mundo, como hacia el mundo de las construcciones socioculturales. En la experiencia del presente estos ámbitos se superponen permitiendo la coexistencia de lo íntimo/privado/personal y lo compartido/público/social en una realidad integrada que se forma y reforma constantemente. Si bien existen matices diferenciales entre los elementos de esta polaridad más bien ficticia, lo importante a rescatar es la afectación mutua y la inextricabilidad de su despliegue. En relación a esto, los recuerdos personales están anclados a un contexto sociocultural ineludible y los recuerdos construidos socioculturalmente son experienciados afectivamente por medio del cuerpo (Wheeler, 2014).

Considerando lo anterior, aunque los entramados de la memoria en el día a día son indisociables, a nivel analítico pueden trazarse posibles trayectorias de estos para entender las formas en que la memoria se expresa y experimenta. Siguiendo los entramados de la memoria que se extienden hacia las materialidades de los cuerpos, tanto las entidades[12] como los afectos que tiñen a estos -y el cuerpo que los experiencia-, van tomando mayor relevancia en la dimensión biográfica de los individuos (Horton & Kraftl, 2012). Estas memorias ahondan en su parte más íntima, dado que apelan a aquello que afecta sensiblemente a los sujetos en su ser y estar en el mundo. Si bien estos

[12] En esta amplia categoría pueden incluirse a los objetos del mundo que son llamados justamente ‘recuerdos’, lugares, seres humanos y seres no-humanos.

recuerdos pueden ser compartidos con otras personas, siempre existirá un elemento imposible de transmitir que justamente se relaciona con la experiencia sensible y el valor asociado. Por lo anterior, la propiedad comunicativa del lenguaje pierde eficacia en comparación a formas de expresión no-representacionales. De este modo, las personas se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad frente a un flujo de experiencia (Horton & Kraftl, 2012) que emana de los encuentros con su propia interioridad desplegada hacia afuera en los objetos, lugares, seres humanos y no-humanos del mundo.

Por otra parte, aquellos entramados de la memoria que se alejan de la experiencia inmediata (por ejemplo, el mito y la historia oficial) conforman lazos socioculturales perdurables con los otros. Estas memorias tienden a consolidarse por medio de las representaciones lingüísticas y constituyen un elemento clave en la construcción eminentemente social y política de identidades colectivas. Esto se puede observar en la construcción de una identidad nacional a partir de la valoración y validación de ciertas memorias -e hitos- que compiten unas con otras para construir un relato compartido. El ejercicio de un poder hegemónico en la validación y consolidación de una memoria colectiva, por lo tanto, necesariamente desplaza, socava y borra construcciones alternativas de memorias (Tolia-Kelly, 2013).

La construcción de la infancia por parte de los/as adultos/as es un tejido que conjuga esas dos vertientes de la memoria. Por una parte, la infancia vivida por una persona emerge de los encuentros con su pasado, y, por otra, una visión sociocultural y políticamente construida de la infancia se extiende desde los discursos hegemónicos de la adultez. Lo anterior implica que no existe una "memoria pura" de la infancia. De hecho, esta está cruzada frecuentemente por imágenes idílicas contrastantes con las percepciones que los adultos tienen de las realidades presentes de los/as niños/as. Aun así, el rememorar imaginativo (el ensueño) (Philo, 2003) y el sustrato emocional de las memorias (Jones, 2003) pueden construir un delicado puente entre el mundo de los/as niños/as y el de los/as adultos/as, lo que podría ser relevante para su coexistencia en lugares y temporalidades compartidas. Este puente es construido principalmente desde aquellos entramados más próximos a la experiencia, a lo no-representacional y a la emergencia de lo inconsciente. En el contexto moderno, por otra parte, las construcciones colectivas de la memoria sostienen la separación de ambos mundos acorde a la construcción hegemónica de la infancia elaborada a partir

de la noción de desarrollo. Una separación políticamente asimétrica sobre la que se reproducen las divisiones de los espacios como mencioné anteriormente. Evidentemente esta disyuntiva entre generar puentes y mantener la separación entre ambos mundos no se resuelve en la memoria, sino que se reproduce y actualiza en el presente.

A modo de resumen, en esta investigación se consideran a las infancias en lo rural como un punto de encuentro de seres humanos y no-humanos, materiales y discursivos que coexisten en el presente e intervienen en la construcción de territorios que emergen de manera contingente. En este sentido, para los/as niños/as, el encuentro con la naturaleza, entendida como aquello difícil de ignorar, constituye una importante experiencia de lo rural. Esta experiencia es parte de los procesos de lugarización que permanecerán vinculados a las memorias de los/as adultos/as y tendrán influencia en las identidades territoriales.

Las infancias en lo rural no se descomponen en categorías prexistentes ('la infancia' por una parte y 'lo rural' por otra), sino que existen en una realidad material constitutiva y constituyente, desplegada en la intra- acción imbricada de niños/as y adultos/as. A continuación, daré cuenta de cómo y desde dónde, desde el punto de vista epistemológico, se realizan estas imbricaciones.

2.4. Tejiendo las infancias y lo rural en el habitar y el nuevo materialismo

Como comenté al principio de este capítulo, la asociación teórica entre las infancias y lo rural no es evidente en Latinoamérica, dado que se suelen organizar en ámbitos diferentes. Debido a ello, las derivaciones fenomenológicas han sido de gran utilidad en otras partes del mundo para conceptualizar las infancias en lo rural. A continuación, presento elementos del habitar post-humanista y del nuevo materialismo para situar epistemológicamente la discusión teórica planteada anteriormente.

Según Heidegger (1951), para poder construir hay que dejar crecer, hay que permitir al ser desplegarse en su esencia, solamente así el ser humano es capaz de habitar. Este tipo de relación lo convierte en el cuidador de un mundo que lo produce y a su vez lo cuida desde el lugar que habita en el lenguaje. Sin embargo, no todos los lugares habitados en el lenguaje son un mismo lugar,

existen diferencias sociohistóricas, políticas y físicas, entre otras, que marcan desigualdades ineludibles y que también constituyen al ser desde el punto de vista ontológico. La posición en el lenguaje está sujeta a la posición en un mundo en construcción y, sobre todo, a la posición de los otros seres con los que el ser humano cohabita dicho mundo. Esto necesariamente incide sobre el tipo de ingreso y sujeción al lenguaje de cada ser humano, y lo pone frente al problema del habitar de los otros seres radicalmente diferentes. Lo anterior daría pie a la consideración de una diferencia que abre el espacio a las pugnas por la domesticación del semejante (el otro) (Sloterdijk, 1999) y de la otredad (el Otro) (Levinas, 2002) en la coexistencia de los seres. Esta importante crítica filosófica permitió el desplazamiento del humanismo al post-humanismo, reduciendo el protagonismo de un ser humano estándar y prototípico sustentado en el lenguaje (hombre, adulto, occidental, sano, heterosexual, urbano), pero manteniendo el foco fenomenológico en el despliegue de la coexistencia y en el cuidado del habitar (se profundizará en este tema en el capítulo seis).

La derivación post-humanista corresponde a los desarrollos acerca del habitar heideggeriano hechos principalmente por Ingold (2000) y otros autores del mundo anglo. Este enfoque fenomenológico enfatiza lo relacional, el *dasein* de los cuerpos, las coexistencias y la construcción de lugares, sin abogar por una asimilación final de las diferencias. En el habitar post-humanista, el crecimiento compartido de los seres es lo que genera un mundo vivo en su heterogeneidad. Según Jones (2009a, p. 266 Traducción propia), este enfoque epistemológico "se puede usar para considerar los lugares y paisajes como extensiones temporales y enredos en los que toda clase de seres, cosas y procesos entran en relaciones específicas y se asientan en el variado repiqueteo que marca el mundo".

En este marco, el habitar ha sido una forma para deshacer distintos dualismos, herencia de la época moderna, posibilitando una alternativa de pensamiento respecto a la relación entre lo natural y lo social (Jones, 2009a, 2009b), entre lo humano y lo no-humano en su coexistencia en el mundo. En el habitar convergen distintos actantes heterogéneos en relaciones espaciotemporales complejas que deben ser entendidas en su suceder (Jones, 2006). Es así como el habitar permite observar las interdependencias de los seres en el desarrollo de la vida, cruzando e interrelacionando lo presente con lo ausente, lo externo con lo interno, lo público y lo privado, el sujeto y el mundo (McFarlane, 2011). Asumiendo esta compleja heterogeneidad, el enfoque del habitar demanda mantener un

“…constante entrelazamiento entre materia y significado, entre fisicalidad y símbolo, entre cuerpo y consciencia” (Amadini, 2016, p. 15 Traducción propia).

La teoría del actor-red (cuyo acrónimo en inglés es ANT) de Latour, es una manera tanto teórica como epistemológica para rastrear las asociaciones del mundo que ensamblan lo social. Algunas de sus derivaciones han sido las geografías híbridas de Whatmore (2002), y el nuevo materialismo de Bennett (2010).

En la ANT, teoría enfáticamente materialista, se realza el valor de los ensamblajes por sobre las totalidades o las esencias. Siguiendo a DeLanda (2021), los ensamblajes pueden entenderse como construcciones en constante cambio que devienen a partir de las relaciones entre sus elementos y de las propiedades nuevas que emergen de la actualización de esas mismas relaciones. El proceso de ensamblar constituye, por lo tanto, el movimiento por medio del cual se expresan los fenómenos en el flujo de una realidad siempre en proceso de producción. Puntualmente, la ANT pone el foco en “…descubrir y rastrear las muchas conexiones y relaciones entre una variedad de actores (humanos, no humanos, materiales, discursivos) que permiten que actores, eventos y procesos particulares se conviertan en lo que son" (Bosco, 2006, p. 136 Traducción propia). En otras palabras, las relaciones que se tejen entre las cosas, los procesos y los seres, llegan a ser lo que son (devienen) a partir del ensamblaje provisional de sus combinaciones que se actualizan en espacios y cuerpos específicos. Además, en esta teoría se enfatiza el valor relacional de los actantes, el cual debilita la separación entre sujetos y objetos en la producción del conocimiento y los fenómenos.

El término ‘actante’ entendido como ‘fuente de acción’ fue acuñado por Latour, retomando a Deleuze, para evitar justamente al dualismo de sujeto de acción/objeto de acción, centrando el suceder de la acción en el ‘entremedio’ de los agentes entendidos de manera tradicional (Malone, 2016; Rautio, 2013). En otras palabras, el término actante se prefiere al de agente en la medida en que la agencia no surge de un ser, sino está distribuida en las relaciones que los seres mantienen con el mundo (Rautio, 2013). En este sentido, ha sido significativa la propuesta de Barad (2003), quien acuña el término ‘intra-acción’ en sustitución a la tradicional ‘interacción’, cuyo foco está puesto en los elementos de las relaciones. La intra-acción, por su parte, enfatiza el rol determinante de las relaciones, del flujo de la agencia en la emergencia de sus elementos en reconfiguración continua (Barad, 2003). Es así como el concepto de afecto, entendido como una relación de

interdependencia dinámica y situada entre cuerpos, llega a sustituir la noción tradicional de afecto como una propiedad ubicada en un individuo cuyo contenido es un conjunto de emociones particulares (Slaby, 2019). El afecto entendido como una intra-acción con otros cuerpos antecede y constituye la experiencia individual y al sujeto mismo en su devenir en el mundo (Slaby, 2019). Acerca del afecto, Deleuze y Guattari (1988, p. 246) señalan que "…no es un sentimiento personal, tampoco es un carácter, es la efectuación de una potencia de manada, que desencadena y hace vacilar el yo". Hay dos puntos a relevar en esta definición, primeramente, el afecto no pre-existe a sus condiciones de producción. Segundo, el afecto muta (tiñe) al sujeto en su presencia en el mundo. Bennett (2010), por su parte, equipara afecto a materialidad enfatizando una agencia cuyo centro deja de ser al ser humano. Aun así, la autora reconoce la importancia de la presencia de un sujeto que es parte de esta materialidad. Taylor, Pacini-Ketchabaw & Blaise (2016, p. 157 Traducción propia) siguiendo a Whatmore plantean el afecto como:

> …Un intercambio encarnado [embodied] y relacional que nos alerta de estar vivos y mutuamente vulnerables a otras criaturas vivientes. Ocurre en el umbral de los encuentros. Estar abierto a ser afectado y trasladado por otras especies es un negocio arriesgado. Para nuestra especie, implica el riesgo de la suspensión temporal de un sentido de soberanía y racionalidad.

En esta definición también aparece como elemento característico el devenir abierto y vacilante de un sujeto que cede su protagonismo al encuentro con la manada Deleuziana. De esta manera, puede perfilarse un énfasis del afecto asociado a la producción/reproducción de una subjetividad inmersa en un mundo tanto humano como no-humano.

En el idioma español, la presencia del término 'afectación' facilita el entendimiento del afecto como la capacidad activa de afectar y ser afectado en el mundo. Una capacidad que interpela subjetivamente a individuos, al mismo tiempo sujetos y objetos de esta intra-acción a dos caras. Volviendo a la ANT, las afectaciones como intra-acciones constituyen el tejido de actantes que de manera distribuida conforman ensamblajes emergentes. En la articulación de actantes se perfilarían estos ensamblajes que darían forma a los aspectos constitutivos y materiales de realidades no prexistentes o esenciales.

A pesar de los diferentes énfasis dados por estas dos líneas fenomenológicas (post-humanismo y nuevo materialismo), ambas buscan dar cuenta de los fenómenos en su devenir. Además, existen

tres puntos de contacto que es importante remarcar para esta discusión teórica. Primeramente, el descentramiento de lo humano a favor de otros actantes/habitantes que contribuyen, con su existencia, a la construcción del mundo. En segundo lugar, en estas dos derivaciones, se resalta la observación y la experiencia de los fenómenos enfatizándose el rol de la dimensión espacial, material, corporal y emocional en su despliegue único y contingente. Por último, la disolución de los dualismos y categorizaciones tradicionales en las ciencias sociales que se han convertido en herramientas colonizadoras del otro y, consecuentemente, enajenantes en su domesticación del ser.

Estos puntos son clave para entender las conceptualizaciones desarrolladas en los estudios rurales y la geografía de las infancias para abordar la experiencia de seres que han permanecido en un punto ciego de las investigaciones en Chile y Latinoamérica. En este sentido, según Cloke (2006, p. 26 Traducción propia),

> …Parece fructífero reunir concepciones materiales e imaginativas del espacio rural a través de sus intersecciones en prácticas particulares [viéndolas] como intrínseca y dinámicamente entrelazadas y encarnadas con la cultura de "carne y hueso" y con las relaciones de la vida real. Parte de la tarea de los estudios rurales, entonces, es identificar prácticas clave con las cuales expresar conexiones internas y externas entre los mundos material e imaginativo de las zonas rurales.

El foco en las prácticas dado por el autor alude a la importancia de ver cómo se despliega la vida cotidiana, constitutiva de la realidad de lo rural vivenciada por sus habitantes. Sin embargo, es relevante destacar que el estudio de las prácticas es un campo heterogéneo debido a las distintas tradiciones y énfasis dado al interior de las teorías culturales que las definen e incorporan.

Una importante región de este campo de estudio entiende a las prácticas como un punto de intersección de distintas dinámicas y procesos socioespaciales que rescata un conocimiento adquirido corporalmente por medio del hacer rutinario. Entre estas dinámicas y procesos Reckwitz (2002) reconoce el conocimiento previamente adquirido, el saber hacer (praxis), las emociones, las actividades corporales y mentales, junto a las cosas y su uso. El autor destaca que es la configuración conjunta de estos elementos a conformar una práctica más que la acción aislada de estos, lo que distingue a los enfoques basados en las prácticas de otros tipos de análisis centrados por ejemplo en el discurso (Reckwitz, 2002). El estudio de las prácticas ha sido clave en el entendimiento de las formas en que se habitan los espacios urbanos, poniendo en el centro el hacer

humano como productor y reproductor de mundos habitados. De acuerdo con esto, las prácticas serían las formas en que las personas establecen relaciones sociales y configuran un espacio habitado a través del despliegue de sus actividades cotidianas incorporadas y mediadas por los objetos del mundo (Jirón & Lange, 2017).

Sin embargo, tomando en consideración el rol de la otredad de la naturaleza, es necesario balancear en lo rural el rol del ser humano en relación a lo no-humano. Como puntualiza Schatzki (2001), algunos teóricos post-humanistas desplazan a lo no-humano en la constitución de las prácticas, desde un rol secundario (por su valor utilitario) a un rol copartícipe. Desde esta línea de pensamiento, autores empiristas han propuesto renfocar las prácticas a partir de la revalorización de lo material y los ensamblajes horizontales entre seres. Bennett (2010, p. 31 Traducción propia) al respecto señala que:

> La humanidad y la no humanidad siempre han realizado una intrincada danza entre ellos. Nunca hubo un momento en que la agencia humana fuera algo más que una red entrelazada de humanidad y no humanidad; hoy esta mezcla se ha vuelto más difícil de ignorar.

En esta mezcla, no solamente los artefactos (tradicionalmente considerados como objetos pensados, producidos y usados por el ser humano en su relación con el mundo) intervienen en las prácticas. También intervienen las formas de vida no-humanas desde los microrganismos hasta otros mamíferos, junto al amplio espectro de las manifestaciones de la materia inorgánica (las piedras, el polvo, los fenómenos meteorológicos, etc.). Su combinación específica en ensamblajes contingentes -pero sustentados materialmente- sería el fundamento de los fenómenos del mundo, siendo las prácticas una de sus expresiones. Hasta los mismos artefactos, objetos de servicio por excelencia, harían parte de un entramado de seres orgánicos e inorgánicos que confluyen en la manifestación de fuerzas y materias (Arvidsen, 2018) en proceso de transformación continua.

Este particular énfasis post-humanista "…desafía los intentos de analizar lo social a través de las prácticas, así como la noción misma de lo social en sí" (Schatzki, 2001, p. 12 Traducción propia). Los desarrollos de esta línea de pensamiento han llevado a desplazar el foco desde las prácticas hacia los encuentros y afectaciones entre actantes que comparten un mismo nivel ontológico. Esto implica que el ser humano es parte de las 'cosas' que conforman lo que se considera su entorno y sus objetos de conocimiento; está superpuesto, atravesado y contagiado constantemente por las

cosas que ha buscado abordar y diferenciar de sí. Acorde a Bennett (2010), sus características únicas (como por ejemplo el lenguaje y las emociones complejas) no lo diferenciarían ontológicamente del resto, sino que se sumarían a una agencia distribuida entre seres que devienen y se ensamblan en el emerger de un fenómeno.

En esta línea se posiciona el nuevo materialismo que ha sido clave para dar cuenta de las relaciones entre niños/as y naturaleza (Arvidsen, 2018; Malone, 2016; Merewether, 2019; Rautio, 2013). Existen distintos motivos que pueden explicar la utilidad de este enfoque con respecto a los encuentros entre niños/as y naturaleza: primeramente, la misma forma en que los/as niños/as perciben al mundo, desestabiliza la separación entre lo vivo y lo inerte, entre lo animado y lo inanimado, entre sujetos y objetos del mundo tal como lo entienden los/as adultos/as (Bennett, 2010). Las prácticas autotélicas de los/as niños/as muchas veces son improvisadas, desestructuradas y se desencadenan en función de los objetos materiales que están a su alrededor, adquiriendo estos últimos cierto protagonismo de manera impredecible. Como he planteado anteriormente, tanto los/as niños/as como la naturaleza han sido considerados como irreducibles Otros, inaccesibles en su esencia. Debido a esto, un abordaje más abierto y 'desordenado' puede abrir nuevas formas de reflexionar acerca de estos encuentros, evitando el peligro de la colonización ya sea de las infancias o de la naturaleza.

A continuación, presento el marco metodológico por el que he optado al abordar las realidades territoriales rurales, ensambladas por procesos de afectación entre lo humano y lo no-humano.

CAPÍTULO 3: MÉTODO EN CRISIS

3.1. Introducción

En este apartado, presentaré las formas constituyentes que hacen posible la reproducción de este escrito. Para ello, es necesario que dé cuenta del modo en que entenderé el hacer una tesis sin dejar de producir una en el mismo movimiento. Discutiré, por lo tanto, los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del trabajo, junto a los sucesos que lo determinaron en su implementación. Lo anterior, implica que la experiencia que acompañó el hacer de esta tesis -además de las decisiones, recorridos y posiciones que como autor he sostenido, ya sea consciente o inconscientemente- son parte esencial de este trabajo. De esta manera, hay una continuidad entre dimensiones que suelen estar separadas en el marco de la investigación social, especialmente la que compete al sujeto y al objeto. Para representar esto, he buscado entretejer distintas textualidades que suelen atribuirse a ámbitos separados al interior de la estructura tradicional de una tesis y construir un collage más heterogéneo. Esto no solamente responde a la necesidad de encontrar hebras que crucen territorios, seres, temporalidades y experiencias en la infancia rural, también responde a la necesidad de repensar la artesanía de la investigación cualitativa y las posibilidades que esta otorga desde su diseño hasta su representación escrita.

El texto de esta tesis intencionalmente explora estilos distintos, desde un formato académico más bien tradicional hasta un formato narrativo. De esta manera, el trabajo de la escritura y lectura estiran los límites de lo pauteado y predecible de los trabajos tradicionales *propiamente* académicos (es decir, trabajos apropiados por la academia desde su germinación). Este es, acorde a lo anterior, un trabajo de ensamblado de distintas voces participantes y estilos escriturales que implicó decisiones asociadas a una artesanía acerca de la subjetividad que atraviesa la infancia rural. Con subjetividad me refiero a ese fenómeno espacializado (Farrugia et al., 2014) que trasciende al individuo (Alvarez Pedrosian & Blanco Latierro, 2013) para extenderse a aquellos espacios sociales en los que se producen las distintas interacciones que caracterizan la vida social e institucional en la que estamos sumergidos (González Rey, 2006). Es en este ámbito donde se

despliegan las interacciones imaginativas que permiten pensar el mundo de una manera alternativa de forma participativa (González & Patiño, 2017).

En lo que sigue del capítulo, expongo tres componentes relevantes para situar el presente trabajo. En primer lugar, discuto el sustento onto-epistémico de la investigación post-cualitativa para transparentar la lógica de esta tesis. En segundo lugar, presento aquellos elementos técnicos y analíticos que han alimentado el proceso de ensamblaje del contenido de la tesis. En tercer lugar, expongo las características e implicancias de la ficción como método de investigación para dar cuenta del trabajo realizado con los cuentos de ficción.

Al concluir el capítulo, presento una introducción de cada capítulo analítico que se desarrolla a continuación, haciendo énfasis en las temáticas que allí abordo, junto a los componentes que alimentaron la creación de cada cuento.

3.2. Presencias y ausencias del método

3.2.1. Tránsito desde la investigación cualitativa a la post-cualitativa

Las formas de habitar los territorios rurales de niños/as y adultos/as corresponden a un campo heterogéneo de interrelaciones humanas-no-humanas que posicionan diferencialmente a estos seres desde el punto de vista ontológico. A pesar de ello, tal como lo señalan Philo (2003) y Jones (2003), puede trazarse un puente entre estas distintas formas de habitar que daría cuenta de un *co*habitar. Desde el punto de vista metodológico, dicho puente estaría constituido por los encuentros que cruzan lo rural a partir de materialidades que abarcan desde los recuerdos y las producciones discursivas, hasta cosas como ramas, muros, galpones y árboles.

Considerando mi posición epistémica y mi formación en psicología, he puesto especial énfasis en las experiencias de las infancias rurales y en la dimensión subjetiva que estas contribuyen a ensamblar. Lo anterior ha implicado que, para conocer esa realidad y articular los distintos ejes conceptuales y analíticos presentes en la tesis, he puesto el foco en los procesos locales y materiales más que en los macrosociales y discursivos.

El enfoque cualitativo fue la opción que consideré más apropiada dado que es un abordaje comprensivo, interpretativo, denso y flexible, en el que el investigador es una parte esencial en el proceso de construcción de sentido (Banister et al., 2004). Haciendo énfasis en las condiciones naturales y el particular valor otorgado a la experiencia (Banister et al., 2004; Vasilachis de Giordano, 2006), el carácter abierto de lo cualitativo es consonante con el énfasis en las relaciones y cualidades que borran las dicotomías de lo humano y no-humano, lo cultural y lo natural, y los/as adultos/as y los/as niños/as en los territorios rurales. Lo anterior es debido a la necesidad de estar abiertos a lo que ocurre en el entorno para desarrollar "…una atención sensorial cultivada, paciente, a las fuerzas no humanas que operan fuera y dentro del cuerpo humano" (Bennett, 2010, p. xiv Traducción propia). Esto es relevante en la consideración de las geografías de las infancias (Horton & Kraftl, 2006; Kallio, 2012; Millei & Rautio, 2017), que, además, requieren de un esfuerzo ecléctico para captar la particular forma que los/as niños/as tienen de relacionarse con el mundo (Merewether, 2019; Philo, 1992; Rautio, 2013).

Dentro del enfoque cualitativo, la perspectiva etnográfica me ha permitido apreciar las relaciones de distintos actantes (humanos y no-humanos) que intervienen simultáneamente en el territorio (Cortés Morales, 2015). Con esto busco rescatar a los distintos entramados materiales que se construyen entre lo humano y lo no-humano, y, en relación a esta investigación, valorizar las particulares formas en que los/as niños/as afectan y son afectados por lo rural. Lo anterior implicó resaltar las materialidades de las prácticas y los encuentros cotidianos de los/as niños/as con el mundo, los cuales conforman una red de relaciones emergentes e imprevisibles (Merewether, 2019; Rooney, 2018). Acorde a lo anterior, Rautio (2013, p. 402 Traducción propia) sugiere mantener una apertura hacia el entorno material de los/as niños/as y al vínculo entre ellos, dado que "[tenemos] que confiar en que la interacción entre los niños y el mundo, aparentemente irracional y mayormente irreflexiva, también tiene valor".

Este foco en las relaciones emergentes por sobre las estructuras, es consonante con la vertiente no representacional de la etnografía, la cual busca hacerse cargo de lo sutil y efímero del mundo en su suceder cotidiano. Esta se centra en los afectos, en lo que no puede ser captado completamente por el lenguaje, y en la vitalidad de los múltiples encuentros sensoriales e impredecibles con un vasto mundo de objetos, relaciones, atmósferas y seres (Vannini, 2014). Desde esta perspectiva, al

diseñar esta investigación me propuse animar creativamente más que representar fielmente, desplegar los objetos y relaciones más que estructurarlas (Vannini, 2014).

Tal perspectiva me resultó atingente para acercarme a las mixturas heterogéneas que caracterizan al habitar rural en su dimensión material. Sin embargo, en la medida en que el proyecto de investigación se fue transformando en un hacer distinto al que me había propuesto (ver más adelante en este mismo capítulo), comencé a mutar también la forma de entender lo cualitativo; especialmente en relación a las formas de producción y reproducción del conocimiento.

En este sentido, las críticas ontológicas y epistemológicas de las últimas décadas asociadas a las formas tradicionales de llevar a cabo investigación en ciencias sociales, han tenido un eco aún difícil de ponderar en la producción de conocimiento científico. En este sentido, acorde a St. Pierre (2020, p. 2 Traducción propia) "la metodología es una trampa". Esta es una crítica directamente dirigida a la forma de entender la metodología cualitativa en las ciencias sociales desde los años ochenta (González & Patiño, 2017; Guttorm et al., 2015; St. Pierre, 2020, 2021). Si bien esta metodología se propuso como una forma alternativa al modelo positivista de entender la investigación, en su búsqueda de validación científica e institucional, terminó replicando esa matriz estructural de la que buscó separarse. De esta forma, la propuesta metodológica no fue acompañada por un cambio onto-epistémico en la manera de entender la representación de la realidad y las dicotomías tradicionales (naturaleza/cultura; sujeto/objeto; palabras/cosas etc.), como lo habían propuesto ya en el período de postguerra pensadores como Foucault, Derrida o Deleuze (St. Pierre, 2013b).

Así, la presencia de ciertos supuestos relacionados al conocimiento, su estabilidad y su representabilidad, recondujeron los enfoques cualitativos hacia matrices metodológicas de pasos y técnicas objetivables y replicables. St. Pierre sostiene que "estamos tan preocupados por ser rigurosos, sistemáticos, científicos -con el prestigio de la ciencia dura- que nos obligamos a adoptar estas metodologías estrechas que casi nos impiden hacer algo diferente" (En Guttorm et al., 2015, p. 17 Traducción propia). Este modelo ficcional termina entonces replicando y prediciendo sus propias estructuras (Guttorm et al., 2015) y, de este modo, se atrofia y constriñe la experimentación (St. Pierre, 2017b). Desde esta posición, St. Pierre (St. Pierre, 2013a, 2020) plantea que producir conocimiento desde el post-estructuralismo es (y debe ser) incompatible con un modelo

metodológico procedimental y prestablecido cuyo fundamento reside en la separación, estabilidad y relación unívoca entre personas, palabras, cosas e ideas. Concordante con esto, desde el nuevo materialismo alimentado por las reflexiones de Deleuze y Guattari, también se han llevado a cabo críticas asociadas a las relaciones tradicionales entre las palabras y las cosas.

En una búsqueda propositiva, St. Pierre (2021) avanza la que denominó *investigación post-cualitativa,* una forma de posicionarse ontológica y epistemológicamente que he incorporado para enfocar la infancia rural, para repensar lo cualitativo, para representar el conocimiento de manera diferente, y para experimentar con la producción de un conocimiento nuevo. Esta forma rechaza la noción de método como garante y fundamento de un conocimiento válido y fiable. Según la autora que acuñó el término, la investigación post-cualitativa

> Ciertamente no es otra metodología de investigación. No es una metodología en absoluto. De hecho, rechaza la metodología. Observe que utilizo la frase investigación post-cualitativa- no uso la palabra metodología. Así que quiero dejar muy claro que la investigación post-cualitativa no comienza ni utiliza *ninguna* metodología de investigación de ciencias sociales preexistente (St. Pierre, 2021, p. 3 Traducción propia. Cursiva en el original).

Lo anterior es consistente con lo que postula Derrida (1986, p. 165) en relación a la deconstrucción cuando da cuenta de que esta: “no puede dar lugar a lo que se denomina un método, un corpus de reglas y de técnicas que se puedan deducir según operaciones aplicables mecánicamente”. Una investigación cualitativa en el ámbito de lo post se opone a la concepción tradicional de método sin derrocarla, es una práctica en continua subversión.

Es importante aquí señalar que sería un error pensar que la investigación post-cualitativa sea una práctica contrahegemónica basada solamente en su negatividad, en la prohibición de un método. La investigación post-cualitativa funciona a partir de las líneas onto-epistémicas y teóricas del heterogéneo campo de lo post (post-estructuralismo, post-humanismo, teorías feministas y post-coloniales, nuevo materialismo, cosmovisiones indígenas, etc.). Estos no son considerados meros antecedentes, sino elementos constituyentes del conocimiento producido *junto a* los demás actantes de la investigación, para el ensamblaje de un conocimiento nuevo y una nueva forma de vivir en el mundo (Renold & Ivinson, 2014). Como señalan Thorpe, Brice & Clark (2020, p. 36 Traducción propia) para el caso de la investigación en el campo del post-humanismo y el nuevo materialismo,

hay que "…pensar con y a través de la teoría" y, luego, construir creativamente, artesanalmente, un método en sintonía con esos principios. Fox & Alldred (2015) avanzan un poco al respecto y señalan que la investigación en el ámbito del nuevo materialismo no tiene una 'teoría, *luego*, método', sino que todos estos son componentes de la investigación-ensamblaje, cuyo propósito último es contribuir a la producción social. A partir de esto, puede decirse que toda investigación desde lo post siempre está en un diferir y diferenciar impredecible, originándose en el medio de lo que ya está en curso (Trafi-Prats & Fendler, 2020).

Habiendo dicho lo anterior, es evidente el vínculo entre la investigación post-cualitativa y los desarrollos de la praxis no-representacional (Ulmer, 2017), del nuevo materialismo (Thorpe et al., 2020) y de las artes como formas de investigación. Finalmente, todas estas buscan cuestionar el valor tradicionalmente asignado al lenguaje verbal y a lo humano por sobre otras formas de conocimiento.

Por lo anterior, es entendible que la subversión metodológica de las investigaciones en el ámbito de lo post alcance y redefina los márgenes del análisis. En este proceder el análisis no puede ser una etapa, es un proceso productivo que no comienza ni termina, sólo sucede "*en todas partes y todo el tiempo*" (St. Pierre & Jackson, 2014, p. 717 Traducción propia. Cursiva en el original). Debido a su carácter experimental y su emerger no circunscrito a representaciones definitivas, el análisis post-cualitativo es un proceso no lineal (St. Pierre & Jackson, 2014). Es, por lo tanto, un proceso que no puede ser explicado con una transparencia que conduzca a su repetibilidad, acercándose más bien al ámbito de lo performativo. El análisis está en un íntimo proceso de transformación posicional, que se despliega en una escritura que no domestica objetos y sujetos, sino que explora sus efectos rizomáticos que contribuye a producir. De esta forma, St. Pierre (2017b, p. 5 Traducción propia) sostiene que la investigación post-cualitativa:

> Nos pide que confiemos en que puede salir algo inimaginable que puede cambiar el mundo poco a poco, palabra a palabra, oración a oración. Escribir es, después de todo, un método de investigación. Al escribir, podemos inventar y reinventar el mundo y lo hacemos.

La escritura entendida como medio de investigación creativa entre otros textos, objetos y seres, va construyendo sobre estos encuentros su propia trama que habrá de ser, en este caso, una tesis. El acto de escribir, por lo tanto, es aquí la convergencia de la crisis de un método que busca borrar

esas segmentaciones dicotómicas que han marginado a los/as niños/as del habitar rural. Esta escritura no busca instaurar nuevas representaciones hegemónicas que necesariamente dejen en la sombra a otros actantes, sino estimular nuevas formas de pensar y sentir este habitar, dejando la puerta abierta para que tanto adultos/as como niños/as puedan intervenir en esta construcción.

Es así como, para permitir la emergencia de formas alternativas de pensar la naturaleza, las relaciones humano-no-humano y las expresiones de las infancias y la niñez rural, y consciente de la necesidad de repensar la producción y representación del conocimiento, he optado por una forma no tradicional de investigar: la ficción. Sin embargo, antes de entrar en esta discusión, deseo dar cuenta del proceso de collage o artesanía (ver Brinkmann, 2014) que culminó en la construcción de cinco cuentos.

3.3. Convergencia de componentes para la investigación

En este apartado, presento los afectos -de los que puedo hacerme cargo- que han alimentado la producción de esta investigación-ensamblaje. He dispuesto estos elementos en un orden cronológico sólo para trazar una historia imaginaria provisional que facilite la instalación de un sentido igualmente provisorio.

3.3.1. Márgenes y periferias

Toda mi familia tiene algún tipo de vinculación con Isla de Maipo, una comuna rural que se ha urbanizado con el paso de las décadas convirtiéndose en una comuna semi-rural (Berdegué et al., 2010; Bustos Valdivia & Municipalidad de Isla de Maipo, 2013; Sepúlveda Cerda, 2016). Mis padres nacieron allí, y allí viven buena parte de mis tíos y primos. Mi hermano y yo, por otra parte, nacimos en la periferia urbana de una ciudad del norte de Italia.

Cuando viajábamos a Chile tenía fuertes impresiones que marcaron parte de mi infancia (ver, por ejemplo, análisis del capítulo 5). Sólo cuando nos asentamos definitivamente en el país en 1999, comencé a prestar más atención a las memorias y relatos de mis padres, probablemente por conocer

más de cerca al país y la comuna, y por tener una mayor madurez para entender las implicancias de sus relatos en nuestra historia familiar.

Al mismo tiempo, después de tener que viajar diariamente para asistir a la universidad, comencé a experienciar la enorme brecha entre lo urbano de la gran capital y lo rural[13] de la pequeña comuna, sintiéndome cómodo sólo en el segundo polo. Después de titularme, trabajé en programas de atención clínica de niños y niñas, y en intervenciones comunitarias en comunas rurales. Nunca busqué especializarme en el trabajo con niños/as, pero las vueltas de la vida volvían a ponerme a trabajar con ellos/as de manera individual o grupal. Lo que buscaba activamente fueron instancias de trabajo comunitario participativo que convocaban a habitantes de distintas edades. En esas instancias escuché diversas historias y conocí distintas condiciones de vida rural que influenciaron mi forma de ver esos territorios y los problemas relacionados con pobreza. Un ejemplo de lo anterior, fue entender que todo habitar se articula a distintas redes institucionales y actores que se relacionan entre si sobre la base de distintas trayectorias sociohistóricas.

Continué estudiando para profundizar en esos aprendizajes y llegué a la tesis de magister en urbanismo. En esta, discutí la relación entre jóvenes skaters y autoridades municipales de la comuna de Isla de Maipo. Esto pasó porque comencé a preguntarme qué hacían los/as adolescentes de la comuna dado que en el día a día me habían resultado hasta ese momento invisibles. Había escolares entrando y saliendo de las escuelas, interactuando, pero cuando descubrí que había grupos de skaters en una comuna como esa, decidí investigar su rol en la comuna. Observé sus prácticas de saltos y trucos, conversé con ellos, probé a subirme a una patineta. Terminada la tesis, tenía más interrogantes que respuestas, y seguía preguntándome ¿qué hacen los niños/as en los sectores rurales? Con esa pregunta entré al doctorado y continué con un recorrido de lecturas comenzado en el magister.

[13] Podría hablar de comuna semi-rural para ser más exacto, pero, desde mi experiencia, la distancia física, vivencial y psíquica entre Estación Central e Isla de Maipo era tal que percibía los dos espacios como extremos opuestos. Por este motivo probablemente, sentía mi comuna mucho más rural de lo que decían las clasificaciones técnicas.

3.3.2. Los años en el doctorado

En ese período nació mi hija, y en la medida en que ella crecía observé lo que hacía cuando íbamos a la casa de mis padres, cuando subíamos al cerro, cuando la llevaba a la plaza. Saqué fotos de algunas cosas que hacía que me llamaban la atención, la entrevisté grabando audios mientras le hacía preguntas acerca de lo rural y la naturaleza para conocer su punto de vista. Inevitablemente, también me observé como padre, con mis temores e inseguridades, con las normas y prohibiciones que le imponía acorde a su edad, en una actitud de vigilancia constante.

Lo anterior, busca situar, aunque sea de manera somera, el trabajo en terreno que partió en la comuna de Isla de Maipo. Realicé una entrevista piloto a un familiar y a sus dos hijas y llevé a cabo observaciones con un registro fotográfico de las calles y plazas de Naltahua, un sector rural de la comuna, prestando atención a todas aquellas huellas (Burman, 2019) que pudiesen estar asociadas a las prácticas situadas de los/as niños/as.

Siguiendo los requerimientos del proyecto de investigación, este era uno de los sectores de la comuna donde pretendía llevar a cabo buena parte del trabajo de campo. Sin embargo, la pandemia cambió radicalmente las interacciones físicas entre personas y trastocó las posibilidades de movilización en todo el mundo. Esto, entre otras cosas, me forzó no solamente a cambiar la estrategia técnica que había planeado, sino a repensar el método y los supuestos epistemológicos que tenía inicialmente como planteé en el apartado anterior. Fue un giro importante en el que la investigación en el ámbito de lo post y el trabajo con ficciones me permitieron reensamblar lo que estaba haciendo. En los momentos más críticos, sentí este extravío como un fracaso de un plan de estudios y de vida, por todos los supuestos que vi caer durante ese período. Se supone que iba a realizar una pasantía con mi familia, que seguiría viendo a mis compañeros/as de curso y profesores, que iba a poder hablar en vivo con participantes, realizar talleres, conocer y caminar por los espacios donde llevaban sus vidas cotidianas, se supone que iba a experienciar el habitar rural de niños/as y adultos/as. En su momento, nada de esto podía llevarse a cabo. En retrospectiva, ahora entiendo que esa crisis me llevó a profundizar acerca de epistemologías que hacían justamente eso, desfundamentar supuestos.

El contacto social y la movilidad fueron limitados drásticamente y, como investigador que tenía que poner en marcha el trabajo de campo, veía estas restricciones de movilidad como importantes

dificultades. Especialmente, tenía miedo de desplazarme en micro y no tener posibilidad de volver a tiempo a casa, o peor aún, quedarme botado en alguna parte.

Cuadro 1: A propósito del quedarse botado

‘Quedarse botado’ es una expresión coloquial que en variadas ocasiones he escuchado y experienciado, en especial modo en situaciones relacionadas con la vida rural. En un estado de suspensión del ser y el estar, ocurre forzosamente una transformación potencial de ambos. Lo interesante de esta expresión es que, en el momento de la toma de consciencia de este estado, se desvía el foco de la causa originaria que pone a los eventos en una serie consecuencial con sujetos que operan sobre objetos, infraestructuras y planificaciones, y aparece la certidumbre de la tensión de una imposibilidad que superpone sujetos y objetos. Esto se debe a que el sujeto de la expresión es también su objeto (‘me quedé [en lo] botado’ y ‘me quedé [en la acción de ser] botado), habiendo sido, posiblemente, tanto su causa activa como su efecto pasivo.

De esta manera, una serie de eventos lógica y temporalmente concadenados se condensan en una sola figura que anuncia una forma emergente de relacionarse con el espacio. La imposibilidad del ‘quedarse botado’ se relaciona con el permanecer suspendidos en un no-habitar, devenir ajeno junto al lugar en el que uno ya está arrojado. Desde la vivencia, es estar en un lugar lejos de casa con la inquietud de no poder volver a la familiaridad del habitar, de tener que permanecer en un lugar al que uno no pertenece y del que no puede apropiarse tampoco. Cuando una persona se queda botada, no necesariamente está perdida, sino que se ve en la obligación de participar de un proceso de transformación que lo desplaza junto al paraje en el que se encuentra hacia un devenir-ajeno. Por ejemplo, la relación entre un excursionista y un bosque, transforma a ambos si el excursionista en el medio de un paseo se queda botado, el primero puede transformarse en una potencial presa de animales salvajes, y el segundo en un lugar atemorizante e inseguro, ambos se vuelven ajenos para y hacia el otro.

Quedarse botado puede ocurrir cuando, alcanzado un punto intermedio entre un origen y un destino, algo falla y no se dispone de una posibilidad inmediata de seguir desplazándose hacia un punto de destino previsto, o de volver sobre los propios pasos (debido a, por ejemplo, falta de dinero, ausencia de locomoción colectiva, vehículo averiado, etc.). En esa falla, se precipita esta relación inesperada e instantánea con la otredad de la naturaleza, frente a lo que no queda más que observar, pensar, comunicarse y, ya sea caminar o esperar para regresar a la cotidianeidad del destino imaginado.

Quedarse botado en algún sector rural es especialmente problemático y a veces angustiante. La organización del tiempo humano pierde relevancia frente a los ciclos día/noche, mucho más marcados en estos territorios. El momento del atardecer que anuncia la llegada de una noche con un escaso alumbrado público es particularmente preocupante: disminuye perceptiblemente la temperatura, cae la oscuridad y con ella la visibilidad, disminuye la probabilidad de encontrarse con otras personas y recibir ayuda. Los eventos climáticos como la lluvia y la nieve, junto a las temperaturas asociadas a las estaciones, tienen una inmediatez perceptible en el cuerpo. Además, las distancias se redimensionan a las propias capacidades de desplazamiento. Por último, la experiencia del hambre, la sed y el agotamiento se sienten distintos en esas circunstancias, por lo que también adquieren nuevas significaciones.

Si bien he quedado botado algunas veces, ya sea tratando de llegar o de salir de un sector rural, nunca he sufrido daño alguno. Aun así, han sido experiencias que me han generado angustia y ansiedad, especialmente frente a la incertidumbre del '¿y ahora qué hago?'. En lo que se relaciona con el trabajo de campo, ese riesgo siempre ha estado presente cuando he planificado una salida. Al no tener un vehículo propio con el que cubrir amplias distancias de localidades recónditas, la escasa locomoción colectiva que caracteriza a las localidades más rurales ha sido la única posibilidad de acceder y, especialmente, regresar de los terrenos. Con el estallido social, y especialmente con la pandemia que le sucedió, la probabilidad de quedar botado aumentó considerablemente, dado que los recorridos de micros se tuvieron que adaptar al toque de queda, y en general la locomoción se hizo más escasa e impredecible.

El quedarse botado es una de las preocupaciones relevantes de las madres y padres de niños/as que recorren y exploran sus territorios, ya sea urbanos como rurales. Es una preocupación que se expresa de una manera distinta dependiendo del territorio, y que ha ido cambiando a lo largo de las generaciones, alineada a transformaciones socioculturales y tecnológicas más amplias. Frente a esto, los padres y madres adoptan medidas de vigilancia y control sobre los desplazamientos de sus hijos/as con marcadas diferencias de género (Matthews et al., 2000). Para ahondar en la discusión acerca de esta tensión política entre la libertad de niños/as y la vigilancia adulta, ver el capítulo seis.

Con el paso de los meses la persistencia de la pandemia transformó mis preocupaciones en angustias por el proceso del trabajo de campo estancado, pero especialmente por la vida de amigos y familiares, sujeta a un peligro invisible y omnipresente. Mantener cercanía física con otras personas se volvió difícil, incómodo y peligroso. Las escuelas cerraron y la modalidad online remplazó el contacto físico para familias que se retrotrajeron hacia sus espacios domésticos por varios meses. Los/as niños/as desaparecieron de los espacios públicos, los que adquirieron un aire fantasmal y tenso al mismo tiempo.

3.3.3. Diseño de la investigación

En este contexto, diseñé un formato metodológico sin interacción física. Contacté por medio de las redes sociales a amigos/as y conocidos/as interesados/as en participar en la investigación y que tuviesen las siguientes características:

- Que actualmente viviesen en un territorio que ellos considerasen rural con hijo/a, sobrino/a o nieto/a de seis a catorce años igualmente interesado/a en participar.
- Que hubiesen vivido su infancia en un territorio rural, aunque no fuese el mismo territorio en el que viviesen ahora.
- Que el/la niño/a hubiese vivido por lo menos desde los tres años en un territorio que ellos/as considerasen rural.

Estos criterios han sido diseñados con la intención de validar una definición vivencial de la ruralidad por parte de los participantes. Si bien busqué que los/as niños/as hubiesen nacido en un territorio rural, en el último criterio consideré una ventana de tiempo para la participación (desde los tres años). Seleccioné este rango etario porque desde los 3 años hay una mayor exploración del entorno de manera progresivamente autónoma y una mayor apropiación del espacio por parte de este grupo en comparación con los/as más pequeños/as. Entre los 3 y 4 años se logran hitos relevantes en el desarrollo infantil: comienza a prefigurarse una noción de lugar a partir del logro de la permanencia del objeto, y el garabato deja espacio a un dibujo representacional (Muntañola i Thornberg, 2001). Además, acorde a Erikson (1993), el desarrollo de una iniciativa autónoma frente a las restricciones de una norma moral se convierte en el principal desafío de los/as niños/as de esta edad. Desde esta edad los/as niños/as comienzan a hacer parte de la construcción de lugares de manera autónoma, por lo que comienzan a tener su propia experiencia y punto de vista (posición subjetiva) acerca de lo que exploran, imaginan y habitan, entre otros. Por este motivo, que los participantes hayan vivido desde esta edad en un territorio rural fue una forma para cuidar que sus primeros emprendimientos en la construcción de lugares hayan sido en dichos territorios, marcando su posición subjetiva desde esta experiencia de vida.

A las personas que se interesaron en el proyecto les envié por correo información detallada del proceso. Después de este segundo filtro, a los/as que seguían interesados/as les envié por correo una carpeta con actividades para adultos/as y niños/as.

La carpeta contenía:

- Una hoja de descripción del proyecto e instrucciones de uso;
- Un consentimiento informado para adultos/as;
- Un consentimiento informado para niños/as;
- Una libreta pequeña con una hoja adjunta pegada en la contratapa donde dejé una pauta de preguntas para los/as adultos/as;
- Un cuadernillo confeccionado a mano con hojas de colores impresas con actividades para niños/as.

Confeccionar el contenido de la carpeta fue un proceso que llevé a cabo gracias a experiencias previas con niños/as, junto a indicaciones y sugerencias de profesores y estudiantes del programa. La hoja con las instrucciones pretendía guiar al/la adulto/a en la realización de las actividades con indicaciones concretas para ellos/as y sus hijos/as, nietos/as o sobrinos/as. El propósito de la libreta y el cuadernillo fue intencionar cierto paralelismo entre lo que hacían niños/as y adultos/as, para que estos/as últimos/as no interviniesen de manera directiva en la forma en que los/as niños/as llevasen a cabo las actividades

Aproximadamente, entrevisté a una decena de personas, principalmente madres y padres de los/as niños/as participantes, algunos por medio de la libreta, otros de manera presencial. Las preguntas apuntaban a lo que ellos/as hacían cuando eran niños/as; cómo eran las estaciones del año; si había algún olor o sabor, así como algún objeto o animal, que recordaban en particular modo; y cómo es la percepción de los/as niños/as actualmente (para ver el formato de la libreta ver anexos). La totalidad de los participantes adultos/as que osciló en un rango etario entre los 20 y 60 años, se mostró muy dispuesta a conversar acerca de sus recuerdos de infancias. Debido a lo significativo de esa etapa vital, aparecieron recuerdos con una importante carga afectiva para los/as adultos/as. Por este motivo, busqué ser especialmente receptivo frente a estos recuerdos, otorgándole valor durante el proceso de análisis.

El trabajo llevado a cabo en los cuadernillos fue mucho más heterogéneo. Al no conocer directamente a los/as niños/as participantes, opté por dar indicaciones muy amplias y flexibles (para ver el formato de las indicaciones presentes en el cuadernillo ver anexos). Por ejemplo, la indicación de una de las actividades comenzaba con la pregunta: "¿Cuáles son los sonidos que escuchas cuando sales de tu casa? Descríbelos, dibújalos o grábalos", de esta manera, esperaba que niños/as se expresasen libremente respecto a una dimensión perceptiva, para así dar cuenta de la relación que tenían con su entorno.

El proceso de recepción de las carpetas fue muy lento. Las madres y padres se demoraron meses en terminar las actividades y durante ese período, nuevamente, no me quedaba más que la imaginación para hacerme una idea de lo que podía estar pasando en sus casas. Me preguntaba: ¿Era un trabajo tedioso completar el cuadernillo? ¿Los/as niños/as no estaban motivados/as para realizar algo que se asemejaba a una tarea escolar proveniente de una persona anónima que nunca

habían visto en vivo? ¿Acaso los padres y madres no tenían tiempo para dedicarse a esa tarea acompañando a sus hijos/as? Cuando la pandemia amainó, pude visitar algunas de las localidades donde estaban los participantes, conversar con ellos/as acerca de lo que me enviaron, y tener una experiencia directa de los espacios que sólo conocía por sus descripciones.

3.3.4. Materia y escritura

De los más de 20 cuadernillos enviados recibí de vuelta 12, llevados a cabo preponderantemente por niños/as menores de 10 años. Algunos cuadernillos fueron realizados con la ayuda de algún/a adulto/a que escribió respuestas o indicaciones en las hojas de dibujos, otros parecían haber sido realizados en su totalidad por el/la niño/a. El hecho de haber dejado mucha libertad a la forma de llenar el cuadernillo hizo que los/as niños/as participantes pegasen imágenes, objetos o stickers, escribiesen, dibujasen y mandasen videos y fotos por correo electrónico[14]. Cuando revisé los cuadernillos, la pregunta que me hacía constantemente era: '¿qué es esto?' dado que, en varias ocasiones, simplemente no entendía qué es lo que estaba dibujado en las páginas. La calidad de los dibujos, principal actividad de los/as niños/as, también fue muy diversa. En algunos casos, había mucha dedicación con el uso de colores y formas detalladas, en otros, los dibujos eran esquemáticos y estilizados. Fue, de esta manera, como podía encontrarme rompiéndome la cabeza frente a un dibujo de un cuadrado verde que podía ser un patio, una huerta, una carpa, una sección de pasto real o sintético, un cuadro verde, etc.

La ansiedad que sentía por alcanzar un conocimiento fundamental asociado al ser de las cosas ha sido criticada por investigadores que piensan sus trabajos desde el pensamiento de Deleuze y Guattari (Rautio, 2013). Esto debido a que este tipo de preguntas ontológicamente inducen a una segmentación y categorización de los seres, limitando su potencial afectivo. Al respecto, Brinkmann (2014, p. 724 Traducción propia) señala que "deberíamos, como investigadores cualitativos, permitirnos quedarnos desequilibrados por un momento más de lo que es cómodo, porque aquí es donde podemos aprender algo nuevo". En muchas oportunidades tuve que dejar a

[14] En los textos que escribieron los/as niños/as, a veces aparecían errores gramaticales menores. Considerando que la gramática no era objeto de esta tesis, al transcribir los textos que presento en los próximos capítulos, he editado tales errores con el único propósito de facilitar la lectura.

un lado esa pregunta por el ser, para centrarme en esos flujos de una afectividad ambigua que se alejaban de las que Fox & Alldred (2015) llaman formaciones unitarias y estables. Como señala Derrida (1986, p. 162) en relación al trabajo de la deconstrucción, “hay un momento en que leer consiste en experimentar que el sentido no es accesible, que no hay un sentido escondido detrás de los signos, que el concepto tradicional de lectura no resiste ante la experiencia del texto”. Cuando me enfrentaba a esos momentos, tenía presente que la urgencia de la comprensión respondía más bien a una compulsión por la representación. Una compulsión, a veces angustiante, por encontrar un fin específico, o un ‘lugar adecuado’, a cada uno de los afectos que emanaban de mi encuentro con las materialidades de los cuadernillos. Esta compulsión, como señaló Barthes (1983, p. 164), se relaciona con que “las sociedades como las nuestras, muy alienadas, angustiadas, tienen necesidad de la claridad de los signos, de su permanencia para tranquilizarse. Un código bien hecho es siempre tranquilizador, incluso si es coercitivo”.

En algunos casos he tenido la oportunidad de entrevistar a las familias después de recibir la carpeta, lo cual fue muy tranquilizador en esta lógica del sentido. Lo anterior implicó que para ciertas cosas pude acotar el rango interpretativo y trazar ciertas trayectorias de sentido que sólo podía conocer hablando con los/as participantes. Esto no siempre pudo ocurrir, por lo que, con respecto a varios cuadernillos tuve que asumir y aprovechar esa apertura. Fue muy difícil evitar la especulación interpretativa, muy probablemente debido a una deformación profesional de dar una significación a las heterogéneas producciones humanas que revisaba. Fue así como empecé a imaginarme escenarios e interpretaciones posibles, a partir de una observación detenida de lo que estaba plasmado en las hojas de los cuadernillos.

El proceso en general fue lleno de trabas y dificultades, principalmente logísticas y financieras. Cuando finalmente comencé a estudiar las carpetas, me encontré con una heterogeneidad de materialidades difícil de dimensionar y organizar acorde a criterios normativos claros. Fue en ese período que, después de meses de virtualidad imaginándome a los participantes, de leer acerca de epistemologías post y de especular acerca de lo que podían ser o significar determinadas materialidades que estaban plasmadas en las carpetas, apareció la posibilidad de ensamblar ficciones. Esta calzaba con el marco epistemológico en el que me estaba moviendo, daba cabida a la producción imaginativa que relacionaba eventos, afectos, cosas e imágenes que estaba

produciendo durante el trabajo de campo y era una forma en que podía involucrar a los participantes, independientemente de su edad.

3.4. Lugares rurales

Las familias que participaron y de las que recibí algún tipo de material vivían en distintas comunas del país con grados disímiles de conectividad. En ocasiones pude trabajar con el formato de la carpeta. Sin embargo, a veces sólo recibí sólo fotografías o videos por correo electrónico junto a breves conversaciones por whatsapp. A continuación, presento un resumen de la ubicación geográfica de los participantes (ver Tabla 1):

Tabla 1: Los territorios

Comuna	**Región**	**Participantes**
Los Vilos	Coquimbo	1 familia
La Ligua	Valparaíso	3 familias
Isla de Maipo	Metropolitana	3 familias
San Pedro de Melipilla	Metropolitana	1 familia
Alhué	Metropolitana	1 familia
San Ignacio	Ñuble	1 familia
Curanilahue	Bío Bío	2 escuelas 1 familia

Según la clasificación de la Comisión Interministerial de Ciudad, Vivienda y Territorio (2017), todas las comunas se organizan entre comunas mixtas urbano-rurales o rurales. Sin embargo, asumiendo la irreducible heterogeneidad de lo rural, no busqué establecer y guiarme por un criterio exhaustivo de lo que podría identificarse de manera abstracta como ‘Lo rural’, sino que asumí la existencia de distintas formas de vivir y habitar el dinámico mundo rural, para ensamblar distintas trayectorias desde y con la niñez y las infancias. Además, por las mismas diferencias geográficas de las comunas, el ejercicio de clasificarlas se volvió algo improductivo para la investigación cuyo foco siempre fue la experiencia.

Con esfuerzo, viajé a varios de los territorios mencionados -salvo Alhué y San Ignacio-, experienciando la geografía, el ritmo y la atmósfera de esos territorios, junto a las dificultades logísticas y financieras de entrar y salir de lugares aislados, con caminos accidentados y con escasa locomoción colectiva.

Todos/as los/as participantes reconocían el lugar donde vivían como rural, pero escasamente lo mencionaban como tal, hablaban de 'campo' o utilizaban el nombre específico del sector que habitaban. Esto me pareció relevante debido a que no necesariamente las personas se sentían identificadas con el nombre de la comuna, el que era asociado al sector urbano de la misma. En este sentido, podría preguntarse si la palabra 'rural', aunque asumida y reconocida por las personas, no responda a un ámbito distinto al vivencial cotidiano.

3.5. La cocina analítica

Durante el trabajo de campo y con la lógica de trabajo descrita anteriormente en este capítulo, comencé a revisar todo el material que tenía a disposición. Como el objeto de esta investigación es el ensamblaje de lo rural, a partir del habitar de las infancias, inicialmente consideré una pre-organización de los datos en tres categorías principales, a saber, las prácticas autotélicas de los/as niños/as, las memorias de los/as adultos/as, y lo no-humano de los territorios rurales. Sin embargo, en consideración del cambio epistemológico experimentado, empecé a dudar de dicha segmentación al ver que el juego de un/a niño/a podía tener eco en la memoria de su madre, y a su vez estar plasmado en las marcas de un árbol. Sin un criterio ordenador fundamental, ninguna de estas cosas explicaba o precedía a la otra, sino que se movían en planos emergentes, debilitándose las fronteras del sistema categorial por completo.

Estas alianzas contra natura (Deleuze & Guattari, 1988) eran más ambiguas y, al mismo tiempo, más interesantes que las tres categorías que había pensado inicialmente dado que podían proyectar líneas de fuga inesperadas. Por lo anterior, decidí explorar esas posibilidades por medio de una estrategia técnica. Adjunté a cada elemento (hoja de árbol, dibujo, escrito, trozo de entrevista, fotografía, video, etc.) un texto para así poder tener un plano transversal a todas esas cosas

heterogéneas que tenía a disposición, independientemente de su formato o tipología. En estos textos libres, describí lo que veía, pensaba, sentía, recordaba y asociaba sin pretensiones sintéticas. Esto implicó que no me circunscribí solamente a lo que un determinado elemento era o significaba como me ocurrió en la revisión inicial de los materiales, sino que dejé que distintas líneas afectivas se manifestasen por medio de la escritura, reconstruyendo esas cosas en elementos de un cuerpo que aún no existía. De esta manera, cada cosa fue atravesada por distintas líneas textuales que las conectó rizomáticamente a otras cosas, conformando las imágenes que constituyeron una parte importante del ensamblaje de los cuentos. Estas imágenes o escenas que conectaban unas cosas a otras no eran completas dado que cambiaban en la medida que integraban otras cosas o se asociaban a otras imágenes o escenas. En este sentido, si bien el norte estaba puesto en la caracterización de cierta cotidianeidad de las infancias rurales en Chile, estas imágenes fueron expandiendo los márgenes de las concepciones iniciales que tenía para adentrarse a otros ámbitos menos evidentes.

3.6. Alimentar y digerir una ficción

> *Texto* quiere decir *tejido*, pero si hasta aquí se ha tomado este tejido como un producto, un velo detrás del cual se encuentra más o menos oculto el sentido (la verdad), nosotros acentuamos ahora la idea generativa de que el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo; perdido en ese tejido –esa textura– el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela. Si amásemos los neologismos podríamos definir la teoría del texto como una *hifología* (*hifos*: es el tejido y la tela de la araña). (Barthes, 1982, p. 104).

Ficcionar es más que inventar o mentir acerca de algo. De hecho, una ficción necesariamente y constantemente dialoga con la(s) realidad(es), y viceversa. No existe una ficción que sea completamente *Otra*, es decir, que sea completamente ajena al ser, a la realidad o a la verdad que la 'mismedad' se atribuye (ver a Levinas, 2002). Tampoco existe una realidad objetiva que se sustente completamente a sí misma. Las ficciones, de esta forma, lejos de pretender reflejar una realidad objetiva, mezclan distintas realidades y perspectivas para contar una historia.

Con el advenimiento de la ciencia moderna -y de la ontoepistemología positiva que la sustentó-, por más de un siglo, la ficción fue apartada de esa construcción llamada 'conocimiento científico', suponiéndose una brecha entre hechos y fantasía, entre ciencia y arte. Recién a finales del siglo XX el gran espectro de las que fueron denominadas 'investigaciones basadas en el arte' han recibido más aceptación en el mundo académico por las posibilidades que estas brindan. Al respecto Leavy (2013, p. 24 Traducción propia) señala: "libres de la jerga académica y otras barreras prohibitivas, las artes tienen el potencial de llegar a una amplia gama de personas y de ser emocional y/o políticamente evocadoras para diversas audiencias". En el caso específico de la construcción de narrativas (por ejemplo, la redacción de cuentos, relatos y novelas), el ficcionar como método se ha constituido como una de las tantas posibilidades de producción del conocimiento, tanto dentro como fuera de la ciencia. Más aún, puede decirse que la práctica investigativa en las ciencias sociales fabrica ficciones (Amatucci, 2010) y es fundamentalmente narrativa (Nayebzadah, 2016), especialmente dentro del ámbito de las investigaciones cualitativas. Es decir, la construcción de modelos teóricos y de categorías explicativas, la redacción de etnografías y artículos científicos, todas, de alguna manera, son formas de contar historias significativas acerca de una realidad construida siempre parcial e interpretada (Marsh et al., 2017).

Ficcionar es una forma de escribir y, al mismo tiempo, de leer realidades, relaciones, fenómenos y datos, accediendo a mundos imaginarios (Leavy, 2013). Ficcionar no solamente permite acceder a una historia con personajes y lugares inventados, también necesariamente establece vinculaciones entre lo particular y lo universal, además de reconfigurar objetos, sujetos y afectaciones con un fin analítico, sin desintegrar realidades en temáticas o categorías compartimentadas. Más aun, si la ficción como método desfundamenta la idea de una investigación cualitativa como representación transparente una realidad, al mismo tiempo borra las fronteras entre ciencia y literatura (De Freitas, 2007), convocando espacios de discusión interdisciplinarios (Leavy & Chilton, 2014).

En el marco específico de las investigaciones que son elaboradas desde el nuevo materialismo, el trabajo con las artes permite repensar el método más allá de una caja de herramientas predeterminada. Los principios de este enfoque demandan una experimentación metodológica que incluye estrategias creativas para abordar y representar las relaciones con y entre los llamados datos (Thorpe et al., 2020). En el caso de la investigación post-cualitativa, esta experimentación

cuestiona la noción tradicional de datos como algo externo y ajeno al investigador al combinar la producción del conocimiento con la creación artística. Como señalan Thorpe, Brice & Clark (2020, p. 45 Traducción propia), el investigador como sujeto está implicado en aquello que produce: "dentro de las prácticas de investigación-creación, quienes realizan la investigación habitan en las intersecciones del arte, la teoría y la investigación y, por lo tanto, participan activamente en la producción de lo que también buscan saber".

En este sentido, la ficción permite las distintas reconceptualizaciones de las relaciones y la materia entendida en un sentido amplio (Skiveren, 2020). Como sostiene Greenhough (2019, p. 451 Traducción propia) con respecto a los cuentos de hadas, entrar en ellos "…significa descartar nociones preconcebidas sobre la naturaleza, la carne, los animales o los objetos como fijos, irreflexivos o inertes y, en cambio, abrazar la irracionalidad de lo sobrenatural en un 'paisaje animista'"[15]. En estos cuentos se pueden alterar las leyes naturales, pasar por alto las dicotomías tradicionales y entregar agencias a la materia de manera inesperada, si se estima conveniente para construir distintas formas de existencia (Greenhough, 2019). De esta manera, si bien los cuentos de ficción se expresan por medio del lenguaje, estos habitan el campo de la literatura. En este campo, se puede llevar a cabo una tarea de subversión con respecto al poder y las estructuras representacionales que lo reproducen (Barthes, 1982). De este modo, los afectos que movilizan los cuentos como objetos literarios cumplen una función generativa de carácter político en la relación escritura-lectura, permitiendo el suceder de las cosas (ver Daya, 2019).

Considerando el aspecto performativo del ficcionar, su énfasis está puesto en mostrar y evocar más que en describir o reportar. La ambigüedad, por lo tanto, destaca por sobre la precisión y la especificidad (Leavy & Chilton, 2014; Nayebzadah, 2016). Estas ambigüedades presentes en las ficciones -tradicionalmente objeto de crítica en los marcos tradicionales- son valoradas en este enfoque dado que permiten: el surgimiento de múltiples interpretaciones y significados posibles (Nayebzadah, 2016); la relectura de lo cotidiano (Vásquez Rocca, 2006); la reflexión y el pensamiento crítico; y el compromiso afectivo (Leavy, 2015).

[15] Este 'paisaje animista' es herencia de la propuesta de Bennett (2010) con respecto a la materia. Sin embargo, considero que, para evitar el problema del animismo o del antropoformismo, se pueden considerar a las ficciones como juegos, es decir, suspensiones de las verdades y realidades para la acción autotélica.

Las ficciones llevadas a cabo en esta investigación tienen distintos orígenes y están compuestas por una multiplicidad de materialidades heterogéneas. Estas materialidades incluyen: trozos de relatos, lecturas, expresiones textuales, fantasías, observaciones de campo, recuerdos, fotografías, dibujos, conocimientos, seres no-humanos, animaciones y posiciones subjetivas, entre otros. En las producciones realizadas, no hay una diferenciación entre los datos y mis experiencias. Todas estas materialidades heterogéneas son reterritorializadas en historias de ficción para dar forma a las temáticas y puntos críticos que busco enfatizar. Como expresa Leavy (2013, p. 71 Traducción propia): "Entretejer estos detalles es un acto de interpretación y creación de significado y, en parte, en última instancia, guía el proceso interpretativo de los lectores".

Por lo anterior, las posibilidades combinatorias ofrecidas por la ficción como método permiten cruzar la separación epistémica entre mi bagaje como investigador y el trabajo de campo. Esto me permitió recombinar territorialidades ensambladas desde distintas trayectorias, agregando u omitiendo elementos para darle una funcionalidad al interior de la estructura de los cuentos. Además, la separación tradicional entre el investigador y su objeto de estudio es sustituida por la dislocación entre el 'yo' que aparece en los cuentos y el 'yo' del autor, lo que busca evidenciar la no-transparencia del lenguaje y cuestionar la noción de autoridad en y del texto. Respecto de la continuidad entre el sujeto y el objeto de investigación, De Freitas (2003, p. 1 Traducción propia) señala:

> Como escritora de ficción, siempre estoy escribiendo; no hay recogida de datos antes de mi acto de interpretación. No hay retraso temporal entre el evento y la historia […] Mi imaginación se involucra inmediatamente en la co-construcción de nuestra realidad compartida.

Al estar involucrado en lo que construye, el investigador, en parte, se 'desautoriza', es decir, deja que sus producciones estén abiertas a las interpretaciones y contrainterpretaciones impredecibles de los lectores que abordan las ficciones (Bruce, 2019). Estas últimas no son hechos reales de los que el lector está excluido, sino evocaciones de realidades que ellos/as contribuyen a construir con su propia imaginación, gracias a las relaciones afectivas que se abren en la acción de leer. Al hacer explícito el carácter ficticio del cuento, el lector puede, consecuentemente, entrelazar lo real y lo

posible, y llegar a fabricar con su imaginación versiones alternativas del mundo dado (De Freitas, 2007).

La capacidad de afectar de los relatos está estrechamente relacionada con la búsqueda de verosimilitud en la ficción. Es decir, solamente aquello que tiene un eco en la realidad, aquello con lo que podemos empatizar como lectores, puede afectarnos. Las ficciones, en el contexto de la investigación social, al igual que la etnografía, construyen representaciones creíbles de mundos ni completamente reales, ni completamente inventados, sino hechos ('manufacturados') dentro del espectro de lo posible (Visweswaran, 1997). Todos los personajes, lugares e historias presentes en los distintos cuentos de esta investigación son, por lo tanto, ensamblajes afectivos funcionales entre estos distintos elementos. Si bien, no es posible identificar personas, espacios y crónicas reales, estos han de ser considerados como impresiones ensambladas para reflexionar y sentir acerca de las infancias y niñez rural en Chile. Como señala Skiveren (2020, p. 5 Traducción propia):

> …ficcionar los enredos no-humanos permite a los nuevos pensadores materialistas eludir, al menos momentáneamente, las cuestiones de la falsedad y la veracidad, mientras que al mismo tiempo proponen nuevas ontologías postantropocéntricas por medios imaginativos y afectivos. Se supone que las historias adaptadas aquí convencen, no porque sean ciertas, sino porque no tienen por qué serlo. Los lectores tienen la oportunidad de sentir imaginativa y afectivamente un mundo en el que lo no-humano es en parte humano y lo humano en parte no-humano.

Si bien para algunos autores la verosimilitud de una ficción es un criterio fundamental para retratar de forma verídica, realística y auténtica la realidad (Leavy, 2013; Leavy & Chilton, 2014), en mi caso esta será un criterio entre paréntesis. Esto significa que, para las ficciones realizadas, más que la veracidad, busco la capacidad de afectación. En este sentido, considero que la novela 'La granja de los animales' de George Orwell de 1945 es un buen ejemplo de cómo es posible generar afectaciones significativas, que tienen un impacto en los lectores y en la realidad, sin con ello buscar la representación veraz, realista y auténtica de los hechos.

Existen distintas ventajas asociadas al uso de las ficciones en una investigación social que me han motivado a seguir este camino. La primera, y más relevante de ellas, se relaciona con la posibilidad -por medio de la imaginación- de explorar mundos y relaciones que de otra manera serían inaccesibles (Leavy, 2013; Skiveren, 2020). Esto implica que, por medio de la ficción, es posible explorar afectivamente las complejidades asociadas a las vinculaciones entre lo humano y lo no-

humano y las relaciones con la otredad. En este sentido, uno de los elementos más significativos de la presente investigación tuvo que ver con establecer vínculos entre realidades diferidas temporal y espacialmente, que habría sido difícil de retratar de manera integral en su suceder (por ejemplo, hacer dialogar recuerdos con prácticas actuales como ocurre en el cuento del capítulo seis). Además, considerando la imposibilidad de comprender o explicar porciones de la realidad de los/as niños/as y de la naturaleza como otredades en lo rural, la generación de ficciones constituye una provocación reflexiva que motiva a la acción necesaria más que una afirmación acerca de lo que son esas otredades. Como señala Marsh, Armendariz Dyer, Bubl & Myers (2017, p. 5 Traducción propia):

> No existe una única realidad, sino múltiples perspectivas del mundo social, y las narrativas ficticias transmiten múltiples significados de manera que nos ayudan a enfrentar las experiencias cotidianas. Quizás lo más importante es que estos métodos dan voz a historias que son difíciles de contar y comprender, y abren espacios para reflejar formas alternativas de conocimiento.

En segundo lugar, el acto de ficcionar es una práctica transversal a distintas culturas y épocas. Hace parte de la memoria histórica de la humanidad como forma para establecer vínculos, entender nuestras propias experiencias y prácticas situadas en un mundo complejo. Esto último es particularmente relevante porque, como señala Whatmore (2002, p. 7 Traducción propia. Cursiva en el original): "las historias *son* prácticas espaciales que llevan dentro de sí recuerdos fantasmales de nuestro viaje de ida y vuelta; transmiten en palabras un sentido del sujeto corporal ocupando, habitando y atravesando el espacio, transformándolo en lugares y presencias específicas". Es por este motivo que crear y compartir cuentos o historias de fantasía es una práctica muy arraigada en las expresiones espacializadas de la infancia y en la experiencia situada de los/as niños/as. Además, la construcción de ficciones incentiva su participación independientemente de su edad, y al mismo tiempo permite a los adultos/as acercarse a un objeto común y entablar un diálogo con ellos/as. De esta manera, la construcción del conocimiento se asume como una tarea participativa sustentada metodológicamente en el ensamblado de ficciones como objetos compartidos.

En tercer lugar, y en sintonía con el punto anterior, estos objetos producidos pueden permear las barreras lingüísticas privativas creadas en el ámbito académico por un lenguaje que sistemáticamente excluye a las personas ajenas a la academia (Leavy, 2013). En el caso de la

presente investigación, he buscado que los/as niños/as y adultos/as participantes hayan tenido la posibilidad de leer, discutir, modificar y compartir con otras personas los cuentos. Esto ha llevado a que existiesen distintas versiones sucesivas de cada cuento, en un largo trabajo de edición. Las principales observaciones que he recibido en cuanto a los textos se relacionaron con precisiones respecto a la vida cotidiana. En dos ocasiones, adultas sugirieron finales más esperanzadores y positivos para los cuentos, lo que me ha dado para reflexionar en relación al valor de la proyección a futuro de las familias participantes.

Considerando que la totalidad de lo que compone a una ficción está sujeta a las decisiones de su(s) autor(es), esta tiene un potencial transformador asociado a la forma de representar los territorios donde se desarrollan las historias. En este sentido, las ficciones pueden cuestionar o derechamente romper con los estereotipos y las ideologías dominantes de una manera creativa (Marsh et al., 2017; Nayebzadah, 2016). Lo anterior implica dos responsabilidades ineludibles en el acto de escribir ficciones. La primera se asocia al hacer explícitas las intenciones y afectaciones que como autor busco resaltar en los textos. La segunda se asocia a la obligación ética de ser respetuoso y responsable a la hora de retratar los territorios y la vida de las personas que los habitan (Leavy, 2013).

En cuanto a la rigurosidad del método, en buena medida, es el componente estético el que valida las producciones: “cuando la interpretación ficticia tiene un profundo impacto estético, entonces se ha logrado el rigor” (De Freitas, 2004 en Nayebzadah, 2016, p. 58 Traducción propia). Este impacto estético -o capacidad de afectación- se ubica *entre* diferentes multiplicidades, es decir, en un espacio donde convergen los personajes, los autores, los lectores y las representaciones de cada uno (De Freitas, 2007). De esta forma, “el contraste con la investigación tradicional de las ciencias sociales es que la orientación teórica, los temas y la evidencia se revelan a través de los espacios y lugares físicos, metafóricos e imaginativos habitados por los personajes” (Bruce, 2019, p. 63 Traducción propia). Por lo anterior, al utilizar la ficción en una investigación, es necesario lograr una compenetración armónica entre el componente estético y los resultados de la investigación, entendiendo estos últimos no sólo como el trabajo de campo, sino con todo el ensamblaje funcional que representa la construcción de una tesis.

A pesar de que la prescripción anterior pudiese dar la falsa impresión de que existe una forma segura, un método certero, el ensamblaje de ficciones es un proceso no lineal. Para lograr una ficción capaz de generar afectos, representar cosas, posicionar al autor y convocar la visión de los/as participantes, es necesario explorar distintas posibilidades estéticas y reformular varias veces el tejido escrito. Ni siquiera es un proceso enteramente consciente, en el sentido de que las historias y sus hitos surgieron de mi imaginación de manera espontánea, en diversos momentos de la investigación y sin un orden particular.

Los cuentos funcionan como productos y objetos de análisis simultáneamente en el texto de esta tesis, dado que son el resultado de la investigación y al mismo tiempo son los objetos dados que deben ser analizados para resituarse como conocimiento científico además de estético. Estas producciones han tenido distinto grado de dificultad en ser escritas, han requerido de múltiples relecturas y ediciones. Varias personas (participantes, familiares, compañeros, profesores, etc.) me han ayudado, leyendo y discutiendo conmigo los cuentos. Además, he asistido a talleres literarios para aprender y experimentar estrategias literarias para la construcción de cuentos de ficción.

Los cuentos no tienen la misma densidad. En algunos casos, surgieron de imágenes muy sencillas que fueron desplegándose en una trayectoria durante la escritura, otros tienen varios matices y líneas de fuga[16], que no podré explicitar en su totalidad. Para ello, después de cada cuento, hay una guía de lectura (o también 'la explicación del chiste') que los *viviseccionа*[17] acorde a mi lectura de la realidad investigada durante el trabajo de campo. Este apartado analítico vuelve sobre los cuentos para explicitar la infraestructura material de los cuentos y mis posiciones (éticas, políticas y subjetivas) frente a las temáticas; para ensamblar discusiones y trazar posibles juegos interpretativos al lector; y para despejar o explicitar las incertidumbres y los silencios de las ficciones.

Como me ocurrió a mí frente a las cosas de las que no tenía una noción clara en los cuadernillos que recibí, los lectores podrían preguntarse '¿qué es esto?' al recorrer los cuentos, por lo que los textos analíticos buscan 'tranquilizar' la lectura por medio de una interpretación principal que

[16] Movimientos de desterritorialización que caracterizan al rizoma en el pensamiento de Deleuze (Deleuze, 1995; Deleuze & Guattari, 1988).
[17] La acción de recortar un cuerpo animal muerto con el fin de estudiar sus componentes.

responde a las estructuras de la institucionalidad académica. No obstante las aprehensiones que tuve respecto al rol del texto analítico que sigue a los cuentos, es posible que este cumpla una función más allá de la mera guía de lectura. Barthes señala que: "el texto tiene necesidad de su sombra: esta sombra es *un poco* ideológica, *un poco* de representación, *un poco* de sujeto: espectros, trazos, rastros, nubes necesarias: la subversión debe producir su propio *claroscuro*" (1982, p. 52 Cursivas en el original). Desde mi punto de vista, con lo anterior el autor enfatiza que un texto tiene que posicionarse en el lenguaje para poder ser generativo y, por ende, subversivo.

Los relatos están escritos en primera o tercera persona y los protagonistas son adultos/as, niños/as o seres no-humanos. He tomado esta decisión para proponer distintas perspectivas sin abusar demasiado del recurso de la antropomorfización, pero aceptando el hecho de que los cuentos son construcciones humanas.

Tanto los cuentos como los textos analíticos están acompañados mayoritariamente por dibujos y fotos producidas por participantes, ya sea niños/as o adultos/as. Estos objetos buscan enfatizar o ilustrar ciertas escenas de las ficciones, o enriquecer algunos de los argumentos presentados.

3.7. Presentación de los capítulos analíticos

A continuación, introduzco los distintos capítulos analíticos cuyo núcleo está compuesto por los cuentos de ficción.

En el **capítulo cuatro**, discuto el lugar de las infancias rurales en Chile respecto a la dimensión discursiva hegemónica que se reproduce desde distintos agentes, especialmente desde la academia. Por lo anterior, el objeto del capítulo se encuentra en directa relación con el apartado de antecedentes donde discuto el rol marginal que se le ha otorgado a niños/as rurales, por el efecto gravitacional del desarrollo productivo sobre todas las discusiones y políticas públicas asociadas a esos territorios. Planteo estos puntos por medio de una ficción en la que el progreso en el desarrollo rural alcanza su cénit distópico en un espacio productivo que perderá su perfección imaginaria debido a una anomalía inesperada.

Para la redacción de este cuento confluyeron distintas experiencias asociadas al proceso de investigación entre las que incluyo: la revisión bibliográfica como proceso de inmersión en los discursos acerca de lo rural, las infancias y la niñez; la presentación y discusión del tema en distintas instancias académicas; y finalmente la participación en un congreso de estudios rurales donde destiló la idea central del cuento. También es relevante señalar que las restricciones de movilidad y contacto social impuestas por la pandemia jugaron un rol importante en la elaboración del cuento. En este, la mediación de la experiencia es un factor esencial de análisis que se configuró, por lo menos en parte, a partir de esa imposibilidad de acercarme a las realidades locales como inicialmente tenía presupuestado.

En el **capítulo cinco**, elaboro las relaciones que niños/as establecen con los entornos naturales que hacen parte de sus territorios rurales. El habitar aquellos territorios implica convivir con seres no-humanos otros, y necesariamente enfrentarse a problemas éticos y políticos de difícil resolución que involucran distintos actantes. Planteo estas discusiones por medio de un cuento cuyo foco está puesto en las contradicciones y complejidades asociadas al encuentro y convivencia entre los/as niños/as y lo salvaje, mediado por el actuar de los/as adultos/as.

Para la redacción de este cuento confluyeron distintos elementos. Por una parte, el recuerdo de una participante (Marcela de 29 años), quien relató en una entrevista cómo siendo niña tuvo este encuentro inesperado en el cerro. Ella vivió su infancia y buena parte de su vida adulta en el sector de Naltahua, en Isla de Maipo, donde vive también su familia extensa. La hija de la participante (Isidora de 8 años), presente en el momento de la entrevista, quedó muy impresionada por el relato de su madre, dado que no lo había escuchado antes. En este relato, una de las protagonistas tiene aproximadamente la edad de Marcela al momento de los sucesos y, al mismo tiempo, la edad de Isidora en la actualidad.

Por otra parte, también se suman los recuerdos y reflexiones de dos mujeres de la comuna de La Ligua (Berta de 32 años y Constanza de 30) que recordaron cómo eran las relaciones con los animales cuando ellas eran niñas, junto a la experiencia actual de la hija de una de ellas, Trini de 5 años. Por último, no puedo dejar de mencionar un recuerdo de mi propia infancia que de alguna manera se vincula con el recuerdo de una de las mujeres de La Ligua. Si bien no crecí en un entorno rural, no pude dejar de relacionar su vivencia de pérdida y la interpretación asociada al rol de los

adultos con la que yo mismo he tenido. Lo anterior generó una sintonía afectiva que considero importante resaltar y condensar aquí. En el relato aparecen dos dibujos. El primero hecho por Isidora en la hoja correspondiente a 'lugares que te gustan', y representa una excursión en los cerros cercanos con su hermana menor (Perla de 4 años), y el segundo, corresponde a la impresión del cuento que tuvo mi hija (6 años) después de habérselo leído.

En el **capítulo seis**, discuto las nociones de habitar y desarrollo a partir de la construcción y apropiación de lugares por parte de los/as niños/as, con énfasis en los tiempos del crecimiento. Como en el capítulo cinco, abordo las vinculaciones o encuentros que estos/as entablan con los actantes no-humanos de la naturaleza. Sin embargo, en este capítulo me focalizo en aquella dimensión más familiar de la naturaleza constituida por la vida y la presencia de los árboles, los cuales cumplen múltiples funciones en la construcción de los territorios rurales.

Escribí el cuento que organiza este capítulo a partir del recuerdo de infancia de Constanza en La Ligua, quién trepaba a un boldo con sus primos y primas y pasaba tardes enteras, jugando bajo su sombra a los Power Rangers o a la familia. Ella recuerda ese boldo con mucho cariño, porque era su base de juego, allí tenía las libertades que no tenía en otros espacios del sitio donde se crió. También recurrí a los recuerdos de Pedro de 51 años, quien pasó su infancia en la localidad de Pirche en la comuna de Alhué, jugando en un galpón con sus hermanos. A lo largo del capítulo aparecen distintas imágenes que también apoyaron al cuento y el análisis. Hay fotos de árboles tomadas en distintos lugares de Curanilahue y una foto tomada en La Ligua de niñas jugando. También está el dibujo de Priscila de 7 años, quien retrata su perspectiva de un árbol en el sitio donde vive, y el mapa de una participante de 37 años que recuerda el lugar donde vivió su infancia en San Ignacio.

En el **capítulo siete**, abordo las relaciones que los/as niños/as establecen con los animales domésticos en los espacios rurales construidos y administrados por el ser humano. En particular modo, discuto el rol de los límites construidos tanto física como simbólicamente en las relaciones entre los seres humanos y los animales, junto a la posibilidad de su transgresión por parte de niños/as. Para abordar esta temática presento un cuento cuyo foco está puesto en los devenires y transformaciones en el cohabitar de seres humanos y gallinas.

Para la creación de este cuento confluyeron distintos elementos. Un recuerdo anecdótico de infancia de una mujer de La Ligua (Berta, de 32 años) estructura buena parte de la trama del cuento. Al igual que muchas de las participantes, en el sitio de su casa se criaban gallinas. Estos eran los animales con los que ella y su familia compartían sus espacios cotidianos. Esta convivencia entre gallinas y seres humanos se mantiene hasta la actualidad. En este sentido, las experiencias de una familia de San Pedro de Melipilla que se dedica a la cría de gallinas también ha sido un insumo importante para la construcción del cuento. En esta familia, una niña de 7 años (Consu) cumple un rol fundamental en el proceso de recolección diaria de los huevos.

A parte de los recuerdos de las adultas y la experiencia de Consu, también fueron significativos algunas producciones socioculturales y artísticas asociadas a las relaciones entre niños/as y animales. Por una parte, la literatura infantil y los dibujos animados que juegan un rol importante en la construcción antropomórfica de la otredad animal. Por otra, las representaciones de dos hechos dramáticos ocurridos en Chile que plantean el problema de la violencia, el abandono y -lo que discuto en este capítulo- el devenir-animal de los/as niños/as.

Por último, para la ideación del cuento, también fue significativa la percepción y vivencia de mi hija en sus intra-acciones con lo no-humano y las gallinas durante sus primeros años de vida. En el análisis que sigue cuento, explicito estas afectaciones para discutir la concepción que ella tenía de la naturaleza y del campo.

En este capítulo aparecen tres imágenes, dos en el cuento y una en el análisis. Todas las imágenes están relacionadas con las experiencias de Consu. La primera corresponde a un dibujo realizado por la niña donde representa su entorno cercano. La segunda es una foto extraída de un video realizado por su madre asociado a la rutina de la recolección diaria de huevos. La tercera imagen es una compilación del cuadernillo de Consu donde da cuenta, por medio de fotos y un texto, de su apreciación por el entorno rural a un interlocutor imaginario.

En el **capítulo ocho**, me centro en la convivencia entre adultos/as y niños/as en su imbricación con lo no-humano para la reproducción de un habitar rural a través de las generaciones. En los capítulos anteriores, abordé las afectaciones de los/as niños/as con aspectos de la naturaleza, expresados en distintos actantes no-humanos. En este capítulo, por otra parte, me centro en los encuentros con lo no-humano y la vida rural en trayectorias que involucran también las memorias de los/as adultos/as.

En particular modo, exploro las vinculaciones con esa dimensión del territorio compuesta por seres y cosas ausentes, que no responden exactamente al binomio humano/no-humano, pero que intervienen en la reproducción de formas de vida situadas y siempre en proceso de desarrollo.

Para la redacción del cuento he recurrido principalmente al trabajo de campo realizado en Curanilahue. En esta comuna pude conocer tres escuelas rurales y caminar por los sectores, ya sea por mi cuenta o acompañado. Haber caminado con profesoras de las escuelas que, desde su buena disposición, me han mostrado los sectores y sus formas de vida, ha sido una experiencia enriquecedora para dar al cuento una determinada atmósfera y descripciones más vívidas relativas. Al mismo tiempo, considero que mi experiencia como padre paseando con mi hija, junto a mi experiencia como hijo acompañando a mi madre, han sido parte importante en las reflexiones que dieron origen a este cuento. Otra pieza relevante del relato se relaciona con la noción de pérdida. Al escuchar algunos relatos cargados de afectos de adultos/as que recordaban personas o lugares que extrañaban de sus infancias, he evocado a mis propias pérdidas como, por ejemplo, la casa donde crecí, antes llena de vida, ahora deteriorada y abandonada.

El desenlace de este cuento en particular, fue el más difícil de escribir. Tomó tiempo debido a que no sabía cómo podía terminar la historia. Para ello, fue muy útil asistir a un taller de escritura titulado 'Memoria y territorio' donde recibí sugerencias acerca del texto y su posible final. También me guie por el punto de vista de una habitante adulta de Curanilahue, quien me dio orientaciones acerca del tono del cuento. Considero que la dificultad asociada al darle un final al cuento está estrechamente vinculada con la discusión que en ese capítulo planteo.

Este es el capítulo analítico con más imágenes asociadas. Incluye fotografías que tomé durante el trabajo de campo, que retratan el sector de Bajo los Ríos y sus dos escuelas (Imagen 18, 19, 20 y 23). También incluye dibujos de niños/as tomados de los cuadernillos que completaron (Imagen 21, 22, 24, 25 y 26) y que me fueron enviados posteriormente. Los dibujos retratan principalmente los entornos cercanos que más valoran. Debido al sistema de envío, no tuve la oportunidad de conocer a la mayoría de estos/as niños/as para profundizar acerca de lo que escribieron y dibujaron. En algunos casos tampoco logré saber su edad, aunque todos/as estaban en el rango de edad escolar del ciclo básico al momento de completar los cuadernillos.

A continuación, presento el primer capítulo analítico.

CAPÍTULO 4: MARGINACIONES DEL PROGRESO: PUNTOS CIEGOS EN LOS DISCURSOS ACERCA DEL DESARROLLO RURAL

4.1. Cuento 1: El campo del futuro

Hace unos meses asistí a un congreso de estudios rurales latinoamericanos con la esperanza de encontrar algunos estímulos útiles para mi investigación titulada: '*Turismo rural en la Araucanía: nuevas fronteras para el desarrollo*'. Cuando me inscribí, no imaginé que sería una experiencia externa al congreso la que me daría más insumos para reflexionar acerca de lo que podría ser el futuro de lo rural. Si bien es relevante que dé cuenta de los hechos más significativos de esta historia, no puedo revelar algunos detalles de la misma dado que comprometería seriamente a la persona que me hizo esta confesión. De hecho, acordemos en este preámbulo que lo que contaré a continuación es una inocente historia de ficción.

Después de exponer en la segunda jornada de presentaciones titulada: '*Desarrollo y desafíos para el futuro de los territorios rurales latinoamericanos*', todos los asistentes estábamos bastante agotados. Al salir, varias ideas me daban vuelta por la cabeza y de buena gana quería compartirlas con alguien. Pensaba que el continente tenía como desafío urgente la modernización de los procesos de producción para aumentar su competitividad a nivel internacional, y la instalación de jóvenes en los sectores rurales para contrarrestar el proceso de despoblamiento. Esto era a lo menos urgente para salir finalmente de la pobreza y mejorar las condiciones de vida de la población. Estaba convencido de que necesitábamos reestructurar el campo para alcanzar un verdadero progreso de esos territorios. Creía que estábamos cerca, pero no sabía que, en verdad, ya teníamos un campo nuevo en Chile.

Mientras buscábamos un lugar para comer, se me acercó, digamos, Miguel, uno de los asistentes al evento. Hablamos brevemente acerca de mi presentación, y mientras me hacía preguntas se reacomodaba constantemente los lentes de marco dorado. Habrá tenido unos 50 años, pero se veía un poco demacrado para su edad.

Esa tarde nos fuimos con el grupo a una especie de pub con motivo alemán, y, con los ánimos distendidos, hablamos de lo interesante que habían sido las presentaciones. Aproveché la ocasión para agradecer a los organizadores y proponer un brindis por el progreso de lo rural. Miguel fue el único que no levantó la copa. Se reacomodó en la silla y tomó unas papas fritas que estaban servidas en la mesa. En su momento no le di importancia al hecho y hasta lo olvidé. Fue el propio Miguel que, terminada la velada como a las 0:30 de la mañana, me lo recordó.

Mientras salíamos del local, me hizo a un lado y me pidió disculpas por el acto de mala educación diciéndome: «Perdona, no quería incomodarlos, pero no podía… todo este asunto del progreso me tiene hasta acá». Sus palabras me sorprendieron. Viendo mi expresión suspiró y continuó: «Lo que pasa es que he trabajado muchos años como analista y consultor en un proyecto piloto en asentamientos rurales en la sexta región y sé, amigo, que el progreso no funciona, nunca ha funcionado». Nos detuvimos fuera del hostal donde nos albergábamos y estuvimos más de dos horas parados mientras él me contaba una historia increíble que escuché sin interrupciones. Cada cierto tiempo me pedía que fuera lo más discreto posible, que no lo hablara con nadie, y después seguía arrojándome una historia atolondradamente. Cuando terminó no supe qué decirle. Él, por su parte, me dijo que se iría al día siguiente por un compromiso, así que nos despedimos ahí. Le agradecí la confianza apretándole con mis dos manos la suya. Antes de subir a nuestras respectivas piezas, con una tranquilidad atribuible al cansancio y el alcohol, Miguel me dijo: «Sabes qué, si quieres hablar de esto hazlo, ahora sólo quiero irme a dormir y olvidarme de este asunto. Gracias por escucharme, amigo».

Varias semanas seguí pensando en lo que escuché, y sólo ahora me decidí en escribir estas notas para no olvidar los detalles de su relato. Esperaré el momento oportuno para retomarlas. Por mientras, espero que, si alguien llegue a leerlas y difundirlas, no me meta en problema por ello. Aun así, creo que, cuando el tema salga a la luz en un futuro cercano, este será un tema relevante para todos los que estudian el tema rural.

Lo que Miguel me contó durante esas horas tardías fue lo siguiente.

A mediados de la primera década del siglo XXI, seis familias que habían alcanzado renombre en el rubro vitivinícola llegaron a un acuerdo sin precedentes. Para disminuir la brutal competencia y aumentar sus ganancias, decidieron adueñarse de casi ⅗ de los terrenos de una comuna de la sexta

región del país (13000 hectáreas) para instalar la primera producción vitivinícola completamente automatizada. Hay que decir que buena parte de esos terrenos ya les pertenecían. Lo que tuvieron que hacer fue redefinir el plano comunal, desplazar algunos habitantes e instalaciones comunales, y establecer un perímetro continuo que cercara el islote agroindustrial. Era un plan extremadamente ambicioso, pero lo era aún más al principio dado que habían considerado hacerlo con la comuna completa. Obviamente, aunar y automatizar todos esos terrenos requirió una logística muy compleja, conseguir permisos extraordinarios y muchos otros recursos. Para ello, no solamente tenían conversaciones adelantadas con el gobierno local, sino también con el gobierno regional y aparentemente también con actores clave a nivel central. El proyecto se promovió con la promesa de nuevas fuentes de empleo, con un importante emprendimiento local frente a las condiciones de pobreza y el despoblamiento. Los ejecutivos enfatizaban la importancia de "devolver la mano" a la comunidad con obras de mitigación asociadas a la renovación urbana y la potenciación de la fiesta de la vendimia, para preservar la identidad de la comuna. De este modo, la mayoría de los asistentes salía de las reuniones pensando en la tremenda oportunidad de modernización que esa iniciativa representaría para todos.

Con el objeto de asegurar el éxito de su plan, las seis familias también habían establecido alianzas con organismos como el Banco Central, con multinacionales asociadas al rubro alimenticio y, aparentemente, con representantes del gobierno chino. Tocaron todas las puertas y todos estaban interesados en ver los resultados de este experimento en el mediano y largo plazo. De este modo, varios actores intervinieron en la iniciativa con infraestructuras, préstamos, capital humano y, especialmente, tecnología de punta. Todo esto no fue noticia en su momento dado que el plan no era de dominio público y el proceso de compraventa fue estrictamente legal. Si bien algunas negociaciones fueron más lentas que otras (especialmente en relación al desplazamiento y reubicación de las familias), en el curso de pocos años los terrenos estaban listos para ser reacondicionados con todas las demoliciones necesarias. Otros cuantos años fueron necesarios para la construcción y habilitación de la infraestructura, la programación de las máquinas y el crecimiento de los cultivos.

Debido al extremo celo con el que fue tratado el proyecto, se construyeron unas murallas de seis metros de alto que demarcaron su perímetro y echaron un halo de misterio sobre lo que pudiese

pasar adentro. Habían pensado en todo. Para quien fue testigo de la puesta en marcha de *la ciudad de las máquinas* (como la habían llamado algunos) verla surgir fue todo un acontecimiento. Las extensiones de las viñas eran interrumpidas sólo por imponentes edificios blancos. De estos constantemente entraban y salían ágiles robots que parecían infatigables abejas trabajando para su colmena. Dotadas de una inteligencia artificial extraordinaria, las máquinas cubrían todas las funciones necesarias para un óptimo funcionamiento de la producción. Trabajaban día y noche, no necesitaban descansos, ni vacaciones, no se veían afectadas por los procesos de fermentación con escaso oxígeno, ni por los distintos químicos para el cuidado y crecimiento de las plantas. Su existencia giraba en torno al perfeccionamiento de la producción, y su propósito último era fusionarse con la naturaleza para exprimir los mejores vinos directamente de la tierra, de la manera más eficiente posible.

Además, mejoraban constantemente los procesos agrícolas a partir de sus propios aprendizajes. Era tan avanzada esta capacidad que se aplicaba a sus propios diseños. En un comienzo los robots tenían un semblante humanoide. Sin embargo, con el tiempo, se fueron alejando de ese parámetro para adaptarse mejor a las funciones que tenían que realizar. Comenzaron a tener extremidades más alargadas y multifuncionales, perdieron lo que en un principio podía asemejarse a una cabeza con la que los ingenieros interactuaban durante la fase de programación, adoptando articulaciones que les permitía doblarse en ángulos extrañísimos. Cada vez más parecían monstruosidades metálicas y plásticas que intimidaban a los desafortunados técnicos que tenían que buscar y dejar insumos en esa ciudad. Aun así, nadie podía cuestionar los excelentes resultados que eran presentados a la junta directiva compuesta por representantes de las familias. Estas últimas veían prometedores márgenes que no sólo cubrirían ampliamente sus inversiones originales, también catapultaría su empresa como una verdadera pionera de la innovación tecnológica rural a nivel mundial.

Fueron buenos tiempos para la producción nacional de vinos cuando las primeras cajas llenas de botellas de *cabernet sauvignon*, *merlot*, *carmenere*, *malbec* y *syrah*, no menos que perfectas, se abrieron paso en los mercados extranjeros, ganando importantes reconocimientos internacionales. Los resultados superaban toda expectativa y el sistema automatizado resultaba extremadamente

prometedor. Por lo menos fue así hasta antes de la aparición de una anomalía. Así lo llamaron en un principio, algunos nunca supieron su verdadero nombre.

Ocurrió que, a finales del quinto año de implementación del proyecto, en una de las tantas unidades la tasa de productividad había decrecido levemente respecto a las proyecciones estimadas. Aun con este pequeño decrecimiento la tasa seguía siendo mucho más alta que la de cualquier viña estándar, pero, de todos modos, se le solicitó al departamento de sistemas investigar para prevenir problemas futuros. De lo que pude entender a partir de los tecnicismos utilizados por Miguel en su relato, la falla fue muy difícil de pesquisar. Hubo que revisar todos los procesos, sistemas y cadenas productivas, tanto los que estaban asociados al crecimiento (como el cultivo, la siembra, el riego y la poda), como los asociados a la producción del vino (como la vendimia, el despalillado, la maceración y el embotellado). Inicialmente no encontraron nada fuera de lugar, pero, en una segunda revisión más profunda descubrieron que, en el proceso secundario asociado a la limpieza y aseo, el robot encargado tenía durante el día demoras que modificaban marginalmente el resto de los sistemas. El robot *se demoraba*. Ninguno de los técnicos lograba explicarse eso.

Durante el examen a fondo de los software y archivos del sistema, uno de los técnicos que investigaba la anomalía revisó las grabaciones de las cámaras de seguridad de los pasillos en donde se veía al robot en servicio. Fueron horas y horas de grabaciones repetitivas y tediosas antes de dar con el problema: a veces el robot simplemente se paraba en la sección de tratamiento de hojas y ramas que eran desechadas durante el proceso de despalillado de la uva. Se quedaba quieto, en ocasiones con cargas pesadas encima. Hay que decir que el robot en ningún momento falló las pruebas de rendimiento que se llevaban a cabo regularmente. No tenía ninguna falla… pero fallaba. Fue ahí que llamaron, para tratar de aclarar el asunto, a otros funcionarios de la empresa entre los cuales estuvo Miguel. Este acompañó a Cristóbal en la tediosa revisión de las cámaras hasta que pudieron dar con una nueva pista. En una de las grabaciones en que el robot aparecía detenido en medio de una de las salas, surgió de pronto una rápida sombra: era un brazo moviéndose. Entró y salió de la toma de la cámara por unos segundos apenas, pero era el indicio clave para dar con la anomalía que buscaban. Ese brazo pertenecía a alguien que no debería haber estado ni en la sala, ni en el edificio, ni en todo el islote agroindustrial. La grabación databa de hace meses atrás, lo que

significaba que todo este tiempo un extraño había estado viviendo allí. Con mucha prisa fueron a buscar las grabaciones hechas por el propio robot. Lo que descubrieron fue, a lo menos, impactante.

Revisando los videos mudos que el robot había realizado, pudieron ver a un hombre mayor, semidesnudo, de pelo largo y desaseado que, aparentemente, había estado viviendo allí hace quién sabe cuánto tiempo. Hasta tenía una especie de cama hecha de hojas y trapos en uno de los puntos ciegos de la sala. Desde la perspectiva del robot todos pudieron ver lo que hacía el hombre. A veces gesticulaba ampliamente y, tambaleándose, con grandes movimientos enfáticos daba discursos inaudibles. A veces, le hacía ademanes de acercarse o le lanzaba algún objeto fabricado con ramas como si el robot fuese una mascota. Al parecer, en un par de ocasiones hasta lo desvió de su recorrido tradicional para mostrarle alguna cosa en el exterior, saltando, corriendo, tirando terrones de tierra o estirándose hacia el cielo nocturno. A veces hablaba, pero nada de lo que decía podía oírse. Fueron muchas semanas así hasta que el hombre empezó a mostrarse cada vez más lento, débil y deteriorado. Cuando el robot pasaba por esa sala en su recorrido de rutina, se detenía viendo al hombre más tiempo acostado en su cama que de pie. Se quedaba mirándolo (o apuntándole con su cámara, para ser más exactos), y eso bastaba para demorarle segundos o minutos enteros, todos los días, acumulando así un retraso que repercutía en toda la producción. Aun después de que el individuo dejara de moverse por completo, permaneciendo en posición fetal con uno de sus brazos estirados hacia el frente, el robot continuaba deteniéndose en ese lugar. Algunas veces, hasta volvía a salir por su cuenta de la instalación asignada, para enfocar la tierra o el cielo, como si estuviese buscando algo.

Cuando un pequeño y selecto grupo de funcionarios fue a la ciudad de las máquinas para dirigir un operativo en las instalaciones del despalillado, muchos quedaron sorprendidos por lo extraño e inhóspito que era el lugar. Parecían haber llegado a otro planeta. Era difícil siquiera imaginar que allí, hace apenas unos años, había habido casas, placitas con máquinas de ejercicios, caminos de tierra… Todos miraban alrededor con distintos grados de asombro a través de los vidrios de la furgoneta en movimiento. Cuando llegaron al edificio se dirigieron de inmediato al lugar que habían visto a través de las cámaras, siguiendo el mapa que les había sido facilitado por la misma gerencia. Al entrar a la sala, un calor seco e incómodo, junto a un olor rancio más punzante que el de la fermentación, los envolvió por completo. Allí encontraron cosas sencillas: un par de fotos

antiguas, unas chalas, una olla vieja, unos baldes con vino agrio y una camita de trapos. Arriba de esta última estaba el bulto de un ser humano. Considerando los meses que llevaba así, no se veía descompuesto (temor de los que fueron enviados allí ese día), sino deshidratado, casi seco como pasa. Como el objetivo de la expedición era sólo ir a constatar los hechos, nadie se acercó, nadie quería hacerlo tampoco. Algunos, agitados por el miedo, intercambiaban miradas esperando devolverse al vehículo lo más pronto posible. Ni siquiera podía verse el rostro del cuerpo en la penumbra, dado que estaba tapado con su pelo grasiento, y su cabeza estaba encorvada hacia el pecho. La pequeña comitiva se retiró muy rápidamente sin tocar nada, para, una vez llegados a salvo, generar el reporte correspondiente.

Se realizó una reunión de urgencia con la directiva completa en un auditorio de un hotel en Santiago. A esta reunión se citó a los funcionarios que habían participado en el operativo, a Miguel, a Cristóbal y a todos los que estuvieron al tanto de lo ocurrido. Don Diego -el ideador del proyecto que nunca había sido visto en persona por los funcionarios-, partió comentando lo importante que era el proyecto. Después, expresó su profunda consternación por el malestar que todos los presentes habían experimentado con lo ocurrido, y aseguró que se estaban tomando cartas en el asunto. Dijo que estaban en coordinación con las autoridades locales y que pondrían a disposición su total cooperación para una buena resolución del incidente. Enfatizó también la importancia de mantener una comunicación transparente con los medios y las autoridades para no generar malentendidos. A propósito de esto, les recordó a todos los allí reunidos que habían firmado un acuerdo de confidencialidad al integrarse al proyecto, por lo que no podían filtrar información alguna. Contravenir el acuerdo, bajo cualquier circunstancia, los pondría en riesgo de recibir multas y hasta condenas de cárcel. Obviamente, esto no era algo a lo que querían llegar, agregó don Diego después de una pausa. De hecho, por el estrés asociado a la situación, cada uno iba a recibir una indemnización, días de descanso laboral y, si hacía falta, apoyo psicológico. La ronda de preguntas y respuestas fue breve. No había mucho que decir supongo.

Los meses que siguieron fueron tensos para todos los empleados. Comenzaron a correr rumores que llamaron la atención de los medios locales y, como fue informado, conllevaron multas y despidos. Como Miguel no tenía un contrato fijo, terminó su período asignado y abandonó tanto el proyecto como la región para alejarse lo más posible de ahí. Después de irse, todo lo que supo fue

por excompañeros de trabajo. Se había instalado una placa conmemorativa allí donde había fallecido el individuo y se estaba buscando contactar a su familia. Mientras tanto, las instalaciones habían sido intervenidas a fondo para cambiar los protocolos de funcionamiento de las máquinas y del recinto. Durante las inspecciones encontraron paredes rayadas, colillas de cigarros y pequeñas carpas de trapos en otras partes de las instalaciones, allí donde las cámaras no apuntaban. ¿Era todo obra del mismo individuo o había más extraños merodeando por ahí? ¿Por dónde se colaban? A lo mejor había todo un submundo que se había estado gestando debajo de la ciudad de las máquinas y, sin que nadie se hubiese dado cuenta, mermaba ese enorme esfuerzo por mejorar.

Sumado a esto, aún no podían revertir la falla procedimental del sistema que estaba empeorando: Ya no era uno sino varios los robots que se detenían sin motivo aparente, generando demoras en sus trabajos. Algo habían estado aprendiendo, y se transferían ese aprendizaje unos a otros. Ciertos expertos habían sugerido simplemente integrar esa anomalía a las predicciones de productividad, dado que eran incidentes aislados y la diferencia de márgenes no era significativa. Según Miguel, todo este asunto (junto a ese margen) había motivado un conflicto entre las familias que impulsaban el proyecto, lo que, a su vez, había conllevado a una inestabilidad de los precios de venta y desconfianza en los mercados.

Hoy en día, el alto perímetro de cemento que bordea ese islote agroindustrial sigue en pie y ocultando todo lo que allí pasa, aunque los habitantes de la comuna han comenzado a manifestarse para derribarlo. Dicen que no quieren tener cerca la ciudad de las máquinas: que les tapa el sol, que les arruina el espacio y cosas por el estilo. A mi parecer son todas demandas justas, pero que pierden de vista el panorama general: el proyecto era demasiado exitoso como para abortarlo, y seguramente ese modelo había llegado para quedarse. Esos eran los inevitables efectos del desarrollo y la globalización con los que las personas debían aprender a convivir. Seguramente era un sistema perfectible, pero no podía ser que por un descuido de seguridad echasen atrás toda la iniciativa. Además, siempre los podrían reubicar en localidades menos aisladas y con más servicios y oportunidades. Era cosa de tener visión de futuro.

La noche en que me fui a dormir al hostal reflexioné mucho acerca del relato de Miguel. Me pregunté: ¿quién era esa persona? ¿Cómo y por qué llegó ahí? Me imaginaba a ese extraño sujeto que aparecía en las imágenes de video con sus saltos y gestos alocados. También me preguntaba

qué se podía hacer si seguían apareciendo otros que quisiesen llevar una vida oculta en la ciudad de las máquinas. En su momento, toda la historia me parecía surreal. Podría haber sido inventada, pero el afecto que despertó en Miguel el habérmela contado era innegable. ¿Será este el futuro de lo rural? Al día siguiente, en el congreso, con cada referencia al desarrollo productivo de lo rural que escuchaba, pensaba en la ciudad de las máquinas. No lograba concentrarme mientras trataba de imaginarme ese lugar tan moderno que seguramente se estaba replicando en otras localidades. Tenía una enorme curiosidad por ir a ver las instalaciones con mis propios ojos, sacarle una foto a la placa conmemorativa, y posiblemente escribir un artículo científico acerca del tema. Era algo novedoso que valía la pena documentar. Quién sabe, a lo mejor en el próximo congreso estaría discutiendo este tema frente a otros colegas en Colombia o México.

Creo que por fin el progreso llegó a Latinoamérica, y lamento que Miguel no se haya dado cuenta de aquello. Tan sólo requiere cuidar más de sus espacios; vigilar mejor sus entradas.

4.2. Análisis

> Centrándonos de nuevo en la literatura de la geografía rural, no cabe duda de que la mayoría de los estudios a lo largo de los años han sido escritos de tal manera que dan la impresión de que los paisajes rurales están desiertos de personas -piense en todas esas representaciones geométricas de asentamientos y sistemas de campo que los vuelven inquietantemente quietos, silenciosos y desprovistos de vida- o están ocupados por pequeños ejércitos de seres sin rostro, sin clase y sin sexo… (Philo, 1992, p. 200 Traducción propia).

En este cuento, la realidad y la ficción se superponen y se mezclan en distintas maneras. Aunque el relato de la ciudad de las máquinas está pensado para ser verosímil, sería un error abordar este cuento desde la crónica de los hechos. Este cuento no busca ser más que una crítica a la ficción que se reproduce en los discursos hegemónicos construidos acerca y sobre lo rural, especialmente desde la academia.

La idea del cuento (que fue el primero que escribí) se me ocurrió mientras asistía a un congreso de estudios rurales en Valdivia, mientras que, paralelamente, asistía a un taller online de escritura de

relatos. Al mismo tiempo que pensaba acerca de las presentaciones del congreso, el ejercicio de escribir por las noches me desplazaba a partes pocos conocidas de mi intimidad. Esta extraña mezcla hizo que me sintiera completamente fuera de lugar cuando escuchaba a la gran mayoría de los expositores discutir lo rural sólo dentro de los márgenes del desarrollo productivo. Reactivamente, comencé a imaginarme una ruralidad enajenada y des-habitada. Una ruralidad distorsionada en donde la relación de cuidar y construir de la visión heideggeriana del habitar está trastocada por el derrocamiento del ser humano ('el hombre') como gran protagonista (ver Heidegger, 1951).

Entre todas las ponencias, el nombre de una me chocó en particular modo: "*Una mirada desde España sobre el relevo generacional y la instalación de jóvenes en la agricultura*". En el artículo en el que se basó la presentación (Garrido Fernández & Pollnow, 2021) se abordaba el problema de la renovación generacional que sustenta la actividad agrícola. Sin embargo, es la forma en que se presenta esta renovación lo que llamó mi atención: Si bien el verbo 'instalar' puede aplicarse a personas, su uso más común es del orden de lo utilitario, refiriéndose a la colocación de objetos (una pieza, una maquinaria, un programa computacional) por parte de un sujeto, para el cumplimiento de funciones predeterminadas. En el artículo, la elección del término concuerda con la argumentación de los autores, quienes consideran a los/as jóvenes sólo como potenciales trabajadores agrícolas para hacer frente a la crisis de la maquinaria alimentaria, en una Europa preponderantemente urbana. Jóvenes como objetos para el desarrollo, no el de ellos/as mismos, de sus familias, de sus territorios o de sus comunidades, sino de uno más amplio y ambiguo: el Desarrollo. Esta abstracción como singularidad homogénea contribuye a la devaluación, marginalización y, finalmente, opresión o explotación de esas diversidades que sólo pueden apreciarse desde una mirada local (Burman, 2008).

De esta manera, desde la incomodidad de un discurso hegemónico que se repetía disertación tras disertación, comencé a extremar esa misma visión, llevándola a un absurdo lo suficientemente verosímil como para generar la duda en el lector acerca del carácter ficticio del relato.

Esta visión hegemónica aumentada se aleja de lo local para sustentarse solamente en los aspectos discursivos que construyen lo rural como objeto. Es debido a esto que construí el cuento como la narración de otra narración. Es decir, el protagonista cuenta lo que interpretó de un relato de otra

persona, quien recuerda algo que experienció en otro momento y en otro lugar. De esa experiencia inicial (perdida irremediablemente en este juego del teléfono), solamente quedan impresiones de impresiones. En el mismo cuento, no solamente los técnicos ven de manera mediada lo que ocurrió por medio de las pantallas, sino que ven las grabaciones de video del hombre cuando este ya ha muerto hace meses. El mismo objeto-cuerpo del intruso sin nombre desaparece al final, dejando espacio a una supuesta placa simbólica. De este modo, lo que ocurrió en esa comuna pareciera esfumarse o distorsionarse en la imaginación del protagonista, quien reflexiona sobre imágenes desde un espacio académico distante temporal, física y afectivamente. De esta forma, lo que no ve el protagonista, lo termina imaginando desde el nicho discursivo que aporta a reproducir.

A continuación, presento un análisis dividido en dos apartados. En el primero, discuto el espacio diseñado en el cuento ('la ciudad de las máquinas') y su relación con los aspectos discursivos reproducidos por la academia. En el segundo, discuto los efectos y el rol de lo anómalo y los seres marginales al desarrollo, que en el cuento se traducen en la figura del intruso.

4.2.1. El espacio y los muros del progreso

Para enfatizar mi idea inicial, imaginé una ruralidad en donde el sujeto protagónico tradicional se sintetizase tanto en el adulto productivo, que este deviniese un ser ajeno a lo humano. En este proceso de devenir, el humano es remplazado por máquinas, que a su vez mutan hacia seres cada vez más extraños que prescinden de lo humano. En el relato, las máquinas están en un proceso de devenir más-que-adultos-productivos. Evolucionan para cumplir ese mandato etimológico del ser adulto, vinculado a un crecimiento lineal y progresivo, en donde lo óptimo se asocia al rendimiento en la función productiva.

En el cuento diseñé un espacio agrario, producto del emprendimiento de familias que concentran la propiedad de sus tierras, cierran un perímetro y obliteran toda historia previa del territorio. Un emprendimiento legal y privado, automatizado, moderno, sin problemas de relevos generacionales y despoblamiento, de condiciones laborales precarias, de trabajo infantil, de pobreza y aislamiento territorial, entre otros. Es decir, un espacio donde la producción se reproduce por sí misma, perfectamente separada de los espacios de reproducción de la vida. En la Sexta Región de Chile,

la tendencia que ha acrecentado esta brecha, puede vincularse a los modos de producción consistentes con el arraigo de un modelo agroindustrial, que ha impactado profundamente en los territorios rurales y en los modos de vida de sus poblaciones como plantea Gac Jiménez (2017).

Sumado a lo anterior, me inspiré también en el imaginario territorial creado por las revistas del Club de Amantes del Vino. En ellas, se retratan a las plantaciones vitivinícolas de la zona central de Chile, como paisajes de procesos productivos en armonía con una naturaleza bucólica (Marin & Sepúlveda Cerda, 2023). Una construcción imaginaria de una ruralidad ahistórica que es depurada de todo conflicto territorial, para el asentamiento de una identidad basada en la producción de vinos que salen de manera 'natural' de la tierra (Marin & Sepúlveda Cerda, 2023).

Desde una crítica a este imaginario sustentado en una forma de entender el desarrollo rural, se sumó como inspiración la crítica realizada por Newby (1982) acerca de lo rural. Como adelanté en el capítulo dos, el autor planteaba, ya en los años ochenta, que la tecnificación y modernización de los procesos productivos, junto a la migración de la población rural, harían obsoleta la categoría analítica de 'lo rural'. Esto daría paso a una dicotomía más tajante entre lo urbano y lo agrario. Aunque se han discutido nuevos fenómenos en los territorios rurales latinoamericanos como, por ejemplo, el turismo rural (Llambí Insua & Perez Correa, 2007; Paredes-Rodríguez et al., 2022; Romero Cabrera, 2012), vale la pena preguntarse si las visiones más críticas (Cruz-Coria et al., 2012; Paredes-Rodríguez et al., 2022) u optimistas (Cáceres, 2020), no continúan replicando una lógica de subyugación de lo rural a los mandatos del desarrollo, en donde lo 'nuevo' de la nueva ruralidad no es más que otra forma de buscar nuevos emprendimientos. En este sentido, ¿podría ser que el énfasis en el componente productivo de estos territorios no sea más que una larga crónica de una muerte anunciada de lo rural por el capital? Poniéndome en el caso de que sí lo fuese, en el cuento decidí que la expedición que fuese a la ciudad de las máquinas encontrase un espacio construido sobre las ruinas de un habitar rural ya extinto. Cobra sentido entonces la afirmación de Cruz-Coria et al. (2012, p. 154) cuando señala que "la lógica que comienza a dominar sobre el uso social del espacio rural no es el de las necesidades humanas sino las del capital". En el cuento, el espacio extraño e inhóspito para los humanos es delimitado por un muro perimetral que, por una parte, encapsula toda su extrañeza a la cotidianeidad del habitar, y, por otra, remarca una radical

separación entre lo urbano y lo agrario, lo público y lo privado, lo productivo y lo reproductivo, lo humano y lo inhumano.

En esta sobreordenación de los espacios, utilicé este muro para enfatizar el proceder tanto simbólico como físico de un discurso hegemónico sustentado en los dualismos de la modernidad y reproducido por distintos actores entre los que se encuentra también la academia. A continuación, la gráfica de la tercera conferencia europea de las geografías rurales del año 2023 puede ejemplificar el punto que busco argumentar.

Imagen 1: Gráfica de la 3º conferencia de Geografías Rurales Europeas (www.ruralgeo2023.nl)

En esta gráfica se ve una separación tajante entre dos espacios de colores y formas muy contrastantes. Al fondo pareciera erguirse un espacio tupido de edificios que se elevan verticalmente, puntiagudos, oscuros, con ventanas como ojos, mientras que al frente se despliega un espacio plano, abierto, despejado, verde, con vacas pastando, recortado y levantado de un paisaje más amplio. Entre ambas formas, una larga y blanca fachada pareciera proteger parcialmente el primer espacio del segundo como lo haría una reja o un muro. Con esta segmentación se separa lo urbano de lo rural, el sujeto que investiga del objeto de investigación, la academia del mundo, lo humano de lo no-humano. En esta dicotomía construida sobre un imaginario territorial, la relación asimétrica y voyerística que se establece entre las dos partes subordina el espacio rural al espacio de la academia-urbe que establece no solo un conocimiento, sino una forma de generar conocimiento sobre su objeto construido histórica y políticamente (ver González López & Mena Flühmann, 2009).

Volviendo al cuento, el muro que rodea a la ciudad de las máquinas entonces custodia la división de espacios categoriales como expresión última de un sobreordenamiento moderno de los espacios rurales. Este sobreordenamiento es producido por una '…alianza de la actividad económica capitalista y la planificación estatal centralizada que conspira para producir paisajes donde la obsesión por el orden limita seriamente las posibilidades humanas de ser, hacer y expresarse" (Philo, 1992, p. 197 Traducción propia). Para los/as niños/as rurales, esta segmentación de los espacios tiene una expresión física que excede su función normativa para afectar sus experiencias sensoriales y lúdicas. Para dar cuenta de este punto, a continuación, expongo un trozo de una entrevista a Constanza, quien habla de lo que ocurrió a su hija Trini (5 años) cuando una de sus hermanas vendió parte del sitio donde ellas viven a una tercera persona que decidió levantar un muro perimetral:

> *mi tía […] vendió acá este terreno a un externo, que ni siquiera están viviendo ahí, entonces mi tía hizo un muro acá y acá también hay un muro hasta ahí, entonces eso a nosotros ha cambiado como la vida, me entiende? […] [Trini] tenía un columpio acá. Entonces ella, después de ya 6 meses me dijo… le dije '¿pero porque no te columpiai?' y ahí como que se puso a llorar y me dijo 'pero es que no puedo po' me dijo porque el columpio donde hay un muro… yo no me había dado ni cuenta, […] entonces yo pensé que me iba a decir 'ah me da pena porque estoy más alejada de mi abuela no se que', no, me dice 'es que el columpio no me da para..' porque los niños son más concretos po, 'el columpio no puedo echarlo pa tras po' dijo, 'entonces ya no puedo columpiarme, mi columpio no me sirve'.*

La instalación del muro fue un evento significativo no sólo para el uso del columpio para la niña, sino para su experiencia de juego y las potencialidades del espacio que ella habita. En este sentido, considero que el juego y la posibilidad de habitar están íntimamente vinculados para ella, más allá de los aspectos normativos con los cuales los adultos ordenan tanto la conducta de los/as niños/as como el espacio. Lo anterior es coherente con el análisis de Alexander, Cocks & Shackleton (2015) acerca de la forma en que los/as niños/as de Sudáfrica se apropian y habitan sus territorios rurales. Para el caso de Trini, la vinculación entre el juego y la lugarización de los espacios puede observarse en el siguiente dibujo:

Imagen 2: El mapa de Trini

Esta representación corresponde al ‘espacio donde vives’. En ella aparecen los elementos más significativos para la niña en el momento en que realizó el dibujo. Hay una cama elástica arriba a la izquierda. Abajo a la izquierda está su casa y al lado la jaula donde está el conejo sonriente. Al medio, está una palmera, y a la derecha está ella arriba y abajo el columpio. La cama elástica, la jaula y el columpio ocupan un lugar relevante en comparación a la casa considerando la relación entre las proporciones de los elementos. Sin embargo, el objeto principal resulta ser la palmera, más específicamente el tronco de la misma. Según la madre, esta planta está ubicada en la casa de

la abuela, por lo que no es muy visible desde donde están ellas. De acuerdo con el relato anterior, considero que es viable pensar que el tronco de la palmera es la pared que segmenta el espacio donde ella circulaba. Una pared que contrasta con lo reducido del columpio en su base. En el dibujo, la niña sube tan alto en el columpio que logra sobrepasar al obstáculo palmera-muro, mirar más allá de este y, finalmente, reapropiarse del espacio otrora continuo. Los deseos de Trini así expresados, y pasados por alto inicialmente por la madre, pueden dar cuenta de cómo un muro puede traducirse en una limitación a las posibilidades de habitar expresada en el hacer de los/as niños/as.

En este apartado he discutido críticamente las construcciones de ruralidad que se elaboran discursivamente y que están alineadas con los discursos de la modernidad y el capital acerca de los territorios rurales. Este es el primer apartado analítico debido a que es necesario permear discursos e imaginarios hegemónicos para poder dejar espacio a las prácticas de los seres alejados de la esfera productiva que habitan los territorios rurales. La figura del muro, por lo tanto, es indispensable para cuestionar los límites de los discursos académicos acerca de lo rural y ofrecer la posibilidad epistemológica de un 'más allá' del desarrollo productivo, el cual se ha convertido en una medida que ajusta a la fuerza las investigaciones en este ámbito, recortando aquello que lo excede.

En el próximo apartado discuto el decaimiento de la separación entre el adentro y el afuera, canalizado por un elemento disruptor que, desde su marginalidad, afecta a la empresa moderna de la ciudad de las máquinas.

4.2.2. El intruso como anomalía y la demora

Contrariamente a lo que habría de esperarse en esta investigación, no hay niños/as presentes en esta visión distópica de los territorios en este cuento. Lo anterior ocurre por distintos motivos. Primeramente, es indispensable puntualizar que, desde el ámbito discursivo, la infancia como construcción adulta de y sobre las experiencias de los/as niños/as, está entrelazada a otros discursos de la modernidad. Por lo anterior, he buscado representar el actuar del discurso hegemónico acerca del desarrollo rural en relación a la niñez. En concordancia con la revisión bibliográfica realizada, considero que esta visión excluye sistemáticamente a actores ajenos al desarrollo productivo.

Dentro de este marco, tanto para el Estado (Sepúlveda Cerda, 2016) como para la academia, la niñez desaparece como actor que construye lo rural en Latinoamérica[18]. De todas maneras, vale señalar que esta ideología no es transversal a todo el mundo: En Inglaterra y Finlandia, por ejemplo, la niñez rural es discutida empírica y teóricamente. Esta diferencia podría estar asociada al valor asignado a la producción por los Estados y entes internacionales (por ejemplo, el Banco Mundial), dentro de una lógica colonialista que ha definido a la ruralidad en Latinoamérica después de la segunda guerra mundial (Escobar, 1998, 1999).

De este modo, el protagonista del cuento, imbuido en esta visión, es ciego no solamente a niños/as, sino también al habitar rural como proceso de lugarización, apropiación y reproducción de la vida. Por lo anterior, aunque Miguel hubiese hecho alusión a niños/as en su relato, el protagonista no lo habría escuchado y no habría reportado esa dimensión en su exposición. Además, como señalé inicialmente, la ciudad de las máquinas, expresión física de esta empresa ideológica, es un espacio depurado de cualquier presencia humana. Es el oxímoron de una ciudad no-humana, construida para la perfecta capitalización de la naturaleza.

La presencia del intruso es lo que descompone el sistema desde su interior. He construido este personaje a partir de evocaciones de mi propia infancia (ver Cuadro 2).

Cuadro 2: El tío Lucho y el Matasiete

Si bien nací en Italia, cada tres o cuatro años desde que era un bebé viajábamos a Chile mis padres, mi hermano y yo a visitar a la familia. De Ferrara a Isla de Maipo era un viaje que cruzaba mucho más que un océano, y cuando era niño, las diferencia eran tan abismales que no disfrutaba esas estadías.

Mis abuelos tenían un almacén/botillería que estaba fusionado con la casa donde vivían muchísimos familiares de los que no lograba recordar los nombres. Todos/as los/as adultos/as eran tíos y tías para mí. Esto fue motivo de risa cuando le decía 'tío' a un hombre cuya vida giraba alrededor del alcohol que mis abuelos le proporcionaban. No era un

[18] En varias ocasiones -una de las cuales fue en ese mismo congreso- investigadores y estudiantes que discutían el tema de la ruralidad me han comentado que simplemente 'no se les había ocurrido' mirar lo que hacen niños y niñas que viven en los territorios que estudiaban.

familiar, pero siempre estaba cerca de la casa. Era silencioso, con la cabeza y los hombros caídos, a veces durmiendo en la calle y con un intenso olor agrio a trago. Mis familiares no lo trataban bien, lo retaban y menospreciaban. Al ser parte de lo cotidiano supongo que no veían lo trágico de su persona. Recuerdo que unas veces me llamaba para que fuese a buscar a mi abuela para que le vendiese algo, como le entendía poco (por su forma de hablar y mi mediocre conocimiento del idioma), los encuentros eran breves e incómodos.

Otra persona que también recuerdo y que conocía sólo por su apodo, el Matasiete, pedía dinero para comprar alcohol en la botillería. Era un hombre delgado, con la cara arrugada y un cigarrillo siempre encendido. Lo recuerdo caminando rápido y malhumorado por el cruce de Gacitúa. Supe después que vivía en la quebrada de un cerro cercano donde tenía sus pocas cosas. En los años de mi adolescencia, a veces se me acercaba en el paradero del autobús a conversar conmigo, tambaleante por el alcohol. Me tomaba las manos, y con los ojos rojos lloraba hablándome inarticuladamente de sus recuerdos y de la bondad de mi madre cuando joven. A pesar del fuerte olor y de mis aprehensiones europeas acerca del espacio personal, sentía que no podía rechazar esa muestra de afecto sincero que no entendía a cabalidad. Así que lo escuchaba mientras estaba pendiente de si pasaba el autobús que tenía que tomar.

Aunque ellos fallecieron hace varios años, puede decirse que eran parte de la cultura local de un pequeño sector de una comuna rural. Estaban entre los personajes que todos conocían en ese entonces, y que hoy en día todavía algunos recuerdan.

La historia de estas personas no es recordada en los relatos de la academia: al no ser adultos productivos en el mundo rural -si no es como sujetos patológicos- estas personas desaparecen de las narrativas de sus propios territorios, junto a otros sujetos marginales al desarrollo. Como señala Philo (1992, p. 199 Traducción propia) siguiendo a Ward (1988):

> Aquellos que relatan las “metanarrativas” tienden a ser hombres blancos, de clase media, de mediana edad, sanos, heterosexuales, que viven en los principales centros urbanos de Occidente; aquellos que cuentan las otras y a menudo más locales "historias", tienden a no ser tales, y como resultado, sus voces rara vez se escuchan.

Debido a lo anterior, decidí diseñar un personaje construido a partir de estos recuerdos de infancia para devolverle a esas personas un lugar -por pequeño que sea dentro de una ficción- en los territorios que habitaron. En este sentido, considero relevante resaltar que la marginalidad de niños/as rurales es compartida con otros actantes diversos, todos igualmente pasados por alto por el discurso hegemónico acerca del desarrollo.

Este intruso es la anomalía del sistema: un ser humano que al refugiarse en un lugar deshabitado y deshumanizado se vuelve un cuerpo extraño para la ciudad como sistema-discurso. En un principio, consideré la posibilidad de que este personaje fuese un niño. Sin embargo, creo que la imagen de un niño abandonado y después muerto habría desviado la atención de lo surreal de la situación, convirtiendo el todo en algo infinitamente trágico. Aun así, busqué que la conducta de este adulto alcohólico no productivo tuviese un eco en la infancia en la conducta lúdica, en la performatividad por sobre el uso del lenguaje y en la idea de 'demora'[19].

Esta última idea es central en la concepción del personaje. En el cuento, es la forma en que es encontrado el personaje dentro de la compleja maquinaria productiva que no es capaz de verlo salvo por sus efectos perjudiciales en el rendimiento económico. Que las máquinas se demoren más de lo presupuestado para cumplir una meta es el problema que moviliza la búsqueda de la anomalía.

Lo anterior se vincula con la diferencia entre la lógica adulta orientada a la consecución de metas y la lógica de los/as niños/as, quienes aprovechan todo momento para jugar y hacer todo tipo de cosas (Tonucci, 2006). Esto hace que ellos 'se demoren' o 'pierdan el tiempo' en actividades autotélicas acorde a los parámetros del comportamiento adulto. En un video enviado por Iris (48 años) de un sector rural de Alhué ubicado en la Región Metropolitana, aparecen indicios de esta diferencia. En este video, Iris graba a su hijo Víctor (7 años) mientras lleva a cabo actividades relacionadas con la cotidianeidad de la vida rural, por ejemplo, darles agua a los animales y recoger huevos. En una toma que parte con Víctor apoyado a un árbol mirando a la cámara, la madre le

[19] Si en este capítulo se aborda la demora como el problema acorde a una visión adulta de la producción, en el capítulo seis vuelvo a retomar el tema, esta vez como elemento fundamental para el habitar rural que se reproduce en una temporalidad dilatada.

dice a su hijo: ‘¿y acá? ¿Y esta agua? ¿De qué es?’. Mientras ella le hace esa pregunta, el niño, observado por un perro, pone la olla en la que anteriormente había recogido huevos en una pequeña cuenca con agua a su lado derecho. Aparentemente, buscando que la olla flotase en el agua (ver Imagen 4).

Imagen 3: Victor y la cuenca de agua

Frente a ello, la madre lo llama y el niño deja de hacer lo que hacía, se para y pregunta: ‘¿qué?’. Iris entonces repite la pregunta y finalmente el niño responde mirando por un instante cómo el agua

que moja la olla se cae en gotas desde fondo de la misma. En esta breve interacción, por un momento niño y adulta persiguen objetivos distintos, y la adulta, centrada en la consecución de un objetivo previo, llama a su hijo para que cumpla con sus expectativas de mostrar la cuenca. En este sentido, el niño desde un punto de vista adulto, presentaría una *demora* en alcanzar la meta propuesta y requiere ser disciplinado.

Tanto en mi experiencia de padre como en el proceso de investigación me he encontrado en varias ocasiones en la misma situación de Iris. Por ejemplo, recordando el trabajo de campo, a pesar de buscar asumir una posición abierta, me he encontrado varias veces ansioso o impaciente frente a los 'desvíos' que tomaban los/as niños/as durante la realización de las actividades que les solicitaba. En las entrevistas podían cambiar de tema abruptamente, pedir dedicarse a otra cosa como jugar o pintar, o prestar atención a objetos inesperados que les llamaban la atención (por ejemplo, la grabadora). Estos desvíos solían ser reprochados por los padres o madres presentes, que buscaban que sus hijos/as cumpliesen con determinadas expectativas tácitas como: 'responder la pregunta de manera coherente' o 'prestar atención'. Estas expectativas surgen a partir de marcos de acción normativos que nosotros/as los/as adultos/as predeterminamos para los encuentros con los/as niños/as. Estos marcos normativos son consistentes con los marcos conceptuales y metodológicos de las investigaciones tradicionales que abordan la cotidianeidad de estos/as (Millei & Rautio, 2017). Es en el desajuste entre esos marcos y el actuar de los/as niños/as que surgen las fallas que perciben los/as adultos/as. Para los/as niños/as, el proceso de vinculación con el mundo es constante y abierto, por lo que habitan sus territorios heterogéneos y en constante renovación de la única manera posible, una no planificada. En el cuento, la demora interpretada por el sistema como 'falla productiva' no es considerada como tal por las máquinas que, en su proceso de asimilación, incorporaron nuevos aprendizajes que anteriormente no consideraban en sus rutinas. Aquello que las máquinas incorporaron gracias al intruso permanece un misterio al final del cuento, dado que no logra ser categorizado por el sistema.

La visión del protagonista es posiblemente la parte más distópica del relato, especialmente cuando revela sus consideraciones acerca del proyecto. Enfrentado a la perspectiva crítica de Miguel, que está sustentada en una experiencia concreta, él no logra desprenderse de sus preconcepciones discursivas acerca del desarrollo rural. Más aun, queda embelesado por los logros de un progreso

imaginado, mas, siempre diferido, como ocurre con el desarrollo territorial que describí en el capítulo uno. El protagonista fantasea entonces acerca de un proyecto que opera como una máquina de guerra que opera contra el habitar rural. Como agente reproductor de este discurso hegemónico, justifica la iniciativa completa, y el muro en particular, infantilizando a los habitantes en sus reclamos. Hasta encuentra un beneficio personal en producir escritos para un modelo académico famélico por lo nuevo.

Quiero destacar que la anomalía que finalmente generó una inestabilidad de la ciudad de las máquinas podría haber sido cualquier otra. Como autor, considero que hay cierta fatalidad inherente en estas construcciones imaginarias de autosuficiencia como en el caso de *'La máscara de la muerte roja'* de Poe del año 1842. Lo que me pareció interesante experimentar, fue la idea de que ese complejo sistema pudiese resquebrajarse por el efecto dominó de un agente inesperado, como en los ejemplos que otorga Bennett (2010) en relación a la agencia de la materia en sistemas complejos. Un agente-síntoma, que no solamente interfiere con el funcionamiento de la ciudad, sino que también cuestiona la infraestructura discursiva que justifica, normaliza y reproduce la imagen de un desarrollo productivo de lo rural des-habitado. En este caso, el agente inesperado es, contradictoriamente, el agente que más se esperaría en un contexto rural: el cuerpo de un ser humano. Con esto, busco plantear que el ser humano tiene la capacidad de desfundamentar sus propias empresas, por más arraigadas que estas aparezcan, dependiendo del lugar que ocupe en ellas.

En este apartado, he discutido el rol del intruso y la funcionalidad de la acción de 'demorar' en relaciones eminentemente políticas entre niños/as y adultos/as. Esta acción transgresora de los ordenamientos adultos, puede ayudar a enfocar las inconsistencias de las asunciones discursivas acerca de la segmentación de los espacios en los territorios rurales desde la experiencia de los/as niños/as. A continuación, presento las conclusiones del capítulo.

4.3. Conclusiones del capítulo

Siendo este el primer capítulo de la sección de análisis de la tesis, discuto la dimensión discursiva que se ha construido en torno a los territorios rurales en Chile, aprovechando la instancia para explicitar el proceso analítico que guió la construcción del cuento. Este último busca dar cuenta de la marginalización en la dimensión discursiva de ciertos agentes -entre los que se cuentan los/as niños/as- por la centralidad dada al desarrollo productivo. En este sentido, por medio del cuento he buscado intencionar una forma en que ellos/as pudiesen estar presentes sin estarlo. Para ello, he elaborado dos objetos que desbordan la dimensión discursiva: por una parte, el muro, que se levanta como una barrera/segmentación tanto física como epistemológica, por otra, el cuerpo del intruso que tiene efectos en todo el sistema que hay a su alrededor. Estos dos objetos están íntimamente relacionados dado que no existe uno sin el otro. El excluido siempre estará presente, aunque sea de manera indirecta, desde su ausencia o en la falla que le es atribuida. Desde esta posición que reconoce, pero no armoniza con las construcciones edificadas actualmente en relación al desarrollo rural en Chile y en Latinoamérica, abro las discusiones de los próximos capítulos acerca de niñez e infancia rural.

CAPÍTULO 5: PRESENCIAS DE LO NO-HUMANO EN LA EXPERIENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS RURALES: LIDIANDO CON LA OTREDAD DE LA NATURALEZA

5.1. Cuento 2: Libres, en el cerro

Lucía y Amanda eran primas, pero sobre todo eran amigas. Lucía tenía 11 años, Amanda 9, y pese a su diferencia de edad y de porte, congeniaban en prácticamente todo. Ellas vivían en un sector en la comuna de Isla de Maipo conocido como Naltahua. Allí, las casas estaban distribuidas en el valle cultivado, a los pies de varios cerros que permanecían verdes la mayor parte del año. Estos cerros se levantaban al lado del río Maipo, siguiendo por varios kilómetros los recorridos de su curso.

Imagen 4: Isidora paseando por los cerros de Naltahua

Todas las tardes después del colegio, las niñas jugaban y exploraban con sus primos las laderas de pendientes suaves cercanas al poblado. No demoraban más de diez minutos en dejar sus casas corriendo por las calles y senderos del sector. Ellas se sentían muy cómodas arriba de los cerros, y sin duda eran las que más habían recorrido esos parajes: conocían cada curva, subida, bajada, piedra

o raíz que había en esos senderos; conocían los claros secretos en medio de la maleza y los árboles más importantes. Aun así, siempre había lugares que explorar entre el río y los cerros, y siempre encontraban algo novedoso e interesante con que entretenerse. Allí abundaban toda clase de insectos, reptiles pequeños y rápidos, tímidos conejos y pájaros de distintas especies. Podían encontrarse arañas pollito del porte de una mano o hasta pequeñas culebras escondidas debajo de las piedras. Si encontraban algunas de estas alimañas, las niñas trataban de mantener una distancia prudente, y de no ser posible, siempre tenían a mano un palo para golpear a los bichos más peligrosos.

Ellas podían pasar horas jugando en las laderas sin darse cuenta, en especial modo en primavera cuando los árboles florecían y las jornadas se alargaban. Solamente las lluvias podían despertarlas de su hechizo de juego para que volvieran a casa. De lo contrario, se quedaban jugando en las laderas. Tiraban ramas o piedras al río, se resbalaban por pendientes sentadas sobre cartones y hacían carreras. También jugaban al restaurant: utilizando hojas, tallos y ramas como ingredientes para mezclar con tierra y agua, preparaban platos que después servían para comer. De vez en cuando, construían pequeños refugios que consistían en techos hechos de ramas, hojas u otros materiales que encontraban. Como estos no duraban mucho tiempo a causa de las lluvias o por los desgastes de los mismos juegos, siempre tenían ideas para construir unos nuevos y mejores refugios.

Así pasaban el tiempo hasta que el sol comenzaba a bajar. Cuando oscurecía era hora de volver a casa. Las niñas se empeñaban en estirar lo más posible esos últimos minutos para terminar juegos interminables. Si el camino ya no podía verse, eso no representaba ningún problema: podían recorrerlo con los ojos cerrados. Una vez en casa, deseaban con ansia volver al día siguiente para retomar las actividades por las que nadie, por lo demás, solía preguntarles.

Un día las mandaron a buscar paltas para la once en el predio de don Jorge Tobaltas, el patrón del padre de Lucía. Esto era habitual, dependiendo de la temporada: entre las dos traían en una bolsa una docena de paltas. Esa vez, caminaron durante 20 minutos, pasando por el camino principal y por un sendero muy estrecho entre arbustos y espinos, hasta llegar a un pasadizo donde el cerco del predio estaba recogido. Por allí allí cruzaron. En realidad, el cierre perimetral, compuesto de palos y alambre de púas, era algo más bien simbólico para las niñas: las personas y animales podían

entrar y salir con cierta facilidad por esos pasos en los que el alambre estaba suelto o enrollado. Además, nunca estaban custodiados. Algún trabajador de los Tobaltas a veces pegaba un grito para ahuyentar a los intrusos, pero eran más amenazas que acciones concretas. Cuando eso pasaba, Amanda y Lucía corrían entre risas de vuelta a la calle principal sin mayores problemas.

Ese día nadie gritó, así que se adentraron en el sitio y mientras conversaban de una película que habían visto, recogían las paltas más maduras de los árboles. Como los árboles eran grandes, tenían la oportunidad de usar sus habilidades trepadoras para alcanzar las frutas y después dar unos buenos saltos. Con cuidado, por supuesto, ya que las ramas de los paltos son frágiles y más de una vez se habían dado unos buenos porrazos. Ese particular día era un jueves de mediados de agosto, un día húmedo y frío, en que el cielo parecía un plumón blanco por lo cubierto que estaba. Lucía iba con una chaqueta café claro, heredada de su hermana mayor, y Amanda con una parka violeta que había recibido por su cumpleaños, celebrado un par de meses atrás. La verdad es que a Amanda no le gustaba que le regalaran ropa, prefería los juguetes. A Lucía le gustaba su chaqueta: se sentía más grande desde que las mangas le quedaban bien.

Cuando llenaron la bolsa de paltas, aún era temprano para volver, así que las dos se internaron en el predio hasta llegar al lado opuesto, saliendo hacia un cerro bastante alejado de sus casas. Subieron ayudándose la una a la otra en las partes más empinadas y cuidando que la bolsa en que llevaban las paltas no se aporrease demasiado. Al rodear el cerro se les abrió una inédita perspectiva del caudaloso río.

Caminaron unos minutos cuando Lucía, quien tenía una visión extraordinaria, apuntando con el dedo dijo: «¡Mira, allá!». Amanda se detuvo y siguió la dirección que le indicaba, pero no vio nada fuera de los árboles que crecían cerca del río, así que respondió: «¿Dónde?». Lucía insistió sacudiendo la mano: «¡Allá po'! En el río». Con esa breve indicación, Amanda apretó los ojos y se inclinó hacia adelante. Lucía ya se estaba impacientando y después de una pausa dijo: «Hay un animal allá», pero antes de recibir una respuesta continuó emocionada: «¡Vamos a verlo!». Amanda, con el ceño fruncido, respondió: «no lo veo…». «Está ahí, no lo veo bien pero es un animal, vamos po'», repitió la prima. Lucía estaba ansiosa por el descubrimiento: sabía que podía ser alguna bestia sin marcar, y ya se imaginaba reclamándola para ella y llevándosela a casa.

También podía tratarse de un animal en apuros. Las dos sabían cuidar animales y seguramente podrían hacer algo.

Las niñas bajaron del cerro en dirección al río, siguiendo una suave pendiente zigzagueante que desembocó en una pequeña explanada arenosa. No conocían ese lugar y, para seguir su camino, tuvieron que abrirse paso entre la maleza alta, dado que por ahí no había ningún sendero definido. Lucía caminaba con determinación mientras Amanda la seguía atenta, hasta que, por fin, cerca de un arrayán bastante grande, ambas vieron la silueta negra que estaban buscando. Las dos ralentizaron el paso. Desde donde estaba, Amanda no podía apreciar bien sus rasgos: «Parece un caballo», comentó, a lo que Lucía contestó mirando brevemente a su amiga: «No creo, por el porte es como una vaca». Hablaban en voz baja. Avanzaron un poco más por entre unos arbustos, cada vez con más cuidado para no asustar al animal. Este estaba quieto, inmóvil en sus cuatro patas, dando la espalda a las niñas. Tenía la cabeza agachada sobre las aguas de un brazo del río calmo y poco profundo. Amanda y Lucía se acercaron lentamente.

Cuando el animal inevitablemente escuchó a las dos extrañas, se alertó e hizo algo que transformó súbitamente el entusiasmo de las niñas en inquietud y, de ahí, en miedo. Ni el gran tamaño, ni la situación en sí, había prevenido a las niñas de un posible peligro, lo hizo el descubrimiento que acompañó a un sencillo gesto. El animal levantó la cabeza y reveló a las pequeñas curiosas unos imponentes cuernos incrustados en una cabeza bovina enorme. Esos eran los cuernos de un toro, no había duda de ello. Amanda fue la primera en decir algo en voz baja: «…es un toro salvaje…». Sin darse cuenta, Lucía contuvo la respiración cuando vio lo cerca que estaban de la bestia. Amanda le tomó el brazo manteniendo la mirada fija en el animal, que parecía hacerse más grande cuanto más lo observaban. El toro, por su parte, después de mirar la maleza y descubrir el origen de los ruidos, permaneció inmóvil con la cabeza en alto, por un tiempo que pareció larguísimo. Abría sus narices húmedas mientras sus orejas estaban erguidas apuntando hacia ellas. Su presencia era majestuosa e indómita. Las niñas se sintieron súbitamente vulnerables frente a la trayectoria de su mirada penetrante. El animal comenzó entonces a mover su cola de manera nerviosa, y luego dio un corto pero rápido paso hacia las niñas, que no dudaron en salir disparadas gritando despavoridas de vuelta hacia el cerro. Corrieron rapidísimo por el sendero y las paltas volaron al rajarse la bolsa con unas ramas. No sabían si el toro las estaba persiguiendo y, con el corazón latiendo a toda prisa,

tampoco querían averiguarlo. Lucía gritaba: «¡Corre! ¡Corre!», quizás un poco a su prima, un poco a sí misma.

Imagen 5: Impresión del cuento de Irina

Se detuvieron recién cuando cruzaron el cerco, de vuelta al camino principal, sin aliento, mirando atrás hacia los árboles y arbusto, atentas a cualquier gran sombra negra. Nada se movió. Se miraron con los ojos muy abiertos, sonriendo por la adrenalina que energizaba sus cuerpos. «¡Era un toro salvaje! ¿Lo viste qué grande? Nos iba a cornear», dijo con mucho énfasis Amanda levantando las cejas. «¡Era enorme!», contestó Lucía. Después de recuperar un poco el aliento, salieron disparadas de nuevo hacia la casa.

Todavía había luz cuando las niñas llegaron. La señora Claudia estaba en el sillón del living viendo televisión y las vio pasar rápidamente por la ventana. Al principio le extrañó que volvieran tan temprano de su salida. Una vez dentro, lo primero que vio fue un corte de unos 8 cm en la chaqueta de Amanda que la hizo levantarse y fruncir el ceño. «Mira cómo vení con esa chaqueta!», exclamó.

Sin haberla siquiera escuchado, la niña dijo rápidamente: «¡Mamá! ¡Vimos un toro!». «Sí, era un toro salvaje, lo vimos cerca del río, estaba tomando agua», agregó Lucía. La madre de Amanda, sorprendida y perpleja por lo que escuchaba, simplemente preguntó: «¿Cómo?». No es que no hubiese entendido: es que necesitaba un tiempo para procesar esa rara noticia. Más tranquilas, las niñas le contaron todo lo sucedido detalladamente. La mujer, durante todo ese tiempo, escuchó el relato con atención. Luego, cuando escuchó la parte final del relato, se inclinó hacia atrás llevándose una mano a la mejilla. «Tienes que avisarle a tu mamá antes de que se preocupe», le dijo a Lucía. Pero, antes de que esta pudiese hacer algo, agregó: «No, yo la llamo mejor para contarle». Entonces Amanda exclamó: «tenemos que decirle a mi papá para que vayamos a buscar al toro». «No, no, no, tú quédate aquí, ¿cómo se les ocurre que van volver para allá?». Antes de que pudieran replicar algo, la madre se puso de pie y se encaminó por el pasillo de la casa hacia el teléfono. Ellas quedaron allí, en el living, de pie y sin saber bien qué hacer.

En los días siguientes, Amanda y Lucía tuvieron la oportunidad de contar varias veces su increíble historia en la escuela, a sus amistades y a sus familiares. No se cansaban de repetir los detalles de su encuentro con el toro salvaje. La historia se esparció rápidamente, así que los padres y madres del sector prohibieron a sus hijos ir al cerro hasta que dieran con él.

No fue hasta la madrugada del sábado que un grupo de huasos -entre los cuales estaban los padres de ambas niñas- organizó una expedición a caballo para buscar al animal. Amanda se levantó temprano ese día, y entre las distintas tareas domésticas y juegos, pasó toda la mañana pendiente del portón de madera de la casa. Esperaba el '*tok*' del picaporte, o de las pezuñas de los caballos, o que algunas de las voces conocidas se hicieran presentes. Quería volver a ver al toro. Se imaginaba montándolo, paseándolo por las calles, dándole de comer, haciéndole cariños... Estaba segura que si le hubiera mostrado sus buenas intenciones, él no habría tenido miedo y habría sido bueno con ella, habrían sido grandes amigos. Así que esperó.

El grupo de hombres volvió a las 12:43 con el toro amarrado por unas sogas que los caballos, evidentemente nerviosos, mantenían tiesas y apretadas. Su bufido rápido se condensaba en el aire frío, a ratos tironeaba de las cuerdas con el cuello y pateaba mientras trotaba tambaleante. Los hombres silbaban a los caballos y tiraban de las riendas, mientras buscaban mantenerse coordinados en el desplazamiento. Cuando entraron por el portón, algunos de los hombres conversaban

animadamente y se reían entre ellos. En el amplio patio despejado, se encontraron con los perros de la casa que rodearon a la negra figura y le ladraron con todas sus fuerzas. Con toda esa bulla, los habitantes de la casa salieron a ver lo que estaba ocurriendo. Entre ellos estaba Amanda. En el medio de la confusión del momento y del polvo que levantaban los animales, la niña sólo pudo entrever al toro jadeante y con los ojos desorbitados. Los huasos lo escoltaron rápidamente a un galpón viejo que habían reacondicionado provisoriamente para hacer espacio a la bestia como habían planeado.

Cerca de las 13:30 horas, todos se fueron a la casa de uno de los vecinos para almorzar. Las mesas ya estaban preparadas y había un gran movimiento de personas. El menú estaba compuesto por un budín de zapallo, pollo asado, papas al horno y pan amasado. Después de unas copas de vino, mientras todos comían, los hombres se relajaron y hablaron con más entusiasmo acerca de los sucesos de la mañana. Efectivamente, el toro no estaba marcado, lo que significaba que, de alguna manera, se había criado en los cerros, en solitario. Lo encontraron cerca del río, algunos kilómetros más al sur de donde lo habían visto Amanda y Lucía. Era un toro bravo y más de una vez temieron que sus caballos recibieran cornadas en el intento por acorralarlo. Se escabullía entre los árboles siempre que podía, pero finalmente fue rodeado y lazado.

Las niñas estaban contentas ese día. Todo lo que estaba pasando a su alrededor era gracias a su increíble descubrimiento. Les habría gustado ver la difícil doma, pero tuvieron que contentarse con imaginársela. Aun así, se alegraban de que los huasos hubiesen traído al toro sin herirlo. Al terminar de comer, las niñas fueron a toda prisa al galpón para verlo. Alguien había puesto una carreta frente al portón, para evitar que el animal se escapase. Sin embargo, por el tamaño del toro y lo destartalado de la construcción, a las niñas les parecía evidente que esa medida era inútil: fácilmente podría haber echado abajo unas de las paredes para fugarse hacia los cerros si hubiese querido. Ese día, ellas se asomaron con mucha cautela por una de las ventanas y encontraron al toro quieto, parado en una esquina, donde sólo unos pocos rayos de un pálido sol invernal lo alcanzaban directamente. Se quedaron ahí un tiempo antes de regresar con sus familiares: querían estar seguras de que el animal estuviese bien en su nueva casa. Después de ese día, las niñas iban a visitarlo regularmente para ver si tenía agua y forraje. También acompañaban a otros niños y niñas del sector que querían verlo: «…Pero no se acerquen que es peligroso», les decían repitiendo

lo que los adultos les habían dicho más de una vez. Ahora eran como sus guardianes, y asumían con gusto esa nueva responsabilidad.

Después de unos días pudieron verlo un poco más de cerca. Era un toro adulto, completamente negro y con un lomo poderoso. Permanecía erguido en la penumbra, sacudiendo su cola de vez en cuando. A ellas les parecía más pequeño comparado con la primera vez que lo vieron, a lo mejor más delgado. Lo que no había cambiado eran esos ojos negros inescrutables que las miraban fijamente cuando se asomaban por la ventana del galpón. Si estaba comiendo paraba de rumiar, y se quedaba completamente inmóvil, ni siquiera parpadeaba. En esos casos, Amanda y Lucía se acomodaban en el marco de la ventana y buscaban tranquilizarlo hablándole despacio. Lo saludaban, le preguntaban si había dormido bien o si tenía hambre. De vez en cuando, Amanda hasta le cantaba: había escuchado que con el tiempo eso ayudaba a amansar a los animales y estaba deseosa de poder alimentarlo con pasto fresco de su propia mano.

Desgraciadamente, ella nunca supo si con el tiempo habría podido lograr esa pequeña hazaña de confianza. Habían pasado ya un par de semanas cuando, una tarde húmeda después de la escuela, las dos niñas fueron al galpón a ver cómo estaba su animal. Su sorpresa fue grande al descubrir que la carreta no estaba y el galpón se encontraba vacío: '¡Se escapó!', pensaron. Inmediatamente fueron corriendo a la casa de Amanda a avisar a la señora Claudia de su desaparición. Pero ella ya lo sabía. Mientras pelaba unas habas les dijo: «Vinieron a buscarlo en la mañana con una camioneta. No podía andar suelto por ahí, los toros no sirven, son un puro gasto». No levantó la vista para decir esas pocas frases. Tampoco vio la decepción en la cara de las niñas. «¿Pero por qué se lo llevaron?», le preguntó su hija. «¿Adónde se lo llevaron?» agregó Lucía. La mujer se refregó las manos sucias con un paño y, después de una pausa y un suspiro, miró a su hija a los ojos, que ya se estaban humedeciendo: «No se podía quedar, era muy bravo. Tu papá lo vendió». Dicho esto, la madre dejó el paño a un lado y volvió a su labor. «¡Pero mamá, yo lo quería!» exclamó Amanda con la voz quebrada. La madre, continuando mecánicamente con el trabajo de abrir una vaina tras otra, simplemente contestó con un tono quedo: «No hija». Lucía, incómoda por la situación, apretaba los labios y tenía agachada la cabeza. Cuando Amanda salió de la puerta con los puños cerrados, la siguió y ambas se alejaron de esa casa, de ese instante, de esa respuesta. Fueron apenas doce días que el toro alcanzó a estar con ellas. Mientras se dirigían al cerro, un pensamiento

silencioso, como una vibración lejana, hablaba de lo que le sucedería al animal. Amanda lo imaginaba asustado, vulnerable, luchando por su vida contra un inevitable desenlace que nunca llegaba en su cabeza.

Después de caminar un rato por un sendero despejado, las niñas se sentaron sobre unas rocas parcialmente cubiertas de musgo que sobresalían del cerro. Lucía, jugueteando con unas hojas que había arrancado a un arbusto siempreverde, se atrevió a decir: «No alcanzamos a ponerle nombre», como si estuviese comenzando el responso de un funeral que no tenía sepultura, ni misa.

Nunca Amanda habría de perdonar completamente a sus padres por lo que le hicieron a ella y al toro salvaje. Esa traición, esa injusticia de la que fue testigo permanecería como una herida en su memoria. En esta, el toro era fuerte y frágil a la vez, y ella inevitablemente fallaba como su guardiana. Por su parte, su madre, aun conociendo lo que su hija albergaba en su corazón, nunca se disculpó. Cuando alguien recordaba la anécdota, ella se desentendía del tema hasta que simplemente se hablara de otra cosa. Ella también tenía heridas con las que convivía en privado, algunas tan profundas y antiguas que parecían ser de alguien más. Tenía, a pesar de todo, un consuelo. Con ese encuentro fallido entre la bestia y la niña, sabía que su hija estaría a salvo del peligro. Eso era lo más importante, lo demás podía sobrellevarse.

Epílogo

Ese día cerca del río, cuando el cielo estaba cubierto por espesas nubes blancas, el toro, que nunca necesitó de un nombre, miró fijamente a las dos niñas escondidas entre la maleza. Ellas eran el peligro. Anunciaban la llegada de un mundo nuevo; anunciaban que el tiempo que había pasado vagando por los cerros llegaba a su fin. Él no lo sabía, pero de alguna vaga manera lo sentía en su lomo de pelaje negro. Con su presencia intrusa, las dos niñas lo habían desafiado transgrediendo los límites de su territorio, por lo que estaba dispuesto a arremeter contra ellas sin piedad alguna. Matar o morir. Sin embargo, titubeó; a lo mejor por miedo, por precaución, o porque el camino no estaba despejado. ¿Quién podría saberlo? Ese momento de duda fue suficiente para que las niñas corrieran, alejándose de ese lugar escondido a la orilla del río, robándole el secreto de su existencia desnuda. En vez de perseguirlas, como habría hecho en otras circunstancias, volvió a olfatear el

agua que corría dócilmente cerca de sus patas, reacomodándolas sobre una tierra húmeda y arcillosa. Los gritos se fueron apagando en la distancia, mientras que los olores ajenos tardaron un poco más en difuminarse. De a poco, la calma volvía a deslizarse sobre ese lugar. El animal se reincorporó y comenzó a caminar lentamente río abajo, dirigiéndose hacia otros pastos. Los días pasaron, y dicho encuentro no fue más que un vago recuerdo. Mientras caminaba tranquilo, esperaba encontrarse con otras vacas y otros toros como él, pero fueron unos caballos los que lo alcanzaron. Unos caballos domados, vestidos y montados. Ya no estaba a salvo, ni habría de estarlo nunca más.

5.2. Análisis

En lo que sigue del capítulo presento un análisis en cuatro puntos. El primero se centra en las experiencias de niños/as en los entornos naturales (en el caso del cuento, 'los cerros'), y el proceso de apropiación territorial que ellos/as llevan a cabo en sus intra-acciones con lo no-humano. El segundo, se centra en las tensiones asociadas a las libertades de niños/as en sus exploraciones y los temores que justifican la vigilancia y restricciones impuestas desde el mundo adulto. El tercer punto se enfoca en la reconstrucción del concepto de 'lo salvaje' a partir de las haecceidades que se ensamblan en el cuento. En el cuarto punto, discuto el valor representacional del animal que opera de manera paralela al ser viviente encontrado en una sobrevida imaginaria.

5.2.1. Apropiación imperfecta y efectos de la relación entre niñez y lo no-humano

El relato se centra en el encuentro inesperado entre dos niñas y un toro. Está ambientado en el sector de Naltahua en la comuna de Isla de Maipo, en la década de los noventa, y nace de un recuerdo de infancia de Marcela (29 años), quien me relató la experiencia de haberse escapado de un toro salvaje. Ella vive actualmente con sus hijas (Isidora de 8 años y Perla de 4 años) y su esposo (Claudio, de 35 años) cerca de la casa donde se crió y los cerros donde ocurrió ese encuentro.

El hecho de que los/as niños/as exploren y recorran cerros cercanos a sus casas, parece ser una realidad común en familias que viven en los entornos investigados. El dibujo en el relato realizado por Isidora (Imagen 5) da cuenta de esas exploraciones que son muy valorada por Marcela, quien promueve las salidas de su hija a los cerros, recordando la libertad que ella sentía cuando niña.

En el relato, las protagonistas se apropian de los cerros por medio de su experiencia y el uso de sus sentidos. Esta es una forma de construir lugares diferente a la que plantea Tuan (2001), quien, si bien rescata el valor de la experiencia como proceso de aprendizaje, se enfoca predominantemente en la relación de los/as niños/as con los entornos urbanos (Para más referencias acerca de la apropiación urbana en adolescentes, ver Childress, 2004). En estos entornos, los límites tienen un valor central, asociado a la propiedad y a la organización diferenciada de los usos del espacio (por ejemplo, la vereda para los peatones, la calle para los autos).

Por otra parte, los cerros descritos constituyen un espacio de límites difusos, son espacios que se transforman con las estaciones, el clima, los ciclos naturales y las intra-acciones de las niñas. De tal manera, el proceso de apropiación territorial es una tarea constantemente en construcción que re-crea y redefine a las protagonistas y a los lugares en los que estas habitan. En el cuento, el carácter extenso de los cerros es una característica que se subentiende de este habitar rural de las protagonistas. Por más de que estas amplíen su radio de acción y desplazamiento, siempre hay un más-allá-inexplorado del territorio, cuyo límite se redefine en la medida en que las niñas crecen, se sienten más competentes y obtienen el permiso de los adultos para ir un poco más allá. Para ellas, el cerro nunca se termina de cerrar en figura completa, en una apropiación definitiva de límites establecidos, sino que se renueva constantemente con cada excursión, juego, actividad y recorrido que también las trasforma, corporal y subjetivamente. En su experiencia, los cerros cambian con las estaciones, con la luz del día, con los animales, insectos y plantas que van encontrando, con los juegos que allí van realizando y las habilidades que van adquiriendo.

Este proceso constructivo y generativo en el que la materialidad de la naturaleza está en un flujo constante de devenir junto a la acción de los/as niños/as, da cuenta del profundo lazo entre estos/as y la naturaleza (Arvidsen, 2018), entre estos/as y lo no-humano (Somerville & Powell, 2018). Especialmente el juego no estructurado les permite generar aprendizajes y, por lo tanto, transformaciones con los actantes no-humanos. El juego del restaurant descrito en el cuento es algo

que recuerda Constanza y se asemeja a un juego realizado por un grupo de niños y niñas de entre 6 y 10 años en una plaza cercana a mi casa. Siguiendo a los análisis de Änggård (2016), en este juego simbólico interactúan múltiples actantes, tanto discursivos como materiales (por ejemplo, las representaciones que las niñas tienen de la acción de 'cocinar', el tipo de arena o tierra que manipulan, las manos de las niñas junto a las habilidades de estas, el tipo de entorno en el que realizan el juego, etc.). Es un juego dinámico en el que la agencia de las materialidades está en un flujo afectivo constante entre lo representacional y lo no representacional (Änggård, 2016), y que rompe las separaciones entre los/as niños/as y los objetos/cosas/juguetes con los que intra-actuan (Barad, 2003).

Al jugar con lo no-humano de los cerros, las niñas adquieren un profundo conocimiento experiencial de los lugares que construyen y reconstruyen con su actuar. Al respecto, es importante mencionar que estos conocimientos de los/as niños/as, profundamente prácticos y relacionales, asociados al habitar (por ejemplo, el saber dónde están las matas que dan frutos silvestres, los pasadizos más rápidos entre la maleza, el nombre y propiedades de las plantas de su entorno, etc.), son indispensables tanto para el conocimiento de esos entornos, como de los/as niños/as en sí (Rautio & Jokinen, 2016). Según Merewether (2019, p. 10 Traducción propia):

> En lugar de entender los espacios al aire libre simplemente como, por ejemplo, un lugar para desahogarse o 'conectarse con la naturaleza', pueden verse por su potencial cotidiano ilimitado: un conjunto de charcos aparentemente banal ofrece extraordinarias oportunidades curriculares. Es una oportunidad para preguntarse, experimentar y responder.

Sin embargo, los/as niños/as no tienen muchas veces la posibilidad de dar cuenta de estos conocimientos en un contexto escolar con escasa sensibilidad territorial (Ver Silva Peña et al., 2013) y enmarcado en un modelo educativo rígido y vertical como el de Chile (Hernández Aracena & Winter, 2010). Aunque se suele tomar este problema desde la desvalorización de la cultura local (Hernández Aracena & Winter, 2010), la integración conflictiva de los sectores poblacionales a las dinámicas del Estado en Latinoamérica (Unda Lara & Llanos Erazo, 2013), o la desigualdad macroestructural entre norte y sur global (Liebel, 2019), es relevante rescatar que esta producción y reproducción de los conocimientos ligados a la heterogénea materialidad de los territorios rurales, opera de manera constante aunque no sea considerada. Retomaré la discusión acerca de los conocimientos experienciales en el capítulo ocho.

En este apartado he discutido cómo los juegos y exploraciones de los/as niños/as con lo no-humano de los cerros que habitan, permiten una co-construcción de sus actantes, generando apropiaciones y conocimientos indispensables para su vida rural. A continuación, discuto una problemática eminentemente política asociada a estas exploraciones, en los vínculos entre adultos/as y niños/as.

5.2.2. Libertad y vigilancia

Las exploraciones de los/as niños/as se realizan de manera independiente de los/as adulos/as. Esto refleja uno de los elementos más valorados por los/as adultos/as que recuerdan su infancia rural: la libertad de circulación y de movimiento fuera de la casa. En este cuento hago énfasis en aquellos espacios que exceden las propiedades de las familias (usualmente, sitios amplios con una o más casas, con una porción del terreno destinada al cultivo de plantas ornamentales y/o aptas para el consumo). Desde una mirada del habitar cotidiano, el binomio espacios privados/espacios públicos no logra dar cuenta adecuadamente de las peculiaridades de esos territorios, respondiendo más bien a lógicas urbanas. Varios cerros en Naltahua son privados, mientras otros son públicos. Sin embargo, en la práctica, la libre circulación de los/as niños/as vuelve irrelevante, para sus actividades, esa dicotomía. Los espacios que ocupan provisoriamente van cambiando y constituyen más bien ensamblajes híbridos entre cultura y naturaleza (ver Arvidsen, 2018). El aspecto más significativo asociado a estos espacios reside en la libertad de ser, estar y hacer en el deambular/explorar/jugar/recorrer libremente los territorios rurales. Esta posibilidad es muy valorada por los/as adultos/as que recuerdan su infancia, quienes buscan ofrecer la posibilidad de habitar espacios similares a sus propios/as hijos/as o nietos/as[20]. A continuación, presento dos extractos de entrevistas a Ernesto de 41 años, quien actualmente vive en La Ligua, pero vivió su infancia en El Salvador, en la región de Atacama.

> *Otra anécdota podría ser el dominio absoluto de nuestro entorno que teníamos con mis amigos, ya que subíamos cada cerro, recorríamos cada quebrada y alcanzábamos todos los lugares que conformaban nuestro entorno. Siempre en bicicleta, armábamos estaciones y*

[20] Los/as niños/as, a diferencia de los/as adultos/as, no utilizan el concepto de libertad cuando describen su experiencia en el campo. Posiblemente, esta diferencia entre adultos/as y niños/as se asocie al hecho de que la libertad es un concepto abstracto que tiene sentido solamente en una diferencia comparativa. Es decir, si los/as adultos/as valoran la libertad en la medida en que se separan de la niñez y asumen más responsabilidades que constriñen dichas libertades que experimentaron en su niñez, los/as niños/as experiencian su entorno sin esta brecha, dando cuenta de las cosas que pueden y les gusta hacer.

recorridos propios que atravesaban "la ciudad" y alcanzaba sitios lejanos, como "el bosque", el "cerro de la cruz", o el río de los relaves.

A mi me gustaba mucho andar en bicicleta entonces, recorría harto igual, y paseábamos y hacíamos circuitos y todo, […] como había cerros, nos tirábamos del cerro para abajo y era toda una aventura, pero era, claro, en el fondo lo hacíamos nosotros sin supervisión, en el fondo era, era nuestro espacio de libertad absoluta.

Ernesto no considera El Salvador como un espacio rural, tal como tradicionalmente se concibe. Cree que, por su condición de campamento minero, es más cercano a un 'experimento urbano' como él lo describe. Aun así, el valor de esta dinámica de exploración libre es común a la experiencia de otros participantes de otras latitudes más próximas a una definición (o un imaginario) de lo que se entiende tradicionalmente por 'lo rural'. Esta libertad de exploración tiene un límite que no se relaciona con un límite administrativo, más bien con la percepción de peligro por parte de los/as adultos/as; percepción que en el cuento está representada por la presencia del toro que genera temor e inseguridad en la comunidad en general.

Los/as adultos/as están ausentes durante la primera parte del relato, pero rápidamente se activa una red de adultos/as que restringe la independencia y el radio de acción de los/as niños/as, cuando el avistamiento del toro en el cerro se hace de conocimiento público. La madre (el único personaje adulto con el que las protagonistas interactúan) es la primera que activa esta red de la que las niñas son excluidas sistemáticamente. Su actuar busca enfatizar que, si bien las niñas tienen independencia y libertades, estas siguen estando bajo la vigilancia del mundo adulto, que reacciona rápidamente para controlar el peligro en el territorio de su comunidad. Debido a lo anterior, en el relato busco poner en tensión el poder de acción de las protagonistas en el cerro, frente a las restricciones que experimentan en la casa.

Esta tensión entre libertad y percepción de peligro en el espacio rural, está muy presente en un famoso largometraje animado japonés del Estudio Ghibli[21] titulado '*Mi vecino Totoro'*. Esta película narra las aventuras de dos hermanas que llegan a vivir a una casa de campo y, al explorar el entorno natural, tienen todo tipo de aventuras con seres fantásticos. En esta producción en particular, los principales conflictos y tensiones giran en torno a los peligros y miedos asociados a

[21] Vale señalar que, en términos generales, en los trabajos de este estudio existe una agencia distribuida entre los actantes humanos y los no-humanos, entre lo humano y el paisaje, que busca romper la visión tradicional de dominación y colonización de la naturaleza por parte del ser humano (ver Shapiro, 2016).

la vida rural de las niñas. En especial modo, vale la pena mencionar tres momentos: el primero, cuando la hermana menor, en su exploración del entorno y de los seres vivientes, se adentra en el bosque por su cuenta; el segundo, cuando las niñas están solas bajo la lluvia de noche a la espera del padre que no llegó a la hora y del que no tienen noticias; y, por último, la secuencia en que la hermana menor decide viajar sola y se extravía camino al hospital. Durante la película se enfatiza la libertad de las niñas, especialmente reflejada en la acción de correr y en la escasa supervisión de sus padres. En los tres momentos señalados, relacionados principalmente con situaciones de desprotección de las niñas, los seres fantásticos intervienen para cuidarlas y protegerlas hasta que aparecen las figuras adultas (Miyazaki, 1988). De este modo, estos seres logran aquello que los/as adulto/as quisieran poder hacer en relación a sus hijos/as en el medio rural: proteger sin vigilar; anular todo riesgo sin restringir sus libertades para explorar y jugar.

A pesar de que, en comparación a los territorios urbanos, los/as niños/as que viven en territorios rurales tienen más acceso a entornos naturales de manera independiente (Adams & Savahl, 2017), paulatinamente, también los/as niños/as rurales experimentan limitaciones similares. En el mundo minoritario, se han levantado críticas acerca de las restricciones a los/as niños/as en sus actividades al aire libre en los espacios rurales, consecuencia de la percepción de riesgos de los/as adultos/as (Christensen & Cortés Morales, 2017; Matthews et al., 2000; Skelton, 2009; F. Smith & Barker, 2001; T. A. Smith & Dunkley, 2017; Steeves & Jones, 2010; Thomson & Philo, 2004). En los territorios investigados, el aislamiento y la baja densidad poblacional parecieran estar relacionados con la posibilidad de explorar libremente de los/as niños/as. Los/as participantes adultos/as tienen consciencia de que sus hijos/as están más restringidos/as que ellos/as cuando eran niños/as. Lo anterior es atribuido a cambios socioculturales y territoriales que han conllevado a la presencia de riesgos antes no percibidos, vinculados tradicionalmente a los ámbitos urbanos (por ejemplo, la delincuencia y el tránsito rápido de autos). Claudio (35 años) y Marcela (29 años), padre y madre de Isidora y Perla, consideran que la llegada de personas ajenas al sector es uno de los cambios más significativos en su territorio. A continuación, un extracto de su entrevista:

> *M: Antes se respetaba mucho como el lugar del otro, ahora no […] la musiquita, la falta de respeto, entonces como que antes no era así […] y así ha ido cambiando todo, ha llegado gente nueva y ha ido cambiando muchas cosas.*
>
> *C: A parte que ha llegado harta gente, antiguamente, pucha, eran poquitas las personas que vivían acá… y el pueblo creció bastante, han llegado gente mala y gente buena también po..*

F: Y cómo... ¿en qué cosa lo vieron el hecho de que haya llegado más gente?

M: En que nosotros ya salimos a la calle no conocemos al vecino

C: Exactamente, se ven caras nuevas…

M: A parte antes nosotros salíamos a la calle: 'hola!' todos sabían quién éramos y nosotros sabíamos quiénes eran, ahora tu salir, no es lo mismo.

Este hecho ha debilitado los lazos sociales que ellos poseían, convirtiendo tanto el espacio público de la calle, como el espacio de los/as vecinos/as, en espacios ajenos. Es decir, la calle deja de ser un lugar de encuentro y reconocimiento para la comunidad, y los terrenos de los vecinos se convierten en espacios ajenos y desconocidos, al ser los/as vecinos/as personas que no comparten los mismos valores o historia social.

En este contexto, los progenitores buscan vigilar más el actuar de los/as niños/as y restringir sus posibilidades de movimiento fuera del ámbito doméstico, debido a sus temores (Jones, 2007b). De este modo, Jones (2010, p. 188 Traducción propia) expresa que:

> Los niños y jóvenes necesitan sus propios espacios, física, imaginativa y emocionalmente, que estén libres del poder y la vigilancia de los adultos. No se debe subestimar la omnipresencia de la mirada adulta y el orden adulto del mundo y la vida de los niños, incluso hasta el punto de la vigilancia y el orden de los propios cuerpos de los niños.

Relacionado con lo anterior, a continuación, presento el dibujo de Trini (Imagen 7) que representa esta dinámica de la vigilancia adulta:

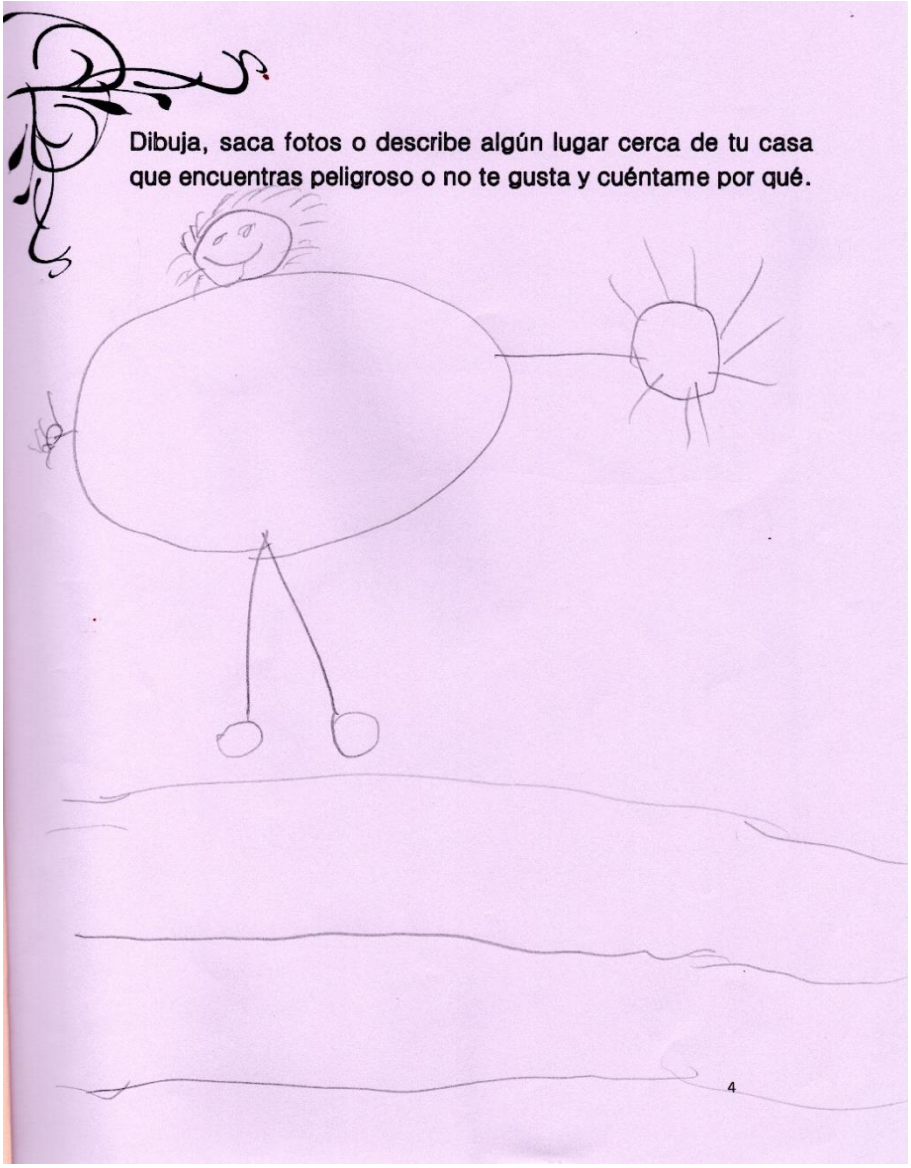

Imagen 6: El lugar que a Trini no le gusta

Si bien la instrucción del cuadernillo refiere a un lugar peligroso o que no le guste a la niña, ella dibuja una persona con quien tiene una buena relación y un lugar en el que le gusta estar, para ver a la gente pasar. En este dibujo aparece una tía de la niña, parada al lado de la calle que pasa por fuera del sitio donde ellos viven. Esta tía vigila a Trini cuando ella pasa cerca del portón de la casa, le llama la atención si viene algún auto y le dice lo que no tiene que hacer. El monigote grande y sonriente estira una mano igualmente grande como una señal de 'pare' sobre la calle. No es una figura amenazante, sino más bien controladora, establece límites vinculados a la protección de la

integridad física de la niña. Desde este punto de vista, el lugar no es peligroso en sí, se vuelve peligroso por los llamados de atención y las restricciones que Trini tiene para acceder a ese espacio frente a su casa. Evidentemente, ella no percibe los peligros de la misma manera que los perciben los/as adultos/as en esa situación, sin embargo, ella puede percibir la tensión puesta por parte de los/as adultos/as en ese lugar. A continuación, presento algunos carteles ubicados en distintas localidades de distintos países que ilustran la intra-acción entre los/as habitantes adultos/as, el tránsito de vehículos y los/as niños/as (ver Imagen 8).

Imagen 7: Composición de fotos de carteles

En esta composición de fotos aparecen carteles ubicados en: A. Boniche, provincia de Cuenca, España; B. sin referencia; C. San Francisco de Borja, Estado de Chihuahua, México; D. Angastaco, provincia de Salta, Argentina. En todas estas imágenes aparece el peligro de muerte de los/as

niños/as como argumento para que los conductores bajen la velocidad de sus vehículos. En este sentido, las personas responsables de haber instalado estos carteles en distintas localidades rurales en el mundo, buscan preservar la libre circulación de los/as niños/as por sobre el movimiento de los vehículos. Esto resulta significativo tomando en cuenta la crítica de Tonucci (2006) acerca del conflicto entre autos y niños/as para la apropiación de los espacios públicos en los entornos urbanos. Conflicto en el que se imponen los autos la mayoría de las veces.

Volviendo al cuento y a los territorios rurales, el espacio que finalmente permite el desarrollo de la historia se encuentra más allá de los límites conocidos por las protagonistas, como ocurre con los relatos tradicionales en los que las aventuras parten al entrar al bosque. Siguiendo la nomenclatura de Eslava (2005) para los espacios en los cuentos infantiles, el predio de paltos funciona como un umbral que separa y construye dos espacios: el primero, el espacio conocido y seguro de los recorridos cotidianos, de lo rural humano, y el segundo, el territorio desconocido de las laderas inexploradas donde tendrá lugar el encuentro con el animal salvaje que sostiene el relato.

La introducción del espacio del predio con paltos tiene la función de canalizar la trama por medio de un lugar que da cuenta de una de las principales actividades productivas del sector y la relación de las niñas con esta. A partir de las observaciones realizadas en Naltahua, pude constatar que para los/as niños/as es posible entrar y salir de los espacios privados dedicados a la producción agrícola, sin que eso de pie a conflictos con los terratenientes o preocupaciones de los padres. Por lo anterior, si bien en el cuento el predio es un lugar privado, reconocido como tal por los personajes, no ha perdido su valor de uso por parte de la comunidad, como ocurre en el caso de la desposesión capitalista descrita por Cruz-Coria, Zizumbo Villarreal, Cruz Jiménez y Quintanilla Montoya (2012) para el caso de México, o para el caso de las ciudades agrarias globalizadas de la VI región de Chile descrito por Gac Jiménez, Miranda Pérez y Retamal Soto (Gac Jiménez et al., 2017). En el caso que describe Cruz-Coria et al. (2012, p. 155), por ejemplo, la actividad turística está reconfigurando el norte del Caribe Mexicano con

> la penetración del espacio rural por actores y lógicas urbanas que además de ocupar la tierra —por medio de la compra-venta— socavan las solidaridades colectivas y el apego de las comunidades rurales a su territorio mediante la fragmentación y exclusión social.

Esta dinámica es la que caracteriza a las relaciones espaciales del capítulo anterior. Sin embargo, en este cuento presento los efectos en la libre circulación de los/as niños/as en espacios público/privados permeables.

Cuando las protagonistas traspasan el predio de paltos, se adentran en un territorio caracterizado por la desaparición progresiva del sendero entre la maleza. Con esta descripción busco enfatizar la debilitación de la huella humana, su borradura en un espacio natural que olvida y le resta protagonismo al ser humano. En este sentido, rescatando las visiones no dualistas (Latour, 2004, 2005; Thrift, 2007) o híbridas (Whatmore, 2002) de las relaciones entre naturaleza y cultura (para profundizar en el tema ver Jones, 2009b), busco enfatizar una transición indeterminada y fluida entre lo conocido y lo desconocido, experienciada en la práctica de la exploración.

En este apartado he abordado las vinculaciones existentes entre las posibilidades de exploración libre de los/as niños/as, las transformaciones socioterritoriales de los espacios rurales y el control que los/as adultos/as ejercen, tanto en el territorio como en los/as niños/as, para reducir los peligros percibidos por estos/as. La contradicción entre libertades de los/as niños/as y vigilancia adulta es clave para el abordaje de 'lo salvaje', un concepto que se constituye en el encuentro humano-no-humano, y que será objeto del siguiente apartado.

5.2.3. El encuentro con lo salvaje: reubicación de un concepto

El avistamiento de un animal que las niñas no son capaces de identificar, no solamente mueve la trama, prepara el encuentro con una naturaleza ajena que se resiste a la significación. Aun así, es clave señalar que la aparición de la categoría controversial de 'lo salvaje' no se da sino en el momento mismo en que las niñas se dan cuenta de que están frente a un toro. Esta categoría es controversial debido a que los imaginarios que históricamente se han construido a su alrededor, han sustentado posicionamientos morales basados en construcciones idílicas (Castree, 2005; Cronon, 1996; A. Taylor, 2011). Lo salvaje, en este caso, no corresponde ni a un imaginario construido, ni a un animal en particular, ni a la naturaleza en general. Es el ensamblaje de un animal, en un lugar particular, observado por dos niñas que manejan un conocimiento en un tiempo

particular[22]. En este sentido, en este cuento lo salvaje correspondería a una haecceidad (Deleuze & Guattari, 1988). Este concepto refiere a un acontecimiento sin sujetos u objetos, una singularidad, "un modo no-personal de individuación" (St. Pierre, 2017a, p. 3 Traducción propia). Es un concepto que, al borrar la necesidad de un 'yo' situado frente a un objeto, permite construir 'lo salvaje' en la conjugación que reconstruye a todos los seres involucrados en un determinado devenir. Como señalan Deleuze y Guattari (1988, p. 264): "Los cuentos deben implicar haecceidades que no son simplemente ordenamientos, sino individuaciones concretas válidas por sí mismas y que dirigen la metamorfosis de las cosas y de los sujetos". La escena del encuentro busca generar un quiebre con el ritmo previo, hasta la percepción de las distancias cambia con la aparición de los cuernos (de 'prudente' pasa a ser 'demasiado cerca'). En esta dinámica es importante señalar que estas transformaciones no son secuenciales, sino que ocurren de manera sincrónica en la configuración de una haecceidad.

Algo indefinido asociado a los cuernos irrumpe en una escena previamente codificada para transformarla súbitamente para todos sus actantes. Las niñas reaccionan huyendo de ese lugar peligroso hacia espacios seguros. Corren de vuelta a la protección de un mundo conocido que se expresa en el/la lugar/persona de la casa/madre. Con esto no quiero decir que existe una oposición entre ese lugar al borde del río y la casa, reflejo de otra oposición entre lo salvaje y lo civilizado, entre lo natural y lo cultural. Lo salvaje arranca con las niñas en el nombre que ya le han puesto: 'toro salvaje'. Con ese acto, ellas abren una sobrevida (Ver a Derrida, 2008) que se erguirá sobre el fallecimiento de lo salvaje. De hecho, cuando al final del cuento vuelven los jinetes al páramo, ese ya no es el mismo que encontraron las niñas, algo cambió, ni siquiera el regreso de estas o del toro podría devolver 'lo salvaje' del lugar.

El encuentro con el toro es significativamente diferente a los encuentros que las niñas tienen con las llamadas alimañas (etimológicamente, 'cosas que respiran'). Los encuentros con las alimañas están precodificados por los discursos y aprendizajes previos de las niñas, mientras que el encuentro con el toro, al no estar codificado, requiere de una evaluación y una decisión *in situ*. Las alimañas constituyen una generalidad inespecífica, un conjunto indiferenciado de seres, mientras

[22] Vale especificar que todos estos son, a su vez, ensamblajes compuestos por otras variadas intensidades moleculares (Deleuze & Guattari, 1988).

que, en el caso del toro, este representa un individuo que observa a las niñas desde su individualidad única. Las alimañas son seres vivientes otros con los que es difícil establecer una relación ética (A. Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015); sólo el toro es visto como un ser con un rostro que las interpela éticamente (Levinas, 2002).

Las alimañas están codificadas dentro de una ética normativa funcional a las sociedades modernas, dado que representan un peligro genérico frente al que se repite una forma de actuar previamente estipulada por el mundo adulto. En este sentido, según Jones (2000, p. 277 Traducción propia): "Los individuos otros no-humanos son a menudo ética y políticamente invisibles entonces, y se pierden en las multitudes de los suyos y de otros tipos". Esto no ocurre con el toro, quien aparece a los ojos del mundo humano desterritorializado, fuera del espacio que le es asignado tradicionalmente. El conflicto ético y político entre el mundo adulto y las niñas está entonces vinculado a la reterritorialización del toro como ser individual que, una vez descubierto, no puede volver a su territorio, no puede volver a desaparecer del mundo humano por su valor de peligro.

Varias entrevistadas adultas han mencionado haber perdido un animal significativo que sentían como amigo o compañero en su infancia en el campo. Berta de 32 años relata como mataron a su perro después de que mordiera a una persona:

> *Mi perro botín es el gran recuerdo de amor y amistad de niñez. Fue mi perro de la segunda infancia y fue un gran compañero, aunque cuando se escapaba mordía a la gente y un día ordenaron que lo mataran por ser peligroso para la comunidad. En ese momento yo no supe, pero al llegar de la escuela mi tía abuela y mi abuela me confesaron que murió. Ese día fue muy triste hasta ahora aun lo recuerdo, fue un día de invierno. Este recuerdo me evoca confusión. Él, un perro protector, pero a la vez demasiado bravo, nunca estuvo amarrado, ni lo castigaron, tenía mucho espacio, no era un perro estresado. Pero aun así saltaba la reja y mordía a las personas.*

Al igual que en el cuento, Berta fue excluida de la decisión que tomaron los adultos, quienes consideraron al perro como una amenaza a eliminar, independientemente de los vínculos que este tenía con la niña.

> *Yo creo que en mi familia tenía esta práctica muy de que un perro es un animal, entonces para ellos como que no tenía una significancia emotiva, emocional.*

Considerando que mataron al perro cuando ella no estaba y que su tía abuela y su abuela le *confesaron* lo ocurrido, es válido pensar que los/as adultos/as, además de considerar el bienestar físico de los vecinos, tuvieron en cuenta el bienestar emocional de la niña. Este ocultamiento, en el largo plazo, pareciera haber afectado más a Berta, quien no pudo despedirse de su amigo.

Al igual que en el cuento, lo que los/as adultos/as buscaron proteger fue la inocencia de la niña, evitándole el dolor de la pérdida de su amigo no-humano. Del mismo modo, en el caso de la naturaleza idealizada, este imaginario de inocencia de la niñez supone una vulnerabilidad que demanda moralmente una protección por parte de los/as adultos/as (Powell et al., 2013; A. Taylor, 2011). De esta forma, los/as adultos/as mantienen una desigualdad política asociada al control, que finalmente previene la participación real de los/as niños/as en las decisiones que les competen. Con relación a lo anterior, Jones (2007b, p. 194 Traducción propia) señala: "El problema con el legado romántico es que impone a los niños una agenda que se trata mucho más de los deseos y temores de los adultos que de la condición, las necesidades y los deseos de los niños".

Para Berta, esta experiencia -acompañada por un cambio generacional y sociocultural más amplio- causó que tuviese una mirada crítica hacia la lógica funcionalista de las relaciones tradicionales humano-no-humano en el medio rural:

> *[las relaciones con los animales] han cambiado porque ahora igual hay más afecto hacia los animales o más conciencia de que puede sufrir el animal po, antes era como era como, parte como tu dices de.. de un sistema que.. sólo los utilizaba, no se po, el perro pa que cuidara, al animal para.. matarlo y comerlo, no se.*

Al criticar las pautas valóricas que determinaban las interacciones entre personas y animales, Berta ha buscado validar las relaciones afectivas que su hija ha establecido con estos últimos, lo que, eventualmente, puede conllevar nuevas contradicciones o conflictos éticos, como plantearé al final del capítulo.

En este apartado he reposicionado el concepto de 'lo salvaje' como una hacecceidad que ocurre en el encuentro humano-no-humano, considerando las diferentes experiencias que las niñas tienen en el cerro (el encuentro con las alimañas, el encuentro con el toro). La muerte del toro anuncia, de todos modos, una sobrevida que participa tanto en la construcción de lo salvaje, como en la

construcción de los imaginarios acerca de lo rural. En el próximo apartado discuto los efectos de esa desaparición en la representación (huella) que permanece del animal.

5.2.4. El toro representado y la dimensión política del habitar rural

El momento del ingreso de los huasos escoltando al toro capturado, busca escenificar distintos contrastes en la haecceidad de dominación por colonización, compuesta por el ensamblaje humanos-sogas-caballos-perros-silbatos-toro-polvo-patio. El cambio espacial -consecuencia del desplazamiento forzoso del animal de los cerros al corral- reconfigura la condición del animal de libre a cautivo. Sin embargo, el toro ya había ingresado a la casa con el relato de las niñas y en la reconstrucción que hace de él Amanda, al recordarlo e imaginarlo.

Esta anticipación de la presencia del animal (ver Lacan, 1971a) es la que dará forma a las inscripciones del toro en el mundo humano, inscripciones que, en última instancia, le sobrevivirán (Derrida, 1980, 2006). El toro imaginado aparece diferido del toro real, lo prescinde como huella (Derrida, 1971) en el dibujo que realizó mi hija después de la lectura del relato (Imagen 6). En este, el animal aparece en una esquina, incompleto, con unos grandes ojos rojos y bufando, una figura casi pesadillesca. Esta última impresión es reforzada por el monigote de la niña que aparece en el medio con unas trenzas iguales a las de su autora, ladeada detrás de un árbol, corriendo y gritando. La impresión del dibujo, reensamblada a partir de distintas intensidades, es, a su vez, diferente a la impresión de la protagonista en el cuento. Aunque en el relato las niñas se encuentran con un toro real, prontamente comienzan a imaginarlo. Para Amanda, es un toro que se humaniza, responde a su amor y amistad, es un toro-amigo, es ‘su’ toro. Esta condición de propiedad imaginaria no es negada por el toro, sino por los/as adultos/as que intervienen en la posibilidad de esta relación a partir de sus propios imaginarios y estructuras discursivas, las que son ligadas a la pertenencia legal, al valor utilitario y al grado de peligrosidad.

Ingresando al galpón, el animal no opone resistencias, se queda inmóvil, como las niñas después de que la madre de una de ellas tomó las riendas de la situación. Esta inmovilidad busca reflejar el profundo arraigo y solidez de estas categorías en el sistema de relaciones asimétricas entre humanos y no-humanos del mundo rural tradicional. Como señala Jones (2006, p. 195 Traducción propia):

> Lo rural se ha convertido en el espacio donde tiene lugar gran parte del sometimiento de los animales por parte de la sociedad moderna, y por tanto, se convierte en un espacio de gran tensión en cuanto a las relaciones humano-animal.

El toro no destruye el galpón, porque esos límites físicos puestos por las personas son una pálida reproducción de otros límites que le han puesto en relación al entorno. No lo han encerrado, lo han vaciado de su territorio (desterritorializado) para reinscribirlo en otro (reterritorializado), un territorio en el que él es una pieza sobrante de un sistema que es compartido por muchos seres articulados orgánicamente. Las niñas introducen una diferencia en este sistema, buscando establecer otro tipo de relaciones afectivas con el animal en su unicidad y particularidad, de aquí el principal conflicto en el cuento. Siguiendo la lógica de la madre, la hija tiene que aprender -o mejor dicho ajustarse- a la política que los/as adultos/as presuponen y sostienen respecto a la relación entre el territorio y este animal. Una política modulada por un animal 'que anda suelto por ahí' (ordenación de propiedad), que es 'bravo' (grado de peligrosidad), y 'que no sirve', que es 'puro gasto' (valor de utilidad). Una modulación diferente o la redefinición de los criterios para esta política, también modificaría la relación entre territorio, toro, niñas y adultos/as, junto a los grados de riesgos asociados a esas nuevas relaciones.

Evidentemente, la madre ya conocía la trama adulta que se iba a desencadenar cuando se enteró de la existencia del toro. Posiblemente haya sido la constatación de la hija de esa trama preexistente, lo que hizo que se sintiese traicionada. Cuando confronta a la madre, Amanda recién se da cuenta de que el animal jamás fue suyo, que los/as adultos/as no tenían intención de domesticarlo, que su función de guardia no era para proteger *al* toro, sino a las demás personas *del* toro.

Hay una sensación de injusticia que afecta a Amanda al final del cuento. Aunque esta percepción de injusticia es canalizada en la figura de la madre, no está asociada a un acto específico, sino más bien a un conjunto de eventos y actantes (entre los cuales ella también está involucrada como sujeto activo que tuvo el encuentro y como objeto de cuidado de otros) que llevaron a la muerte del toro.

Lidiar con la otredad animal y, en particular, con lo salvaje, con lo indómito, presenta constantemente complejidades que no tienen una solución traducible a una pauta de comportamiento prestablecida, especialmente cuando los humanos comparten un territorio con estos animales. El encuentro entre las niñas y el toro dista mucho del encuentro entre el rey y el

elefante que describe Derrida (2010), donde el querer saber, ver, poder y poseer, sustentan la relación asimétrica entre humano y animal. Considero que esta diferencia no se relaciona con el tipo de sujetos involucrados, sino con los territorios habitados. En los territorios rurales, conocidos desde la mirada de la niñez e infancia, las relaciones de dominación y la domesticación cumplen una función instrumental respecto a un sistema de vida ligado, en mayor o menor medida, a la supervivencia de los habitantes humanos y no-humanos de la 'casa' (Cragnolini, 2011). Además, se debe tomar en cuenta que la otredad del toro implica un riesgo no controlable cuando consideramos relaciones de hospitalidad incondicional hacia este animal (Derrida, 2010). Esto implica que un 'vivir-con' el toro se vuelve prácticamente imposible, sino es por medio de la representación del toro, aquello que sobrevive a la muerte actual del animal.

En este sentido, como busco expresar en el epílogo, la libre circulación segura de las niñas por el cerro va necesariamente en detrimento de la libertad y seguridad del toro que también habita esos parajes, y viceversa. Esto genera un conflicto imposible de eludir. Desde el punto de vista ético: ¿cuánto se debe depurar lo rural de su componente salvaje más peligroso -para el ser humano-, para hacer de estos territorios un lugar suficientemente seguro para los/as niños/as? Si deseamos que exista un contacto entre los/as niños/as y la naturaleza, ¿existe un equilibrio aceptable entre el bienestar de los/as niños/as y la preservación de 'lo natural'? Y con ello, ¿cuánto de rural queda, después de esta depuración, para que los/as niños/as sean realmente libres? El riesgo, elemento central en estos cuestionamientos, es una construcción que los/as adultos/as han de negociar constantemente con los/as niños/as, con los discursos acerca de la infancia, con lo salvaje, y con sus territorialidades. Finalmente, considero que con-vivir con un toro salvaje es un desafío necesario cuya construcción no termina nunca de completarse en una pauta dado que: "…la ética y la justicia de matar o no matar animales de granja (y otros) no es una simple respuesta de sí o no, sino una situada en contextos sociales, políticos, culturales, éticos, económicos y ecológicos" (Emel et al., 2015, p. 175 Traducción propia). En este sentido, es esencial que las decisiones acerca de los riesgos asociados a las experiencias de los/as niños/as puedan ser tomadas con ellos/as, no sobre ellos/as. Esto debido a que son ellos/as quienes exploran, recorren, investigan y se apropian de los espacios a los que tienen acceso. Estas discusiones no pueden generalizarse, dado que los encuentros no necesariamente coinciden con las categorías prestablecidas por los/as adultos/as (A. Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015) como he presentado en el cuento.

En este apartado, he discutido cómo la dimensión representacional del animal termina, para el mundo adulto, anticipando el destino del animal vivo a partir de categorías modulares prestablecidas. Finalmente, propongo algunos cuestionamientos éticos y políticos que conciernen una dimensión de la vida rural: las complejas e indisociables relaciones entre las libertades de los/as niños/as, lo salvaje/peligroso de los entornos naturales y las construcciones físicas y simbólicas del mundo adulto. A continuación, presento las conclusiones del capítulo.

5.3. Conclusiones del capítulo

Por medio del cuento que he presentado en este capítulo, he abordado el ensamblaje que se configura asociando los juegos y exploraciones de los/as niños/as, la materialidad de los cerros de Naltahua y las construcciones asociadas a lo salvaje por parte del mundo adulto.

Acorde a los objetivos propuestos, he descrito cómo las intra-acciones entre los/as niños/as y los cerros permiten un habitar rural en constante producción, y una apropiación parcial del territorio, que se expresa en conocimientos experienciales. También he discutido las construcciones elaboradas por los/as adultos/as que vinculan sus recuerdos de infancia con las prácticas actuales de los/as niños/as. Estas construcciones, vinculadas a las transformaciones socioterritoriales que han experimentado sus territorios, ponen en tensión el valor de la libertad de movimiento de niños/as con el manejo del riesgo por medio de la vigilancia. Un concepto clave para la configuración de esta tensión es el de ‘lo salvaje’ que vuelve a recolocar lo no-humano en la discusión política por el habitar. Por último, por medio del cuento, he vinculado las prácticas de los/as niños/as con las construcciones de los/as adultos/as, intencionando cuestionamientos éticos y políticos acerca de un cohabitar niñez-naturaleza. En este sentido, se suele pensar que los ensamblajes entre la otredad de ambos agentes suelen ser mediatizados y purgados por parte de un mundo adulto predeterminado por los discursos de la modernidad acerca del desarrollo. Sin embargo, tanto en el caso de la niña del cuento como en el caso de Berta, es posible repensar las relaciones humano-no-humano, y cuestionar un modelo que predefine el destino de los animales a partir de categorías ligadas a la productividad, la propiedad y la peligrosidad.

CAPÍTULO 6: EL TIEMPO PARA CONSTRUIR UN LUGAR: TRAYECTORIAS Y ENCUENTROS PARA EL HABITAR

6.1. Cuento 3: El boldo

Algunos podrían creer que la vida de un árbol es muy aburrida, lenta y aburrida. Pero la verdad es que no es así. Aunque los árboles viven muchos años en el mismo lugar, sólo aparentan estar inmóviles: con el permiso del viento constantemente mueven sus ramas y sus hojas. A veces, los puedes ver dóciles y relajados oscilando lentamente; otras, agitados como si fueran a arrancarse. Cuando esto sucede por las noches, los árboles pueden dar miedo por su enorme y oscura silueta inquieta. A veces, pueden verse alegres, con el brillo vibrante del tono verde de sus hojas a la luz del sol.

Imagen 8: El manzano en flor

Pero esto no es todo. Movimientos más sutiles e imperceptibles ocurren también, ya sea sobre la tierra o bajo de ella. Los árboles no solamente crecen, sino que buscan el sol y el agua; en ocasiones compiten con otras plantas o luchan contra plagas y parásitos; también rompen veredas de cemento con sus raíces, o atrapan rejas de metal con sus cuerpos. Los movimientos que son más reconocibles para los humanos son los de los ciclos de las estaciones, cuando pierden y renuevan sus hojas, cuando brotan sus flores y se llenan de frutas. Ahí nos acordamos que también viven con un tiempo cíclico que transcurre en sus cuerpos y en sus colores.

Otra cosa que hacen es estar presentes. Algo sencillo dirán ustedes, pero para nada despreciable. Para estar presentes hay que estar atentos a lo que sucede alrededor. Con el paso de los años, los árboles van sintiendo de qué manera las cosas en su entorno se mueven y se transforman. Creo que

la forma que tienen para mantenerse al tanto de lo que ocurre es llevando un registro detallado en sus cuerpos: en la textura de sus cortezas, en el ángulo de sus ramas, en los recorridos de sus raíces, en los lugares donde salen sus hojas. Ahí es donde escriben su historia y la historia del lugar donde viven.

Imagen 9: Árbol de madrugada

No hay ningún árbol igual a otro. Aunque vivan a pocos metros de distancia, ese pequeño hecho puede hacer la diferencia entre recibir más o menos viento, o más o menos agua. Es más, puede que, por ejemplo, justo un pajarito decida posarse todas las mañanas en la rama de un árbol y no en la de otro. Bueno, esa rama –por el peso del pajarito, por su rápido y ligero canto, por su sombra proyectada– crecerá distinta a la de un árbol vecino. Así, el sutil recuerdo de ese visitante se verá reflejado en el modo en que crezca la rama. ¿Qué pasaría si pudiésemos leer todos los recuerdos de un árbol a partir de la forma de su cuerpo? ¿Podríamos acaso conocer una historia distinta de los territorios que compartimos con ellos?

Esta es una hebra de la historia de un árbol que vivía en La Ligua cuando el agua del río era abundante y las tierras despejadas. Una hebra que unió ese particular árbol a un grupo de niños y niñas que vivieron con él por muchos años.

Cuando don Arturo Tapia compró una hectárea y media en la comuna, este particular boldo ya tenía muchos años viviendo allí. En ese entonces talaron varios árboles, entre los cuales se encontraban un quillay, un peumo y un roble joven. Tardaron apenas un par de semanas en cortar árboles que demoraron décadas en crecer. Cuando don Arturo se paró frente al boldo para estudiarlo, algo le sucedió: nunca antes había visto un árbol como ese. Su copa era amplia y redondeada, su tronco grueso y robusto, el boldo estaba ahí parado como si el mundo fuese un gran océano frente al cual podía meditar sin fin. El hombre se quitó el sombrero para rascarse y reordenar su pelo que el sudor le había pegado a su cabeza, dio media vuelta y se alejó sin más. Cuando sus hermanos le preguntaron por el destino del boldo simplemente dijo: «No, ese lo dejamos». Entre cinco tardaron algunos meses en desmalezar, rellenar donde había desniveles y construir la casa de madera donde la familia Tapia habría de vivir por varios años. También levantaron una empalizada que pasaba a unos escasos metros del árbol.

El primer año, el entorno cambió mucho más de lo que lo había hecho en los últimos 10 años. Comenzaron a aparecer animales que nunca antes habían andado por ahí: caballos, gallinas, vacas, gansos, patos, ovejas, perros, gatos y cabras. El sitio parecía un pequeño zoológico. Por su parte, ratas y ratones se veían sólo de noche, mientras que los conejos salvajes y las tarántulas desaparecieron casi por completo. Aparecieron también nuevas plantas, como hortalizas (zanahorias, tomates y cebollas), flores (alegría del hogar, caléndulas y manzanillas) y pequeños brotes de árboles (membrillos, limones, naranjos, pitósporos y parras). Todos esto fue orquestado por apenas unas cuantas personas, siempre paseando de un lado a otro y usando sus rápidas manos para hacer o acarrear todo tipo de cosas.

El terreno estaba lleno de vida y el boldo aprovechó esa abundancia: la tierra tenía nuevos nutrientes, el agua fluía con los riegos y pronto estaría listo un pozo. Sin embargo, lo más importante era que el sol salía todos los días. El árbol continuaba creciendo, había alcanzado ya una altura considerable, mayor que la de cualquier boldo de la zona, y parecía que nunca dejaría de crecer. Podía verse a varios kilómetros a la redonda. Sin embargo, como estaba ubicado en el extremo noroeste del sitio, la familia Tapia, durante todos los años que allí habitaron, casi nunca se acordaban de él como el árbol que era: más bien era considerado como parte del paisaje que incluía a los valles despejados y a los cerros distantes. Estaba entretejido con la historia visual de

ese paño de tierra, y con ello, era un punto de referencia fundamental, de manera que todos daban por sentada su presencia.

Para quienes el boldo fue algo más que un punto de referencia, algo más que una pieza clave del paisaje, fue para los niños y niñas que crecieron jugando al alero de su sombra. Cuando la familia Tapia llegó a su nuevo hogar, Macarena tenía cuatro años y su hermana Ema apenas uno. Habían nacido en Cabildo, pero la casa en La Ligua sería su verdadero hogar. Allí formarían todos los recuerdos de su infancia que continuarían atesorando por el resto de su vida. Cuando se remontaban a esa edad, las salidas al patio por cuenta propia era lo primero que podían recordar. Ese era un patio infinitamente sorprendente a sus ojos, habitado por animales, plantas, personas y objetos de todos los tamaños y formas que parecían nunca acabar de renovarse, o a veces hasta mezclarse unos con otros. Todo lo que al desprenderse de algo se volvía otra cosa les resultaba especialmente llamativo. Por ejemplo, las hojas de los árboles que al caer dejaban de ser hojas verdes de la copa para transformarse en hojas ruidosas del suelo. O también el misterioso proceso del pasto-para-pisar que se volvía alimento-para-rumiar para las vacas, y, a su vez, caca-sucia-en-el-suelo-para-evitar. Eran infinitos procesos que ocurrían todo el tiempo.

Macarena aún no conocía el boldo. Lo había visto, sin duda, pero no había estado allí. A sus cuatro años, para conocer algo tenía que tocarlo, sentir su textura, olerlo, escucharlo y presenciarlo. No fue hasta casi un año después que conoció al árbol. Un día, luego de un invierno muy lluvioso que la obligó a permanecer encerrada la mayor parte del tiempo en casa, fue con su familia a tomar la merienda en el rincón más retirado del sitio. Cuando la niña llegó a los pies del árbol y miró hacia arriba, quedó mareada ante las inmensas proporciones de ese ser. Pasaron allí varias horas antes de entrar a la casa a causa de una fría brisa que se levantó por la tarde. Aun así, ella y su hermana aprovecharon de correr alrededor del árbol, de subirse y saltar a las raíces, de seguir una hilera de hormigas que trepaban por el tronco. Ellas también habían estado guardadas durante el invierno y ahora salían a buscar alimentos. Cuando las niñas tocaron a las hormigas, estas últimas, alarmadas, se desviaron de su camino a paso acelerado para evadir las manos amenazadoras. Después de ese día, las niñas volvieron a ir al árbol acompañadas por su madre, la señora Miriam, que aprovechaba la salida para recoger yerbas en el huerto y huevos de gallina en el gallinero.

A medida que crecían, las niñas podían dar recorridos más largos y alejarse cada vez más de la supervisión de la madre. Tanto es así que cuando nació Luís, tres años después, ellas (con siete y cuatro años) podían salir por las tardes simplemente dando aviso desde la puerta de la casa. Tenían tiempo sólo por la tarde, ya que Macarena había entrado a la escuela. Si bien le gustaba estar con otros niños, no veía la hora de volver de la escuela para poder correr y saltar por el sitio, y jugar al escondite, al pillarse o a la familia. Su padre había amarrado una cuerda a una gruesa rama del boldo para que las niñas pudiesen columpiarse y dejarse caer sobre una camita de paja preparada para eso.

Para ellas fue la mejor de las ideas, y Macarena aprovechó la cuerda para trepar sobre el árbol y subir lo más que pudiera. A su corta edad ya era muy hábil y después de unos meses de práctica logró ascender hasta la rama más alta. Su hermana Ema presenció el momento, aunque no vio nada desde abajo, ya que las hojas y ramas tapaban todo lo que pasaba por encima de ellas. Supo que su hermana lo había logrado por los gritos de júbilo que pudo escuchar desde abajo. Ella también quería llegar allí, tan alto, pero todavía no conseguía hacer una de las transiciones más delicadas entre dos ramas que permitían subir de manera segura. Esto lo sabían porque ya varias veces su hermana y ella se habían caído. Las abrasiones (o *raspillones* como les decían ellas) producto de las caídas podían durarles varios días al igual que los moretones. Sin embargo, nunca se rendían, sabiendo que cada vez lo hacían mejor. Cuando Macarena por fin bajó del árbol, le mostró a su hermana unas drupas (las pequeñas frutas del boldo) un poco machucadas que llevaba en la mano. Le dijo que no tenía dónde guardarlas pero que eran muy sabrosas. Ema las probó y sí que lo estaban. Su hermana las había encontrado en una rama que subía derecha hacia el cielo desde el centro del árbol. Seguramente, para los pájaros era difícil colarse entre las espesas ramas y hojas siempreverdes para llegar allí, así que esas frutas podían crecer intactas durante el período de maduración cerca de agosto.

Unos meses después, una de las hermanas menores de la señora Miriam se construyó una casa en el sitio. Ella había venido con su esposo y su hijo de tres años, el pequeño Enrique. Él era un niño muy sociable que se integró rápidamente al grupo. Las niñas lo iban a buscar a su casa por las tardes para ir a la sombra del boldo a jugar. A Enrique le gustaba participar en todas las actividades que proponían las niñas más grandes, aunque eso no siempre era posible: así, si el niño era visto

por alguno de sus padres jugando con sus primas a las muñecas, lo llamaban de vuelta a casa y no lo dejaban salir hasta el día siguiente. Por este motivo, Macarena y Ema dejaron de jugar a las muñecas cuando su primo estaba presente.

Imagen 10: El árbol de la calma de Agus

Escalar se había convertido en una actividad habitual para todos. Después de tanto columpiarse con la cuerda y las ramas más bajas, las niñas podían moverse por el árbol con mucha facilidad. Enrique aún se colgaba de la cuerda y escalaba los nudos que allí habían hecho para facilitar el agarre. En ocasiones todos subían y, después de que cada uno alcanzaba una altura acorde a sus fuerzas y habilidades, se sentaban en las ramas con los pies colgando y jugaban a ser pájaros reunidos para discutir cuestiones muy importantes en el idioma de los pájaros. Ema no veía la hora

de mejorar sus habilidades para alcanzar el lugar de su hermana, sentarse en la rama más alta y ver lo que ella veía desde allá arriba. Se imaginaba que ese debía ser el punto más alto de todos, y que desde allí se tenía una vista despejada hasta el océano: el océano grande al que fueron en familia una vez, en un tiempo que ya no podía ubicar en su memoria. Ella quería volver a verlo y sabía que desde ahí seguro se podía.

Durante los años que siguieron, se sumaron al grupo hermanos y primos pequeños, lo que hacía de Macarena, Ema, Enrique y Luís los niños más grandes del lugar. Eran muy unidos y se cuidaban entre ellos, especialmente Macarena, que se sentía responsable por ser la mayor, buscaba siempre advertir a los demás de posibles peligros. Pocas veces peleaban, y si lo hacían, a los pocos minutos volvían a jugar como si nada hubiese pasado. Prácticamente, los adultos casi no intervenían cuando ellos estaban en el boldo. Ese era su espacio, su base de operaciones desde donde decidían todo lo que iban a hacer, aunque fuera simplemente ir a buscar duraznos para comer a la sombra del árbol, durante los días más calurosos del verano. Los adultos vivían vidas muy ocupadas entre la casa y los demás espacios del sitio. Esas eran sus bases, esos eran los lugares donde los adultos tenían pleno control del espacio. Ahí los niños tenían que hacer las tareas y los trabajos domésticos, tenían que esperar a hablar y, sobre todo, no intrusear y hacer lo que se les decía. Es así como a veces se atragantaban tomando desayuno los sábados antes de salir rápidamente para ir a jugar al boldo. Ese era su trabajo preferido. Por las tardes, cuando los niños volvían a sus casas, a veces parecía que de verdad hubiesen estado en la guerra o en la selva por lo sucios que llegaban. Transpirados, embarrados, despeinados, la señora Miriam les decía entre risas: «¡Parecen simios!», frente a lo que todos se reían mientras Luís se ponía a saltar por toda la casa emulando al animal.

Efectivamente, algo de simios tenían por cómo se encaramaban sobre los árboles. A sus 8 años Ema ya se sentía en condiciones de subir hasta la cima. Había estado probando nuevos apoyos y movimientos para subir y recoger las drupas de la rama más alta del boldo, y ya estaba muy cerca de alcanzar esa última rama. Un día simplemente le dijo a su hermana: «Voy a subir hasta arriba», a lo que ella la miró de vuelta y le sonrió asintiendo. Era un viernes de los primeros días de septiembre y se acercaban rápidamente las fiestas patrias que habrían de celebrarse con una salida familiar a la feria de la comuna. Esa tarde, después de almuerzo, antes siquiera que se reunieran todos los niños bajo el boldo (ya eran siete los que podían salir a reunirse), Ema se sacó los zapatos

y comenzó el ascenso, y si bien era muy cuidadosa, se raspó una pierna cuando se resbaló mientras buscaba el mejor apoyo para dirigirse a la rama que la guiaría hasta la cima. Cuando se aferró de ella, comenzó a encaramarse hábilmente sacudiendo ramas secundarias y hojas que tiritaron a su paso como asustadas. Subió hasta donde las ramas se lo permitieron con unas cuantas gotas de transpiración que ya le cruzaban la cara iluminada por los rayos del sol. En ese lugar tan alto, las ramas ondulaban ampliamente y hasta una briza ligera podía moverlas. La niña se aferró entonces de la última rama, tomó una gran bocanada de aire a ojos cerrados y con fuerza dio un grito mientras reía. Cuando abrió los ojos, vio el mundo como nunca lo había visto antes y un leve vértigo le recorrió el cuerpo: desde tan arriba las cosas se veían más cercanas entre ellas y eso fue súbitamente abrumador. Con un solo barrido de su mirada podía ver el sitio en toda su extensión, y más allá aún. Cuando quiso hablarle a su hermana, no pudo verla debajo del enredo de hojas y ramas que había atravesado poco antes y no supo si escuchaba lo que le decía, así que se despreocupó y se dedicó a gritar de emoción al cielo extenso, al viento veloz y a los cerros tranquilos que sentía estar mirando frente a frente. Se sentía grande. Cogió una drupa brillante al sol y se la comió saboreando lentamente en la boca el dulce sabor de la fruta. Posteriormente, arrancó unos pequeños racimos que tenía cerca y los lanzó hacia donde estaban sus hermanos y primos como prueba irrefutable de su gran hazaña. Se quedó aferrada a esa rama unos cuantos minutos más para disfrutar de la experiencia ondulante de haber alcanzado la cima del boldo. Cuando bajó, todos la festejaron, especialmente su hermana mayor que comenzó a bailar alrededor del árbol una canción que les gustaba y que tocaban con frecuencia en la radio. En el momento en que Enrique se le acercó para felicitarla, ella supo que él habría de ser el próximo en subir allá arriba y, llegado el momento, también sería celebrado como correspondía.

El grupo pasó el resto de la tarde jugando alegremente y comiendo las drupas que habían caído al suelo. Al volver a casa, cuando Ema contó a su madre con mucho entusiasmo lo que había logrado, esta la felicitó. Sin embargo, se dio cuenta de que ella no le tomaba el peso a lo que acababa de pasar y que esa era una hazaña que sólo tenía verdadero valor para los niños y niñas que se juntaban a los pies del gran boldo.

Después de ese día, pasaron varias estaciones, cada una con sus colores y olores característicos. Los árboles frutales todavía jóvenes comenzaban a dar sus primeros frutos, los animales iban y

venían como en una pequeña granja, las familias se expandían. Todos los habitantes de ese paño de tierra sumaban tiempo a sus vidas reflejado en las transformaciones de sus cuerpos. Los niños veían sus huesos y músculos estirarse al crecer, registraban cicatrices en sus brazos y piernas cuando se caían, sumaban callos a sus manos y pies cuando corrían, trepaban o se colgaban. Al igual que ellos, también el boldo llevaba parte de su historia incrustada, inscrita en su cuerpo. El vestigio de una rama quebrada era el recuerdo encarnado de una vez que entre los primos subieron tablas y cartones bajo la copa para construir una *casita del árbol* como la llamaron. También el relieve de una gruesa raíz expuesta, que con los años había adquirido una tonalidad color hueso, encarnaba algo. Miles de veces había sido pisada durante carreras improvisadas, o había servido de asiento para las reuniones y trabajos de los niños. Todas esas actividades con el tiempo habían dejado a la raíz lisa como si hubiese sido lijada y pulida por un artesano. Para los niños, el boldo grande no era sólo parte del paisaje, era también un lugar que los amparaba bajo su sombra cuando el sol quemaba, era una base de reunión y de juego lejos de la mirada de los adultos, era un ser viviente que crecía junto a ellos.

Cuando los hijos de don Arturo y la señora Miriam se reunieron treinta años después, aún recordaban con mucho cariño esos días jugando juntos bajo el árbol. Sin embargo, como el motivo de la reunión era la parcelación del sitio para que pudiesen construirse más casas, Macarena, Ema y Luís estaban preocupados por lo que iba a pasar con el boldo. Especialmente Macarena, que tenía ya dos hijos y esperaba que cuando crecieran, ellos también pudiesen jugar bajo de su sombra. Varios no querían talarlo, pero el espacio, antes amplio y despejado, se había hecho cada vez más reducido para una familia que había crecido con los años. Don Arturo, ya canoso, permanecía sentado sin decir nada. Simplemente esperaba a que sus hijos se pusieran de acuerdo y decidieran cómo hacer la subdivisión sin pelearse. Fue una discusión larga y a veces tensa entre los hermanos. Finalmente, apuntando al rincón noroeste del sitio en el mapa que tenían abierto sobre la mesa, Ema planteó en voz alta: «¿Y podría ese pedazo no ser de nadie?». Algunos estaban más aliviados que otros frente a esa propuesta dicha en voz alta, pero los hermanos más pequeños no estaban convencidos, ya que ahí sólo veían un espacio en blanco.

Mientras los adultos de la familia Tapia decidían la suerte de un antiguo árbol entre cuatro paredes, este se dedicaba a estirarse hacia el cielo y amarrarse a la tierra con una poderosa determinación.

En ese momento, el boldo estaba preparando las flores que brotarían en primavera, cuando los días se alargaban al igual que las tardes de juego de los niños y niñas que se amparaban bajo su sombra.

6.2. Análisis

El análisis que sigue a continuación está organizado en tres puntos. En el primero, discuto el rol de los árboles como puntos de referencia y elementos constituyentes de los espacios rurales. En el segundo, discuto la relevancia del tiempo en una noción de desarrollo vinculada al habitar, sustentada en el encuentro entre trayectorias de distintos actantes, tanto humanos como no-humanos. En el último punto, abordo el proceso de apropiación territorial por parte de niños/as que ocupan espacios marginales y sin adultos/as en los territorios rurales, junto al rol de la convivencia grupal por parte de estos/as.

6.2.1. Árboles y seres humanos: para una geografía del encuentro

Si tuviésemos que definir lo que los árboles son a partir de lo que hacen o afectan, tendríamos que decir que los árboles son muchas cosas. En el campo, donde son una presencia común para los habitantes, su mera existencia contribuye a construir los distintos entornos, paisajes, espacios y lugares en donde los seres humanos y no-humanos conviven. En este sentido, a partir de la imbricación de las vidas de seres humanos y árboles, puede decirse que el rol de estos últimos incluye y supera la mera función productiva y ecosistémica.

La estabilidad de estos seres en la experiencia cotidiana de los seres humanos (y probablemente otros seres no-humanos también) ayuda a asentar un habitar para aquellas comunidades, familias e individuos que se rencuentran con su figura diariamente. Según Skewes y Guerra (2015, p. 206): “Los árboles son parte integral del paisaje y sirven de armazón tanto material como simbólica para el ensamblaje de los seres humanos con su naturaleza circundante”. En este sentido, los árboles pueden ser considerados como ‘faros del habitar’, es decir, cumplen una función clave en la construcción de espacios habitables, tanto en las ciudades como en el campo (Jones, 2006; Jones & Cloke, 2002, 2008). Su permanencia, constancia y fortaleza (que se puede encontrar en el dicho

‘sentirse como un roble’) permiten un anclaje subjetivo de los seres humanos al territorio que reconocen -y en el que se reconocen- en relaciones que se van entretejiendo a lo largo del tiempo[23]. Este anclaje subjetivo establecido por la relación afectiva con los árboles, es lo que contribuye a la construcción de una identidad (Gebhard et al., 2003). Como señala Jones (2011b, p. 162 Traducción propia): “Los sentidos y las prácticas de identidad necesitan anclarse y orientarse en el lugar y el tiempo, y los árboles y los bosques pueden desempeñar un papel clave en esto”. Dado que para los seres humanos la identidad se construye imaginariamente (ver Lacan, 1971a), no es de extrañar que los árboles pueblen los imaginarios rurales que se negocian fuera y dentro de estos territorios, y, de tal modo, trasciendan su cuerpo y su posición específica para dejar huellas en los cuerpos de otros seres por lo que dura su sobrevida.

Como seres vivientes, los árboles están sujetos a ciclos temporales, por lo que, aunque estén anclados siempre al mismo lugar, crecen a lo largo de sus vidas, se reproducen, mueren y, en particular modo, cambian con el paso de las estaciones. Por este motivo, los lugares que contribuyen a constituir son más sensibles a los ciclos del tiempo durante el paso del año. Los árboles, por lo tanto, no sólo marcan un espacio, sino también una temporalidad, esencial para los procesos asociados al sustento de la vida (humana y no-humana) en los sectores rurales. Es así como las imbricaciones entre los seres humanos y los árboles pueden ser entendidas como encuentros duraderos situados (Instone, 2004), tanto en el espacio (Jones, 2011b) como en el tiempo.

Para dar cuenta de cómo los árboles construyen lugares y se vuelven hitos importantes en la vida cotidiana de una comunidad, en el cuento he puesto fotografías de árboles de distintas latitudes que he tomado en distintos momentos del trabajo de campo. Estas buscan dar cuenta del amplio espectro del poder afectivo de los árboles. A continuación, discuto, a modo de ejemplo, un singular árbol que crece en Curanilahue:

[23] Es significativo, en este sentido, que los árboles posean una estructura particularmente resistente a los terremotos, fenómenos traumáticos que no solamente sacuden la tierra, sino que derrumban el patrimonio material, y con ello, la memoria de las comunidades expuestas a estos eventos catastróficos.

Imagen 11: El árbol camino al cementerio

Este árbol se encuentra camino al cementerio de Colico Norte, uno de los sectores rurales de la comuna. Los habitantes han colocado allí placas y cruces conmemorativas de sus muertos como si fuese una animita viviente. Además, se le atribuye un poder sobrenatural plasmado en una leyenda que tiene asociada desde hace mucho tiempo, y que hace parte del patrimonio inmaterial de la comuna, muy valorado por la escuela rural local que visité. La figura de este árbol abre el camino y una determinada atmósfera para los que se dirigen al cementerio. Diferenciándose de los demás árboles, vincula la vida y la muerte en el sector por la carga de significados que ha adquirido a lo largo de los años. Esta carga es indisociable de su existencia específica en ese lugar, entrelazando

de manera híbrida cultura y naturaleza en un ensamblaje único que no está separado de redes asociativas sociales, culturales, políticas y económicas más amplias (Jones & Cloke, 2008).

El rol formativo de estos seres es particularmente significativo tanto para adultos/as que recuerdan su infancia, como para niños/as que viven en el presente su niñez. Según una participante adulta (Rocío, 49 años, de Isla de Maipo) “todos tuvimos un árbol en la infancia”. Con lo anterior, Rocío alude a que pareciera que toda persona que vivió su infancia en un territorio rural tiene un recuerdo de un árbol que fue significativo en ese período de su vida. Este recuerdo está inevitablemente vinculado a lo que allí ocurría o podía hacerse en su presencia. En este sentido, los árboles ofrecen sombra en los días calurosos; lugares para esconderse; frutas y flores en ciertos meses del año; ramas para ser palos de juego, madera para el fuego o apoyos para trepar; hojas caídas que crujen cuando están secas o se pudren cuando están húmedas; olores, texturas, sonidos particulares, etc.

A continuación, presento uno de los dibujos realizados por Elizabeth de 37 años, quien representa un mapa del lugar donde pasó su infancia en San Ignacio de la región de Ñuble:

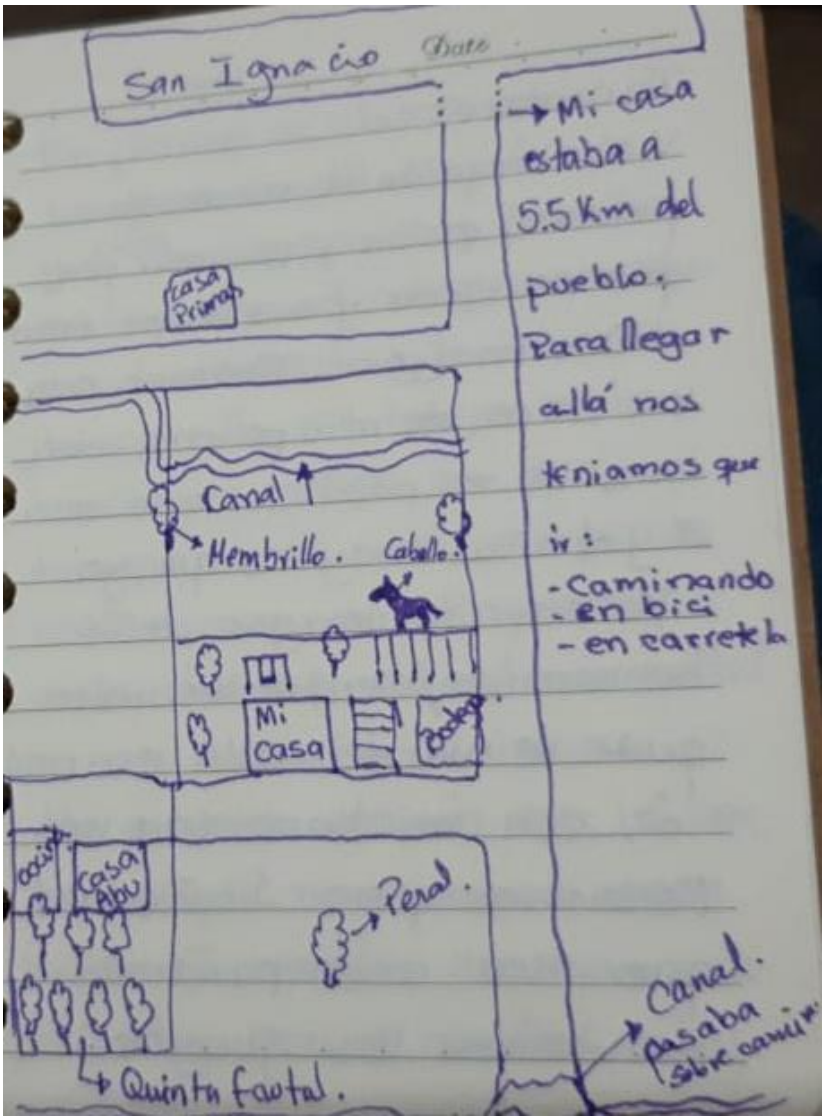

Imagen 12: El mapa de Elizabeth

Ella dibuja el sitio donde estaba ubicada su casa y los caminos que la conectaban al resto de la comuna donde tenía que desplazarse para ir, por ejemplo, a la escuela. Señala las distancias y algunos puntos de referencia que eran relevantes para ella. Entre los distintos árboles que ella dibuja, hay algunos que recuerda en particular modo: un árbol de membrillo cerca de un canal, un peral aislado en un sitio aledaño y una quinta forestal destacan entre otros elementos naturales. Estos árboles eran puntos de encuentro y juego de los/as niños/as que vivían en el sector cuando Elizabeth era niña. Eran hitos en el proceso de apropiación territorial que marcaban los lugares que

ellos frecuentaban. En este sentido, para los/as niños/as decir: ‘juntémonos en el membrillo’ situaba inmediatamente una espacialidad particular y un rango de posibles actividades que, en última instancia, determinaba la construcción de un lugar compartido. Es indispensable asignar un carácter abierto a este construir, en la medida en que adultos/as -junto a otros actantes no-humanos- contribuyen a su producción. De hecho, los espacios rurales son diseñados y ordenados por los/as adultos/as, para responder a determinadas necesidades productivas. Por ello, también los espacios marginales hacen parte de un diseño preconcebido, lo que eventualmente puede llevar a tensiones o conflictos por el uso del espacio entre generaciones con intereses diferentes (Childress, 2004). Esta producción del espacio, que toma forma en la construcción de un lugar, es continua al operar sobre los sedimentos de construcciones previas igualmente inacabadas. Esto se debe a que la pluralidad de actantes que intervienen en su conjugación también está en movimiento, crecimiento y/o desarrollo, cada uno con sus características particulares. De esta manera también lo entiende Jones (2009b, p. 319 Traducción propia) cuando señala que “[un] lugar puede ser un receptáculo que mantiene unidos todos estos ricos enredos de lo social, lo natural, lo material, lo imaginario, el pasado y el presente”.

A continuación, presento una fotografía tomada en el sitio de una familia participante en La Ligua.

Imagen 13: Hermanas escalando la pendiente

En esta fotografía, dos hermanas decidieron mostrarme lo que hacían cuando jugaban. El padre de las niñas señaló que había considerado intervenir ese espacio, construyendo una casa de juego para que sus hijas tuviesen un lugar fuera de la casa para jugar. Sin embargo, se percató que una soga amarrada a un árbol ensamblaba un espacio que sus hijas utilizaban -aprovechando una pendiente de tierra- para escalar y para practicar arquería con unos pequeños arcos de juguete. Esta pendiente existe debido a que, años atrás, esa parte del sitio se llenaba de agua durante los meses de lluvia, generando un pequeño estanque rodeado por mucha vegetación silvestre. Actualmente, los cambios climáticos han transformado la geografía del lugar. Considerando que la fotografía fue tomada en primavera, la completa ausencia de agua hace que el estanque sea solamente una huella en la memoria de los adultos y en el terreno mismo. Este cambio en el sector no ha sido vivido por las niñas que ahora juegan en ese espacio. El agua y los lugares donde esta se acumula son escasos para la familia actualmente, por lo que, por ejemplo, para las niñas el bañarse se asocia principalmente al océano y las piscinas de plástico en los meses de verano. Al mismo tiempo, la oportunidad de escalar surge como una actividad que antes no se realizaba en vista de que esa pendiente despejada simplemente no existía como tal.

En este ejemplo, se puede apreciar la agencia de distintos cuerpos que intervienen (las niñas, el padre, el clima, la tierra, la soga, el árbol, los arcos de juguetes, etc.) para configurar una acción

específica, contingente y dislocada (Latour, 2005). Este actuar construye un mundo común (Ingold, 2000; Latour, 2004; A. Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015) para múltiples seres, humanos y no-humanos (Haraway, 2008), materiales y discursivos (Merewether, 2019). Como mencioné anteriormente, en este encuentro las distintas materialidades están imbricadas en una red de relaciones que se transforma a lo largo del tiempo (A. Taylor & Pacinini-Ketchabaw, 2012). En el curso de las evoluciones de esta red, también se ven afectadas las trayectorias de los cuerpos que en ella están implicados y que se mueven a distintas velocidades.

Las niñas no habrían podido escalar unos pocos años antes, y probablemente no se interesen en hacerlo en unos pocos años más, aun estando presente la cuerda. Es posible que los efectos de la sequía se acentúen o amainen en el curso de una década cambiando la morfología del lugar, los usos del espacio y las condiciones de vida de ese árbol. Por último, también podrían considerarse los efectos a mayor escala de procesos como la urbanización, el aumento o disminución de la población y los hábitos de las familias residentes del sector.

Estas trayectorias (el crecimiento de las niñas, la evolución de la sequía, la urbanización, etc.) operan a distintas escalas y velocidades, pero se intersecan en el momento en que fue tomada esa fotografía. No puede tomarse una de estas trayectorias para explicar a las demás, dado que el ensamblaje cobra sentido justamente a través de esa pluralidad. En el momento de ese juego, tanto las niñas como el árbol, crecen juntos, dejando cada uno una huella en el otro. En el árbol, como se menciona en el cuento, esas huellas están esparcidas por su cuerpo y por las direcciones que estas toman en su trayectoria de vida. En los/as niños/as, esas huellas moldean su ser en sus distintas expresiones. La experiencia relacional y situada con un árbol, impacta en su corporalidad (en su musculatura, en sus reflejos, en su agilidad, en sus sentidos, en las contusiones o lesiones debidas a los accidentes, etc.); en sus conocimientos acerca de si mismos, del entorno y de los árboles; y finalmente, en la posición subjetiva que establecen con el mundo. Para los/as adultos/as que recuerdan sus infancias, el eco de esos encuentros cubre desde la memoria más íntima, corporal y afectiva, hasta los discursos y construcciones acerca de la naturaleza, la infancia y la experiencia rural.

6.3.2. Tiempo para el desarrollo y el habitar

> Se habita en todas las vidas en la medida en que este término capta el desarrollo de la vida en el momento, pero el momento no como el punto infinitesimal en movimiento del tiempo presente, sino como el peso de la vida, emplazado, encarnado, en el espacio, en el tiempo, y [en] los patrones y prácticas que se construyen a partir de esto (Jones, 2006, p. 196 Traducción propia).

En el cuento, aparece un dibujo realizado por Priscila de 7 años (Imagen 11), una de las hijas de Elizabeth, que habita en San Ignacio con su familia. En este dibujo aparece el llamado '*árbol de la calma del Agus*'. Ella lo dibuja cuando describe a su entorno cercano y, en un segundo momento, cuando describe un lugar que encuentra peligroso. Junto al dibujo seleccionado aparece el siguiente texto:

> *no me gustan los árboles grandes, porque me da miedo que si me subiese a él, me podría caer. Mi hermano los trepa y a mi me asusta pensar que se puede caer porque si se cae, se podría morir*

El árbol ocupa gran parte de la hoja. Tiene un tronco grueso con nudos grandes coloreado con trazos largos y muy marcados. En la parte superior tiene una copa pequeña con forma de anillo, coloreada de verde. A unirla con un tronco proporcionalmente mucho más grande, hay unas ramas cortas y tiesas. La forma en que está dibujado el árbol da cuenta de la posición de la niña al estar parada frente a él y mirarlo desde abajo hacia arriba, imponente ante sus ojos. Arriba de la copa, como a punto de saltar, se encuentra el monigote del hermano mayor: muy pequeño, y con una de las manos -similar a una rama- extendida a modo de saludo.

Desde mi lectura, el dibujo y el texto dan cuenta de lo que en italiano se conoce como *soggezione*, un término sutil que apunta a un estado del ser en el que uno se siente 'sujetado' (cautivado) por una situación u otro ser que se percibe como más grande o dominante. Lo anterior causa vergüenza, temor, estupor o asombro, dependiendo del tipo de relación y el tipo de encuentro con una otredad imposible de asimilar. Desde una perspectiva levisiniana (Birtolo, 1999), el súbito momento del encuentro tiene un valor estructurante, porque es allí que acontece subjetivamente el 'yo' del

individuo, en una dependencia inescapable del Otro. Sin embargo, el 'yo' en cuestión no es un ser pasivo frente a esta otredad: a los ojos de Priscila, este particular árbol deviene peligrosidad por lo que allí pudiese ocurrir(le). El riesgo mortal de la caída desde árbol está dado por la potencialidad de ser escalado por parte del hermano mayor, a quien ella mira desde abajo proyectándose en esa posición. Esta potencialidad, inherente a las contingencias territoriales específicas, es la que define la posición de todos los actantes presentes en este suceder desde una diferencia experiencial: Priscila en su imaginación, el hermano en su práctica, el árbol en su tamaño, los padres en sus aprehensiones, etc., todos son construidos en sus trayectorias, a partir de las posiciones y acciones de los demás actantes.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, la noción de trayectoria que propongo aquí busca ser una alternativa a la noción tradicional de desarrollo que se aplica a actantes específicos como si estos pudiesen separarse de los demás y tener una trayectoria independiente (Rautio & Jokinen, 2016). Lo anterior ocurre con las principales teorías del desarrollo infantil del siglo pasado. En particular modo, me refiero a la teoría del desarrollo cognitivo elaborada por Piaget (Piaget & Inhelder, 1997) y la teoría sociocultural de Vygotski (1978). Este último se plantea críticamente frente a la propuesta de Piaget, enfatizando el aspecto relacional en el desarrollo de los/as niños/as. Aun así, el autor sitúa esta relacionalidad dentro de los límites del ámbito de lo humano, consolidando su propuesta como una de las piedras angulares de la visión construccionista hegemónica del desarrollo infantil (Prout, 2005). Es indiscutible que estas teorías han aportado elementos fundamentales para la comprensión de la forma en que se van desarrollando los/as niños/as. Sin embargo, también han promovido una visión que relega a un rol secundario el desarrollo y la agencia de otros seres no-humanos que conviven con estos, junto a una visión adultocentrista que concibe a los/as niños/as como *seres en falta* por no haber alcanzado un determinado nivel de desarrollo esperable (Tisdall & Punch, 2012). Esta visión contribuiría a una asimetría jerárquica entre adultos/as y niños/as y a una segregación espacial de estos últimos (Ortiz Guitart, 2007). Además, una visión centrada en el individuo, desconoce anticipadamente todos los posibles análisis que se extiendan temporal y espacialmente hacia otros seres, momentos y escalas (Burman, 2008, 2013). De esta manera, decentrar el desarrollo del individuo al lugar de un encuentro como el que se describe en el cuento, permitiría validar la existencia de distintas posibilidades de desarrollo, cuyo origen no puede rastrearse y cuyo final no puede predecirse de antemano. Además, permitiría

intersecar trayectorias contingentes entre seres humanos y no-humanos (que históricamente se han mantenido disociadas), para tener un mejor entendimiento de habitares complejos y cambiantes. Como argumenta Derrida, al no existir una ruta prestablecida acerca del curso de una trayectoria, lo anterior, supera el mero cálculo para alcanzar el poder de tomar una real decisión (Madrid, 2008).

Este es el dilema del comienzo y el final del cuento: el destino del árbol sobre el que volveré también más adelante. Al principio, don Arturo *duda*. Es decir, en una dilatación del tiempo para la ocupación del sitio y la producción, el personaje reflexiona para tomar una decisión. Al final del cuento, sus hijos/as se ven enfrentados al mismo dilema, y, teniendo trayectorias históricas y agendas diferentes, sus posturas también difieren, obligándolos también a tomarse un tiempo para discutir antes de actuar. Los que no están presentes en ese momento son los/as niños/as que expresan su posición por medio del hacer. Evidentemente, es válido pensar que estos/as podrían jugar en otra parte. Sin embargo, como los lugares son únicos espacial y temporalmente, no podrían hacer lo mismo. En este sentido, la pregunta que éticamente debiese guiar una discusión acerca del destino del árbol, se asocia al tipo de desarrollo que como ensamblaje humano-no-humano esa particular familia busca construir. La posible tala de ese árbol es una de las múltiples caracterizaciones que ha moldeado, moldea y moldeará el devenir del desarrollo de la experiencia de los/as niños/as, de las familias en su conjunto, de los seres no-humanos presentes y del territorio en el que todos/as viven.

De esta manera, la relación entre el habitar y el desarrollo se teje en esa dilatación del tiempo, en esas mociones suspendidas que preceden y precipitan una acción fundada en la relación con el otro (Para ahondar en una discusión acerca del valor del tiempo en la constitución subjetiva ver Lacan, 1971b). Tomando esto en consideración, el cuento de este capítulo puede ser visto como un contrapunto al cuento 'El campo del futuro'. En este último, enfatizo una noción en donde el desarrollo siempre está pensado en relación a una meta ideal emplazada en el futuro, en el ansiado producto del desarrollo, en la maduración de los/as niños/as en adultos/as productivos y en la extracción de capital desde la naturaleza, con la menor demora posible (ver Ortega, 1996). En este cuento, en contraste, propongo una noción de desarrollo centrada en el habitar que sucede *en un tiempo* que transcurre para que puedan ocurrir encuentros entre distintos actantes, y el asentamiento de lugares que son tanto duraderos como cambiantes (Jones & Cloke, 2008). Este particular tiempo

del habitar no está marcado solamente por el ser humano, sino también -y especialmente- por los ciclos de los árboles que, como señalé inicialmente, son los que marcan el ritmo de los territorios rurales. Es relevante señalar que lo anterior ocurre a partir de actividades aparentemente triviales e improductivas como el tiempo para jugar, para almorzar, para caminar, y para jardinear. Como señala Rautio (2013, p. 405 Traducción propia): "En un mundo de creciente movilidad y presión para ser más productivos, las prácticas que no tienen ningún impacto económico o cualquier otro significado medible son declaraciones políticas". Es en este tipo de hacer donde aparece con más claridad el valor del tiempo para vivir, el valor de la reproducción de la vida en los territorios expresada en los encuentros entre lo humano y lo no-humano.

6.3.3. Habitar los márgenes jugando con otros

En la novela: 'El barón rampante' de Italo Calvino del año 1957, un niño decide ir a vivir sobre los árboles después de una disputa familiar. Desde ese momento, las copas de los árboles se vuelven su territorio, renegando así de su casa y de la tierra donde caminan y construyen los seres humanos. Así, esta oposición férrea al mundo civilizado, normado y adultocéntrico moldeará profundamente la identidad del protagonista. En el cuento 'El boldo', las niñas se apropian de un lugar con el beneplácito de los/as adultos/as, para quienes esa apropiación es consonante con la funcionalidad de los sistemas de vida y principios que asumen como familias.

Como señalé en el capítulo anterior, para los/as adultos/as, tener un espacio propio siendo niños/as, al margen de la vigilancia adulta, era valorado positivamente. En ese capítulo, exploré las características de un espacio difuso como los cerros, mientras que en este apartado busco centrarme en aquellos lugares circunscritos por límites simbólicos como la propiedad privada, el hogar o los refugios, lugares negociados por la presencia constante de adultos y adultas.

Constanza de 30 años comenta:

> *Sí pienso así como en mi infancia y en como era antes el territorio donde yo vivía, lo primero que se me viene en mente es como… jugar en el boldo. Había un árbol de boldo grande que estaba en el sitio de al lado de mi casa, [que] era también un peladero […], era grande y nosotros corríamos con mi primo y nos arrancábamos toda la mañana y después íbamos a almorzar y después íbamos toda la tarde al boldo. Entonces el boldo era como nuestra base que jugábamos o a superhéroes o a la familia. Entonces yo me sentaba como en la parte más alta, después en la parte como mediana estaba mi primo, que viene después de mi que le digo*

hermano, y abajo estaba mi prima que era más pequeñita que no podía subir. Entonces… de eso me acuerdo, de estar arriba del árbol, de ver desde ahí digamos pa' una cancha que había al lado, y me sentía súper poderosa de estar tan alto y de estar ahí con mis primos. Eso es como lo más significativo que si yo pienso, así como en mi infancia.

El espacio marginal a la actividad adulta ('peladero') que ella señala, estaba a su disposición para jugar, convirtiéndose en su 'base', es decir, en un espacio apropiado por ellas. La participante señala entonces esta relación entre la casa y la base, en donde la primera era un espacio para alojar (dormir y comer), mientras que la segunda era un lugar para estar y hacer. Como señala en otra parte de la entrevista, la participante cuando estaba allá sentía que estaba '*en otro mundo*' respecto al mundo de los/as adultos/as, quienes no prestaban atención a lo que hacían. Lo anterior es consistente con lo que plantean Taylor & Pacinini-Ketchabaw (2012, p. 43 Traducción propia) cuando señalan que "los niños reclaman espacios y lugares que están disponibles para ellos o que les brindan una invisibilidad parcial de los adultos: un espacio propio".

Por su parte, Pedro, de 51 años, cuenta lo siguiente:

El objeto que más recuerdo con más claridad en mi mente es el galpón grande, habían 2 galpones, uno muy, más grande y uno más pequeño, yo los, los encontraba inmensos, pero inmensos, inmensos de grande porque yo era pequeño […], y teníamos mucho dónde jugar, tenía mucha ampliación, entonces era grande por todos lados, tenía unos cuartos entre medio, entonces me causaba mucho placer jugar ahí, junto con mis hermanos, a parte que, el dueño del fundo ahí guardaba todas las cosas, las cosechas en todo lo que fuera producción y lo que fuera explotación, se guardaba ahí, jugábamos adentro de los sacos cuando había carbón, cuando había.. boldo, cuando había maíz, cuando había […] entonces es un lindo recuerdo de ese sector, sobre todo en el tiempo de invierno que, eran muy largos los inviernos, y en la casa nosotros nos aburríamos entonces íbamos a jugar a ese galpón todo el tiempo […], hacíamos de todo también, con las personas que trabajaban en el fundo, y había un sector donde ellos usaban para colación, nosotros que los acompañábamos también a ellos ahí, almorzábamos con ellos también ahí, a veces hacíamos asábamos verduras de las que se cosechaban, zapallo, por ejemplo, cebollas, papas […] ahí emplazamos gran parte de nuestra niñez con mis hermanos, entonces al verlo ahora, siempre están esos recuerdos y, y siempre lo comento conversando con otras personas, de lo importante que fue en esos tiempos ese galpón.

Al igual que en el caso anterior, el participante atribuye una particular importancia al lugar en el que jugaba con sus hermanos. A diferencia de Constanza, el galpón era utilizado como bodega por parte del propietario, quien permitía a ellos usar el lugar para jugar. Allí, el participante también encontraba un mundo lleno de posibilidades de juego e interacciones a su disposición. Esta visión

idílica de la experiencia infantil por parte de Pedro es consistente con lo que plantean Salomón y De Marco (2018, p. 190) al entrevistar adultos/as acerca de sus infancias rurales en la Argentina del siglo XX:

> En medio de una relativa carencia de recursos materiales, los entrevistados exhiben satisfacción con su pasado y sus logros. «Recuerdo una infancia feliz» y «Estábamos contentos», rememoran respectivamente Carlos N. y Martín G. Llama la atención el optimismo con que se evoca el esparcimiento y la diversión infantil.

Centrándome ahora en las actividades autotélicas que los/as adultos/as recuerdan haber llevado a cabo en sus infancias, puedo decir que estas son tan amplias y vagas como las que realizan los/as niños/as que actualmente habitan estos territorios. Estas actividades se mueven en el ámbito de la interpretación (por ejemplo, la realización de juegos de rol y la representación de dibujos animados o series televisivas) junto a la construcción de juguetes y espacios como, por ejemplo, refugios y casas del árbol. Respecto a esto último, Jones (2007b, p. 201 Traducción propia) enfatiza la importancia de este particular construir como la explicitación elocuente "del deseo de los niños de construir literalmente sus propios mundos donde las escalas y los lugares del mundo adulto quedan atrás".

Todas las actividades de los/as niños/as en estos lugares apropiados cambian de manera espontánea, fluyendo entre actividades autotélicas ligadas al hacer y a las cosas que tienen a disposición. Esto es consistente con la argumentación de Punch (2003) respecto a la íntima relación entre la cultura de los/as niños/as y el entorno material que los rodea y determina la forma de sus actividades lúdicas. Unas tiras de nylon pueden servir para representar una doma de animales; unas tablas y pedazos de cartón pueden servir para hacer un refugio; unos tarros pueden servir para jugar a la banda musical con amigos; unas piedras pueden servir para lanzar o amontonar; un árbol para trepar, etc. Todas estas combinaciones variables de actantes en ensamblajes autotélicos pueden o no tener reglas, lógica, propósito o fin. Siguiendo a Rautio (2013), lo importante de estas actividades además del aspecto performático asociado al poder-hacer, es la conjugación de los participantes ya sea humanos como no-humanos en el juego entendido como evento. Lo anterior es congruente con lo que plantean Carvalho y Silva (2018), cuando afirman que los juegos de los/as niños/as que habitan territorios rurales tienen una conexión importante con la naturaleza y la cultura de sus grupos sociales.

En la configuración de estos juegos heterogéneos, los/as adultos/as anteriormente no participaban. Sólo intervenían disruptivamente cuando los/as niños/as interferían directamente con sus actividades, desarmando, moviendo o desordenando cosas dispuestas en el mundo adulto. Pedro utiliza a menudo el verbo '*intrusear*' para referirse a los momentos en que sus actividades desbordaban el límite de lo permitido establecido por los/as adultos/as, aceptando y justificando en su discurso esa separación establecida por ellos/as.

La relación de estas actividades autotélicas con el estudio, las labores domésticas o el trabajo agrícola varía de caso a caso. Si bien podría decirse acorde a la investigación de Punch (2003) y Conde (2016) que no hay una separación clara entre estos ámbitos, teniendo los/as niños/as la posibilidad de moverse entre el mundo adulto y su cultura infantil, algunas participantes adultas sí sintieron el peso de obligaciones que competían e interferían con sus espacios de juego cuando eran niñas. En este sentido, es válida la consideración respecto a una necesidad ética de diferenciar entre el trabajo infantil y las actividades productivas del grupo doméstico que propone Padawer y Enriz (2009). Es por lo anterior que el límite borroso entre el juego y el trabajo, entre el ayudar y el trabajar, presente en las descripciones de los/as adultos/as acerca de las actividades de su infancia, debe repensarse en relación a la dinámica familiar.

En relación a los/as niños/as actuales, algunas dinámicas y procesos intervienen para redefinir estas relaciones. En una familia de Naltahua, por ejemplo, las divisiones entre juego y trabajo resultaban más evidentes para las niñas participantes. Ellas no estaban involucradas en el trabajo de sus padres, dado que el padre trabaja fuera del hogar y la madre señala: "*yo digo que jueguen, que disfruten su niñez […], la única responsabilidad que tienen acá es levantarse, lavarse las manos, tomar desayuno, jugar*". Esta posición asumida por los padres está vinculada a la forma en que él y ella conciben la infancia, a su cultura familiar y a otros procesos de una escala más amplia. Entre estos pueden considerarse las transformaciones territoriales como los procesos de urbanización (Unda Lara & Llanos Erazo, 2013); la reconfiguración del trabajo en las zonas rurales (Gac Jiménez, 2017); y un juicio negativo acerca del trabajo infantil desde la visión de los derechos de los/as niños/as (Kallio, 2012; Torres Velázquez, 2020) socializada en las escuelas.

Entre estos distintos procesos, hay uno que quisiera considerar más a fondo. Existe una diferencia importante respecto a las posibilidades de juego y apropiación de espacios por parte de los/as

niños/as de antes y los/as de ahora. Los cambios sociodemográficos experimentados por el país en las últimas décadas conllevan un envejecimiento de la población y la disminución sostenida de la natalidad en los territorios rurales (Caro Molina, 2015). Esto, junto a los temores adultos señalados en el capítulo anterior, ha implicado que los/as niños/as tengan menores posibilidades de generar grupos de juego y de cuidado mutuo con parientes o vecinos de edades similares, viéndose en la necesidad de realizar actividades más solitarias o en las que estén involucrados los familiares adultos. Con lo anterior, actualmente existe una mayor convivencia al interior del hogar entre adultos/as y niños/as. Ahora estos/as últimos/as comen en la misma mesa que los/as adultos/as, hacen tareas, juegan y pasean juntos con más frecuencia que en el pasado, lo que ha ido de la mano con la reducción de la independencia de los/as niños/as tanto en los espacios públicos, como en el dominio de los espacios privados. Dominio en el que los espacios marginales y abandonados, antes ocupados por los/as niños/as, son progresivamente civilizados, utilizados y, por ende, ocupados por el mundo adulto. Finalmente, los espacios cerrados, controlados e individualizados por los/as adultos/as son los que les quedan a los/as niños/as en su búsqueda de autonomía (Delgado, 2005).

Elizabeth, en un extracto de entrevista acerca de su infancia en San Ignacio, recuerda cómo, de vuelta de la escuela, ella se tomaba un tiempo para estar en un refugio con otros/as niños/as:

> *En las mañanas nos demorábamos máximo 40 minutos, pero al regreso a casa, siempre tardábamos más, hasta una hora y media, porque se nos ocurrió formar un "club", todos guardaban lo que llevaban de colación y pasábamos a un bosque que quedaba de camino, en donde construimos un refugio y ahí compartíamos lo que cada uno podía. Creo que eso es uno de los recuerdos más lindos, éramos un lindo grupo 7, a veces 8 niños entre 7 y 10. [Ahora] tenemos vehículo, una comodidad que les priva [a mis hijos] de muchas experiencias. Pero honestamente ahora no me atrevo a que ellos realicen el viaje solos, hay más maldad y me aterra que les pase algo.*

En la novela de 'It' de Stephen King del año 1986, un grupo de niños/as de los años cincuenta tiene que hacer frente a una entidad malévola que los acecha recurriendo a sus fortalezas como individuos y como grupo. En una escena significativa del libro, ellos son confrontados por un policía que los descubre mientras están construyendo un dique que detiene el agua de un arroyo en las afueras de la ciudad. Allí el policía los increpa por sus acciones y les pide que cuando jueguen siempre lo hagan juntos. Posteriormente en el libro, ellos siendo adultos/as recuerdan el hecho y concluyen que ese policía les salvó la vida con esa indicación.

En los dos casos, para los/as adultos/as existe una maldad exterior (física y moral) que amenaza la integridad de los/as niños/as en sus exploraciones independientes. Sin embargo, esa 'maldad' que está construida sobre un imaginario moderno que segmenta a la infancia entre inocencia y peligrosidad (Chaves, 2010), no puede ser completamente depurada de la acción de los/as niños/as, para ubicarse en un allá-afuera independiente. En este sentido, aceptar el hecho de que los/as niños/as corran riesgos es parte de su crecimiento. Lo que pareciera lograr la convivencia grupal es que las relaciones de confianza construidas entre pares, junto al cuidado mutuo aminoran, los riesgos y la percepción de riesgo asociados a la exploración del mundo.

La convivencia grupal podría ser entonces un elemento clave para el desarrollo de la independencia y la apropiación de lugares por parte los/as niños/as. Acorde a Matthews et al. (2000), esta búsqueda de la sociabilidad de los/as niños/as en sectores rurales de Inglaterra era más relevante que el relacionarse con la naturalidad de su entorno, lo que los acercaba más a la que podría ser considerara una experiencia urbana. Desde mi punto de vista, y volviendo al recuerdo de Elizabeth, es el ensamblaje del grupo, el compartir comida, el lugar, el regreso de clase, y la ausencia de adultos/as, lo que hace significativo el recuerdo para la participante. Los lugares construidos de esta manera, con un grupo de pares y otros actantes no-humanos, resultan fundamentales para que los/as niños/as puedan superar, por medio de sus experiencias, los distintos desafíos del crecimiento asociados a su desarrollo físico, psíquico y moral.

En este sentido, el cuestionamiento final de los/as hijos/as de Don Arturo acerca de la permanencia del árbol (ente que transgrede propiedades y limitaciones simbólicas humanas en pos del crecimiento), es, al mismo tiempo, también el cuestionamiento de orden ético y político que los/as adultos/as realizan respecto a los espacios apropiados y posibilidades de desarrollo de los/as niños/as con quienes conviven. Es por este motivo que la última pregunta formulada por Ema es la más significativa (*¿Y podría ese pedazo no ser de nadie?*). Esta rompe con la lógica de apropiación tradicional para cuidar de ese espacio marginal que los/as adultos/as valoran al recordar sus infancias y quisieran para sus hijos/as, más allá de sus temores e inseguridades. Considerando que ellos/as tienen una particular predilección por los espacios naturales para estar y jugar (Korpela, 2002), pareciera fundamental que en los territorios rurales los/as niños/as puedan apropiarse de estos espacios. Apropiarse de su territorio es aquel proceso clave para generar el apego a los

paisajes que dará pie a una particular identidad y sentido de pertenencia que es relevante en su presente y será relevante en su adultez (Alexander et al., 2015).

6.3. Conclusiones del capítulo

En este capítulo he explorado la asociación entre el habitar y el desarrollo cuando se considera aquella temporalidad que despliega los crecimientos de seres humanos y no-humanos. La figura del árbol como punto de referencia, faro del habitar, ser viviente en crecimiento y base, me ha permitido dar cuenta de las distintas trayectorias territoriales que se construyen entre lo humano y lo no-humano, especialmente en el proceso de apropiación espacial por parte de los/as niños/as. Este proceso es particularmente relevante dado que los vínculos que ellos/as construyen con los lugares que habitan son esenciales para la producción social de la vida cotidiana (Alvarez Pedrosian & Blanco Latierro, 2013), mejoran su calidad de vida presente, y dejan huellas significativas en su edad adulta (Chawla, 1992).

Para no caer en una visión instrumental de lo no-humano domesticado por lo humano, es indispensable alejarse de la visión heideggeriana del 'cuidar' entendido como custodiar la esencia de las cosas en el habitar (Heidegger, 1951), para asumir la existencia de un mundo común en el que las plantas, los animales y los seres humanos crecen juntos, "dándose continuamente existencia unos a otros" (Ingold, 2000, p. 87). Para los/as participantes niños/as, estas imbricaciones contingentes se construyen desde esas dilaciones temporales del habitar que representan las actividades autotélicas cotidianas, a veces difíciles de plasmar en palabras que capten esa dilación del estar. Para los participantes adultos/as que recuerdan sus infancias, esas imbricaciones son influenciadas -aunque no determinadas- por las construcciones discursivas acerca de la infancia, reproduciendo imaginarios en los que las contradicciones son limadas y los énfasis se vinculan a aspectos morales de las experiencias que relatan.

De acuerdo con lo propuesto en el tercer objetivo específico de esta tesis, con el cuento que he presentado en este capítulo he buscado situar el punto de encuentro entre las prácticas autotélicas de los/as niños/as y las memorias de los/as adultos/as en el cuerpo de un árbol. Al ser este un punto

de encuentro y convivencia, es también un potencial campo de conflictos ético-políticos intergeneracionales que puede arrojar luces acerca de las transformaciones territoriales de una determinada localidad rural. En este sentido, y a modo de ejemplo, preguntarse acerca del destino del 'Árbol de la calma del Agus' es preguntarse acerca de la vida de un árbol, de las posibilidades de trepar de un/a niño/a, de las concepciones de seguridad/libertad de unos padres y madres, de la relación de una niña respecto a su miedo a las alturas, de las formas en que el clima determina las condiciones de vida de ese árbol, etc. Todos estos son procesos que intervienen en la conformación de una determinada trayectoria que convoca a los/as niños/as, los/as adultos/as y actantes del mundo no-humano, y que permite repensar los cambiantes territorios rurales desde su despliegue local y cotidiano.

CAPÍTULO 7: COHABITAR CON ANIMALES DOMÉSTICOS: REPETICIONES, VÍNCULOS Y RUPTURAS EN UNA VIDA EN COMÚN

7.1. Cuento 4: El embrujo de la gallina

Cuando te ponen nombre estás sonada. De ahí en adelante son puros problemas. Miren al perro por ejemplo: le pusieron nombre apenas nació y lo mandan desde entonces, le dan órdenes, lo amarran, le pegan... Perro tonto. Yo no tengo nombre y no quiero tener tampoco. ¿Para qué alguien querría llamarme si no es para mandarme? Cuando los humanos se metan en los asuntos de una es el fin, no te sueltan más y no te queda más que esperar a que se aburran y se olviden de ti. Así que yo me hacía la desentendida y vivía mi vida tranquila en el corral. Éramos varias allí, así que era fácil pasar desapercibida entre la multitud.

Me gustaba vivir en el corral: sus reconfortantes corredores y patios conocidos, las casuchas de madera en las que dormíamos por las noches, todos eran lugares familiares y seguros. Había alcanzado un lugar decente en la jerarquía de las gallinas y no tenía problemas con la líder, de hecho, siempre había comida y no había porque pelearnos por ella. Todos los días, en la mañana y en la tarde, una niña con chupalla nos daba maíz y, si habíamos puesto huevos, nos los sacaba de los cajones en donde teníamos los nidos. Si estábamos empollando, ella nos daba una palmadita en la espalda antes de meter la mano. Con esa delicadeza yo no alegaba cuando se llevaba mis huevos. Siempre que tuviera comida y agua, y me cuidaran de ese perro tonto que ladraba y corría como loco, no me hacía problemas. Tenía amigas que se molestaban cacareando y aleteando contra la que consideraban una falta de respeto. Ellas no sabían. Nunca habían visto el estrago que podían causar los guarenes cuando alcanzaban huevos y pollitos. Esas son cosas horribles que nosotros en el corral ya no vivíamos. Para mi era un lugar pacífico para vivir. Sin embargo, con el tiempo las rutinas me resultaban cada vez más tediosas, y las rejas, altas y omnipresentes, cubiertas por mallas negras polvorientas, parecían caerme encima de tan cerca que se encontraban. Estaba inquieta y me tomó un tiempo entender el porqué.

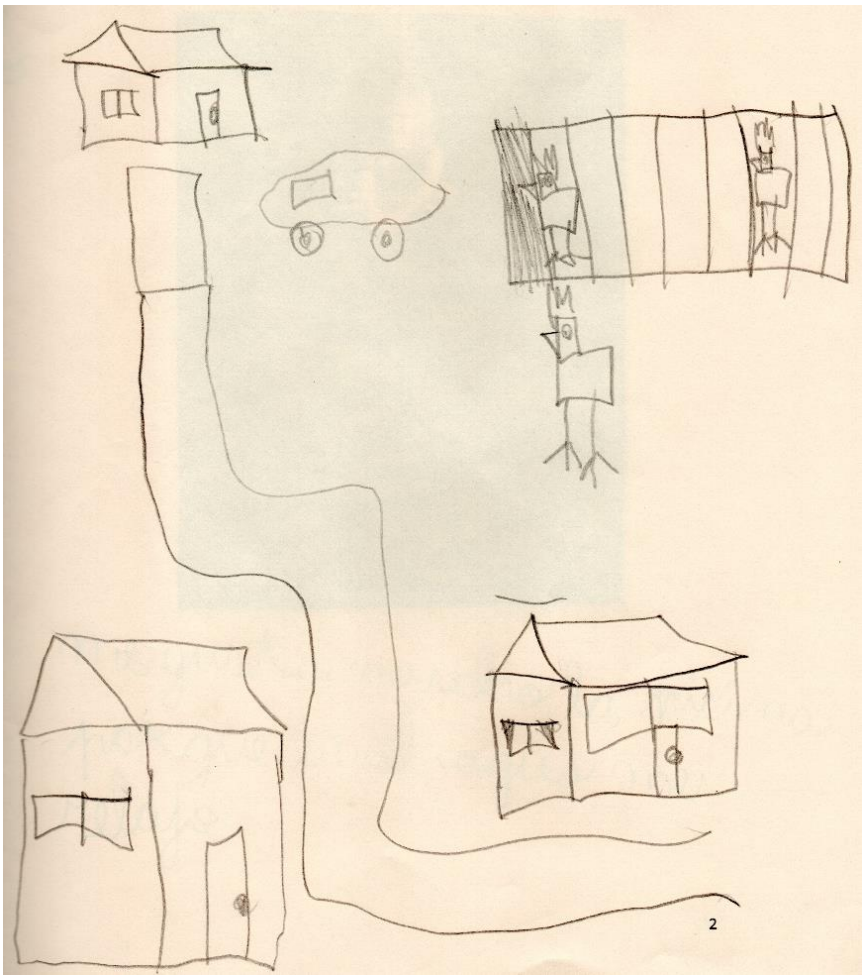

Imagen 14: El mapa de Consu

Lo que sucedía era que, sin previo aviso, cualquier día de la semana, una señora llegaba al corral, tomaba en brazos o por las patas a una gallina y se la llevaba. ¡Se la llevaba! Cuando te llevan así, nunca más se vuelve a saber de ti. Al igual que yo, las gallinas más viejas se daban cuenta de eso. Aun así, cuando ellas lo comentaban, lo hacían como si no se dieran cuenta que también a ellas les podía pasar. Yo me daba cuenta, claro que sí, y me parecía espantoso. Aunque no sabía cuántas se habrían ido así, sabía que en cualquier momento me iba a tocar a mí. ¿Qué le pasaba a una gallina cuando se la llevaban? A lo mejor las movían de corral, a lo mejor las soltaban allá afuera, a lo mejor se morían. Fuera lo que fuese, presentía que no era nada bueno. Estaba cada vez más preocupada, a veces ni siquiera me daban ganas de salir al patio a cazar insectos. Por las noches despertaba con sobresaltos después de haber tenido terribles pesadillas con la casa de los humanos

que desde el corral sólo podía entrever. Pasaban los días y cuando un humano se me acercaba temía lo peor: temía que me viniera a buscar a mí, y cuando pasaba de largo, sentía un breve alivio, muy breve.

Tenía que hacer algo pronto así que, en mi desesperación, me acerqué a *Gru-u-ka*, la gallina bruja del corral. Cada corral tiene su propia gallina bruja que es diferente a todas las demás: nace especial, siempre se mantiene al margen y ni siquiera tiene un estatus en nuestra jerarquía. Todos acá en el corral, tanto gallos como gallinas, la respetan y le tienen miedo al mismo tiempo. Ella tiene un cuerpo menudo y patas largas, pero cuando se mueve lo hace como si fuese un depredador que, siempre muy consciente de todo lo que pasa a su alrededor, espera el momento para atacar. Algunas gallinas dicen que bajo el plumaje marrón y blanco de una de sus alas lleva amarrada una pequeña cuerda que se fabricó ella misma con hebras de pasto. Dicen que la picotea todas las veces que tiene que sanar a alguna gallina enferma o lanzar uno de sus encantamientos misteriosos. Nunca la he visto poner huevos, no canta ni se comunica con nadie. No creo que a ella se la lleven nunca los humanos, no hasta que ella misma lo decida. Estoy segura que su poder los alcanza a ellos también.

Esa tenía que ser la solución: que ella interviniese para que los humanos nunca me llevasen. No se me ocurrían otra alternativa y el tiempo apremiaba. Así que una tarde, cuando el calor seco del verano comenzaba a flaquear frente al fresco otoño, me armé de valor y fui hacia la esquina que tenía reservada en el corral. Ella estaba ahí como de costumbre, parada. Al verme llegar, inmediatamente me clavó uno de sus ojos oscuros al doblar la cabeza. Tenía el pico semi abierto para disipar el calor y podía verse una delgada lengua rosada que sobresalía apenas para respirar mejor. Con cautela me acerqué al sitio donde estaba acuclillada. Adivinando mis intenciones, ella se paró lentamente y estiró el cuello. Tímidamente le dije: «Pido permiso para acercarme a conversar con usted, respetable *Gru-u-ka*». La bruja pestañó rápidamente un par de veces y sólo emitió un suave gruñido. Agaché la cabeza mirando el suelo para demostrarle respeto y continué con lo que había ensayado en mi cabeza durante todo el día: «Soy gallina nacida y criada en este corral y he visto cómo los humanos se llevan a mis compañeras y nunca más vuelvo a verlas. Se que pronto me tocará a mí, pero no quiero que eso pase. No me quiero ir. Se lo suplico, ayúdeme para que los humanos no me lleven». Mientras decía esto, de reojo veía como *Gru-u-ka* caminaba lentamente a mi alrededor. Eso me puso muy nerviosa y cuando terminé, la miré de reojo para ver

sus reacciones. Ella parecía distraída picoteándose las alas. Fue un momento incómodo. Pensé que no estaba interesada en lo que le estaba pidiendo. Insistí: «Por favor, usted es muy sabia y poderosa, seguramente puede hacer algo para que no me lleven, ¡se lo suplico!». Silencio. Entonces *Gru-u-ka* se me acercó de frente, siempre con la cabeza ladeada para verme con uno de sus ojos. Cuando pude sentir su respiración encima, me agaché lo más que pude. Fue en ese momento que estiró una de sus patas y, lentamente, raspó la tierra árida frente a mí con sus garras. Después, con una lentitud meticulosa, retrotrajo su pata encorvando sus afiladas uñas, alejándose en silencio. Me quedé inmóvil esperando a que volviese, pero no lo hizo. Me sentí muy desanimada cuando me fui de ahí, sola con mis angustias. '*¿Qué voy a hacer*?' me repetía. Sin respuestas, volví a mi casucha a echarme. Entré a mi cajón vacío, guardé la cabeza bajo el ala y esperé sumergirme en la nada.

Esa noche fue muy inquieta. Tuve un sueño muy extraño, pero que se sintió muy real. Me pareció larguísimo. Estaba sola en el corral caminando. Llovía en silencio y la oscuridad era iluminada por relámpagos que tardaban en desaparecer. Cuando unas lentas gotas de agua caían, por momentos parecía como si derritiesen lo que tocaban mezclando los colores y texturas de las cosas. Caminaba por el que en un principio era el corral, pero que también era otro, a veces hecho de latas, otras de ladrillos, a veces de alambre. Llegué frente a la gallina bruja que flotaba inmóvil como si fuese un retrato. Su imagen resaltaba al frente de un hermoso paisaje montañoso. Tenía las alas abiertas con muchos adornos colgándole de las patas y el cuello. Relucía multicolor en un espectáculo de luces. Cuando me acerqué lo suficiente, vi su cabeza ladeada con el pico semi abierto como la había visto en la tarde. En el sueño habló, pero nada se movía cuando lo hacía. Dijo: «Una gallina que no quiere ser pollo», ante lo cual se me doblaron las patas y caí al suelo. Con un profundo terror supliqué: «¡No! ¡No! ¡No quiero ser pollo!». No tengo idea por qué me pareció algo tan terrible en el sueño que dijera *pollo*. Utilizamos palabras parecidas para referirnos a nuestros pequeños. Pero no era eso a lo que se refería la gallina bruja en el sueño. *Gru-u-ka* también dijo: «Tráeme al niño por tres días. Por él te salvarás». Un poco desconcertada por esas palabras me levanté para pedir explicaciones. Pero antes de poder decir algo, me fui dando cuenta de lo que había detrás de su figura. Los que antes me habían parecido valles y montañas nevadas eran otra cosa: había inmensos cerros de cascarones de huevo vacíos y explanadas infinitas de cabezas de gallinas, todas amontonadas en un paisaje terrorífico que se extendía al infinito. Después de eso, me desperté de un salto cacareando y aleteando como loca. Estaba todavía oscuro afuera y me costó dejar de tiritar,

no quería ni siquiera moverme del susto que me había dado. No pude quedarme dormida de vuelta así que esperé el amanecer, quieta en mi cajón. Fue un gran alivio escuchar a las demás gallinas despertar y comenzar nuevamente sus rutinas diarias. Los gallos cantaban a todo pulmón respondiendo a otro gallo insolente que hacía lo mismo en alguna parte a lo lejos. Un día más había empezado.

Cuando finalmente me atreví a salir del cajón, un nuevo sobresalto me tomó por sorpresa. En el suelo, justo frente a mi nido, algo estaba esbozado toscamente. Me tomó un tiempo entender lo que veía, y más aún entender el significado de aquello. Era el dibujo de un niño y una gallina amarrados. *Gru-u-ka* me había visitado de noche, en vivo y en sueño, para decirme qué tenía que hacer para salvarme del destino que me esperaba. Tenía los nervios de punta. Tanto así que cuando escuché acercarse a la niña de la chupalla en su ronda matutina, mi primer impulso fue el de esconderme debajo de unas ramas secas. Ella me vio de todos modos, pero no hizo más de lo que hacía todos los días: me dio un cariño y después buscó los huevos. Cuando se fue, me dije '*cálmate*', tratando de concentrarme en lo que la gallina bruja me pedía en el sueño.

Imagen 15: Consu recogiendo huevos

El niño tenía que ser el hermano menor de la niña con chupalla, el pequeño Juyo. Así le decían sus familiares. Cuando lo veíamos acercarse a la puerta del corral, todos nos poníamos en alerta. Era un ser impredecible. Estiraba sus manos buscando agarrar todo lo que estaba a su alrededor, como si fuesen estas las que lo movían y no al revés. Piedras, arena, todo tipo de animales y plantas, nada se salvaba. Como era de esperarse, también nos perseguía a nosotras todas las veces que tenía la oportunidad. Lo hacía chillando alegre y tambaleándose al correr. La única vez que no lo pasó bien fue cuando intentó perseguir al gallo, uno blanco y malhumorado, que siempre estaba preocupado de que alguien lo llegase a desafiar. Le dijimos que escapara, pero esa vez el ave se mantuvo firme en el lugar y empezó a lanzar picotazos al niño. Entonces el pequeño salió corriendo hacia los brazos cercanos de su madre, quien fácilmente ahuyentó al gallo molesto. A los pocos días le tocó a ese gallo desaparecer. El nuevo era mucho más tranquilo que el anterior.

Esperé varios días a que Juyo se acercase al corral con la intención de atraerlo a la casucha donde se alojaba *Gru-u-ka*. Esperé el momento en que los grandes no prestaran atención a lo que hacía el pequeño y, acercándome a él con mucho cuidado, comencé a llamarlo como se llaman a los pollitos. Esto captó su atención y me estiró un brazo como tratando de darme algo de comer con su mano vacía. Le seguí el juego y me acerqué un poco más antes de retroceder, subiendo y bajando la cabeza para que me siguiese. Atraerlo fue más fácil de lo que pensé. Lentamente, fuimos entrando por la puerta improvisada de la casucha. En el ambiente construido con tablas viejas, el aire estaba caliente y más denso de lo normal. Después de acostumbrar mis ojos a la poca luz, divisé en la penumbra a la gallina parada en medio del espacio. Nos estaba esperando. El niño también se dio cuenta. Abrió la boca mirando a su alrededor encantado por el lugar, ni siquiera se dio cuenta cuando me hice a un lado para dejarlo pasar. Solo avanzó lentamente quedando frente a frente a *Gru-u-ka*, quien ladeó su cabeza para ver al niño con uno de sus intensos ojos oscuros.

La gallina comenzó a emitir un gruñido suave. A la par que este canto carraspeante que no sabría repetir, la bruja llevaba a cabo círculos y piruetas lentas con sus alas que terminaban en sacudidas cortas y muy controladas, estirando y encogiendo sus patas con movimientos fluidos. Cualquiera que la hubiese visto ahí habría dicho que esa no era una gallina, sino una rara ave exótica. Yo estaba fascinada y por un momento olvidé de qué se trataba todo aquello. Juyo estaba igual de hipnotizado por esos movimientos. Estaba muy quieto y concentrado, respirando lentamente por la boca. Nunca

antes lo había visto así. Después de un tiempo que pareció eterno, la canción terminó al igual que la danza, *Gru-u-ka* volvió a su postura inicial, acuclillándose lentamente. Acto seguido, desde afuera escuché llamar *¡Juyo!* a los grandes y, como despertándose de un sueño encantado, el pequeño se dio rápidamente media vuelta y salió al patio corriendo como si nada hubiese pasado. Cuando vi al niño jugar como siempre, supe que nadie se daría cuenta de lo que acababa de ocurrir. *Gru-u-ka* seguía agachada acomodándose para darse un baño de tierra allí mismo. «¿Y ahora qué va a pasar?», le pregunté, pero no me respondió.

A la mañana siguiente, Juyo estaba de vuelta en el patio. Se fue directo a la casucha sin distraerse con nada en el camino. Lo seguí, ansiosa por ver cómo se llevaba a cabo ese misterioso ritual. Nuevamente la gallina bruja lo estaba esperando. Esta vez, sin embargo, su canto fue acompañado por unas vocalizaciones del niño, quien además esbozaba los movimientos de la danza que presenciaba. Me pareció fascinante ese encuentro artístico entre la bruja y el niño, pero no pude disfrutarlo: tenía miedo que alguno de los adultos llegase abruptamente al corral a interrumpir el hechizo. Cuando terminó la danza y *Gru-u-ka* se acuclilló, me sentí aliviada, todo iba según lo planeado. El niño volvió a salir al patio, y muy animada lo seguí para disfrutar del sol y de una buena merienda de media mañana a base de maíz.

El sol ya estaba alto y las gallinas en el patio picoteaban el suelo aleteando de vez en cuando. No sospechaban mínimamente lo que estaba sucediendo, y me sentía privilegiada de poseer un conocimiento que me liberaría de esa maldición. Saltando en una pata me fui bailando a encontrarme con mis compañeras gallinas, que si bien no entendían mi alegría, podían cacarearme un rato reconociendo mi presencia. Mientras paseaba por el patio volví a encontrarme con el pequeño Juyo. Estaba escarbando afanosamente con las manos la tierra árida del suelo. Cuando escuchaba algún ruido levantaba la cabeza, se erguía muy derecho y permanecía atento a su alrededor. Pensé que algo raro le estaba ocurriendo. ¿Y si alguien se diera cuenta de que yo estaba involucrada en lo que le pasaba al pequeño? No me lo perdonarían. La hermana mayor llegó al patio y me quedé helada. Tomó de la mano al niño y se lo llevó a la casa sin hacerme ningún caso. '*¿Desde cuándo estás tan temerosa?*' pensé devolviéndome a la casucha.

Empecé a sospechar que el embrujo no sólo me afectaría a mí. ¿Qué le iba a suceder a Juyo? A pesar de lo molesto que podía llegar a ser, no lo hacía con malas intenciones, era tan solo un niño

pequeño que no tenía ninguna culpa. Una parte de mí sabía que no era correcto que la maldición cayese sobre él. Sin embargo, no podía dar marcha atrás. Con eso dando vueltas en mi cabeza, nuevamente pasé una mala noche. Tuve sueños confusos con *Gru-u-ka*, el niño, la danza secreta y otras cosas que no pude recordar después. Me desperté varias veces dándome vueltas, y cuando las primeras luces del día se hicieron presentes era como si no hubiese descansado nada. Salí de mi corral sin haber puesto ningún huevo, cosa impensable hace apenas unos meses. Caminé con mis alas caídas hasta la casucha de *Gru-u-ka*, y lo único que deseaba es que todo este asunto acabase pronto. En un momento hasta pensé que si me hubiesen llevado, ya no me habría importado. Entré y me acuclillé en una esquina, a la sombra. La bruja ya estaba preparada en el centro del espacio desierto. Estaba inmóvil y esperé con ella, en silencio.

Gru-u-ka permaneció inmóvil hasta que el pequeño Juyo entró por la puerta. Esta vez fue él quien comenzó a gruñir y cacarear despacio con cada paso que daba sobre la paja, y quien guió la danza que la gallina bruja acompañaba con giros y piruetas. El niño conocía la danza a la perfección. Es más, esta vez sus movimientos iban más allá de la simple imitación, él complementaba los movimientos de la bruja. Entre las sombras, su cuerpo comenzó a cambiar. Sus rodillas se iban invirtiendo como las de los pájaros y sus pequeñas manos se estiraban asemejándose a alas. ¡Estaba sucediendo! Desde debajo de su polera, plumas se iban asomando y una pequeña crestita se podía divisar entremedio del pelo liso. La transformación era lenta pero constante. Yo estaba extasiada, pero de repente escuché unos pasos acercarse desde el patio exterior. *¡Juyo!*, Llamaban. De pronto, rayos de luz entraron por una ventanita que se estaba entreabriendo, y se asomó la niña con chupalla. Levantó las cejas y se llevó una mano a la boca como reteniendo una exclamación de asombro. *Gru-u-ka* paró en seco su danza, pero Juyo siguió con sus movimientos, guiado por una música que sólo él escuchaba. La niña se fue corriendo, cruzando rápidamente el patio en dirección a la casa. Fue allí cuando más luz entró y la transformación del niño se fue revirtiendo. Su danza se hizo más burda, sus rodillas se reacomodaron, sus manos volvieron a ser manos, y sus plumas nuevas cayeron. En la desesperación, traté de retomar la danza, pero no era capaz de replicarla. Mis saltos eran aún más ridículos que los del niño que ahora se dedicaba a raspar el suelo como buscando insectos para comer. *Gru-u-ka* paseaba tranquila, deteniéndose de repente con una pata levantada, sacudiendo sus alas como cualquier gallina.

Nuevos pasos y voces se aproximaron a nuestro improvisado templo secreto y un grupo de personas entró por la puerta. Era la hermana acompañada por la madre y otros hermanos. Todos -excepto la hermana que parecía confundida- vieron lo que estaba haciendo el pequeño Juyo y eso les pareció lo más gracioso del mundo. Estallaron en una risa contagiosa que los llevó hasta las lágrimas. Al principio el niño continuó siendo gallina, sin embargo, la risa también lo alcanzó. Se paró, miró a su familia, y riéndose comenzó a saltar muy divertido por toda la situación. Las plumas que le habían crecido cayeron desde debajo de su polera, y con eso volvió a ser el niño risueño que todos conocíamos.

La situación también me pareció sumamente graciosa, y sin saber cómo, también comencé a reír ¡No sabía que podía hacer eso! Fue como ahogarme con alegría, algo muy extraño. Verme hacer eso causó un gran impacto en las personas. La señora de la casa se me acercó y me tomó en brazos. Todos me hacían cariño en las plumas mientras me hablaban. Les respondía entonces con un cacareo suave dado que entendía en parte lo que me decían. También Juyo me acariciaba con cuidado mientras le limpiaban la ropa del polvo y las plumas. Desde ese día, la familia me tomó como mascota y, como era de esperarse, me pusieron un nombre, Giuditta. El nombre no me gustaba, pero no podía quejarme del trato especial. Me guardaban comida de sus almuerzos, me paseaban en brazos, me mimaban como a ninguna otra gallina. Hasta conocí el interior de la casa. Lo que más me llamó la atención fue el suelo de piedra, dura y fría. Casi todos los días Juyo jugaba conmigo.- Tengo que decir que nos entendíamos bastante bien, y que ya no perseguía a las otras gallinas. Algo había cambiado en él para siempre de una forma difícil de explicar. También yo había cambiado: me sentía más ajena a la realidad de mis compañeras y, al mismo tiempo, me acercaba un poco más al complejo mundo de los humanos. Aún no logro dimensionar los alcances del embrujo que llevó a cabo *Gru-u-ka*: soy una mascota y ya no tengo miedo a desaparecer. Ahora tengo otros miedos, pero ese, por lo menos, ya no.

7.2. Análisis

A continuación, presento un análisis subdividido en dos puntos. En el primero, discuto cómo una brecha espacializada -que los animales representados abren con respecto a los animales reales- es relativizada en la experiencia cotidiana. Desde aquí, enfatizo el cohabitar que combina las experiencias de niños/as, adultos/as y seres no-humanos. En el segundo punto, abordo el problema de la antropomorfización y la empatía como estrategias para abordar a la otredad, y las pongo en contraste con el devenir-animal de los/as niños/as. Para los/as niños/as, este devenir es una forma de transgredir de manera no-representacional los límites onto-epistémicos establecidos desde la razón antropocéntrica.

7.2.1. Convivir con gallinas: construcción y reproducción de lo rural desde imágenes y experiencias

Las gallinas son las aves más numerosas del planeta y el proceso de domesticación que las vincula con los seres humanos data de hace varios milenios (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2023). Si bien es indiscutible su rol en la producción mundial de alimento, quizás menos conocido es su papel en el proceso de socialización de niños/as pequeños/as. Junto a caballos, vacas, perros y gatos, hacen parte de ese conjunto de animales domésticos que los/as niños/as tempranamente aprenden a reconocer e imitar. Tanto en el contexto escolar como en el familiar, la gallina y el gallo hacen parte de un extendido imaginario acerca del mundo animal y rural, que se reproduce por distintos medios.

En especial modo, actualmente, en Latinoamérica las imágenes de estos animales son reproducidas para los/as niños/as, tanto urbanos como rurales, por medio de los videos de canciones infantiles del canal de YouTube como ‘El reino infantil’ (Caldeiro-Pedreira et al., 2022). Este canal argentino de YouTube es el más visto en español con 57 mil millones de reproducciones, y con más suscriptores en español, con más de 58 millones de usuarios registrados (Social Blade, 2023). Especialmente las canciones pertenecientes a la colección de ‘La granja de Zenón’ se relacionan con la descripción y narración de experiencias en el mundo rural, entregando contenido educativo (Caldeiro-Pedreira et al., 2022) y siendo un aporte al desarrollo cognitivo de niños en edad prescolar (Villavicencio & Dufay, 2021). Para dar cuenta de lo masivo de estas canciones, cabe mencionar que cada una de ellas tiene entre cien millones y mil millones de reproducciones

aproximadamente (de acuerdo a las cifras de la plataforma Youtube revisada este año). Entre estas canciones están: '*El pollito pio 3d'*, '*El gallo Bartolito*', '*El gallo y la pata*', '*La gallina pintadita*', '*La gallina bataraza*' y '*La gallina turuleca*'. En términos generales, los personajes de los videos se mueven al interior de una granja esquemática (una casa, un corral, una empalizada, extensiones de pasto y un río), siendo las interacciones entre las aves antropomorfizadas el foco de las narraciones de las canciones. A partir de estos contenidos, los/as niños/as tienen un acercamiento temprano a la imagen de estos animales domésticos. Una imagen construida desde el mundo humano, donde se representa a estos animales como superficies pasivas sobre las cuales los/as adultos/as inscriben todo tipo de imaginarios y ordenamientos socioculturales (Philo & Wilbert, 2000). De esta manera, retomando la discusión del capítulo cinco, las gallinas representadas sustituyen a las gallinas vivas, las gallinas antropomorfizadas sustituyen a unos seres no-humanos de una otredad animal imposible de sintetizar.

En este punto, es válido preguntarse si este ejercicio de construcción de la imagen de las gallinas no termina distorsionando la percepción de la tensa relación asimétrica de poder que constriñe a estos animales a una cadena de producción ordenada por y para el ser humano. Si asumimos críticamente el hecho de que lo rural hoy en día es "el espacio donde tiene lugar gran parte de la subyugación de los animales por parte de la sociedad moderna" (Jones, 2006, p. 195 Traducción propia): ¿en qué momento y lugar el dibujo animado de una gallina que baila se transforma en, por ejemplo, la bandeja de pechugas de pollo y la caja de huevos del supermercado?

Desde este cuestionamiento, se puede situar la afirmación atribuida a Agustín de Foxá acerca del campo cuando lo describe como: "un lugar desagradable lleno de "pollos crudos"" (Bouza, 2002, p. 2). Es decir, a la disociación entre dibujos animados y animales reales se superpone una disociación que transforma la propia ontología de estos seres otros (de animales vivos a productos de consumo), lo que finalmente encubre la relación de explotación incuestionable de los seres humanos hacia estas aves (respecto a las implicancias políticas y económicas de la compleja red internacional de explotación de esta ave ver Haraway, 2008).

Al igual que el análisis de Foucault (2002) acerca de la evolución del disciplinamiento de los cuerpos en occidente, el ordenamiento político de los animales pasa necesariamente por una dimensión espacial. Junto a las gallinas, en los videos de las canciones mencionadas, también se

presentan los espacios que les debiesen corresponder a ellas. Siguiendo el análisis de Philo y Wilbert (2000) con respecto a la geografía de los animales, este tipo de organización clasificatoria de los espacios predetermina las relaciones entre los seres humanos y los animales, estableciendo una distancia específica entre las especies. Como ejemplo de lo anterior, en la canción de '*La gallina turuleca*', la protagonista se asemeja a una gallina de criadero -o ponedora- que no pone huevos en el corral, sino al interior de la casa. Esta gallina actúa de manera diferente a las demás; por su actuar extraño, consonante con su apariencia igualmente extraña, y su transgresión de los espacios, es considerada 'loca' en la canción. En este dibujo animado, la locura como desviación recae sobre esa gallina individual, y no sobre el hecho de que ella debiese, supuestamente, atenerse a esa ordenación normativa de los espacios construida por el ser humano.

La organización clasificatoria de los espacios es un supuesto indispensable para la administración política de los mismos, como ocurre, por ejemplo, en el caso de los zoológicos o las granjas. De esta manera, se circunscriben los animales en determinados espacios y se segregan las especies. En el campo, los perros y las gallinas viven en espacios separados si los perros son agresivos o se comen los huevos; los gallos que se asignan a grupos de gallinas se mantienen separados para prevenir peleas territoriales; se establece en el gallinero un perímetro cerrado (una reja enterrada en profundidad) para prevenir el ataque de ratas, guarenes y zorros, entre otros. En estos sistemas rurales hay un orden y control de los espacios donde se mueven y viven los animales domésticos. Sin embargo, como es esperable, esta segmentación de los espacios tiene un grado de permeabilidad por la agencia de los seres no-humanos, quienes no reconocen esas diferencias socialmente construidas. Como señalan Philo y Wilbert (2000, p. 21 Traducción propia): "Aunque a algunos animales se les puede enseñar qué lugares están 'fuera de los límites' y cuáles no, la mayoría de los animales entrarán y saldrán de los ordenamientos espaciales humanos relevantes sin saber necesariamente que lo están haciendo". Aun así, sería un error pensar que hay una pugna entre humanos que establecen límites y animales que los borran. En su otredad -y por medio de sus interacciones con los animales-, los/as niños/as a veces refuerzan esos límites, a veces los transgreden, flexibilizando las condiciones de esta convivencia dicotómica entre humanos y no-humanos en el mundo rural. Con respecto a este rol disruptivo, a continuación, presento la experiencia cotidiana de una niña con gallinas y huevos.

En San Pedro de Melipilla en la Región Metropolitana de Chile, Consu, una niña de 7 años, hija de Celeste de 32 años, durante la pandemia se despertaba temprano para recoger huevos antes de sentarse frente al computador y asistir a las clases online. Según la madre, a su hija le encantan los huevos, tanto recogerlos como comerlos; hasta aprendió a contar con ellos. Durante ese período, en promedio, la niña recogía entre 70 y 90 huevos diarios que eran destinados a la venta en el sector y al consumo en el hogar. Estos huevos los ponían las 100 gallinas que la familia tenía en un extenso gallinero laberíntico construido con rejas, tablas, mallas y planchas cerca de la casa. En la Imagen 15, la niña representó la disposición de los espacios donde ella se mueve cotidianamente. A parte de las casas, el camino que las conecta y un auto, ella dibujó el gallinero, proporcionalmente similar a las demás edificaciones, con gallinas grandes tanto adentro como afuera del recinto. Uno de los videos realizados por la madre de Consu, muestra cómo la niña recorre los distintos pasillos de tierra polvorienta y corrales con paso seguro. Ella busca a consciencia bajo tablas de madera y planchas de metal posibles nidos escondidos, revisa los cajones, y con su mano tantea debajo de las gallinas echadas (imagen 16). Su silencio meticuloso contrasta con el cacareo constante de las gallinas sorprendidas por la cámara que graba los distintos rincones de las instalaciones. En otro video, en una mesa al lado de la casa, con el mismo cuidado de la recolección, Consu se dedica a llenar bandejas de cartón con los huevos que acumuló en una canasta de mimbre. Esos huevos son conocidos en la zona como huevos de gallina libre o feliz, que se diferencian de los huevos de las producciones industriales donde las gallinas ponedoras (las ‘gallinas turulecas’) viven la gran parte de sus vidas en cautiverio, sin poder moverse, y alimentándose de alimento intervenido con hormonas. En un tercer video, la niña comparte un asiento con una gallina adulta mientras sostiene un pocillo metálico lleno de maíz. La gallina picotea el alimento mientras ella le acaricia el lomo. Cuando ella recoge un poco de maíz con su mano, la gallina acerca su ojo a esta antes de comer un poco de lo que le ofrecían en ella. En el momento en que el animal comienza a picotear desde su mano, ella sonríe y vuelve a acariciarla. A partir de la entrevista realizada, me inclino a pensar que esa gallina es la que nombraron ‘Balerina’ y que, entre todas las gallinas del gallinero, Consu considera su amiga.

Al igual que muchos otros niños/as que viven en sectores rurales, Consu hace parte de un ensamblaje productivo/reproductivo donde se expresan relaciones complejas y cambiantes entre seres humanos y animales (Jones, 2000). En estas relaciones entre niños/as y gallinas, por ejemplo,

se mezclan el cuidado, la explotación, la amistad y la dominancia, dependiendo de la forma en que se manifiestan esos encuentros. La niña aprende -como a su vez su madre aprendió- a criar estas aves para beneficiarse de sus huevos, su carne y su compañía. Este tipo de relaciones asimétricas en que las tensiones de orden ético y político son inevitables, se sitúan en un espacio como el sitio de la familia de Consu. Este espacio particular se caracteriza por la cercanía física y dependencia mutua entre las especies, que contrasta con los sistemas de las grandes empresas agroindustriales que aprovechan las construcciones imaginarias para posicionar sus productos (por ejemplo, la risueña gallina de la marca corporativa 'Super pollo'). Este contraste no es solamente de escala de producción, sino también, y sobre todo, de permeabilidad de los espacios, como señalé anteriormente. A continuación, presento una de las actividades que realizó Consu en el cuadernillo que le envié que da cuenta de su vida cotidiana en San Pedro de Melipilla.

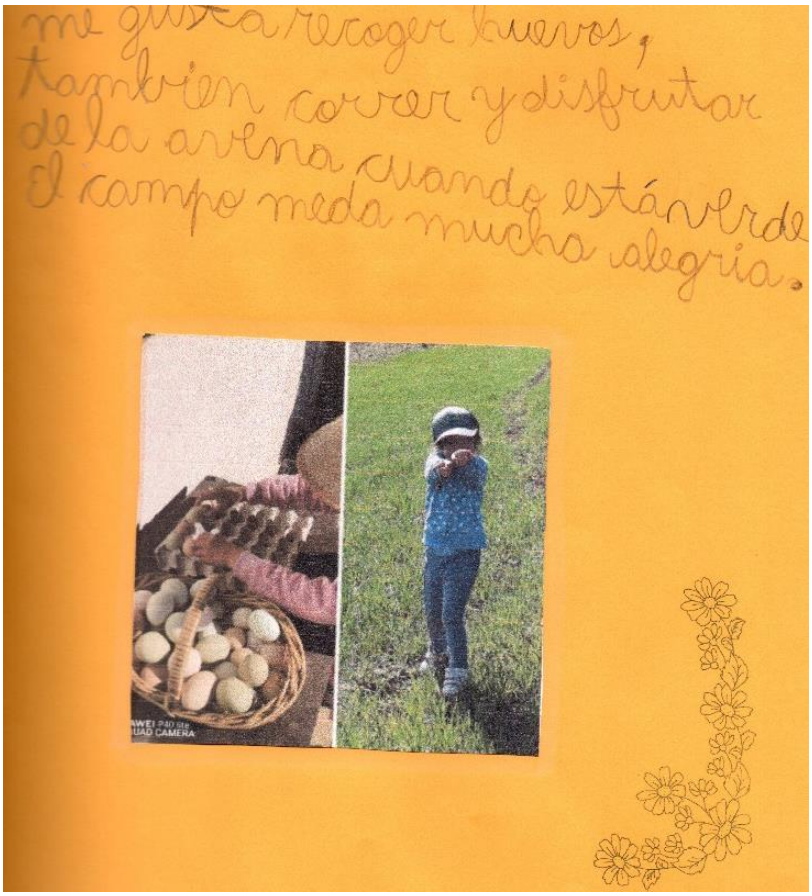

Imagen 16: 'El lugar donde vives' del cuadernillo de Consu

En esta actividad la niña pegó dos fotografías asociadas a su día a día y escribió un párrafo que describe su vida cotidiana a un interlocutor imaginario de su misma edad. En este se lee: *"me gusta recoger huevos, también correr y disfrutar de la avena cuando está verde. El campo me da mucha alegría"*. Consu tiene la oportunidad de acceder al gallinero con libertad, interactuar con las gallinas como si fueran mascotas de la casa, acariciarlas, jugar y aprender con ellas, alimentarlas y ser alimentada por ellas. Lo anterior es consonante con lo que plantea Conde (2016, p. 57 Traducción propia) para el caso de Brasil: "El trato de los animales (vacas, conejos, perros, patos, gallinas, cerdos) también aparece siempre en la rutina de los niños y los juegos a veces van acompañados de perros, patos, mariposas, pájaros". En este sentido, para los/as niños/as rurales, las gallinas son seres vivientes con agencia y necesidades con las que comparten diariamente un habitar y, al mismo tiempo, son animales domésticos genéricos de los que sus familias dependen económicamente. Desde esta relación cotidiana, situada y profundamente material, los/as niños/as construyen con las gallinas un cohabitar éticamente sustentado (ver Jones, 2000) y un conocimiento encarnado (Johnston, 2008) que enriquece esa misma relación.

En el trabajo que Consu realizó durante la pandemia -y que daba cuenta de una de las facetas de ese cohabitar con las gallinas-, su madre era una figura constante. Esta última comenta: "*Con mi hija sembramos verduras para la misma comida de la casa y así enseñarle el amor por el campo y la agricultura*". Esta relación centrada en el hacer entre madre e hija es la oportunidad para que Consu pueda desarrollar un habitus propio del mundo rural. Sembrar hortalizas, cosechar frutas y recoger huevos, son entonces actividades de vinculación con la tierra, con la vida y la muerte de los animales y, en términos amplios, con la dimensión no-humana de lo rural. Esto implica que para esta madre, la optimización de la producción es tan relevante como el estar con su hija, enseñarle acerca del campo y las prácticas de ese grupo familiar (Díaz Crovetto, 2010), y cuidar la consolidación de un vínculo con ese territorio rural. De esta forma, la madre busca cultivar la memoria colectiva asociada a esa particular vida de campo que ella misma incorporó en su infancia por medio del hacer. En la experiencia compartida del espacio (Cabanellas et al., 2005), madre e hija se encuentran para reproducir y actualizar el habitar rural del que son parte.

De esta manera, el trabajo que Consu lleva a cabo todos los días es una forma para adquirir un estilo de vida y asumir una relación particular con ese mundo rural. Si se comprende así el trabajo

que realiza, es entendible que este no sea una práctica independiente de otras actividades como lo son el estudio y el juego. El recoger huevos de gallina, para la niña es una forma de 'ayudar en casa', lo que es un ensamblaje de trabajo, aprendizaje y juego con su madre, con las gallinas y los gallos, con el gallinero y con los huevos mismos, etc. En relación a lo anterior, considero que el planteamiento de Conde (2016, p. 56 Traducción propia) apunta en esta dirección cuando señala que:

> Al estar inserto en la actividad laboral familiar, el niño reproduce esa cultura a través del juego y la ayuda, lo que favorece el aprendizaje de la forma de trabajar de la familia y contribuye a la asimilación de su cultura, inserción y aceptación en su grupo social

La autora sólo enfatiza la función socializadora de las prácticas de los/as niños/as en su contexto familiar y cultural. Sin embargo, una visión estrictamente humana de estas relaciones es lo que ha limitado a la naturaleza a ser colonizada como un mero recurso (Malone, 2016). Por lo anterior, considerando que las prácticas de los/as niños/as están profundamente imbricadas con la materialidad y agencia de los seres no-humanos (Fitzsimmons & Goodman, 1998), se hace indispensable combinar las construcciones sociales y las representaciones con los objetos y los cuerpos de un mundo en constante producción. Como señala Urry (2007, p. 77 Traducción propia): "Habitar una finca es participar de un patrón de vida donde las actividades productivas e improductivas resuenan entre sí y con extensiones de tierra muy particulares […] Hay una falta de distancia entre las personas y las cosas".

Es así como las imágenes de un mundo rural humano construido y ordenado socialmente que ofrecen los dibujos animados, no dan cuenta de las mixturas entre el mundo humano y no-humano de las experiencias de los/as niños/as rurales[24]. Estos/as últimos/as juegan, trabajan y aprenden de y con un mundo no-humano que los rodea y cruza corporal y subjetivamente. De esta manera, los imaginarios reproducidos en los dibujos animados acerca de lo rural no sustituyen, sino que complementan sus experiencias en una trayectoria de vida que los trasciende como individuos. Es a partir de estas experiencias que los/as niños/as del entorno rural entran en estas trayectorias territoriales. Al hacer esto, ellos/as incorporan la vida rural entendida como un ensamblaje de

[24] Uno de los aspectos en que esta brecha se hace más evidente concierne a la omisión (represión) de los encuentros violentos entre los animales, desde los seres humanos hacia los animales y viceversa.

relaciones entre seres humanos y no-humanos que cohabitan y, en mayor o menor medida, negocian espacios comunes.

7.2.2. Morfismos

Lo que pretendo enfatizar en esta tesis es que los territorios rurales llaman a una convergencia de distintos actantes para la constitución de ensamblajes situados y dinámicos en donde los/as niños/as también intervienen. El territorio pensado de esta manera tiene una zona difusa de intercambios y reciprocidad (Baudrillard, 1994; Philo & Wilbert, 2000). Una zona crepuscular donde, según Deleuze y Guattari (1988), las cosas y los seres se afectan mutuamente en devenires por alianzas contra natura[25]. La ficción que presenté en este capítulo está fuertemente influenciada por esta concepción de seres en proceso de producción recíproca constante de las geografías híbridas (Philo, 2005; Whatmore, 2002). De este modo, por una parte, existe una gallina que transgrede su otredad animal para ser humana en el lenguaje desde donde se narra, y por otra, un niño que deviene gallina por medio de una brujería performática. En un movimiento paralelo, ambos seres transitan a través de formas, tanto subjetiva como corporalmente. Este movimiento excede al antropomorfismo (atribuir a lo no-humano características humanas) y al 'fisicomorfismo' (interpretar a la experiencia de los humanos desde lo no-humano) que describen Gebhard, Nevers y Billmann-Mahecha (2003) en el proceso de desarrollo cognoscitivo de los/as niños/as. Se trata de una transformación ontológica que no termina de cerrarse en seres o resultados definidos. Es el acoplo de una zona de confusión. El devenir de monstruosidades.

Para el caso de la gallina, es válido pensar que su otredad puede llegar a ser silenciada por medio de la antropomorfización (Johnston, 2008). Como ocurre con los dibujos animados que mencioné en el apartado anterior, al representar los animales es prácticamente imposible no terminar filtrando una ideología, una moralidad y, en última instancia, una agenda humana en su estar en el mundo. De esta manera, la pregunta: '¿qué quieren los animales?' -que pudiese ser una guía clave para

[25] Respecto a esta transgresión de los límites categoriales propios de la cultura occidental, vale la pena mencionar el film 'The witch' del año 2015. Esta película está basada en relatos, leyendas y cuentos de brujería, junto a actas de juicios de brujería del siglo XVII. En ella, aparecen los distintos elementos del devenir-animal descritos por Deleuze y Guattari (1988): El devenir-bruja, hilo conductor del film, pasa por el pacto que vincula a niños/as de una familia humana cristiana marginada con la manada de mujeres brujas, en la zona liminal de una naturaleza encarnada en la multiplicidad del bosque.

establecer una relación ético-política entre seres humanos y animales (Emel et al., 2015)- puede terminar convirtiéndose en un caballo de Troya del antropocentrismo. Lo anterior, es un problema que resulta espinoso especialmente tomando en cuenta el silencio inquebrantable de los animales frente a nuestras preguntas (Baudrillard, 1994). Sin embargo, también es posible argumentar que la antropomorfización, en su justa medida, es un puente que puede franquear las barreras ontológicas entre lo humano y lo no-humano, hacia la teorización de composiciones materiales complejas que de otro modo habrían quedado inadvertidas (Bennett, 2010).

Ligada a la antropomorfización como estrategia para vislumbrar y dar sentido al mundo de lo no-humano, la empatía como capacidad afectiva, también puede ser una forma temporaria de vincularse parcialmente con los animales. Esta capacidad se desarrolla y activa sólo al estar en contacto con seres distintos, desde pares hasta seres extraños en su otredad. Por medio de este contacto, el yo puede proyectarse imaginariamente en y desde un otro *como si* fuese un ser familiar con quien identificarse. En el cuento, para la gallina el ser extraño es el niño, ella en un momento empatiza con él y puede, con esta herramienta de vinculación imaginaria, desarrollar un cuestionamiento ético asociado al rumbo del devenir del niño del que se siente responsable. Cuestionamiento que no habría podido existir sin esa empatía.

En las novelas infantiles, la antropomorfización es una de las claves de acceso utilizada para facilitar la empatía de los lectores respecto a los animales. En la novela 'La telaraña de Carlota' de Elwyn Brooks White y publicada en 1952, todos los animales están insertos apriorísticamente en el lenguaje, y reflejan una sociedad humana ordenada espacial y funcionalmente. Desde este mundo humanizado, el autor promueve una reflexión respecto a la vida y la muerte de los animales en su relación con los seres humanos en el medio rural, situando a los/as niños/as en una zona intermedia entre el mundo humano y el animal. En este caso, el ejercicio de la antropomorfización como herramienta para facilitar el desarrollo de la empatía, neutraliza la otredad de esos animales para trazar puentes provisorios entre lo humano y lo no-humano. Esto con el fin de que los/as niños/as reflexionen desde y acerca de lo humano en su relación con la naturaleza y los animales.

La gallina del cuento está en un proceso de antropomorfización sin estar consciente de aquello; ha sido arrojada al lenguaje desde el que ya no puede escapar, ni volver a ser gallina como las demás. Al igual que el monstruo de Frankenstein, la gallina debe lidiar con las angustias, las dudas, las

insatisfacciones y los deseos que caracterizan la experiencia humana, sin ser humana. En este proceso de transformación, ella va redefiniendo su propia posición dentro del ensamblaje rural del que hace parte, dado que no puede ser la gallina que ya no es, y todavía no es el ser humano que jamás va a ser. Antes de ser reterritorializada por medio de un nombre, la protagonista está en un limbo, en la incertidumbre del devenir.

Por su parte, el limbo que atraviesa el niño del cuento es marginal al lenguaje, es extraño, confuso y difícilmente representable, en donde la otredad del ser-niño/a entra en contacto con la otredad del ser-animal. El que experimenta Juyo no es un proceso de aprendizaje vicario, tampoco el derrotero de la identificación edípica criticada por Deleuze y Guattari (1988); el niño está en el medio de una transformación. De esta zona de frontera donde se gesta el devenir-animal del niño, el ser humano adulto es entonces doblemente excluido. Lo anterior implica que la relación entre seres humanos y animales adquiere nuevos matices si se considera también a la otredad de la niñez como parte del fenómeno humano. De este modo, las categorías que sustentan la antropomorfización y la empatía, como metáforas para la vinculación y entendimiento de los animales, necesitan ser revisadas. Para lo anterior, a continuación, discuto la forma en que mi hija, a sus 5 años de edad, conceptualizaba la naturaleza y el campo.

En el año 2020, cuando la pandemia nos mantenía recluidos en casa, decidí grabar algunas de las respuestas de mi hija frente a preguntas acerca de la naturaleza y lo rural que le planteaba. Estaba muy intrigado por su particular punto de vista, buscando entender la lógica, el sentido, que suponía detrás de lo que me decía. En los anexos están las transcripciones de tres conversaciones que he tenido con ella acerca del tema. A continuación, presento algunos elementos analíticos que considero pertinentes a la discusión acerca de la relación entre seres humanos y no-humanos.

En primer lugar, a su temprana edad, mi hija Irina (Nina) ya atribuye a la naturaleza y al campo cualidades como la seguridad, la libertad, la diversión y la belleza ("*El campo es donde todos se relajan tranquilamente, sienten la briza del aire, sienten el pasto, están relajados sin ningún problema*"). Estas parecen ser cualidades que definen al campo, desplazando todo aquello percibido como peligroso fuera de él (las piedras no son naturaleza "*porque le pueden pegar a alguien*"). A partir de esto, ¿es posible que el imaginario de lo rural idílico esté ya operando en la apreciación que tiene ella de los territorios rurales? Si bien no descarto esa posibilidad, considero

que por sí mismo este imaginario no genera una afectación sin una disposición o deseo por parte de Nina que establezca dicha asociación. Es la libertad de hacer el potencial real (ver a Deleuze & Guattari, 1988) que juega un rol significativo en esta construcción de lo idílico lo que ensambla lo rural, la naturaleza y la agencia en el espacio ("E*stamos libres en el campo […] Ahí podemos correr, jugar a escondernos, sentarnos en el pasto*"). Al excluir todo lo peligroso y regulado, el campo se vuelve un espacio para hacer, un espacio de infinitas posibilidades a disposición de los/as niños/as para jugar de manera libre y segura.

En segundo lugar, algo que me resultó llamativo de sus respuestas es que dan cuenta de conceptos 'inquietos' o que se desplazan. Es decir, las definiciones de palabras como 'campo' o 'naturaleza', no buscaban circunscribirse a hechos o procesos identificables con límites claros. En las definiciones que elaboraba acerca de los objetos, no había categorías sustentadas en una lógica aristotélica. Las cosas podían ser o no ser algo dependiendo de las circunstancias, los puntos de vista o el devenir de componentes emergentes de distintos ámbitos. Las categorías se acomodan a las características o procesos de afectación de los elementos. De esta manera, las definiciones de las categorías no alcanzan nunca un cierre en la medida en que nuevos afectos de todo tipo pueden redefinir las categorías una y otra vez. Con el siguiente intercambio busco ejemplificar este punto:

> *E. ya, ¿y si llueve eso sí es naturaleza?*
> *I. no*
> *E. ¿qué es eso?*
> *I. eso es regar las plantas así que es mojarse, eso.. así que, eso es para la lluvia, la lluvia, la lluvia sí es naturaleza para las plantas, pero para nosotros nos moja*
> *E. también podemos tomar agua de la lluvia*
> *I. ¡ya! Entonces también es naturaleza*

Sumado a lo anterior, los/as niños/as pueden combinar elementos tradicionalmente separados categorialmente. Por ejemplo, es interesante la asociación que hace con respecto a los nombres y la naturaleza ('*yo soy de naturaleza porque Nina significa persona que trae la paz*'), dado que combina elementos discursivos con elementos materiales para componer una definición que hasta ese momento sólo concernía a estos últimos. En esta dirección apuntan Gebhard et al. (2003) cuando sugieren que, en el proceso de antropomorfización de los árboles, los/as niños/as construyen categorías en donde tanto los seres humanos como los árboles están incluidos.

En tercer lugar, y en consonancia con el punto anterior, Nina describe seres afectivos, es decir, seres que están asociados principalmente a funciones (cerro para escalar, ríos para mirar), experiencias sensoriales (arena suave) o sucesos (la línea del tren es naturaleza si no pasa el tren). Por lo anterior, algo puede ser una cosa acorde a determinada función, experiencia o suceso, u otra cosa si la función, experiencia o suceso es diferente[26].

Los últimos dos puntos (los conceptos inquietos y los seres afectivos) son consistentes con una concepción onto-epistémica post-estructuralista y ponen en perspectiva los problemas epistemológicos asociados al antropomorfismo que discutí anteriormente. En este sentido, el cuestionamiento acerca de humanizar a los animales por medio de la antropomorfización, supone una posición clara y definida del ser humano del que los/as niños/as prescinden.

Los/as niños/as pequeños/as no hacen como si fuesen animales, no empatizan con ellos, ellos/as devienen -*se vuelven*- animales. Sin embargo, la faceta monstruosa de este proceso descrito en el cuento es apenas un pálido esbozo de sus implicancias más trágicas. En Chile, Corina Lemunao y Vicente Caucau, respectivamente conocidos como 'la mujer gallina' y 'el niño lobo'[27], son ejemplos dramáticos de lo que ocurre a niños/as que se crían con animales en vez de criarse con seres humanos. Estas situaciones de grave abandono infantil acarrean cuestionamientos necesarios, no sólo a los responsables de tales negligencias, sino también respecto al rol de una sociedad y un Estado que debiesen cuidar de la infancia. Lo que es relevante señalar con respecto a la discusión que aquí presento, es que la gran mayoría de las veces, la violencia a la base de estas situaciones de abandono sobresale por sobre una violencia más fundamental y terrible: la violencia de una transformación irreversible que desvía el devenir de esos/as niños/as, alejándolos/as de una experiencia compartida de lo humano. Si bien estos son casos extremos y muy raros, es innegable que los/as niños/as tienen la posibilidad de transgredir, desde su otredad, la separación tajante que divide los seres humanos de los animales. En el ámbito de lo cotidiano, los/as niños/as, especialmente los/as más pequeños/as, pueden incursionar en el mundo de lo no-humano por medio del juego performático, descubriendo nuevas posibilidades de relacionarse con esta dimensión.

[26] Esta forma de relacionarse con seres afectivos está descrita en el cuento del capítulo seis cuando las niñas al explorar el patio de la casa prestan especial atención a las cosas que se desprenden unas de otras para ser otras cosas.

[27] Respecto a la primera, puede revisarse el cortometraje de ficción basado en hechos reales titulado 'Angélica, la mujer gallina' dirigido por Rodolfo Albornoz (2012). Respecto al segundo, puede revisarse la historia novelada de Vila titulada 'Crónica del niño lobo' (1999), en la que se detalla la vida de Vicente desde su infancia hasta su adultez.

Respecto a lo anterior, como señala Merewether (2019, p. 2 Traducción propia): “Debido a que los niños pequeños están menos habituados a los enfoques antropocéntricos y desarrollistas, pueden estar ofreciendo formas alternativas de llegar a ser con la materia”.

En este sentido, ¿qué pueden mostrarnos los/as niños/as acerca de lo que quieren y sienten los animales? El hecho de que ellos/as no están sujetos/as a las limitaciones categoriales que los adultos/as tenemos puede enriquecer las formas en que conocemos y nos relacionamos con ellos/as. Si la antropomorfización opera tradicionalmente desde las estructuras lingüísticas de la razón (Johnston, 2008), la antropomorfización y el devenir-animal de los/as niños/as exploran formas performativas y estéticas de relacionarse con los animales.

Para concluir el apartado, planteo que lo que los/as adultos/as debemos preservar no es un trato aséptico y dicotómico con la otredad, sino el cuidado de una zona crepuscular en donde las cosas pueden ser y no ser al mismo tiempo *entre* lo humano y lo no-humano. En un margen de confusión como el que promueve el juego de los/as niños/as, se aprecian las complejas y desordenadas relaciones que tienen con la naturaleza lejos de todo idealismo abstracto (Malone, 2016). Para ellos/as, el cohabitar de seres humanos y animales se expresa desde sus experiencias de manera no-representacional, construyendo nuevas formas de conocimiento en donde el antropocentrismo y la separación tajante entre seres pierde sentido.

7.3. Conclusiones del capítulo

Volviendo a los huevos de las gallinas que viven en el sitio de Consu, es difícil saber de antemano si las etiquetas de ‘gallina feliz’ o ‘gallina libre’ (que influyen en el sabor y precio de venta de los huevos) corresponden efectivamente a gallinas que se sienten felices y libres en ese espacio. Uno de los puntos que busco argumentar en este capítulo radica en que, para tener una respuesta siempre parcial a esa pregunta, se hace indispensable acercarse y conocer a esas gallinas, su entorno y su forma de vida con las personas con las que conviven.

El valor de las afectaciones materiales de los cuerpos situados toma entonces una relevancia singular para dar cuenta de los ensamblajes rurales. Desde el encuentro de los distintos cuerpos se

evidencian las complejas relaciones de domesticación mutuas entre animales y seres humanos, plagadas de vulnerabilidades, violencias, contradicciones e incertidumbres.

A partir de esta forma particular de abordar las relaciones entre seres humanos y animales domésticos, en el primer apartado he buscado desplazar el foco desde el espectro del entendimiento humanizado de las imágenes de los animales hacia las experiencias vividas y cotidianas de los/as niños/as rurales. En el segundo apartado, he realizado un desplazamiento desde la antropomorfización de la protagonista del cuento como estrategia para abordar a la otredad, hacia el devenir-animal no representacional de los/as niños/as. De esta manera, he buscado posicionar los/as niños/as como actores clave para una reinterpretación de las relaciones de dominación, sustentadas en categorías onto-epistémicas representacionales y antropocéntricas. En otros términos, los/as niños/as pueden a transgredir esos límites que nos mantienen separados de los animales. Como señalan Cabanellas et al. (2005, p. 92): "Importa el límite porque lo atravesamos, no por cómo es; importa dentro y fuera porque podemos entrar o salir, no por su forma; importan los espacios y territorios porque podemos actuar sobre ellos con nuestro cuerpo". En este sentido, ellos/as (desde su región de la otredad) pueden intervenir de una forma creativa en la (re)definición de los espacios que organizan las relaciones de los seres humanos con los animales. Los/as niños/as pueden, por lo tanto, arrojar nuevas luces sobre las relaciones cotidianas entre seres humanos y no-humanos, no para que haya un mayor entendimiento racional de estos encuentros, sino para que haya un cohabitar que sea suficientemente justo para seres vivientes profundamente imbricados.

Para enfatizar este punto, me permito señalar aquí que, durante las intensas lluvias del invierno del año 2023, muchas familias en los territorios rurales de la zona sur de Chile no sólo se vieron en la obligación de abandonar sus casas inundadas, sino también de rescatar sus animales del peligro. En un video, un habitante de Chillancito en el Salto del Laja, pidiendo ayuda por sus animales, dijo: '*...hay demasiadas vidas en juego*' (TVN.cl, 2023). Esta frase, no solamente da cuenta del drama asociado a la catástrofe, sino también, y en particular modo, de esa relación de vulnerabilidad mutua, de ese sufrimiento compartido (Haraway, 2008) entre especies con un destino entrelazado. Es así como en los espacios rurales abordados, la explotación, dominación, cuidado y compañía mutua son todas aristas experienciadas diferencialmente entre adultos/as y niños/as en la imbricación compleja de un habitar común.

CAPÍTULO 8: EL FINAL DEL CAMINO. TRAYECTORIAS Y EXTINCIONES DE UN HABITAR RURAL

8.1. Cuento 5: Por el camino de tierra

Pasaba el tiempo y la paciencia de Flavia se estaba desgastando rápidamente esa tarde de julio. «¿Vas a venir o no?», le dijo a su hijo que, una vez más, había perdido todo impulso para prepararse. Mientras ella se ponía los botines cerca de la puerta de salida, lo miraba de reojo esperando a que se levantara del sillón. Él estaba pendiente del que se supone que iba a ser "el último juego". Flavia odiaba ese pequeño aparato negro. Parecía atontar a su hijo y privarlo de la capacidad de pensar o hacer cualquier otra cosa que no fuera pinchar la pantalla. «¡Termina con eso que se está haciendo tarde! ¡Mira que no voy a salir a ninguna parte!», amenazó la madre, a lo que él, levantando un instante la mirada, respondió: «¡No mamá, si ya voy!». Suspirando ruidosamente mientras se ponía su chaqueta gruesa, ella continuó insistiendo: «Eso no lo vas a llevar… y apúrate que se va a hacer tarde para la vuelta». Tomó una bolsa de género que tenía colgada y, en silencio, se la puso en el bolsillo. El niño se levantó inquieto pinchando a toda prisa en el teléfono para alcanzar algún logro que la madre no tenía ningún interés en celebrar. Había sido un regalo de navidad y ella ya había hablado con el viejito pascuero acerca de ese desacierto: se atrasaba con las tareas y se encerraba en la pieza a jugar tardes enteras. '*Qué terrible*', pensó resignadamente Flavia mientras se ponía su cuello de polar negro en la cabeza. Con eso ya estaba lista para salir.

Miró el cielo desde la ventana. Era poco probable que lloviese ese día, aunque la lluvia había sido la tónica de toda la semana anterior. «¡Me voy sola entonces!». En ese momento Daniel dejó el teléfono celular sobre la mesita estrecha que servía principalmente para dejar las llaves al entrar o salir de casa. Allí, sobre un adorno blanco tejido a crochet, un pequeño bosque de fotos poblaba la mesita. En ellas, silenciosos y pacientes, posaban familiares que los miraban con una sonrisa desde celebraciones pasadas o viajes de vacaciones.

Un poco de mala gana, pero sin decir nada, el niño apuró la puesta de sus botas sentado en el suelo. Cuando se levantó, se puso la bufanda y la chaqueta que su madre le estaba tendiendo, y juntos salieron por la puerta principal.

No era así como había imaginado comenzar esta salida con su hijo. El aire de afuera, húmedo y frío, le sirvió a Flavia para despejarse, y salir a caminar le ayudaría a serenarse también. Odiaba perder la paciencia con él -eso pasaba cuando no hacía caso a lo que le decía-, pero a veces no sabía qué más hacer. Por su parte, Daniel no quería salir ese día. Sus compañeros estaban conectados online y él había mejorado su tasa de victorias contra equipos en *Free Fire*. ¿No podía ir su madre sola a encargar la torta? Ella conocía sus gustos: manjar y chocolate. ¿Para qué tenía que ir él también, especialmente ahora que estaba de vacaciones de invierno y podía hacer lo que le gustaba? Se guardó lo que pensaba mientras pisaba el camino de gravilla que los conduciría al portón del sitio donde se emplazaba su casa.

Ellos vivían en una comuna pequeña en el sur de Chile, cerca de Concepción. Después de un breve auge minero, ahora la comuna recibía las atenciones de una empresa forestal que con los años había cambiado drásticamente el paisaje de la provincia entera. La pequeña casa donde vivían estaba emplazada muy cerca de una de las plantaciones de eucaliptos que parecían malas imitaciones de bosques. Cuando alguien abría la puerta principal era imposible pasar por alto las laderas taladas de cerros. Era un espectáculo desolador para Flavia: ramas esparcidas como huesos blancos, montículos de aserrín húmedo y centenares de tocones ciegos dispuestos en filas uniformes. Era como la escena de un crimen cruento, un bosque-matadero. Eso era todo lo que quedaba después de los diligentes trabajos de las sierras eléctricas en el verano pasado. Flavia, como su padre, odiaba la violencia de ese paisaje fúnebre. Daniel, por otra parte, había crecido con ello y no le causaba la misma impresión. De hecho, había encontrado el lado positivo de esas laderas. Como no estaban cerradas, podía salir a pasear a pie o a caballo, o, mejor aún, con la moto del primo mayor para hacer motocross. Eso era lo mejor. Los caminos con rutas despejadas y los obstáculos bajos le permitían tomar harta velocidad para hacer largos saltos.

En el momento en que cruzaban el patio, Daniel pensó en el fin de semana, cuando su primo no trabajaba y podrían ir de nuevo al cerro en moto. «Tráete un palo», le dijo su madre al abrir la reja que llevaba a la calle. Daniel buscó uno que mantenía apoyado a la cerca y que era de su gusto. Lo

agitó dando golpes al aire para ensayarlo. A la orilla del camino, Flavia se acomodó la chaqueta y dijo: «Ya, nos vamos rapidito y aprovechamos de comprar algo rico para la once donde la señora María Elena. ¿Te parece?». El niño sonrió súbitamente respondiéndole: «¡Ya!», y mientras se adelantaba un poco, se fue canturreando: «Algo rico para la once, algo rico para la once…».

El camino de tierra pálida que los llevaría a su destino entre bosques y cerros era largo y sinuoso. En verano, el camino blanquecino levantaba mucho polvo cuando pasaba algún vehículo. Pero en invierno, las lluvias y la humedad constante mantenían llenos de agua los hoyos, transformándolos en pequeñas pozas café. Cuando era más pequeño, a Daniel le encantaba chapotear en las pozas con sus botas. Quedaba todo embarrado. Ahora, a sus 13 años, lo hacía pocas veces, 'cuando se funde' decía su madre.

Imagen 17: Camino de tierra del sector Bajo los Ríos de Curanilahue

Imagen 18: Ladera del cerro del sector Bajo los Ríos de Curanilahue

Los dos conocían todas las casas que iban pasando al caminar. Podían identificar el nombre o el apodo de casi todos los integrantes de las familias que las habitaban. Acá viven los Valdés de arriba, aquí vive la hija de la Sonita, acá la señora Ester Ferrante, sobrina de don Mauro… Para cualquier persona, habría tomado mucho tiempo conocer todas las complejas relaciones familiares y anécdotas de los habitantes del sector. Para ellos no: caminaban frente a sus casas con bastante frecuencia y se mantenían al tanto de lo que pasaba conversando con sus vecinos.

Saludaron a todos los que tuvieron la oportunidad de encontrarse, especialmente a don Hugo, un caballero de mediana edad que acostumbraba sentarse afuera de su casa a mirar a las personas pasar, apoyado en un bastón y siempre de sombrero. Era muy amigo de Mario, el padre de Flavia. Con él tenía cortas conversaciones que solían terminar en sonoras risotadas cuando se encontraban por el camino. Ella no pudo evitar recordar que su padre tenía esa estruendosa carcajada que le ponía la cara roja y le sacaba lágrimas. Si estaban en un espacio público, ella se incomodaba al sentir la mirada de las demás personas detenerse sobre el hombre poco sutil que era su padre. Ahora, de adulta, el recuerdo le causaba mucha gracia. Cuando madre e hijo pasaron frente a la

casa, don Hugo levantó la mano en silencio y esbozó una sonrisa que arrugaba sus mejillas hirsutas. Ellos por su parte respondieron amistosamente: «Buenas tardes don Hugo» y pasaron de largo.

Como de costumbre el camino estaba vacío: habían caminado por unos diez minutos, y sólo vieron pasar a una camioneta. Si no hubiese sido por sus breves conversaciones, sus pasos sobre una tierra granulosa y el constante sonido del agua que corría por la acequia cercana, el silencio habría sido intenso, reconfortante en cierto sentido. No había pájaro que cantase y no había viento como para que los árboles hablasen con sus hojas. El cielo gris estaba quieto y pacífico esa tarde.

Pronto llegaron a la esquina donde estaba ubicada la escuelita donde Daniel cursaba el 8º básico. Era una escuela espaciosa, y si bien en el pasado su matrícula superaba el centenar de estudiantes, hoy en día apenas tenía cuatro. El marco de un columpio se paraba solitario en medio del patio. Años atrás, unos trabajadores de la municipalidad se llevaron las cadenas y los asientos para repararlos, y nunca los trajeron de vuelta. Daniel y sus compañeros echaban de menos los juegos, pero, ¿qué podían hacer ellos que eran sólo unos pocos niños de una escuela rural?

Imagen 19: El marco del columpio de la Escuela Rural Los Cruceros de Curanilahue

La directora del establecimiento muchas veces había preguntado por el columpio de su escuela, pero nadie supo darle respuesta. Como ella vivía en una casita dentro del sitio durante el período

de clase, Daniel dijo: «En una de esas está la profe para ir a saludarla». Pero la madre estaba pendiente de otra cosa.

Caminó más lento mientras miraba algo que había al frente en el camino. «Aquí vamos de nuevo», dijo la mujer. Su hijo buscó el objeto de interés de la madre. Había tres perros quiltros que estaban cruzando el camino. Eran tres, pero había otros dos cerca de la zanja que estaban husmeando unas hojas marchitas en busca de comida. Un perro de una casa cercana comenzó a acusar a los animales callejeros, ladrando sin cesar mientras iba y venía detrás de una reja. El niño supo lo que tenía que hacer: mientras avanzaba comenzó a gritar y a agitar su palo. Los perros, a paso rápido, se acercaron a ellos con las orejas bajas, siguiéndolos con prudencia y evitando el palo. Cuando el niño avivó las amenazas con su bastón, los perros se fueron sin más. Daniel miró a su madre aliviada mientras ella le dijo: «¿Viste que tenías que venir? Esos perros me dan miedo a mí». El niño siguió moviendo el palo como si fuera una espada mientras seguían su camino.

Mirando la escuela quedarse atrás, Flavia dijo: «Cuando era niña tenía que ir a pie a la escuela todos los días. Si llovía mi papá nos llevaba a mi hermana y a mí en su bicicleta. Una adelante y la otra atrás. Era muy divertido». «¿No tenían bicicletas?», preguntó Daniel curioso. Su madre nunca le había contado eso antes. «No, no había pa' eso en ese entonces. Cuando mis padres compraron una carretela, usaban esa para llevarnos los días de lluvia». Daniel se imaginó a su madre siendo niña sentada en una especie de furgón escolar familiar tirado por caballos: «Qué entretenido». «Sí, ¡era como en las películas antiguas!», continuó Flavia riendo con sus ojos. Aunque ella quería compartir con su hijo esos recuerdos, se contuvo y terminaron caminando en silencio. Sabía que, si hubiese seguido hablando, se habría puesto a llorar. Se dio cuenta que eran los pequeños detalles los que hacían los recuerdos más intensos. Algunos eran tan pequeños que no estaba segura de poder siquiera describirlos. Se acordaba de la manta café oscuro de su padre, era áspera al tacto y con un intenso olor a humo. Cuando don Mario la tapaba con ella al subirla a la bicicleta, ese era el lugar más reconfortante del mundo, se sentía amparada y segura. Se acordaba de estar arriba de la carretela escuchando historias fantásticas del campo, junto al golpeteo suave e irregular de las gotas de agua en la tela estirada sobre sus cabezas. Evocaba claramente, estando sentada sobre un pequeño banquito de madera, la robusta espalda del padre mientras conducía lento camino a la escuela. Se acordaba de esos años sin comodidades o juguetes caros, cuando las cosas eran más

sencillas. '*Vivíamos sin nada, pero aun así éramos felices*' pensaba para sí misma. Se acordaba de todo, y más volvía a revisitar esos recuerdos con su padre, más lo echaba de menos. Hace seis meses que había fallecido, y, en ocasiones, sentía esa falta como un vértigo. Quería que su hijo supiera cuán importante fueron esas vivencias para ella, para que las atesorara, para que no se perdieran en el olvido. Pero él era un niño. No quería que la viera llorar, no quería que se preocupase; ¿qué podía hacer él?

Con estos pensamientos, Flavia suspiró por segunda vez ese día antes de mirar al cielo y alrededores, como buscando algo extraviado que respondiese a sus inquietudes. Daniel intuyó lo que le pasaba a su madre. Él había llorado mucho al abuelo cuando falleció. No vivía con ellos, pero lo veía casi todas las semanas, siempre estaba presente con una visita o una llamada. Le contaba cuentos, lo sacaba a pasear y le hacía regalos entretenidos. Él lo lloró, pero para su madre fue algo terrible. Cuando le dieron a Flavia la noticia por teléfono, la vio herida como nunca antes, completamente desarmada frente a esa partida. Esa tarde, cuando vio esas sombras conocidas cruzar por los ojos de su madre, lo único que se le ocurrió fue darle un abrazo mientras caminaban. Ese gesto devolvió a su madre al presente, a ese lugar. Ella lo abrazó también sin decir nada y siguieron su camino mientras comenzaba a caer la tarde. Eran las cinco y media de la tarde cuando llegaron a su destino.

La casa de la señora María Elena era también su local de repostería. Cuando Daniel entró, sintió que tenía un pequeño adelanto de su cumpleaños al ver las tres tortas iluminadas en el mostrador. Mientras su madre hablaba con la señora, él aprovechó para revisar qué más había, y cuando le preguntaron si había visto algo de su interés asintió contento. «Quiero una de estas», dijo indicando la torta cubierta de chocolate y adornada con rositas de crema. Flavia dejó entonces el encargo para el sábado por la mañana, y salió del local con unas galletas y un pastelito también cubierto de chocolate para su hijo y su esposo Hernán. Asegurándose de que Daniel todavía llevase el palo, dijo satisfecha: «Listo con esto». Los dos entonces emprendieron el camino de vuelta con la luz y la temperatura que bajaban al mismo tiempo. Al poco andar, para engañar al silencio, ella dijo: «Catorce ya, cómo pasa el tiempo. ¿Echarás de menos la escuela el próximo año?». «Sí», respondió el niño. «Me gusta ir a la escuela de aquí. Si fuera por mí, no me iría a ninguna parte. Más encima tendré que despertarme súper temprano». «Así es, no puedes perder el bus de la mañana, no hay

otro, así que si te despiertas tarde te mando caminado hasta abajo». Riendo, el niño dijo: «No, ¡no llegaría nunca!» y después de una pausa agregó: «Podría irme en moto…». Todavía Daniel buscaba insinuar la posibilidad de que le regalasen una para su cumpleaños, pero su madre rápidamente respondió: «Tú estás loco que te voy a mandar en moto. ¿Y si te pasa algo? Te he visto cómo andas. Además, ni siquiera tienes casco». «Pero si me regalan la moto después me pueden regalar el casco también», dijo Daniel, que estaba seguro de tener una fácil solución a cada 'pero' que sus padres pudiesen tener. Ella se rio de la respuesta y sólo respondió: «Claaaro».

Daniel se fue saltando y pateando las piedras más grandes por el camino mientras oscurecía. Flavia siguió pensando en el año siguiente. Su hijo conocería otros entornos, tendría otros amigos y otras oportunidades. Ya no lo tendría tan cerca como ahora y podría encontrar atractiva la ciudad. Después de todo, a los adolescentes les gustan las cosas más dinámicas y modernas. Ahora él decía que preferiría quedarse, pero las cosas cambian rápido a esa edad. Ella quería que continuara sus estudios, a lo mejor una carrera universitaria, y ellos lo apoyarían en eso… «Ya po, ¡sosiégate!» tuvo que decirle Flavia cuando su hijo le mojó los pantalones después de salpicar agua de una poza cercana con su palo. Cuando el niño se dio vuelta en su dirección le respondió: «¡Allá viene alguien!».

Las luces que aparecían y desaparecían entremedio de la vegetación antecedieron el ruido de la camioneta 4x4 que se acercaba rápidamente por el camino que habían recorrido recién. Ellos se hicieron a un costado, y cuando el vehículo estuvo cerca la mujer estiró alta la mano. Por el modelo y la hora supo que era Gustavo, el hijo de la señora Herminda Gaete. El joven aparcó haciendo patinar las ruedas sobre la tierra y esperó a que los dos subieran a la camioneta negra. Madre e hijo se acomodaron cuidando de no maltratar los pastelitos. Estaban muy agradecidos por la buena suerte.

Cuando el vehículo partió, Daniel se puso a mirar por la ventana cómo el camino de tierra empezaba a correr cada vez más rápido. Ya estaba oscuro. A esas horas en invierno, el camino parecía un túnel cuyas paredes eran los árboles frondosos. '*Todo esto lo hicimos caminando y ahora se va así de rápido*', pensó el niño desde la comodidad del asiento. Sentía sus pies calentitos dentro de sus botas y el aire acondicionado le entibiaba las manos y el rostro. '*Es una linda camioneta*' se dijo apreciando el interior de la cabina que estaba muy bien cuidada. '*Cuando sea grande me compraré*

una camioneta como esta'. Podría ir adonde quisiese, hasta a la playa. Podría llevar su mamá a la feria de la ciudad los jueves, sin que tuviesen que preocuparse por la lluvia. Se imaginaba a sí mismo manejando, controlando el volante y apretando el acelerador. Le gustaba esa idea. De momento, quería una moto para hacer motocross, aunque fuera usada, no importaba. Eso era todo lo que quería. Mientras él fantaseaba con su moto, la madre conversó largamente con Gustavo acerca del clima, del estado de salud de su hermana accidentada, y de su trabajo.

Pasaron frente a la casa de don Hugo sin darse cuenta, y la escuela no fue más que un instante fugaz antes de que quedara atrás en la oscuridad ya consolidada. Durante su viaje, la camioneta saltaba con cada hoyo o canaleta que atravesaba. Daniel podía reconocer en qué parte del camino estaba a partir de las curvas, los saltos y las subidas por todas las veces que había recorrido ese camino desde que nació.

Cuando la camioneta paró frente al portón de la casa, se habían aclimatado al vehículo y al salir sintieron el punzante aire frío en la cara. Después de agradecerle, se despidieron de Gustavo, quien siguió su carrera en la noche. La luz del patio estaba prendida, así que no se sorprendieron cuando encontraron a Hernán en casa, echado en su sillón viendo panelistas de un programa hablando de fútbol. '*Por lo menos prendió la salamandra*' pensó Flavia cuando sintió el tibio interior del living. «Ya, vamos a tomar once», dijo ella mientras Daniel retomaba el teléfono móvil de la mesita dirigiéndose hacia su pieza. Algunos de sus amigos habían estado jugando por la tarde y conversó con ellos para ponerse al día acerca de los avances de sus personajes. Tendido en la cama, perdió la noción del tiempo como siempre le pasaba, y le pareció que recién había llegado a la casa cuando su madre lo llamó a comer.

Imagen 20: 'Mi pieza'

La once fue tranquila. Comieron pan con mantequilla, y los pastelitos de la señora María Elena le dieron una nota dulce que se reservaba sólo para las ocasiones especiales. Mientras estaban terminando lo que quedaba del té, Daniel volvió a insinuar el tema de la moto. A lo que su padre, amablemente contestó: «Tu madre ya te dijo que no». El niño ya se estaba resignando a la idea cuando Hernán agregó: «Si pasái de curso y te portái bien, podemos conversar con el viejito pascuero a ver qué dice». Al decir esto, el padre esbozó una sonrisa mientras cruzaba la mirada con su esposa. Esta le devolvió la mirada apretando los ojos y haciendo una leve mueca con los labios. Daniel se puso muy contento. Tenían un trato, y eso era como si ya estuviese arriba de la moto. Medio año no era tanto, pero también era muchísimo para un niño de su edad. Hasta una hora es mucho tiempo de espera si hay algo como una moto en juego. Terminada la once, Daniel dejó su taza en el lavadero y se fue a su pieza nuevamente para compartir la noticia con su mejor amigo mientras sus padres levantaban la mesa.

A la mañana siguiente, Flavia se despertó temprano como todos los días y se puso a adornar la casa para la celebración. Mientras estaba encaramada sobre una silla pegando unos globos, escuchó llamar desde la calle. Cuando se asomó vio que don Hugo estaba parado frente a la reja de la calle saludando con la mano, como lo había hecho el día anterior. Flavia respondió al saludo y se encaminó a su encuentro. Una vez cerca, notó al caballero algo incómodo mientras recorría con sus dos manos el sombrero que se había quitado. Ella lo saludó mientras salía a la calle por el portón y él le respondió: «Buenos días, supe que su hijo está de cumpleaños hoy… crecen rápido a esa edad…». «Tiene toda la razón. Cuénteme, ¿qué le trae por acá?», replicó Flavia intrigada por la visita inesperada. Mientras buscaba algo en el bolsillo de su chaqueta gris, desgastada en sus mangas, don Hugo continuó con voz tensa: «Vine porque le traía un regalo a su niño», y con esto, le mostró a la mujer lo que había estado buscando. Era una navaja retráctil con el mango de marfil y unas terminaciones plateadas muy bonitas. Tenían los perfiles de unos caballos tallados por ambos lados. Mientras ella observaba el objeto de cerca muy sorprendida, don Hugo le contó: «La compré cuando era más joven. La traje de la Patagonia cuando trabajaba allá». Flavia lo miró a los ojos y estaba a punto de replicar algo acerca de la excesiva generosidad del regalo, cuando él se le adelantó diciendo: «Yo era muy amigo de su taita, y cuando nos veíamos siempre me la pedía, decía que él le habría dado un buen uso si se la regalaba. ¡Era insistente el hombre!». Don Hugo hizo una pausa después de decir esto último. La miraba asintiendo con los ojos húmedos. «…A él le hubiese gustado que su nieto la tuviese». Para Flavia todo se hizo más claro y encontró un lugar en su corazón para un regalo que era tanto para su hijo como para ella: su hijo se quedaría con la navaja, ella con el recuerdo. Agradeció a su vecino con un abrazo sincero y le dijo que empaquetaría el presente y le haría saber que era de su parte. Ella le prometió traerle un pedazo de torta también, pero él, con un ademán le hizo entender que no era necesario. Sin decir más, don Hugo se devolvió lentamente por el camino de tierra, hacia su hogar, cruzando la blanca neblina de la mañana.

8.2. Análisis

En el capítulo presento tres puntos de análisis. El primer punto se centra en la noción de caminar con una naturaleza difícil de ignorar. Para ello, utilizo la imagen del 'caminar con' para retomar la idea de trayectoria territorial discutida en el capítulo seis. En el segundo punto, abordo las afectaciones de las memorias asociadas a seres ausentes en la construcción de territorios rurales, sujetos a profundas transformaciones físicas. En el tercer punto, abordo estos procesos desde niños/as que habitan el presente en búsqueda de nuevos espacios de socialización, alejados de la vigilancia adulta, que intervienen en los procesos de apropiación de los territorios rurales.

8.2.1. Caminar con lo no-humano en lo rural

Rescatando una reflexión de Jones (2006), en el capítulo dos discutí la naturaleza en lo rural como algo 'difícil de ignorar' para volver a resituar este concepto problemático en la discusión de los territorios rurales. Esta concepción no solamente busca evitar la esencialización de la naturaleza, sino, en particular modo, eludir aquella concepción construccionista abstracta de ella que ha contribuido a su degradación (Bonnett, 2016). La insistente presencia de la naturaleza no deja de notarse en los sectores rurales, debido a que las experiencias y sentires corporales adquieren un rol significativo como planteé en el Cuadro 1. Obviamente, el cuerpo siempre está presente en todas nuestras experiencias cotidianas, tanto rurales como urbanas. Sin embargo, si consideramos la práctica de caminar por los sectores rurales, las dimensiones no-humanas del mundo animal, vegetal, meteorológico y mineral se vuelven difíciles de ignorar, afectando significativamente las acciones y decisiones de las personas que se desplazan de esa manera.

El caminar ha sido un elemento central en la experiencia de trabajo de campo que he realizado en Curanilahue, y ha influido en la forma que ha tomado el relato de este capítulo. Esta práctica no solamente me ha acercado a la forma de desplazamiento más común para los habitantes de los sectores rurales de la comuna, sino que también me ha permitido experienciar corporalmente la dimensión no-humana que interviene en la construcción de los lugares que he conocido. A esto apunta Leyshon (2016) cuando señala que más allá de su rol utilitario, el caminar por los sectores rurales es un proceso relevante en sí, dado que permite la vinculación de las personas a estos lugares y paisajes habitados.

Debido a que los encuentros de los/as niños/as con los seres del mundo natural “son multisensoriales, involucran el olfato, el sonido, el tacto, el gusto y otros modos de relacionarse o ser afectados que son más difíciles de nombrar” (Rooney, 2018, p. 7 Traducción propia), en el cuento acentúo el contraste experiencial entre el viaje de ida y el viaje de vuelta. Contraste que busca dar cuenta de una importante diferencia generacional asociada a la relación con el entorno que, como discutiré en los próximos apartados, construye habitares rurales diferentes.

A continuación, para abordar el rol de los actantes no-humanos en el ensamblaje del habitar rural, discuto un actante que resulta difícil de ignorar cuando se camina por las calles de Cunico Norte, uno de los sectores rurales de la comuna en cuestión: Como ocurre en el cuento, la presencia de los perros callejeros es una constante a considerar cuando las personas se desplazan por los caminos del poblado.

Imagen 21: Los perros botados de Cunico Norte

En la Imagen 22 presento una de las actividades realizadas por Emilio, un niño del sector cuya edad desconozco. La instrucción de esta actividad recitaba: 'Pega con scotch o pegamento a esta hoja algo que te llame la atención cuando sales a pasear cerca de tu casa. Puedes mandarme fotos de las cosas que no puedan pegarse'. Emilio pegó imágenes de tres perros probablemente recortadas de revistas[28] y escribió: '*muchos perros botados en las calles*'. Los recortes muestran animales amistosos y mansos, tal como un perro que el niño dibujó en otra actividad del cuadernillo. Sin embargo, cuando caminé por el sector acompañado por la directora de la escuela, esta se armó de un bastón antes de salir a la calle expresándome su miedo a los animales callejeros. Los perros iban por la calle en pequeños grupos o solos, movidos por sus propias agendas, llamando la atención de los perros de las casas, que a veces se ponían a ladrar cuando los veían. Caminando con la directora, fuimos olfateados, observados y acompañados por tramos cortos por distintos perros. En ningún momento fuimos atacados, sin embargo, al no ser domésticos, su impredecibilidad nos mantenía en constante alerta frente a sus movimientos. Los/as niños/as, por su parte, si no eran acompañados/as por algún/a adulto/a que los/as resguardara, convivían con los perros manteniendo una distancia prudente o arrojando piedras, si los animales estaban demasiado cerca.

Debido al comportamiento de los perros callejeros, que roza en lo salvaje, la irrupción de la naturaleza se hace evidente para toda persona que busque desplazarse a pie por Cunico Norte. Aun así, hay que señalar que estos animales son solamente algunos de los actantes no-humanos que están presentes en el sector, y con los que los habitantes humanos deben vincularse diariamente. Siguiendo el planteamiento de Cortés-Morales & Christensen (2017) acerca de los múltiples actantes que componen las prácticas de movilidad, la heterogeneidad de lo no-humano de la naturaleza se vuelve una compañera omnipresente, de la que el ser humano no puede tomar distancia cuando camina por los territorios rurales. Desde esta perspectiva, los seres humanos y la naturaleza terminan acompañándose mutuamente, por un camino que ensambla a ambos.

[28] La imagen más grande del perro con lentes de sol ha sido recortada de un folleto del 'plan contra la obesidad estudiantil de junaeb' del gobierno de Chile.

De esta manera, una actividad común y cotidiana como el caminar, contribuye a situar y ajustar el cuerpo en relación al ambiente que habita (Fontes, 2018). Lo anterior, construye un conocimiento experiencial basado "…en la integración subjetiva y dinámica del caminante con los diferentes elementos del paisaje por el que transita" (Fontes, 2018, p. 70). En el cuento mismo, las tonalidades afectivas de los personajes (por ejemplo, sus esperanzas, miedos, recuerdos y deseos) se combinan y mezclan con las tonalidades de los distintos seres no-humanos que van encontrando por el camino. Esto es coherente con lo que plantea Rooney (2018) acerca de los eventos meteorológicos y el caminar, cuando enfatiza que el clima y el tiempo se entrelazan en la implicación de los seres humanos en el mundo. Como señala la autora, focalizándose en la experiencia con niños/as australianos, (Rooney, 2018, p. 2 Traducción propia):

> Caminar con los niños nos permite ver el trabajo en curso del clima como siempre enredado con los encuentros más-que-humanos de los niños y las relaciones con animales, plantas, materiales o accidentes geográficos. También ofrece un modo de asistir que nos lleva más allá del trabajo inmediato del clima, para ser testigos más amplios de vidas, tiempos y mundos pasados, presentes y futuros.

Esta imbricación de relaciones, expresada a través del caminar, implica que las separaciones entre los caminantes y sus caminos se debilitan, y adquiere más sentido seguir aquellas historias que atraviesan transversalmente a los seres humanos *junto a* los seres no-humanos. Es por este motivo que, en el relato, las protagonistas son justamente las trayectorias del habitar que, moduladas desde el presente, derivan tanto hacia el pasado como hacia el futuro. Como señala Micheal (2000, p. 111 Traducción propia): "El paisaje está efectivamente ligado a quienes lo habitan, a sus movimientos, a sus prácticas, a sus funcionamientos. Habitar implica un presente que encarna el pasado y se proyecta hacia el futuro". El caminar, de este modo, traza las líneas que marcan las formas que va adquiriendo un habitar rural compuesto indisolublemente por adultos/as, niños/as y seres no-humanos. En el cuento, el camino recorrido no es solamente un trayecto, sino un ensamblaje caleidoscópico de distintos seres que tienen encuentros que moldean sus devenires en el territorio.

En los siguientes dos apartados, discuto aquellas trayectorias asociadas a los procesos de extinción de lo rural, que involucran a adultos/as y niños/as desde posiciones diferentes.

8.2.2. Ausencias y procesos de extinción en lo rural

> Así que todo ha desaparecido, doblemente: como tiempo y como espacio. Tengo una sensación de pánico, de que toda mi existencia se adelgaza a medida que los espacios del pasado han sido erradicados. Están mapeados en mi memoria, se reforman en mis sueños y forman paisajes híbridos con otros lugares que he conocido o conozco ahora. Pero esta es el tipo de historia de pérdidas que muchos han enfrentado y, en cierto modo, que todos enfrentamos, la pérdida de identidades geográficas pasadas (Jones, 2007a, p. 217 Traducción propia).

En los capítulos anteriores he discutido los afectos de los actantes no-humanos en la construcción de un cohabitar. Sin embargo, en el cuento de este capítulo he buscado enfatizar también aquellas imbricaciones humano-humano y humano-no-humano, donde están involucrados actantes que operan desde su ausencia en procesos de pérdida de lugares, seres y territorios. Estos actantes son los que, desde el cuerpo y la memoria, entrelazan el paisaje con la subjetividad de los seres humanos en su presente (Wheeler, 2014). A continuación, quisiera discutir dos ejemplos de estos tipos de actantes: los árboles talados y las cadenas extraviadas.

En cuanto a los árboles talados, al recorrer Curanilahue, las huellas de las intervenciones de las industrias forestales me resultaron muy evidentes y me causaron una fuerte impresión. Como persona extraña al lugar, acostumbrado a entornos periurbanos de la zona central del país, sentí cierta desolación al ver plantaciones de árboles ordenadas artificialmente intercaladas por claros de tocones ciegos. Los paisajes de este tipo rodeaban a los pequeños poblados rurales que visité y parecían estar a punto de engullirlos. Durante los viajes en bus por la comuna, podía ver la intensa actividad extractiva expresada particularmente en los reiterativos cúmulos de aserrín y en el tránsito de grandes camiones de carga. Además, de vez en cuando, el ruido de una motosierra solitaria se abría paso desde algún cerro cercano difícil de identificar.

Para los/as habitantes de la comuna, la actividad forestal hacía parte del paisaje cotidiano como lo fue la actividad minera medio siglo antes. Los/as niños/as que conocí en los sectores rurales -

reflejados en el personaje de Daniel-, no solamente aceptaban y normalizaban ese paisaje, sino que también aprovechaban algunas de sus características para realizar exploraciones, juegos y recorridos. Veían en esos lugares potencialidades de apropiación que, como adulto impactado por la devastación de esos entornos, no era capaz de apreciar. Distinto es el caso del personaje de Flavia, quien vincula la visión de la ladera talada de un cerro (Imagen 19) con un recuerdo, y con ello, con otra muerte ocurrida en otro tiempo y en otro espacio. De esta manera, la ausencia de los árboles materializada en los tocones, acompaña el camino de los protagonistas a través de trayectorias diferentes: en los potenciales recorridos en moto del hijo, y en la vivencia del duelo de la madre.

Para dar cuenta del segundo actante, las cadenas extraviadas, tengo que dar cuenta de las escuelas rurales a las que me acerqué. Si bien la escuela tiene un rol pequeño en el trayecto de los protagonistas del cuento, cumplen un rol fundamental a nivel sociocomunitario. A continuación, presento una foto de la escuela rural del sector de Bajo los Ríos.

Imagen 22: Escuela Rural de Bajo los Ríos

Como planteo en el cuento, la escuela rural de Bajo los Ríos, al igual que muchas otras escuelas rurales del país, cuenta actualmente con escasos estudiantes. Como aparece en la Imagen 23, hay un amplio patio distanciado de las salas de clases, con una cancha y algunos juegos un poco deteriorados. Solamente una reja baja (cuyo portón permanece abierto durante el día) separa el patio del camino principal, de una casa vecina y de un terreno donde crecen tupidos árboles y arbustos de un verde intenso. Lo anterior hace que el patio recinto educativo podría asemejarse más a una plaza pública o al patio de una sede social abierta a los/as vecinos/as. Por su pasado de internado, la escuela todavía dispone de instalaciones que funcionan como pequeños dormitorios y que son utilizadas para hospedar a algunos profesores durante la semana. Vista la disponibilidad de espacio, el profesor a cargo del establecimiento me pudo facilitar una pequeña cabaña para hospedarme un par de noches mientras conocía el sector y a los/as estudiantes.

Considero que la posibilidad de haber dormido allí, de comer junto a las asistentes de educación, la profesora y los/as niños/as, hacían de la escuela un lugar familiar. Esto también lo veía en el trato cercano que los/as niños/as tenían con todos/as los/as presentes, y en las libertades que ellos/as tenían para jugar durante los recreos, ya sea dentro o fuera del establecimiento. Me parecía que el establecimiento era una extensión de los espacios domésticos de los/as niños/as, un segundo hogar. Su número reducido, el trato personalizado por parte de los/as adultos/as y el hecho de que fueran todos/as vecinos/as, estrechaba los vínculos emocionales y las relaciones de confianza entre los distintos actantes de la escuela. Lo anterior, finalmente, también facilitaba la apropiación territorial de los/as niños/as, dado que la vigilancia de los/as adultos/as era laxa, especialmente comparándola con las restricciones de los adultos frente al tránsito de los autos descrito en el capítulo cinco. Esto es consistente con lo que plantea Roser Boix (2014, p. 92) acerca del rol de las escuelas rurales en la construcción de un tejido social local:

> …Cuando hablamos de escuela rural no hablamos de una escuela rural, sino que hablamos de "nuestra escuela rural"; de una institución familiar, donde todos se conocen, de la existencia de un sentimiento de pertenencia; la escuela les pertenece, a los alumnos y a la colectividad, del mismo modo que los alumnos pertenecen a esa institución.

Especialmente en las localidades más aisladas, las escuelas rurales contribuyen a la integración socio-comunitaria de los distintos habitantes de los sectores rurales y aportan a la construcción de

una identidad territorial en los/as niños/as que estudian en ellas (Morales Romo, 2019; Núñez et al., 2016; Núñez Muñoz et al., 2014; Santamaría-Cárdaba & Sampedro Gallego, 2020). A pesar de este rol fundamental, acorde a los datos del Ministerio de Educación de Chile, de las 3.835 escuelas rurales activas en Chile al año 2000, 969 fueron cerradas para el año 2015 (Núñez et al., 2016). El cierre de estos establecimientos se asocia al despoblamiento, al envejecimiento de la población (Morales Romo, 2019; Santamaría-Cárdaba & Sampedro Gallego, 2020) y, particularmente en Chile, a un modelo educativo basado en la competencia (Núñez Muñoz et al., 2014). Cuando esto ocurre, los habitantes vivencian este suceso como una amenaza a la continuidad de la vida de su sector (Philo, 1992), sintiéndose marginados por parte de un Estado que no reconoce ni sus necesidades, ni sus territorios (Núñez et al., 2016).

En las escuelas rurales de Curanilahue, parte de este abandono se podía apreciar en la precariedad de las instalaciones y en los acotados recursos asignados al bienestar de los/as niños/as. En este sentido, si bien en el cuento la imagen de un columpio sin cadenas funcionaría muy bien como metáfora para representar el abandono de la infancia rural en Curanilahue, resulta más desalentador el hecho de que es algo que efectivamente está ocurriendo en la escuela rural Los Cruceros de la comuna (Imagen 21). Los/as estudiantes del establecimiento extrañan poder columpiarse. El marco de metal es un recordatorio constante de lo que antes podían hacer y hoy en día ya no, abriéndose la posibilidad de que allí nadie más vaya a poder columpiarse.

Tanto los tocones como el marco metálico del columpio perfilan las huellas de árboles talados y de las cadenas retiradas respectivamente. Estas *cosas ausentes* intervienen en la construcción del territorio como lo hacen los otros seres no-humanos que he abordado en los capítulos anteriores. En su ausencia, estas cosas generan una imprenta cuyo afecto se expresa corporalmente en quienes las recuerdan (Horton & Kraftl, 2012), siendo el lenguaje sólo una porción de la forma en que se expresan esas huellas (Mendoza García, 2005). En este sentido, es importante señalar que la ausencia de un objeto material no lo vuelve inmediatamente una representación simbólica. Perder un referente material importante para la construcción de una identidad puede expresarse en esa desorientación de carácter no-representacional, ese vértigo sintomático que es la angustia. Esto se hace más evidente en el caso de Flavia, quien tiene que lidiar con la pérdida de un ser querido. Un ser que fue ante todo un cuerpo para abrazar, una voz para escuchar, un aroma para oler. Un ser

que, por una parte, se hace presente en el recuerdo y, por otra, está irremediablemente ausente del mundo. La misma noción de ‘pérdida’ da cuenta de ese extravío de un cuerpo que falta en el (propio) espacio.

Estas huellas no calzan adecuadamente en uno de los lados del binomio humano/no-humano, porque si bien estas cosas fueron parte del mundo no-humano, ahora habitan los territorios de la memoria como fantasmas, o ecos que dilatan una extinción, situados en algún lugar vago entre el cuerpo y el mundo. Al mismo tiempo, también los seres humanos como el padre de Flavia pasan al mundo no-humano en su devenir exánime, dejando tras de sí el rastro de recuerdos que lleva el personaje de Flavia en el territorio de su memoria.

Los territorios de la memoria cumplen un rol significativo en posicionar identitariamente a los seres humanos entre las cosas/actantes del mundo, y, con esto, sostener un vínculo relevante para la construcción de lugares (Wheeler, 2014). En este sentido, como señala Leyshon (2016, p. 252 Traducción propia) “la memoria debe verse como un espacio creativo en el que se definen la identidad y el lugar”.

Según Arnold, Shepherd & Gibbs (2008) es el carácter positivo de la materialidad de las cosas, específicamente su perdurabilidad, la que permite la cotidianeidad de los encuentros humanos-no-humanos y, con ellos, la posibilidad de una memoria. En último término, según los autores, sería la perdurabilidad de las cosas la que anclaría los marcadores de lugar y tiempo necesarios para la construcción de una identidad estable (Arnold et al., 2008). Sin embargo, siguiendo la argumentación que planteé anteriormente, la obstinación de la materialidad de las cosas tiene sus límites. En primera instancia, no tenemos control sobre aquello que recordamos (Jones, 2007a; Mendoza García, 2005), lo que conlleva a que la memoria se exprese de manera ambigua en la construcción de la identidad (James, 2005), dado que constantemente se reensambla a partir de nuevas configuraciones de recuerdos y objetos. En segundo lugar, las cosas también están en devenires que las transforman, y, con ello, precipitan nuevas transformaciones en las identidades de quienes las recuerdan. En su devenir, todas las cosas se deterioran, se oxidan, se desgastan, se desintegran, y, con ello, el proceso del olvido cumple un rol relevante en moldear a la memoria. En este caso, es innegable que las vidas se extinguen, que las escuelas se cierran y que los lugares apropiados desaparecen. El principal motivo de conflictos está en las condiciones y velocidades en

que esas extinciones ocurren. Posiblemente, es este el mayor desafío de la memoria: proyectar una trayectoria de vida que logre navegar a través de estas inevitables transformaciones.

Ahora, como expresé en el capítulo seis, el desarrollo de los territorios rurales es inherente a los encuentros de seres humanos y no-humanos que sucede en un tiempo que transcurre. Estos encuentros son el fundamento de un cohabitar que imbrica distintas vidas en un destino común, como planteé en el capítulo siete. Si aceptamos estas premisas, junto al hecho del rápido dinamismo de los territorios rurales, entonces se puede entender que los lugares de la infancia recordados por los/as adultos/as están 'embrujados' por experiencias, encuentros y seres pasados. Pedro de 51 años dice:

> *En realidad, tanta vida bonita que… Que nos tocó vivir y que me tocó a mi apreciar en su tiempo, pero ahí están acabando, sobre todo aquí en la... aquí en estos campos de nosotros se están acabando mucho, muchas cosas de esas, en realidad por todo el tema de la sequía, está afectando en todas esas cosas, todas esas tareas nobles que se hacían en el campo antes ahora se están perdiendo.*

El entrevistado da cuenta de esta nostalgia por una vida pasada que experienció y que ahora está en proceso de extinción. Las cosas a las que hace referencia en el texto tienen una inespecificidad que toma sentido cuando entran en relación con el hacer. Es decir, las 'cosas' pasan a ser 'tareas' dado que la tierra, las plantas, el agua, las herramientas, etc. eran *en relación a* lo que pasaba con todas ellas en la siembra, el cultivo, la cosecha, etc., procesos en los que él participaba con su familia cuando era niño. La sequía, en este sentido, no solamente ha limitado la posibilidad de cultivar, sino que ha forzado también un cambio en las trayectorias de vida que implican a los/as niños/as del presente. Los/as niños/as no pueden tener esos encuentros específicos con el mundo no-humano que sustentaban la vida rural como Pedro la vivenció y recuerda.

El acto de recordar permite al pasado manifestarse en la vida cotidiana (Huilén Agüero, 2014), intervenir en las percepciones presentes de los lugares (Jones, 2011a; Wheeler, 2014), y, sobre todo, proyectar un habitar hacia el futuro. En un proceso de extinción de la materialidad misma de lo rural como el señalado, el futuro, anticipado y preparado por la memoria, pierde su contingencia. Si los habitantes de estos territorios piensan su habitar, sus esperanzas, sus temores y, especialmente, sus acciones en vista de aquello que proyectan y se imaginan del futuro, ¿qué harían

los habitantes de Bajo los Ríos si el Ministerio de Educación decidiese cerrar la escuela local? ¿Qué rumbos tomará la identidad territorial de niños/as que habitan junto a árboles que crecen para ser talados? ¿Qué partes de la vida rural puede dejar Pedro a sus sobrinos como legado, para que sobreviva algo de esa trayectoria para él tan querida? En el caso del cuento ¿cómo se reconfigurará el mundo de Flavia sin la presencia de su padre? De esta manera, las incertidumbres del futuro, también constituyen uno de los motivos por los que la relación afectiva que establece la memoria con las cosas del mundo sitúa a las personas en un espacio de vulnerabilidad y exposición (Horton & Kraftl, 2012).

En este apartado he discutido el rol de las cosas ausentes y los procesos de pérdida en la construcción de territorios rurales cuyas materialidades se transforman. Algunas cosas ausentes permanecen ancladas a los territorios de la memoria que contribuyen a convertir los espacios en lugares apropiados por medio de los encuentros cotidianos entre lo humano y lo no-humano. De esta manera, en aquellos territorios donde seres/cosas significativas han desaparecido, pareciera como si las personas que las recuerdan experimentaran la pérdida de regiones de su identidad. Regiones cuyo eco resuena en sus memorias antes de la extinción. En el próximo apartado, me centro en el problema de la extinción del habitar rural desde la perspectiva de los/as niños/as, discutiendo, en particular modo, el rol de los aparatos digitales en la construcción de espacios alternativos a los entornos naturales.

8.2.3. Paraísos abandonados: Búsqueda de espacios por parte de la niñez fuera de la infancia recordada

En el capítulo cinco, he abordado cómo la vigilancia de los/as adultos/as se contrapone a la libre circulación de los/as niños/as en sus entornos rurales cotidianos, expresando una de las desigualdades de poder entre estas dos partes (Jones, 2008). Es así como esta relación conflictiva entre adultos/as y niños/as, termina definiendo -y muchas veces coartando- los espacios de estos/as últimos/as. Sin embargo, en el cuento de este capítulo propongo una relación más ambigua entre los personajes. En esta, la madre tiene dificultades para ajustarse a un hijo que está transitando hacia la adolescencia y está redefiniendo sus espacios. Por otra parte, el hijo explora y negocia con sus padres nuevas posibilidades de apropiación de espacios de socialización. Desde esta

perspectiva, tanto la moto como el teléfono son la materialización de los conflictos asociados a la independencia y el espacio en la interacción entre madre e hijo en el proceso de crecimiento de este último.

En el sector rural de Bajo los Ríos de Curanilahue, la única locomoción colectiva es una furgoneta que realiza dos viajes de ida y de vuelta por tres días a la semana. Los/as pocos/as niños/as que viven en el sector, durante la semana caminan para ir a la escuela básica local. Los/as niños/as mayores, por otra parte, se ven en la obligación de salir de sus sectores por largos períodos de tiempo para asistir a la enseñanza media, ya sea viajando todos los días o inscribiéndose en algún internado de la provincia. El cambio de educación básica a media es entonces para los/as niños/as un cambio importante, desde el punto de vista sociocultural y territorial. Al salir de sus sectores, expanden sus redes de amistades y conocen otras realidades asociadas a las culturas urbanas en una edad en que la relación entre pares adquiere mayor relevancia. Al mismo tiempo, debido a que los viajes son largos y los deberes escolares se desarrollan preponderantemente en espacios cerrados, los/as niños/as disponen de menos tiempo para estar y apropiarse de los entornos que conocieron durante sus primeros años de vida.

De esta manera, esta dinámica asociada a la socialización de los/as niños/as que estudian fuera de sus sectores, interviene en la construcción de un determinado habitar rural, al igual que otras dinámicas como: el grado de desarrollo urbano de un sector rural (ver capítulo cinco); el estilo de crianza de los padres; la edad y el género de los/as niños/as (Giddings & Yarwood, 2005); y, como discutiré más adelante, el acceso a la tecnología digital.

A continuación, presento los trabajos de dos niñas que dan cuenta de una divergencia en cuanto a la modulación de estas dinámicas, produciendo habitares diferentes en una misma comuna.

Imagen 23: 'La plaza de mi pueblo'

El primer caso es el de Evelyn de 9 años de edad. Frente a la actividad cuya indicación recita: 'dibuja, saca fotos o describe algún lugar cerca de tu casa donde te guste estar y cuéntame por qué te gusta", la niña realizó un dibujo de la plaza de Cunico Norte donde ella vive (imagen 24). Además del dibujo, respondió por escrito: '*la plaza de mi pueblo porque tiene áreas verdes con muchos árboles nativos y juegos*'. En el dibujo, muy bien cuidado y lleno de detalles, ella perfila y pinta distintos juegos, flores, arbustos y árboles entre medio de una gran 'x' que representa el cruce de los caminos que atraviesan la plaza del sector. Esta última, está cercada para evitar el ingreso de los perros callejeros, y representa un hito importante en el sector, especialmente por unos imponentes árboles nativos que ofrecen sombra a buena parte del espacio. Al igual que la mayoría de los/as niños/as que realizaron esta actividad, Evelyn describe un espacio abierto al que tiene

acceso cotidianamente y del que puede apropiarse por medio de sus actividades autotélicas. En la plaza, ella puede jugar y moverse con más libertad en comparación al resto del sector, dado que la presencia de los perros callejeros influye en las aprehensiones y el comportamiento de los/as adultos/as hacia los/as niños/as.

La apreciación que Evelyn siente por el lugar donde vive está expresada en una actividad del cuadernillo donde le pido que escriba una carta destinada a un niño que vive en otro lugar del país:

> *hola niño, te cuento que el lugar donde vivo es muy hermoso hay mucha naturaleza y en el verano hay muchos ríos para ir a bañarnos si hace mucho calor, es un lugar muy tranquilo y con nuestros vecinos nos ayudamos, yo no le cambiaría nada, es perfecto para mí*

En el texto, la niña manifiesta las cosas positivas que percibe del lugar donde vive, valorando a la naturaleza en su dimensión estética, aquello que puede llevar a cabo en los espacios exteriores (bañarse en el río) y las relaciones de confianza con los vecinos.

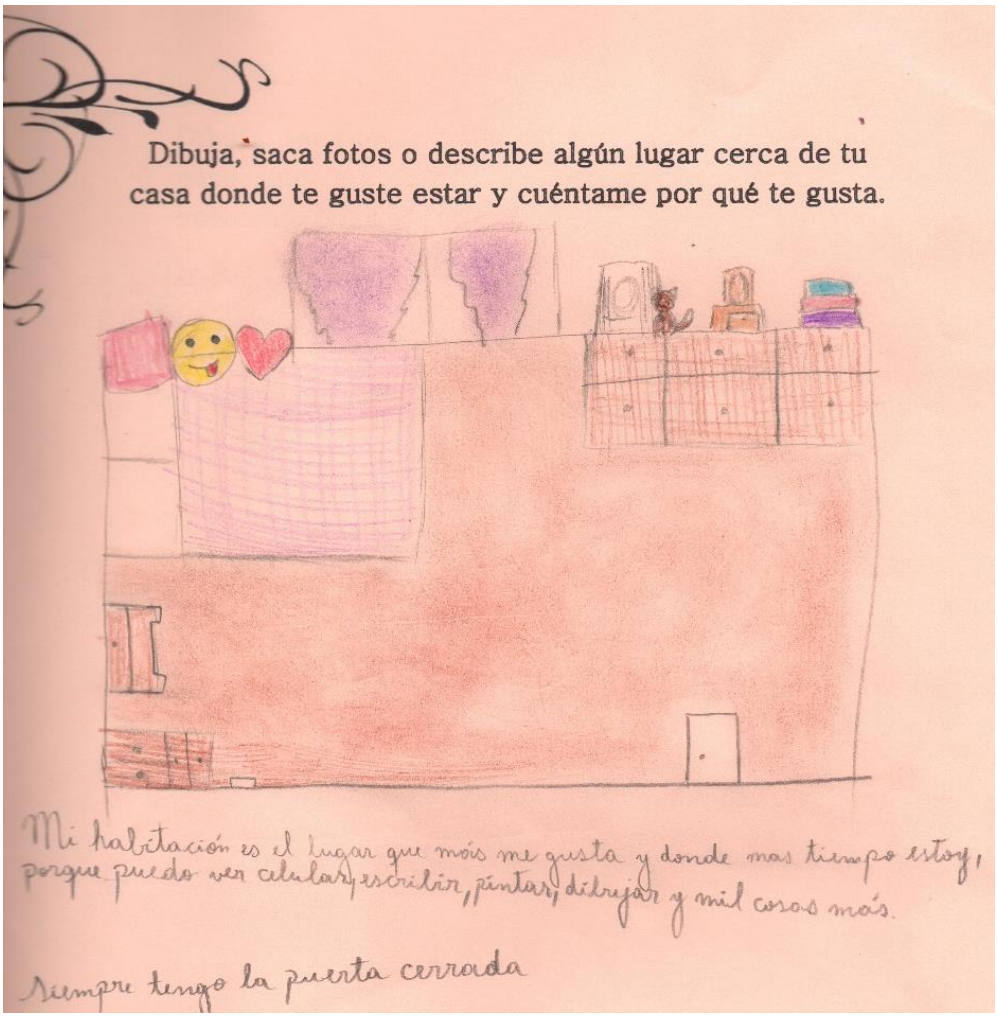

Imagen 24: 'Mi habitación'

El segundo caso es el de Laura de 12 años de edad, y que vive durante la semana en la parte urbana de Curanilahue en la casa de su abuela. En el cuadernillo que completó, ella llevó a cabo un primer dibujo donde retrata su pieza. Esta se caracteriza por ser espaciosa y ordenada. Sin el contexto adecuado, sería imposible ubicarla ya sea en Curanilahue, en Chile o hasta en Latinoamérica, por el carácter relativamente universal de los elementos retratados. En el espacio dibujado hay muchos objetos 'cerrados' (la puerta, las cortinas, los cajones) que dan a la pieza un carácter hermético y contenido. Abajo ella escribe: '*mi habitación es el lugar que más me gusta y donde más tiempo estoy, porque puedo ver celular, escribir, pintar, dibujar y mil cosas más. Siempre tengo la puerta cerrada*'. A pesar de que en las indicaciones hablo de 'un lugar cerca de tu casa', Laura decide

retratar su pieza, dando cuenta de las cosas que puede hacer estando en ella. Finaliza su descripción haciendo referencia a la puerta cerrada, que refuerza la idea de que ese espacio es un lugar privado donde puede estar en libertad. Como señalan Giddings & Yarwood (2005), los/as niños/as (especialmente los adolescentes) buscan espacios disponibles fuera del alcance de la mirada vigilante de los/as adultos/as, pero donde puedan ser visibles por sus pares. A continuación, presento otra actividad de Laura que da cuenta de esta búsqueda de espacio para estar con otros/as.

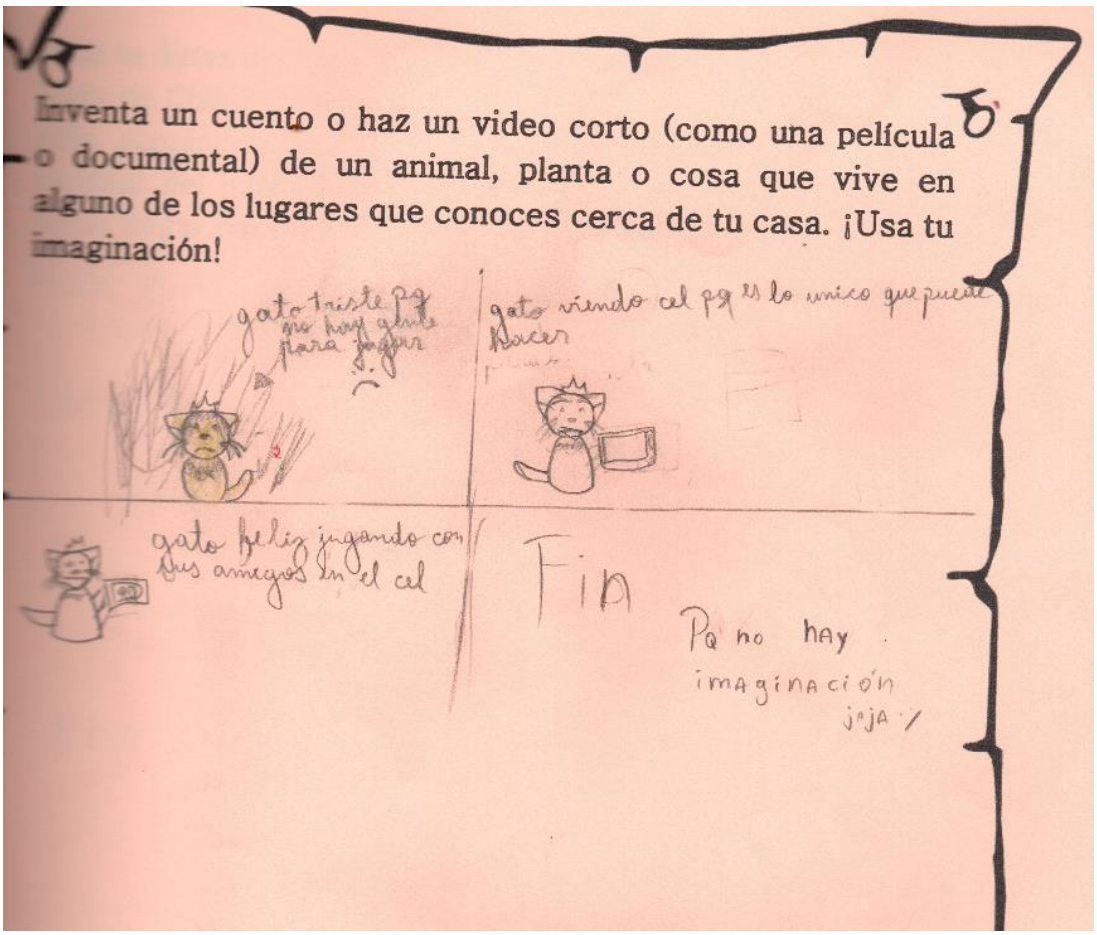

Imagen 25: La historia del gato

En un dibujo relacionado con el inventar una historia asociada a un ser no-humano de su entorno cercano (Imagen 26), la niña describe la historia de un gato en cuatro escenas. En la primera aparece la imagen de un gato coronado, el único pintado y en un contexto abstracto y desordenado que lo

atraviesa. El texto que acompaña la viñeta recita: '*gato triste porque no hay gente para jugar* ☹'. En la segunda escena el gato sin colorear y sin contexto aparece al lado de un aparato con el texto: '*gato viendo celular porque es lo único que puede hacer*'. En la tercera viñeta el gato tiene patas más definidas relacionándolo con el aparato, y el texto recita: 'gato feliz jugando con sus amigos en el celular'. Por último, en la última viñeta, sin dibujos, ella escribe: '*Fin. Porque no hay imaginación jaja*'. En esta historia, un gato encuentra en el espacio virtual las relaciones sociales que no encuentra fuera de la pantalla. Como señalaron Matthews *et al.* ya en el año 2000, la sensación de que no hay 'nada que hacer' es una significativa fuente de insatisfacción para los/as niños/as mayores que habitan el medio rural (ver también Giddings & Yarwood, 2005). De esta manera, el celular en esta historia aparece como la única puerta de acceso a un espacio de interacción social que le es permitido al protagonista.

El padre de Laura sostiene que cuando ella era más chica disfrutaba de los paseos y espacios abiertos, pero que actualmente prefiere pasar más tiempo en casa. Laura, al igual que muchos otros/as niños/as y jóvenes, prefiere los espacios de socialización al contacto con la naturaleza (Matthews et al., 2000). De esta manera, puede entenderse como, frente a las restricciones y vigilancia adulta, la niña prefiere la privacidad de su cuarto con la opción de 'salir' al espacio virtual y socializar con sus pares por medio de las redes sociales y los juegos. Lo anterior es concordante con lo que plantean Smith y Barker (2001. En Ortiz Guitart, 2007) para el caso inglés cuando sostienen que el tiempo libre de los/as niños/as que viven en los territorios rurales tiende a acotarse a los espacios privados. La inmersión en los espacios que ofrece el uso del celular, aparece muy claramente en el dibujo de Claudio (Imagen 21), un niño de 9 años de Cunico Norte, que también retrata su pieza como el lugar que más le gusta. Una pieza prácticamente vacía, si no fuera por la cama y el aparato tecnológico del celular, el cual cumple la función de ventana a otro espacio.

Aunque vivan en la misma comuna, las experiencias territoriales de Evelyn y Laura son muy diferentes. La primera, podría alinearse con el imaginario bucólico de la infancia rural libre y en contacto con la naturaleza que recuerdan y desean los/as adultos/as. La segunda, por otra parte, podría calzar más con una infancia urbana y moderna, en donde el espacio virtual es una alternativa para los/as niños/as que viven en espacios reducidos (Jones, 2007b). Aun así, este contraste es sólo

aparente; más bien estas experiencias coexisten, dando cuenta de una heterogeneidad en las expresiones culturales de las distintas infancias rurales (Matthews et al., 2000).

La presencia de actividades tradicionalmente asociadas a los ámbitos urbanos, se debe a que la globalización ha trasformado los territorios rurales y los modos de socialización de sus comunidades (Ito, 2016; Sepúlveda Cerda, 2016). En particular modo, las localidades rurales y sus habitantes más jóvenes se han abierto a las dinámicas globales de la modernidad (Appadurai, 1996. En Farrugia et al., 2014) como lo son, por ejemplo, los juegos online o las redes sociales. Al respecto, Franzoni Conde (2016) sostiene que jugar videojuegos y ver televisión son actividades comunes en los/as niños/as en los territorios rurales brasileños que abordó. Según la autora, lo anterior desmitificaría "una supuesta romantización de la infancia rural como si estuviera libre de males, consumismo y acceso a las tecnologías mediáticas y sus respectivos contenidos ideológicos" (Franzoni Conde, 2016, p. 58 Traducción propia). Aunque no comparta la crítica moral que plantea la autora con respecto al uso de aparatos electrónicos como el celular, pareciera ser que los espacios de socialización mediatizados por los dispositivos digitales compiten, en muchas ocasiones, con los entornos naturales. Esto ocurre cuando, por ejemplo, los/as niños/as disponen de internet solamente en su espacio doméstico por el alcance del wi-fi, lo que los pone en la disyuntiva de escoger entre ambos espacios. En estos casos, ambos les proporcionan a los/as niños/as rangos separados de posibilidades de jugar, relacionarse con otros, explorar y aprender, entre otras cosas.

Los/as adultos/as entrevistados están conscientes de la disyuntiva que imponen a los/as niños/as las pantallas de los dispositivos frente a los entornos naturales rurales. Celeste de 32 años señala: "*los niños de hoy están muy alejados del campo, solo pasan en una pantalla ya sea celular, televisión, tablets y notebook*". Con estas palabras, la entrevistada remarca la distancia que estas tecnologías abren entre la experiencia directa y la mediada, entre lo real y lo virtual. Por su parte, Pedro de 51 años dice:

> *…Los niños y niñas de ahora... en esta actualidad... la tecnología llegó a todos lados, y para quedarse parece, y la sequía llegó a todos lados, y para quedarse por largo tiempo parece también, entonces, a los pequeñitos, a la mayoría, los veo siempre jugando en el teléfono, en el computador, haciendo, cosas realmente distintas a lo que se hacía en aquellos años cuando estábamos nosotros […] entonces, ahí se pierde toda la otra magia que tenían en el tiempo de nosotros.*

Es particularmente significativo que el entrevistado asocie la tecnología digital a la sequía. A sus ojos, ambas llegaron para irrumpir y alterar el habitar que él conoció en su infancia y que ya no podrá continuar proyectándose hacia el futuro en las nuevas generaciones.

> *Todo lo que [los/as niños/as] tengan que saber con respecto a lo que se cultiva en la tierra, los frutos que comemos y que tenemos, llegar a la, a la mesa... ya no van a tener tan claro como se hicieron, de a donde vienen, como nacieron, a diferencia de nosotros […], entonces, ya físicamente no va a haber muchas cosas, por ese lado me da un poco de pena, un poco de, rabia de este mundo que avanza tan rápido, pero y qué le vamos a hacer ahí.*

Pedro es consciente de que la socialización por medio de las tecnologías informáticas coarta aquellos aprendizajes experienciales ligados a lo rural y a los ciclos de la vida. Sin estos aprendizajes de lo cotidiano, indispensables para apropiarse del territorio habitado, la misma materialidad de lo rural se verá transformada, perdiéndose en el proceso muchas cosas. Mirando hacia el futuro, él mismo se siente impotente frente a un proceso de extinción material y simbólica de lo rural al que se siente anclado. Para el entrevistado, el espacio de la tecnología le es ajeno, y como percibe que tiene cada vez más incidencia en la definición de lo rural actual, su propia identidad se ve afectada.

Smith & Dunkley (2017, p. 2 Traducción propia) plantean que, en las discusiones acerca del ensamblaje entre tecnología, naturaleza, ruralidad e infancia, "la principal preocupación es que las tecnologías individualicen y descontextualicen al sujeto, centrándose cada vez más en las pantallas en lugar de los espacios 'reales', de modo que se desaliente la interacción directa [con la naturaleza]". Los autores parten de esta premisa para argumentar a favor de la necesidad de una nueva forma de reconceptualizar la libertad de movimiento para los/as niños/as en los entornos naturales, en un ensamblaje que contemple también a las tecnologías informáticas. Esta es una línea de trabajo compartida también por Kullman (2010), quien considera al teléfono celular como una herramienta para facilitar la adquisición de habilidades e independencia en las posibilidades de movilidad de los/as niños/as. Sin embargo, es importante reconocer que las transformaciones asociadas a la apertura de un nuevo espacio virtual de desarrollo, juego y socialización, implica necesariamente la pérdida de otras potencialidades y relaciones situadas humano-no-humano. De esta manera, los procesos de extinción territorial experienciados por los/as adultos/as y presentados en el apartado anterior, se hacen nuevamente presentes, esta vez vinculados con la búsqueda de

espacios virtuales de socialización y juego que brindan libertades a los/as niños/as, lejos de la mirada controladora de los/as adultos/as. A partir de esto, considero que, en los territorios rurales abordados, la tecnología digital -encarnada en la figura icónica del celular-, se asocia a un cierto tipo de movilidad en los/as niños/as: la migración. Una migración sociocultural que muchas veces antecede a la territorial. Este proceso de abandono concuerda con la que Rotherham (2010) denomina ruptura cultural, una dinámica en la que se rompen las relaciones entre comunidades rurales y sus entornos naturales, perdiéndose aquellos conocimientos indispensables para la reproducción de la vida humana y no-humana. Según el autor, este proceso se ha acelerado a ritmos alarmantes durante el siglo XX, lo que puede observarse en el hecho de que "está creciendo una nueva generación que en su mayor parte ni siquiera puede reconocer e identificar los animales y plantas más comunes" (Rotherham, 2010, p. 1 Traducción propia).

En el cuento, el hecho de que Daniel deberá salir del sector para asistir a la enseñanza media al año siguiente, es considerado un paso hacia la madurez, hacia el desarrollo e independencia, y, finalmente, hacia la búsqueda de mejores oportunidades para su futuro. A pesar de que los/as adultos/as entrevistados tienen preponderantemente recuerdos felices de sus infancias, no niegan las dificultades asociadas al habitar rural. Ellos/as son conscientes de que las escasas oportunidades laborales y fuentes de ingresos son un incentivo para la migración de los/as jóvenes (Jaime Muñoz, 2020; Robson et al., 2007). Como señala Celeste:

> *Imagino futuros adolescentes que ya no quieren vivir en el campo porque según ellos es aburrido. Con el tiempo solo quedaremos nosotros y los adolescentes emigrarán a la ciudad en busca de más oportunidades de estudio y trabajo. Los adolescentes de hoy no ven el campo como para una oportunidad de un trabajo futuro.*

La entrevistada asume que ellos/as (los/as adultos/as) serán los únicos que permanecerán dado que no seguirán a los/as adolescentes en su búsqueda de oportunidades. De esta manera, ella prevé una separación entre generaciones cuyas trayectorias las lleva a habitar territorios y espacios socioculturales diferentes, y la consecuente fragmentación o desaparición de los lugares que actualmente habitan (ver Rotherham, 2010). Llegados a este punto, la conclusión más simple sería pensar que los territorios rurales son pocos atractivos para adolescentes y jóvenes que buscan estar en un mundo dinámico, moderno y globalizado. Sin embargo, si los espacios rurales son cada vez

más segmentados y controlados por adultos/as que vigilan el actuar de los/as niños/as; si las escuelas rurales como instituciones asociadas a la reproducción de la vida comunitaria son abandonadas a su suerte, por una política pública de educación desfinanciada e insensible al territorio (Gallardo et al., 2019); cabe preguntarse si no es justamente esa modernización de los territorios llevada a cabo por los/as adultos/as lo que expulsa a las nuevas generaciones a otros espacios de desarrollo. ¿Cuáles son los espacios que como adultos/as dejamos para que los/as niños/as y jóvenes puedan crecer en los territorios rurales? ¿Será que la experiencia rural solamente es significativa en una memoria de infancia idealizada y no en el presente de niños/as que permanecen resguardados en sus casas frente a los peligros del mundo exterior?

En este apartado he discutido algunas de las 'fuerzas centrífugas' que movilizan a los/as niños/as y adolescentes a salir, tanto física como socioculturalmente, de los territorios rurales que habitan para buscar espacios de desarrollo lejos de la mirada de los/as adultos/as. Si aceptamos el hecho de que los/as niños/as y jóvenes buscan los espacios que los/as adultos/as no vigilan o han abandonado (Matthews et al., 2000), el celular se convierte en una ventana a un mundo donde pueden expresarse, socializar y moverse con más libertades que en los mismos territorios que habitan. Lo anterior influye necesariamente en los conocimientos experienciales que los/as niños/as pueden adquirir en lo cotidiano, perfilando formas distintas de relacionarse con lo rural en comparación a las formas que los/as adultos/as han incorporado a sus formas de habitar. Estas diferencias son las que contribuyen a desalinear las trayectorias territoriales entre infancia y adultez rural.

A continuación, presento las conclusiones del capítulo.

8.3. Conclusiones del capítulo

El cuento concluye antes del cumpleaños, evento que mueve toda la historia del cuento, dejando abierta una trayectoria hacia un futuro incierto. ¿Qué impacto tendrá el regalo de don Hugo en Daniel? ¿Qué pasará con ese valor inmaterial que la madre reconoce, y que hace de ese cuchillo algo más que un cuchillo? El valor de este objeto es igual de efímero que el simple hecho de caminar por un camino de tierra una tarde de invierno. Sin embargo, como discuto en este capítulo,

estás actividades de vinculación con el territorio son esenciales para la construcción de un habitar que involucra a niños/as, adultos/as y seres no-humanos. Es en este tipo de encuentros cotidianos con la materialidad de la naturaleza que se tejen aquellos conocimientos prácticos, incorporados del entorno (Ingold, 1992), indispensables para el cohabitar de sus seres. Los/as niños/as y adultos/as comparten algunos de estos conocimientos situados y experienciales (Christensen, 2008) que terminarán definiendo una identidad territorial en la que la naturaleza a veces se hace difícil de ignorar en el presente. En los territorios rurales abordados, los/as niños/as se mueven a través de las sutilezas de los encuentros que realizan en el día a día, acompañados/as por adultos/as que no reconocen completamente el territorio que ahora habitan.

De esta manera, en el cuento, mientras la madre se debate entre los fantasmas del pasado y las incertidumbres del futuro, el hijo construye un renovado conocimiento experiencial en el presente. En esta dinámica, ambos experiencian las tensiones y conflictos de convivir con un otro que está con su cabeza en otra parte. Por este motivo, aunque los personajes caminen juntos por el mismo camino de tierra, no comparten exactamente el mismo territorio, dado que este último también se ensambla a partir de una memoria distribuida entre el paisaje, los seres no-humanos y los seres humanos. Especialmente para el caso de los/as adultos/as, la memoria es un anclaje territorial fundamental, dado que permite proyectar una trayectoria hacia el futuro y establecer un sentido en la identidad. Sin embargo, como en los casos descritos, las huellas de los recuerdos no son más efímeras que la cambiante materialidad del territorio, la que reconfigura constantemente los ensamblajes de las afectaciones entre los distintos actantes. En los casos de los territorios rurales, los contrastes entre los territorios del presente y los del pasado que vivencian los/as adultos/as en sus memorias a nivel local, son simplemente el reflejo de las abruptas transformaciones globales que han llevado a la pérdida de paisajes, lugares, prácticas y formas de vida tradicionales (Rotherham, 2010).

En este sentido, la utilización de la metáfora del palimpsesto para describir la relación entre las personas y el territorio (A. Taylor, 2000), pareciera no alcanzar a dar cuenta del grado de pérdida en estos territorios rurales. Los seres ausentes del mundo, en su sobrevida en la memoria de quiénes los recuerdan, parecieran tener dificultades en encontrar una conexión con los territorios del presente que permita una mínima proyección hacia el futuro. De esta manera, la distancia temporal

entre infancias recordadas por los/as adultos/as y la niñez vivida del presente, también es una distancia espacial, material y sociocultural que pareciera distanciar radicalmente las trayectorias del habitar de grandes y pequeños/as. Con esto, los conocimientos del territorio ligados, por ejemplo, a la flora y fauna, y que sustentaron un cohabitar con lo no-humano a lo largo de las generaciones, no se complementan con los conocimientos nuevos, sino que son sustituidos por estos. Actualmente, los dispositivos digitales constituyen un nuevo actor cuya agencia opera en esta línea de sustitución de los conocimientos que impacta la relación entre el ser humano y su entorno en los territorios rurales. Y aunque nuevas formas de habitar están apareciendo, en este capítulo me centro en el hecho igualmente cierto de que otros habitares están en proceso de extinción. En sí, la extinción es un proceso que ha ocurrido a lo largo de toda la historia del mundo. Sin embargo, es la velocidad y las condiciones de estos cambios lo que genera malestar en los adultos/as, especialmente debido a que son transformaciones sobre las que sienten no tener control alguno.

Por su parte, en la búsqueda de espacios de socialización disponibles -donde puedan escapar a la vigilancia adulta- algunos/as niños/as rurales actuales parecieran encontrar en el espacio virtual aquellas libertades tan valoradas por los/as adultos/as en sus recuerdos de infancia. Este es un paso que permite a los/as niños/as rurales incorporar conocimientos y prácticas de una cultura global y más bien urbana que puede brindarle oportunidades futuras de desarrollo, muchas veces fuera de los sectores donde nacieron.

Si los/as niños/as abandonan sus territorios, si los conocimientos que vinculan las comunidades a sus tierras se pierden, si las transformaciones de la materialidad de lo rural son demasiado rápidas como para asentar un habitar humano-no-humano, ¿hacia qué futuro se pueden proyectar los territorios rurales que presentan estas condiciones? Volviendo a considerar el capítulo cuatro, pareciera ser más fácil sostener una imagen de lo rural y su infancia que un real habitar situado de niños y niñas que buscan, junto a sus familias, caminos sustentables de ser y estar en un espacio apropiado.

En el próximo capítulo, presento las conclusiones de este trabajo de tesis que, después de recorrer distintas afectaciones que involucran niños/as, adultos/as y lo no-humano, propone distintas posibilidades para repensar el habitar rural de las infancias en Chile.

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

> He estado pensando en comprarme un reloj de mareas, un reloj que no te diga la hora, sino el estado de la marea en cada momento (Jones, 2016, p. 189 Traducción propia).

En esta tesis he discutido las infancias rurales en Chile, entendiendo estas como instancias de encuentro entre distintas trayectorias de devenires inciertos y ambiguos. En este sentido, los/as niños/as que viven en localidades aisladas, de baja densidad poblacional, en contacto con lo que tradicionalmente se entiende por naturaleza, han sido el punto de referencia desde el cual discutir lo rural. Desde esos puntos de partida, para el ensamblaje de un habitar rural, he buscado entretejer a múltiples actantes, entre los cuales se ubican también seres no-humanos, adultos/as, discursos acerca del desarrollo y recuerdos, entre otros.

Adoptar este particular punto de partida, ha sido una forma para repensar los territorios rurales latinoamericanos. Tradicionalmente, estos han sido investigados a partir del hombre adulto productivo y las distintas facetas del proceso de capitalización de la naturaleza, canalizado a través de los discursos acerca del desarrollo. Este es el proceso del cual, hasta el día de hoy, la Academia, el Estado y el mundo empresarial parecieran no lograr desapegarse cuando se discute lo rural. En el capítulo cuatro, he elaborado una construcción distópica de los territorios rurales que busca extremar una visión en la que todos aquellos actores que aportan a la reproducción de una vida situada, son invisibilizados o expulsados. De esta manera, planteo una crítica dirigida a aquellas condiciones epistemológicas que permiten a los imaginarios y discursos acerca de lo rural considerar los territorios rurales solamente desde su valor utilitario. Para ello, he buscado introducir las discusiones acerca de lo rural desde uno de los actantes más alejados de la producción, y, por lo tanto, intencionadamente ausente de la distopia del primer cuento: los niños y niñas que viven en esos territorios. En el resto de la tesis, he discutido distintos aspectos de sus agencias en el territorio con otros seres para ofrecer una visión de los territorios rurales en Chile y Latinoamérica alternativa a la tradicional centrada en la producción. En este sentido, he respondido al llamado de Philo (1992) a dar relevancia a las denominadas ‘geografías rurales olvidadas’. La reflexión crítica

del autor fue hecha hace más de 30 años, sin embargo, continúa siendo significativa, especialmente en un continente que ha sido sujeto a la explotación de sus recursos y a la colonización de su pensamiento por medio de la noción de desarrollo (Escobar, 1999).

Desde esta posición, es una declaración tanto ética como política dar cuenta de aquello que es marginal a los procesos de capitalización; del tiempo que se considera perdido para la productividad; y de las relaciones con los animales y plantas que no son meramente de explotación. Una declaración que critica especialmente aquellas formas normativas de desarrollo, que segmentan los espacios tanto física como simbólicamente, y que reproducen discursivamente una forma hegemónica de pensar y actuar sobre los territorios rurales y los seres que en ellos viven. Es debido a lo anterior que juntarse a la sombra de un árbol para pasar la tarde, jugar al restaurant con amigos/as y parientes, tener una relación de amistad con una gallina, son todos aspectos a resaltar en esta crítica propositiva. Estas actividades aparentemente insignificantes son una parte relevante de la reproducción de la vida cotidiana rural que tanto adultos/as como niños/as valoran en la relación con sus territorios. Estos son los momentos en que seres humanos y no-humanos ensamblan su cohabitar, apropiándose de sus territorios.

A lo largo de los capítulos analíticos, he buscado dar cuenta de cómo, en los territorios rurales, hay múltiples procesos en desarrollo asociados a la reproducción de esta vida rural. En la imbricación de estos procesos, se despliegan distintas trayectorias territoriales que vinculan distintos seres, humanos y no-humanos, materiales y discursivos, pasados y presentes. Por ejemplo, como abordé en el capítulo cinco, la libertad de explorar de los niños/as se relaciona con: el proceso de urbanización materializado en las calles y el tránsito de los autos; la edad de niños/as; las aprehensiones de los padres respecto a la infancia y sus hijos/as; la permeabilidad de los terrenos privados; y -como propuse en el capítulo seis- la posibilidad de que los/as niños/as se junten en grupo de coetáneos para llevar a cabo actividades autotélicas. Estos elementos confluyen en la posibilidad de que ellos/as se apropien de aquellos espacios marginales a los espacios controlados por los/as adultos/as. El más icónico de estos espacios controlados es la casa, en donde los/as niños/as deben responder a normas que no tienen cuando exploran y juegan en espacios alejados de la vigilancia adulta (por ejemplo, los cerros de Naltahua del capítulo cinco).

Los/as niños/as tienen una agencia al interior de estos ensamblajes: no solamente intencionan relaciones, sino que también construyen activamente los lugares donde juegan y se juntan cotidianamente, en un proceso de apropiación continuamente renovado. La posibilidad de construir esos lugares no sólo mejora su calidad de vida y les permite adquirir conocimientos experienciales para la construcción de su habitar, sino que también deja huellas significativas en sus vidas adultas, como discutí en el capítulo seis. Además, los/as niños/as desde su otredad, son capaces de explorar posibilidades relacionales como, por ejemplo, el devenir animal en el juego que discuto en el capítulo siete. Desde el punto de vista onto-epistémico, como abordé en ese capítulo, por medio de sus acciones y sus cuerpos, los/as niños/as tienen la capacidad de establecer relaciones que escapan a las clasificaciones dicotómicas con las que los/as adultos/as interpretamos al mundo y definimos a la naturaleza. Ellos/as mezclan donde nosotros dividimos, por lo que su aporte a la construcción epistemológica de lo rural pasa en particular modo por las afectaciones que desarrollan con la otredad del mundo no-humano. Estas afectaciones en su mayoría son del orden de lo no-representacional y reposicionan al fenómeno del ser humano -tradicionalmente concebido desde la representación y la razón- respecto a lo no-humano.

De esta forma, las imágenes de lo rural reproducidas por el mundo adulto se combinan con las experiencias que tienen los/as niños/as de sus territorios, ensamblando un conocimiento que puede complementar la comprensión de los/as adultos/as, y enriquecer la construcción tanto física como simbólica de estos territorios rurales. A partir de esto, a lo largo de los distintos capítulos he abordado el despliegue de relaciones afectivas complejas, ambiguas y a veces contradictorias de los/as niños/as con, por ejemplo, lo salvaje (capítulo cinco), con los seres y espacios de la domesticación (capítulo siete), con los árboles como lugares, bases y seres vivientes (capítulo seis), y con las cosas ausentes (capítulo ocho).

Si las afectaciones de los seres no-humanos del mundo rural contribuyen a la caracterización de estos territorios donde se mueven los/as niños/as, los recuerdos de infancia de los/as adultos/as contribuyen a la dimensión temporal de estos territorios. Esto es particularmente significativo porque, al estar construidos discursivamente, las memorias de los/as adultos/as posicionan diferencias, rupturas y continuidades con las experiencias de sus hijos/as en el presente. Por ejemplo, el efecto de la sequía en la zona central de país ha marcado una diferencia relevante entre

una generación y la otra, en cuanto a la relación con el agua. La sequía ha cambiado la valorización y el uso de este elemento, junto a la geografía de los territorios que se han visto afectados por ella. Los/as niños/as de hoy no aprecian esta diferencia y habitan sus territorios como si ese fuese el estado natural de las cosas. Por otra parte, el cambio adquiere verdadero dramatismo cuando los/as adultos/as comparan sus recuerdos con la experiencia actual. Es entendible, por lo tanto, que esta diferencia experienciada por los/as adultos/as actualmente, conlleve a un temor por las incertidumbres del futuro. Si la sequía recrudece ¿Será factible para sus hijos/as y nietos/as continuar viviendo en esos territorios donde ellos/as se criaron? Las memorias ayudan a tomar consciencia de que las cosas no siempre fueron como las apreciamos en el momento actual, que la normalidad es sólo una imagen del presente.

Al mismo tiempo, los recuerdos de los/as adultos/as están mediatizados por los discursos e imaginarios acerca de la infancia, y están irremediablemente disociados de las experiencias de los/as niños/as actuales (Jones, 2003). Esto no se debe solamente a la brecha generacional, sino también a esa dimensión otra desde la que los/as niños/as se vinculan con el mundo no-humano que los rodea y atraviesa (Jones, 2008). Como planteé en el capítulo dos, los/as adultos/as estamos distanciados/as ontoepistémicamente de las experiencias de los/as niños/as; sin embargo, no estamos ajenos/as a ellas (Jones, 2007b). En este sentido, como señala Jones (2008, p. 200 Traducción propia): “hay una gran intimidad e interdependencia entre la vida de niños y adultos y, al mismo tiempo, grandes distancias en conocimientos, necesidades, modos de ser y experiencias”. Estas relaciones entre distancias y cercanías son las que debiesen abrir, en última instancia, un diálogo entre niños/as y adultos/as que se acompañan en sus trayectorias territoriales. Un diálogo acerca de la construcción de sus territorios y la negociación situada de sus espacios con otros seres no-humanos.

De esta manera, el desafío que experimentan grandes y pequeños/as en los territorios rurales está en promover espacios de convergencia entre múltiples actantes (niños/as, adultos/as y seres no-humanos como animales, plantas y cosas ausentes), para que una forma de vida particular tenga sentido en un determinado territorio a lo largo del tiempo. Este cohabitar es un proceso que se recrea constantemente y no está libre de contradicciones o tensiones políticas. Por ejemplo, en el capítulo cinco discutí el conflicto asociado al cohabitar con aquellos seres que tensionan la

posibilidad de un espacio seguro para los/as niños/as, abriendo una reflexión en torno a las complejas aristas éticas implicadas. Estas últimas son justamente las que hacen indispensables tener espacios de encuentro entre niños/as y adultos/as acerca de lo rural, dado que con ellos se puede pensar en una autodeterminación de esos territorios, en la posibilidad de su reproducción, y en las posibilidades de su devenir. Estas últimas, son relevantes especialmente para aquellos grupos humanos que tienen que proyectar sus existencias -y las de los seres no-humanos con los que conviven- en tiempos de rápidos cambios, incertidumbre y procesos de extinción territorial. De este modo, investigar las infancias rurales, ya sea en Chile o en otro país de Latinoamérica, puede sustentarse como una forma -entre otras posibles- de dar cuenta de las imbricaciones que ocurren en estos territorios y que escapan a la visión reduccionista de la producción.

9.1. Preconcepciones y transformaciones de una tesis

Al presentar el proyecto de tesis propuse dos 'preposiciones iniciales' (ver el punto tres del capítulo uno) que explicitaban algunas preconcepciones que tenía acerca de la infancia rural. En la primera, asumía una relación directa entre las presiones supralocales asociadas al desarrollo productivo y las restricciones de las prácticas autotélicas de los/as niños/as por parte de los/as adultos/as. Sin embargo, la reproducción de los discursos de los/as adultos/as no es automática o acrítica. Varios participantes adultos/as expresaron el deseo de que sus hijos/as tengan una vida con las libertades que ellos/as tuvieron en su infancia, pero sienten incertidumbres y temores asociados a los rápidos cambios territoriales ocurridos en las últimas décadas. Al escuchar a los padres y madres hablar de sus temores acerca del presente y de lo que pueda ocurrir en el futuro, he empatizado con sus posiciones, dado que varios de esos temores también los experimento como padre. En este sentido, considero que este supuesto -probablemente emanado de las lecturas acerca del tema- constituía más bien un sesgo acerca del rol de los/as adultos/as, que no daba cuenta de las contradicciones con las que conviven los habitantes del mundo rural. Lo que puedo decir es que las aprehensiones de los padres y madres tienen que ver con sus experiencias con el territorio, con los espacios de los que disponen, con las redes de apoyo, con sus construcciones de género, y las demandas y edades de sus hijos/as, entre otros factores. Frente a estas circunstancias, los padres y madres entrevistados

negocian con las directrices de los discursos acerca del desarrollo[29], desconociendo algunos de sus aspectos e incorporando otros.

En la segunda proposición, planteaba que las distintas infancias, presentes y pasadas, contribuían a la construcción de una identidad territorial. Efectivamente, considero que este proceso constructivo está en la apropiación territorial combinada de seres humanos y no-humanos. Sin embargo, la identidad, como concepto, se ha hecho cada vez menos central en desarrollo del trabajo de investigación, en la medida en que tiende a encasillar o detener los devenires que, como indicaba al comienzo de la tesis, son sumamente escurridizos y efímeros. De esta manera, la identidad se convirtió en un obstáculo más que en un aporte para reflexionar en torno a la infancia rural. En el apartado metodológico, di cuenta de cómo este problema conceptual tomó forma práctica cuando me encontré con objetos cuya identidad no lograba despejar, lo que me llevó a una reflexión acerca del contraste entre la pregunta por el ser y el reconocimiento de los flujos de afectación.

Según lo expuesto, las dos proposiciones propuestas fueron útiles sólo hasta cierto punto. Esto se debió, probablemente, a que el proceso reflexivo de la tesis tuvo una abrupta ruptura a principios del 2020 por los efectos del estallido social y de la pandemia. La inesperada irrupción de esta última alteró la forma de concebir el contacto interpersonal y las posibilidades de desplazarse. El mundo se detuvo y así lo hizo también el proceso de desarrollo de esta tesis. En varias oportunidades estuve a punto de abandonar este proyecto. A parte de las dificultades técnicas, empecé a cuestionar la relevancia del tema que estaba trabajando. ¿Qué podía aportar la infancia rural a las grandes crisis que enfrentaba el ser humano en este siglo XXI? Sin embargo, también me pregunté ¿acaso no era ese cuestionamiento otra manera de seguir postergando a los/as niños/as acorde al criterio de 'las cosas importantes de los/as adultos/as siempre vienen primero'? Después de las atenciones dadas a las graves condiciones de pobreza presentes en los territorios rurales a mediados del siglo XX, después de las crisis medioambientales que tomaron protagonismo entre estos dos últimos siglos, ¿no era la urgencia puesta en la amenaza de la pandemia una nueva forma de postergar a sujetos que han sido dejados de lado por décadas y décadas? Con la ayuda de mi familia, decidí persistir en el tema, aunque por las limitaciones de movilidad puede decirse que mi tesis se enfermó durante

[29] Entre estas directrices pueden contarse, por ejemplo, el valor de la limpieza y la independencia de los/as niños/as en la exploración sus entornos.

la pandemia. Se enfermó, pero, afortunadamente no murió. Mutó para sobrevivir, y aun no tengo del todo claro los alcances de esa mutación, dado que modificó mi posición subjetiva con relación al objeto de estudio de la investigación.

Las realidades territoriales rurales y las infancias que allí habitaban adquirieron un carácter virtual, contrario a la experiencia directa que esperaba tener (ver capítulo 3). El proyecto que había construido e imaginado, y que parecía estar desintegrándose frente a esta crisis, se reconfiguró gracias las epistemologías de lo post y a las posibilidades brindadas por el trabajo con ficciones. A partir de estas últimas, pude diseñar un espacio en el que confluyeron seres, temporalidades y miradas diversas. Las ficciones que he presentado aquí son entonces objetos y productos de análisis que ensamblaron facetas diferentes del habitar de las infancias rurales. Sumado a lo anterior, estas ficciones pudieron ser compartidas con los habitantes de los territorios abordados, y sostuvieron una experimentación interdisciplinaria que excedió mis expectativas iniciales (profundizaré acerca de ella en el apartado final del capítulo).

El trabajo con ficciones tiene muchas potencialidades para las ciencias sociales, y, en particular modo, para el trabajo con niños/as. No solamente porque es una forma de comunicación cercana a su realidad, y con la que pueden interactuar, sino especialmente porque es un espacio de transgresión de aquellos límites con los que los/as adultos/as solemos organizar al mundo. Dentro de las ficciones, por ejemplo, la separación entre lo humano y lo no-humano puede suspenderse sin que eso constituya un problema. Este ejercicio es fundamental para poner entre paréntesis las argumentaciones a favor o en contra de la separación ontológica, epistémica y espacial entre las categorías de humano y no-humano, resaltando así las afectaciones entre estos actantes. Además, como señala Leavy (2013, 2015; 2014), la ficción posibilita la exploración del mundo interior de los personajes. Si bien la autora se refería al mundo interior de los personajes humanos, también es algo que puede aplicarse al mundo no-humano (ver capítulo 7). Aun así, es importante señalar que el ‘mundo interior’ y el ‘mundo exterior’ son sólo abstracciones de una realidad subjetiva que se vive como un continuo. En particular modo, discuto esta vinculación indisoluble entre lo interior y lo exterior, entre pasado, presente y futuro, en el capítulo ocho. En este, discuto el rol de los territorios de la memoria y los objetos ausentes en la construcción de habitares rurales que se despliegan en trayectorias territoriales.

En cuanto a los objetivos de la investigación, considero que han cumplido su función orientadora y he podido desarrollar una reflexión que ha reaparecido a lo largo de los capítulos analíticos. He podido conocer los ensamblajes y trayectorias de algunos territorios rurales de Chile, a partir de las infancias que en ellos habitan. Para ello, me he guiado por tres objetivos específicos que discuto a continuación. El primero (*Caracterizar las afectaciones entre las infancias y lo no-humano expresadas en los espacios rurales donde se despliega la cotidianeidad de los/as niños/as*), fue desarrollado tejiendo los objetos producidos en el cuadernillo y las prácticas de los niños/as que participaron en la investigación, junto a los seres no-humanos que hacen parte de sus entornos. El principal desafío de este objetivo consistió en dar una forma a la heterogeneidad de encuentros de la niñez con lo no-humano, sin segmentar estos encuentros en base a categorías prestablecidas. El segundo objetivo (*Describir las memorias de las infancias de los/as adultos/as que han crecido en territorios rurales*), fue desarrollado dando espacio a los recuerdos y los afectos que los/as adultos/as expresaron en las entrevistas respecto a sus vivencias y los territorios que habitaron cuando niños/as. Los/as adultos/as valoraron mucho la posibilidad de contar una parte de sus historias, y en la mayoría de los casos tenían una visión crítica de las condiciones actuales de los territorios rurales donde crecían sus hijos/as, en comparación con las que ellos/as vivieron. En cuanto al tercer objetivo (*Vincular las prácticas autotélicas de los niños rurales con las memorias de las infancias de los adultos en su coexistencia en el territorio*), fue el que representó el mayor desafío desde el punto de vista conceptual y técnico. Desarrollé este objetivo ensamblando ficciones en las cuales he cruzado distintas hebras temporales, materiales y afectivas de los distintos habitares rurales de las infancias. Aunque, como mencionaré en el próximo apartado, hubiese deseado instancias participativas directas entre niños/as, adultos/as y yo como investigador, he podido componer objetos analíticos que confluyeron y vincularon elementos críticos concernientes al tema abordado en esta investigación.

9.2. Limitaciones y proyecciones de la investigación

Antes de la pandemia, había proyectado llevar a cabo talleres participativos que incluyesen adultos/as y niños/as trabajando en una tarea conjunta (por ejemplo, un collage) acerca de su habitar rural. Con esto pretendía vincular las prácticas autotélicas de los/as niños/as con las memorias de los/as adultos en un espacio común. Finalmente fue imposible llevar a cabo estos encuentros por las restricciones sanitarias y tuve que buscar otra forma de entretejer la infancia y niñez rural. Aun así, creo que la instancia participativa de un taller podría convocar a adultos/as y niños/as en un espacio donde trabajen juntos su habitar rural, involucrándose más en el proceso creativo de ideación y diseño de la actividad. Este abordaje metodológico supliría las dificultades asociadas a las distancias espaciales y físicas que imponen los espacios virtuales mediados por las pantallas.

En retrospectiva, con más recursos a disposición para desplazarme y permanecer más tiempo en los territorios, habría podido afinar más los trabajos de ficción, discutir con los/as niños/as sus respuestas y producciones realizadas en los cuadernillos. Con una presencia más sostenida en los territorios, el proceso participativo de adultos/as y niños/as habría tenido la continuidad necesaria para que los procesos hubiesen tenido un principio, desarrollo y final más consistente. En este sentido, las dilaciones del período de la pandemia y la virtualidad causaron que los contactos con los participantes fueran más débiles e intermitentes. Lo anterior, implicó que, como investigador, yo era una entidad abstracta para los/as niños/as más pequeños/as. Tengo que señalar que varios/as participantes realizaron sus actividades con mucha dedicación y entusiasmo, y siento disconformidad respecto al hecho de no haber conocido algunos/as de ellos/as en persona y haberle agradecido por su participación directamente. Siempre en relación a las distancias del trabajo virtual, siento haber perdido la oportunidad de conversar acerca de algunas de las producciones que los/as niños/as realizaron, considerando que es probable que ahora algunos/as de ellos/as tengan solamente recuerdos vagos de su participación o de los dibujos que realizaron. Nuevamente, el tiempo ya pasó.

En esta investigación, una limitación relevante a considerar se relaciona con la edad de los/as niños/as contactados/as. La gran mayoría de ellos/as tenía una edad que oscilaba entre los 6 y los 13 años. Esto implica que no he considerado a la situación de los/as adolescentes, que, si bien entran en lo que se entienden por niñez, presentan características, posiciones y vinculaciones

distintas a las de los/as niños/as más pequeños/as. En el capítulo ocho, por ejemplo, discuto formas de habitar lo rural mediatizadas por las pantallas de los dispositivos electrónicos, dispositivos muy valorados por los/as adolescentes actuales y que cambian las condiciones de apropiación de los territorios. Sin embargo, al no haber trabajado con niños/as de esa edad, no he abierto la discusión respecto a sus procesos, lo que ameritaría una investigación específicamente diseñada para ese rango etario, con una adecuación focalizada, en particular modo, en los métodos y técnicas a implementar.

En cuanto a la metodología utilizada en esta tesis, un punto crítico que quisiera mencionar apunta al aspecto artesanal de la construcción de las ficciones. Debido a que los cuentos tienen que abrirse paso entre lo estético y lo académico, todo autor/investigador ha de buscar cierto equilibrio entre ambos dominios. El componente estético busca la afectación, mientras que el componente académico, el entendimiento. Ambos están entrelazados en el proceso de construcción de un conocimiento que sólo ocurre en la lectura entendida como encuentro creativo. En su búsqueda compulsiva por lo nuevo, la replicabilidad del proceso técnico se vuelve un área nebulosa como para pautear o hasta orientar futuras investigaciones. No sabría decir si el escribir cuentos se aprende, se descubre, es algo innato o simplemente ocurre. Personalmente, recorrí este camino porque me resultaba más fácil, en consideración a mi cercanía con las letras. Sin embargo, los procesos creativos no tienen garantías y, por lo tanto, son riesgosos. En el caso de esta misma investigación, sólo el tiempo dirá si el riesgo valió la pena esta experimentación.

En cuanto a las proyecciones de este trabajo, considero que la multiplicidad de las formas y trayectorias que adquieren los ensamblajes rurales -sensibles a las geografías, las temporalidades y los actantes involucrados- abren una amplia variedad de posibilidades para investigar. En este sentido, desarrollar ficciones a partir de infancias rurales de diversos países de Latinoamérica, sin duda enriquecería ampliamente esta visión de los territorios rurales, a partir de su reproducción local. Desde el punto de vista metodológico, una alternativa que se pudiese explorar es el uso de los dibujos de los/as niños/as como elementos centrales para el diseño de tramas, conflictos, personajes y/o afectos en ficciones co-construidas con niños/as y adultos/as, considerando su valor expresivo no-representacional.

Considerando a la infancia rural como objeto de investigación, hay por lo menos tres líneas que podrían profundizarse en investigaciones futuras. Primeramente, para ahondar en la extinción territorial abordada en el capítulo ocho, un trabajo que contemple a las memorias de infancia de los/as adultos/as mayores podría ser una línea de investigación relevante, especialmente para aquellas localidades rurales afectadas por el despoblamiento, el envejecimiento de la población y el deterioro ambiental. Otra línea significativa que no abordé en esta investigación concierne a las diferencias de género, y, particularmente, a las desigualdades que históricamente han afectado más a las niñas y las mujeres en el campo. Aunque no encontré expresiones evidentes de estas desigualdades en las experiencias de los niños y las niñas actuales, algunas mujeres, al recordar sus infancias, describieron situaciones de violencia que las marcaron hasta el presente. Existe mucha literatura que aborda el tema (Caro Molina, 2018, 2019; Castillo Gallardo, 2015; Vizcarra Bordi & Marín Guadarrama, 2006). Sin embargo, como se ha abordado el género desde el construccionismo social, se ha dejado de lado la materialidad de lo rural en la construcción de la violencia de género. Un enfoque materialista podría aportar nuevas aristas a las discusiones acerca de lo rural, desde las vivencias de niñas y mujeres con seres no-humanos del campo. Por último, otro ámbito de investigación que no he abordado en esta tesis, y que podría ser abordado con el uso de ficciones, es la dimensión de infancia y niñez indígena en su habitar los territorios ancestrales/rurales.

Como última proyección, considero la posibilidad de publicar los cuentos como obras de ficción ilustradas para que operen fuera del contexto académico y, en particular modo, puedan estar a disposición de las personas que habitan los territorios rurales investigados, ya sea en las bibliotecas públicas o en los establecimientos educacionales. Para que cumplan esta función, los cuentos habrán de pasar por un nuevo proceso de edición, con el fin de adaptarse a un formato netamente literario. De ahí en adelante, los cuentos podrán tener vida propia y posiblemente sembrar reflexiones renovadas acerca de la infancia rural en Chile.

9.3. Mareas y recorridos: posicionarse con el habitar rural de las infancias

La cita que abre este capítulo es el comienzo de un texto que aborda las mareas como componentes fundamentales del habitar costero. Al guiarse las mareas por los ciclos de la luna, su ritmo se diferencia de los ciclos circadianos, a partir de los cuales los seres humanos habitamos el mundo. Los relojes tradicionales que marcan las horas -y que organizan todas nuestras actividades- no sirven para captar los patrones de las mareas. Sus flujos y reflujos dependen de la posición de la luna y el sol, de las locaciones costeras y del clima, entre otras cosas. Un instrumento que mide las mareas, por lo tanto, no puede ser universal, sino que tiene que ser calibrado localmente para captar los ritmos específicos de este respirar de las aguas.

Como investigadores de las ciencias sociales, para seguir los ritmos de los ensamblajes humanos-no-humanos, pienso que hemos de pensar nuestro trabajo desde este calibrar localmente. Al igual que con los relojes que miden las horas del día, los enfoques tradicionales fundan su valor en la estandarización y replicabilidad, elementos esenciales en la lógica productiva moderna. Sin embargo, como discutí en el capítulo uno, estos enfoques no logran captar las sutilezas de las temporalidades heterogéneas que están íntimamente imbricadas a determinados territorios, únicos en su ensamblaje. Los ritmos y ciclos de la vida en estos territorios muchas veces se reproducen de una manera subalterna a las lógicas universalistas que van marcando el desarrollo de acuerdo al binomio progreso/retraso. Entre estos ritmos subalternos de un ensamblaje pulsante humano-no-humano, se encuentra el habitar rural de las infancias. Como he explorado en el capítulo seis, el desarrollo de este cohabitar situado se despliega en el crecimiento que involucra a una particular dilación de la temporalidad. Si bien en esta tesis discuto algunas de sus expresiones, lo que propongo de manera transversal es una forma de tomar el pulso a las infancias rurales desde, por lo menos, cuatro consideraciones: La asunción de un método en crisis; el rechazo de la domesticación de la otredad de los/as niños/as y de lo no-humano; la borradura de las dicotomías modernas tradicionales (por ejemplo, realidad/ficción, discursos/materias, objeto/sujeto, humano/no-humano, público/privado, etc.); y la relevancia de su expresión territorial situada.

Esta forma de proceder con respecto a la infancia rural, necesariamente me ha llevado a abandonar un monismo disciplinario, para explorar y pensar esta investigación desde las posibilidades que brindaban las geografías de las infancias, la sociología rural y la literatura. Aun así, sería

inadecuado plantear la interdisciplina como una opción entre varias, tomada al comienzo del proceso de elaboración de esta tesis. Como he descrito en el capítulo tres, la trayectoria de esta investigación me involucra desde tiempos y lugares que exceden a mi carrera académica, para enraizarse hacia líneas de fuga a veces difíciles de rastrear en su devenir imperceptible. Considerando el proceso de manera transversal, la interdisciplina podría ser entonces sólo una imagen puntual de un devenir-investigador que me posicionó en un determinado programa doctoral y en un determinado tema. De esta manera, previo al movimiento disciplinar entre la psicología y, especialmente, las geografías de las infancias, hubo otra oscilación entre el box de atención clínica y el trabajo comunitario en terreno. Y antes aún, una serie de migraciones de un continente a otro que involucraron a mis padres, a mi hermano y a mí. Yuxtaponiendo la interdisciplina a estos otros movimientos, puede trazarse una trayectoria subjetiva que, desde mi perspectiva, no habría podido ser de otro modo. Lo anterior no implica que la interdisciplina solamente tenga determinaciones biográficas. Lo que finalmente sostuvo la posibilidad de articular las cuatro proposiciones planteadas anteriormente y un desplazamiento disciplinar, se vincula fundamentalmente al posicionamiento epistemológico que planteé en el capítulo tres.

Recordando el desarrollo de la tesis, tengo que enfatizar que la psicología y las geografías de las infancias cumplieron un rol complementario al imbricar la subjetividad comprometida entre tiempos y espacios, y los procesos de afectación humano-no-humano. Desde esta perspectiva, considero que la psicología, como disciplina y práctica, se ve beneficiada de las discusiones acerca del territorio, el habitar y la materialidad de lo no-humano. En Chile, estas discusiones, junto a sus implicancias políticas, fueron marginadas de la formación general de los/as psicólogos/as con el declive de la psicología comunitaria durante la dictadura militar, en pos de enfoques centrados en la adaptación del individuo a sus condiciones socioambientales. Lo anterior, desde mi punto de vista, ha mermado el poder transformador de una disciplina que, en su vocación práctica, debiese trabajar en favor del bienestar de las personas desde sus posiciones subjetivas y territoriales. Por su parte, pienso que las geografías de las infancias pueden verse beneficiadas por los aportes metodológicos, teóricos y éticos de la psicología y el psicoanálisis. Aportes que se relacionan con los énfasis puestos en las vivencias, las afectaciones y las trayectorias subjetivas que, desde lo local, contribuyen a la construcción de las distintas aristas de la experiencia humana.

En este sentido, tengo la esperanza de que esta tesis pueda aportar a una mejor comprensión de las infancias rurales, y a una forma alternativa de abordar los procesos de investigación social, con el fin de transformar las realidades estudiadas. Lo anterior es de suma relevancia en la medida en que los territorios rurales latinoamericanos siguen siendo considerados preponderantemente a partir de su capacidad de producir capital. Lo anterior ha limitado o hasta detenido la capacidad de reproducción de la vida de algunos habitares humanos-no-humanos. Desde este punto de vista, los "sacrificios para el desarrollo" no se han distribuido de manera ecuánime: Algunas especies han sido privadas de sus hábitats, mientras otras han prosperado por nuevas condiciones ambientales; varios espacios utilizados libremente por los/as niños/as han sido restringidos y vigilados; determinados lugares significativos, aun presentes en las memorias de los/as adultos/as, han sido borrados de sus territorios. Evidentemente, estos ciclos siempre han existido. Sin embargo, las decisiones políticas acerca del valor de las reproducciones de determinados habitares debiesen involucrar a sus habitantes, especialmente a los/as niños/as, cuyas vidas están inextricablemente imbricadas a esas trayectorias territoriales, dado que ellos/as son los/as que recorren, exploran, juegan y ocupan en su día a día esos espacios.

Además, esta reproducción es igualmente relevante para nosotros/as como investigadores que buscamos comprender los ensamblajes, afectaciones y ritmos de los habitares que estudiamos. Estos no son meras realidades discursivas que han de ser abordadas desde una razón representacional. En su expresión material, el habitar rural también se extiende hacia ricas dimensiones no-representacionales, en donde la agencia distribuida de los/as niños/as cumple un rol significativo. Ellos/as nos invitan a nosotros/as los/as adultos/as a considerar procesos como: las afectaciones sutiles expresadas materialmente en su cohabitar con lo no-humano; las idas y vueltas de la apropiación de un espacio en disputa; y los brotes y extinciones de lugares y territorialidades en rápida transformación.

Para concluir, quisiera señalar que las diversas y variadas imbricaciones entre infancia y la niñez rural, reivindican la reproducción de la vida en lo rural, históricamente opacada por el desarrollo productivo de esos territorios. Desde un cohabitar situado con lo no-humano, desde sus prácticas autotélicas, los/as niños/as, en su otredad, constituyen una dimensión clave para repensar *con ellos/as* las trayectorias territoriales de los lugares que habitan.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, S., & Savahl, S. (2017). Nature as children's space: A systematic review. *Journal of Environmental Education*, *48*(5), 291–321. https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1366160

Aguirre Pastén, B., Gajardo Tobar, A., & Muñoz Madrid, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción Chile. *Rev.Latinoam.Cienc.Soc.Niñez Juv*, *15*(152), 893–911. https://doi.org/10.11600/1692715x.1520722112016

Albornoz, R. (2012). *Angélica, la mujer gallina*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LBGc0UtwIeY

Alexander, J., Cocks, M. L., & Shackleton, C. (2015). The Landscape of Childhood: Play and Place as Tools to Understanding Children's Enviromental Use and Perceptions. *Human Ecology*, *43*(3), 467–480. https://doi.org/10.1007/s10745-015-9755-z

Alvarez Pedrosian, E., & Blanco Latierro, M. (2013). Componer, habitar, subjetivar. Aportes para la etnografía del habitar. *Bifurcaciones: Revista de Estudios Culturales Urbanos*, *15*, 1–12. http://www.bifurcaciones.cl/2013/12/componer-habitar-subjetivar/.

Amadini, M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare* (Edizioni J).

Amatucci, K. (2010). *Teacher undone*. University of Georgia.

Änggård, E. (2016). How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*, *14*(1), 77–90. https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1004523

Ansell, N. (2009). Childhood and the politics of scale: Descaling children's geographies? *Progress in Human Geography*, *33*(2), 190–209. https://doi.org/10.1177/0309132508090980

Arcilla Matijasevic, M. T., & Ruiz Silva, A. (2013). La Construcción Social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, *3*(5), 24–41. https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiFnuqZhM7eAhUBOZAKHQYXD8IQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5275938.pdf&usg=AOvVaw2Ye8rBSsRVLK0Xd4Up0vdB

Arnold, M., Shepherd, C., & Gibbs, M. (2008). Remembering things. *Information Society*, *24*(1), 47–53. https://doi.org/10.1080/01972240701774782

Arvidsen, J. (2018). Growing dens. On re-grounding the child–nature relationship through a new materialist approach to children's dens. *Children's Geographies*, *16*(3), 279–291. https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1425371

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación* (Universida).

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801–830.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-62140-1_19

Barthes, R. (1982). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France* (M. Soler (ed.); Siglo Vent). Siglo Ventiuno Editores.

Barthes, R. (1983). *El grano de la voz* (M. L. Puga (ed.); Siglo Vent). Siglo Ventiuno Editores.

Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation* (D. Judovitz & J. Porter (eds.); The Univer). The University of Michigan Press.

Bengoa, J. (2000). *La emergencia Indigena en América Latina* (Fondo de C).

Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter* (Duke Unive). https://doi.org/10.1017/S1537592710003476

Berdegué, J., Jara, E., Modrego, F., Sanclemente, X., & Schejtman, A. (2010). Comunas Rurales de Chile. In *Programa Dinámicas Territorias Rurales: Vol. N° 60* (No. 60; Documento de Trabajo). www.rimisp.org/dtr

Birtolo, P. (1999). La nuova concezione della soggettività in Emmanuel Lévinas. *Idee: Rivista Di Filosofia*, *42*, 141–156. https://documen.site/download/pietro-birtolo-la-nuova-concezione-della-soggettivita-in_pdf

Bonnett, A. (2016). The Geography of Nostalgia. Global and local perspectives on modernity and loss. In A. Bonnett (Ed.), *The Geography of Nostalgia* (Routledge). Taylor & Francis group. https://doi.org/10.4324/9781315882970

Bosco, F. J. (2006). Actor-network theory, networks, and relational approaches in human geography. In S. Aitken & G. Valentine (Eds.), *Approaches to human geography* (Sage Publi, pp. 136–146).

Bouza, F. (2002). Comunicar el campo a la opinión pública urbana: La imagen del mundo rural en los viajeros urbanos del siglo XXI. In *Anuario de la Unión de Pequeños Agricultores* (pp. 1–5). https://www.ucm.es/data/cont/docs/471-2013-11-05-upa.pdf

Bradshaw, S. (1990). Women in chilean rural society. In D. Hojman (Ed.), *Neo-liberal agriculture in rural Chile* (Palgrave M, pp. 110–126).

Brenner, N., & Schmid, C. (2014). The "urban age" in question. *International Journal of Urban and Regional Research*, *38*(3), 731–755. https://doi.org/10.1111/1468-2427.12115

Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, *20*(6), 720–725. https://doi.org/10.1177/1077800414530254

Bruce, T. (2019). The case for faction as a potent method for integrating fact and fiction in research. In S. Farquhar & E. Fitzpatrick (Eds.), *Innovations in Narrative and Metaphor: Methodologies and Practices* (Springer, pp. 57–72). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6114-2

Burman, E. (2008). *Developments. Child, image, nation* (Routledge).

Burman, E. (2013). Entre dos deudas: niño y desarrollo (inter)nacional. *Teoría y Crítica de La Psicología*, *3*, 3–19. http://teocripsi.com/documents/3BURMAN.pdf

Burman, E. (2018). Child as method: implications for decolonising educational research.

International Studies in Sociology of Education, *28*(1), 4–26. https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1412266

Burman, E. (2019). Found childhood as a practice of child as method. *Children's Geographies*, *0*(0), 1–13. https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1566518

Bustos Valdivia, H., & Municipalidad de Isla de Maipo. (2013). *Historia de Isla de Maipo* (Municipalidad de Isla de Maipo (ed.)).

Cabanellas, I., Eslava, C., Fornasa, W., Hoyuhuelos, A., Polonio, R., & Tejada, M. (2005). Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. In *Graó* (Editorial). Editorial GRAÓ.

Cáceres, C. R. (2020). "El turismo como excusa". La (re)articulación del territorio a través del turismo rural comunitario en los Valles Calchaquíes de Salta (Argentina). *Dossiê Turismo: Entrecruzamentos de Cultura, Memória e Desenvolvimento*, *8*(1), 44–68. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/136677/CONICET_Digital_Nro.7f252bb4-eab8-4c68-83d0-c5e69afe50a2_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Caldeiro-Pedreira, M. C., Renés-Arellano, P., Castillo-Abdul, B., & Aguaded, I. (2022). YouTube videos for young children: an exploratory study. *Digital Education Review*, *41*, 32–43. https://doi.org/10.1344/DER.2022.41.32-43

Canales, M. (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. *Programa de Naciones Unidas Para El Desarrollo Humano, Chile PNUD.* https://doi.org/10.1080/02678379808256864

Caro Molina, P. (2018). Infancia rural y trabajo productivo y reproductivo en el Valle de Aconcagua.Una mirada de genero. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, *34*, 169–191. http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=876cce62-9ea8-4bf7-97ed-b8e32ee7d2c1%40sessionmgr104

Caro Molina, P. (2019). Childhood in the rural areas of Chile, intergenerational and gendered perspectives. *Children's Geographies*, 1–15. https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1598543

Caro Molina, P. (2015). Niños/as y viejos/as trabajadores asalariados agrícolas en la fruticultura chilena. *Ponencia de Proyecto de Investigación CONICYT Chile Titulada 'Significados y Experiencias de La Niñez y Vejez Como Polos Vitales de "Cuidado" En Familias Del Medio Rural Del Valle de Aconcagua. Una Lectura Desde La Perspectiva de Género*, 7.

Carpena-Méndez, F. (2007). 'Our lives are like a sock inside-out'. Children's work and youth identity in neoliberal rural Mexico. In R. Panelli, S. Punch, & E. Robson (Eds.), *Global perspectives on rural childhood and youth: young rural lives.* (Routledge, pp. 41–55). Routledge Taylor & Francis group.

Carrasco, I., & Buendía Martínez, I. (2013). Mujer, actividad emprendedora y desarrollo rural en América Latina y El Caribe. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, *10*(72), 21–45. http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v10n72/v10n72a03.pdf

Carvalho, L. D., & Silva, R. C. da. (2018). Infâncias no campo: Brinquedo, brincadeira e cultura.

Childhood & Philosophy, *14*(29), 189–212. https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30364

Casanueva E, V., Milos G, C., Chiang S, M. T., Cid C, X., Lopetegui G, B., Rodríguez C, M. S., Silva O, J., & Rodríguez Y, W. (1992). Niveles de colesterol, C-LDL y C-HDL en niños de la etnia pehuenche (rurales): Comparación con sus pares de Concepción (urbanos), Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, *63*(5), 239–244. https://doi.org/10.4067/s0370-41061992000500001

Castillo Gallardo, P. (2015). Desigualdad e infancia : lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *13*(1), 97–109. https://doi.org/10.11600/1692715x.1314030214

Castree, N. (2005). Nature. In S. L. Holloway & G. Valentine (Eds.), *The effects of brief mindfulness intervention on acute pain experience: An examination of individual difference* (Routledge, Vol. 1). Routledge Taylor & Francis group.

Castro Ríos, A., Saavedra Guajardo, E., & Saavedra Castro, P. (2010). Niños de familias rurales y urbanas y desarrollo de la resiliencia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, *3*(1), 109–119. https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=4905164

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana* (M. Chaves (ed.); Espacio Ed). Espacio Editorial.

Chawla, L. (1992). Childhood Place Attachments. In A. Irwin & L. Setha (Eds.), *Place Attachment* (pp. 63–86). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8753-4_4

Childress, H. (2004). Teenagers, territory and the appropriation of space. *Childhood*, *11*(2), 195–205. https://doi.org/10.1177/0907568204043056

Christensen, P. H. (2008). Place, Space and Knowledge: Children in the Village and the City. In B. Lingard, J. Nixon, & S. Ranson (Eds.), *Transforming Learning in Schools and Communities. The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society* (Continuum, pp. 69–84). Continuum International Publishing Group.

Christensen, P. H., & Cortés Morales, S. R. (2017). Children's Mobilities: Methodologies, Theories, and Scales. In N. Laoire, C. White, & T. Skelton (Eds.), *Movement, Mobilities, and Journeys. Geographies of Children and Young People 6* (Springer R, pp. 13–44). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-93-4

Cloke, P. (2006). Conceptualizing rurality. In P. Cloke, T. Marsden, & P. Mooney (Eds.), *The handbook of rural studies* (SAGE, pp. 18–28).

Comisión Interministerial de Ciudad Vivienda y Territorio. (2017). *Clasificacion comunal del Plan Nacional de Desarrollo Rural*. Gobierno de Chile. https://www.masvidarural.gob.cl/ruralidad-en-chile/

Comité técnico interministerial. (2014). *Política Nacional De Desarrollo Rural, Mejor calidad de vida y mejores oportunidades 2014-2024* (Gobierno de Chile (ed.)). http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/chi142198.pdf

Cortés Morales, S. R. (2015). *From cocooning to skyping an ethnographic study of young*

children's everyday mobilities in an english town [University of Leeds]. https://pdfs.semanticscholar.org/2227/d46f2ab9bdaa7093796e688c67cf242db03e.pdf

Cragnolini, M. (2011). Hospitalidad (con el) animal. *Escritura e Imagen*, *extra*, 313–324. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESIM.2011.37741

Cronon, W. (1996). The Trouble with Wilderness or, gettin back to the wrong nature. *Environmental History*, *1*(1), 7–28. https://faculty.washington.edu/timbillo/Readings and documents/Wilderness/Cronon The trouble with Wilderness.pdf

Cruz-Coria, E., Zizumbo-Villarreal, L., Cruz-Jiménez, G., & Quintanilla-Montoya, A. L. (2012). Las dinámicas de dominación capitalista en el espacio rural: La configuración de paisajes turísticos. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, *9*(69), 151–174. http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v9n69/v9n69a08.pdf

Daya, S. (2019). Words and worlds: Textual representation and new materialism. *Cultural Geographies*, *26*(3), 1–17. https://doi.org/10.1177/1474474019832356

De Freitas, E. (2003). How Fiction Informs Empathic Research. *International Journal of Education & the Arts*, *4*(7), 1--11. http://www.ijea.org/v4n7/index.html

De Freitas, E. (2007). Research fictions: Arts-informed narratives that disrupt the authority of the text. *Interchange*, *38*(4), 1–16. https://doi.org/10.1007/s10780-007-9035-y

DeLanda, M. (2021). *Teoría de los Ensamblajes y complejidad social* (M. DeLanda (ed.); Tinta Limó). Tinta Limón. https://tintalimon.com.ar/public/bkheezdmhcpe8sxs0zu7fr664l1e/Tinta Limón-Manuel DeLanda-Teoria de los ensamblajes.pdf

Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. In *Cuadernos de Crítica de la Cultura* (Letra E, Vol. 23). LetraE. http://www.medicinayarte.com/libros-digitales/oficina/biblioteca/gd_deseo_y_placer.pdf

Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Pre-textos). Pre-textos.

Delgado, M. (2005). En busca del espacio perdido. In *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (Colección, pp. 1–6). Colección Biblioteca de Infantil. https://www.academia.edu/39193083/En_busca_del_espacio_perdido

Derrida, J. (1971). *De la gramatología* (Siglo XXI). https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/05/derrida-jacques-de-la-gramatologia-compressed.pdf

Derrida, J. (1980). Envío. In J. Pavez & C. Thayer (Eds.), *Psyché. Invenciones del otro* (Ediciones, pp. 115–151).

Derrida, J. (1986). Jacques Derrida: leer lo ilegible. *Revista de Occidente*, *62–63*(86), 160–182. https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/derrida01.pdf

Derrida, J. (2006). *Aprender por fin a vivir. Entrevista con Jean Birnbaum* (Amorrortu). Amorrortu.

Derrida, J. (2008). *El Animal que luego estoy si(gui)endo* (M.-L. Mallet (ed.); Editorial). Ministerio Francés de Cultura y Centro Nacional del Libro.

https://www.academia.edu/29540501/Derrida_Jacques_El_animal_que_luego_estoy_Si_Gui_endo

Derrida, J. (2010). *Seminario La bestia y el soberano. Volumen 1 (2001-2002)* (M. Lisse, M.-L. Mallet, & G. Michaud (eds.); Manantial). Manantial. https://www.academia.edu/8129135/Seminario_La_bestia_y_el_soberano_vol_1_Jacques_Derrida

Díaz Crovetto, G. (2010). Descifrando las localidades rurales. Algunas reflexiones, problems y dilemas de las antropologías rurales. In Luis Pezo Orellana & R. Hernández Aracena (Eds.), *La ruralidad chilena actual. Aproximaciones desde la antropología* (CoLibris, pp. 79–110).

Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? In *Animal Genetics* (Biblioteca). Universidad Nacional de General Sarmiento. https://www.educ.ar/recursos/119667/que-hay-de-nuevo-en-las-nuevas-infancias

Emel, K., Johnston, C., & Stoddard, E. (2015). Livelier livelihoods. Animal and human collaboration on the farm. In K. Gillespie & R. C. Collard (Eds.), *Critical Animal Geographies. Politics, intersections, and hierarchies in a multispecies world* (Routledge, pp. 165–183). Routledge Taylor & Francis group. https://doi.org/10.4324/9781315762760-12

Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad* (Hormé). Hormé.

Escobar, A. (1998). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo* (D. Reyes (ed.); Fundación). Gobierno Bolivariano de Venezuela. https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf

Escobar, A. (1999). *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporanea* (ICAN-CEREC). https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/escobar-a-1999-el-final-del-salvaje.pdf

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes* (Envión edi). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Escobar, A. (2016). Sentipensar con la tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, *11*(1), 11–32. https://doi.org/10.11156/aibr.110102

Estévez, A. (2017). Jóvenes rurales en Ecuador Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia. In *Serie documento Nº 224 RIMISP Centro Latinoamericano para el Desarrollo Social. Santiago Chile.* (No. 224; Vol. 224). http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1502549337JóvenesruralesenEcuador.pdf

Farías, I. (2008). Hacia una nueva ontología de lo social Manuel deLanda en entrevista. *Persona y Sociedad*, *XXII*(1), 75–85. http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/pys/docs/2008/abril/22_1_pp75_85.pdf

Farrugia, D., Smyth, J., & Harrison, T. (2014). Rural young people in late modernity: Place, globalisation and the spatial contours of identity. *Current Sociology*, *62*(7), 1036–1054. https://doi.org/10.1177/0011392114538959

Feixa Pàmpols, C., & González Cangas, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles

indígenas y rurales en América Latina. *Papers*, *79*, 171–193. https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/290/02102862n79p171.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fitzsimmons, M., & Goodman, D. (1998). Incorporating nature: environmental narratives and the reproduction of food. In N. Castree & B. Braun (Eds.), *Remaking Reality: Nature at the Millenium* (Routledge, pp. 193–219). Taylor & Francis e-Library. https://doi.org/10.4324/9780203983966-13

Fontes, C. (2018). Pisando fuerte e invocando santos. Formas corporales de conocimiento para caminar en el paisaje andino. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, *39*(1), 59–74. https://doi.org/10.34096/runa.v39i1.3897

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* (M. Foucault (ed.); Siglo vein). Siglo veintiuno editores. https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf

Fox, N. J., & Alldred, P. (2015). New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, *18*(4), 399–414. https://doi.org/10.1080/13645579.2014.921458

Franzoni Conde, S. (2016). O que as crianças do campo fazem fora da escola? Reflexões sobre cultura e infância em territórios rurais de Santa Catarina. *Crítica Educativa*, *2*(2), 51–61. https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.96

Frasco-Zuker, L. (2016). Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(2), 1205–1216. https://doi.org/10.11600/1692715x.14222070216

Gac Jiménez, D. (2017). *Modos de inclusión/ exclusión social en los territorios del vino chileno: los impactos sociales de la reconversión productiva del Valle de Colchagua*. Universidad de Chile.

Gac Jiménez, D., Miranda-Pérez, F., & Retamal Soto, K. (2017). Redefinición de la movilidad cotidiana en los territorios reconfigurados por el neoliberalismo en Chile: el caso del Valle agroindustrial vitivinícola de Colchagua. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, *December*, 2018–2020. https://doi.org/10.4000/nuevomundo.71608

Gallardo, C. S., Marín, R. S., & Barría, R. M. (2019). El modelo de escuela rural como responsable de la migración de los jóvenes de sus territorios. *Brazilian Journal of Development*, *5*(6), 7410–7425. https://doi.org/10.34117/bjdv5n6-217

Gallini, S. (2009). Historia, ambiente, política: el camino de la historia ambiental en América Latina. *Nómadas (Colombia)*, *30*, 92–102.

Garrido Fernández, F., & Pollnow, G. (2021). Relevo generacional e instalación de jóvenes en la agricultura. *Agricultura y Ganadería Familiar En España*, *Anuario 20*, 47–52. https://digital.csic.es/bitstream/10261/253120/1/Relevo generacional e instalación de jóvenes en la agricultura.pdf

Gaster, S. (1991). Urban Children's Access to their neighborhood. Changes over three generations. *Environment and Behavior*, *23*(1), 70–85.

https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013916591231004

Gebhard, U., Nevers, P., & Billmann-Mahecha, E. (2003). Moralizing Trees: Anthropomorphism and Identity in Children's Relationships to Nature. In S. Clayton & S. Opotow (Eds.), *Identity and the natural environment. The psychological significance of nature* (The MIT Pr, pp. 91–111). The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/3644.001.0001

Giarracca, N. (2002). Movimientos sociales y protestas en los mundos rurales latinoamericanos nuevos escenarios y otros enfoques. *Sociologías*, *4*(8), 246–274. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819566011

Giddings, R., & Yarwood, R. (2005). Growing up, going out and growing out of the countryside: Childhood experiences in rural england. *Children's Geographies*, *3*(1), 101–114. https://doi.org/10.1080/14733280500037331

González, F., & Patiño, J. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una. *Debate*, *7*(1), 120–127. https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/6025/5995

González López, F., & Mena Flühmann, R. (2009). Lo rural como construcción sociopolítica. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*, *57*, 15–29. https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjfzNOB9M3eAhVJFZAKHbowBAIQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fpdf2%2Frldh_n57.pdf&usg=AOvVaw0QsKs6yT_xC8KoTgBMrutq

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad* (Oficina de). Miserior. file:///C:/Users/franc/Downloads/Investigacion_Cualitativa_y_Subjetividad.pdf

Greenhough, A. (2019). New materialism and contemporary fairy-tale fiction. In A. Teverson (Ed.), *The Fairy tale world* (Routledge, pp. 451–461). Taylor & Francis group.

Guttorm, H., Hohti, R., & Paakkari, A. (2015). "Do the next thing": an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, *6*(1), 15–22. https://doi.org/10.7577/rerm.1421

Halfacree, K. H. (1993). Locality and social representation: Space, discourse and alternative definitions of the rural. *The Rural: Critical Essays in Human Geography*, *9*(1), 23–37. https://doi.org/10.4324/9781315237213-14

Halfacree, K. H. (2006). Rural space: constructing a three-fold architecture. In P. Cloke, T. Marsden, & P. Mooney (Eds.), *Handbook of Rural Studies* (SAGE, pp. 44–62).

Halfacree, K. H. (2009). Rurality and Post-Rurality. In *International Encyclopedia of Human Geography* (pp. 449–456). https://doi.org/10.1016/b978-008044910-4.00911-1

Haraway, D. (2008). *When Species Meat* (D. Haraway (ed.); University). University of Minnesota Press. https://doi.org/10.52537/humanimalia.10101

Heidegger, M. (1951). Construir, Habitar, Pensar. *Martin Heidegger Conferencias y Artículos*, 127–142. https://doi.org/10.1073/pnas.0703993104

Hernández Aracena, R., & Pezo Orellana, L. (2010). La antropología rural chilena en las dos

últimas décadas: Situación y perspectivas. In Luis Pezo Orellana & R. Hernández Aracena (Eds.), *La ruralidad chilena actual. Aproximaciones desde la antropología* (CoLibris, pp. 13–44).

Hernández Aracena, R., & Winter, C. T. (2010). La educación rural en Chile. Retos y propuestas para la próxima década. In R. Hernández Aracena & L. Pezo Orellana (Eds.), *La ruralidad chilena actual. Aproximaciones desde la antropología* (CoLibris E, pp. 135–177). CoLibris Ediciones. https://www.academia.edu/32306130/La_ruralidad_chilena_actual_Aproximaciones_desde_la_antropología

Hernando, A. (2005). ¿Por qué la Historia no ha valorado las actividades de mantenimiento? *Treballs d'Arqueologia*, *11*, 115–133.

Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood. In G. Valentine & S. L. Holloway (Eds.), *Children's Geographies. Playing, living, learning* (Routledge, pp. 1–22). Taylor & Francis group.

Horton, J., & Kraftl, P. (2006). What Else? Some More Ways of Thinking and Doing 'Children' s Geographies'. *Children's Geographies*, *4*(1), 69–95. https://doi.org/10.1080/14733280600577459

Horton, J., & Kraftl, P. (2012). Clearing out a Cupboard: Memory, Materiality and Transitions. In O. Jones & J. Garde-Hansen (Eds.), *Geography and memory. Exploration in identity, place and becoming* (Palgrave M, pp. 25–44). https://doi.org/10.1145/2462356.2462361

Huilén Agüero, G. (2014). Entre la finca y el club de campo. Vínculos entre pasado y presente en las prácticas de habitar un espacio "rural". El Encón, Salta. *Memoria Americana*, *22*(2), 111–145. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/MA/article/view/11820/10477

Ingold, T. (1992). Culture and the perception of the environment. In E. Croll & D. Parkin (Eds.), *Bush Base: Forest Farm. Culture, Environment and Development* (Routledge, pp. 39–56). Routledge Taylor & Francis group. https://doi.org/10.2307/3060105

Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill* (T. Ingold (ed.); Routledge). Taylor & Francis e-Library.

Instone, L. (2004). Situating nature: On doing cultural geographies of Australian nature. *Australian Geographer*, *35*(2), 131–140. https://doi.org/10.1080/0004918042000249430

Ito, I. (2016). Globalizing the rural. In N. Denzin & M. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and global crises* (pp. 244–256). Left Coast Press, Inc.

Jaime Muñoz, E. A. (2020). Despoblamiento y caída en las matrículas: un caso de estudio en dos escuelas rurales en Chile. In E. Baraja Rodríguez & F. Molinero Hernando (Eds.), *Espacios rurales y retos demográficos: una mirada desde los territorios de la despoblación* (Asociación, pp. 179–192). Asociación Española de Geografía. https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2021/11/ColoRural-2020_PONENCIAS.pdf

James, A. (2005). Life Times: Children's Perspectives on Age, Agency and Memory across the Life Course. In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*

(Palgrave M, pp. 248–266). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230504929

Jirón, P., & Lange, C. (2017). Comprender la ciudad desde sus habitantes. Relevancia de la teoría de prácticas sociales para abordar la movilidad. *Cuestiones de Sociología*, *16*, 1–12. https://doi.org/10.24215/23468904e030

Johnston, C. (2008). Beyond the clearing: Towards a dwelt animal geography. *Progress in Human Geography*, *32*(5), 633–649. https://doi.org/10.1177/0309132508089825

Jones, O. (1995). Lay discourses of the rural: Developments and implications for rural studies. *Journal of Rural Studies*, *11*(1), 35–49. https://doi.org/10.1016/0743-0167(94)00057-G

Jones, O. (2000). (Un)ethical geographies of human-non-human relations. Encounters, collectives and spaces. In C. Wilbert & C. Philo (Eds.), *Animal spaces, beastly places. New geographies of human-animal relations* (Routledge, pp. 267–289). Taylor & Francis group.

Jones, O. (2001). "Before the dark of reason": Some ethical and epistemological considerations on the otherness of children. *Ethics, Place and Environment*, *4*(2), 173–178. https://doi.org/10.1080/13668790123774

Jones, O. (2003). "Endlessly revisited and forever gone": On memory, reverie and emotional imagination in doing children's geographies. An "addendum" to ' 'to go back up the side hill': Memories, imaginations and reveries of childhood' by Chris Philo. *Children's Geographies*, *1*(1), 25–36. https://doi.org/10.1080/14733280302185

Jones, O. (2006). Non-human rural studies. *Handbook of Rural Studies*, *January 2006*, 185–200. https://doi.org/10.4135/9781848608016.n13

Jones, O. (2007a). An Ecology of Emotion, Memory, Self and Landscape. In J. Davidson, L. Bondi, & M. Smith (Eds.), *Emotional Geographies* (Ashgate, pp. 205–218). Ashgate Publishing Limited.

Jones, O. (2007b). Rurality, power, and the otherness of childhood in British contexts. In R. Panelli, S. Punch, & E. Robson (Eds.), *Global perspectives on rural childhood and youth: young rural lives. Routledge studies in human geography* (Routledge, pp. 193–204). Routledge Taylor & Francis group.

Jones, O. (2008). 'True geography [ ] quickly forgotten, giving away to an adult-imagined universe'. Approaching the otherness of childhood. *Children's Geographies*, *6*(2), 195–212. https://doi.org/10.1080/14733280801963193

Jones, O. (2009a). Dwelling. In *International Encyclopedia of Human Geography*, (Elsevier, Vol. 3, pp. 266–272). Elsevier.

Jones, O. (2009b). Nature-culture. In *International Encyclopedia of Human Geography* (Elsevier, pp. 309–323). Elsevier. https://doi.org/978-0-08-044911-1

Jones, O. (2011a). Geography, Memory and Non-Representational Geographies. *Geography Compass*, *12*(5), 875–885.

Jones, O. (2011b). Materiality and identity - forests, trees and senses of belonging. In E. Ritter & D. Dauksta (Eds.), *New Perspectives on People and Forests* (Springer, pp. 159–177).

Jones, O. (2016). “The breath of the moon”: the rhythmic and affective time-spaces of UK tides. In T. Edenson (Ed.), *Geographies of Rhythm* (Ashgate, pp. 189–203). Ashgate. https://doi.org/10.4324/9781315584430

Jones, O., & Cloke, P. (2002). Tree cultures: the Place of Trees and Trees in Their Place. In O. Jones & P. Cloke (Eds.), *Anthropologica* (Berg, Vol. 45, Issue 2). Berg. https://doi.org/10.2307/25606157

Jones, O., & Cloke, P. (2008). Non-Human Agencies: Trees in Place and Time. In C. Knappett & L. Malafouris (Eds.), *Material Agency. Towards a Non-Anthropocentric Approach* (Springer, pp. 79–96). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74711-8

Kallio, K. P. (2012). Desubjugating Childhoods by Listening to the Child’s Voice and Childhoods at Play. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, *11*(1), 81–109. https://www.acme-journal.org/index.php/acme/article/view/919

Kassa, S. C. (2016). Negotiating intergenerational relationships and social expectations in childhood in rural and urban Ethiopia. *Childhood*, *23*(3), 394–409. https://doi.org/10.1177/0907568216637655

Kay, C. (2007). Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina. *Iconos*, *29*, 31–50. https://doi.org/10.1080/01436590120084584

Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*. https://doi.org/10.2307/20697627

Kessler, G. (2005). Estado del Arte de la Investigacion sobre Juventud Rural en America Latina. In *Estado del Arte de la Investigacion sobre Juventud Rural en America Latina*. http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245002.pdf

Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, *51*, 16–39.

Khalique, N., Sinha, S. N., Yunus, M., & Malik, A. (1993). Early Childhood Mortality - A Rural Study. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, *113*(5), 247–249. https://doi.org/10.1177/146642409311300507

Klubock, T. (2011). El trabajo de la naturaleza y la naturaleza del trabajo: historia medioambiental como historia social. *3º Cátedra Norbert Lechner 2011, Universidad Diego Portales*, 53–80. http://www.catedranorbertlechner.udp.cl/wp-content/uploads/2016/04/Thomas-Klubock-2011.pdf

Korpela, K. (2002). Children’s Environment. In R. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook on EnHandbook of Environmental Psychologyvironmental Psychology* (John Wiley, pp. 363–373). John Wiley & sons, inc.

Kullman, K. (2010). Transitional geographies: Making mobile children. *Social and Cultural Geography*, *11*(8), 829–846. https://doi.org/10.1080/14649365.2010.523839

Lacan, J. (1971a). El estadio del espejo como formador de la función yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. In J. Lacan & J. D. Nasio (Eds.), *Escritos 1* (Siglo XXI, pp. 86–93).

Lacan, J. (1971b). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. In J. Lacan & J. D. Nasio (Eds.), *Escritos 1* (Siglo XXI, pp. 187–203). Siglo XXI.

Landini, F., Leeuwis, C., Long, N., & Murtagh, S. (2014). Towards a psychology of rural development processes and interventions. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *24*(6), 534–546. https://doi.org/10.1002/casp.2187

Lara, A., & Enciso Domínguez, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, *13*(3), 101–119. https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060

Latour, B. (2004). Politics of Nature. In *Environmental Philosophy* (Harvard Un, Vol. 4, Issue 1). Harvard University Press. https://doi.org/10.5840/envirophil200741/214

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red* (Manantial). https://doi.org/978-987-500-114-5

Leavy, P. (2013). Fiction as research practice. Short stories, novellas, and novels. In J. M. Morse (Ed.), *Syria Studies* (Left Coast, Vol. 7, Issue 1). Routledge Taylor & Francis group. https://www.researchgate.net/publication/269107473_What_is_governance/link/548173090cf22525dcb61443/download%0Ahttp://www.econ.upf.edu/~reynal/Civil wars_12December2010.pdf%0Ahttps://think-asia.org/handle/11540/8282%0Ahttps://www.jstor.org/stable/41857625

Leavy, P. (2015). Method Meets Art: Arts-based Research Practice. In P. Leavy (Ed.), *Qualitative Health Research* (The Guildf, Vol. 23, Issue 2). Guilford Publications, Inc. https://doi.org/10.1177/1049732312468336

Leavy, P., & Chilton, G. (2014). Arts-based research practice: merging social research and the creative arts. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (Oxford lib, pp. 403–422). Oxford University Press.

Lee, J., & Abbott, R. (2009). Physical activity and rural young people's sense of place. *Children's Geographies*, *7*(2), 191–208. https://doi.org/10.1080/14733280902798894

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Ediciones).

Leyshon, M. (2016). Rural Youth Identity Formation: Stories of Movement and Memories of Place. In B. Evans, J. Horton, & T. Skelton (Eds.), *Play and Recreation, Health and Wellbeing* (Springer r, pp. 237–254). Springer Nature. https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-981-4585-51-4#about%0Ahttps://doi.org/10.1007/978-981-4585-51-4

Liebel, M. (2019). *Infancias Dignas, o cómo descolonizarse* (A. Cussiánovih & E. Figueroa (eds.); Instituto). Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes. https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/Infancias-Dignas-Manfred-Liebel.pdf

Llambí Insua, L., & Perez Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, *4*(59), 37–61. http://www.redalyc.org/pdf/117/11759002.pdf

Mack, M., Matta, P., & Ximena, V. (1986). *Los trabajos de las mujeres entre el campo y la ciudad*

1920 - 1982 (Ediciones).

Madrid, R. (2008). Hacia una ética de la responsabilidad: Derrida y el otro “por venir” en Lévinas. *Sapientia*, *63*(223), 105–141. http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/hacia-etica-responsabilidad-derrida.pdf

Malone, K. (2016). Theorizing a child–dog encounter in the slums of La Paz using post-humanistic approaches in order to disrupt universalisms in current ‘child in nature’ debates. *Children’s Geographies*, *14*(4), 1–18. https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1077369

Marin, J., & Sepúlveda Cerda, F. (2023). Antes que sea demasiado tarde. Imaginarios de territorios rurales y urbanos en (las) crisis. *Territorios*, *48*, 1–28. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.11345

Marsh, J. S., Dyer, M. J. A., Bubp, R. L., & Myers, J. (2017). Fiction as Method in Qualitative Research. In *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1–6). https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0104

Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F., & Melanie Limb. (2000). Growing-up in the countryside: Children and the rural idyll. *Journal of Rural Studies*, *16*(2), 141–153. https://doi.org/10.1016/S0743-0167(99)00059-5

McDowell, S. (2009). Memory. In *International Encyclopedia of Human Geography* (Elsevier, pp. 3568–3572). Elsevier. https://doi.org/978-0-08-044911-1

McFarlane, C. (2011). The city as assemblage: Dwelling and urban space. *Environment and Planning D: Society and Space*, *29*(4), 649–671. https://doi.org/10.1068/d4710

Mendoza García, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigacion Social*, *8*, 1–26.

Merewether, J. (2019). New materialisms and children’s outdoor environments: murmurative diffractions. *Children’s Geographies*, *17*(1), 105–117. https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1471449

Michael, M. (2000). These boots are made for walking...: mundane technology, the body and human-environment relations. *Body & Society*, *6*(3–4), 107–126.

Millei, Z., & Rautio, P. (2017). ‘Overspills’ of research with children: an argument for slow research. *Children’s Geographies*, *15*(4), 466–477. https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1277182

Miller, D. (2005). Materialidad: an introduction. In M. Daniel (Ed.), *Materiality* (pp. 1–50). Duke University Press.

Miyazaki, H. (1988). *Tonari no Totoro*. Toho. Studio Ghibli.

Morales Rodríguez, M., Benites Hernández, M., & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *15*(3), 98–113. http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html

Morales Romo, N. (2019). Cierre de las escuelas en entornos rurales ¿por o para el despoblamiento?

Revista PH, *98*, 20–23. https://doi.org/10.33349/2019.98.4388

Muñoz, P. (2001). La situación escolar de niñas y niños rurales en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, *16*(1), 53–83. https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1096/1089

Muntañola i Thornberg, J. (2001). *La arquitectura como lugar* (Alfaomega). Universitat Politécnica de Catalunya.

Murdoch, J., & Pratt, A. C. (1993). Rural studies: Modernism, postmodernism and the "post-rural." *Journal of Rural Studies*, *9*(4), 411–427. https://doi.org/10.1016/0743-0167(93)90053-M

Nayebzadah, R. (2016). *The Truth Behind Fiction-Based Research*. 49–61. https://www.proquest.com/openview/88ceb6ea78ae5015d7b6f55319ef52d7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4433884

Nelson, F., Masulani-Mwale, C., Richards, E., Theobald, S., & Gladstone, M. (2017). The meaning of participation for children in Malawi: insights from children and caregivers. *Child: Care, Health and Development*, *43*(1), 133–143. https://doi.org/10.1111/cch.12422

Newby, H. (1982). El desafío de la sociología rural en la actualidad. *Comercio Exterior*, *32*(4), 347–356. http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/658/1/RCE1.pdf

Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, *4*(42), 953–967. https://www.scielo.br/j/ep/a/h6d6d7k7ZdWXNW4wSxW4nMF/abstract/?lang=es

Núñez Muñoz, C. G., Solís Araya, C., & Soto Lagos, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, *13*(2), 615–625. https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-2.qscc

Nxumalo, F. (2017). Geotheorizing mountain–child relations within anthropogenic inheritances. *Children's Geographies*, *15*(5), 558–569. https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1291909

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2023). *Producción y productos avícolas*. https://www.fao.org/poultry-production-products/production/poultry-species/chickens/es/

Ortega, E. (1996). La ruralidad y el futuro de los jóvenes rurales en Chile. In Comisión Económica para América Latina y El Caribe (Ed.), *Juventud Rural, modernidad y democracia en América Latina* (Comisión E, pp. 243–247).

Ortiz Guitart, A. (2007). Geografías de la infancia: Descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents d'Analisi Geografica*, *49*, 197–216. https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n49/02121573n49p197.pdf

Owens, P. E. (2002). No Teens Allowed: The Exclusion of Adolescents from Public Spaces. *Landscape Journal*, *21*(1), 156–163. https://doi.org/10.3368/lj.21.1.156

Ozer, E. J., Fernald, L. C. H., & Roberts, S. C. (2008). Anxiety symptoms in rural Mexican adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *43*(12), 1014–1023.

https://doi.org/10.1007/s00127-008-0473-3

Padawer, A., & Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá*, *15*, 315–329. http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n15/n15a17.pdf

Paredes-Rodríguez, B. F., Chiriboga-Mendoza, F. R., & Zambrano-Pilay, E. C. (2022). Turismo rural y desarrollo productivo. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, *6*(10), 1–7. https://www.redalyc.org/journal/6858/685872166001/685872166001.pdf

Paz Ballivián, D. (2011). Desarrollo rural. *Temas Sociales*, *31*, 143–156. https://doi.org/10.5377/pdac.v2i0.830

Perez Correa, E. (2007). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas*, *20*, 180–193. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117734017

Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. In N. Giarraca (Ed.), *Una nueva ruralidad en América Latina?* (CLACSO, pp. 17–30). http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100929125458/giarraca.pdf

Pezo Orellana, Luís. (2007). Construcción del Desarrollo Rural en Chile: Apuntes para abordar el tema desde una perspectiva de la Sociedad Civil. *Revista MAD*, *17*, 90–112. https://doi.org/10.5354/0718-0527.2007.13940

Pezo Orellana, Luís. (2008). Aproximación a la trayectoria de intervenciones e investigaciones sobre juventud rural en Chile (1948-2008). *Revista Última DÉCADA*, *29*, 159–188. https://doi.org/10.4067/S0718-22362008000200008

Philo, C. (1992). Neglected rural geographies: A review. *Journal of Rural Studies*, *8*(2), 193–207. https://doi.org/10.1016/0743-0167(92)90077-J

Philo, C. (1993). Postmodern rural geography? A reply to Murdoch and Pratt. *Journal of Rural Studies*, *9*(4), 429–436. https://doi.org/10.1016/0743-0167(93)90054-N

Philo, C. (2003). "To go back up the side hill": Memories, imaginations and reveries of childhood. *Children's Geographies*, *1*(1), 7–23. https://doi.org/10.1080/14733280302188

Philo, C. (2005). Spacing lives and lively spaces: Partial remarks on sarah whatmore's hybrid geographies. *Antipode*, *37*(4), 824–833. https://doi.org/10.1111/j.0066-4812.2005.00529.x

Philo, C., & Wilbert, C. (2000). Animal spaces, beastly places: an introduction. In C. Philo & C. Wilbert (Eds.), *Animal Spaces, Beastly Places: New geographies of human—animal relations* (Routledge, pp. 1–35). Taylor & Francis group. https://doi.org/10.4324/9780203004883

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (J. Morata (ed.); Ediciones). Ediciones Morata S.L. https://books.google.com/books?id=etPoW_RGDkIC&pgis=1

Powell, M. A., Taylor, N., & Smith, A. B. (2013). Constructions of rural childhood: challenging dominant perspectives. In *Children's Geographies* (Vol. 11, Issue 1, pp. 117–131). Routledge. https://doi.org/10.1080/14733285.2013.743285

Prout, A. (2005). The future of childhood. In A. Prout (Ed.), *Supporting children's learning in the early years* (Routledge). Taylor & Francis e-Library. https://doi.org/10.4324/9780203323113_chapter_5

Punch, S. (2000). Children's strategies for creating playspaces: negotiating independence in rural Bolivia. In S. L. Holloway & G. Valentine (Eds.), *Children's geographies: living, playing, learning and transforming everyday worlds* (pp. 48–62). Routledge.

Punch, S. (2003). Childhoods in the Majority World: Miniature Adults or Tribal Children? *Sociology*, *37*(2), 277–295. https://doi.org/10.1177/0038038503037002004

Qvortrup, J. (2009). Childhood as structural form. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (Palgrave M, pp. 21–33). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1017/978-0-230-27468-6

Radcliffe, S., & Webb, A. (2014). Mapuche youth between exclusion and the future: protest, civic society and participation in Chile. *Children's Geographies*, *14*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/14733285.2014.964667

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

Rautio, P., & Jokinen, P. (2016). Children's Relations to the More-Than-Human World Beyond Developmental Views. In B. Evans, J. Horton, & T. Skelton (Eds.), *Play and Recreation, Health and Wellbeing* (Springer r, pp. 35–49). Springer Nature.

Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, *5*(2), 243–263. https://doi.org/10.1177/13684310222225432

Remorini, C. (2021). La infancia y el tiempo: la obsesión WEIRD por la cronologización del desarrollo infantil. *Sociedad e Infancias*, *5*(1), 57–68. https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/74459

Renold, E., & Ivinson, G. (2014). Horse-girl assemblages: Towards a post-human cartography of girls' desire in an ex-mining valleys community. *Discourse*, *35*(3), 361–376. https://doi.org/10.1080/01596306.2014.888841

Robson, E., Bell, S., & Klocker, N. (2007). Conceptualizing agency in the lives and actions of rural young people. In S. Punch, R. Panelli, & E. Robson (Eds.), *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth. Young rural lives* (Routledge, pp. 135–148). Routledge Taylor & Francis group.

Romero Cabrera, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad.* https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-176

Rooney, T. (2018). Weathering time: walking with young children in a changing climate. *Children's Geographies*, *17*(2), 177–189. https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1474172

Roser Boix, T. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, *24*, 89–97. https://doi.org/10.15304/ie.24.1959

Rotherham, I. D. (2010). Cultural Severance and the End of Tradition. *Landscape Archaeology and Ecology*, *8*, 1–22. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6159-9_2

Ruiz Rivera, N., & Delgado Campos, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Eure*, *XXXIV*(102), 77–95. https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v34n102/art05.pdf

Salomón, A. L., & De Marco, C. (2018). Voces y miradas sobre la niñez rural. Una propuesta para nuevas aproximaciones (Argentina, mediados del siglo XX). *Apuntes*, *45*(83), 175–203. https://doi.org/10.21678/apuntes.83.921

Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager Revista de Estudios Sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, *2020*(30), 147–176. https://doi.org/10.4422/ager.2020.12

Schafer, N., Panelli, R., Punch, S., & Robson, E. (2007). *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives: Vol. null* (S. Punch, R. Panelli, & E. Robson (eds.)).

Schäfer, N., & Yarwood, R. (2008). Involving young people as researchers: Uncovering multiple power relations among youths. *Children's Geographies*, *6*(2), 121–135. https://doi.org/10.1080/14733280801963003

Schatzki, T. R. (2001). Introduction. Practice theory. In T. R. Schatzki, K. K. Cetina, & E. Von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (Routledge, pp. 10–23). Taylor & Francis group. https://doi.org/10.1016/S0956-5221(03)00029-0

Sepúlveda Cerda, F. (2016). *Límites en la participación de jóvenes en un contexto de ruralidad intermedia: experiencia de investigación acción participativa con skaters en la planificación local de Isla de Maipo* [Universidad de Chile]. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140419/limites-en-la-participacion-de-jovenes-en-un-contexto-de-ruralidad-intermedia.pdf?sequence=1

Shapiro, C. (2016). Nature as neighbor: landscape's relation to the human in Studio Ghibli Films. *Lanugage, Landscape and the Sublime*, *June*. https://repository.falmouth.ac.uk/2278/3/GhibliFURR.pdf

Shiva, V. (1995). Abrazar la vida: mujer, ecología y supervivencia. In *Cuadernos inacabados* (horas y HO, Vol. 18). https://observatorio.aguayvida.org.mx/media/vandana-shiva-abrazar-la-vida.-mujer-ecologia-y-supervivencia.pdf

Silva Peña, I., Bastidas García, K., Calfuqueo Tapia, L., Díaz Llancafil, J., & Valenzuela Carreño, J. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis*, *34*, 1–13. http://journals.openedition.org/polis/8856%0AISSN: 0718-6568

Skelton, T. (2009). Children's geographies/geographies of children: Play, work, mobilities and migration. *Geography Compass*, *3*(4), 1430–1448. https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00240.x

Skewes, J. C., & Guerra, D. E. (2015). Sobre árboles y personas: La presencia del roble (Nothofagus obliqua) en la vida cordillerana mapuche de la cuenca del río Valdivia. *Atenea (Concepción)*, *512*, 189–210. https://doi.org/10.4067/s0718-04622015000200011

Skiveren, T. (2020). Fictionality in New Materialism: (Re)Inventing Matter. *Theory, Culture and Society*, *39*(3), 1–16. https://doi.org/10.1177/0263276420967408

Slaby, J. (2019). Relational affect: Perspectives from philosophy and cultural studies. In E. Van Alphen & T. Jirsa (Eds.), *How to Do Things with Affects* (Brill Rodo). Brill Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789004397712

Sloterdijk, P. (1999). Normas para el parque humano; Una respuesta a la carta sobre el humanismo. *Jenseits Des Seins/Exodus from Being/Philosophie Nac Heidegger*, 1–19. http://www.bolivare.unam.mx/cursos/TextosCurso10-1/Sloterdijk Reglas Para El Parque Humano.PDF

Smith, F., & Barker, J. (2001). Commodifying the countryside: The impact of out-of-school care on rural landscapes of children's play. *Area*, *33*(2), 169–176. https://doi.org/10.1111/1475-4762.00020

Smith, T. A., & Dunkley, R. (2017). Technology-nonhuman-child assemblages: reconceptualising rural childhood roaming. *Children's Geographies*, *16*(3), 304–318. https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1407406

Social Blade. (2023). *YouTube stats summary /user statistics for el reino infantil (2023-06-27 - 2023-07-10)*. Social Blade. https://socialblade.com/youtube/user/reinomariaelenawalsh#google_vignette

Soforcada, E. (2015). Por qué y para qué una psicología rural en indoafroiberoamérica. In F. Landini (Ed.), *Hacia una psicología rural latinoaméricana* (CLACSO, pp. 35–46). http://www.comunidadeslatinoamericanas.uchile.cl/noticias/hacia_una_psicologia_rural_libro_terminado.pdf

Somerville, M., & Powell, S. J. (2018). Thinking posthuman with mud: and children of the Anthropocene. *Educational Philosophy and Theory*, *51*(8), 1–12. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1516138

St. Pierre, E. A. (2013a). Post qualitative research: the critique and the coming after. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (SAGE, pp. 489–526). SAGE Publications Inc.

St. Pierre, E. A. (2013b). The posts continue: becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *26*(6), 646–657. https://doi.org/10.1080/09518390600886197

St. Pierre, E. A. (2017a). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, *23*(9), 686–698. https://doi.org/10.1177/1077800417727764

St. Pierre, E. A. (2017b). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, *24*(9), 1–6. https://doi.org/10.1177/1077800417734567

St. Pierre, E. A. (2020). Why Post Qualitative Inquiry? *Qualitative Inquiry*, 1–4. https://doi.org/10.1177/1077800420931142

St. Pierre, E. A. (2021). Post Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry*, *27*(1), 1–7. https://doi.org/10.1177/1077800419863005

St. Pierre, E. A., & Jackson, A. Y. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, *20*(6), 715–719. https://doi.org/10.1177/1077800414532435

Steeves, V., & Jones, O. (2010). Surveillance, children and childhood. *Surveillance and Society*, *7*(3–4), 187–191. https://doi.org/10.24908/ss.v7i3/4.4151

Suárez-Restrepo, N. D. C., & Tobasura-Acuña, I. (2008). Lo rural un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional de Agronomía-Medellín*, *61*(2), 4480–4495. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179915376002

Swyngedouw, E. (2011). ¡La naturaleza no existe! La sostenibilidad como síntoma de una planificación despolitizada. *Urban*, *1*, 41–66. https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjy1J3F7_TkAhXwGbkGHfylDiUQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3762434.pdf&usg=AOvVaw0YFeZ-FEYLLgReaUjjQyMp

Taylor, A. (2000). "The sun always shines in Perth": A post-colonial geography of identity, memory and place. *Australian Geographical Studies*, *38*(1), 27–35. https://doi.org/10.1111/1467-8470.00098

Taylor, A. (2011). Reconceptualizing the "nature" of childhood. *Childhood*, *18*(4), 420–433. https://doi.org/10.1177/0907568211404951

Taylor, A., & Pacini-Ketchabaw, V. (2015). Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture and Society*, *23*(4), 507–529. https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1039050

Taylor, A., Pacini-Ketchabaw, V., & Blaise, M. (2016). decentering the human in multispecies ethnography. In C. Taylor & C. Hughes (Eds.), *Posthuman Research Practices in Education* (Palgrave M, pp. 149–166). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137453082

Taylor, A., & Pacinini-Ketchabaw, V. (2012). Children's Relations to the More-than-Human World. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *13*(2), 81–85. https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.2304/ciec.2012.13.2.81

Terrezza Pérez-Olea, M. (2016). Construcciones de identidades de género en el niño y la niña inserto (a) en contexto rural de la comuna de Olmué. *Eltopo*, *6*, 122–149. http://eltopo.cl/editorial/n7_5.pdf

Thomson, J. L., & Philo, C. (2004). Playful spaces? A social geography of children's play in Livingston, Scotland. *Children's Geographies*, *2*(1), 111–130. https://doi.org/10.1080/1473328032000168804

Thorpe, H., Brice, J., & Clark, M. (2020). *Feminist New Materialisms: Sport and Fitness* (Palgrave M). Springer Nature Switzerland AG.

Thrift, N. (2007). *Non-representational theory. Space politics affect* (N. Thrift (ed.); Routledge). Taylor & Francis group. https://doi.org/10.1111/j.1745-7939.2009.01167_5.x

Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so "new"? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, *10*(3), 249–264. https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376

Tolia-Kelly, D. (2013). Landscape and memory. In P. Howard, I. Thomson, & E. Waterton (Eds.), *The Routledge Companion to Landscape Studies* (Routledge, pp. 322–333). https://doi.org/10.4324/9781315195063

Tonucci, F. (2006). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad* (Editorial).

Torres Velázquez, E. (2020). *La participación política de niños y niñas rurales en los proyectos de una organización campesina en la costa de Chiapas* [Universidad Autónoma Metropolitana]. https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/1312/1/191871.pdf

Trafi-Prats, L., & Fendler, R. (2020). Postproductive methods: researching modes of relationality and affect worlds through participatory video with youth. In M. Krehl, E. Thomas, & R. Bellingham (Eds.), *Post-cualitative research and innovative metodologies* (Bloomsbury, pp. 19–34). Bloomsbury Publishing Plc.

Tuan, Y.-F. (2001). *Space and place. The perspective of experience* (University, Vol. 21, Issue 1). University of Minnesota Press.

TVN.cl. (2023). *"Hay demasiadas vidas en juego": urgente llamado de familia para rescatar a sus más de 70 animales rodeados por el agua*. TVN. https://www.tvn.cl/noticias/actualidad/hay-demasiadas-vidas-en-juego-urgente-llamado-de-familia-para

Ulmer, J. B. (2017). Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *30*(9). https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806

Unda Lara, R., & Llanos Erazo, D. (2013). Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones rurbanas. In V. Llobet (Ed.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (Consejo La, pp. 61–77). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. www.biblioteca.clacso.edu.ar

Universidad Nacional de Colombia. (2010). Estado del arte sobre las prácticas culturales de la infancia rural de Bogotá D.C., 2003-2008. In A. Padilla Leal (Ed.), *Secretaría de cultura, recreación y deporte* (Secretaría).

Urry, J. (2007). The place of emotions within place. In J. Davidson, L. Bondi, & M. Smith (Eds.), *Emotional Geographies* (Ashgate, pp. 77–83). Ashgate.

Urzúa M, A., Caqueo-Urízar, A., Albornoz B, N., & Jara S, C. (2013). Calidad de vida en la infancia: estudio comparativo entre una zona rural y urbana en el norte de Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, *84*(3), 276–284.

Vannini, P. (2014). Non-representational ethnography: new ways of animating lifeworlds. *Cultural Geographies*, *22*(2), 1–11. https://doi.org/10.1177/1474474014555657

Vasilachis de Giordano, I. (2006). La investigación cualitativa. In I. Vasilachis de Giordano (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (Editorial, pp. 23–64).

Vásquez Rocca, A. (2006). El giro estético de la epistemología. La ficción como conocimiento, subjetividad y texto. *Aisthesis*, *39*, 45–61. https://www.redalyc.org/pdf/1632/163221399003.pdf

Vila, C. (1999). *Crónica del niño lobo* (Lom edicio). Lom ediciones.

Villarroel Rosende, G. (2006). Embarazo adolescente y pobreza rural. *Revista Digital ERural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, *4*(7), 1–11. https://docplayer.es/5864913-Embarazo-adolescente-y-pobreza-rural.html%0Ahttp://www.revistaerural.cl

Villavicencio, L., & Dufay, M. A. (2021). Las Canciones de la Granja: un discurso lúdico y motivador de emergentes lingüísticos para niños de tres y cuatro años. *Boletín GEC*, *27*, 99–130. https://doi.org/10.48162/rev.43.005

Visweswaran, K. (1997). *Fictions of Feminist Ethnography* (University of Minnesota Press (ed.); Minnesota). University of Minnesota Press.

Vizcarra Bordi, I., & Marín Guadarrama, N. (2006). Las niñas a la casa y los niños a la milpa: la construcción social de la infancia mazahua. *Convergencia*, *40*, 39–67.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.); Biblioteca). Biblioteca de bolsillo. http://www.redalyc.org/pdf/356/35603805.pdf

Ward, C. (1988). *The child in the country* (Robert Hal). Bedford Square Press.

Whatmore, S. (2002). *Hybrid Geograhies. Natures, cultures, spaces* (Sage Publi).

Wheeler, R. (2014). Mining memories in a rural community: Landscape, temporality and place identity. *Journal of Rural Studies*, *36*, 22–32. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2014.06.005

Williams, T. P. (2016). Theorizing children's subjectivity: Ethnographic investigations in rural Rwanda. *Childhood*, *23*(3), 333–347. https://doi.org/10.1177/0907568216644031

Woodyer, T. (2008). The body as research tool: embodied practice and children' s geographies. *Children's Geographies*, *6*(4), 349–362. https://doi.org/10.1080/14733280802338056

Žižek, S. (1994). *Mapping ideology* (S. Žižek (ed.); Verso). Verso.

ANEXOS

Anexo 1

Carta de aprobación final por parte del comité de ética

FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO
UNIVERSIDAD DE CHILE

Santiago, 12 de marzo del 2021

CERTIFICADO

El Comité de Evaluación Ético Científico de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, ha revisado el proyecto de tesis del programa de Doctorado Territorio, Espacio y Sociedad: **"Repensar los territorios rurales desde el habitar de las infancias en Chile"**, del tesista Francesco Sepúlveda Cerda, cuya profesora guía es la Dra. Mariela Gaete.

En base a los antecedentes revisados, los cuales se detallan en el Acta adjunta, este Comité aprueba el Protocolo de Investigación enviado para su evaluación.

UNIVERSIDAD DE CHILE Comité de Evaluación Ético y Científico Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Dr. Miguel Contreras Alonso
Presidente Comité de Evaluación Ético Científico
Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Universidad de Chile

Anexo 2

Introducción y consignas del cuadernillo para niños/as:

¡Hola!

Mi nombre es Francesco Sepúlveda, soy estudiante de la Universidad de Chile y te invito a participar de mi investigación.

Estoy interesado en conocer cómo los niños y niñas ven los lugares que habitan y exploran fuera de su casa. Como tienes experiencia y conoces tu territorio necesito de tu ayuda.

Este es tu cuaderno de campo. Contiene actividades de investigación que puedes hacer con tus importantes conocimientos. Puedes hacer sólo las actividades que más te gusten, no tienes que hacerlas todas si no quieres. Pide ayuda o acompañamiento si lo necesitas (por ejemplo, para escribir lo que quieres decir). Si se te ocurren más ideas puedes usar las hojas libres.

Todo lo que pongas y hagas será muy importante para conocer el lugar dónde vives y así entender mejor los territorios de Chile.

A parte del cuaderno, puedes sacar fotos a cosas interesantes del lugar donde habitas para que me las hagan llegar por whatsApp o por correo.

¡Suerte!

1) Para que me muestres dónde vives, acá puedes dibujar un mapa de lo que está cerca de tu casa. Dibuja lo que tú quieres que esté en el mapa y sea importante para ti (por ejemplo, cosas, espacios, personas, animales, plantas, etc.). Puedes colorearlo y escribirle cosas también.

2) Dibuja, saca fotos o describe algún lugar cerca de tu casa donde te guste estar y cuéntame por qué te gusta.

3) Dibuja, saca fotos o describe algún lugar cerca de tu casa que encuentras peligroso o no te gusta y cuéntame por qué.

4) ¿Cuáles son los sonidos que escuchas cuando sales de tu casa? Descríbelos, dibújalos o grábalos.

5) Pega con scotch o pegamento a esta hoja algo que te llame la atención cuando sales a pasear cerca de tu casa. Puedes mandarme fotos de las cosas que no puedan pegarse.

6) Recoge cosas de la estación en la que estamos (verano, primavera, otoño o invierno). Puedes sacarles fotos o pegarlas a esta hoja. También puedes pintar los colores que ves cuando sales a pasear, o pegar recortes de revistas con los colores de la estación.

7) Inventa un cuento o haz un video corto (como una película o documental) de un animal, planta o cosa que vive en alguno de los lugares que conoces cerca de tu casa. ¡Usa tu imaginación!

8) ¿Qué le dirías del lugar dónde vives a un niño o niña que vive en otro lugar de Chile? En esta hoja puedes escribirle una carta a un niño o niña, contándole qué te gusta, qué no te gusta y qué te gustaría cambiar del lugar donde vives. Si quieres, esta carta se la puedo hacer llegar para que conozca tu experiencia.

9) Hoja libre. Usa esta hoja como quieras.

10) Hoja libre. Usa esta hoja como quieras.

Anexo 3

Instrucciones y pauta de entrevista para adultos/as

Estimado/a,

A continuación, vienen algunas preguntas para que usted conteste a partir de su experiencia. No está obligado/a a responder a todas, pero tómese su tiempo para aquellas preguntas que decide responder. Busque un horario y un lugar que le acomode. Tiene a disposición una libreta para escribir, dibujar o pegar lo que quiere. Si quiere agregar algo a preguntas que ya ha contestado, use un ***** y el número de la pregunta. Si se siente más cómodo/a mandando audios por WhatsApp de las respuestas o de comentarios complementarios, también lo puede hacer. Le sugiero contestar solamente una o dos preguntas por día para que no se vuelva una tarea tediosa.
Ponga su nombre y edad en la primera hoja para que me sea más fácil identificarlo/a posteriormente.

1. Describa el lugar donde vivió su infancia. Puede dibujar un mapa de lo que recuerda de su entorno cercano y escribir después acerca de ello.
2. ¿Cuáles eran sus actividades cotidianas en su infancia? Describa alguna rutina de la semana o fin de semana, cosas que le gustaba hacer, cosas aburridas, etc. describa los lugares en los qué hacía estas actividades.
3. ¿Cómo recuerda las estaciones del año en lo rural? Dé cuenta de qué cosas caracterizaba a cada una en su día a día.
4. Cuente alguna anécdota que le resulte significativa de vivir su infancia en un territorio rural. ¿por qué le resulta significativa? ¿Qué le genera ese recuerdo?
5. Recuerde y describa algún objeto, animal, planta, artefacto significativo de su infancia en lo rural. Algo de su entorno cotidiano que era parte de su experiencia. ¿Qué emociones y sensaciones le evocaba entonces? ¿Qué pasó con ese ser u objeto? ¿Qué emociones y sensaciones le evoca ahora? ¿Por qué?
6. Recuerde y describa algunos olores, sabores, sensaciones, sonidos, texturas de tu infancia en lo rural. ¿Qué le generaba entonces? Cuando vuelve a sentir ese olor, sabor, sensación, sonido, textura ¿qué le evoca ahora? ¿Por qué?
7. ¿Qué se ha mantenido y qué ha cambiado del lugar donde usted creció? ¿Qué emociones le generan estas permanencias/cambios?
8. ¿Qué hacen los niños y niñas que hoy viven en los entornos rurales? Cuando los observa ¿qué siente? ¿Qué piensa? ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre las experiencias de los niños y niñas de ayer y las de hoy?

9. ¿Cómo se imagina el futuro de los niños y niñas de hoy? ¿Cómo se imagina el futuro de estos territorios rurales? ¿Qué le genera imaginarse esos escenarios?

Anexo 4

Entrevista 1

E. ya po, quédese tranquilo ahí. Ok nina, te voy a hacer, escúchame..
I. es que Bobby es muy brusco
E. sí, lo se, te voy a hacer una entrevista ¿ya? Quiero saber todas las cosas que piensas ¿ya? ¿Te parece?
I. [ladrar y languetear de perro con peluche] sí
E. quiero saber.. cuáles leyes deberían hacerse para la naturaleza? A propósito de las leyes
i. deberían protegerte, amarte, deber tener una familia, ver los pajaritos, dejar la naturaleza en paz, y lo único… lo que más amo… tener mascotas
E. ¿y las mascotas son naturaleza?
I. sí, sí
E. mm
I. [ladrar y languetear de perro de peluche]
E. y por ejemplo…
I. esta no
E. ¿esa no es mascota?
I. esta no es naturaleza [languetear de perro peluche]
E. a ver Bobby tranquilo, em… qué, ¿qué es lo que es la naturaleza?, ¿qué es lo que es? cuéntame
I. [languetear de perro de peluche] ¿mm?
E. qué es lo que es la naturaleza
I. es paz
E. ya
I. y amor, y cariño
E. paz amor y cariño
I. sí, también, eso también, y también es bondad
E. ya, y si llueve ¿eso sí es naturaleza?
I. no
E. ¿qué es eso?
I. eso es regar las plantas así que es mojarse, eso.. así que, eso es para la lluvia, la lluvia, la lluvia sí es naturaleza para las plantas, pero para nosotros nos moja
E. también podemos tomar agua de la lluvia
I. ¡ya! Entonces también es naturaleza
E. [choca 5]
I. papá, ¿qué tal si jugamos a los jóvenes titanes vale? Tu eras primero cyborg, después serás los demás, ¿vale?

Entrevista 2

E: dijiste que no sabías lo que era lo rural, el campo, tu sabes lo que es el campo?
I: sí
E: ¿qué es el campo?
I: el campo es donde todos se relajan tranquilamente, sienten la briza del aire, sienten el pasto, están relajados sin ningún problema
E: y eso ¿donde está? ¿Está en alguna parte?
I: ¿en alguna parte de qué? ¿La relajación?
E: el campo
I: ¿el campo?
E: mm. ¿Tu conoces algún campo?
I: de hecho no conozco ninguno porque nunca me han llevado al campo
E: y qué es lo que tiene el campo a ver
I: el campo tiene animales, pasto..
E: como cuáles animales
I: como un canguro
E: en Chile no tenemos canguros
I: no
E: ya, ¿algún otro animal o está sólo el canguro?
I: hay otros animales más, hay vacas
E: ya
I: vacas sí hay en Chile
E: sí, tienes razón, tenemos vacas en chile. ¿Te acuerdas cuando fuimos al sur a ver a…?
I: al Ancatu! Estábamos en el bosque
[…]
E: entonces nosotros estábamos hablando del campo, y… ¿la ciudad? ¿Tu sabes lo que es la ciudad?
I: la ciudad es algo donde hay varias casas y varios edificios
E: ¿y tu conoces algún lugar así? Has visto un lugar así
I: sí, este lugar
E: este lugar, ¿aquí en Talagante?
I: sí, Talagante también es una ciudad
E: ok, y ¿donde fuimos al sur en la cabaña con el ancatu?, ¿eso también era una ciudad?
I: creo que sí
E: ya, ¿por qué crees que sí? ¿Qué tenía esa ciudad?
I: esa ciudad tenía árboles
E: ¿había muchas casas?
I: habías unas pocas
E: y la isla es también una ciudad
I: ¿la Isla de Maipo?
E: a-ha
I: sí, porque donde hay varias casas y varios edificios esa es una ciudad
E: ¿y el cerro?
I: no
E: no es una ciudad, ¿y qué es?
I: algo para escalar, para relajarse, porque no hay nadie y te puedes regalar con alguien, puedes ir con alguien
E: te acuerdas cuando fuimos, fuimos al cerro y nos sentamos arriba
I: sí, a la cima del cerro nos sentamos

E: ¿qué es lo que perdimos arriba? Te acuerdas que perdimos algo? Que a mi se me perdió algo tuyo, te acuerdas?
I: ¡un gorro!
E: un gorrito, ¿se nos perdió? Eso fue, es verdad
I: que duró poco… pero tengo varios gorritos
E: sí, además que no usas mucho irina
I: sí, sólo los uso con el frío
E: tienes toda la razón
I: cuando tengo frío en la cabeza me pongo uno
E: y en ese día no hacía tanto frío
I: así que no necesitaba al gorro, pero en las noches hace frío
E: Nina, te cuento, lo rural es ese espacio en donde como tu dices hay animales, a veces hacen.. cultivan cosas, hay plantas, a veces…
I: ¡como zanahorias!
E: como zanahorias, como tomates
I: ¡como choclo!
E: como choclo, como pimentón
I: ¡como lechugas!
E: hay también árboles, árboles de manzanas, muchos tipos de árboles
I: sí, como árboles de uva
E: claro, y también…
I: árboles de naranjas
E: y no hay mucha gente también, como por ejemplo en la ciudad hay mucha gente pero en lo rural no hay mucha gente y… qué más… también hay animales también, no solamente hay perros y gatos, sino que también hay gallinas, patos, pavos, chanchos, caballos, los lugares son…
I: yeguas
E: yeguas también, terneros
I: cabras
E: cabritas, ovejas
I: ¡ovejas, vacas! ¡¡Sí!!
E: todo eso
I: hasta también hay aire libre
E: y no hay tantos autos tampoco
I: no
E: no hay muchos autos
I: porque ahí no se pueden estacionar autos, es para jugar con los animales, ¡no para estacionar autos! No es un estacionamiento jaja ¡están locos los autos! ¡Se estacionan en una granja! Jaja
E: cómo se van a estacionar en una granja ¿cierto?
I: cómo se van a estacionar en el campo si el campo es para cosechar, para estar al aire libre, no para.. ¡no para estacionarse! Jaja o sino les caerán todas las frutas encima del auto
E: si po, quedan todos manchados de frutas
I: ¡y no puedes ver bien por ahí adelante porque está todo manchado! Jaja
E: tienes razón… yy.. según tu ¿en lo rural también hay leones y zebras?
I: no, porque ¡¿cómo van a haber leones y zebras?! ¡Si el campo no es para el peligro! ¡Es para el aire libre! ¡No para el peligro! ¡No para peligro! Jaja
E: ¿y serpientes habrán según tu en el campo? ¿En lo rural?
I: no
E: tampoco, ya
I: porque.. hay algunas

E: ¿y arañas peligrosas también hay?
I: ¡¡no!! No, porque no es para poner arañas, es para el aire libre, o sino ¡quedas todo cubierto de arañas!
E: uu ¡que miedo!
I: escalofríos, y además te pueden morder ¡¡au!!
E: sipo, ¿y ratas según tu también hay?
I: no
E: ¿no? ¿ratas grande?
I: no porque el campo no tiene ratas porque solo tiene animales grandes
E: y ¿dónde están las ratas entonces? ¿Dónde viven?
I: en la alcantarilla
E: ya… lo que pasa es que, viste en la casa del tata, en la noche, a veces corren ratones sobre el techo que hacen así [sonido], ¿los has escuchado?
I: rascan el techo
E: sí
I: no los escucho
E: y corren
I: yo no los escucho porque siempre en la noche estoy dormida y no siento nada y mis oídos están tapados
E: qué es lo que según tu es lo más bueno del campo, de lo rural
I: es que es al aire libre
E: ¿y qué es el aire libre?
I: el aire libre es cuando hay aire que no está en casa, no hay poco aire, hay mucho
E: por ejemplo, si nosotros tenemos la ventana abierta, ¿tenemos aire libre o no tenemos aire libre?
I: no
E: tampoco
I: ¡puedes estar libre!
E: ¿tenemos que salir para tener el aire libre?
I: no, estamos libres en el campo
E: y ¿qué podemos hacer entonces ahí?
I: ahí podemos correr, jugar a escondernos, sentarnos en el pasto,
E: y ¿aquí en Talagante tu puedes hacer eso?
I: m-m
E: ¿por qué no?
I: porque… ¿no estamos libre ves? En la plaza también estamos libres
E: ¿en la plaza estamos libres o no estamos libres?
I: estamos libres, hay muchos juegos, puedes correr, esconderte, hasta jugar al buh
E: jugar a la pinta
I: a-ha
E: ¿y en qué parte no estás libre?
I: ¿en qué parte? En la casa
E: en la casa no estás libre… ¿y en la calle?
I: no, porque vienen varios autos y te pueden atropellar
E: m-m ¿y en la plaza por ejemplo? ¿o cuando vamos al dentista?
I: en la plaza sí podemos ir, en la plaza estamos libres, pero en el dentista no, porque el dentista es una casa
E: porque el dentista es una casa
I: sí, el dentista, ¿no viste que era una casa?
E: cierto
I: entonces, no estamos libres en la doctora de los dientes
E: y ¿qué pasa cuando no estás libre en la casa?
I: es que no hay tanto espacio para correr

E: mm
I: pero sí puedes hacer buh
E: hacer sorpresa
I: como hacer así ¡BUH!
E: y hacer sustos ¿cierto?
I: sí, haces muchos sustos, y ¡corre! Y ¡salta! (salta) y ¡salta! Es como le hace chiky [dibujo animado].
E: como dice chiki
I: chiky, es cuando se iba a atrapar el queso que se iba por la aspiradora
E: ya, oye según tú ¿qué es mejor, estar al aire libre o no estar al aire libre?
I: estar al aire libre
E: ¿y el aire libre puede ser peligroso o nunca es peligroso?
I: pero si está el virus sí es peligroso
E: si está el virus sí es peligroso , ya ok ¿y si no estuviera el virus?
I: no es peligroso
E: ya, ok
I: ¡y podemos estar libres del virus!
E: sería bueno eso ¿cierto?
I: ¡sí!
E: a mi me gustaría mucho que estuviéramos todos libres del virus
I: ¡sí! Pronto se va a acabar papá, pronto, pronto papá, pronto se va a acabar, papá, pronto, pronto se va a acabar
[…]
E: ya, hablemos de nuevo de.. ¡la naturaleza!
I: ¡sí!
E: cuéntame, ¿en la casa hay naturaleza?
I: no, porque no hay animales
E: bueno, pueden haber gatos, perros, hormigas
I: no, la casa no es naturaleza, pero si estás en el jardín sí
E: si estás en el jardín si, ¿y si estás en la plaza?
I: también, te puedes relajar, pero si hay alguien que hace mucho ruido y no te puedes relajar, te enojas con ese
E: ¿y la línea del tren? ¿Es naturaleza la línea del tren?
I: si viene el tren no, si no viene el tren sí
E: ah, ¿y por qué si no viene el tren es naturaleza?
I: porque no te puede atropellar, y no te puede matar
E: ok.. tienes que ir a comer, está lista la comida
I: y ¿qué es mi comida?
E: porotos
I: ¿porotos? Ay, no me gustan tanto los porotos
E: oye ¿y los porotos son naturaleza?
I: no porque es comida y se puede comer jaja
E: entonces ¿la naturaleza no se puede comer?
I: la naturaleza no
E: y ¿una gallina entonces? ¿Es naturaleza la gallina?
I: sí, si está viva sí, si está muerta no
E: si está muerta ya no es naturaleza
I: no, porque ya no existe, sabes que si se muere algo no existe
E: pero cuando… estoy pensando, si se muere un animal, por ejemplo, una mosca, si se muere una mosca llegan las hormigas y se la comen ¿verdad?

I: sí
E: esa mosca antes estaba viva y después se murió, pero cuando está muerta le sirve de comida a otros animales
I: sí, porque así estás más fuerte y resistente
E: a las hormigas les sirve viste, crecen…le dan un poco de moscas a sus bebés, a las bebés hormigas… entonces ¿eso es naturaleza?
I: sí, es naturaleza
E: ¿y las piedras? Son naturaleza o no son naturaleza
I: no, porque le pueden pegar a alguien
E: ¿y si son grandes, muy grandes que no se pueden tomar?
I: es difícil caminar donde está la piedra
E: ¿y la arena?
I: sí
E: ¿la arena sí es naturaleza?
I: sí porque es suave, es súper suave
E: ¿y las conchitas en la playa?
I: sí
E: también son naturaleza
I: sí, porque son muy lindas
E: ah ok
I: y se pueden tener de decoraciones
E: ya, ok

Entrevista 3

E: traje la grabadora de entrevista para preguntarte acerca de la naturaleza
I: ya
E: a ver, ¿el columpio es de naturaleza?
I: no
E: ¿por qué no?
I: es de parque de juego
E: de parque de juego… ¿y los parques de juego no tienen naturaleza?
I: sí tienen, son para jugar
E: son para jugar..
I: sí, son para jugar
E: entonces son de naturaleza
I: sí
E: ok, ¿el resbalín?
I: sí
E: ¿también es de naturaleza el resbalín?
I: sí porque es divertido
E: ah, porque es divertido… mmm entonces, ¿la pelota es de naturaleza?
I: sí, es divertida, muy divertida… ¡ay mi amigo globo!
E: nina, hay un libro, ¿es de naturaleza o no es de naturaleza?
I: sí, es para relajarse, porque haces leer, porque lees
E: porque lees
I: es para relajarse a leer, para relajarse

E: ¿y algunos animales entonces son de naturaleza y otros no?
I: sí, los gatos sí, son de naturaleza los gatos
E: ya.. ¿y quién más?
I: ¿sabes qué es eso? Un juguete antiestrés
E: sí
I: que me hice yo, para mi
E: oye ¿y el viento?
I: sí, porque lo siento, siento la brisa del viento
E: ah, entonces eso es naturaleza
I: sí pero, el ventisca no. El ventisca es cuando ¡se muy, mucho, mucho pero mucho pero mucho viento!
E: mucho viento ya
I: sí
E: y porque no es naturaleza la ventisca
I: ¡porque la ventisca puede llevar cualquier cosa! ¡Una flor, una hoja, un gorro, unos lentes! ¡Basura! También puede llevar polvo
E: y las hojas…
I: sí, puede llevar hojas, muchas hojas
E: ¿y la lluvia?
I: sí po. Porque le da agua a las plantas
E: ya, le da agua a las plantas
I: por ejemplo como ese pobre arbolito….¡Aah! ¡una araña grande! ¡Y es rápida!
E: ¿una que?
I: una araña
E: ¿Y a dónde está?
I: está ahí
E: ¿a dónde? En la parte azul o la parte negra
I: en la parte negra, se escondió ahí abajo, ahí atrás
E: está muy asustada parece, no la veo
I: creo que es tímida, ¡es ahí! ¡Ahí está!
E: a ver… ¿y la vamos a sacar?
I: sí, sácala
E: a ver, ¿se metió aquí abajo?
I: sí, ahí, entremedio de las
E: ¿adónde está?
I: veela ahí
E: ¿la ves?
I: sí, estaba
E: ¿la ves?
I: no la veo, quizás las […] son tímidas
E: que tenía miedo
I: sí, quizás ya se cayó, quizás ya se cayó, ten cuidado con […]
E: mira, lo que puedes hacer es tirar las hojas para abajo
I: […] para que desaparezca
E: así po viste, tira las hojas para abajo [en la cama elástica]… oye irina ¿y las montañas, son de naturaleza?
I: sí porque puedes ver, puedes ver muy lejos de donde está la ciudad y puedes descansar
E: puedes ver lo lejos de donde está la ciudad y puedes descansar…
I: sí, también hay árboles
E: ¿y los ríos?
I: sí, sirven para mirar, sirven para mirar

E: mm ¿y la nieve?
I: hace frío
E: ¿es de naturaleza la nieve?
I: sí porque puedes hacer copos de nieve
E: puedes…
I: puedes hacer muñecos de nieve, una bola de nieve para jugar, se la a tus amigos y así te puedes divertir
E: ya
I: ¡porque la nieve es súper firme!
E: ¿y la serpiente es de naturaleza?
I: no porque muerden muy fuerte, inyectan un veneno mortal
E: es que tienen que comer, así cazan ellas, son cazadoras
I: sí, pero que se… yo soy de naturaleza porque Irina significa persona que trae la paz
E: ah, tu eres de naturaleza, ¿y todas personas son de naturaleza?
I: no
E: no
I: hay algunos que se llaman Ignacio, otros…
E: ¿cómo?
I: toda la gente tiene diferentes nombres, se dan diferentes cosas
E: ¿por el nombre tu dices?
I: sí, dan diferentes cosas
E: dan diferentes cosas, ya, por ejemplo, ¿qué persona no es de naturaleza?
I: alguien loco
E: alguien loco, ¿por qué?
I: porque trae… puede pegarte, te puede pegar…
E: te puede pegar, ya
I: te puede pegar en la cabeza con un martillo gigante […] te rompería el cráneo
E: oye pero a lo mejor una persona loca tiene una enfermedad y no es su culpa
I: …
E: a lo mejor tiene una enfermedad que la hace volverse loca
I: …. Sí pero dejamos de conversar de la naturaleza, hablemos de otra cosa, quién eres
E: por ejemplo, ¿de qué conversamos?
I: de quién eres
E: bueno, soy un científico que hace estudios sobre los reptiles, ¿y tu quién eres?
I: ¿yo? ¿Quién soy? Tengo mala suerte porque soy la mujer serpiente
E: jojo ¡eres la mujer serpiente!
I: soy la niña serpiente
E: jojo ¿y tienes súper poderes niña serpiente?
I: sí
E: cuáles tienes
I: mira [salto, pirueta]
E: wow, la serpiente saltarina, esos sí que fueron saltos muy altos
I: ¡mira! Apachurralo, lo voy a tirar para allá para que lo apachurres
E: ya
I: apachúrralo, [….] relleno de talco y eso fue en la noche
E: es muy apachurrable
I: las serpientes son reptiles
E: las serpientes son reptiles
I: son la nona y el tata
E: llegaron