



Geografías de les niñas en la población Santa Julia: Trayectorias, lugares e imaginarios territoriales

Memoria para optar al título de Antropóloga Social

Estudiante: Alejandra Guerra

Profesor Guía: Maria Sol Anigstein Vidal

Santiago, Marzo 2021

Palabras claves: Habitar, niñas, territorio, cartografía etnográfica, infancias

TABLA DE CONTENIDO

Contenido

TABLA DE CONTENIDO	2
FIGURAS Y TABLAS.....	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
RESUMEN	6
1.INTRODUCCIÓN.....	7
2. ANTECEDENTES	10
2.1 LA NIÑEZ Y LAS INFANCIAS.....	10
2.2 BREVE HISTORIA DE LA INFANCIA: ADULTOCENTRISMO Y COLONIZACIÓN	11
2.3 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA CONCEPCION DE LA INFANCIA.....	14
2.4 INFANCIA Y NIÑEZ EN CHILE.....	15
2.5 SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE NIÑES EN LOS ESPACIOS URBANOS EN CHILE.....	19
2.6 POBREZA, HACINAMIENTO Y SEGREGACIÓN SOCIO-ESPACIAL	21
2.7 LA POBLACIÓN SANTA JULIA.....	23
2.8 LA CIRCOTECA SANTA JULIA.....	24
3. PROBLEMATIZACIÓN	26
3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	29
3.2 RELEVANCIA	29
4. MARCO TEÓRICO.....	30
4.1 ESTUDIOS GEOGRÁFICOS DE LES NIÑES.....	30
4.2 TERRITORIOS	30
4.1.2 TERRITORIOS NORMADOS Y TERRITORIOS VIVIDOS.....	32
4. 2 EL HABITAR Y SUS TRAYECTORIAS.....	34
4.3 LOS LUGARES DEL HABITAR	35
4.4 LOS IMAGINARIOS TERRITORIALES DE LOS LUGARES	36
4.5 RECAPITULANDO.....	37
5. METODOLOGÍA.....	39
5.1 CARTOGRAFÍA ETNOGRÁFICA	39
5.1.1 RECORRIDOS.....	41
5.1.2 MAPA COMUNITARIO	42
5.1.3 JUEGO DE PROYECCIONES.....	43

5.2 MUESTRA.....	44
5.3 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	46
5.4 CRITERIOS ÉTICOS Y REFLEXIONES METODOLÓGICAS	47
5.4.1 LOCUS DE ENUNCIACIÓN	47
5.4.2 SOBRE LA POSICIÓN POLÍTICA.....	49
5.4.3 REFLEXIONES SOBRE LA METODOLOGÍA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	50
6. TRAYECTORIAS NO PROGRAMADAS	52
6.1 CALLES Y VEREDAS DE LA POBLACIÓN SANTA JULIA.....	52
6.1.1. TRAYECTORIAS INVISIBLES	54
6.1.2 TRAYECTORIAS CONFLICTIVAS	56
6.1.3 TRAYECTORIAS PROHIBIDAS	60
6.1.4 TRAYECTORIAS PELIGROSAS.....	63
6. 2 TRAYECTORIAS DEL DEVENIR	64
7. LUGARES SIMBÓLICOS Y MATERIALES	66
7.1 SOBRE LA IMPORTANCIA DE LOS LUGARES	66
7.2 CÓMO PIENSAN LOS LUGARES LES NIÑES.....	66
7.3 LUGARES DE LES NIÑES	77
7.3.1 LA SEDE DE LA JUNTA DE VECINOS	78
7.3.2 LAS PLAZAS.....	85
7.3.3 EL CELULAR.....	91
7.4 LUGARES DE AFECTOS, JUEGOS Y LIMINALIDAD.....	95
8. IMAGINARIOS TERRITORIALES	97
8.1 JUEGO DE PROYECCIONES.....	97
8.1.1 IMAGINARIOS TERRITORIALES DE LA PRECARIEDAD	99
8.1.2 IMAGINARIOS TERRITORIALES DE PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO	102
8.1.3 IMAGINARIOS TERRITORIALES DEL MIEDO	106
8.1.4 IMAGINARIOS TERRITORIALES DE LA AUTONOMÍA.....	110
8.2 IMAGINARIOS DE INFANCIAS POPULARES	114
9. CONCLUSIONES	116
10. BIBLIOGRAFÍA.....	122

FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1: Metodología y Objetivos	40
Tabla 2: Detalles de cada recorrido.....	41
Tabla 3: Etapas del mapa comunitario.....	43
Tabla 4: Participantes del estudio.....	44
Figura 1: Mapa de los lugares referenciales.....	42
Figura 2: Agujero cancha de fútbol	54
Figura 3: Montaña de tierra n°1.....	55
Figura 4: Montaña de tierra n°2.....	55
Figura 5: Camión de abastible	58
Figura 6: Tomás caminando por la calle.....	60
Figura 7: Mapa de Google Maps	68
Figura 8: Mapa Borrador	68
Figura 9: Mapa final.....	69
Figura 10: Sebastián en su hogar	70
Figura 11: Catalina en su hogar.....	70
Figura 12: Junta de vecinos	71
Figura 13: Plaza Semillita.....	71
Figura 14: Plaza de Troya	72
Figura 15: Plaza colindante cancha de fútbol	72
Figura 16: Junta de vecinos	74
Figura 17: CESFAM	75
Figura 18: Mapa referencial de las plazas.....	86
Figura 19: Movimientos simultáneos.....	88
Figura 20: El juego del Tapón	88
Figura 21: Performance en el resbalín	89
Figura 22: Juego de Proyecciones	98
Figura 23: Juego de proyecciones 2	98
Figura 24: Juego de Proyecciones 3	99
Figura 25: Municipalidad.....	100
Figura 26: Junta de vecinos	103
Figura 27: SENAME.....	108

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de la realización de esta memoria de título, muchas personas me acompañaron y me motivaron de distintas maneras. Quiero agradecer en primer lugar a mi familia, por apoyarme y motivarme a terminar este proceso. A mi papá, German Guerra, y a mi hermana Antonia Guerra por siempre estar ahí para cualquier cosa. Especialmente quiero dedicar unas palabras a mi mamá, Alejandra Ruttimann, por intentar planificar mis tiempos de trabajo, ofrecerme todo tipo de ayudas, e incluso leer una entrega preliminar de la tesis para darme sus apreciaciones. Muchas gracias por el amor que me has dedicado en todo este tiempo.

Por otro lado, quiero agradecer a mi profesora guía, María Sol Anigstein, por su paciencia y por darme la libertad de explorar en esta memoria los ámbitos del conocimiento que realmente yo deseaba desarrollar como investigadora.

También hay amistades que quiero nombrar. En primera instancia, agradezco a Jorge Valdebenito y Manuela Delgado por darse el tiempo de leerme y aconsejarme. En segundo lugar, quiero mencionar y agradecer de todo corazón a Marcela Guzmán, que fue ante todo una amiga y compañera de trabajo, con quien compartimos saberes y momentos de estudio, quien se dio el tiempo de leerme y aconsejarme y con quien pudimos complementar nuestras experiencias en torno a nuestras memorias, que ambas desarrollamos en el proyecto educativo de la Circoteca Santa Julia, con todo el amor que esta labor conlleva. En este sentido, agradezco siempre al equipo de trabajo que conforma el proyecto educativo Circoteca Santa Julia, a mis amigos con quienes aprendemos todo el tiempo sobre nuevas pedagogías y formas de hacer y ser en el mundo, entre ellos: Tomás Marín, Felipe Guzmán, Felipe Oliva y Marcela Guzmán. Gracias por inspirarme y por seguir nuestros sueños juntas.

Finalmente agradecer a todos los niños que participaron en el estudio, que siempre estuvieron motivados a jugar, aprender y desarrollar las dinámicas propuestas, mostrándome otras formas de experimentar el territorio y la vida misma.

RESUMEN

La configuración del territorio urbano esta permeada por el adultocentrismo como matriz estructurante de nuestra sociedad. Los paisajes de la ciudad se encuentran articulados en función al transporte y corporeidad del pasajero urbano – hombre, adulto, trabajador, que se moviliza en vehículos motorizados – restringiendo así el habitar de otros colectivos subalternos, como lo es el caso de los niños. Aun siendo este grupo generacional históricamente invisibilizado de las dinámicas que se desarrollan en los territorios, es posible constatar que ellos siguen habitando el paisaje urbano a través de movimientos distintivos, en donde se entremezcla el juego, la improvisación, los afectos, el riesgo y la exploración de materiales y rincones inhóspitos, resistiendo así a su condición de subalternidad. Esta investigación busca conocer en profundidad cómo los niños habitan el territorio en la población Santa Julia a partir de tres categorías centrales: las trayectorias de movimiento, lugares e imaginarios territoriales. Para ello, se utilizó la cartografía etnográfica, metodología exploratoria cuyo trabajo de campo se desarrolló en función a tres actividades lúdicas y participativas que se realizaron dentro del proyecto educativo Circoteca Santa Julia y que constituyeron experiencias de aprendizaje tanto colectivas como individuales.

Palabras clave: habitar, niños, territorio, cartografía etnográfica, infancias

1.INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolló dentro del proyecto educativo de la ONG Circoteca Santa Julia, en el marco del Fondo Valentín Letelier 2018 de la Universidad de Chile: “Re-creando espacios inclusivos y no sexistas: talleres y encuentros artísticos- culturales en la Población Santa Julia”, en el cual se dio continuidad a la realización de talleres gratuitos y abiertos de artes, juegos colectivos y circo-teatro para niños¹ de la comunidad de un rango etario entre 4 y 12 años.

La Circoteca Santa Julia tiene ya siete años de trayectoria como organización comunitaria. Sin embargo, a pesar de haber convocado múltiples foros, conversatorios, presentaciones artísticas y culturales, talleres entre otros - las actividades, conocimientos y registros materiales que se han producido a lo largo del tiempo no fueron sistematizados hasta el año 2019.

A raíz de esta problemática, me planteé el desafío de desarrollar la memoria de pregrado en función a mi participación en este colectivo. En la postulación al Fondo Valentín Letelier (Circoteca Santa Julia, 2018), plasmamos la necesidad de relevar los conocimientos, saberes e imaginarios que hemos generado como colectivo intergeneracional, considerando a los niños como agentes políticos y sociales.

De este modo, al comenzar mi investigación, ya tenía un territorio acotado en el cuál quería profundizar; la Población Santa Julia. En esta línea, quería desarrollar mi metodología en los talleres de la Circoteca Santa Julia que se realizaban en la Junta de vecinos n°3 de la población; realizando el trabajo de campo con los niños integrantes de la organización intergeneracional.

A pesar de estas certezas, no sabía aun cuál sería el objetivo de mi investigación, por lo que inicialmente indagué en cómo las ciencias sociales habían tratado las experiencias de los niños, siendo considerados un grupo generacional que sostiene nuestra estructura social (Qvortrup,1987) conformada en base al adultocentrismo, matriz ideológica en donde los adultos representan la clase etaria hegemónica (Duarte, 2015).

En una primera instancia, el despliegue histórico que da forma a lo que hoy en día reconocemos como infancias dotó de contenido los antecedentes que se exponen. Allí, relato brevemente cómo se configuran las estructuras societales para instaurar la infancia como institución, en donde se identifican distintas violencias sistemáticas a las que se ve expuesto este grupo generacional.

En un segundo momento, mi proceso reflexivo me llevó a evidenciar cómo las vivencias de las infancias están profundamente atravesadas por el territorio en el cual se desarrollan. En

¹ La presente investigación se encuentra escrita en lenguaje inclusivo. Eso quiere decir que en lugar de utilizar el género femenino o masculino, se utiliza la “e” para incluir también a aquellas personas que no se identifican con uno de estos dos géneros.

este sentido, durante la investigación siempre tuve presente que las experiencias de los niños de la Circotecnia estaban vinculadas a la población Santa Julia - generándose un sentimiento de mutua pertenencia (Vasconcellos, 2007): los niños no son niños de cualquier lugar, son niños de la población, y así mismo la población no sería la misma sino fuera habitada por este grupo generacional.

Recordé entonces mi llegada a la población Santa Julia: cuando recién comenzaba a trabajar en la Junta de vecinos, me sentía ajena al territorio y fueron los niños quienes me mostraron la población, me llevaron a sus casas, me enseñaron sus juegos y dinámicas; en colectivo fuimos a las plazas y recorrimos calles y veredas del barrio.

La memoria de esta experiencia me guió hacia la problemática central del estudio. Bishop (en Ward, 1978) se plantea una simple pregunta:

“¿Cuán a menudo le damos la oportunidad a los niños de mostrarnos lo que saben del lugar donde nos movemos? ¿Cuán a menudo los dejamos guiarnos en vez de guiarlos nosotros mismos?” (p. 28)

En la cotidianidad, los adultos usualmente llevan de la mano a los niños por sus propios barrios, y si bien podemos ver a este grupo generacional habitando la calle, pocas veces son quienes guían nuestro caminar. En este contexto, se identifica al adultocentrismo como una ideología estructurante de la urbanidad. La ciudad contemporánea está planificada por los adultos, en función al cuerpo de un habitante predeterminado – adulto, trabajador, que anda en auto o en transporte público – que circula del hogar al trabajo y viceversa, sin considerar a los niños como participantes activos y relevantes en la configuración de los territorios. Dicho de otra manera, la urbanidad no está construida considerando el tamaño, los movimientos y las necesidades de este grupo generacional; no contempla de manera prioritaria el ocio y la recreación y sus normativas restringen el habitar de los niños y de otros grupos subalternos.

Aun cuando el diseño de la ciudad no está pensado ni adaptado para los niños, este colectivo participa activamente de las dinámicas que se desarrollan dentro de su barrio, por lo que en esta investigación busco dar algunas luces sobre el cómo los niños habitan el territorio de la población Santa Julia. Distintos autores retratan los movimientos que componen el habitar de este grupo generacional, diferenciándose de las dinámicas propias del mundo adulto (Segovia, 2017; Ward, 1978; Janer, 2008). El habitar, como concepto central que articula el problema del estudio, involucra según la propuesta teórica de Ingold (1993) la experiencia misma del vivir, como movimientos corpóreos del ser humano, de ritmos e intensidades propias, que se desenvuelven en relación con el territorio y que revelan la condición misma de la existencia; las experiencias del ser humano siempre se encuentran situadas materialmente en el mundo.

Para ahondar en ello de manera práctica, construí un marco teórico utilizando las herramientas conceptuales propias de las geografías de los niños, que buscan visibilizar las prácticas territoriales de este colectivo. A este efecto, escogí tres categorías centrales que dieron forma a los objetivos específicos y posteriormente a los resultados: las trayectorias del habitar, los lugares que identifican a los niños, y sus imaginarios territoriales.

Como metodología realicé una cartografía etnográfica, que consistió en la construcción de un mapa narrativo en base a distintos tipos de registros y materialidades que adquirieron estructura en relación a tres actividades lúdicas y pedagógicas, que se condicen con los objetivos de la investigación: recorridos por la población, la construcción de un mapa colectivo, y el juego de proyecciones. En cada una ellas, se compartieron experiencias personales, así como colectivas en función al territorio, se estimuló el reconocimiento de la Circoteca Santa Julia como comunidad y se desarrollaron procesos de aprendizaje en donde los niños fueron coprotagonistas junto con los adultos.

El análisis de las narraciones que se produjeron a lo largo de la aplicación metodológica desemboca en tres capítulos: trayectorias no programadas, lugares simbólicos y materiales e imaginarios territoriales. Cada uno de ellos está compuesto por un relato que fue adquiriendo forma en relación a mis propias experiencias registradas en el cuaderno de campo, junto con fotos, videos, y materialidades resultantes de cada una de las actividades realizadas. Es una narración de intensidades, ritmos y temporalidades que develan la relación entre la corporeidad y el territorio, en donde se entremezclan conflictos, anécdotas, memorias, y violencias que dan forma a las experiencias de las infancias arraigadas a la población Santa Julia.

2. ANTECEDENTES

2.1 LA NIÑEZ Y LAS INFANCIAS

La infancia es un concepto conflictivo dentro de las investigaciones de las ciencias sociales, pues es posible definirla desde distintas perspectivas epistemológicas e históricas. En primer lugar, es importante diferenciar teóricamente y en la práctica, lo que entenderemos por infancia y niñes. Esto porque “una característica de los estudios sobre infancia es la frecuente superposición –o la difícil diferenciación– entre la infancia en tanto que conjunto de ideas socioculturales y les niñes² en tanto que seres humanos” (Marré, 2013, p.11).

Por un lado, la infancia es una institución social e histórica, que se configura en base a distintos procesos y significados que se van articulando dentro de la sociedad (Vergara et al. 2015). Es también una imagen cultural a la cual se encuentran asociadas relaciones de poder, corporalidades, temporalidades y espacialidades (Feixa,1996).

Por otro lado, en el lenguaje común y corriente, la infancia es comprendida como un periodo de tiempo, que tiene un inicio y un fin. Sin embargo, la infancia no es simplemente una etapa de vida, con un comienzo y un fin temporal (Qvortrup,1987). Nuestra estructura social contempla la presencia de un orden generacional- determinado por rangos etarios - en donde estarían les niñes y adolescentes, por un lado, y por el otro, les adultes. Ambas generaciones, junto con les adultes mayores, desarrollarían un sistema de relaciones entre posiciones sociales (Gaitán, 2006) que pueden ser llamadas clases etarias (Duarte, 2012).

Desde un punto de vista macro- social, la infancia es considerada una categoría permanente (Qvourtrup,1987; Mayall 2002), que concierne a un grupo social determinado en una cultura y contexto específico, y que sostiene, en nuestro caso, una estructura generacional adultocéntrica. El adultocentrismo como matriz imperante (Duarte, 2012; Feixa,1996) determina relaciones de dominio y poder entre las clases etarias y configura vínculos asimétricos donde les adultes ejercen y reproducen dinámicas de autoritarismo y desigualdad (Morales y Magitris, 2019).

Como específica Iskra Pávez (2012), podemos visualizar el adultocentrismo como estructura social imbricada directamente con las raíces epistemológicas de las palabras niñez e infancia, donde quienes se encuentran en esta etapa de la vida son definidas como personas a las que no les es permitido alzar la voz, aludiendo a un periodo vital en el cual se encuentran subordinadas socialmente.

Así mismo es posible constatarlo en los estudios de las ciencias sociales, donde la infancia ha tenido un lugar fragmentado y secundario (Gaitán, 2006). Aun así, Hernández et, al. (2011) relatan que les niñes no han estado del todo ausentes de las investigaciones. El problema ha sido que no estudiaban la infancia en sí misma, partiendo de su “diferencia y particularidad” sino que se basaban en la definición negativa a la adultez, en donde la idea de “crecimiento” juega un papel fundamental en estructurar este pensamiento, pues se

² En la investigación se modificaron los conceptos originales de los autores para utilizarlos en lenguaje inclusivo

basa en un modelo evolutivo, en el que la infancia se presenta como la etapa “salvaje” o natural de la vida (Hernández et al. 2013, Vergara, et al. 2015).

Siendo así, la infancia como institución y constructo social se encuentra fuertemente predeterminada, aun cuando no es homogénea y única, sino que depende de múltiples factores culturales y sociales. Como se señaló, “como categoría social permanente, sus miembros cambian, pero la infancia y sus relaciones con el grupo social hegemónico adulto continúan siendo un componente esencial del orden social” (Gaitán, 2006, p. 14), que varía según género, clase social, etnia, entre otras estructuras propias del orden societal. Dentro de esta noción, los niños son el grupo generacional que se encuentra influido por los distintos procesos que dan lugar a la infancia como institución.

Actualmente, dentro de las ciencias sociales y las humanidades, los niños son reconocidos como agentes competentes dentro de un mundo que está centrado en los adultos. En las sociedades occidentales modernas el grupo de población de niños corresponde al rango entre 0 y 18 años. Sin embargo, esta categorización no dependerá tanto de esta edad cronológica sino más bien de los factores socioculturales que configuren esta clase etaria como tal.

2.2 BREVE HISTORIA DE LA INFANCIA: ADULTOCENTRISMO Y COLONIZACIÓN

Para Aries (1987) la infancia es un constructo social que surge a partir de la Baja Edad Media. Si bien esta idea es cuestionable según quien lo mire, lo cierto es que la infancia moderna occidental tiene sus bases ideológicas en este momento histórico. Según el autor, uno de los grandes acontecimientos que sentó las bases de esta institución fue el rol que adquirió la educación en el siglo XVI y XVII en Occidente, cuando emerge la escuela y familia moderna durante el surgimiento del capitalismo y el comienzo de la colonización de Europa a América.

En el paso del feudalismo al capitalismo en Occidente, la escuela reemplaza el aprendizaje tradicional – del cual anteriormente se encargaba la familia – y se constituye como un dispositivo transformador para el disciplinamiento de los niños, de “carácter severo, protegida por la justicia y la policía” (Aries, 1987, p.107), es decir, por el Estado. El paso por la escuela se torna en una obligación para este grupo generacional desde edades tempranas, preparándoles para la vida adulta.

Simultáneamente, el rol de la familia se transforma; deja de ser únicamente una institución para la transmisión de bienes y apellido y da lugar a un nuevo sentimiento de familia, donde madres, padres y tutores – adultos – deben velar por sus hijos otorgándoles una formación moral y espiritual.

En este proceso económico, social y político, se reconoce que los niños no están preparados para afrontar la vida: es necesario someterlos a un régimen especial antes de ir a vivir con los adultos. La familia y la escuela limitan a este grupo generacional de la sociedad, quedando confinados en estas instituciones. Así, se considera uno de los pilares

del concepto europeo de infancia su comprensión como un estado de menor grado evolutivo a la adultez que requiere ser desarrollado (Liebel, 2019).

Manfred Liebel (2019) sostiene la tesis de que las visiones de infancia que surgieron en Europa en la Baja Edad Media se vinculan estrechamente con los procesos de colonización en otras partes del mundo. El autor explicita que:

“la construcción de la infancia como una etapa previa inmadura y previa a la adultez fue la matriz para la degradación de los seres humanos de cualquier edad en las colonias, concibiéndolos como seres inmaduros, necesitados de desarrollo, que permanecían en un estado de infancia”. (p.48)

De esta manera, el colonialismo da origen a la colonialidad como estructura de poder que caracteriza a las sociedades hasta hoy en día, en donde se establece la idea de raza y la jerarquía etno-racial global (Busso y Montoy, 2007); mismas jerarquías que permiten la manifestación e instalación del orden adultocéntrico. A través de este constructo étnico, racial y cultural, se impondrán discursos e instituciones occidentales en las colonias latinoamericanas, instalando a su vez, el concepto de infancia moderna en el mundo (Liebel, 2019).

Ser infantil al igual que ser indígena, está asociado en la estructura colonial al “salvajismo”, a lo “incivilizado”, a lo “irracional”; que requiere de gobernanza y educación, mientras el adulto blanco, esta caracterizado por su “racionalidad”, “competencia”, por su “educación”. En esta línea argumentativa, Vasquéz (2013) plantea que la negación indígena, así como la del niño, se sostiene en la naturalización del tiempo, que niega la coetaneidad- la posibilidad de encuentro en el presente - entre los distintos grupos humanos. En el caso de los pueblos indígenas, la negación está dada pues el sujeto subalterno es remitido a un tiempo pasado, localizándose en un grado menor de desarrollo. Para el niño, la negación de su coetaneidad, se daría en primer lugar porque el mundo adulto corresponde a un estado de evolución mayor que el mundo de los jóvenes. En segundo lugar, se le niega su coetaneidad al desplazarlos hacia un futuro inexistente, lo que se puede ejemplificar con frases como “las y los jóvenes son el futuro” (pp.18-19).

Los niños son desplazados hacia la dimensión del futuro pues allí es cuando se incorporarán a la fuerza de trabajo, que compone la base del funcionamiento del sistema capitalista. En consecuencia, una de las distinciones que configura la alteridad de niños en contraposición al adulto blanco occidental, es el trabajo y la producción de bienes y servicios (Vásquez, 2013).

Tanto Piaget como Parsons fueron grandes exponentes de los paradigmas clásicos europeos que describen como la configuración de la escuela y familia moderna prepara a los niños para la vida adulta (Jenks,1996). En estas instituciones se desarrolla la noción de colonialismo educativo que describe Liebel (2019), donde se justifica el sometimiento de los niños por no poseer los conocimientos propios de la lengua, escritura y cultura hegemónica occidental. Son vistos como sujetos carentes de significado – papeles en blanco o infractores de la moralidad europea – a los que la empresa colonial viene a dotar de “cultura”. Esta estructura caracterizará el surgimiento de los Estados latinoamericanos

en el siglo XIX y posteriormente de la escuela.

Dentro del enfoque sociológico estructural-funcionalista, Parsons define los procesos de socialización que acontecen dentro de las familias y escuelas (en su noción tradicional occidental), en donde niños adquieren las pautas y roles sociales a través del disciplinamiento adulto (Parsons, 1964). En este proceso, estos sujetos son vistos como receptores pasivos de los mecanismos promotores del orden social en la sociedad orgánica (Pávez, 2012), en donde se les educa a partir de castigos y premiaciones para que adquieran comportamientos propios de la sociedad adulta.

Por el lado de la psicología, Piaget (1977) propone una teoría en la cual universaliza las etapas de crecimiento que viven los niños, determinando cuáles son los procesos que acontecen a estas personas según su edad cronológica, dando forma a nuestro sistema escolar imperante que jerarquiza las fases de desarrollo cognitivo y social.

El autor se refiere al proceso de crecimiento y desarrollo de la cognición de niños como si su fin último fuera llegar a la racionalidad adulta, de carácter científico (Jenks, 1996). De facto, Piaget (1977) expone a partir de experimentos realizados en las salas de clase, tres etapas con respecto a la comprensión del territorio. La primera infancia - niños de cinco a nueve años – estarían descritos por una racionalidad “pre-operacional”; ellos son capaces de identificar ciertas rutas pero no pueden hipotetizar sobre ellas. Mientras, para quienes tienen 9 a 13 años, su racionalidad estaría categorizada como “operacional concreta”; ellos son capaces de negociar alternativas, combinaciones y extensiones de las rutas provistas y pueden representar secuencias de eventos en el espacio. Finalmente, a partir de los trece años, la racionalidad formal operacional permitiría comprender el mapa euclideo³, pudiendo reconocer las relaciones espaciales en abstracto. Los estudios de Piaget sobre la percepción de este grupo generacional fueron realizados dentro de la sala de clases, sin salir al exterior ni estimular su imaginación e interés en función al ambiente. A lo largo de sus investigaciones se ignoran las potencialidades de una pedagogía imaginativa arraigada al territorio, es decir, que estuviera diseñada para hacer la abstracción de los lugares más comprensible para los niños (Ward, 1978).

Este enfoque que se asienta en Occidente y que se impone a través de la escuela colonial tiene consecuencias importantes en la teorización y concepción de la niñez: la idea de que estos son seres “naturales” que necesitan ser “civilizados” los sitúa como entes pasivos que reciben las pautas culturales de los adultos, sin poder incidir de manera alguna en su socialización. El surgimiento de la escuela en Latinoamérica en el siglo XIX se posiciona a partir de esta noción occidental, que da forma a la institución de la infancia.

³ El mapa euclidiano es un tipo de espacio geométrico donde se satisfacen los axiomas de Euclides de la geometría de tres dimensiones.

2.3 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA CONCEPCION DE LA INFANCIA

Desde un análisis holístico y a partir de ciertas herramientas que otorga la Antropología, los niños aparecen como actores obligados en la escena etnográfica occidental. Mediante el punto de vista de la diversidad, fue posible cuestionar la pensada universalidad de la progresión lineal entre la infancia y la adultez. Dentro de los primeros aportes críticos que visibilizan a los niños como personas plenas, se puede destacar el texto editado en 1900 llamado “El siglo del niño” escrito por Ellen Key (1945) en donde se revela la capacidad de agencia de este grupo generacional y la necesidad de que ellos sean considerados en las instituciones de las cuales forman parte.

Más tarde, ya en la década de los 70’ observamos los aportes de Margaret Mead de la escuela de Cultura y Personalidad, quien a partir del análisis de la cultura pone en cuestión el desarrollo evolutivo infantil y las bases biologicistas de la conducta humana. La escuela de Cultura y Personalidad maneja también el concepto de “socialización”; el cual da cuenta de la variabilidad cultural y por tanto de la existencia de diferentes infancias según el contexto local (1970). Sin embargo, estas investigaciones no llegan a deconstruir el paradigma clásico por completo, al aplicar ciertos principios homogeneizantes que “caracterizan” a las culturas: presentan a los niños como productos de modelos culturales, eliminando la variabilidad dentro del grupo, dejándolos de cierto modo como entes pasivos sin capacidad de acción social, lo que no permite que se reconozca la co-producción cultural.

Las ciencias sociales han intentado superar esta forma de análisis recién descrita desde la década de los 80’. En 1982 se edita la revista “The sociology of Childhood. Essential Readings” en donde Chris Jenks recopila una gran cantidad de textos de las ciencias sociales a partir de los cuales busca demostrar que la infancia es una construcción social que presenta múltiples posibilidades de desarrollo según cada contexto local y teoría analítica que se utilice (Gaitán, 2006). Tras esto, distintos autores de Occidente como Qvortrup (1987), Duarte (2015) Feixa (1996), Mayall (2000), James & James (2004, 2008) plantean que el nuevo paradigma de la infancia solo es posible considerando a los niños no como un grupo social homogéneo y receptor de la cultura adulta - sino diverso y heterogéneo - y que por tanto viven y experimentan una diversidad de infancias, siendo co-constructores de su propia cultura. Estos nuevos estudios de las ciencias sociales consideran a niños como sujetos políticos y sociales, destacando su tendencia tanto a reproducir las relaciones sociales dominantes, así como su capacidad de agencia dentro del mundo (Vergara et al, 2015; Liebel, 2019).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas firmó en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño (CIDN). Esta implicó un compromiso de 57 Estados en asegurar un sistema garante de los derechos de niños y adolescentes, siendo el primer instrumento internacional jurídico vinculante. En ella se reunieron disciplinas de las ciencias sociales a problematizar los paradigmas que habían estado asociados históricamente a la infancia, que aún se encuentran presentes y que están relacionados con la exclusión, marginalización y negación de los niños como sujetos (Gaitán, 2006).

Esta convención propone un piso base para la coherencia y coordinación de las políticas públicas en torno a la infancia. La CIDN está compuesta por 54 artículos que recogen los derechos del niño, los cuales se agrupan en cuatro categorías: derecho a la supervivencia, derecho al desarrollo, derecho a la protección y el derecho a la participación (Defensoría de la Niñez, 2020, Chile). Este último es relevante para la investigación pues se refiere al derecho de este grupo generacional a expresar su opinión cada vez que se tomen decisiones que le afectan, debiendo ser realmente considerados. Así, “constituye el marco de acciones gubernamentales para fomentar espacios donde los niños puedan opinar, practicar la democracia, la ciudadanía, así como ser oídos y respetados en sus planteamientos de manera de generar una cultura de participación e inclusión” (Del Río-Naveillán, 2019, p.76).

Ahora bien, la convención generó ciertos conflictos y no dejó de perpetuar el orden jerárquico propio del adultocentrismo. Uno de los aspectos problemáticos identificado por Mayall (2000) es “el control adulto”, presente en la familia y en la escuela. El control adulto implica la vigilancia férrea hacia los niños, el monitoreo de sus agendas y tiempos, entre otras cosas, que comienza a ser justificada por la necesidad de proteger y otorgar seguridad a este grupo generacional con la idea de preservar sus derechos. Otro conflicto que identifica Manfred Liebel (2019) es la colonialidad presente en estos principios aparentemente universales que configuran la noción de una infancia “global”, basada en la diferencia “natural” entre niños y adultos que se articula desde Occidente. En este sentido, los niños de Latinoamérica y sus formas de vida, que muchas veces conllevan trabajar, apoyar a sus familias y relacionarse estrechamente con el mundo adulto, son devaluadas, ignoradas o vistas desde la compasión y paternalismo al no corresponderse con el patrón de infancia hegemónica – cuyas características fundantes son la inocencia, el juego, la protección y la separación radical entre los niños y adultos.

2.4 INFANCIA Y NIÑEZ EN CHILE

En Chile, la emergencia de los niños como grupo generacional está marcada por dos procesos históricos según Duarte (2012). En primer lugar, por las paulatinas transformaciones del modo de producción económico y político posterior a la independencia, en donde a partir de las estructuras económicas coloniales, se gestan las estructuras capitalistas en progresivos procesos de industrialización, lo que transforma profundamente la organización del trabajo y la familia. En un segundo momento, estas transformaciones conllevan la constitución del sistema educacional a nivel país como preparación al mundo del trabajo de carácter obligatorio, lo que genera un fuerte impacto en la configuración de la infancia.

Durante el siglo XIX, la niñez y juventud peonal y marginal estaba dedicada al trabajo productivo, mientras la niñez oligarca se encontraba bajo el control de sus familias comenzando a ir a la escuela (Salazar, 2002). Ya para el siglo XX, con las transformaciones hacia un sistema de producción capitalista se desarrolla en nuestro país

la definición moderna de la infancia basada en la escolarización, desvinculándola definitivamente del trabajo productivo (Cortés, 2011).

El acceso a la escuela estuvo fuertemente diferenciado por etnia, género, clase social. En primer lugar, accedieron los niños provenientes de la oligarquía, luego los varones pobres y más tarde las mujeres (Duarte, 2012). Se articulan así distintas estructuras sociales opresivas. Dentro de ellas la edad, las clases sociales, el patriarcado y el colonialismo. Estas asimetrías refuerzan los sistemas de exclusión, pues ser niño, ser pobre, ser mujer, posicionan a los sujetos en la subalternidad dentro de los sistemas de poder.

En cuanto a la espacialidad educativa, el fenómeno es similar. En las primeras escuelas vinculadas a la iglesia podían asistir niños de clases altas y bajas, pero se distribuían diferenciadamente al interior de las salas. Más tarde, esta separación se hace notar espacialmente, pues se crean las escuelas privadas para los más ricos diferenciándose fuertemente de las escuelas públicas primarias para los pobres: las privadas estarían destinadas a ilustrar, mientras las segundas tenían el objetivo de disciplinar y corregir a los niños (Cortés, 2011).

Carli (2002) plantea que durante el siglo XX se desarrollaron políticas contrapuestas en frente a la infancia en las escuelas: al tiempo en que se asentaba un discurso pedagógico occidental respecto a la democratización del sistema escolar, con el objetivo de poner a los niños al centro de los procesos educativos, se configuran herramientas jurídico sociales para corregir y penalizar a quienes habitan los márgenes de la sociedad y asisten a las escuelas públicas. Así, se van diferenciando fuertemente las infancias vividas por los niños dentro de la sociedad chilena.

Paralelamente, a nivel país, con el desarrollo industrial moderno, el Estado hace su mejor esfuerzo para restringir la contratación de los “menores de edad”. Se masifica entonces la producción de juegos y aparece una industria cultural especializada en infancias, valoradas y respaldadas por la pedagogía, la psicología y la pediatría modernas (Cortés, 2011). Además, la escuela y la familia con apoyo de estas disciplinas deben resguardar y corregir a los niños en su racionalidad incompleta, y en sus faltas a la moralidad e higiene que pueden ser transmitidas por su entorno social (Vergara et al, 2015).

Durante estos procesos, existen importantes consecuencias dentro del territorio urbano, entre ellas el fenómeno de la segregación socio-espacial entre los niños pertenecientes a clases altas y bajas. Los niños de clase alta pueden acceder a salas de juegos especiales o poseen lugares de esparcimiento dentro de sus propios hogares, mientras los más pobres solo pueden acceder a la plaza pública (Cortés, 2011). En este aspecto, ser niño dentro de los hacinados conventillos de Santiago, o en casas de adobe en las periferias de la ciudad, implica según Salazar (2002) experimentar la pobreza, el hambre, la violencia, así como también otorga la posibilidad de sentir los gestos de solidaridad y de humanidad que se desarrollan en contextos de organización comunitaria.

Mientras las experiencias de la infancia se van diferenciando fuertemente en las ciudades, para 1950 y 1960, el Estado institucionaliza y amplía la educación preescolar (Rojas, 2010). Al tiempo se consolida la creación y expansión de un mercado “global” especializado para los niños, asociado a la educación, entretenimiento y juego, conceptos que instalan la noción de infancia contemporánea (Cortés, 2011). Estos acontecimientos se intensifican en la dictadura militar (1973-1989), a partir de la liberación económica que se desarrolla tanto en Chile como en Latinoamérica, impulsando el neoliberalismo como modelo económico, político y social en donde el Estado disminuye sus atribuciones, mientras el mercado privado adquiere preponderancia y autonomía. Simultáneamente, la infancia comienza a tomar nuevos rumbos que enfatizan en los procesos de individualización, estrechamente relacionados con el consumo y la identidad: los niños no son vistos como sujetos, sino como agentes económicos.

A partir de la ratificación de los derechos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se produjeron cambios relevantes en Latinoamérica y en Chile con relación a los niños como grupo generacional. Entre ellos modificaciones en la legislación, reformas educacionales, nuevas concepciones en políticas sociales, iniciativas de participación social y política, entre otros (Vergara et al. 2015). Estos acontecimientos tienen grandes implicancias: se homogeniza la cultura y el concepto de infancia y se radicaliza la polarización económica que caracteriza la niñez en Chile y que le otorga una gran heterogeneidad sociocultural (Cortés, 2011).

Tal como mencioné, históricamente es posible visualizar cómo se articulan configuraciones contrapuestas de la infancia a partir de la diferenciación de clases sociales que atraviesa a este grupo generacional. La niñez desprotegida, víctima o en peligro, puede pasar a ser fácilmente infancia victimaria, si es que el Estado y las instituciones no intervienen antes de ser necesario penalizarla (Carli, 2002). Así, mientras la institucionalidad se instala fuertemente en Chile en su rol de protección a la infancia desprotegida, conforma imaginarios de alteridad respecto a los niños en conflicto con la ley (Cortés, 2011). Estas dicotomías se manifiestan en el Servicio Nacional de Menores (SENAME) y en la modificación y creación de la ley penal adolescente.

El SENAME se crea en el año 1979, como parte de la celebración del Día Internacional del Niño. Esta institución se encargaría de acoger a quienes carecieran de tuición, o que, en caso de tenerla, fuera un peligro para su desarrollo integral; los que presentaran desajustes conductuales y los que tuvieran conflictos con el sistema penal. De hecho, el servicio fue definido como un organismo dependiente del Ministerio de Justicia. En 1980 las funciones de esta institución se traspasaron a organizaciones privadas que recibían subsidio del Estado bajo un sistema de subvenciones normado ese mismo año. Ya para 1984 los jueces de menores hacían fuertes críticas al sistema a raíz de ciertos sucesos que lo pusieron en la palestra, tales como incendios de locales, la muerte de niños internos, y la coordinación de fugas masivas. En términos cuantitativos la cobertura subía, de 18 mil en 1979 a 32 mil en 1989. Además, aumentaba el tiempo de permanencia de los niños en los internados. Paralelamente, aumentaba el número de niños y adolescentes en las

unidades penales (Rojas, 2010).

Con respecto a la ley penal adolescente, en el 2002 ingresó el proyecto de modificación de esta ley que databa de 1967. Entre el 2002 y el 2005 se redujo la edad máxima para su aplicación: antes era para mayores de 16 años y pasó a ser aplicable para mayores de 14 años. A diferencia de la intención del proyecto original, la ley terminó endureciéndose, elevando las penas privativas de libertad. De facto, respecto a esta ley, el Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas reiteró su recomendación al Estado para armonizar el sistema de justicia de menores y en particular esta nueva legislación, otorgando la privación de libertad como último recurso. Los efectos de ello fueron nulos, ya que la ley 20.191 que se modificó nuevamente en el 2007, lo hizo en el sentido contrario a lo sugerido, ampliando el plazo de detención de adolescentes e incorporando la obligación de aplicar la pena de internación en régimen cerrado en los delitos más graves (Rojas, 2010).

Duarte (2012) caracteriza las políticas que lleva a cabo el Estado chileno frente a situaciones de exclusión y pobreza durante la infancia y juventud como una búsqueda de corrección de las desviaciones normativas para no interferir con las dinámicas y leyes del mercado, que sostienen el sistema neoliberal. Situaciones fuera de la norma que llevan a cabo jóvenes y niños de estratos medios y bajos como “vagar” por la calle o delinquir son abordadas por dispositivos del Estado para su corrección y eliminación, reprimiendo a las personas responsables (Duarte, 2012). Este autor indaga, en efecto, en las diversas manifestaciones de violencia social contra jóvenes y niños, que se amparan en el discurso de la legalidad reforzando el castigo a las poblaciones jóvenes más empobrecidas.

Simultáneamente al rol que ha adquirido el Estado, el fenómeno de la globalización ha acelerado los procesos de individualización de niños, en donde los medios de comunicación masivos cumplen un rol fundamental, pues este grupo generacional comienza a tener acceso a ellos de manera más libre y autónoma (Vergara et al. 2015; Cortés, 2012). Destacan la televisión y el internet, que desarrollan industrias específicas para este colectivo. Vergara (2010) identifica ciertos cambios relevantes que vienen a caracterizar a la niñez: el acceso a la cultura material del consumo, la asimilación de nuevos valores, el acceso autónomo a la información y la actitud crítica hacia el mundo adulto.

Estas transformaciones van acompañadas por el fenómeno de la “juvenilización” que acontece en Latinoamérica, en donde se difumina la diferencia entre la infancia y la juventud, pues los niños desarrollan actividades de ocio y consumo cultural asociadas al mundo juvenil tal como ciertos estilos de música (pop, reggaetón), programas televisivos, uso de internet, ropa, etc. comenzando a establecer grupalidades en función a sus preferencias. Este fenómeno debilita la presunta inocencia infantil, que estaba sostenida en base al filtro o control adulto (Vergara et al. 2015).

2.5 SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE NIÑES EN LOS ESPACIOS URBANOS EN CHILE

La participación y consulta de niños con respecto a la planificación urbana de nuestros barrios y ciudades, surge como una necesidad para la construcción de un territorio inclusivo, donde los niños tenga derecho efectivo a la ciudad. Sin embargo, hay cuatro elementos que identifica Segovia (2017) que impiden que se asegure este derecho: restricción del uso del territorio urbano, vigilancia férrea excusada en la seguridad, aislamiento social durante el crecimiento y falta de participación en decisiones que le afectan.

En cuanto al uso del territorio urbano, es posible identificar en Chile la falta de espacios especializados para niños. Siendo así, Susana Cortés (2011) explicita que:

“los niños de la ciudad de Santiago sí habitan y sí se mueven por diversos espacios urbanos –y no exclusivamente por espacios “adecuados” para ellos– compartiéndolos con otros grupos generacionales más visibles, enfrentando cotidianamente los problemas derivados de su posicionamiento como grupo minoritario”. (p. 10)

Si bien en nuestra ciudad los niños no se encuentran imposibilitados a habitar ciertos espacios, la autora señala que la presencia de este grupo generacional es conflictiva, disminuida o de alguna u otra forma dificultada debido a la represión adulta, justificada comúnmente como parte del proceso de “socialización”.

Una de las políticas públicas más emblemáticas con el fin de considerar a los niños dentro de la planificación de las ciudades fue la propuesta del pedagogo Francesco Tonucci, quien presentó en Italia en 1991 su libro “La ciudad del niño”. Su diagnóstico se basa en que “la ciudad ha crecido casi en contra de la necesidad de sus habitantes y los más débiles” (1997, p. 95), permitiendo que los automóviles ganen terreno por sobre los habitantes de la ciudad.

El profesor italiano, en esta línea, critica la concepción adultocéntrica que las sociedades occidentales han utilizado para pensar sus ciudades, ignorando el derecho que tiene este grupo generacional a ser escuchado y tomado en cuenta cada vez que se tomen decisiones que les afecten. Para transformar las ciudades, el autor propone escuchar a los niños como parámetro de la construcción de los barrios urbanos, creando el “Consejo de los Niños”, organismo consultivo que debiera estar en directa vinculación con las alcaldías municipales. El objeto es modificar el parámetro de referencia, pasando del adulto hombre y trabajador, a otros habitantes de la urbanidad, como los niños. De esta forma, se intenta encarnar la revolucionaria tesis de Tonucci (2009): “una ciudad que intenta ser adecuada para los niños es una ciudad donde todos viven mejor” (p.155).

Cabe mencionar que este proyecto político es de alcance internacional, y ha sido implementado de forma exitosa por ciertos municipios, entre las que se cuentan varias ciudades europeas (mencionarlas), así como también dos ciudades latinoamericanas:

Rosario en Argentina y Montevideo en Uruguay (Corvera, 2014).

De facto, entre el año 2014 y 2018 se implementó en la comuna de El Bosque de la ciudad de Santiago de Chile, el primer Consejo de Comunal de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), “organismo pionero que tendrá la misión de representar y expresar la opinión, necesidades y solicitud de sus pares ante el alcalde y el Concejo Municipal” (Municipalidad del Bosque, 2019) y cuyos representantes deben identificar las problemáticas de sus barrios, levantando propuestas para la gestión municipal. Además, el año 2018 se desarrolló el Consejo Comunal de NNA en la comuna de Santiago.

Con el objeto de relevar la importancia de los lugares públicos para la niñez, me parece interesante mencionar la investigación que hizo el Centro de Desarrollo Urbano Sustentable (CEDEUS) iniciado por la Pontificia Universidad Católica y por la Universidad de Concepción, en donde se presentaron los resultados del “diagnóstico urbano habitacional desde una perspectiva de la infancia” realizado por estudiantes de Educación Básica en el barrio El Volcán III (Puente Alto) y Parinacota (Quilicura). Entre los principales hallazgos se dice que niños pasan la mayor parte del tiempo en sus viviendas o en la de sus cercanos, que son consideradas estrechas y con poco espacio para jugar y se demuestra que los espacios públicos son aquellos donde los niños ejercen la mayor cantidad y diversidad de derechos de infancia, donde se valoran los espacios para jugar y compartir en familia (Ríos, 2020).

A nivel país el programa “Quiero mi barrio” presentó un proyecto llamado “Incorporando a Niños, Niñas, y Adolescentes (NNA) en el proceso de recuperación de barrios” (2015-2018)” cuya política pública - impulsada por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo tiene por objeto contribuir al desarrollo integral de NNA a través del desarrollo educativo y participación vinculante con el barrio. Dentro de sus objetivos se encuentra el fomentar la construcción de salas cunas y jardines infantiles; propiciar espacios para la participación de NNA en edad escolar y contribuir a su desarrollo integral y la educación de calidad, proporcionando infraestructura para el óptimo aprendizaje (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2018). Esta política, si bien contiene actividades y metodologías aparentemente participativas para que los niños transformen ciertos espacios de sus barrios, constituye una medida muy localizada que se centra en espacios educativos e institucionalizados como la escuela y el jardín.

Al respecto, es viable constatar un vacío entre la creación de políticas e instituciones públicas que buscan velar por los derechos de los niños, y su posterior aplicación, en donde no se garantizan sus derechos. De hecho, en Chile no se considera aún la ciudadanía activa de los niños en el desarrollo de las ciudades, lo que significa una marginación de este grupo de los procesos de planificación urbana (Medina, 2016). Cabe señalar que el 70% de los organismos municipales chilenos considera que no es relevante el tema, el 56% de éstos no considera la participación de niños como mecanismo válido, y solo el 9,7% de ellos cuenta con un Plan que considere el involucramiento de la infancia (Consejo de la Infancia, 2015).

De las investigaciones exploratorias que tratan esta temática en Santiago hay dos que llaman especialmente la atención dado que desarrollan el tema de la autonomía de la niñez

y su transitar dentro de la ciudad. Una de ellas corresponde a la tesis presentada para Magíster en Desarrollo Urbano para el Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales UC, “Geografías de la infancia. Morfología barrial: accesibilidad y autonomía de los niños/as en la ciudad” de Piera Medina (2016), cuya pregunta de investigación va orientada a la presencia de los niños en la ciudad, y la influencia que ejerce el espacio urbano en el desarrollo de autonomía y movilidad. En ella, la autora analiza la morfología de la construcción urbana de Providencia y cómo niños la habitan en el día a día.

Otra investigación relevante es de Susana Cortés (2011), “Espacialidad y movilidad en la vida cotidiana de niñas y niños en Santiago, Chile”, que aborda cómo los niños de la primera infancia se relacionan con el espacio cotidiano de la ciudad, como se apropian de él y le dan sentido, en la comuna de Santiago. Esta investigación trabaja a partir de la observación participante relatando la movilidad y la relación cuerpo-espacio de niños a lo largo de sus recorridos en el barrio, en el transporte público, estando con sus tutores.

Me parece importante relevar este último estudio pues históricamente la participación de los niños ha sido propiciada a partir del derecho a opinar sobre los tópicos que les afectan, sin embargo, tal como plantea Manfred Liebel (2019), no todos poseen las mismas herramientas lingüísticas para expresar sus deseos y necesidades. En consecuencia, los estudios que consideran la movilidad como eje central, poniendo énfasis en la relación entre el cuerpo y el territorio de este grupo generacional, son fuentes relevantes de conocimiento para considerarles dentro de la configuración del paisaje urbano desde otras perspectivas.

2.6 POBREZA, HACINAMIENTO Y SEGREGACIÓN SOCIO-ESPACIAL

Habiendo constatado la situación de marginalidad que experimentan los niños en las ciudades, construidas por adultos y planificadas en función a una corporalidad predeterminada, es necesario considerar otros factores que configuran la realidad material y simbólica que habita la niñez en Santiago de Chile. Con ello me refiero a las situaciones de pobreza, hacinamiento en la vivienda y segregación socio-espacial que afectan especialmente a este grupo generacional.

La pobreza característica de la infancia tiene un componente crítico según la CEPAL (2016), dado por el nivel de dependencia, y la elevada vulnerabilidad de la niñez frente a las condiciones económicas y sociales. La pobreza infantil se expresa en la privación de condiciones materiales y servicios básicos para el desarrollo integral, en la exclusión del ejercicio pleno de sus derechos, en la negación de la dignidad y en la vulnerabilidad frente a los procesos de cambio y crisis económica (CEPAL, 2016). En Chile, un 22,9% de niños y adolescentes viven en situación de pobreza multidimensional⁴ según la CASEN (2017).

4 Considera la evaluación de 15 indicadores de las dimensiones de la salud, educación, trabajo, seguridad social, vivienda y entorno, redes y cohesión social. CASEN 2017.

En recientes estudios, la vivienda es también una de las dimensiones a considerar a la hora de medir la pobreza multidimensional de la infancia, analizando sus condiciones de vida desde la perspectiva del derecho a tener una vivienda digna y adecuada (Ceballos, 2018). En cuanto al número de niños que habitan viviendas con necesidades no cubiertas, se observa que actualmente este fenómeno afecta a cerca de un tercio de la población (30,4%) en Chile (CASEN, 2017).

Dentro de las viviendas habitadas por niños con necesidades no cubiertas, una parte de ellas se debe al hacinamiento característico de los hogares de menores ingresos. Según el INE (2017), “cuando 2, o más personas alojan por dormitorio se entiende como hacinamiento” (p.17). En el Censo del 2017 es posible constatar que, en las viviendas con niños, el porcentaje de hacinamiento es de un 13,3% y en las sin niños es de un 1,7%. Es decir, el hacinamiento actualmente es un tema que afecta mayoritariamente a este grupo generacional. Con relación a la cantidad de niños en situación de hacinamiento, se observa que la cifra alcanza al 17,5% de la población infantil, es decir 717.436 niños.

El hacinamiento en las viviendas es un factor crítico para este colectivo, pues es en el hogar donde ellos realizan gran parte de las actividades cotidianas fundamentales para su desarrollo. (Ceballos, 2018). Las condiciones de la vivienda afectan la salud de los niños, su privacidad, su oportunidad de jugar y hacer tareas del colegio, las posibilidades de ser víctimas de violencia doméstica y abuso sexual, entre otros.

Mediante distintas políticas de vivienda llevadas a cabo por el Estado chileno, a lo largo de los años se ha logrado reducir de manera significativa el déficit habitacional. Sin embargo, estas políticas, sumadas a las transformaciones promovidas por el modelo neoliberal, han debilitado las instituciones comunitarias y han dejado en precarias condiciones amplias zonas de la ciudad (Figueroa & Forray, 2015).

Actualmente en Chile, y en particular en Santiago, se padecen un conjunto de problemas sociales y urbanos relacionadas con la baja calidad de vivienda, una ciudad segregada y los barrios periféricos carentes de servicios (Rasse & Lin, 2020). Existen hoy en día poblaciones habitadas por grupos marginados de la sociedad, que se caracterizan por la concentración de la pobreza, el deterioro prematuro de las viviendas y la ausencia de un mejoramiento que se observa en las zonas populares irregulares (Mattos & Ducci, 2004).

Estas características describen el tercer fenómeno fundamental para comprender el habitar de los niños en la ciudad: la segregación socio-espacial entre los quintiles más ricos de la población y los más pobres. Para Ceballos (2018) “la segregación socio-espacial urbana se considera como un agente que aumenta las asimetrías presentes en la calidad del cuidado de la infancia en la ciudad y por ende vulnera este derecho” (p.170). Esto debido a que la localización alejada de los lugares de empleo de los tutores de los niños, sumado a la lejanía de los servicios urbanos, dificultan el cuidado y el acceso a los servicios que brinda el Estado, ya sea por baja cobertura o baja calidad (Ceballos 2018-2017).

La pobreza, la situación de hacinamiento y la segregación socio-espacial que se viven en ciertas poblaciones de Santiago, nos presenta un escenario complicado para los niños. En

una vivienda con poco espacio para el juego y el desarrollo cognitivo, ellos tienden a utilizar los espacios públicos como lugares de recreación y de encuentro, siendo ahí donde la falta de lugares diseñados para su grupo generacional se vuelve crítica (Cortes, 2011).

2.7 LA POBLACIÓN SANTA JULIA

La población Santa Julia es un territorio donde es posible identificar estas problemáticas recién mencionadas. Esta población administrativamente forma parte de la comuna de Macul, municipio con usos mixtos - residencia, servicios e industria - articulada sobre uno de los principales ejes radiales del suroriente de Santiago, la Av. Macul. (Figueroa y Forray, 2015)

La historia de la población comienza durante la Operación Sitio en 1965, con el gobierno de Frei Montalva. Esta política pública fue una alternativa residencial originalmente pensada para atender a los damnificados de temporales en 1965 (Hidalgo, 2004) dado el déficit de viviendas que existía en aquella época. A partir de allí se conformaron equipos de arquitectos, ingenieros, constructores civiles, entre otros que participaron de un Concurso amplio de sistemas constructivos de viviendas prefabricadas.

Esta política pública no tuvo el éxito que se esperaba. Si bien otorgó una solución real para los habitantes que solo tenían de alternativa las tomas de terrenos, según Hidalgo (2004):

puso de manifiesto las desventajas que presentaba el hecho de otorgar soluciones mínimas, entre ellas que la Operación Sitio era una “callampa⁵” oficializada, debido a las escasas obras que se realizaban en las primeras etapas de la solución. Además, se postuló que estas alternativas de vivienda mínima contribuían a acentuar la sectorización social de las ciudades chilenas (p. 222)

Debido a complicaciones y problemas con las personas que recibieron este tipo de apoyo habitacional, el plan se pospuso. Sin embargo, para 1966 ya había 7.185 viviendas prefabricadas, 1.683 viviendas de construcción tradicional y una extensión de 240 mil metros cuadrados edificados, a la que debe agregarse la urbanización de 22 poblaciones y su respectivo equipamiento comunitario (Bravo, 1993). La población Santa Julia, por tanto, correspondió al lugar de radicación de al menos cinco grupos de habitantes de asentamientos irregulares ubicados en el entorno de su actual localización.

Según la proyección en base a datos del Censo 2017, el territorio que abarca la Junta de vecinos n°3 de la Población Santa Julia tiene 3.684 habitantes. Tiene además una alta densidad, de 13.495 hab. por Km², evidenciando la problemática del hacinamiento que afecta fuertemente a este territorio. Por otra parte, entre los problemas más relevantes y visibles de la población Santa Julia que la constituyen como un lugar de vulnerabilidad social son la drogadicción y el narcotráfico (ATISBA, 2017).

⁵ *Callampa* es el nombre informal que recibe en Chile una vivienda pobre, construida con materiales de desecho y que en general se encuentra en la periferia de la ciudad.

Aun cuando la población Santa Julia no se encuentra en una ubicación periférica, tiene acceso al Centro de Salud Familiar (CESFAM) dentro de su mismo sector, y un acceso privilegiado al transporte público, la población es considerada como un barrio crítico (ATISBA, 2017). Los “barrios críticos” son lugares caracterizados por los delitos relacionados con el narcotráfico y que según el informe de ATISBA:

“afectan a la gran mayoría de los habitantes que no participan del narcotráfico y se ven expuestos a su violencia, lo que incluye balaceras y control territorial de espacios públicos. También supone una amenaza para miles de niños y adolescentes que pueden ser capturados como consumidores o miembros de las organizaciones criminales.” (p.5)

En efecto, la población Santa Julia se ve atravesada por varias problemáticas que la constituyen como un espacio de alta vulnerabilidad social. La vulnerabilidad está caracterizada por la incertidumbre de las personas respecto a su trabajo de carácter precario y la fragilidad de los soportes relacionales, lo que supondría la posibilidad y riesgo constante de caer en la marginalidad (Castel, 1991).

En relación al Diagnóstico Comunal de Niños, Niñas y Adolescentes de Macul (2018), es importante destacar que, según las evaluaciones realizadas por los servicios de la salud, los tres principales problemas de salud de población adolescente dentro de la comuna son: Malnutrición por exceso (obesidad); embarazo adolescente; trastornos emocionales y consumo de alcohol y drogas. Según los datos del CESFAM Santa Julia, la población tiene el consumo más grave de drogas dentro de la comuna (Diagnóstico Comunal de Niños, niñas y Adolescentes MACUL 2018-2022) y las tasas de embarazo adolescentes más altas.

Estas problemáticas, desde la perspectiva de los mismos pobladores, han ido desarticulando la relación entre vecinos y su organización, creando un clima de desconfianza y violencia dentro del territorio (Circoteca Santa Julia, 2018). Esta situación, y especialmente el conflicto del narcotráfico, ha producido una estigmatización de la población dentro de la comuna de Macul, como un espacio de violencia y vulnerabilidad.

2.8 LA CIRCOTECA SANTA JULIA

En las últimas décadas, las herramientas del circo se han trasladado desde las carpas tradicionales hacia proyectos comunitarios para ser utilizado como herramienta de intervención comunitaria, naciendo el circo social (Carrquiry et al. 2016). Así, se ha consolidado como una forma de transformación social que implica un compromiso con la acción política de apropiación de espacios tanto formales como informales (Red Chilena de Circo Social, 2016).

La Organización No Gubernamental Circoteca Santa Julia surge a partir de esta línea de trabajo y de la confluencia de niños y -originalmente- jóvenes estudiantes de la Universidad de Chile y del Instituto Superior Pedagógico que comenzaron a realizar talleres populares

dentro de la población Santa Julia coordinándose con la Junta de vecinos N°3 del sector. (Circoteca Santa Julia, 2018)

El proyecto FVL 2018 en el que se desarrolló la investigación - implementado durante 2019 y 2020 - buscó fortalecer el trabajo que se realiza en cada uno de los talleres, que además de sus contenidos propios, buscan desarrollar habilidades sociales, emocionales y artísticas en colaboración con los núcleos familiares de cada niño (Guerra, 2019). Estos son realizados desde lógicas horizontales, promoviendo un aprendizaje mutuo entre pares, y poniendo especial énfasis a problemáticas de: violencia de género, discriminación racial, física y cognitiva, conocimiento del cuerpo y vida sana (Circoteca Santa Julia, 2021)

En el Informe entregado para el Fondo Valentín Letelier (2018) se describe la trayectoria de esta organización que ha articulado distintos proyectos con la Junta de vecinos N°3 de la Población Santa Julia. Hoy, a siete años desde su inicio, la Circoteca ha consolidado su personalidad jurídica, y cuenta con un grupo de 10 jóvenes y de 10 a 30 niños que se reúnen en torno a talleres de circo-teatro, artes, fútbol (hasta el año 2020) y de acompañamiento escolar.

En particular, dentro de los talleres se busca provocar y reforzar la participación, el protagonismo e involucramiento de los niños en las actividades y organización de la Circoteca, lo que nos mueve como talleristas, y mantiene vivo los lugares que se comparten. El quehacer que actualmente llevamos a cabo es de suma importancia debido a los altos índices de vulnerabilidad social que existen en el sector, pues existen pocos lugares de carácter inclusivo en donde los niños puedan expresarse, jugar y desarrollar vínculos afectivos con otros. Por lo mismo, se torna fundamental crear y mantener espacios comunitarios e instancias de formación donde se puedan trabajar estas problemáticas, enfocados en la comunidad y en aquellos que hemos identificado como colectivos especialmente vulnerables, como los niños. (Guerra, 2019)

3. PROBLEMATIZACIÓN

Producto de la concepción adultocéntrica que se ha desarrollado a lo largo de la historia, Janer (2008) plantea que la infancia, como constructo social, es percibida en ocasiones como atemporal, como si no estuviera adscrita a ningún lugar, a ningún tiempo histórico. Con ello, quiere decir que los niños han sido constantemente invisibilizados del espacio/tiempo y en consecuencia, se encuentran ausentes en la planificación de los territorios y subordinados a las dinámicas espaciales de otros grupos sociales e instituciones.

De allí, urge reconocer la presencia de este grupo generacional en la construcción de los territorios. Dentro de las nuevas ramas de estudios geográficos culturales, que abogan por la diversidad, se han desarrollado las geografías de los niños. El estudio de las prácticas espaciales y sociales con respecto a otras identidades han permitido visibilizar colectivos que permanecían ausentes dentro de los estudios y planificación territorial, como es el caso de este grupo (Ortiz, 2007). En consecuencia, interesa particularmente situarles en el territorio urbano, pues en Chile, según las estadísticas, un 87,4% de los niños habita zonas urbanizadas, lo que correspondería a un sector mayoritario de este grupo generacional (CASEN 2017).

Dentro de las geografías críticas y decoloniales, el territorio deja de ser entendido como un espacio geográfico separado de la humanidad y sus comunidades, para corresponder a la producción de relaciones e interacciones cotidianas de agentes humanos, no humanos, y el entorno que nos rodea (Ther, 2012). En esta concepción, el territorio urbano es político, pues allí se vislumbran relaciones de poder, imaginarios, afectos y memorias, en donde se entremezclan las trayectorias humanas con el mundo físico.

Las posibilidades de habitar el territorio urbano por parte de los niños van a estar determinadas por los paisajes que componen las dinámicas de la ciudad. Cuando se visualizan las trayectorias de los adultos en la urbanidad, vemos que sus experiencias de movimiento están marcadas por el trabajo, que dan lugar a un tiempo capitalizado. Ingold (1993) describe el tiempo en el capitalismo industrial, donde el trabajo se ha convertido en una mercancía que se mide en unidades de tiempo y las mercancías se convierten en unidades de dinero. Dado que el trabajo produce bienes, tanto tiempo rinde tanto dinero y así, el tiempo de inactividad equivale a tanto dinero perdido. El resultado es una delimitación entre el trabajo – tiempo que rinde dinero – y el ocio como tiempo gastado, o perdido.

Bajo esta configuración, es que se construyen las ciudades hoy en día. En la planificación y normatividad del territorio urbano se prioriza la eficiencia del tránsito del pasajero - hombre blanco adulto- que pertenece a la fuerza de trabajo. Mientras menos tiempo se pierda movilizándose entre la ciudad, menos dinero perdido, menos tiempo malgastado. La atención está puesta en generar líneas de transporte subterráneo, autopistas, mejoras de las rutas viales. La ciudad está construida así para los “pasajeros”, el territorio pareciera constituirse como puntos de interconexión entre lugares (Ingold, 2015). La experiencia del habitar se restringe y peatones y personas que buscan lugares de recreación y de ocio en

la ciudad, se ven desventajadas, pues las materialidades, artefactos y normativas están pensadas en función a la eficiencia del transporte para movilizarse hacia los lugares donde se desarrollan las actividades productivas y de servicios.

La configuración del territorio urbano coapta así las formas de habitar de ciertos colectivos en apariencia minoritarios. El habitar implica el movimiento corpóreo del ser humano (Ingold, 2015) que se encuentra con las trayectorias de otros agentes en sus acciones cotidianas. Mujeres, viejas y viejos, las personas con capacidades distintas, así como otros grupos sociales se ven marginados y en desventaja al habitar por las calles y veredas de la urbanidad, pues sus normativas están pensadas a partir de un habitante predeterminado (Cortés, 2011) que habita en un tiempo capitalizado. Así mismo acontece con los niños, en la ciudad moderna, los lugares públicos de la urbanidad no están adaptados para ellos; ni para su tamaño, ni para sus necesidades (Segovia, 2017).

Considerando que este grupo generacional se encuentra en una posición de desventajada en este territorio y siendo el hogar y la escuela sus lugares designados por la institución de la infancia, ellos quedan aún más marginados cuando se encuentran en un contexto de hacinamiento y pobreza dentro de las viviendas. Como mencioné anteriormente, en Chile, según la CASEN 2017 un 13,4% de niños y adolescentes viven con algún nivel de hacinamiento, mientras tan solo un 1,7% de los hogares sin niños experimentan esta condición. Sumado a esto, hay un 8,4% de niños y adolescentes que viven en situación de allegados. El hacinamiento constituye un factor crítico, pues hoy en día es en el hogar donde los niños realizan gran parte de las actividades cotidianas fundamentales para su desarrollo cuando no están en la escuela (Ceballos, 2018). En una vivienda con poco espacio para el juego y el desarrollo cognitivo, ellos tienden a utilizar los espacios públicos para la recreación. Allí, se encuentran con una falta de lugares destinados para la infancia dentro del territorio urbano.

La marginalidad a la que se encuentran sujeta los niños que viven en sectores de alta vulnerabilidad social en Santiago responde a los factores múltiples recién expuestos. Sin embargo, esto no restringe necesariamente sus movimientos, pues cuando caminamos por las calles y veredas, y en particular de la población Santa Julia, es usual observar a este colectivo transitando por la urbanidad barrial en su cotidianeidad. De alguna manera, los niños se adaptan al territorio como sujetos subalternos, encontrando estrategias y formas de apropiación través de una corporalidad que es radicalmente distinta a la de los adultos. Su tamaño, sus experiencias, y sus maneras de relacionarse con el territorio configuran modos de habitar en los que vale la pena indagar. Autores como Ward (1978), Lynch (1979) y Segovia (2017) relevan cómo este colectivo transita por distintos rincones, de maneras sutiles y ocasionales, que implican dinámicas de insubordinación y transformación de las materialidades que componen una ciudad pensada por los adultos, con sus restricciones normativas y espaciales.

A lo largo de las trayectorias que se despliegan en el territorio, se identifican lugares propios de los niños, donde se entrelazan de forma densa sus sendas, nodos de encuentro, identidad y diferenciación de otros grupos generacionales. Jader Janer (2008)

en las observaciones de su investigación centrada en la producción de territorios de niños, retrata una constante capacidad de transformación de la lógica de establecimiento de lugares por parte de este colectivo. La constitución de lugares es percibida por Janer (2008) a partir de las siguientes características:

- Los lugares del territorio se experimentan como interacción, como proceso y no como un escenario estático.
- Niños llevan a cabo procesos de subversión del territorio, yendo contra lo instituido: saben los lugares que les han sido prohibidos y buscan acceder a estos a partir de las interacciones con sus pares.
- Los procesos de subversión del orden previamente descrito no solo implican el acceso al espacio vetado, sino también la transformación de la forma original de los objetos, y las maneras en que son utilizados.
- Existe un conocimiento de la comunidad por parte de niños, un sentimiento de identidad y pertenencia que hace una separación con los demás grupos sociales en la medida en que existen artefactos, lugares y movimientos que son típicos, reconocidos y nombrados por ellos.
- Se identifica una gran capacidad de abstracción de los niños, de una invención productiva, que difiere de las anteriores, pues estas crean a partir del espacio y de los artefactos allí presentes, situaciones, objetos, cosas, nombramientos.⁶

(p. 78)

En esta línea argumental, los lugares propios de los niños configuran formas de percibir el territorio de carácter ideológico y afectivo, que en este caso nombraré como imaginarios territoriales, concepto propuesto por Ther (2012). Los imaginarios territoriales de los niños tendrían ciertas características particulares distintivas, como la capacidad de abstracción y creación, el sentimiento de identidad y pertenencia y la comprensión del territorio como interacción.

Se busca relevar entonces el habitar de la niñez en la ciudad a partir del estudio y observación de trayectorias que no están previamente establecidas, reconociendo su capacidad de resignificar y también de reproducir los esquemas de los lugares pre-trazados para ellos por la sociedad. Los niños construyen dinámicas de resistencia y transgresión en el territorio, al tiempo que generan relaciones del tipo solidario con normativas previamente estipuladas por la sociedad (Ward, 1978; Janer, 2008; Segovia, 2007).

6 Traducción propia

3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Para indagar en este proceso en profundidad, se busca responder a la siguiente pregunta:

Pregunta: ¿Cómo les niños habitan el territorio de la población Santa Julia?

Objetivo: Conocer cómo les niños habitan el territorio de la población Santa Julia.

Objetivos específicos:

- Identificar las trayectorias por las que transitan niños dentro de la población Santa Julia.
- Caracterizar los lugares que identifican a los niños dentro de la población Santa Julia.
- Develar los imaginarios territoriales de los niños de la población Santa Julia.

3.2 RELEVANCIA

Lo que motiva esta investigación es, en primer lugar, poder rescatar y relevar las vivencias y experiencias de los niños que habitan en territorios de vulnerabilidad y hacinamiento en la Población Santa Julia, siendo actrices y actores marginados de las investigaciones y de la ciudad contemporánea.

En un segundo momento, existe una relevancia teórica, en torno al conocer “cómo” niños habitan la urbanidad barrial de las poblaciones y son capaces de identificar ciertos lugares, reconociendo el territorio de una manera distinta a los pobladores adultos, en cuanto son capaces de repensar los conflictos, crear espacios de juego y fantasía en la calle, y al mismo tiempo ser consciente de los riesgos que existen en el barrio.

Además, para el desarrollo de políticas públicas es importante considerar cuales son las trayectorias y lugares que habita este grupo generacional, para ser considerado dentro de la planificación de los barrios.

Finalmente, es relevante avanzar a nivel investigativo en el desarrollo e implementación de metodologías como la cartografía etnográfica, que combina el trabajo de campo con la realización de actividades participativas y lúdicas en donde niños son considerados coprotagonistas de la construcción de sus territorios. Esto último puede darnos algunas pistas para empezar a sistematizar metodologías que consideren a este colectivo dentro de la planificación de los barrios urbanos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ESTUDIOS GEOGRÁFICOS DE LES NIÑES

Durante los años 80' surgen estudios geográficos por la diversidad y diferencia; estudio de prácticas espaciales y sociales que tienen en cuenta la diversidad de identidades según género, clase social, edad, cultura, etnia, siendo la geografía de las infancias una de las aportaciones más relevantes de la nueva geografía cultural (Ortiz, 2007). Estas perspectivas han favorecido la visibilización de ciertos colectivos que permanecían en las sombras, en este caso, el de les niñas.

Janer (2019) explicita que tal como la historia humana produce territorios, paisajes y lugares – tanto materiales como simbólicos - es la misma dimensión geográfica/espacial la que hace posible la existencia de la humanidad. A partir del entrecruzamiento entre “infancia” y “territorio”, las geografías de les niñas reflexionan en torno al habitar de este grupo generacional en distintas escalas de su cotidianidad, considerando que vivencian dimensiones espaciales preexistentes y simultáneamente producen sus propias geografías.

Dicho de otro modo, uno de sus temas fundamentales de esta rama de estudios es la búsqueda de la comprensión de les niñas en sus diferentes contextos, que considera cómo los arreglos sociales, culturales y políticos producen infancias en sus distintos tiempos y espacios y cómo les niñas se apropian de estas dimensiones sociales, las reconfiguran y reconstruyen (Janer, 2008).

La geografía de les niñas indaga así en los territorios ocupados, imaginados y deseados por niñas; territorios donde son excluides o marginades, territorios donde juegan, forman y construyen sus identidades (Phillips, 2001). El recabar las experiencias de este grupo en relación al cómo habitan los distintos lugares de la ciudad, sus movimientos e interacciones con el territorio y cómo se relacionan con personas de otros grupos etarios viene a ser especialmente relevante en tanto son comúnmente marginados de la sociedad, viendo su autonomía constantemente mermada, y pasando desapercibidos en las dinámicas y conflictos de la urbanidad.

4.2 TERRITORIOS

El espacio, como tal, es un concepto que se ha utilizado a lo largo del tiempo dentro de los estudios geográficos, para responder la pregunta del “por dónde” transitamos. Vasconcellos (2007) habla del espacio de esta manera, considerando que este se encuentra indiferenciado inicialmente. A medida que el espacio va siendo ocupado materialmente, se le va cargando de sentido. Por tanto, la existencia del territorio es posible cuando el espacio deja de ser un lugar de tránsito, y se convierte un lugar de pausa para la ocupación material y simbólica. El espacio, en tal sentido, se podría asimilar al mapa euclidiano, que otorga una diagramación aparentemente “vacía” que va siendo llenado de contenido.

El mapa ha sido históricamente una herramienta utilizada para representar los discursos territoriales de los Estados desde el pensamiento occidental hegemónico, y que se fundamenta en la colonialidad característica de nuestra sociedad (Barragán-León, 2019). El conocimiento cartográfico occidental se basa en el dominio técnico de los seres humanos por sobre la naturaleza, articulando estos dos conceptos de manera dicotómica y jerárquica.

Como explicita Martínez (2009) “para el caso del pensamiento ecológico moderno, la naturaleza (animales, plantas, planeta Tierra, etcétera) carece de conciencia y razón, por tanto, de humanidad y de capacidades sociales en sentido humano. Por tanto, las relaciones establecidas con la naturaleza no son de orden horizontal, sino vertical” (p. 86). Los mapas cartográficos, por ejemplo, representan el territorio como un espacio tridimensional, a través de técnicas en base a un lenguaje euclidiano, con coordenadas geográficas y planas, apoyados por herramientas como el GPS (Sistema de posicionamiento global), fotografías, imágenes de satélite, entre otros (Barragán-León, 2019). Estas herramientas configuran así las formas verticales de intervención del territorio.

De allí la noción de espacio, que se basó originalmente en la diferenciación entre el medio físico y las comunidades y seres humanos (Vargas, 2012). El espacio geográfico correspondería al medio natural donde se encontraban situados los humanos, que viene a ser caracterizado en las cartografías como homogéneo; isotrópico, es decir como puntos del territorio orientados hacia el centro que es la capital del estado y continuo, sin fragmentaciones (Barragán-León, 2019). Este discurso plasmado en mapas y cartografías se distancia de la organización social de las comunidades, invisibilizándolas del territorio.

Cuando una persona mira la tierra, no está en el espacio del campo, sino en la tierra misma. Cuando una persona se encuentra en la escuela, no está simplemente en un espacio escolar, puede entrar y salir, puede estar dentro de una sala de clases o caminando por la vereda. Ingold (2015) retrata estas situaciones para señalar que el espacio no tiene sentido como tal, al corresponderse con un concepto abstracto. El autor explicita que su definición es indiferente para las realidades de la vida y de la experiencia, pues se entiende como un lugar vacío, separado de los seres humanos y de otros habitantes de la tierra. El espacio nos hace pensar en la vivencia de los lugares como si estos tuvieran límites claros, como si nuestra existencia estuviera confinada, actuando como un contenedor de actividades (Ther, 2012), cuando en realidad, experimentamos un territorio con múltiples posibilidades de dispersión.

El territorio, en contraposición, conlleva una dimensión política, pues busca revertir el sentido espacial instaurado en nuestra sociedad, en donde el ser humano se apropia del espacio concebido (Ther, 2012). El territorio nos exige pensar en la naturaleza y la cultura como parte de las dinámicas que construyen y dan lugar a las posibilidades de la existencia. Incluso cuando observamos la urbanidad, llena de edificios, calles y pavimento, podemos ver árboles, pasto, ratas, la cordillera. La misma ciudad habilita lugares para agentes no humanos y está inserta en el mundo, que posee un cielo, tierra, montañas, una

atmósfera que nos permite respirar y vivir. Todas estas materialidades y corporalidades darían forma al territorio.

Ther (2012) define el territorio como “unidualidad espacio temporal de la cotidianeidad siempre relacional, imbricada y conectiva que mantiene implícitamente presente a los entornos ambientales, de alteridad y de producción cultural y económica” (p.497). En este sentido, según Ingold (2015) las experiencias del vivir pueden ser asimiladas a un despliegue que sucede a lo largo y ancho del territorio y que adquiere sentido y materialidad a través las interacciones y formas de vida que coexisten, en donde se extienden las trayectorias de los distintos agentes humanos y no humanos.

En palabras más simples, en esta investigación comprenderé el territorio como la producción del conjunto de relaciones y acciones entre grupos humanos, no humanos, y los ciclos de todo aquello que habita el mundo, como el agua, el viento, la tierra. (Ther, 2012).

En consecuencia, Ther (2012) señala que en un mismo espacio “geográfico”, pueden existir una multiplicidad de territorios. Si analizamos la población Santa Julia, es posible notar cómo se articulan distintos territorios según el grupo generacional que se observe, encontrando diferencias y correlaciones en sus trayectorias. En particular, en esta investigación, quiero indagar en el territorio propio de los niños en la población Santa Julia, pues es allí donde fluyen acontecimientos significativos para cada colectividad, cuyos comportamientos generan ritmos particulares y dan lugar a dinámicas y conflictos que van a caracterizar sus formas de existencia (Ther, 2012).

4.1.2 TERRITORIOS NORMADOS Y TERRITORIOS VIVIDOS

Francisco Ther (2012) en su investigación con respecto al territorio, retrata el conflicto que existe entre las vivencias cotidianas de grupos humanos y la normatividad impuesta por el Estado y sus instituciones. El autor propone una imagen del territorio que considera la intersección entre los territorios normados y vividos; los territorios normados estarían caracterizados por imponer un tiempo único, mientras los territorios vividos serían aquellos determinados por los múltiples tiempos que se desarrollan en las experiencias personales cotidianas.

La infancia, desde este punto de vista, es un territorio normativo. El control político que se establece por medio de leyes, instituciones, y representaciones sociales (Ther, 2012), genera encuadres convenientes sobre “dónde” debe ser vivida la infancia, y de igual manera sobre el “cómo” deben comportarse los niños, desde una matriz adultocéntrica.

En su origen, es necesario recordar que Occidente plantea la separación estricta entre infancia y adultez, determinando territorios y propiedades distintivas para cada una de ellas (Liebel, 2019). Tanto la institución de la familia, así como la escuela, componen las trayectorias normativas de las infancias, que restringen a los niños a la esfera privada de la vida en sociedad, mientras el adulto – hombre, trabajador, blanco – se desenvuelve en lo público.

Los estilos de vida donde los niños se adjudican tareas de responsabilidad dentro de su hogar, apoyan las labores de los adultos, asumen roles de cuidado y/o desarrollan autonomía tal para desenvolverse en el territorio sin monitoreo adulto, son estigmatizados o condenados a partir de la imagen occidental de infancia dependiente y vulnerable que se impone como punto de referencia a las sociedades del sur global (Liebel, 2019).

En las representaciones de los imaginarios sociales occidentales la adultez se encuentra asociada a lo racional, a lo competente, a la independencia, al trabajo, cercano a la cultura; mientras la infancia se identifica con lo irracional, lo incompetente, relacionado con el juego y propio de la naturaleza (Prout, 2005). Así se construye una imagen en referencia a la infancia hegemónica, caracterizada por su fragilidad, inocencia y la necesidad de protección. En la visión que perdura hasta hoy en día se admite cierta autonomía por parte de los niños, “con la condición de que se limiten a actividades que no tengan relevancia apreciable a la formación de la sociedad” (Liebel, 2009, p. 28). Con ello, se habilitan según Liebel espacios de participación sin objetivos e impacto en la vida social, como lo es considerado el juego y otras actividades que constituyen la preparación disciplinar para la vida adulta.

Así, el sistema busca eliminar la diversidad a través de una mirada homogénea y única sobre la infancia que va a influenciar el habitar de los colectivos y en particular el de este grupo generacional. La cotidianidad de los territorios vividos por los niños se transforma en una anormalidad necesaria de corregir (Ther 2012); a través de la escuela, la familia y otras instituciones se busca normar sus tiempos y formas de habitar, preparándolos para su ingreso al trabajo y por ende al mundo adulto.

Paralelamente, no solo las instituciones buscan influenciar el comportamiento de los niños, sino también otros colectivos de la sociedad, como los adultos o sus propios pares. Para Vasconcellos & Janer (2005), la infancia es un territorio de disputa, donde se enfrentan distintos grupos sociales e instituciones que quieren inmiscuir su perspectiva.

Aun así, cada persona vive distintas infancias, y la experimenta produciendo lugares determinados. Las vivencias cotidianas de los niños en el territorio se configuran en base a múltiples experiencias de apropiación que dan origen a nuevas y diversas formas de habitar. En los estudios antropológicos y geográficos que ponen en el centro este grupo generacional, se ha comprendido que su lógica es muy distinta a la adulta. Ellos tienen un lenguaje espacial propio, construyen y re-crean situaciones y juegos, habitan y se apropian de nuevos territorios, otorgándole novedosos sentidos a los lugares (Janer, 2008).

Por consiguiente, para comprender los territorios de los niños de la población Santa Julia es fundamental considerar el entrecruzamiento entre los territorios vividos y normados. Ther (2012) explicita: “se trata de una normalización entremezclada con normalidad y una cotidianidad entremezclada con el control y la norma” (p.507) Las vivencias cotidianas y experiencias de apropiación del territorio se interrelacionan constantemente con la norma política e institucional, produciendo tanto conflictos como relaciones de tipo solidario que producen distintos habitares.

4. 2 EL HABITAR Y SUS TRAYECTORIAS

El comportamiento de los seres humanos genera intensidades particulares que dan lugar a múltiples territorios, en donde acontecen eventos significativos para cada colectividad. Así lo describe Ther (2012), quien señala que el territorio habitado es producto del tiempo, del tiempo de la naturaleza, de los seres humanos, de distintas formas de organización. “Varios tiempos depositados. Entremezclados. Vividos. Coordinación de relaciones “(p. 501). Allí, en estas distintas intensidades temporales, es posible vislumbrar el habitar. Entenderé el habitar a partir de la definición de Ingold (1993), que lo describe como una performance continua que se experimenta con los cinco sentidos por medio de cualquier acción que lleve a cabo un agente en su cotidianeidad. Esta acción se encuentra encarnada en el cuerpo del ser humano; es su corporeidad la que se interrelaciona con la materialidad del territorio.

Ingold propone el concepto de paisaje para comprender el habitar. El paisaje es la presencia del organismo en el ambiente que toma corporalidad y forma “sólida”. Es la materialidad del territorio, así como el cuerpo es la materialidad del habitante. De esta analogía, Ingold (1993) derivará el concepto de embodiment, con lo cual se refiere al movimiento de la incorporación, movimiento producido por las formas mismas del paisaje, que constituyen ciclos de vida interconectados. Nuestro cuerpo, así como el paisaje, son por tanto, generados y sostenidos a través del proceso desplegado del total de relaciones, funcionando como la interfaz entre el organismo y su ambiente.

El habitar – de esta manera- se encuentra situado histórica y materialmente, al encontrarnos inmersos en la temporalidad de los paisajes de los que somos parte por medio del movimiento de nuestro cuerpo. La performance del habitante en su cotidianeidad produce distintos tiempos - de ritmos e intensidades - que se van entrelazando con los tiempos de otros agentes.

En esta línea argumental, Ingold (2015) describe:

En la vida real, caminar por el suelo es tejer una senda hecha por nosotros, en un verdadero enredo de materiales, raíces, brotes y rutas. Y habitar la atmósfera es respirar el mismo aire y ser cepillados por el mismo viento que ha pasado por dentro y por fuera de un sinnúmero de otros cuerpos. (p.17)

Así el autor asimila la experiencia del habitar con el actuar del caminante. En otras palabras, la existencia humana se despliega en el caminar, cuya presencia en el territorio va creando trayectorias particulares. Para el autor, “el caminante está continuamente en movimiento. Más estrictamente este es su movimiento (...) De hecho, el caminante no tiene un destino final; donde sea que esté, y tan larga como sea su vida, siempre hay otro lugar al que puede ir.” (2015, p.16).

Con el objeto de ahondar en el habitar de forma concreta a lo largo de esta investigación, busqué retratar las trayectorias de los niños de la población. Las trayectorias serían las experiencias del movimiento ambulatorio que encarnan la figura del caminante (Ingold,

2015). Esto nos exige pensar en nuestra existencia desplegada por distintos caminos; cada persona va haciendo su propia senda, figurativamente similar a una línea que pasa por muchos lados del territorio.

Desde la perspectiva de David Seamon (2013) las trayectorias humanas son danzas territoriales performáticas, donde cada una de las acciones y movimientos del cuerpo humano constituyen coreografías. Estas últimas contienen operaciones básicas y patrones incorporados en el pasado, así como la posibilidad de improvisación, de lo inesperado, que nos mueve en el presente hacia el futuro.

Entenderé entonces las trayectorias como los caminos y sendas de los niños dentro del territorio urbano, en donde el cuerpo incorpora una danza performática de movimientos y acciones que caracterizan el habitar de este grupo social con ritmos e intensidades características. Estos tránsitos coreográficos, a veces se entrelazan, y allí es donde los niños se reúnen.

4.3 LOS LUGARES DEL HABITAR

Dentro de las trayectorias del habitar, es posible identificar lugares. Los lugares, para Ingold (2015) serían aquellos nodos donde los habitantes se reúnen, donde la vida de cada habitante se ata a la otra. Es decir, cuando las sendas de los niños se encuentran de forma densa a lo largo y ancho del territorio, podemos hablar de lugares propios de este grupo generacional. Así, una trayectoria contiene múltiples lugares.

Vasconcellos (2007) explicita que la existencia del lugar conlleva una realización material y simbólica. Con ello, quiere decir que los construimos cotidianamente, tanto en el plano concreto – en nuestras trayectorias – como en nuestros imaginarios. En cuanto a nuestros imaginarios, los lugares son soportes de la memoria; cuando nos disponemos a recordar un momento, siempre lo hacemos en el marco de un lugar.

Con el paso del tiempo, los grupos generacionales se han consolidado en determinados lugares, organizándose en ellos, dándoles forma y también siendo formados por los mismos. Su creación posibilitaría la estructuración de una identidad individual y colectiva (Janer & Vasconcellos, 2006) y de allí su importancia para los colectivos. Los lugares de niños son aquellos donde este grupo generacional se reúne y se reconoce entre sus pares, diferenciándose de otros grupos generacionales, como los adultos.

Ahora bien, es necesario señalar que existe una diferencia entre los lugares **para** niños y los lugares **de** niños, pues los lugares que tienen sentido en los niños - debido a su apropiación tanto física como simbólica - no siempre coincide con los espacios creados para ellos. Es posible evidenciar entonces la distinción entre los territorios normados, y los territorios vividos que mencioné previamente (Gülgonen, 2016).

En nuestra sociedad, los adultos y las instituciones sociales luchan por dirigir las trayectorias de los niños hacia ciertos sitios. Durante la infancia, todas las personas deben transitar obligatoriamente por ciertos lugares e incluso deben habitarlos de formas previamente establecidas. Un ejemplo propio del contexto urbano son las plazas o los nuevos parques de diversiones de los centros comerciales; lugares designados para las

infancias, que tienden a aislar a este grupo generacional de contextos más abiertos y multidimensionales y que orientan las actividades de niños según lo que los adultos conciben como juego.

Jacobs y Jacobs (Gülgonen; 2016) explicita que mientras los adultos subrayan la seguridad, la clave de la satisfacción de los niños reside en la oportunidad de diseñar y modificar sus propios entornos. Esto sería provocado, según Tülin Gülgonen (2016) por la importancia que le dan los adultos a la seguridad y protección de la infancia, donde se evidencia una posible dicotomía entre la voluntad de los adultos y las necesidades de ellos.

A su vez, existen lugares que no fueron originalmente destinados para los niños pero que son fundamentales para su desarrollo. Lynch (1979) los nombrará como lugares no programados. Estos serían relevantes tanto para el juego informal como para tener un espacio fuera del control parental. Ejemplos de ello pueden ser una calle, el patio, las escaleras, la vereda. El habitar intersticios y rincones no pensados por los adultos y transgredir del uso original de los lugares le otorga valor al territorio, ya que el habitarlo de forma personal contribuye a la creación de su identidad por el niño y su demarcación del mundo adulto.

Es necesario entonces tener en cuenta que al investigar con niños sobre sus territorios veremos que los lugares que tienen sentido para ellos - debido a su apropiación tanto física como simbólica - no siempre coincide con aquellos creados para ellos (Vasconcellos, 2007). Al mismo tiempo, es probable que habiten estos lugares designados, revirtiendo o no el modo de uso planeado por el adulto (Gülgonen, 2016). Simultáneamente, se apropian de lugares que no les fueron destinados (Cortés 2011).

4.4 LOS IMAGINARIOS TERRITORIALES DE LOS LUGARES

En los lugares propios de los niños, se aprecian afectos, memorias, anécdotas y accidentes que configuran las formas de concebir y habitar el territorio. Las bases de la investigación territorial según Francisco Ther - desde la perspectiva antropológica- está en “reconocer el entrecruzamiento del tiempo con el espacio a partir de memorias e imaginarios territoriales; desde aquí se abren posibilidades investigativas para tratar abiertamente el juego simultáneo de distintas formas y modos de vivir y habitar” (2012, p.502).

Por imaginarios territoriales, Ther (2012) se refiere a las ideas matrices - de carácter ideológico y afectivo - que modelan las formas de percibir el mundo para actuar en él, para transformar, preservar y construir el territorio. Esto se refiere tanto a las emociones y afectos, así como al conocimiento situado e histórico del territorio.

Al comprender el habitar como movimientos corpóreos del habitante, el cuerpo toma una relevancia especial, ya que constituye la interfaz de las personas con el mundo. A este efecto, la matriz afectiva está estrechamente ligada a nuestra corporalidad pues la conciencia de lo que nos rodea y cómo este nos afecta, produce emociones que dan forma a los lugares que habitamos (Lindón, 2012). Al mismo tiempo, el conocimiento también se

experimenta a través de nuestro cuerpo; nuestras memorias encuentran sustento en ciertos lugares e influyen en las trayectorias de los habitantes, en sus coreografías y formas de interacción.

En esta investigación, se busca dar cuenta de los imaginarios territoriales de los niños en relación a los lugares que identificaron, retratando sus afectos, emociones y memorias, permitiendo no solo entender el sentido de los lugares propios, sino que estos adquieran significados y significancias. Paralelamente, develar los imaginarios plantea la posibilidad de escuchar a los niños como propone Tonucci (1997), para repensar los territorios urbanos en función a este colectivo.

4.5 RECAPITULANDO

Para poder comprender el habitar de los niños, problematicé el concepto de espacio y mapa cartográfico, para luego entregar una comprensión global del territorio. Dentro de este amplio concepto nos atingen los territorios que habitan los niños. Para indagar en ellos, es relevante distinguir el territorio normado propio de la infancia hegemónica, así como los territorios vividos por este grupo generacional en su cotidianeidad.

Dentro de esta multiplicidad de tiempos aparece el habitar, como una categoría central del estudio. En el paisaje, se entrecruzan tiempos, ritmos e intensidades propias del habitar de diversos agentes. En este caso, la atención está puesta en cómo los niños habitan el territorio de la población Santa Julia, y sus inter-acciones con otros. Para observar la relación entre el cuerpo y el territorio -el habitar- utilicé tres conceptos clave: las trayectorias, los lugares, y los imaginarios territoriales.

A partir de estas tres categorías del habitar, se caracteriza el entrecruzamiento entre los tiempos y territorios de los niños en la población Santa Julia. Dentro de la urbanidad el habitar de los niños está previamente configurado por las instituciones que dan lugar a la infancia como institución; la escuela, la familia, el Estado.

Los tiempos de este grupo generacional se encuentran previamente estipulados en el territorio normativo de la infancia. El colegio puede constituir un ejemplo de disciplinamiento pues “la escuela se encuentra dividida por etapas relativas a la maduración física, intelectual y psíquica de los niños. El tiempo en la escuela es cronológico. Esto es lineal, continuo y sucesivo” (Durán, 2015 p.171). De facto, está estructurada de esta forma: cada día se le destinan la misma cantidad de horas al estudio, con tiempos determinados para el recreo, el almuerzo, la colación. Las experiencias están limitadas a la sala de clases y el patio del establecimiento. La escuela no es una invitación a pensar ni a experimentar (Kohan, 2004), sino que busca instaurar conocimientos preestablecidos sobre la historia de la humanidad, presentándose como continua y natural, preparando a los niños para insertarse en el tiempo regido por el trabajo.

A este tipo de temporalidad, Kohan (2007) le llama Chronos. En la Grecia Antigua, tres palabras se refieren a la idea de tiempo. Chronos es la medida de un tiempo consecutivo, el tiempo propio de los calendarios, cuantitativo, medible y uniforme; considera el tiempo pasado y futuro, propio del mundo adulto y que configura los paisajes de la ciudad. Kairos corresponde a un tiempo que es cualitativamente diferente, donde un minuto puede ser muy

distinto del otro. Finalmente, el tiempo del Aión, es el tiempo del presente, propio de la experiencia, del devenir.

Tania Vasconcelos (2007) postula que, a diferencia de las temporalidades hegemónicas del mundo adulto que se buscan imponer a través de los territorios normativos de la infancia; la narrativa que compone el habitar de los niños es de tiempos intensivos, tiempos presentes, de creación y de improvisación. Para la autora es necesario entender esta temporalidad aiónica y abierta propia de los niños, que propone Kohan (2004) en su texto "Filosofía, Educación e Infancia".

La infancia que reivindica Kohan (2004), en contraposición a la concepción hegemónica, representa las posibilidades de experimentar, de aprender, configurando un habitar en el mundo propio de la temporalidad aiónica:

"la infancia es devenir; sin pacto, sin falta, sin fin, sin captura; ella es desequilibrio; búsqueda; nuevos territorios; nomadismo; encuentro; multiplicidad en proceso; diferencia; experiencia. Diferencia no numérica; diferencia en sí misma; diferencia libre de presupuestos. Vida experimentada; expresión de vida; vida en movimiento; vida en experiencia" (p.282)

Esta nueva forma de concebir la infancia, plantea que el ser humano nunca deja de experimentar y de aprender. Por lo mismo, ya no corresponde a una etapa de vida predeterminada, sino a la que cualquier persona puede acceder. Responde a una oportunidad de habitar la discontinuidad como condición ontológica de la existencia, una apertura a la experiencia de lo imprevisto, dando espacio a la posibilidad de un porvenir abierto, insospechado, insólito (Kohan,2004).

5. METODOLOGÍA

5.1 CARTOGRAFÍA ETNOGRÁFICA

Con la finalidad de poder ahondar en las geografías de los niños, decidí utilizar un enfoque cualitativo basado en la cartografía etnográfica. La cartografía es usualmente ubicada dentro de la geociencia desde perspectivas hegemónicas del conocimiento académico, (Herrera, 2016), al estudiar los procedimientos de obtención de datos sobre el trazado del territorio para luego ser representado de forma técnica. Por otro lado, desde las ciencias humanas y sociales, Deleuze y Guattari (2007) impulsan nuevas perspectivas de la cartografía, en la cual un mapa es lo contrario a un plano estático. Estos autores caracterizan el mapa como abierto, conectado en todas sus dimensiones, desmontable. Tiene distintas velocidades, lentitudes, es un juego de intensidades, un entrecruce de acontecimientos y accidentes. Puede ser una obra de arte, una acción política o como una meditación. “Un mapa es un asunto de performance” (Deleuze y Guattari, 2007, p.18).

Esta definición se condice con la propuesta conceptual de Ingold (1993) sobre el habitar, como la experiencia performática del ser humano en el territorio. De esta forma, la cartografía permite indagar en las relaciones de los niños con el espacio y tiempo en la población Santa Julia, en donde se organizan los modos de producción y relaciones de poder - en este caso, entre niños y adultos.

La cartografía etnográfica corresponde entonces a un mapeo territorial de las experiencias del habitar de los niños en el territorio de la población Santa Julia. A través de distintas actividades lúdicas que confluyen con anécdotas y escenas de ritmos e intensidades particulares - registradas en mi cuaderno de campo - elaboré un relato descriptivo que se articula en base a los movimientos propios de este grupo generacional, dando forma a un ejercicio cartográfico narrativo, de carácter heterogéneo, fragmentado, inconcluso; conectado y al mismo tiempo disímil.

Para realizar el seguimiento de estas experiencias, observé las trayectorias de los niños, sus lugares comunes y los imaginarios territoriales, que modelan su forma de percibir y actuar en el territorio. Este territorio no es solo geográfico, sino que está plagado de representaciones, conflictos y acontecimientos (Pájaro y Tello, 2014), que condensan el pasado en el presente, y se proyectan hacia el futuro.

A partir de metodologías lúdicas propias de la cartografía, identifiqué estas categorías conceptuales y desarrollé un trabajo de campo que se coprodujo con los sujetos de investigación. En el cuaderno de campo se recabaron experiencias a partir de narraciones identitarias personales y colectivas, mediante el intercambio del lenguaje verbal y no verbal; juegos, conversaciones, caminatas.

En este ejercicio cartográfico, el rol que asumí como investigadora fue fundamental, pues “el cartógrafo se envuelve en las fuerzas del territorio y las sigue. ¿Qué líneas seguir, hasta dónde continuarlas, cuándo se cortan? El cartógrafo es también parte del territorio” (Rey y Granese; 2019, p.286). Es en esta frase donde veo cristalizada la importancia del trabajo

de campo: a través de mi experiencia cotidiana en el territorio, decidí ahondar en ciertas trayectorias y experiencias que identifiqué como significativas para el análisis posterior.

En función a esta metodología se llevaron a cabo tres técnicas prácticas que constituyeron ejercicios de aprendizaje colectivos dentro de la Circoteca Santa Julia:

- a) Recorridos;
- b) Mapa comunitario;
- c) Juego de proyecciones;

Estas actividades se caracterizaron por ser participativas. Una de las formas de interacción y de apropiación de los lugares por parte de los niños es el juego. El juego es una expresión política propia de este grupo generacional, por lo que es importante destacar que la metodología propuesta fomenta la imaginación y la creatividad a través de recursos dinámicos y lúdicos.

Cada una de estas herramientas metodológicas se corresponde con uno de los objetivos específicos como se presenta en la Tabla 1. Estas se relacionan estrechamente entre sí y forman una red de conocimiento complementaria que logra dar una mirada holística e integral al territorio de los niños en la población Santa Julia.

Tabla 1: Metodología y Objetivos

CARTOGRAFÍA ETNOGRÁFICA	
Se realiza una cartografía etnográfica de la cual derivan las siguientes actividades.	
Objetivo general: Conocer cómo los niños habitan el territorio de la población Santa Julia.	
a) Recorridos. Se realizan recorridos guiados por los niños en compañía de adultos dentro del territorio de la población, sacando fotos y comentando las rutas exploradas.	Objetivo 1: Identificar las trayectorias por las que transitan niños dentro de la población Santa Julia
b) Mapa Comunitario: Se realiza un mapa colectivo de la población Santa Julia a partir de las experiencias cotidianas.	Objetivo 2: Caracterizar los lugares que identifican a los niños dentro de la población Santa Julia.
c) Juego de proyecciones. Actividad lúdica que se lleva a cabo en la plaza, en donde se intenciona la reflexión en torno al cómo desearías que fueran los lugares de la población.	Objetivo 3: Develar los imaginarios territoriales de los niños en la población Santa Julia.

Elaboración Propia

5.1.1 RECORRIDOS

La primera actividad que dio lugar a la cartografía fue la realización de recorridos por la población guiados por los niños. Cada recorrido implica una invitación al “andar”, como método revelador de lo urbano (Arias, 2016) y en específico, del andar característico de este colectivo en la población Santa Julia.

El andar como tal, según Diana Arias (2016), constituye una fuente de conocimiento que permite indagar en el habitar del territorio, remitiendo a la acción presente del participante de la investigación y de la etnógrafa, en este caso, quien se deja guiar por sus interlocutores en la cotidianidad de las trayectorias urbanas.

Esta metodología implica entonces una coproducción del conocimiento a través del caminar como ámbito de exploración. Los recorridos se convierten en una experiencia compartida; nos insertamos en las trayectorias urbanas de los peatones, en las interacciones, sus códigos de intercambio, las formas de hacer y pensar. Participantes y cartógrafa realizan un intercambio al compartir el territorio y la temporalidad, dándose diálogos durante la marcha en donde aparecen relatos, comentarios, acontecimientos y desviaciones imprevistas que enriquecen la investigación (Arias, 2016).

En total se realizaron cuatro recorridos, que dieron inicio en la Junta de vecinos n°3. El destino de cada trayectoria fue delimitado por el colectivo previamente, en donde los adultos cumplimos el rol de acompañantes en la experiencia. Se utilizaron como herramientas de registro celulares y cámaras fotográficas, para sacar fotos, grabar videos y realizar pequeñas entrevistas. Simultáneamente, las experiencias fueron registradas en el cuaderno de campo.

A continuación, en la Tabla 2 se comenta brevemente en que consistió cada recorrido realizado. En la Figura 1, se puede observar un mapa con los lugares específicos que fueron visitados:

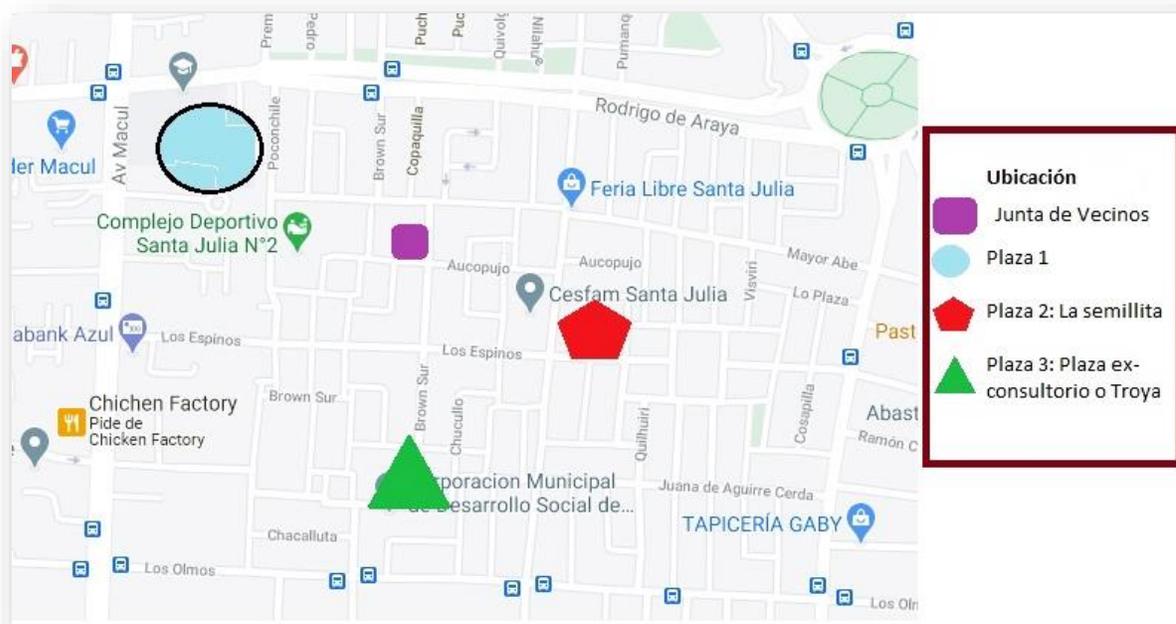
Tabla 2: Detalles de cada recorrido

Recorridos y Fecha	Destinos de los recorridos	En qué consistieron
Recorrido 1: Miércoles 11 de septiembre de 2019	Canchas Plaza Semillita	Caminamos por las canchas, tomamos fotos, y luego fuimos a la plaza semillita. Allí jugamos.
Recorrido 2 :Miércoles 25 de septiembre de 2019	Plaza situada frente al ex consultorio o Troya	Fuimos caminando a la plaza que se encuentra en el ex consultorio. En el camino cruzamos pasos peatonales y jugamos.
Recorrido 3: Miércoles 2 de octubre de 2019	Plaza 1: Frente a las canchas	Caminamos hacia la plaza, en el camino nos detuvimos frente a montañas de tierra. Los niños jugaron y se subieron a los árboles.

Recorrido 4: Miércoles 9 de octubre de 2019	Plaza situada frente al ex consultorio o troya	Caminamos hacia la plaza. Allí jugamos diversos juegos.
--	---	--

Elaboración propia

Figura 1: Figura 3: Mapa de los lugares referenciales



Elaboración propia

5.1.2 MAPA COMUNITARIO

La segunda actividad consistió en la realización de un mapa comunitario de la población Santa Julia, específicamente del sector colindante al lugar donde se realizan los talleres de la Circoteca Santa Julia en la Junta de vecinos N°3. En esta herramienta metodológica el grupo comparte sus experiencias del habitar para poder identificar así lugares comunes que configuran el territorio, plasmándolo en una representación gráfica (Haderger & Mancila, 2005)

La construcción del mapa comunitario constituye un aprendizaje colectivo de la realidad como estrategia “fundamental de empoderamiento comunitario, de reconstrucción de la historia del territorio: del pasado, presente y del futuro” (Soliz, F. Maldonado, A., 2012, p.11). Su riqueza deviene en cuanto niños y adultos se ven empoderados para reconocer los lugares que habitan, otorgándoles sentido colectiva e individualmente.

La realización del mapa comunitario se llevó a cabo a partir de tres procesos los cuales estuvieron espaciados en el tiempo producto de las circunstancias coyunturales que

afectaron al país durante el 2019 y el 2020: entre ellas el estallido social de octubre, 2019 y la llegada de la pandemia mundial producto del covid-19 en el año 2020⁷.

En primer lugar, se realizó la convocatoria para participar del estudio como parte de la memoria de pregrado de Antropología Social; en un segundo momento, se realizaron dos talleres prácticos donde se produjo el mapa colectivo: el primero se realizó el 2019, donde elaboramos un mapa borrador, ubicando los lugares que más les gustaban a los niños de su población. El segundo taller se llevó a cabo el año 2020, y se utilizaron las fotos de los recorridos para ubicar distintos lugares de la población y las casas de cada participante. Las experiencias quedaron registradas en el mapa que se produjo, en fotografías y en el cuaderno de campo. A continuación, se describen a cabalidad las etapas del proceso (Tabla 3).

Tabla 3: Etapas del mapa comunitario

Etapas	En qué consistió
Convocatoria 2 de octubre del 2019	El proceso de convocatoria se inició invitando a los niños a participar de la metodología, informando sobre el estudio, solicitando los consentimientos informados por parte de los adultos responsables y el asentimiento de quienes participaron.
Mapa 1: 12 de octubre del 2019	Inicio de la sesión: En la Junta de vecinos de la población Santa Julia, se inicia la actividad con un juego que giró en torno al cómo vemos los distintos lugares de la población. Cada niño debió nombrar algún lugar característico que habite comúnmente dentro del territorio. Desarrollo: se da inicio a la producción del mapa, donde a cada niño se le pide que describa la población Santa Julia y se le invita a dibujar su territorio en un papel craft identificando los distintos lugares que habitan en su cotidianidad.
Mapa 2 7 de octubre del 2020	Inicio de la sesión: En la Junta de vecinos de la población Santa Julia, se inicia la actividad mostrando las fotos que se sacaron en los recorridos previamente descritos. Luego los niños agruparon las fotos y las situaron en distintos lugares de un papel de 2 metros por 2 metros. Desarrollo: se da inicio a la construcción del mapa final, donde los niños ubican las fotos y a la vez deciden ubicar gráficamente donde se encuentran sus casas. A través de distintas materialidades construyen lo que sería su hogar.

Elaboración propia

5.1.3 JUEGO DE PROYECCIONES

Luego de haber realizado el mapa comunitario, se elaboró una actividad inspirada en el “mapa de los sueños” que propone Soliz & Maldonado (2012). En ella, se busca orientar el

⁷ Estos eventos se describirán con mayor detalle en los resultados

proceso reflexivo por medio de la interrogante ¿Qué es lo que queremos o lo que nos gustaría para la población?

La metodología creada por la Circoteca Santa Julia se llamó “Juego de proyecciones: Territorio Independiente de Santa Julia”. La idea era que niños de todas las edades pudieran participar y también adultos que así lo quisieran. Para ello, la metodología fue diseñada de forma que cada persona pueda expresar sus deseos para distintos lugares significativos del territorio. A través de estas representaciones, se busca develar afectos, acontecimientos y memorias que forman parte de los imaginarios territoriales de los participantes.

El diseño consistió en un juego con la idea de un tablero humano, inspirado en el *luche*⁸, donde tiras un dado gigante, y según el número que te sale, vas saltando las casillas, y llegas a diferentes lugares de la población. En cada uno de ellos se dispuso un papel craft con revistas, papeles, tijeras, plumones y lápices. El material que allí se produjo quedó registrado tanto en el cuaderno de campo, así como en fotografías que posteriormente fueron utilizadas para el análisis.

El taller se realizó el día sábado 10 de octubre del 2020, en una jornada intergeneracional que coordinó la Circoteca Santa Julia con la Junta de vecinos n°3 y la Asamblea Autoconvocada de la población. Este acontecimiento tenía por objetivo reflexionar sobre el proceso de cambio constitucional que se está viviendo en Chile desde el 2019.

5.2 MUESTRA

En primer lugar, restringí el universo de niños que viven en la población Santa Julia a quienes participan en los talleres de circo y arte de la Circoteca Santa Julia, residentes de este barrio. El carácter de la muestra fue opinática e intencional. El muestreo intencional (Martínez-Salgado, 2012) tiene que ver con orientar la muestra hacia mi interés - el de la investigadora - para poder comprender los fenómenos y los procesos sociales en toda su complejidad.

Originalmente, en esta investigación se buscó intencionar la heterogeneidad de la muestra en función de cuatro criterios: edad, género, tiempo que lleva en los talleres, permiso para salir en solitario a la calle. Sin embargo, las actividades de la organización no distinguen entre edad, género y/o autonomía, por lo que la convocatoria de cada actividad dependió exclusivamente de la asistencia de los niños. A continuación, en la Tabla 4 se muestra una breve descripción de cada participante, con su seudónimo, su edad, las actividades en las cuáles participaron y una breve caracterización.

Tabla 4: Participantes del estudio

Nombre	Edad	Actividad que participaron	Caracterización
Paola	9	Recorrido 1, Mapa 1 y 2, Juego de proyecciones	Vive con su hermano Tomás, con su mamá, y su abuela.

⁸ Juego donde se trazan cuadrados enumerados, en el que cada jugador tira un tejo, el cual se recupera al saltar todos los cuadrados con un solo pie.

Tomás	5	Recorrido 1, Mapa 1	Vive con su hermana Paola con su mamá, y su abuela.
Sebastián	10	Mapa 2	Vive con su mamá y con su papá. Consumo de drogas en el pasado.
Pedro	6	Mapa 2	Vive con su mamá y con su papá. Consumo de drogas en el pasado.
Mariana	9	Recorrido 1,2,3,4 Mapa 1 Juego de proyecciones	Vive con su mamá y su papá en una pieza que arriendan. Consumo de drogas. Hacinamiento, viven en una casa con otras 15 personas.
Javiera	10	Recorrido 1,2,3,4 Mapa 1	Vive con su mamá, su papá, su abuelo, su tía, sus primos, sus dos hermanas. Hacinamiento por ser una familia numerosa.
Elisa	9	Recorrido 1 y 3	Vive con su mamá, su papá, su abuelo, su tía, sus primos, sus dos hermanas. Víctima de violencia intrafamiliar. Hacinamiento por ser una familia numerosa.
Ismael	10	Recorrido 2, 3. Mapa 1, Juego de proyecciones	Vive con su hermano, su mamá, su papá, y más personas.
José	4	Recorrido 2, 3	Vive con su hermano, su mamá, su papá, y más personas.
Catalina	11	Mapa 2	Vive con su mamá, su papá, su hermano chico. Su papá estuvo en la cárcel durante algunos años y volvió hace tres años. Su mamá trabaja como vendedora ambulante.
Camila	12	Recorrido 2	Vive con su mamá y su papá. Su familia es muy restrictiva.
Daniela	9	Mapa 2, Juego de proyecciones	Vive con su mamá. Tiene dos hermanas. Su mamá es traficante y tiene un consumo problemático de drogas.

Lucas	6	Mapa 2	Vive con su mamá y su papá. Tiene 4 hermanos.
Julio	8	Recorrido 1 y 2, Mapa 1	Vive con sus primos y su mamá.
Hugo	9	Mapa 2, juego de proyecciones	Vive con su mamá, su papá se fue de la casa por una orden de alejamiento por violencia intrafamiliar. Hermano mayor drogadicto, que no vive con él.
Martín	5	Juego de proyecciones	Vive con su mamá, pasa mucho tiempo en la plaza. Negligencia y abandono.
Marcos	9	Recorrido 3	Fue al Sename, vive con su mamá actualmente. Su hermano es drogadicto.
Francisco	10	Recorrido 1, Mapa 1	Vive con su mamá, su papá y sus primos.
Josefina	6	Juego de proyecciones	Vive con su mamá y su papá en la misma casa que sus primos.

Elaboración Propia

En cuanto a las diferencias etarias entre los niños, cada una de las actividades realizadas fue pensada y llevada a cabo de manera inclusiva y sin discriminación por edad. De esta manera, los resultados abarcan sus experiencias de manera indiferenciada. Por otro lado, en cuanto a la escolarización, todos los niños que participaron tanto de las actividades como de la etnografía se encontraban cursando la educación básica.

5.3 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Tal como señalé previamente, para el análisis de resultados, registré las distintas experiencias en el cuaderno de campo. Como se graficó en la Tabla 1, en cada una de las actividades metodológicas se buscó desarrollar en profundidad uno de los objetivos específicos:

- a) Recorridos: Identificar las trayectorias por las que transitan los niños.
- b) Mapa comunitario: Caracterizar los lugares que identifican a los niños.
- c) Juego de proyecciones: Develar los imaginarios territoriales de los niños.

Las actividades quedaron registradas en distintas materialidades. A partir de los recorridos se generaron videos; en el mapeo comunitario se construyó un gran mapa, de dos metros por dos metros, y el juego de proyecciones quedó plasmado en ocho cartulinas. Registré este material a partir de fotografías, lo que sirvió de insumo a lo largo del análisis de datos. En el relato de los resultados se exponen algunas fotos de las distintas actividades que se desarrollaron en función a la investigación.

A partir de las dos primeras actividades, recorridos y el mapa comunitario, logré identificar cuáles eran las trayectorias y lugares por los que transitan los niños de la Circoteca Santa Julia. En función a los lugares, realicé una descripción densa en torno a la performance del habitar de los niños (Ingold, 2015). A la vez, se buscó indagar en las representaciones de los imaginarios territoriales (Ther, 2012), en relación al cómo grafican los lugares de la población. Al respecto de la tercera actividad, el juego de proyecciones, observé imaginarios territoriales asociados a ciertos lugares e instituciones proyectados hacia el futuro. Para el análisis de este tercer apartado, agrupé las proyecciones en cuatro categorías que engloban los imaginarios que logré identificar.

A lo largo del 2019 y 2020 registré mis observaciones, sensaciones y reflexiones cotidianas en el cuaderno de campo, complementando las experiencias prácticas de la investigación con narraciones y acontecimientos que se desarrollaron alrededor de mi participación en los talleres de la Circoteca Santa Julia.

5.4 CRITERIOS ÉTICOS Y REFLEXIONES METODOLÓGICAS

Según Colin (2020), dentro de las investigaciones en contextos educativos, de carácter crítico y praxis antropológica que reflexione junto con los sujetos que participan de la investigación generando conocimiento - no solo para el mundo académico - sino para los propios colectivos con los que se trabaja, es necesario esclarecer la posición política, el lugar de enunciación y los objetivos individuales y colectivos que pueden aportar y retribuir al grupo social, situando así la investigación desde una ética responsable.

Por tanto, como investigadora participante de una organización política y social, pretendo a continuación dar cuenta del locus de enunciación, la posición política desde la cual se sitúa el proyecto comunitario en la cual se desarrolla este estudio y finalmente del cómo los objetivos que se plantearon pueden aportar a la comunidad que conformamos dentro de la población.

5.4.1 LOCUS DE ENUNCIACIÓN

Primeramente, contaré un poco sobre como llegué a trabajar en la población Santa Julia y fui parte de la creación de la ONG Circoteca Santa Julia. El locus de enunciación es fundamental para esclarecer los sesgos que pueden ejercerse a lo largo de la investigación, pues la persona que investiga “no se puede desprender de las disposiciones coloniales que ha aprehendido, pero sí puede hacerlas explícitas y combatirlas “(Colin,2020, p.418). Siendo parte de una institución académica tal como la Universidad de Chile, es necesario relatar como llegué a trabajar en el territorio.

El año 2015 entré a estudiar Antropología a la Universidad de Chile, y me encontraba interesada en realizar talleres comunitarios de Deuda y Ahorro Colectivo. Me contacté con la población Santa Julia dada la cercanía territorial con el campus de Juan Gómez Millas. Pasó un año y medio en los cuáles intentamos llevar a cabo estos talleres colectivos con adultos de la población, iba periódicamente, una vez al mes, a trabajar en esto. Finalmente, la iniciativa no funcionó por distintas razones, entre ellas, la poca cercanía que existía en ese momento con el territorio, y - por otro lado - lo poco atractivo que podía sonar el Taller de Deuda y Ahorro para los adultos que habitan la población.

A raíz de mi interés en el trabajo territorial y dado que estaba vinculándome con la Junta de vecinos n°3 de la población Santa Julia, personas de la Universidad de Chile que trabajaban en el territorio me invitaron a participar de distintos talleres que se llevaban a cabo para niños de la población. Estos talleres se realizaban los sábados, en una sala que se podría describir como una ludoteca; tenía libros, mesas con sillas pequeñas, juegos, tatamis, y colchonetas.

Para mí, como estudiante de la Universidad, me fue difícil ganar la confianza tanto de la Junta de vecinos con la que nos vinculábamos activamente, así como de los niños con quienes comencé a trabajar, siendo ajena al territorio. En este momento, los talleres estaban direccionados desde el concepto de Educación Popular que trabaja Paulo Freire, pionero de la pedagogía crítica latinoamericana que problematiza la educación formal y que genera una propuesta para el cambio y la transformación social (Brito, 2008). Estos talleres venían ya en decaimiento cuando yo me integré, no tenían un horario bien definido, no había una gran convocatoria y no siempre resultaban tal como los estudiantes esperaban.

Como era de esperar, la organización popular compuesta por los estudiantes se disolvió, y tan solo quedamos tres estudiantes trabajando dentro de la Junta de vecinos.

Yo decidí en ese momento integrarme al Taller de Circo que realizaba un estudiante de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, que inicialmente había comenzado a hacer el taller en una plaza, y que llevaba organizándose aproximadamente tres años en la población. Entonces me encontré con este arte disciplinar, con el cual no había tenido tanto contacto experiencial. Sin embargo, a lo largo de los talleres fui aprendiendo junto con los niños distintos juegos y formas de uso de las materialidades características del circo.

La realidad era que los materiales que utilizábamos de circo eran del mismo estudiante, y se encontraban en condiciones precarias. En consecuencia, el año 2017 el Taller de Circo postuló junto con otra iniciativa al Fondo de Fortalecimiento del Consejo Regional, cuyo proyecto fue seleccionado. Así, llegaron recursos para comprar nuevos juguetes y materiales de circo y acrobacia.

La cantidad de niños que asistían al taller crecía y teníamos muchísimos juguetes atractivos. Por lo mismo, debimos integrar a nuevas personas que nos ayudarán en este quehacer. Se incluyeron entonces amigos que sabían de nuestro trabajo, la mayoría también estudiantes, tanto de la Universidad de Chile, como del Instituto Pedagógico.

Además de realizar talleres semanales, otorgábamos apoyo a la Junta de vecinos con las actividades y jornadas políticas que se realizaban para y con los vecinos. Por otro lado, a lo largo de tiempo habíamos organizado tres presentaciones de circo a las cuales venían artistas externos a mostrar su arte.

Un día, habiendo transcurrido un año desde la llegada de materiales nuevos al taller de circo, se nos ocurrió que los niños presentaran las habilidades que habían adquirido durante los talleres, y que pudieran armar su propia presentación. Invitamos a sus familias e hicimos un gran evento. Además, se presentaron varias artistas circenses que mostraron sus habilidades.

Esto fue un hito para que nuestra organización adquiriera forma, pues nunca habíamos tenido tanta convocatoria en un espectáculo. Vinieron las familias de todos los niños a verles

presentar y estaban muy emocionadas. En esta situación, notamos que a nadie le interesaba mucho lo que podían hacer les artistas externos a la población; más bien estábamos todos pendientes de las presentaciones de los niños, que causaron furor.

Con esta idea en mente, dimos forma a la Circoteca como colectivo intergeneracional, de adultos y niños, pues ellos querían ser protagonistas de sus propias experiencias y tomar un rol importante dentro de los talleres, presentaciones y jornadas que se organizaban en la población. A lo largo de mi trabajo territorial, siempre me ha llamado la atención la poca convocatoria adulta que existe para cualquier tipo de actividad, mientras los niños siempre aparecen para participar. Un ejemplo de ello aconteció en la jornada por la protección del medioambiente. Allí solo llegaron personas de este grupo generacional a participar (aproximadamente 25) mientras había tres adultos discutiendo sobre el tema. Con los niños hicimos reciclaje y bombas de semilla, mientras los adultos se dedicaron a discutir en una reunión tipo asamblea.

A partir de allí, el año 2018 logramos crecer como grupo y comenzamos a generar más actividades, realizando cuatro talleres semanales, que surgieron de los propios deseos del colectivo. Estos talleres eran de fútbol, ayuda-tareas, arte y circo. Por lo general, se realizan metodologías participativas, donde los talleristas venimos con alguna actividad como propuesta, y los niños intervienen en ellas, proponen y expresan también lo que les gustaría producir en cada ocasión. El juego y la improvisación son características del lugar.

En el proyecto Valentín Letelier que nos fue adjudicado el año 2018, decidí desarrollar uno de los cinco ejes que establecimos fundamentales para nuestro trabajo: *Memoria y Territorio*. La relevancia de este eje radica en conocer las geografías de la Población Santa Julia a través de sus propios protagonistas.

5.4.2 SOBRE LA POSICIÓN POLÍTICA

En la Circoteca Santa Julia, nos situamos desde el paradigma del protagonismo de la niñez, que se basa en la noción de una ciudadanía centrada en la diferencia (Liebel, 2008). Se trata de pensar en la participación dentro de la sociedad a partir del reconocimiento de las características de los distintos ciudadanos, con sus contextos históricos, sensibilidades e intereses (Morales y Magistris, 2018). Es decir, la agencia de cada sujeto político debe ser facilitada a partir del reconocimiento de sus particularidades.

En efecto, es necesario recoger las diferencias y potencialidades de cada colectivo para relevar su protagonismo dentro de la sociedad. Los niños tienen características propias que los distinguen de otros grupos generacionales, por lo que no debemos esperar que ellos se comporten como adultos, sino plantear formas de participación que den cabida a las dinámicas propias de este colectivo.

Desde allí, entendemos que los niños deben ser considerados sujetos sociales, no solo en un sentido conceptual y académico, sino experiencial. Que los niños sean considerados protagonistas de su propia realidad, y desde allí puedan situarse como agentes políticos dentro de la sociedad, es una propuesta de carácter ético y cultural, que exige necesariamente una pedagogía distinta (Alfageme et al. 2003, p.51), que involucre relaciones horizontales y de fraternidad entre adultos y niños.

Es indispensable considerar que “el ejercicio del protagonismo de las nuevas generaciones no podría volverse realidad sin adultes que lo promuevan y que estén dispuestos a ceder espacios de poder.” (Morales & Magistris, 2018, p. 44). Esto implica que les adultes tenemos una responsabilidad con les niñes. No se trata de dejarlos que vivan y habiten por su cuenta, sino de promover prácticas educativas y formas de relación horizontales, desde el diálogo, donde niñes y adultes puedan generar acuerdos, sin que una se imponga sobre otra. En las relaciones intergeneracionales el problema no es la adultez, sino la estructura adultocéntrica patriarcal que da forma a nuestros vínculos sociales. Para la transformación social, debemos estar dispuestos a ceder nuestros privilegios como grupo generacional adulto.

Desde esta concepción, la Circoteca Santa Julia se describe como un proyecto intergeneracional, en donde niñes son coprotagonistas del territorio; tanto este colectivo, así como les adultes son considerados como agentes políticos y sociales en su pluralidad. En palabras de Morales y Magistris, “se trata de relaciones intergeneracionales en donde adultes y niñes con sus propias características compartan un proyecto social común en la diversidad” (Morales & Magistris, 2018, p.44).

5.4.3 REFLEXIONES SOBRE LA METODOLOGÍA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de las nociones del co-protagonismo de la niñez recién mencionadas, a lo largo de esta investigación se considera a les niñes como sujetos sociales y políticos, coprotagonistas de la Circoteca Santa Julia.

En sí mismas, las tres actividades prácticas que componen la cartografía etnográfica, proponen experiencias en donde niñes y adultes tienen la posibilidad de apropiarse del territorio urbano de la población Santa Julia. Estas formas de apropiación desafían el orden adultocéntrico impuesto a lo largo de las normativas urbanas y representan formas de resistencia a la ocupación adulta de la ciudad; en ellas, niñes son agentes sociales y políticos, conocedores legítimos de su territorio.

Al inicio de los recorridos que realizamos como colectivo, se desarrolló un conflicto que no había previsto. Mi intención inicialmente era observar el comportamiento de les niñes en el territorio cuando no estaban siendo monitoreados por adultes. Sin embargo, me di cuenta que yo misma, como investigadora, estaba en la posición de adulta a cargo de les niñes del taller, pues su bienestar era mi responsabilidad.

En consecuencia, durante la cartografía, me cuestioné constantemente el adultocentrismo que yo podría replicar en las relaciones con niñes. Una investigación y sobre todo el quehacer etnográfico debe sostenerse en la auto reflexividad crítica. Esto “conlleva el método de hacer caminando y caminar preguntando” (Sandoval, 2016, p.25), frase que describe mi performance dentro de la investigación; tratándose de una cartografía etnográfica, el caminar a lo largo y ancho del territorio fue una forma primordial de indagación, y las preguntas y cuestionamientos surgían todo el tiempo.

Al respecto, cuando comencé a elaborar mis resultados, tomé consciencia de mis dudas al poner límites o restringir el actuar de les niñes en ciertos momentos de la experiencia, atribuyendo estas formas al adultocentrismo. En este sentido, es vital relevar la reflexividad subjetiva en la investigación, pues promueve una investigación crítica desde una

perspectiva decolonial, en donde les “sujetes” nunca se vuelven objetos de observación. “Desconfiar frente al propio posicionamiento es un paso hacia la descolonización del conocimiento” (Colin, 2020, p.416).

Con estas inquisiciones, indagué en el rol que yo adquiriría frente a este grupo. A lo largo de la investigación, he podido observar que para el colectivo que participa de la Circoteca Santa Julia yo no soy una adulta cualquiera. De hecho, pareciera ser que les talleristas vamos transitando por distintos papeles: a veces somos tratades como niños, a veces como adultes. A lo largo de nuestro trabajo hemos construido relaciones horizontales, de amistad, de cariño, de co-aprendizaje. Jugamos todes y dialogamos constantemente en función a las actividades que pensamos realizar. Como organización y como personas adultas, realizamos un ejercicio reflexivo cotidiano, para hacernos cargo de nuestra posición de privilegio, aun cuando nunca estamos eximidos de reproducir las estructuras que dominan nuestro sistema relacional.

En esta cartografía etnográfica no existió una dinámica de extrañamiento por parte de la investigadora, ni tampoco se podría describir mi metodología como observación participante. Por un lado, parece poco probable que la presencia de adultes no provoque ciertas modificaciones en el grupo con el cual se trabajó. Por otra parte, dado que esta investigación acontece en un contexto pedagógico organizativo, durante la aplicación de la metodología no fui simplemente una observadora, pues sostengo vínculos afectivos con los niños y fui facilitadora de experiencias al coordinar las distintas actividades y juegos, participando activamente en el colectivo.

El análisis, por tanto, está escrito en primera persona, pues no se pretende exponer las situaciones que acontecieron a lo largo del 2019 y 2020 sin considerar mi propio accionar e intervención dentro del contexto de los talleres. Tal como expresa Scheper Hughes, todo “conocimiento antropológico sería producido por una interacción humana” (1997, p.35). Por tanto, a lo largo de mi relato, aparecen ciertas interrogantes y reflexiones en cuánto a mi propio desempeño dentro de los acontecimientos.

El compromiso que sostengo con los niños que participan de la Circoteca Santa Julia, hace que esta investigación sea responsable, comprometida, y militante. Trabajo desde el 2016 en los talleres con ellos y continuaré el trabajo territorial por más años. El conocimiento que conseguí levantar fue gracias a los niños, pero también produjo situaciones y talleres donde como colectivo pudimos aprender los unos de otros, compartir el conocimiento del territorio y transformarlo a través de las distintas formas de apropiación.

6. TRAYECTORIAS NO PROGRAMADAS

6.1 CALLES Y VEREDAS DE LA POBLACIÓN SANTA JULIA

Cuando comencé a escribir esta investigación, estuve reflexionando en torno al habitar de los niños dentro de la ciudad:

Me surge la duda de si alguien se ha detenido a observar las sendas de este grupo en las poblaciones de Santiago. Si alguien sabe hacia donde se dirigen los niños cuando no están en la escuela o en su hogar, con quienes caminan, que hacen mientras los adultos realizan su aparente vida normal. (Cuaderno de campo, septiembre 2019)

A partir de esta observación, quise indagar en las trayectorias de este grupo generacional. En la actividad “Recorridos” los niños guiaron cuatro caminatas por la población que realizamos en un colectivo, dando forma a las trayectorias descritas en este capítulo, que dieron inicio en la Junta de vecinos N°3 de la población Santa Julia.

Tal como caractericé en el marco teórico, las trayectorias que se configuran a partir del paisaje urbano constituyen danzas territoriales (Seamon, 2013) en donde los caminantes despliegan su existencia a través de movimientos corpóreos. Estos movimientos generan sendas (Ingold, 2015), que figurativamente pueden ser descritas como líneas que pasan por múltiples lugares y rincones de lo urbano, limitadas por las normativas que se imponen en el territorio desde las instituciones y los grupos sociales.

Al comienzo de este capítulo se desarrolla el por qué las calles y veredas forman parte fundamental de las trayectorias de los niños. En un segundo momento, identifiqué cuatro categorías que caracterizan los movimientos coreográficos de los niños en este paisaje, y que se desarrollan en los siguientes apartados:

- Trayectorias invisibles
- Trayectorias conflictivas
- Trayectorias prohibidas
- Trayectorias peligrosas

Primeramente, es necesario caracterizar en donde se desarrollan estas trayectorias. El paisaje urbano se encuentra articulado por las calles y veredas de “tránsito”. La calle está construida a favor de la eficacia y coordinación de los automóviles y del transporte público (Gülgonen, 2016; Tonucci, 2009), mientras las veredas, cruces y semáforos están diseñadas para los peatones de la ciudad. Sin embargo, al observar el paisaje de la población Santa Julia, las veredas se confunden a ratos con las calles, pues no existe una división visual y material entre ambos niveles, sobre todo en los pasajes residenciales. A diferencia de los mapas cartográficos, en donde los caminos por los cuales transitamos están diferenciados de los lugares hacia donde nos dirigimos, al interior de la población la distinción entre rutas de tránsito y lugares se difumina.

En los momentos en que me he detenido a observar las calles de la población, he visto personas por todos lados. Una parte significativa de las trayectorias de los habitantes se desarrollan en las calles y veredas; los vecinos transitan con tranquilidad, conversan y se sientan en sus sillas en cualquier lugar cercano a sus hogares para hacer sus tertulias, mirar lo que pasa alrededor, tomar alcohol, entre otras actividades.

Para el caso de los niños, esto no sería diferente. Dentro del territorio es muy común observar la presencia de este grupo. Muchas veces los he visto fuera de sus casas, o en sus cercanías, conversando, compartiendo, jugando o yendo quizás al almacén. También es muy común verlos andando en patines, en bicicleta, o conversando con sus amigos.

La calle posibilita entonces el encuentro de las trayectorias de distintos grupos generacionales, siendo auténticos centros de reunión social. Contextualmente la población Santa Julia está caracterizada como uno de los barrios críticos dentro de la comuna de Macul. Las viviendas de los vecinos no se encuentran en el mejor estado, tienen poco patio y es muy común que vivan más de cinco personas en cada una de ellas (ATISBA, 2017).

Las condiciones materiales dan forma así al paisaje, estimulando la apropiación del territorio urbano por parte de los vecinos. Lynch describe la importancia de la calle para los niños, constatando que en ciertos barrios esta se convierte en una “importante extensión de la casa” (1979, p.15). En viviendas pequeñas y/o hacinadas, donde los lugares de esparcimiento son acotados, se hace imposible correr y jugar libremente en el hogar, por lo que las calles comienzan a tomar una relevancia especial. Por ejemplo, en el verano del 2019 algunas familias y niños se apropiaron de este territorio instalando piscinas de plástico afuera de sus casas, utilizando parte de las veredas para poder bañarse y capear el calor. Esto acontece todos los años y puede ser visto una apropiación concreta del territorio motivada por los intereses de la niñez.

Es necesario volver a señalar que, en la ciudad, hay trayectorias previamente establecidas, donde usualmente hay adultos observando y evaluando a los niños. Entre ellos estarían el colegio, el jardín, la casa. Los niños pasan gran parte de su tiempo en el colegio, al menos ocho horas diarias, donde están siendo constantemente guiados por algún adulto, y luego llegan a sus casas, donde alguna adulta está pendiente de ellos. En efecto, el control adulto es patente; estos territorios se encuentran fuertemente predeterminados a partir de reglas, horarios y formas de hacer que se encuentran instauradas y reguladas por las instituciones.

En esta línea argumental, una de las características que distingue las trayectorias de los niños en calles y veredas es que dan lugar a la improvisación, al juego y a la creatividad. Allí, los niños carecen de un control adulto exhaustivo, lo que constituye una ventaja o desventaja según quien lo mire. Es en estas instancias donde estos son menos monitoreados y tienen una mayor libertad para desenvolverse en el territorio. Simultáneamente, eso implica exponerse a los peligros y riesgos que existen en todo tipo de urbanidad adultocéntrica.

Lynch (1979) comenta la importancia de estos territorios, en donde los niños comparten su cotidianeidad con todo tipo de personas, declarándolos esenciales para el despliegue del habitar, en cuanto estimulan la creación de trayectorias no programadas. Así mismo lo

describe Aitken (2001) expresando que la calle es lugar para la experimentación esencial para los niños, pues es un territorio donde pueden desafiar las reglas de la sociedad, al estar más allá del territorio normativo de la infancia.

6.1.1. TRAYECTORIAS INVISIBLES

La primera categorización que desarrollé son las trayectorias invisibles. Estas constituyen sendas que pasan desapercibidas para el ojo adulto, y que son de uso exclusivo de los niños, ya que solo ellos pueden acceder dado su tamaño y agilidad. Estos movimientos performáticos componen micro paisajes urbanos característicos de este grupo generacional, conformadas por ciertas rutas y lugares recónditos.

Una de las características que menciona Ward (1978) es que los niños tienen una experiencia distinta con el paisaje, pues existe una diferencia de escala entre su corporalidad y la del adulto. Al ser de un menor tamaño, los niños tienen otra percepción de las texturas, diferencias y volúmenes del territorio. Esta distinción conforma, por ejemplo, una cercanía mayor con la superficie del suelo, lo que permite un acercamiento distinto con la materialidad. En sus movimientos generan una relación experiencial e íntima con el paisaje de la población, donde todos sus sentidos están atentos a la presencia de una gran diversidad de elementos y estímulos.

Figura 2: Agujero cancha de fútbol

En una de las caminatas grupales que realizamos durante los talleres en septiembre del 2019, fuimos a sacarle fotografías a las canchas de fútbol. Las canchas son por lo general un territorio habitado sobre todo por los niños hombres de la población, aun cuando también hay mujeres, pero en menor cantidad. Dentro de la Santa Julia hay al menos dos canchas de gran tamaño, que utilizan los vecinos de la población libremente a menos que haya partidos planificados. Cuando Javiera (10 años) tenía la cámara en mano y se disponía a sacar la foto, decidió que la reja no le permitía ver bien. En este instante se acercó, trepó la reja de la cancha y sacó la foto respectiva. A continuación, Ismael (10 años) y Elisa (9 años) hicieron lo mismo, treparon la reja y se pasaron al otro lado. De esta manera, los niños accedieron rápidamente a la cancha, mientras los adultos que estábamos con ellos nos quedamos



Fuente: Fotografía Elaboración propia

mirándoles y tuvimos que decirles que se devolvieran para seguir el recorrido todes juntas.
(Recorrido 1, 11 de septiembre de 2019)

En esta situación, les niños decidieron trepar la reja rápidamente y acceder al lugar que estaban fotografiando, sin pensar en el riesgo que ello podría implicar. Este tipo de detalles son poco observados y relevantes para el adulto. Pero implican una transgresión a la normativa del territorio, pues la cancha de fútbol posee una entrada reconocida por la comunidad y por donde todo el mundo accede.

Así mismo, pude notar que dos de las canchas por las cuales caminamos tenía unas especies de agujeros (Fig. 2) por donde justo podían entrar les niños. De este modo, accedían fácilmente al lugar.

A les niños no les molesta agacharse, trepar, arrastrarse por el suelo si es necesario. En esta diversidad de movimientos corporales para ingresar al lugar de encuentro social, se distingue una gran capacidad creativa. A través de su corporeidad, les niños son capaces de recrear sus sendas y descubrir rincones desconocidos.

Otro ejemplo de un pequeño lugar de uso exclusivo por parte de les niños, que pareciera ser lugar de nadie, son las pequeñas montañas de tierra y arena que se encuentran de pronto por el territorio urbano (Fig. 3 y 4).

Figura 3: Montaña de tierra n°1



Fuente: Elaboración propia

Figura 4: Montaña de tierra n°2



Fuente: Elaboración propia

En dos de los cuatro recorridos que hicimos por la población nos detuvimos justo cuando nos encontramos con montañas de tierra. Son montones de tierra dejados a la deriva, probablemente de algún tipo de construcción o de obra mobiliaria. La primera vez, Jerome (9 años) fue y se subió a un montículo, y a continuación, todos los demás lo siguieron, se subieron arriba. La segunda ocasión, fue un grupo más pequeño el que se encontró con la montaña. Ismael (10 años), me pidió que le sacara una foto arriba, y luego llegó Paola (9 años), Mariana (9 años) y Tomás (5 años). Ismael se quedó allí sentado, con sus manos tomo la tierra y jugo con ella. Tomás hizo lo mismo, comenzó a experimentar la textura del suelo con sus dedos. (Cuaderno de campo, Recorrido 3 y 4, 2 y 9 de octubre del 2019)

Cabe mencionar que estos pequeños lugares se forman por ciertas construcciones y obras que optan por dejar allí sus residuos. Ante el ojo adulto, estas montañas de tierra (Fig. 3 y Fig. 4) pueden ser sucias, o también evidencia del abandono del paisaje. Materialmente, representan un quiebre repentino del pavimento al que estamos acostumbrados y que invade las calles y veredas de la ciudad.

Para los niños, este montículo otorga la posibilidad explorar una materialidad distinta; por un lado, la tierra tiene una textura que al tacto de las manos es novedosa y que otorga posibilidades de juego; por otro lado, posee un volumen que llama la atención, pues situarse en la cima de la montaña implica estar a otro nivel de superficie. Del mismo modo, escalar las rejas de la cancha de fútbol involucra palpar y sujetarse de una materialidad metálica, lo cual representa un desafío para el movimiento corpóreo, donde la persona no está directamente en contacto con el suelo, sino a metros del mismo.

En estos relatos las texturas y las sensaciones corporales que se vivencian en el paisaje dan forma a las trayectorias de los niños. La necesidad de explorar a través del cuerpo las diversas materialidades hace que sus movimientos en el territorio tengan un carácter imprevisto. Así, las coreografías de los niños se van modificando constantemente en la búsqueda del conocer y experimentar (Salas, 2020).

Este grupo generacional se adapta al territorio urbano y en especial a las calles y veredas, habitando materialidades inhóspitas, creando dinámicas propias en donde encuentran intersticios a los que solo ellos pueden acceder. En estas formas radicales de desplazamiento, los niños crean “microambientes que más que ser rutas de tránsito, constituyen lugares de experiencias corporales y emocionales” (Salas, 2020, p.45). Pequeños paisajes de ciudad que no fueron pensados para su uso y que sin embargo forman parte relevante de las trayectorias del habitar de la niñez, compuestas por movimientos invisibles para el ojo adulto.

6.1.2 TRAYECTORIAS CONFLICTIVAS

Otro aspecto que caracteriza las coreografías de los niños son las dinámicas que generan sus movimientos en lo urbano, en particular con el transporte automovilístico, dando forma a las trayectorias conflictivas. A lo largo de las sendas por las que transitamos en los Recorridos, pude observar enfrentamientos y situaciones de riesgo de los niños en relación al tránsito de automóviles. Son trayectorias conflictivas en cuánto en estos movimientos

existe una oposición o desacuerdo entre el habitar de los niños y de los autos; evidenciando una tensión con el medio de transporte propio de los adultos.

En la ciudad los autos desempeñan un papel fundamental en la determinación de quién puede acceder a los espacios públicos (Gülgonen, 2016). De hecho, tanto Lynch (1977), como Wridt (2004) relacionan el crecimiento del uso de los automóviles con la desaparición de los niños del territorio urbano, cuyo acceso se vería restringido debido a que las calles y veredas estarían destinadas a facilitar las rutas de tránsito.

La materialidad de los autos representa un riesgo para cualquier ser humano, pero sobre todo para los niños. En Chile, en el informe emitido por la CONASET (2019) los siniestros viales son la primera causa de muerte externa en niños de 1 a 14 años. Dentro de las estadísticas en la última década (2010-2019) un 38% de niños y adolescentes víctimas de siniestros viales fallecidos son peatones. En parte, esto puede ser explicado por la diferencia radical de tamaño entre el auto y el niño, que puede dificultar tanto la visibilidad del niño por parte del conductor del auto, así como también implica un riesgo mayor en caso de accidente para este grupo generacional. Por otra parte, los niños no siempre conocen las normativas del tránsito automovilístico, pues no es un medio de transporte que ellos utilicen por sí mismos, lo que genera un mayor peligro.

En uno de los recorridos por la población, había un grupo conformado por Mariana (9 años), Paola (9 años) y Tomás (5 años) delante mío. Cuando tuvimos que atravesar una calle más parecida a una avenida, me detuve a observar a los niños. Cerca nuestro no había ningún tipo de señalética o paso peatonal que pudieran utilizar. Justo se disponían a cruzar, cuando decidí correr y alcanzarlos, a pesar de que estaban a unos pocos metros. Me dio miedo que cruzarían la calle sin mi presencia, porque Tomás es muy pequeño. Ya estando al lado de los niños, me di cuenta que Paola (hermana de Tomás) le había tomado la mano y Mariana miraba si venían autos por la calle (Recorrido 3, 2 de octubre del 2019, recorrido fotográfico).

En esta experiencia, pude notar las escasas señaléticas de tránsito dentro de la población, lo que dificulta las opciones a la hora de atravesar la calle, pues los niños deben encontrar una forma de cruzar con cuidado y sin exponerse a demasiado riesgo. Este grupo generacional se ve particularmente amenazado cuando no existen lugares seguros para jugar e infraestructura apropiada para peatones (UNICEF, 2012).

El hecho de que no exista una vía normalizada para cruzar la calle genera que este colectivo tenga la necesidad de improvisar, creando estrategias para desenvolverse en las calles de la población. Normalmente, cuando los niños andan de dos o tres, tienen especial cuidado en mirar hacia todos lados para no cruzar al mismo tiempo que los autos. Se cuidan entre ellos, si hay alguien más pequeño, le toman de la mano para cruzar.

En el momento en que empezábamos el primer recorrido por la población, se constituyó un grupo de aproximadamente 11 personas, 7 niños y 3 talleristas. Estaba Santiago (8 años), Mariana (9 años), Paola (9 años), Tomás (5 años), Francisco (10 años), Elisa (9 años), Julio (8 años). Nos dirigíamos aparentemente hacia una plaza que quedaba a cinco cuadras de la Junta de vecinos, y comenzamos el trayecto. En ese instante, me llamó

mucho la atención que les niños caminaron la mayoría del tiempo por la calle, haciéndose a un lado cuando pasaba un auto. No solo caminaban por el medio de los pasajes, lo que es muy común, sino por la calle donde transitaban autos. Al volver del recorrido, ese mismo día, Mariana me sugirió volver a caminar por el centro de la calle. Yo me reí, pero accedí a su propuesta. (Recorrido 1, 11 de septiembre de 2019).

Si bien esto no es algo tan raro en la población, pues hay muchos pasajes donde se transita peatonalmente, esta vez los niños caminaron por el centro de la ruta de los autos. Al parecer, el andar como colectivo permitió que tomaran menos precauciones, incluso habiendo automóviles que pasaban por ahí. Concretamente un grupo de niños caminando por la calle genera una mayor sensación de seguridad que algún niño que caminando en solitario.

Figura 5: Camión de abastible



Fuente: Elaboración propia

Para Lynch (1979) una de las particularidades de habitar la calle como territorio es que los comportamientos de los niños no están prescritos, por tanto, existe una mayor libertad para desenvolverse en este medio. Dada las pocas normativas que rigen las vías peatonales y la indiferenciación que existe entre las calles y veredas, las posibilidades de cómo moverse en el territorio se hacen infinitas. Ahora bien, tal como se observan dinámicas grupales de cuidado, también se desarrollaron situaciones de tensión entre niños y autos (Fig.5):

Estábamos comenzando la ruta hacia la plaza y acabábamos de salir de la junta vecinal, cuando tres niñas de entre 8 y 10 años corrieron detrás del camión de gas y se subieron a este mientras estaba andando. Las talleristas que estábamos presentes intentamos hacer un círculo con los niños del taller, y en ese momento les dijimos que era peligroso, que no lo hicieran. Pero no alcanzamos a controlar la situación. Al rato ya había como

ocho niños intentando subir deliberadamente a la parte de atrás del camión. Todos siguieron el “juego” que habían iniciado las demás. Entonces el conductor del auto se enojó, y empezó a gritar por la ventana que se bajaran inmediatamente, que no podía avanzar. Finalmente, las niñas se bajaron del camión, justo cuando nosotras nos acercamos a controlar la situación. Subirse a la trasera del camión de un desconocido mientras las talleristas los monitoreamos, les pareció un juego genial. Sumado a esto, en caso de que la situación se saliera de control y se agravara, nuestra presencia permitió probablemente que les niñas se sintieron más seguras. (Recorrido 1, 11 de septiembre de 2019).

Allí, se devela la actitud de desafío que tiene a ratos este grupo generacional cuando se relaciona con los autos - el medio de transporte hegemónico. Dentro de los factores que favorecieron el desarrollo de este conflicto, se identifica la presencia de una colectividad, que permitió a les niñas empoderarse del territorio, siendo más atrevidas a la hora de enfrentarse con el camión. Además, la presencia de adultos responsables generó un sentimiento de protección para llevar a cabo sus travesuras y juegos.

En la misma línea de observación:

Estábamos todo el colectivo de la Circoteca Santa Julia pintando un mural, y algunas niñas se pusieron a jugar con pintura. Ese día no éramos suficientes adultos, por lo que se generó una dispersión. Tres niñas, de entre 5 y 8 años, empezaron a tirarle pintura a un auto, estando los dueños del vehículo en el lugar. Les talleristas les habíamos dicho que se detuvieran, y a escondidas se escurrieron y siguieron pintando el auto, lo que generó un pequeño conflicto con los vecinos (Cuaderno de campo, septiembre, 2020, actividad mural).

En estos acontecimientos existe cierto enfrentamiento entre el habitar de les niñas con la de los autos. Mientras los adultos utilizan el transporte motorizado para trasladarse de la manera más eficiente a sus hogares y lugares de trabajo, les niñas caminan, corren y juegan por las calles. Inventan formas de evadir ciertas normativas, percibiendo este tipo de actos como un juego y creando al tiempo estrategias de resguardo. Estas dinámicas les permiten habitar las calles y veredas de la población, aun cuando el transporte motorizado constituya una materialidad que puede atentar contra su vida.

Las trayectorias de les niñas tensionan las trayectorias de los adultos; mientras los autos restringen el desarrollo del juego libre en las calles y veredas por parte de les niñas, los movimientos de este grupo generacional terminan obstaculizando el flujo del tránsito. Las sendas de movimiento de los autos están fuertemente reglamentadas, mientras les niñas improvisan en un territorio que no está previsto para sus modos de habitar.

En sí mismas, las situaciones descritas podrían ser vistas como actos de rebeldía, así como también pueden ser valoradas positivamente como (re)apropiación de territorios comunes. El hecho de que los autos se hayan transformado en un parámetro para construir la ciudad (Tonucci, 2009) restringe sus lugares de juego y esparcimiento dentro del espacio público, dejándoles en una condición de marginalidad en las calles y veredas de sus propios barrios.

Es probable que este tipo de situaciones retraten un conflicto territorial de larga data, donde les niñas luchan contra normativas adultocéntricas que rigen tanto a los peatones como a

los autos dentro de la urbanidad. Paul Thomson en Ward (1978) declara que estas no son simples acciones rebeldes, sino expresiones de un grupo generacional con experiencia protestando en contra de su posición de subalterna a través de la resistencia.

6.1.3 TRAYECTORIAS PROHIBIDAS

En este apartado examiné cuáles son aquellas trayectorias que han sido prohibidas para les niños por parte de les adultes y sus instituciones, y el cómo son asimiladas este tipo de normativas por el colectivo que habita la población. Muchas cosas están prohibidas para les niños. La prohibición significa una imposición de que no se haga cierta cosa, y en general, en nuestra sociedad adultocéntrica, la persona adulta y ciertas instituciones poseen la “autoridad” de vetar ciertas acciones de este grupo.

Uno de los ejemplos más comunes dentro de nuestra ciudad es la prohibición por parte de les tutores de habitar la calle. En esta restricción, vemos que existe en les adultes una voluntad de protección frente a los peligros de la urbanidad (Gülgonen, 2016, p.416). Pero también y tal como desarrolla Valentine (2004), padres madres y tutores se encuentran

Figura 6: Tomás caminando por la calle



Fuente: Elaboración propia

influenciados por la idea de vulnerabilidad que se sostiene en la institución de la infancia, afianzando la creencia de que les niños son incompetentes e incapaces de gestionar sus cuidados.

Por ejemplo, a Paola (9 años) con su hermano Tomás (5 años) no los dejan salir a jugar a la plaza, ni siquiera acompañados por adultes del taller de circo. Las calles y las veredas son para Paola con Tomás sendas prohibidas, sin embargo, utilizan estrategias para evadir esta normativa (Fig. 6):

Les niños acababan de decidir que querían ir a la plaza. Nos encontrábamos en la Junta de vecinos. Yo pregunté si tenían permiso de sus tutores, y todos respondieron que sí. Resulta que estando ya en la plaza, la mamá de Paola y Tomás se enteró de que estábamos afuera de la sede vecinal,

y se enojó. Como responsable del taller, tuve que ir a dar las explicaciones

correspondientes. En este momento, no sabía que Tomás con Paola me habían mentido. De hecho, Tomás (5 años) figuraba feliz caminando “solo” por la calle. Mientras yo lo observaba a unos metros, se veía disfrutando de su aparente autonomía. (Recorrido 4, 9 de octubre del 2019)

Les niños en muchas ocasiones son capaces de mentir para poder liberarse de una prohibición. Otras veces negocian los límites con los adultos. Aun así, este tipo de normativas no está generalizada dentro de la población. Ya desde pequeños, muchos niños saben perfectamente como cruzar la calle y como moverse por su territorio. Al principio, estos andan cerca de su casa, juegan por ahí a una distancia prudente, desde la cual pueden ver el lugar donde viven. A medida que van creciendo, cada vez se alejan más y son capaces de llegar a otros lugares relativamente más lejanos, aun cuando pocas veces salen en solitario fuera de su población (Ward,1978).

Tonucci señala (2009) que hoy en día “para jugar, los padres acompañan al niño al parquecito cerca de casa, lo acompañan a casa de amigos o bien invitan a éstos a su casa. Lo esperan y lo vigilan” (p.151). El tema es que, si algún adulto está presente, “el niño no puede correr riesgos (el adulto está ahí a propósito para que esto no ocurra) y no puede ni siquiera explorar, descubrir, sorprenderse (el adulto está ahí a propósito para explicar, para anticipar, para responder)” (2009, p.152). Al caso, recuerdo que hice unas anotaciones en mi cuaderno de campo sobre el rol que debía cumplir como adulta y responsable del taller:

“en cierto modo siento que debo monitorear las acciones de los niños y restringir su actuar. Cuando algo me parece peligroso o que representa algún riesgo, naturalmente siento que es necesario decir algo” (Cuaderno de Campo, octubre del 2019).

Para los niños, las instrucciones realizadas por los adultos pueden constituir un impedimento para su próxima travesura, y por lo mismo muchas veces este tipo de precauciones son ignoradas o negociadas. Para mí, como adulta, me parece lógico tener que limitar en ciertas ocasiones su actuar, en tanto como tallerista soy responsable de los niños que asisten.

A continuación, expongo un relato sobre una de las travesuras sin monitoreo adulto que mejor recuerdo:

Dos meses duro el conflicto que se desarrolló en la Junta de vecinos, cuando un grupo de niños que asistían al taller empezaron a escalar hacia el techo de la sede a través de una reja de metal. De repente, un niño desaparecía, y nos dábamos cuenta que estaba arriba del techo. Al principio solo era eso, una travesura, el desafío de escalar. Sin embargo, a lo largo de los días, niños pudieron acceder a través de esta ruta a un jardín infantil que había quedado abandonado en plena construcción. Así, los niños entraban constantemente al edificio vacío y lo utilizaban. A medida que lo iban explorando, encontraron el principal atractivo dentro de esta instalación: un tobogán de gran pendiente, por el cual se lanzaban hacia abajo. Lanzarse por el tobogán representaba un gran riesgo debido a la falta de medidas de seguridad; cuando ibas llegando al suelo estaba la posibilidad de irte de cabeza a la tierra, lo que sucedió un par de veces (una vez llegó “Chino”, un niño de doce años, todo moreteado por haberse caído). (Cuaderno de campo, Diciembre, 2019)

Esta situación generó un gran conflicto con los miembros de la Junta de vecinos, ya que mientras duraba el taller, les niños no dudaban en pasarse al jardín infantil. La presidenta de los vecinos se enteró de lo que estaba pasando y se indignó, prohibiendo el acceso al lugar. Desde ese momento, las personas adultas que participaban del taller de circo tuvimos que monitorear que esto no sucediera: pusimos una persona encargada de vigilar el sector donde estaba la reja.

Las advertencias no provocaron que los niños se detuvieran. Durante el taller, si no había nadie mirando, cualquiera se subía, trepaba la reja para ir a tirarse por el tobogán. De la misma manera, como ya era más difícil realizar la hazaña durante los talleres, comenzaron a ingresar a la Junta de vecinos cuando nosotros no estábamos. Los niños lograban traspasar el portón de la sede vecinal, y luego accedían al lugar. Finalmente uno de ellos llegó con moretones, y nos contó que se había tirado por un tobogán que encontraron en el jardín abandonado (Cuaderno de campo, diciembre, 2019)

¿Qué implican estos movimientos por el territorio? Los niños para poder encontrar ese lugar, en un primer momento debieron escalar la reja de metal que había en la Junta de vecinos. Ya esta acción requería cierta agilidad y esfuerzo físico. Habiendo traspasado esta etapa, debieron subirse al techo (lo que ya les debe haber provocado cierta emoción) y encontraron la manera de pasar desde allí hacia el jardín infantil. Luego de ingresar al lugar prohibido, tuvieron que explorarlo y así encontraron finalmente el tobogán. Después de eso, se pasaron el dato sobre cómo acceder a tal lugar. De hecho, los adultos nos demoramos un tiempo en darnos cuenta del porqué de pronto los niños subían tanto al techo, e inmediatamente nos causó preocupación, sobre todo por la poca seguridad que representaba este acto.

Dentro de este acontecimiento, es interesante relevar que, luego de que el grupo ingresara a este lugar prohibido e inaccesible, su fin último se convirtió en tirarse por el tobogán que estaba construido para niños de 1 a 4 años. Pareciera ser que, tras transgredir ciertas normativas, niños (de aproximadamente 8 a 10 años) van en busca de territorialidades y materiales en donde poder jugar.

Hay trayectorias que se encuentran prohibidas o vetadas para los niños, así como los modos de habitar el territorio también se encuentran previamente normados. En este caso, ciertos movimientos corpóreos de los niños son considerados riesgosos y extremos por los adultos. Sin embargo, justamente estos paisajes del barrio representan nuevas formas de exploración corporal, desafíos y juegos que conforman su identidad.

Ward (1978), describe el juego como “un entrenamiento de las habilidades físicas motoras y conciencia sensorial, ejercicio y excitación, que pueden ser vistas como una guerra con el adulto, además de proporcionar una inquietante parodia de nuestro mundo” (p.96-97) Estas características son retratadas claramente en la aventura del jardín infantil, así como en muchas otras. Es fundamental que el riesgo y el desafío existan, mientras más tenebrosos, riesgosos, de altura, es mejor. Quebrar las reglas y acceder a lugares deshabitados comienza a ser un juego y al mismo tiempo una estrategia de apropiación.

6.1.4 TRAYECTORIAS PELIGROSAS

En el relato anterior, caractericé la exploración de paisajes prohibidos. Estas trayectorias fueron entendidas como aquellas vetadas para los niños explícitamente por los adultos. En este apartado, en cambio, desarrollé las trayectorias que son consideradas por los mismos niños como peligrosas; son sendas que se advierten como un potencial riesgo, sin estar negadas previamente.

Las calles y veredas pueden ser un territorio peligroso para los niños. Recientemente, hay un temor generalizado frente a los riesgos que está expuesto este grupo generacional al habitar la calle. La violencia en la comunidad constituye un factor que impide el acceso a los niños al espacio público (Gülgonen, 2016). Este grupo generacional es capaz de advertir los peligros del territorio urbano y en este sentido, algunos de ellos tienen conocimiento de cuáles son los lugares y rutas más riesgosas:

En una ocasión, en que se estaba haciendo tarde, Agustina (6 años) quería ir a la plaza de la semillita. Javiera (10 años) dijo que no podíamos ir para allá, que era peligroso, que andaba gente borracha y que se oían los balazos en las noches. Que qué pasaría si a alguene de nosotres le llegara un balazo- Su consejo fue escuchado por el grupo, por lo que nadie fue a la semillita y cada quien se fue a sus casas. (Recorrido 2, 25 de septiembre del 2019).

Javiera dio esta advertencia probablemente en base a una situación que le marcó en diciembre del año pasado.

En tal instancia recordé un suceso relevante que vivió Javiera (9 años) Ya hace un año, el día del aniversario de la Población, íbamos a presentar con el taller de circo, los niños mostrarían lo que habían aprendido durante el año. Se nos hizo tarde, eran como las 8.30 de la noche, estábamos todos formando un círculo y habíamos recién comenzado la presentación. En esto, Valeska, (una mujer conocida por consumir pasta base del sector), apareció tirando botellas de vidrio al escenario. La gente intentó detenerla, sin embargo, ella se enervó. Andaba con cuchillo en mano (con el que habitualmente se le ve) y, agarró los cables de la amplificación y los cortó. Luego llegó su hijo (16 años) a detenerla, lo amenazó con un cuchillo en el cuello, y este se retiró. Estuvo así durante un rato, y nosotres intentamos contener a los niños, algunos lloraban ofuscados, a pesar de estar en un lugar repleto de adultos observando la situación. Finalmente los llevamos rápidamente a sus casas de vuelta y no pudieron presentar el acto que tenían preparado. (Cuaderno de campo, septiembre 2019)

Aquí, vemos que hay una diferencia fundamental para los niños entre este tipo de situaciones y las travesuras a las que ellos mismos deciden aventurarse. Pues cruzar la calle llena de autos, traspasar rejas o adentrarse en lugares deshabitados es propio de su habitar en el territorio. El desafío de la prohibición, es sin duda un incentivo para ellos, en tanto grupo generacional que se resiste a ser monitoreado o dirigido. Sin embargo, el observar y ser testigo de situaciones de violencia entre adultos parece ser algo radicalmente distinto, pues son capaces de visualizar el riesgo y tomar medidas de cuidado.

Estos acontecimientos generan conocimiento y memorias que se articulan en el territorio. Por un lado, los niños toman precauciones respecto a los peligros que implica habitar la calle, modificando sus trayectorias de movimiento: evitan a toda costa caminar de forma solitaria a oscuras o transitar por ciertos lugares especialmente conflictivos. Por otro lado, las sensaciones de miedo, adrenalina y riesgo quedan registradas en la memoria corporal y territorial de los niños, provocando señales de alerta que pueden emerger en otro tipo de situaciones.

El peligro más tangible, las situaciones de violencia donde están involucradas las drogas, el alcohol, y donde los adultos actúan sin criterio representan riesgos tangibles para el habitar de la niñez. Son los lugares marcados por este tipo de experiencias los que se convierten en lo que llamo “trayectorias peligrosas”, pues son identificadas por el colectivo de niños como territorios donde se sienten vulnerables y donde se han visto violentados.

Siendo así, es importante señalar que realizar hazañas riesgosas otorga fama y poder dentro del colectivo. Acceder a lugares peligrosos, el valor, la astucia, someterse a ciertas situaciones tenebrosas supone una forma de validación social ante el resto del grupo. Un ejemplo de ello se expone en el siguiente relato:

Hubo una ocasión donde había una pelea en la calle de dos hombres borrachos que estaban intentando apuñalarse. Esta situación acontecía justo enfrente de la sede vecinal. Una niña se dio cuenta, y llamó a los demás para que fueran a mirar. Allí figuraban como diez niños mirando detrás de la puerta como se peleaban los dos hombres. Estaban en un estado de excitación muy atentos a lo que ocurriría.

Ismael (10 años), de pronto, dijo que tenía que ir a su casa a buscar algo, y para llegar hasta allá, debía pasar por justo enfrente de los dos hombres. En ese instante, los demás niños lo desafiaron a ir. Comentaron que era cobarde. Así fue entonces como Ismael no dudó un segundo más, y partió a su casa pasando por el lugar en donde se desarrollaba la pelea. (Cuaderno de campo, 15 de diciembre 2019)

Una de las jerarquías más importantes es el conocimiento y la autonomía de movimiento dentro del territorio: la persona que anda por la calle, que hace más cosas arriesgadas, que ha llegado más lejos de su casa, comienza a adquirir autoridad. No obstante, el sentimiento es ambivalente. En más de una ocasión niños desean que una persona adulta los acompañe a sus casas, siendo que caminan de forma independiente por las calles. Es probable que ellos deseen demostrar que conocen y re- conocen su territorio, para no ser infantilizados, pero como cualquier persona, ellos también sienten miedos. El temor a la oscuridad, a los fantasmas, a que alguien apague la luz repentinamente, son miedos que aún persisten en sus imaginarios.

6. 2 TRAYECTORIAS DEL DEVENIR

Las calles y veredas de la ciudad forman parte importante de las trayectorias no programadas de este grupo generacional. Cuando los niños no se encuentran en la escuela o con sus familias, y a lo largo de los recorridos que realizamos en colectivo, juegan, corren,

trepan por los pocos árboles que quedan en su barrio, aventurándose a experimentar las distintas materialidades que componen el paisaje. Las montañas de tierra que quedaron a la deriva, se convierten en micro paisajes de improvisación; los agujeros de las canchas de fútbol, pasan a constituir el acceso a una nueva trayectoria.

En primera instancia, caractericé las trayectorias de los niños como invisibles. Los sentidos y la corporalidad propia de este grupo generacional les permiten acceder a lugares y rincones inhóspitos, de diversas materialidades y texturas. En segundo lugar, describí los movimientos conflictivos de los niños en función al transporte motorizado. Este colectivo improvisa, juega y genera estrategias de enfrentamiento y cuidado ante el tránsito automovilista, pues la trayectoria de movimiento de los autos representa una forma de habitar radicalmente distinta al caminar propio de este grupo generacional. Luego, pase a describir las trayectorias prohibidas y peligrosas. El territorio normado determina formas de movimiento correctas para los niños, que este colectivo intenta evadir, utilizando trayectorias prohibidas. Al mismo tiempo, ellos son capaces de reconocer cuando realmente se encuentran en situaciones de peligro, y a ese tipo de movimientos, que generan actitudes de resguardo, las llamé trayectorias peligrosas.

Las temporalidades del habitar de los niños se conjugan con los tiempos que rigen la urbanidad. Las trayectorias de los adultos comúnmente poseen un destino orientado (Wallace en Ward, 1978). En el transporte urbano, el viajero no se mueve por sí mismo. Solo al llegar a su destino comienza a moverse. Pero este movimiento muchas veces estará centrado en un punto, confinado dentro de un lugar (Ingold, 2015). Por lo mismo, entre que va de un lugar a otro, la persona apenas roza la superficie del mundo. En estos movimientos de tránsito, los pasajeros de la ciudad toman una u otra ruta para dirigirse a algún sitio en particular, sin embargo, no experimentan realmente los territorios por los cuales transitan, no se detienen a oler una flor, o a conversar con los vecinos; no se relacionan de manera experiencial con el paisaje.

Las trayectorias de los niños en la población Santa Julia conforman formas de desplazamiento que tensionan el territorio normativo de la ciudad, debiendo crear maniobras coordinadas, colectivas e individuales, para protegerse de las dinámicas que se desarrollan en las calles y veredas. La temporalidad de los niños se presenta entonces de forma no-lineal, propia del devenir (Kohan, 2004); donde cada senda se puede transformar de un momento a otro, donde las acciones y acontecimientos no son lineales sino equívocos, donde cada materialidad representa infinitud de formas de exploración y usos. En sus movimientos los niños enhebran su camino en la medida que habitan el paisaje, en vez de transportarse por rutas predeterminadas. Así, el territorio de los niños se presenta como una malla de trayectorias entrelazadas y complejamente anudadas. Los niños son verdaderos caminantes de las calles y veredas; al estar inmersos en el paisaje, pueden expandir y modificar sus trayectorias y caminos, experimentando el mundo a través de todos sus sentidos.

7. LUGARES SIMBÓLICOS Y MATERIALES

7.1 SOBRE LA IMPORTANCIA DE LOS LUGARES

Entendiendo entonces las trayectorias como líneas que van, vienen, se enrollan y conforman esta malla donde se entrelazan las experiencias del habitar, pude entonces comenzar a elucubrar cuáles son los lugares de los niños. Como mencioné anteriormente, la constitución de los lugares estaría relacionada con aquellos nudos de trayectorias que se forman en el territorio, al entrelazarse los caminos (Ingold, 2015). Donde se encuentran los niños como grupo generacional, distinguiéndose de otros colectivos generacionales.

Según Vasconcellos (2007), existe una estrecha relación entre la vivencia de la infancia y el lugar donde será vivida, pues cada grupo social designa la existencia de lugares en el espacio físico donde se materializa el ser niño y su subjetividad infantil, siempre arraigada fuertemente al territorio. Existe en la producción de culturas infantiles un anclaje territorial, que no es un marco o contexto, sino que ofrece sustrato material a la producción de la existencia de los niños. De este modo, los lugares conllevan una realización material y simbólica. Los lugares son soportes de nuestra memoria, de nuestros afectos y conocimientos sobre mundo (Vasconcellos, 2007). Como mencioné anteriormente, esta matriz será a lo que Ther (2012) llama imaginarios territoriales.

Basándome en la metodología participativa de construcción de mapas, junto con los recorridos y el trabajo etnográfico, en este capítulo se caracterizarán cuáles son los lugares que identifican a los niños dentro de población, cuando no están en la escuela o en sus casas, en particular de quienes asisten a los talleres que realizamos dentro de la Junta de vecinos.

En un primer apartado, describo cómo los niños grafican los lugares en base a la construcción de dos mapas colectivos, indagando en las formas de representación que revelan imaginarios territoriales característicos de los niños. En un segundo apartado, caractericé cuáles son los lugares propios de este grupo generacional dentro de la población, que configuran sus identidades individuales y colectivas (Janer & Vasconcellos, 2006).

7.2 CÓMO PIENSAN LOS LUGARES LOS NIÑOS

A lo largo de la investigación, pude acercarme desde distintas aristas a la percepción de los niños sobre territorio. Para ello, en este apartado quiero evidenciar cómo este grupo generacional representó y graficó los distintos lugares que habitan en su cotidianidad en los mapas colectivos realizados, ya que esto nos acerca un poco más a nosotros - como adultos - a comprender el habitar de las infancias de una manera diferente.

La segunda actividad que llevamos a cabo como colectivo consistió en la construcción de un mapa de la población, donde los niños y adultos pudieron dibujar los lugares que ellos

identificaban. Esta actividad se realizó dos veces, la primera fue un mapa “borrador”, y participaron aproximadamente diez niños (con edades entre 6 y 11 años) durante octubre del 2019. El segundo mapa fue posterior, aproximadamente ocho meses después, para septiembre de 2020 y participaron ocho niños (entre 6 y 11 años). La distancia entre estos talleres y la poca convocatoria del segundo tiene que ver con los eventos que se vivieron en la esfera nacional, producidos por la llegada de la pandemia del Covid-19, virus de fácil propagación que se esparció de manera global y que colapsó los sistemas de salud de distintas partes del mundo.

La llegada de la pandemia implicó en Chile la implementación de la política de “cuarentena”. La cuarentena es una medida que se estableció con el objetivo de controlar la propagación del COVID-19: para reducir las posibilidades de contagio, se obligó a las personas a no salir de sus domicilios por un lapso de tiempo determinado por las autoridades, sumado al cierre de lugares y actividades de gran aglomeración de personas (MINSAL, 2020). Esto significó que las salidas al espacio público se vieron fuertemente restringidas, privilegiándose aquellas trayectorias indispensables, como la compra de insumos básicos, apoyo en situaciones domésticas de extrema necesidad, entre otros. En principio se desarrolló de manera más estricta, sin embargo, más tarde se flexibilizaron las medidas. Para los niños, esto implicó la suspensión de la asistencia presencial a las escuelas y la experiencia de la educación on-line.

Estos acontecimientos provocaron la interrupción del mapeo comunitario, que estaba originalmente pensado como parte de un proceso continuo: en primer lugar, se realizarían los recorridos, posteriormente la construcción del mapa borrador y finalmente el mapa comunitario, participando los mismos niños.

En la práctica, se lograron realizar todas las actividades espaciadas en el tiempo. A continuación, se pueden observar tres mapas. El primero es el mapa (Fig.7) que se encuentra en internet, específicamente el Google Maps, para que el lector se pueda orientar. El segundo es el mapa borrador (Fig. 8), y el tercero, el mapa final (Fig.9). Ambos mapas fueron confeccionados por niños y adultos que forman parte de la Circotecca Santa Julia, lo que permitió evidenciar las diferencias generacionales con las que concebimos y representamos los lugares.

Dentro de los mapeos que realizamos, les niños recrearon los lugares a través de una gran capacidad creativa. Utilizaron materialidades de diversas texturas, que revelan sus colores favoritos, sus afectos y emociones. Durante el transcurso de la actividad niños pegaron corazones y pelotitas brillantes para adornar las calles: sus creaciones no coincidían necesariamente con la materialidad del paisaje.

Por ejemplo, en la Fig. 10 podemos observar cómo Tobías (9 años), se puso a sí mismo dentro del mapa. El rectángulo naranja con su nombre es su propio hogar, adornado con alambres brillantes y cuadrados. El aspecto más realista de su recreación es quizás su propia imagen, con un buzo negro que es muy característico de él.

Figura 10: Sebastián en su hogar



Fuente: Fotografía elaboración propia

Otro ejemplo de los imaginarios territoriales que se plasmaron en el mapa es la casa de Catalina (12 años), de carácter realista, que podría corresponderse con el dibujo clásico de un hogar (Fig. 15). Esta representación es bastante fidedigna, aun cuando la casa de Catalina es más pequeña, no tiene un ventanal con cortinas a los lados, ni un segundo piso.

Figura 11: Catalina en su hogar



Fuente: Fotografía elaboración propia

Las representaciones de los niños son distintas pues los lugares, experiencias e imaginarios no son los mismos para todos. Se despliegan así múltiples maneras de ser niño de un lugar (Vasconcellos, 2007). Aun cuando este colectivo habita la infancia dentro de la misma población, no existe “una” infancia dentro del territorio, sino múltiples infancias que se encuentran en ciertos lugares comunes. Al respecto, en las representaciones de los niños presencié aspectos generacionales distintivos que los diferencian de los imaginarios territoriales adultos. En las siguientes imágenes se pueden observar otros detalles del mapa final realizado:

Las representaciones de los niños son distintas pues los lugares, experiencias e imaginarios no son los mismos para todos. Se despliegan así múltiples maneras de ser niño de un lugar (Vasconcellos, 2007). Aun cuando este colectivo habita la infancia dentro de la misma población, no existe “una” infancia dentro del territorio, sino múltiples infancias que se encuentran en ciertos lugares comunes. Al respecto, en las representaciones de los niños presencié aspectos generacionales distintivos que los diferencian de los imaginarios territoriales adultos. En las siguientes imágenes se pueden observar otros detalles del mapa final realizado:

Figura 12: Junta de vecinos



Fuente: Fotografía elaboración propia

Figura 13: Plaza Semillita



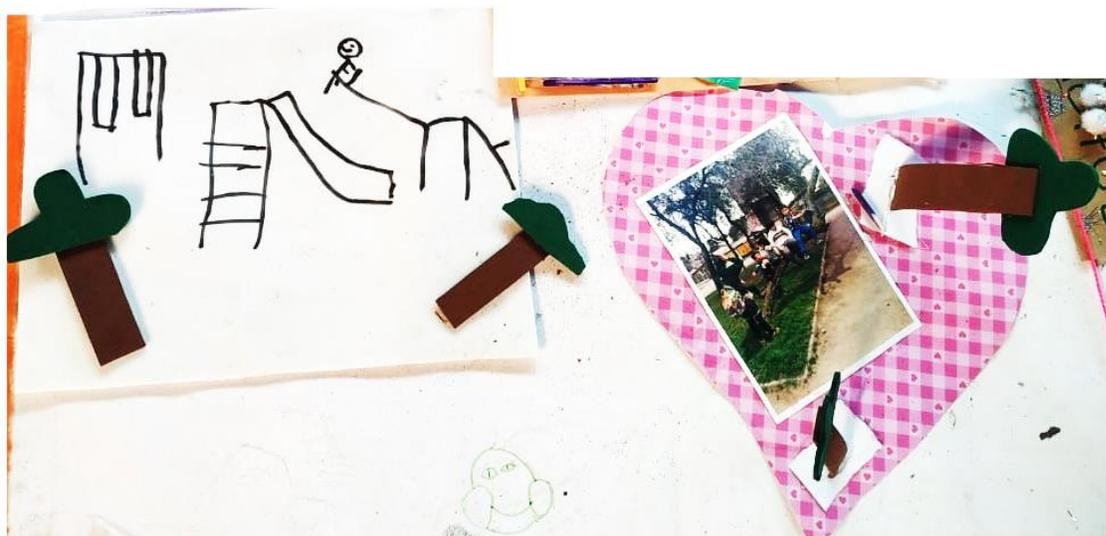
Fuente: Fotografía elaboración propia

Figura 14: Plaza de Troya



Fuente: Fotografía elaboración propia

Figura 15: Plaza colindante cancha de fútbol



Fuente: Fotografía elaboración propia

En el primer mapa borrador (Fig. 8) y como un primer acercamiento a la diagramación del territorio, los niños tendieron a dibujar materialidades asociadas a la presencia de personas.

Cuando los niños dibujaron la plaza, siempre había una persona al lado. Cuando hicieron la feria de los sábados, había personas miniatura vendiendo cosas. Cuando graficaron la cancha de fútbol, había alguien con una pelota. Así, el mapa estaba plagado de personas (Primer mapeo, 12 de octubre del 2019)

Algunos adultos, por otro lado, estuvieron constantemente preocupados de las ubicaciones exactas de los lugares, de las calles y de sus nombres correspondientes:

Una de las adultas decidió graficar las calles principales, para tener un marco de referencia dentro del cual dibujar y señalar los lugares. Dibujó las avenidas Jorge Alessandri y Rodrigo de Araya que conforman ejes de tránsito dentro de la comuna. También le pidió a Mariana (9 años) que dibujara la cordillera. Mariana dibujó semi círculos para representar las montañas (Mapa borrador, 12 de octubre del 2019)

El Tomás, uno de los talleristas, estuvo esmerado en dibujar cada uno de los pasajes del territorio, nos pidió ayuda a los demás adultos para ubicar cada una de las calles. Yo le dije que no era necesario, que la intención era que los niños crearan su propio mapa. Él me respondió que “su objetivo era que niños pudieran ubicarse territorialmente a través de los nombres de cada pasaje”, sin embargo, esto no funcionó. Pues aun cuando estuvieron graficadas las calles, ninguna pudo identificar donde estaba su casa de manera certera. (Mapa final, 7 de octubre del 2020)

En ambos mapeos realizados (Fig. 8 y 9), se observa una diferencia fundamental entre adultos y niños. Mientras los primeros dibujaron las calles principales como referencias geográficas, los niños se dedicaron a dibujar distintos lugares concretos, entre ellos la Junta de vecinos, las distintas plazas, la cancha de fútbol, la feria entre otros. Ellos no prestaron importancia a los nombres de las calles. De hecho, tampoco fueron capaces de ubicarse dentro del territorio desde de este tipo de referencias. Ahora bien, para situarse, identificaron aquellos lugares que frecuentan en su cotidianidad como lo son las plazas, las canchas de fútbol, la Junta de vecinos, y que a lo largo de esta investigación se observan como propios de este grupo generacional. Luego, comenzaron a mirar las calles y las casas ya dibujadas por otros niños, para finalmente determinar donde se encontraban situados.

En los mapeos, los niños no graficaron el territorio como un espacio vacío, lleno de calles y casas cuadradas que simplemente se “ocupan”, sino más bien como lugares que son habitados constantemente por agentes humanos, no humanos y otras materialidades del paisaje, que cobran sentido de esta forma, llenándose de significaciones. Pues, ¿qué sería una cancha de fútbol sin personas jugando? ¿Qué sentido tiene una feria, si es que no hay en ella personas vendiendo y comprando cosas?

Mientras algunos adultos tienden a teorizar y pensar en los lugares como espacios que son ocupados y llenados en ciertas ocasiones, otros niños los piensan en función a las personas

que los habitan. De hecho, Francisco (10 años) de forma inédita escribió en el mapa: “Todos somos iguales, nos queremos y nos respetamos”.

Janer (2008) describe la producción de territorios de los niños, expresando que este grupo generacional experimenta los lugares como procesos dinámicos, como interacciones, y no como escenarios. Esto se condice con los resultados que arrojó el mapeo comunitario, pues niños tendieron a graficar acciones, movimientos y afectos asociados a los lugares de la población, así como agentes no humanos (Fig. 16):

Figura 16: Junta de vecinos



Fuente: Fotografía elaboración propia

De las materialidades que más me produjeron conmoción fue la representación de Julia, una perra que fue rescatada y actualmente vive en la Junta de vecinos, hecha de plasticina y situada en la entrada de la sede como un personaje principal del lugar. (Segundo mapeo, 7 de octubre del 2020)

En este relato se vislumbra la interrelación que existe entre las personas, los seres vivos y la materialidad del paisaje en las representaciones del territorio de los niños. No hay una división o separación jerárquica al graficar los distintos agentes humanos y no humanos. Las calles, las casas, las personas y los animales están siempre en relación y no divididos o segmentados, como podemos observar por ejemplo en el mapa de origen euclidiano que se mostró anteriormente, donde en primera instancia solo podemos visualizar las calles (Figura 7).

Asimismo, en el segundo mapa se plasman ciertos acontecimientos como la llegada de la pandemia:

Me dio mucha risa cuando Gaspi (7años) y Juan (7años) dibujaron una especie de Covid-19 dentro del mapa: Gaspi lo situó en la calle, y Juan lo dibujo dentro del CESFAM. Juan me explicó detenidamente esta representación: me mostró la ambulancia junto con su conductor, al médico titular de plasticina, la camilla para los pacientes, la presencia concreta del virus (Mapa final, 7 de octubre del 2020).

Figura 17: CESFAM



Fuente: Fotografía elaboración propia

Es relevante pensar que, al representar los lugares, los niños vincularon este acontecimiento con sus experiencias en el territorio. Juan graficó al covid-19 con cara de enojo y maldad, revelando la emocionalidad que identificó asociada a este suceso (Fig. 17). La pandemia sin duda alguna, transformó las trayectorias de los niños, ya que modificó sus salidas a la calle y relevó la importancia del CESFAM dentro de la población, que, en el momento más álgido del virus, tenía una fila de espera que se podía visualizar a cuadras del lugar.

En cuanto a las personas que estaban situadas dentro del mapa, uno de los aspectos más importantes para los niños fue que todos los participantes del taller estuvieran presentes:

Mariana (9 años) y Francisco (10 años) dibujaron a todos los niños del taller juntos en distintos lugares de la población. Alrededor de estas caras, dibujaron corazones. (Mapa borrador, 12 de octubre del 2019)

Los niños pegaron fotos de ellos mismos por todos los lugares. Si había algún niño que no aparecía en la foto, este se dibujó a sí mismo. Sin embargo, esto constituyó un conflicto, pues les pareció injusto que algunos aparecieran y otros no. (Mapa Final, octubre 2020)

Dentro de la población, los niños identificaron a una comunidad que habita el territorio y lo conforma, asociando ciertos grupos de personas a lugares específicos y dando cuenta de la importancia de las relaciones afectivas que sostienen. Pareciera ser que los niños piensan el territorio arraigado a una comunidad de personas, en donde existen distintos tipos de vínculos; familiares, de amistad, de fraternidad y porque no, de enemistad.

Las dos actividades en torno al mapa comunitario fueron complejas. A los niños les costó interesarse por la actividad, y fue mucho más desafiante que realizar que los recorridos por el barrio. En cierto modo, suponía ciertas dificultades para ellos.

Cuando realizamos el mapeo, casi ninguno pudo ubicar su casa en la posición exacta dentro del mapa. Sin embargo, cuando caminamos por la población, o cuando hicimos los recorridos, eran capaces de reconocer pasajes y calles, siempre tomando como referencia lugares como el CESFAM, la Junta de vecinos, la casa del amigo, el almacén para comprar, etc. (Mapa Final, 7 de octubre del 2020).

El hecho de que los niños no hayan sido capaces de identificar donde están sus casas en un mapa lleno de calles y pasajes, según el pensamiento moderno y la psicología de Piaget, (1977) tendría su justificación en que ellos aún mantienen un modo de pensar pre-operacional, sin alcanzar el desarrollo del pensamiento abstracto pleno, lo que debería avanzar progresivamente junto con la edad a una racionalidad adulta, que piensa los territorios como espacios diagramables en un mapa. Así lo vemos, por ejemplo, en la forma en que se piensan los espacios dentro de las planificaciones urbanas municipales, o también, dentro de los mapas occidentales que grafican el territorio de las ciudades.

La dicotomía de naturaleza/cultura, según Ingold (1993), determina fuertemente nuestra noción de territorio. Las personas han tendido a pensar en el paisaje dividido entre las personas, correspondiente a la cultura, y el entorno, que correspondería a la naturaleza. Los mapas modernos no contienen personas, solo calles, veredas y lugares. Esta división, es esencialmente cultural, pues las personas se encuentran siempre situadas en un territorio, no existen si no estuvieran habitando el paisaje. Este imaginario territorial se relaciona estrechamente con nuestra forma adulta de habitar la ciudad, en donde nos pensamos a nosotros mismos como entes separados del territorio, como si nuestra existencia fuera viable sin estar arraigados a una materialidad concreta, a un paisaje determinado. Como si los lugares existieran por sí mismos, sin personas.

Por consiguiente, la cosmología moderna sitúa las relaciones entre los humanos y la naturaleza de manera vertical (Martínez, 2009). Esto se ve reflejado en cómo nuestra sociedad explota el medio ambiente en función de las necesidades sociales, por ejemplo, en la construcción de estas grandes urbes, donde se pone en preponderancia la eficiencia del transporte automotriz, la construcción de edificios cada vez más grandes, el flujo de pasajeros. Materialidades que sustentan la fuerza de trabajo y que articulan el funcionamiento de la ciudad para sostener el sistema económico, político y social, dejando de lado la responsabilidad de mantener y resguardar el equilibrio del ecosistema del cual solo somos una pequeña parte.

En el mapeo comunitario, es posible detectar que los imaginarios territoriales de los niños poseen un sistema de clasificación distinto, donde aparecen en un mismo plano ontológico los seres humanos, los seres no humanos, las materialidades del paisaje, los afectos y los acontecimientos. Así, se revelan esquemas mentales en donde la dicotomía naturaleza-cultura aun no está tan determinada y elaborada como en nosotros, los adultos.

Para representar los distintos lugares de la población, los niños utilizaron texturas, colores y formas diversas que no necesariamente se corresponden con las materialidades del territorio. La actividad del mapa fue una instancia de creación, de compartir conocimientos sobre el territorio, y también de juego. Los niños transmitieron a través de la construcción de los mapas un sinnúmero de sensaciones y emociones que se condicen con las características de su propio habitar. Como mencioné en el capítulo anterior, el caminar de la niñez a lo largo y ancho de su barrio toma distancia de la modalidad de viaje del adulto, pues los niños se vinculan íntimamente con materialidades, olores y sensaciones dando lugar a un paisaje integrado.

Desde otra arista, me parece interesante mencionar que a partir de la división entre naturaleza-cultura occidental - propia de la colonialidad – emergen otras dicotomías que van a configurar estructuras sociales opresivas, y en particular, que caracterizarán el adultocentrismo. En el fondo, existe un mundo desarrollado (maduro, íntegro, racional) que es el mundo “real” de lo adulto, asociado a lo civilizado, a la cultura, a lo humano, que se opone al mundo subdesarrollado (inmaduro, ambiguo, inestable) propio de jóvenes y niños, asociado a lo incivilizado, a lo salvaje, propio de la naturaleza (Vásquez, 2003). Es coherente que este grupo generacional se relacione desde un plano ontológico distinto y que al mismo tiempo sea percibido más cercano a la naturaleza que a la cultura, pues la difuminación de esta dicotomía, se percibe desde el pensamiento occidental como una característica de los “grupos primitivos e incivilizados”.

7.3 LUGARES DE LOS NIÑOS

En los recorridos y mapas comunitarios, identifiqué lugares de la población en donde se entrelazan fuertemente las trayectorias de los niños, encontrándose las sendas de este grupo generacional de manera densa y característica. Estos lugares componen sus trayectorias cotidianas, configurando experiencias y subjetividades infantiles comunes. En los siguientes apartados, caracterizaré:

- La junta de vecinos
- Las plazas
- El internet

En ellos, se nos devela la capacidad de apropiación por parte de los niños, a través de movimientos e interacciones distintivas que permiten comprender el paisaje urbano de una manera más compleja, acercándonos a las experiencias de este grupo generacional. Tanto en la junta de vecinos, en las plazas, así como en el internet se puede reparar en la confluencia de este colectivo, donde se reúnen, comparten, conversan y por sobre todo construyen y transforman el territorio.

Niños identificaron las plazas y la sede de la Junta de vecinos como sus lugares predilectos dentro de la población. Si pensamos en aquellos lugares programados para las infancias, diseñados y designados por los adultos para ser habitados por este grupo generacional, ambos forman parte del territorio normativo. Por un lado, la plaza es un lugar público

destinado para el uso de los niños, mientras el taller que se desarrolla en la sede fue convocado inicialmente por adultos para este grupo generacional. El hecho de que hayan sido previamente designados, sin embargo, no interfiere en los procesos de apropiación de los niños, que reconocen estos lugares como propios.

Dentro de los lugares no necesariamente físicos, decidí incorporar el internet. A medida que realizamos los recorridos por la población, así como en los mismos talleres de arte y de circo, pude observar que el celular es una materialidad siempre presente en las trayectorias de este grupo generacional, utilizada para sacar fotos, subirlas a las redes sociales, hacer videos y registrar los acontecimientos cotidianos. A través de este artefacto, se tiene acceso al internet, lugar en donde se hace viable la interacción en las redes sociales. Por sí mismo, el internet, desde la definición de Marc Augé (1992), puede corresponder a un lugar en cuanto se utilice para vincularse con otras personas, para establecer y retroalimentar relaciones, otorgando múltiples posibilidades de encuentro. En consecuencia, dentro de los estudios geográficos contemporáneos se le identifica como un territorio emergente.

A continuación, indagaré en cada uno de estos lugares brevemente descritos, en base a una caracterización compuesta por tres momentos: una descripción del paisaje y de las materialidades que lo componen; los movimientos y acciones de los niños en estos lugares; y finalmente cómo se desenvuelven las relaciones intergeneracionales.

7.3.1 LA SEDE DE LA JUNTA DE VECINOS

Cuando les pregunté a los niños, durante los recorridos, sobre cuáles eran sus lugares favoritos dentro de la población, la respuesta que más se repitió fue la Circoteca o la sede de la Junta de vecinos. Ambas hacen referencia al lugar donde se desarrollan las actividades y los procesos organizativos y pedagógicos de la Circoteca Santa Julia. A continuación, algunas respuestas de niños:

*“Me gusta la sede. Porque. Porque podemos hacer muchas muchas cosas” ¿Cómo qué?
“Como jugar, pintar, dibujar”. (Santiago, 7 años)*

“La sede me gusta mucho. Porque hacemos cosas entretenidas” (Mariana, 9 años)

“Es el mejor lugar que he conocido desde chico”. (Alan 8 años)

“Propondría como política pública, sacar todos los colegios, y poner solamente Circotecas a lo largo de todo el país.” (Hugo, 9 años)

“Mmm la sede es el mejor lugar que he conocido desde chico.” (Iubal, 7 años)

Los niños de la población articulan su subjetividad en función al territorio que habitan, y en este caso, quienes fueron parte de este estudio participan constantemente de los talleres

que realizamos durante la semana en la Junta de vecinos, por lo que se es un lugar relevante para el colectivo.

Hasta el año 2019, previo a la pandemia, se estaban realizando tres talleres: Arte, Ayuda-tareas y Circo. Cabe mencionar que la Circoteca como organización lleva trabajando ya siete años dentro del territorio, organizándose con los vecinos. Todas las actividades que se realizan con niños en la Junta de vecinos n°3 de la población son promovidas actualmente por este proyecto pedagógico. Los talleres son de libre acceso para niños y jóvenes, sin discriminación de edad, etnia, género o dificultad cognitiva.

Disposición de las materialidades del paisaje

En sí misma, la Junta de vecinos estaba compuesta - al inicio de la investigación - por un salón, una cocina, un gran gimnasio, la sala que utilizan los vecinos para los trámites burocráticos, dos baños químicos y una bodega en donde se guardan los juguetes de Circo. El año 2021 el uso del gimnasio fue clausurado para la Junta de vecinos, tema en el que ahondaré en el siguiente capítulo.

Los espacios que contempla la Junta de vecinos son acotados. Los materiales, juguetes y artefactos que utilizamos se guardan en la bodega y durante los talleres se ponen a disposición. Dependiendo del contexto, es probable que nos situemos en el salón, en el pequeño patio, o también está la posibilidad de realizar el taller en la calle. Cabe recalcar que la estructura de la Junta de vecinos no está pensada para ser habitada por este grupo generacional. Aun así, durante cada taller el lugar se transforma para convertirse en un lugar de niños.

En cuanto a la metodología de los talleres, se identifican dinámicas que los diferencian de otros lugares institucionales. En primer lugar, los niños deciden por su propia iniciativa asistir. En segundo lugar, las instancias no consideran un tiempo de “recreo” diferenciado de las actividades que allí se desarrollan, pues se entiende que las dos horas de duración de cada taller son de aprendizaje, de exploración y de juego. Cada taller se realiza en base a una pequeña planificación previa que diseñamos los adultos de la organización. Si bien llevamos actividades propuestas, existe una gran libertad para desenvolverse en el lugar.

Según cada planificación, se ponen a disposición de los niños distintas materialidades y juguetes que dan forma al paisaje del lugar. A veces los elementos están orientados de tal manera que los niños puedan pasar por distintas estaciones de juego, en la conocida “Gymkana”. Otras veces, están ahí para que ellos puedan crear y jugar según sus propios deseos. El juego libre es una de las metodologías características de la organización, por lo cual el grupo que se consolida en cada taller genera sus propias dinámicas y juegos espontáneos.

Como un ejemplo de dinámicas que inventan los niños y que perdura hasta hoy en día dentro de los talleres fue la creación del Switch Color:

Un día Paola (9 años) se dedicó a ordenar distintos tatamis (colchonetas) y encima puso clavos y aros de hula hula redondos con distintos colores. Niñas y niños crearon reglas flexibles donde una persona decía un color y una parte del cuerpo, y todos tenían que ir hacia

el lugar donde se encontraba ese color y poner la parte del cuerpo que se señalaba. Si no te encontrabas siguiendo las indicaciones, te pueden pintar. Y si te pintan te toca dar la siguiente instrucción. A este juego le pusieron "Switch Color". Este juego se convirtió en una tradición y hasta hoy lo jugamos en el taller de circo. (Cuaderno de campo, Julio 2019)

Un aspecto interesante a relevar de los artefactos que se utilizan en el taller de Circo es que estos juguetes no tienen un género asociado, ni funciones previamente establecidas por los adultos. Por ejemplo, una pelota, una clava o una colchoneta de colores, son elementos que se pueden utilizar para explorar distintos movimientos. Pueden lanzarse, ser utilizados en una obra performática, o también pueden usarse para armar una torre de objetos. Al caso, no tienen un modo de uso fijo y normativo, como acontece con los juegos de la plaza tal como el resbalín, o el sube y baja, que además se encuentran anclados al territorio. Esto otorga una gran versatilidad que es característica del circo y que cautiva a este grupo generacional.

Dentro de las características más nombradas en torno a la sede de la Junta de vecinos, y que la distingue de otros lugares que habitan los niños, es la posibilidad de jugar, de pintar, de correr, de crear. En el fondo de "hacer cosas entretenidas". En el siguiente subapartado, relataré como son los movimientos y dinámicas de este colectivo que dan forma a este lugar tan especial.

Sobre los movimientos de los niños en el taller: juego libre y tiempos intensivos

Los niños llegan a la Junta de vecinos con ansiedad; quieren moverse, jugar, molestarse, etc. De facto es complicado comenzar alguna actividad sentados o de mayor calma, pues vienen con una energía explosiva, al asistir justo después del colegio, o después de estar encerrados en sus casas.

Estábamos en el taller de arte. En esa instancia, llegaron tres niñas (4, 8 y 9 años) y dos niños (8 y 9 años) y éramos dos adultas. Las niñas querían saltar de un colchoneton a otro sin parar, y decidimos no hacer la actividad que teníamos pensada. Jugamos durante todo el taller a saltar entre diferentes materialidades: colchonetas, tatamis, el suelo. En este escenario, de repente Liz (4 años) se puso a gritar, saltaba y levantaba las manos riéndose, luego se detenía y se sentaba. Hizo eso como cinco veces; de repente se ponía a saltar y a chillar y luego volvía a un estado de calma. Estaba como frenética, había muchos estímulos alrededor de ella, y nosotras también comenzamos a gritar. Luego todas nos reímos. (Cuaderno de campo, agosto 2019)

Según Tonucci (2009) este tipo de energía es producida en parte por el exceso de monitoreo adulto y la rigidez de la escuela, que restringe la posibilidad de experimentar ciertos obstáculos y riesgos cuando los niños lo sienten necesario, llevando a acumular exigencias y ganas de sentir emociones que tenderán a satisfacerse todas juntas cuando finalmente tengan momentos de autonomía.

En una instancia de reflexión, los adultos hablamos sobre la autonomía de los niños dentro del taller, en la cual surgió el caos como concepto. Cuando los adultos identifican caos, surgen acciones imprevistas y sorprendentes de los niños. En algunos momentos del taller

de circo, vemos que están corriendo, tomando juguetes, jugando fútbol, haciendo acrobacias en el aire. Todo esto simultáneamente. La forma adulta de habitar el territorio tiene un orden, cierta estructura que hemos adquirido al ser parte de esta sociedad y les niños desordenan este tipo de esquemas; desarmen las actividades propuestas, tienen ocurrencias de juegos y actividades que no habíamos considerado y muestran una gran capacidad de improvisación y creatividad que muchas veces les adultos pueden considerar confusas.

En términos de formas, desordenes y tiempos, los niños tienen otras maneras de habitar los lugares, otro tipo de preocupaciones. Una muestra de ello aconteció en un taller durante el 2020:

Tenemos en el taller juegos grandes con distintas formas y colores, que sirven para generar estructuras mayores de juego. Son muy versátiles: con ellos puedes formar pasadizos, resbalines, y una serie de laberintos. Los niños comenzaron a usarlos para balancearse de un lado a otro. Yo los vi jugando de lo más felices, y me subí a uno de los juegos. Me dio miedo pues era muy fácil caerse al suelo, aun cuando no era peligroso realmente. Los niños gritaban, se reían, se caían al suelo y volvían a subirse. Luego armaron una especie de laberinto y dispusieron cada juego de manera distinta, generando obstáculos que se debían evadir. Desde afuera, se oía muy desordenado, caótico, y se veía un poco arriesgado, pues se podían caer al piso en cualquier momento. (Cuaderno de campo, septiembre del 2020)

En este tipo de dinámicas los niños son capaces de ordenar y movilizar los artefactos dentro del lugar. Dan instrucciones del “cómo” se puede jugar con cada materialidad, y proponen ideas y juegos para realizar. Mientras nosotros identificamos caos, ellos resuelven los conflictos del momento, utilizan sus herramientas y crean nuevas interacciones con la materialidad.

En estos movimientos observé un habitar cuya narrativa es expresión de un tiempo intensivo y explosivo de creación. Tiempo de intensidad y no de duración (Vasconcellos, 2007; Kohan, 2004). Este tiempo intensivo, propio de las trayectorias no programadas que se caracterizaron en el capítulo anterior, se contraponen con la lógica temporal que articula la escuela, en donde se desarrollan actividades de tiempo cronológico, ordenadas consecutivamente en el “camino numerable de la progresión” (Kohan, 2006, p.94). En la medida que los niños van creciendo, pasan por distintas etapas de aprendizaje en donde la adquisición de conocimientos fuertemente parcelados va aumentando su dificultad. Consecutivamente, su desempeño termina siendo diagramado y numerado en calificaciones.

En contraposición, el tiempo intensivo y aiónico de los niños es descrito como “un salir siempre de «su» lugar y situarse en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro” (Kohan, 2007, p. 94). El autor en esta línea explicita que muchas veces los adultos pretendemos que este grupo generacional se desarrolle en función a dinámicas instituidas y cuantificadas, sin considerar las temporalidades propias de las infancias, en donde la relación con el tiempo no es ni sucesiva ni consecutiva, sino que está sujeta a un dinamismo que escapa del control y de la pretensión unificadora de las instituciones.

Relaciones intergeneracionales

En cuanto a las relaciones intergeneracionales, los talleres se han convertido en un lugar en donde se entrelazan la trayectoria de niños que no se conocían antes y que comparten con otros adultos. Janer Jader (2008) expresa que el conocimiento de la comunidad de los niños, vinculado al sentimiento de identidad y pertenencia, genera una especie de separación con otros grupos generacionales, en la medida en que existen artefactos, lugares, movimientos que son típicos de ellos.

En efecto, he podido identificar en los talleres del colectivo Circoteca Santa Julia tres características de las relaciones intergeneracionales que allí se desarrollan: las dinámicas excluyentes, las dinámicas conflictivas, y las dinámicas de amistad y performance.

En primera instancia observé cómo los niños en ciertas ocasiones van estableciendo una relación horizontal de identidad entre ellos y una relación vertical de identificación con los adultos (Janer, 2008). Esto quiere decir que dentro de su mismo grupo generacional son capaces de generar vínculos simétricos, de confianza, de ayuda, de cuidados, mientras en sus relaciones con adultos, se observan vínculos jerárquicos, donde los “mayores” son vistos como una autoridad.

Un ejemplo de ello son algunas dinámicas de juego, en donde los niños no permiten que se inmiscuya adultos, apropiándose del objeto:

Estábamos personas de todas las edades presentes sentadas y procedíamos a ver una película, y había dos opciones para sentarse: los tatamis y las sillas. Una niña de ocho años dijo que los tatamis eran para los niños y las sillas para los adultos. Yo no quería sentarme en la silla, pero decidí respetar su decisión. (Cuaderno de campo, diciembre del 2019).

Los niños reproducen entonces la división generacional que experimentan en distintos lugares institucionales como el colegio, la familia, o la misma urbanidad. Al mismo tiempo, buscan apropiarse de ciertos lugares invirtiendo las relaciones de poder: si por lo general son los adultos quienes deciden los lugares que pueden habitar los niños, ellos también optan por excluirlos de ciertos territorios que consideran suyos. Según Botero & Torres (2008), es común y saludable que la participación infantil se plantee de manera rebelde, pues existe un enfrentamiento entre niños y adultos que solo puede resolverse en igualdad de condiciones a través del choque. Por lo mismo, así como hay lugares que se comparten, en ciertas ocasiones niños ponen límites claros a los adultos, lo que reafirma sus identidades y resguarda su colectividad.

En un segundo momento, identifiqué acontecimientos en donde existe un enfrentamiento explícito entre los niños y los adultos:

Nos disponíamos a ver una película en la sala de atrás, y en un intento de no ser adultocéntricos, quisimos que los niños propusieran sus propias ideas. En esto, Francisco

(10 años) uno de los más grandes insistía en ver Estación Zombie⁹, película que trata de unos zombies sangrientos que invaden un tren de ciudad. La mayoría de los niños gritaban que querían ver esta película, sin embargo, había algunos que se negaron porque les daba mucho miedo, ya que eran más pequeños (3-6 años de edad). A nosotres no nos pareció lo más indicado, pues no era una película inclusiva. Por lo mismo, intentamos llegar a un consenso, pero no se pudo solucionar, ya que había un grupo de cuatro niños que no quisieron ceder e insistían a gritos que pusiéramos la película de terror. Aun así, entre los talleristas y algunos niños llegamos al acuerdo de que lo mejor sería poner la película "Matilda"¹⁰.

Estábamos en esto, pusimos la película, y ya llevábamos diez minutos mirándola, cuando se cortó repentinamente la batería del computador y se apagó. Fuimos a ver qué era lo que ocurría, y nos dimos cuenta que Francisco (10 años) y Javiera (10 años) habían mandado a Vale (seis años) a cortar el suministro eléctrico del alargador.

El taller de pronto se convirtió en un caos, los niños gritaban por todos lados, unos se acusaban a otros y tuvimos que realizar una operación para descubrir quien había cortado la electricidad. (Cuaderno de campo, 15 de agosto 2019)

Este tipo de situaciones son comunes cuando los niños se sienten trasgredidos. Entonces, se organizan para elaborar planes y boicotear la actividad que se está realizando, rebelándose contra la forma, en apariencia unilateral, en la que toman las decisiones los adultos o contra aquellas acciones que les parecen injustas.

Según Duarte-Duarte (2013) en las relaciones actuales está en cuestionamiento la autoridad adulta, que se encuentra en una crisis de legitimidad. Por un lado, los adultos cada vez quieren parecerse más a las personas jóvenes, mientras los niños no anhelan ser adultos. La idea de niño dependiente, obediente e inocente está siendo reemplazada por la idea de niños autónomos con capacidad de decidir y de actuar, sobre todo cuando ellos son conscientes de sus derechos.

La autora retrata entonces una tensión entre "la preocupación por la emergencia del niño/a con voz, con la capacidad para argumentar y cuestionar normas y hacer ciertas demandas, participativo y con poder de decisión, y una especie de niño tirano, narciso e individualista" (2013, p.470). En cierto modo, dentro de la Circotec Santa Julia, el poner límites como adultos se ha tornado más complejo que antes. En estos procesos de transformación social, las decisiones de los adultos son constantemente cuestionadas; cada límite puesto debe tener una argumentación sensata que los niños puedan comprender.

9 Matilda es una película de 1996 del director Danny Devito que relata la historia de una niña cuya familia la desprecia y que va a un colegio donde la directora la maltrata. Se relaciona sobre todo con el tema de la educación y problematiza la situación que viven las infancias.

10 Estación Zombie es una película del 2016, de Corea del Sur, que tuvo mucha popularidad, de director Yeon Sang-ho. Es del género terror/acción.

A pesar de los conflictos de poder que se puedan desarrollar a lo largo de los talleres, les niñas expresan constantemente el cariño que sienten en este lugar. Es importante considerar que en cualquier relación humana que se establezca, existen negociaciones, conflictos, y juegos de poder, en la medida que existe una confianza de por medio. Siendo el equipo de carácter intergeneracional, llama la atención que tanto la Javiera (10 años) como la Camila (12 años) expliciten que les encanta este lugar porque allí se sienten “libres” a pesar de que en este contexto la organización se desarrolle con adultes.

“Me gusta la junta de vecinos, desde la primera vez que vine, nunca dejé de venir, porque en los talleres me siento libre.” (Camila, 12 años)

“Me encanta la Circoteca ¿Por qué? Es que aquí soy libre. Puedo conversar, jugar o sentarme a estudiar y compartir” (Javiera, 10 años)

Desde esta perspectiva, se revela cómo las interacciones de la niñez pueden modificarse según el tipo de “adulto” con quien estén tratando. La matriz adultocéntrica que impera en nuestra sociedad instala formas de relacionarse asimétrica entre adultes y niñas. Aun siendo así, es viable modificar esta estructura en la cotidianidad, en la medida que adultes cedemos espacios de decisión y facilitamos lugares en donde los principios de participación y co-protagonismo sean primordiales (Cussiánovich, 2010).

En la Circoteca sostenemos relaciones intergeneracionales desde la amistad y el cariño. Les adultes jugamos, improvisamos y también podemos actuar de forma irracional. Según Valentine (2002) es importante considerar que “*adulto y niño* son performance fluidas e inestables” (p. 67). A lo largo del trabajo etnográfico, durante aproximadamente tres meses estuve transitando de forma consciente entre el habitar característico de les niñas y el ser una adulta responsable del taller de circo. En el cuaderno de campo describí una de mis experiencias:

Cuando actúo como niña, y me pongo a mí misma en esa posición, me meto en el mundo del juego; de escapar de correr de perseguir, de gritar y de emocionarme por cualquier cosa. A veces solo me siento a contemplar, inmersa en el territorio del juego, y soy parte de la dinámica aun cuando no me mueva. El juego es libre, es gozar, es imaginar. También es pelear, a veces discutir, generar polémicas, poner límites. La otra vez hicimos casas con tatamis – colchonetas de colores. Allí estaba yo en la mitad de la casita de colchonetas que habíamos construido entre todes, con niñas de 12 años y también con pequeños de cinco. Estar sentada en el medio de la dinámica simplemente era genial, pues me permitía estar a la misma altura que les niñas. Cuando el Tomas, tallerista, vino a decir que se había acabado el taller, todos gritamos NOOO incluida yo. Y ahí me di cuenta que a veces estas tan emocionada con tu fantasía, es tanta la entretención, que el hecho que te echen o te digan que se acaba el juego es frustrante y triste (Cuaderno de campo, marzo 2020).

En esta cita, quiero relevar que tanto adultes como niñas vamos transitando por diversos momentos. Las relaciones entre personas adultas y niñas, son a veces asimétricas en favor del adulto, en otras a favor de les niñas, al tiempo que en ocasiones pueden ser relaciones de igual a igual o de indiferencia (Duarte-Duarte, 2013). Si la infancia se corresponde con

una forma de habitar la temporalidad, el presente y el devenir, entonces los adultos podemos experimentar momentáneamente esta sensación, estando dispuestos a aprender y a desarmar ciertos esquemas y estructuras ya instaladas en nuestras maneras de concebir el mundo.

7.3.2 LAS PLAZAS

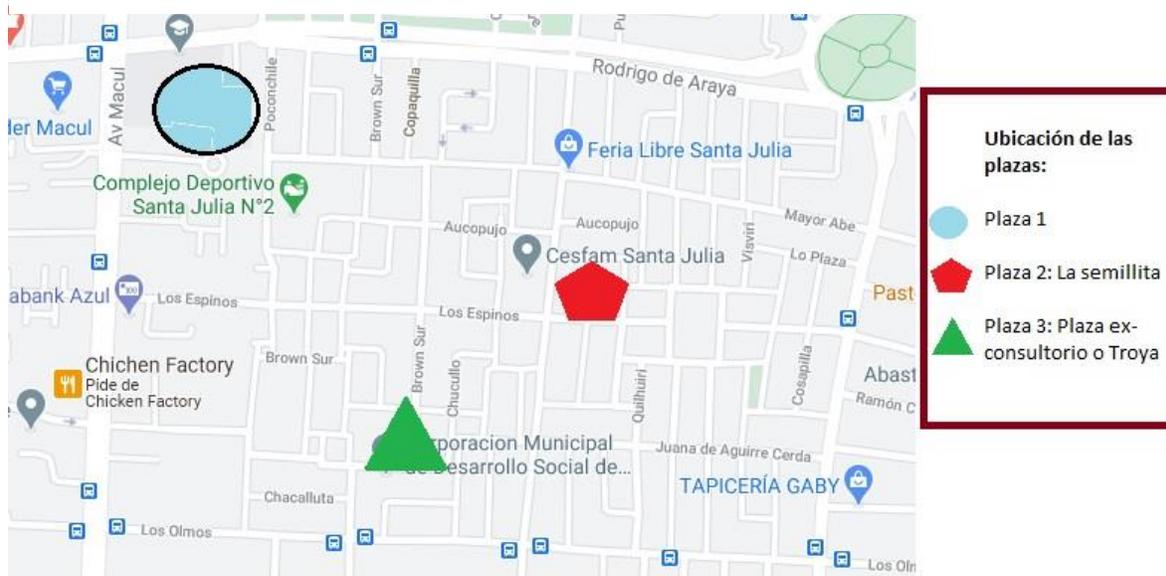
Este apartado surge en relación a los distintos recorridos que realizamos en la población, pues cada uno de ellos fue guiado por los niños hacia la plaza como destino final. Cuando les pregunté a los niños a dónde querían ir, la respuesta siempre fue “queremos ir a la plaza”. En total fuimos a tres plazas del territorio, cada una de ellas no estaba a más de 800 metros de la Junta de vecinos.

La plaza es un lugar que los niños perciben como propio y al mismo tiempo, es un lugar asignado por el territorio normativo de la infancia. Dentro del estudio “Habitabilidad de niños y niñas” (2006) auspiciado por la Universidad Católica y el Fondo Solidario e Inversión social del Gobierno de Chile, se explicita que durante el desarrollo de los niños se requieren espacios para la interacción con sus pares tanto dentro como fuera de la casa. Dentro del territorio urbano público y de libre acceso, pareciera ser que la plaza es el único lugar visiblemente pensado para los niños.

Aun así, he podido observar que los niños de la Población Santa Julia que no viven cerca de la plaza, no van casi nunca a este lugar. Por lo general, los niños transitan por lugares cercanos a sus casas, el pasaje, la vereda, y es común que sus amigos se encuentren en el territorio colindante, por lo que es poco probable que vayan a una plaza a jugar por su cuenta si es que no viven cerca de ella. Además, los niños que ya tienen “permiso” para ir a la plaza, entre 8 a 11 años, no es un sitio que prefieran normalmente. Pareciera ser que, ir en grupo como parte de la actividad de los recorridos, convirtió a la plaza en el lugar más entretenido y ansiado para ellos.

Disposición de las materialidades del paisaje

Figura 18: Mapa referencial de las plazas



Elaboración Propia

Las tres plazas (Fig. 18) que se encuentran dentro del territorio y que visitamos en los recorridos fotográficos son:

1. La plaza del "ex-consultorio", o del sector Troya. Esta plaza fue la preferida de las niñas, tres de los recorridos tuvieron como objeto llegar a este lugar. Consta de pasto sintético, un resbalín de metal, una estructura de plástico con dos resbalines, una estructura donde las niñas se suben y giran dando vueltas con sus pies, y dos sube y baja. Dentro de las tres plazas, esta es la que posee una mayor cantidad de juegos infantiles, siendo también la más pequeña en términos de superficie.
2. La plaza "Semillita". Su nombre deriva de su ubicación, pues es contigua a un jardín infantil que lleva ese nombre. Esta plaza es la más grande, tiene una gran cantidad de cemento y aproximadamente un 10% está destinada a los juegos para niñas, dentro de los cuales vemos dos sube y baja, un resbalín, y una estructura que da vueltas. Esta plaza es emblemática porque divide la población en dos, hacia el oriente la parte más vulnerable. Hacia el poniente, es un sector un poco más tranquilo.
3. La tercera plaza, frente a una de las canchas de fútbol, no tiene un nombre establecido. Esta, a diferencia de las dos anteriores, tenía una mayor cantidad de pasto, algunos árboles, máquinas de gimnasia, más ningún juego infantil. Un año después de nuestra visita fue remodelada. El pasto fue reemplazado por cemento y se instalaron juegos para niñas.

La configuración de las plazas en la ciudad supone estar pensada y supuestamente construida para ser habitadas por niñas. Sin embargo, esto no quiere decir que sean territorios estén adaptados y diseñados para ellas y su comodidad. En el caso de la

población, cada una de ellas tiene sus particularidades. En relación a los juegos infantiles, se distingue cierto nivel de estandarización. En el informe de la Universidad Católica, se revela que:

Los juegos infantiles no se diseñan, se compran a proveedores nacionales, los que dividen su oferta en dos tramos: 0 a 5 años y 6 a 12. Para el primer tramo, se construyen pozos de arena, y se instalan columpios (p.35).

Aquí se visibiliza como los juegos de las plazas no están diseñados según el contexto en donde viven los niños, sumado a que no existe ningún tipo de intervención vinculante por parte de este grupo generacional en el diseño de estos lugares. Incluso en ciertas plazas los juegos han sido reemplazados por máquinas de gimnasia, lo que revela la falta de interés por parte de la institucionalidad en crear espacios que estimulen el juego y las actividades recreativas en los niños.

En torno a la caracterización física de estos lugares, uno de los aspectos que llamó mucho la atención fue los pocos árboles y pasto que encontramos en cada una de ellas. Cuando fuimos a la plaza ⁰³, los niños se subieron a dos árboles y se quedaron allí, sentados, conversando:

Hablando con ellos al menos dos (de 8 y 9 años respectivamente) mencionaron que era la primera vez en su vida que se subían a un árbol. Pareciera ser que cada vez hay menos pasto en las ciudades, menos árboles y espacios verdes. De hecho, al mes después de visitar esta plaza, nos enteramos de que lugar había sido reconstruido: eliminaron los únicos dos árboles a los que nos habíamos subido, sacaron el pasto para poner cemento, y luego le instalaron nuevos juegos y máquinas de gimnasia. (Cuaderno de campo, Recorrido 1, 4 de septiembre)

Que las plazas tengan áreas verdes parece no ser una prioridad dentro de la población Santa Julia. A diferencia de otros barrios de Santiago, estos han sido reemplazados por cemento o pasto sintético. Si comparamos, por ejemplo, las plazas de Las Condes, Providencia, La Reina, difícilmente podemos observar la falta de áreas verdes y diversidad de juegos. Así se evidencia la segregación socio-espacial (Rasse & Lin, 2020) que inunda a la ciudad de Santiago, y que afecta fuertemente a este grupo generacional (Ceballos, 2018), pues mientras las infancias más vulnerables habitan viviendas precarias y pequeñas, sus espacios públicos constan de plazas en mal estado o que no están diseñadas para el uso recreativo de los niños.

Sobre los movimientos de los niños en la plaza: el resbalín

Las plazas se diferencian fuertemente de otros lugares de la urbanidad por la presencia de juegos, materialidades pensadas por el adulto para que los niños pueda recrearse y jugar. En efecto, los juegos de las plazas fueron paisajes esenciales de las trayectorias de desplazamiento de los niños, pues una vez que llegamos al lugar, no dejaron de interactuar con estos artefactos, que a primera vista son de uso exclusivo de este grupo generacional.

Figura 19: Movimientos simultáneos



Fuente: Elaboración propia

resbaladiza caminando, en vez de utilizar la escalera. Esto supone un desafío para sus cuerpos, ya que en un plano de 45° van escalando por el resbalín teniendo la gravedad en contra. Otro desafío corporal fue permitido gracias a las dos barras de metal que unen la parte resbaladiza del resbalín con la escalera: esta zona fue utilizada para hacer distintos tipos de acrobacias y dar vueltas sujetándose de la barra (Fig. 19).

En estas situaciones observé distintas transformaciones del uso original que está pensado para esta materialidad. Para Jader Janer (2008) recrear y transformar el patrón inicial por el cual estaban pensados los objetos es una de las características del como niños apprehenden de su territorio,

En esta línea, tomaré el resbalín como ejemplo de un juego clásico que vale la pena analizar y que da forma a un micro paisaje propio de los niños. El resbalín es un juego que está hecho con cierta estructura y funcionalidad. Como su propio nombre lo dice, la idea es resbalar, y para ello lo primero que debes hacer es subir por la escalera, sentarte y luego deslizarte por la superficie hasta llegar al suelo.

Cuando fuimos a la plaza de Gregorio de la Fuente, me llamó la atención la cantidad de funcionalidades que niños le dan a esta materialidad. En primer lugar, ellos efectivamente suben por la escalera y luego se deslizan por la superficie. En este sentido, el juego se utiliza con la funcionalidad predeterminada. Aunque, quizás la misma cantidad de veces estos decidieron subir por la misma superficie

Figura 20: El juego del Tapón



Fuente: Elaboración propia

creando sus propios lugares y movimientos coreográficos.

Además, pude vislumbrar ciertos juegos colectivos que allí se desarrollan. Está por ejemplo el clásico “Tapón” (Fig. 20), donde una persona se pone en la recta final del resbalín y debe contener a todos los demás que van llegando sucesivamente. Esta dinámica es conocida por todos los niños, y yo también la jugué durante mi infancia, por lo que constituye una forma de uso que se ha transmitido a lo largo de generaciones en torno al resbalín. Otro caso interesante fue la performance colectiva que se desarrolló en el paisaje del resbalín, donde los niños representaron una escena de la vida cotidiana. En la Figura 19, se puede vislumbrar a todo el grupo haciendo como que se desmayan al mismo tiempo.

Figura 21: Performance en el resbalín



Fuente: Elaboración propia

En diversas ocasiones, los usos del resbalín también exceden de lo que solemos llamar juego. Un ejemplo de ello fue cuando la Mariana (9 años) utilizó su superficie para acostarse y descansar. En la misma línea, el resbalín da sombra y Alán (8 años) se sentó debajo para que no le llegara el sol.

El hecho de que el resbalín sea una materialidad común en las distintas plazas de la población, genera un conocimiento basto de este artefacto que produce una especie de

cultura en torno a este juego. De esta manera, las coreografías que componen los movimientos de los niños en los juegos de las plazas se reproducen siguiendo patrones de interacción adquiridos a lo largo del tiempo, así como presentan múltiples posibilidades de renovación.

Todas estas acciones, y movimientos de los niños en torno al resbalín, acontecen de maneras simultáneas y esporádicas, propias del habitar de la niñez (Fig. 19 y 21). Así, los juegos de las plazas cobran vida como paisajes de exploración, siendo característicos de este grupo generacional. Los juegos de las plazas y en particular el resbalín, pasan a constituir un lugar en la memoria asociado a las subjetividades infantiles.

Relaciones intergeneracionales

Si bien los juegos son territorio exclusivo de los niños, en las plazas de la Santa Julia he observado la confluencia de distintos grupos generacionales que habitan en su cotidianeidad estos lugares. Pinheiro de Almeida (2012) en su investigación doctoral sobre el juego de los niños en los espacios públicos señala:

“la plaza y la calle son espacios de realizaciones sociales, de acontecimientos cotidianos e históricos, finalmente es donde la vida acontece de forma más intensa y dinámica, donde las personas se encuentran y se reconocen como parte integrante de aquel espacio (p.15).

La plaza constituye un lugar de encuentro entre niños y adultos de la población y en particular, con personas de la población que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Muchos de estos lugares son utilizados por gran parte de la comunidad de la Santa Julia, pero llama especialmente la atención que justamente a estas acudan personas a consumir alcohol, pasta base o cocaína y también personas que viven en la calle.

Con la precarización del espacio público y privado, me atrevo a elucubrar sobre el hecho de que las plazas sean un territorio compartido entre colectivos marginados de la sociedad. Cuando la calle y las plazas se han tornado en lugares semiabandonados, son los habitantes con viviendas más precarias, con menos redes de apoyo, quienes acuden a estos lugares. Javiera (9 años) y Julio (8 años) una vez me contaron una historia mientras jugaban en el resbalín de una plaza:

Cerca de donde estábamos jugando, hace solo una semana, se había quemado la Pichicha. La Pichicha era una “voladita” (persona que consume drogas) que vivía frente a la plaza. La cuestión es que el domingo se le había quemado la casa porque había dejado una vela prendida, y se había quemado un 80% del cuerpo según el testimonio de los niños. Tanto Javiera como Julio estaban muy impactados por lo que había pasado, y apuntaban hacia el sector donde estaba situada su casa. (Recorrido 2, 25 de septiembre del 2019)

En esta narración vemos como en los lugares de juego se entrecruzan experiencias cercanas a la muerte, a la drogadicción y a la angustia que se vive en el territorio urbano. En la cartografía realizada por Machado, Matíñan y Grinberg (2016) en las villas de

Argentina, se describen cómo las experiencias de los niños implican “vivir en el borde y por el borde”:

El relato de muerte aparece nuevamente en medio del juego. Estos relatos ocurren en ese borde de las políticas sobre la vida en la urbe contemporánea donde, lejos de jóvenes o niños encerrados en sus casas, nos encontramos con chicos que juegan en la canchita, asaltos y bailes de pre-púberes. Hay un vivir en el borde así como un vivir el borde que se realiza en esa tensión de jugar en la vereda mientras de modo intempestivo ocurre un tiroteo; ambos quedan grabados como en la retina. (p.150)

En el habitar de la niñez es posible ver como las narraciones del juego se desarrollan simultáneamente con lo prohibido, lo invisible. Lugares recónditos, resbalines, peleas, drogas, unidos por un mismo relato. Los juegos cobran entonces delimitaciones y precauciones asociadas a los lugares en donde cobra vida lo lúdico (Machado et al, 2016). Los niños experimentan la liminalidad, como un habitar “al borde”, pues en los territorios donde sucede la recreación hay una sensación de alerta constante; en el momento próximo puede suceder cualquier cosa.

En la plaza se entrecruzan las trayectorias de los niños con otros sujetos subalternos de la sociedad. Esta condición describe a los grupos marginados e ignorados por el poder hegemónico, más no minoritarios (Liebel, 2019). Como lugar, este ha sido dejado de lado por la institucionalidad, por lo que conforma un lugar de encuentro al borde de las normativas. Es interesante apuntar entonces que, en las narrativas del paisaje de la plaza, los niños no dejan de desarrollar sus propias dinámicas, apropiándose de sus materialidades preferidas, mientras se resguardan y se mantienen alerta a los peligros y conflictos que se desarrollan a su alrededor.

7.3.3 EL INTERNET

Mientras realizábamos los recorridos por la población, el celular estuvo siempre presente: en las plazas, en los talleres y el mapeo, en la misma sede vecinal. Y no solo eso. Cómo materialidad y herramienta de trabajo, fue una fuente de motivación para los niños, dado que les permitió grabar videos, sacar fotos, ver videos por YouTube, entre otros. Muchas veces se pelearon por quien tenía el celular, quien iba a sacar los registros, quien iba a grabar.

Disposición de las materialidades del paisaje: el internet como lugar

El celular es un artefacto particular, pues por su tamaño es fácil trasladarlo en las distintas trayectorias de movimiento. Por otro lado, este artefacto tiene múltiples posibilidades de uso. Una de ellas es el acceso al internet, a través del cual las personas se encuentran y se relacionan a través de las redes sociales y videojuegos en línea. En este caso, podemos pensar en el internet como un lugar de reunión e interacción social.

Valentine & Holloway (2001) desarrollan la discusión teórica en torno a la posibilidad de considerar el internet como un lugar dentro de los estudios de las geografías crítica (Augé,

1998). En primer lugar, se describen dos posturas opuestas pero similares en cuanto oponen el mundo “real” del mundo “virtual” o del internet.

Hay quienes dicen que el internet es una realidad sobre-valorada, donde nuestra corporeidad, así como nuestra identidad quedan eliminadas o pospuestas, que por ningún motivo puede corresponder a un lugar dentro de los estudios geográficos, pues no está situado en el territorio de manera concreta y experiencial (Valentine & Holloway, 2001). Por otro lado, hay quienes afirman que el internet es un lugar especial, “hiper-real”, siendo más versátil aún que la realidad misma y ofreciéndonos así una oportunidad para superar las limitaciones que supone el mundo “material”, pues entrega la posibilidad de conectarse con otras personas de otros lugares, y te desmarca de tu corporeidad impuesta (Valentine & Holloway, 2001). En el internet la identidad de la persona ya no está determinada por su contexto, su edad, o su género, sino que es ella misma quien puede tomar decisiones en torno al aspecto físico, social y psicológico que quiere mostrar.

En particular, me interesa recalcar la propuesta teórica de Valentine & Holloway (2001). En esta, se desmarcan de la dualidad entre lo cibernético y lo real; los lugares virtuales no serían ni más ni menos reales. Este tipo de juicios que se articulan en aparentes dicotomías dificultan el mapeo de formas más complejas, en donde las actividades del mundo virtual están integradas con el mundo real. Valentine & Holloway buscan demostrar “cómo los mundos ‘reales’ de los niños se incorporan a sus mundos virtuales y cómo sus mundos virtuales se incorporan a sus mundos “reales”.

Desde el inicio de esta investigación, pude evidenciar que el internet está constantemente presente en el mundo de los niños. Es en este lugar donde se encuentran muchas veces con sus pares, sobre todo en contexto de pandemia, a socializar, a conversar, a hacer videos y a jugar. De hecho, dentro de la Circotecca Santa Julia, una de las formas de contacto con los niños es la plataforma de Instagram, a través de la cual se publica información sobre los talleres, se muestran imágenes y videos en torno a las actividades que se realizan cotidianamente y se conversa por chat.

Al respecto, el internet es un lugar de encuentro característico de este grupo generacional; ya desde los seis años de edad he podido observar cómo estos se relacionan desde la virtualidad. En especial, con la llegada de la pandemia, esta plataforma ha cobrado especial relevancia para mantener y retroalimentar las relaciones sociales. Con las políticas de cuarentena que se establecieron a lo largo del país, las clases del colegio se comenzaron a transmitir online, y esto incrementó el tiempo que se transita en el internet.

Sobre los movimientos de los niños en el celular: el Tik Tok

Un ejemplo claro sobre cómo niños se han apropiado del internet es la aplicación Tik-Tok. La primera vez que escuché de ella fue en la Santa Julia:

De pronto observé cómo los niños se grababan bailando y cantando en el recorrido, y luego por medio de una aplicación hacían una especie de collages que subieron a la red como publicación online. Posteriormente, en el taller de circo, Francisco (10 años) hizo un video con quienes estábamos en la Junta de vecinos. Procedió a realizar tres tomas distintas con

una canción de reggaetón, luego las unió a través de la aplicación y las subió a su perfil de Tiktok. (Cuaderno de campo, Agosto 2019)

La aplicación consiste en subir videos de máximo 15 segundos, con diferentes efectos, canciones populares del momento, bailes, performance, humor, entre otros. Tik-Tok es tan popular que está llegando a desbancar la popularidad de Instagram y Youtube, y que comenzó conquistando exclusivamente a la llamada generación Z -aquellos que nacieron cerca del año 2000. Desde agosto del 2018 pasó de tener 100 a 500 millones de usuaries en el mundo y hoy en día ya tiene más de 800 millones (EMOL, 2021).

Por supuesto, la Santa Julia no es la excepción, y Tik-Tok es muy popular, sobre todo entre las niñas. Además, te da cierta fama en el grupo.

Francisco (10 años) a quien le encanta bailar y cantar, estaba relatando quienes eran las personas que tenían la aplicación, como si esto les diera un prestigio especial. Recalcó, mientras hablaba, que Ruli tenía 6 años y que ella ya tenía su usuario dentro de la aplicación. Más tarde, ella misma lo confirmó. (Cuaderno de campo, agosto 2019)

Hicimos un día la actividad “corre y canta” pero no tuvo éxito. Más tarde debió transformarse en “corre y baila”. El juego comenzó a funcionar cuando les niñas pusieron canciones características del Tik-Tok, y quien se sabía el baile del video de la aplicación, debía correr y bailar. Muchas veces sucedió que tres o cuatro niñas se ponían a bailar la canción, la mayoría se sabía los pasos coreográficos. (Cuaderno de campo, marzo 2020)

Los movimientos corporales de les niñas característicos de en el Tiktok son el baile, el canto, y la performance humorística. El video te da la posibilidad de crear tus propias dinámicas. A la vez, se puede constatar que los videos que se suben a las redes sociales, se graban dentro de las calles de la misma población, en los talleres, en la Junta de vecinos y en las plazas. Las redes sociales comienzan a ser lugares de encuentro transversales entre niñas y adolescentes de distintos rangos etarios, en donde se validan unos ante otros, construyen identidades y conforman comunidades de pertenencia.

Sobre las relaciones intergeneracionales en el ciberespacio

El conflicto sobre la presunta autonomía de les niñas en el espacio público se desarrolla también en el ciberespacio (Valentine, 2004). Siguiendo con el ejemplo de TikTok, a partir del 2021, en la aplicación se estableció un mínimo de edad, que se situó en 13 años, junto con la opción de control parental para quienes tienen entre 13 y 18 años, debido a los temores de los usuarios y en particular a la situación de una niña de diez años de Italia que murió realizando un reto o “challenge” que se desarrolló en la aplicación (El Mundo, 2021). El control parental implica que padres, madres y tutores pueden monitorear la actividad de les niñas en esta aplicación desde su propio teléfono, de forma remota, sin necesidad de tener acceso al dispositivo, hasta los 18 años (Molins, 2020).

Los medios de comunicación difunden los riesgos de corrupción a los que este grupo generacional está expuesto por el material que pueden encontrar en internet. Allí, es posible que algún adulte genere relaciones abusivas con les niñas. También pueden ser corrompidos al acceder a imágenes del mundo adulto inadecuadas, como la pornografía,

las drogas, entre otros. (Valentine & Holloway, 2002). De este modo, las relaciones intergeneracionales dentro del internet se tornan especialmente conflictivas, pues es difícil que exista un control exhaustivo y normativo de las interacciones que allí se desarrollan.

Por lo mismo, se han establecido reglamentos que restringen a los niños de ciertas redes sociales. Así ocurrió con Tiktok: "TikTok eliminó más de siete millones de cuentas de su plataforma durante el primer trimestre de este año, por pertenecer presuntamente a niños, niñas y preadolescentes menores de 13 años." (La Nación, 30.06.2021). De hecho, se instalaron dentro de esta red social nuevas condiciones para los menores de 16 años, como, por ejemplo, no existe la chance de tener un perfil público. Esto restringe las posibilidades de interacción dentro de la aplicación, sin embargo, los niños siguen encontrando maneras para evadir estas normativas.

Las mismas dinámicas presentes en el territorio urbano se replican en el internet: "los niños son construidos como "vulnerables" y necesitados de protección del mundo del adulto en el ciberespacio, tal como lo son en el espacio exterior" (Valentine, 2004: p. 66). En las calles y veredas los peligros pueden ser el consumo de drogas, la delincuencia, los abusos sexuales: conflictos y violencias propias del mundo adulto. Así mismo acontece en el internet.

Tanto en las familias, así como en los colegios se han establecido formas de control y monitoreo adulto. Por ejemplo, muchos padres, madres y tutores insisten en que los niños identifiquen qué sitios van a visitar, limitan la navegación por ciertos sitios web establecidos, les dan permiso para utilizar el internet solo cuando hay adultos presentes. Un ejemplo de ello lo relató Hugo (9 años):

Un día Hugo me contó que le gustaba mucho la Circoteca porque no le revisábamos el celular. Entonces yo le pregunté a que se refería con eso. Me contó que cuando llegaba al colegio, los profesores tomaban el celular de los estudiantes y revisaban que contenidos habían buscado en los últimos días en el buscador de Google. (Cuaderno de campo, marzo 2020)

Ante las pocas estrategias que poseen los adultos frente a lo que acontece en el internet, se han establecido medidas restrictivas del uso del celular, en lugar de generar un acompañamiento responsable por parte de los adultos, que involucre una educación con respecto a la navegación por el ciberespacio. El grupo generacional que hoy transita por la infancia tiene características particulares dentro del internet. Las habilidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) se han tornado fundamentales para el mundo hoy en día, y son consideradas cruciales para la educación y para las posibilidades de empleo (Valentine; 2004). Esto constituye una diferencia con generaciones anteriores, pues los niños de hoy en día tienen un manejo más avanzado de las redes sociales, al nacer en un contexto donde el internet ya era una herramienta que permitía sostener y alimentar las relaciones interpersonales.

El internet conforma entonces un lugar característico de este grupo generacional. En él los niños han generado dinámicas de socialización y individualización, delineando sus propias trayectorias y apropiándose de ciertas aplicaciones. En este proceso, desarrollan habilidades extraordinarias en referencia a las Tecnologías de la Información y Comunicación, al tiempo que pueden acceder a una serie de conocimientos que antes

estaban restringidos (Duarte-Duarte, 2013). Para Valentine & Holloway (200, p. 304) las habilidades en torno a esta materialidad pueden ser consideradas como una amenaza para la infancia como institución, debido a que atenta contra la “inocencia” infantil, fomentando los procesos de juvenalización que vive este grupo generacional hoy en día, en donde se comienzan a difuminar las diferencias entre ser joven y ser niño.

Aun no se han generado políticas educativas a nivel país que entreguen herramientas a los adultos para comprender estos procesos que están viviendo los niños. El problema es que padres, madres, y tutores a veces tienen menos conocimientos tecnológicos que los jóvenes bajo su cuidado, lo que les otorga una capacidad limitada para controlar o filtrar lo que los niños pueden ver y aprender en Internet. (Valentine, 2004). Las relaciones intergeneracionales de la interfaz pueden constituir un peligro para los niños: por una parte, pueden acceder a contenidos secretos propios del internet como lo son el sexo, la violencia y la droga, que anteriormente eran dominio absoluto de los adultos (Duarte-Duarte, 2013), por otro lado, cualquier adulto con malas intenciones puede aprovecharse de forma indiscriminada de los niños.

7.4 LUGARES DE AFECTOS, JUEGOS Y LIMINALIDAD

En este capítulo, caractericé los lugares de los niños en la población Santa Julia, en donde fueron identificados tanto lugares simbólicos e imaginarios territoriales propios de este grupo generacional, así como lugares materiales en donde las acciones y movimientos de los niños generan formas de apropiación distintivas. En este relato, aparecen fuertemente entremezclados los afectos, las danzas coreográficas del juego y la improvisación, así como la vivencia del riesgo y liminalidad vivenciadas en el territorio.

Los niños articulan su subjetividad a partir de imaginarios territoriales en donde se encuentran - en un mismo plano ontológico - acontecimientos, relaciones interpersonales, agentes humanos y no humanos. En el mapeo colectivo se identifican estos elementos entremezclados, como parte de un paisaje integrado; este grupo generacional manifiesta a través de materialidades brillantes, viscosas, de volúmenes y tamaños variados sus vivencias en torno a los lugares que componen su cotidianidad. Se difumina así la dicotomía naturaleza/cultura que se ve plasmada en el mapa euclidiano – característica de la racionalidad adulta - y los afectos y acontecimientos se revelan como una parte fundamental del mapa colectivo. Tal como expresa Lindón (2012) las experiencias territoriales son esencialmente emocionales y corpóreas. Las emociones en sí mismas pueden constituir “formas de movimiento” (p.707), pues lo que nos acontece en relación a nuestra corporeidad produce emociones que configuran nuestra experiencia performática en los lugares. Así, aparecen corazones, texturas, brillos, colores y frases icónicas que convierten el mapeo en una experiencia sensorial y emocional.

La relación entre el cuerpo y el territorio genera dinámicas particulares que pasan a constituir lugares propios de las infancias en la población Santa Julia. En las plazas, en el taller de circo, y en el internet los movimientos de los niños conforman coreografías características, que pueden ser identificadas como “danzas del lugar” (Seamon, 2013). En la Junta de vecinos, los niños crean sus propios juegos, reorganizan constantemente las

distintas materialidades y desarrollan dinámicas propias del juego libre. En el resbalín, los niños suben y bajan por distintas rutas, realizan acrobacias, performances actorales, y mantienen conversaciones profundas. En el Tik-Tok, se elaboran complejas coreografías de baile, se comparten contenidos de forma pública y se generan redes sociales.

Estas danzas consideran movimientos aprehendidos en el tiempo, así como están siempre intercedidas por la improvisación. Las acciones no siguen un orden consecutivo ni lógico, sino que se renuevan al instante, estando intermediadas por gritos, fotos, el internet, el desorden de la estructura previamente establecida. Allí, se observa el tiempo intensivo de la creación, en donde el uso normativo de la materialidad se ve resignificado por los niños, que transforman, desorganizan y también imitan el orden propuesto por los adultos. Las formas en que los niños habitan el territorio permiten su apropiación de ciertos lugares de la ciudad, que comparten con otros grupos generacionales.

En los lugares que habitan los niños se entrelazan las trayectorias de personas de distintas edades, lo que genera tensiones, conflictos y también relaciones de amistad y afecto. Los peligros que se vislumbran en cada lugar están constituidos mayormente por dinámicas propias del mundo adulto. Los riesgos de habitar la plaza son similares a los que emergen en relación al internet, pues en ambos los niños son pensados como vulnerables en función al narcotráfico, la trata de personas, la pornografía, los abusos. En estos lugares se generan normativas que buscan resguardar a este grupo generacional, limitando su acceso, las modalidades de uso de los artefactos, los horarios, entre otros. Aun así, los niños siguen habitando y haciendo suyos estos territorios; las narraciones propias del juego, los tiempos de intensidad y creación, se entremezclan con el peligro, la muerte y la liminalidad propia de los lugares que la institucionalidad ha dejado de lado, encontrándose allí distintos grupos subalternos. La liminalidad pasa entonces a ser característica de ciertos lugares que habitan los niños, representando la posibilidad de que en cualquier momento acontezca una situación de riesgo; la corporeidad, en consiguiente, alberga una sensación de alerta.

8. IMAGINARIOS TERRITORIALES

8.1 JUEGO DE PROYECCIONES

Tras analizar las trayectorias y lugares de les niñas en la población Santa Julia, en este capítulo, se busca develar la presencia de los imaginarios de les niñas que se articulan en torno a los lugares que habitan en su cotidianeidad, por medio de la metodología lúdica “Juego de Proyecciones”.

El juego de proyecciones surge en función al acto intergeneracional que se organizó en la población, a raíz del plebiscito que aconteció en Chile el 25 de octubre del 2020. En dicho plebiscito cada persona debía aprobar o rechazar la redacción de una Nueva Constitución, además de decidir, en caso de ganar el “apruebo”, cual órgano se encargaría de redactarla (Plebiscito Nacional 2020). Esta votación estuvo caracterizada por una concurrencia masiva de un 50,9% y la opción “Apruebo” obtuvo un 78,27% de las preferencias, mientras la opción “Convención Constitucional”, como órgano encargado de redactarla, fue la vencedora con el 78,99% de los votos (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020).

Este acontecimiento constituye una fecha clave dentro del escenario político del país. Contextualmente fue consecuencia del Estallido Social chileno, serie de movilizaciones sociales que dieron inicio el 18 de octubre del 2019, y a partir de las cuales se denunció la ilegitimidad de la constitución vigente, establecida en la dictadura (1973-1989). Así se instaló una de las demandas de mayor consenso: la necesidad de una nueva constitución por medio de una asamblea constituyente, formando parte de las transformaciones que se están experimentando tanto en el ámbito gubernamental como a nivel territorial (Spyer & Alvarado, 2021).

Desde octubre del año 2019, a lo largo de todo Chile surgieron asambleas autoconvocadas – experiencias de participación - para discutir e intervenir de alguna manera dentro de las distintas decisiones y transformaciones sociales que se estaban llevando a cabo a nivel nacional, y así mismo sucedió en la Santa Julia. (Albert & Kohler, 2020)

El acto intergeneracional fue convocado por la asamblea de la población Santa Julia y por la Circoteca. En esta instancia, nuestra organización decidió realizar una actividad lúdica para invitar a niñas a reflexionar en torno a una nueva forma de país y de hacer comunidad, con la dificultad de tener que explicar lo que significa una nueva constitución.

En un principio pensamos en elaborar un juego donde elles pudieran crear sus propios ministerios enfocados en distintas áreas, por ejemplo, consejo del deporte, de educación, de salud y así. Sin embargo, nos encontramos con el obstáculo de tener que explicar que es un ministerio a niñas de entre 4 y 12 años, lo que suponía un gran desafío, pues estábamos planteando una manera de participación que se restringía al ámbito discursivo y que no consideraba a este grupo generacional en sus diferencias y particularidades. Por esta razón, nos pareció interesante anclar esta discusión al territorio, a través de ciertos lugares concretos de la población.

Figura 22: Juego de Proyecciones



Elaboración Propia

Los lugares que se escogieron fueron propuestos en la misma jornada, entre adultos y niños. A mano alzada, las personas podían sugerir un lugar que les pareciera relevante de modificar:

- a) Servicio Nacional de Menores (SENAME)
- b) La Policía
- c) La escuela
- d) La Municipalidad
- e) La Junta de vecinos
- f) El Centro de Salud Familiar (CESFAM)
- g) La plaza

Los lugares que los niños conocen exceden muchas veces lo que usualmente solemos imaginar como territorio. Además de las plazas, las calles, la Junta de vecinos, salen a la luz instituciones públicas, entre ellos la Policía, el Servicio Nacional de Menores (SENAME), la Municipalidad. Aun cuando no todos ellos han estado concretamente en estos lugares, si están presentes en sus imaginarios.

Como Circoteca Santa Julia diseñamos entonces un tablero humano, explicado previamente en la metodología, en donde tiras un dado gigante (Fig. 22 y 23), y según el número que te sale, llegas a diferentes lugares (Fig. 24). En cada uno de ellos, se dispone un papel craft con distintas materialidades para que las personas puedan expresar sus deseos en función a cada lugar. Este juego fue pensado tanto para adultos como para niños, pues cualquiera puede lanzar un dado, saltar, y plasmar sus deseos a través de distintas materialidades. De cualquier manera, únicamente un adulto participó dentro de la dinámica propuesta.

Figura 23: Juego de proyecciones 2



Elaboración Propia

Figura 24: Juego de Proyecciones 3



Elaboración Propia

Tal como fue señalado en el marco teórico, los imaginarios territoriales se constituyen a partir de la experiencia corpórea del habitante en el mundo. La conciencia de estar presente en el paisaje y ser parte del mismo, genera afectos, emociones y conocimientos que dan vida a los lugares propios de los niños.

Experiencias en relación al SENAME, a la Policía, o la escuela pueden generar recuerdos e imágenes conflictivas en los niños. En las representaciones y símbolos de los imaginarios según Durand (1994) se retratan miedos, esperanzas y frutos culturales. Los imaginarios territoriales de los niños revelan así prácticas socio-culturales que atraviesan el habitar. Dicho de otra manera, la interacción, los significados y símbolos que allí se plasman permean sus territorialidades (Reyes-Guamizo, 2014).

Para develar estos imaginarios, indagué en cuatro características que engloban lo expresado por este grupo generacional y que se desarrollan en los siguientes apartados:

- Imaginarios territoriales de la precariedad
- Imaginarios territoriales de la participación y protagonismo
- Imaginarios territoriales del miedo
- Imaginarios territoriales de la autonomía

8.1.1 IMAGINARIOS TERRITORIALES DE LA PRECARIEDAD

En el juego de proyecciones se vislumbran imaginarios territoriales que representan la precariedad que se vivencia en la población Santa Julia. Las modificaciones que realizarían los niños sugieren mejoras concretas de las condiciones materiales propias de la existencia. Estos deseos nos muestran la carencia que se experimenta a lo largo del territorio, y revelan el pensamiento práctico y concreto de ellos, pues sus deseos estuvieron estrechamente

ligados a las experiencias materiales del diario vivir, articulando demandas reales en torno al territorio.

Mariana (9 años), propuso que la Municipalidad se preocupe de “hacer casas y piscina para los pobres”. Así mismo, escribió: “más plazas para los pobres”. Estas sugerencias llaman la atención en dos aspectos. El primero es que ella vincula las plazas con la Municipalidad, lo que es bastante acertado, pues es esta institución la que se encarga de resguardar y modificar estos lugares. En un segundo momento, vincula a las personas pobres con la necesidad de tener plazas y piscinas, haciendo alusión a la importancia de que existan lugares para la recreación, sobre todo para los niños que no tienen esa posibilidad en sus casas. Ambas solicitudes de Mariana se relacionan estrechamente con su experiencia de vida, pues hace años que vive en una pieza con su mamá y su papá, durmiendo todos en una cama matrimonial. El único lugar para jugar más libremente es la sede de la Junta de vecinos y la calle, pero tampoco la dejan salir sola.

Figura 25: Municipalidad



Elaboración Propia

La Municipalidad es un lugar al que niños no acceden territorialmente, pues se encuentra a las afueras de la población Santa Julia. El lugar que tiene estrecha vinculación con esta institución es la Junta de vecinos n°3. Los niños tienen conocimiento sobre ciertas funciones de la Municipalidad (Fig. 25) dentro del barrio. Mariana (9 años) sugirió: “que las funcionarias y

funcionarios fueran todas/os amables”. Esto implica que existe una noción de descontento en función al trato que se sostiene con las personas de la población, y en particular con los niños.

Para las modificaciones dentro del SENAME (Servicio Nacional de Menores) Mariana, como sugerencia escribió: “camas grandes” y “juegos bacanes” (Fig. 25). En este tipo de comentarios, niños nos recuerdan de la importancia de ciertos aspectos básicos pero relevantes para un buen vivir, como lo pudiera ser tener una cama grande, que representa intimidad, un buen descanso, preocupación por el sueño de la otra persona.

En cuanto a las intervenciones para el CESFAM, los niños propusieron: “queremos que cuiden a los pacientes”, “que pongan más camillas”, “más respeto”, “que atiendan más

rápido”. En estas ideas, se observa la solicitud de un mejor acceso a la salud, donde exista el respeto y el cuidado. Con estas palabras, los niños retratan las deficiencias del sistema de salud nacional en su más profundo significado. La crisis de la salud pública en Chile ya existía para el 2019, viéndose agudizada por la llegada del Covid-19, pandemia mundial que colapsó los servicios médicos y en particular la Unidad de Cuidados Intensivos. Previo a la llegada de este virus, ya existían largas listas de espera para atención en el sistema de salud público, gran número de muertes por no ser atendidos a tiempo, falta de recursos materiales y situaciones de violencia que acontecen dentro de los centros de salud (Rojas, 2019).

Se evidencia entonces la necesidad de mejorar las condiciones materiales y el equipamiento de las instituciones y lugares que habitan los niños y otros grupos de la población. Al mismo tiempo, se hace notar la falta de acceso a la salud y la crisis que existe actualmente en torno a la llegada del covid-19, que ha afectado por sobre todo a los sectores más pobres de las ciudades (Baeza y Zúñiga, 2021).

Los imaginarios territoriales de la precariedad revelan el conocimiento de los niños en torno las desigualdades que se viven dentro de la ciudad, la experiencia de la pobreza en los distintos paisajes de la población y el cómo representan la escasez de recursos y falta de políticas públicas. Sugerir más árboles en las plazas, o camas más grandes y juegos para el SENAME implica que los lugares de la ciudad estén realmente en condiciones para ser habitadas por niños.

Otro aspecto que configura los imaginarios de la precariedad son las interacciones humanas. En esta línea, los niños solicitan amabilidad, cuidado y respeto; expresando preocupación por los malos tratos que se desarrollan en ciertos lugares. Tal como las condiciones materiales del paisaje, las relaciones con los ciudadanos se han ido degradando en las instituciones que se vinculan con el territorio de la población.

Para Cussiánovich (2010), la creciente pobreza y violencia que experimenta la niñez obstaculiza el desarrollo de la identidad, la responsabilidad y la solidaridad. Estas tres cuestiones se relacionan estrechamente con el desarrollo de la actoría social de los individuos y colectivos sociales. Pues con una identidad personal y social débil, sin consciencia de responsabilidad ni espíritu solidario, se debilita el espíritu de la lucha por la participación y el protagonismo por parte de este grupo generacional. “¿De qué protagonismo, de qué participación se puede hablar? ¿Qué respuesta a la exclusión podemos esperar desde los excluidos?” (p.10) Es aún más difícil para la niñez excluida que experimenta el paisaje de la precariedad, rehacerse con herramientas que le permitan pensar en un mundo distinto, en donde ellos sean efectivamente tomados en cuenta por los adultos, pues estas experiencias marcan el desarrollo de sus imaginarios ligados al territorio.

Por último, me gustaría desarrollar una situación particular que acontece en la sede de la Junta Vecinal n°3. Paola (9 años) dentro de los papelógrafos, escribió la urgencia de “tener baños”. Quisiera referirme a esta situación y remontarme a la historia de la Junta Vecinal.

Este lugar ha sido constantemente reducido y sus condiciones de salubridad son cada vez más precarias. Para el 2015, la sede tenía un patio con jardín, dos habitaciones con baños, una sala de computación, una sala de ludoteca, un salón, una cocina, y la oficina central. El año 2017, por un proyecto de jardines municipales, se decidió utilizar parte de la infraestructura para la construcción de un jardín infantil, sin solicitar permiso o autorización a los vecinos. De este modo, se destruyeron los baños, la sala de computación, el patio y la ludoteca. Desde ese año la Junta Vecinal solo cuenta con dos baños químicos, que la Municipalidad de Macul se comprometió a limpiar y mantener, más esta tarea no se lleva a cabo de manera sistemática, lo que hace que malos olores abunden en la sede y se mantenga en una condición de insalubridad.

Además, la Junta Vecinal tenía acceso a un gimnasio que era del colegio adyacente, donde se realizó el taller de circo durante 5 años. El año 2020 el lugar cambió de administración, lo que provocó que se clausurara el acceso al gimnasio, sin previa notificación. Desde el 2017 tanto la Junta de vecinos como la Circoteca han estado en contacto con la Municipalidad de Macul para la reestructuración de la sede y la obtención de un nuevo espacio. En el año 2018 se comprometieron a entregar una nueva sede vecinal con el plazo de dos meses hábiles, lo que nunca tuvo lugar.

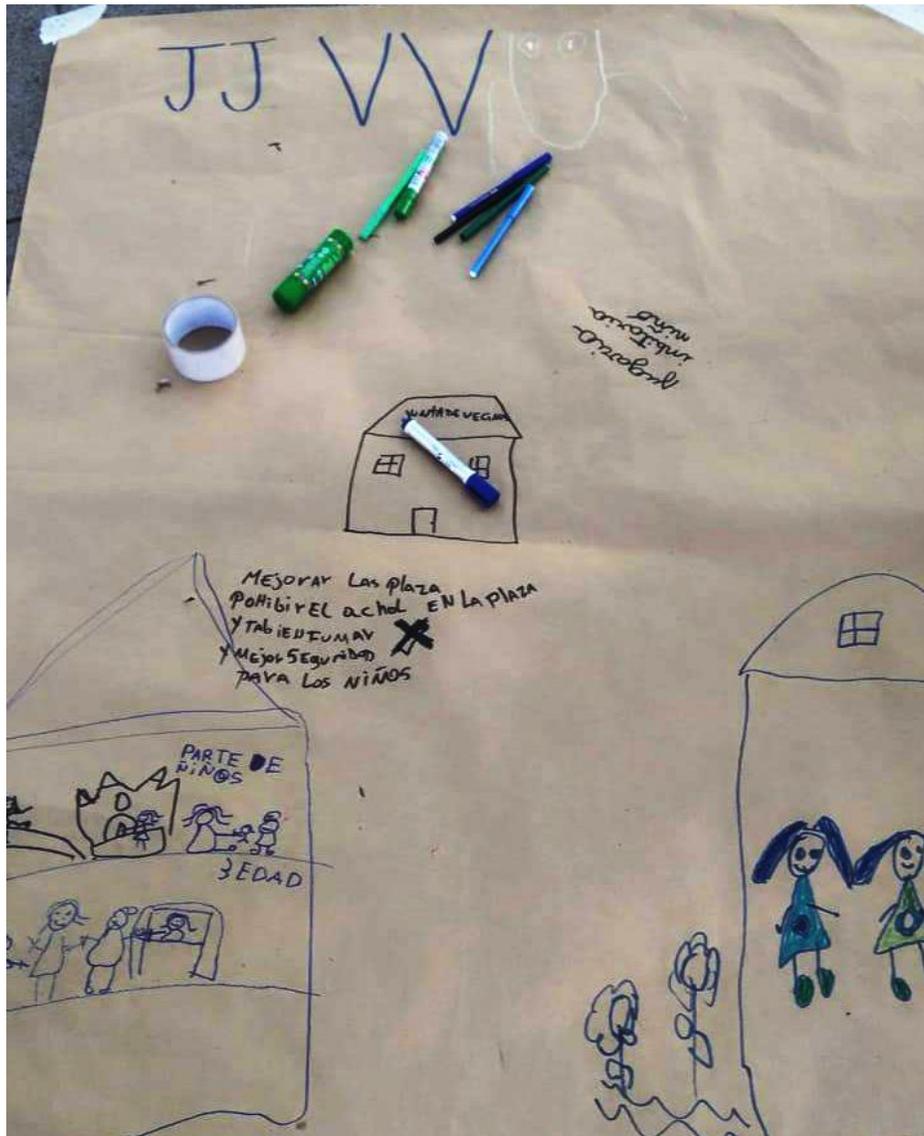
No tener baños decentes o un lugar para realizar los talleres es sin duda parte de la experiencia del habitar de los niños. Se naturaliza, pasando a ser parte del cotidiano, propio de los paisajes que forman parte de las trayectorias de recreación de los niños. Jugamos y al mismo tiempo se sienten olores tóxicos que salen de los baños químicos, que con suerte son limpiados una vez al mes. En pandemia estuvieron seis meses abandonados.

A raíz de esta situación, decidimos como Circoteca Santa Julia realizar de forma esporádica los talleres en la calle. Sacamos las colchonetas para afuera, el trampolín, los hula-hoop, las clavos - todos los juguetes que tenemos disponibles - y nos tomamos la calle. Incluso el año 2020 se adquirió una estructura de circo de cinco metros de alto, con la característica particular de que es “desmontable”, por tanto, podemos trasladarla de plaza en plaza y miércoles por medio se instala en la calle. Me interesa recalcar esta experiencia, pues desde los imaginarios y paisajes de precarización, surgen estrategias de resistencia colectivas, que crean y transforman los territorios urbanos, otorgándoles nuevas significaciones, tal como aconteció en el taller de Circo, cuya alternativa fue apropiarse de la calle.

8.1.2 IMAGINARIOS TERRITORIALES DE PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO

En las representaciones de los lugares que elaboraron los niños, se evidencian imaginarios territoriales ligados a la participación y el protagonismo. Dentro de los deseos más comunes que se observan en este grupo generacional es el de pertenecer a los lugares y que exista una atención especial hacia ellos en el territorio. Así lo vemos dentro de la Junta de vecinos, del CESFAM y dentro de los clubes deportivos: los niños se dibujaron participando activamente dentro de estos lugares.

Figura 26: Junta de vecinos



Se puede observar la casa. Con el tercer piso destinado para los niños, el segundo piso destinado para la tercera edad. También dice me gustaría invitar a niños. Elaboración propia.

En primer lugar, en función a la Junta de vecinos, Josefina (6 años) sugirió “Invitar a niñas y niños a participar”. Así vemos que Josefina desea que se realice “una invitación” dirigida específicamente a este grupo generacional. En esta misma línea, en la Junta de vecinos dos niños dibujaron un castillo gigante de varios pisos de altura. El tercer piso estaba destinado especialmente para los niños (Fig. 26). El segundo piso estaba orientado a la “tercera edad”, y había un primer piso para todos los vecinos.

Respecto al servicio de salud en la población, Hugo (9 años) sugirió que el CESFAM funcione las 24 horas, y que atiendan primero a los niños, a las abuelitas y a las mamás. A continuación, se refiere a las personas que se encuentran en una situación grave de salud, solicitando también que sean atendidas de forma prioritaria.

En la mayoría de los lugares comunitarios e institucionales propios de la población, los niños se representaron a sí mismos. En este sentido, simbolizan su participación activa dentro del territorio. Simultáneamente, en los dibujos y discursos, se sitúan como protagonistas en estos lugares, sin ello implicar una exclusión de otros grupos etarios que habitan la población Santa Julia.

En el imaginario de los niños sobre la participación, ellos grafican la necesidad de relevar a otros grupos sociales de la población, considerando a mujeres, viejos y pobres como sujetos que deben ser considerados por las instituciones del territorio. En particular, tanto las mujeres, como las personas viejas y pobres comparten una condición especial dentro de la ciudad, y es que se encuentran marginados e invisibilizados del territorio urbano, tal como los niños (Gülgonen, 2016; Segovia, 2017). Los niños a través de sus representaciones visibilizan a estos colectivos, otorgándoles el poder de la participación.

Es factible asociar esta idea a la propuesta de Liebel (2008) y Magistris & Morales (2018), en donde se postula la necesidad de repensar una ciudadanía inclusiva, donde todos los grupos desfavorecidos, de diferentes etnias, géneros, clases sociales sean valorados en su diferencia, y tengan igualdad de derecho a participar en la vida misma. La participación debe ser promovida comprendiendo que cada colectivo tiene formas particulares de habitar el territorio.

Al respecto, niños hicieron sugerencias interesantes en relación a los clubes deportivos; dibujaron niños participando de la organización, graficándose a sí mismos jugando malabares, corriendo en el pasto - con corazones a los lados. Dentro del territorio debe haber al menos cinco clubes deportivos, que en general están conformados por adultos hombres, que juegan fútbol. Aun cuando la actividad física en sí misma considera muchas otras disciplinas - juegos y actividades de distintas índoles- los clubes deportivos solo se enfocan en este deporte, sin tener cabida para este grupo generacional.

En este sentido, los niños visibilizan cómo la estructura normativa de ciertos lugares que habitan los adultos no se encuentran adaptados para sus formas de movimiento e interacción. Morales y Magistris (2018) afirman que el protagonismo de la niñez no significa que los niños se comporten como adultos. Si fuera de esta forma, participarían del club deportivo simplemente jugando fútbol. Relevar el protagonismo implica que este grupo generacional pueda desenvolverse como niños. De allí vemos que su propia representación participando de los lugares, devenga en jugar, malabarear, hacer circo.

La misma experiencia del juego de proyecciones, retrata esta situación. La Circoteca como colectivo tuvo la posibilidad de generar una “asamblea” de niños paralela a la asamblea de

adultes, sin embargo, nos pareció muy poco atingente. De este modo, se decidió idear una dinámica lúdica en donde niños y adultes pudieran participar libremente:

Al comenzar el juego, todos los niños corrieron hacia el dado gigante y los adultos no supieron que hacer. Solamente dos adultes llegaron a jugar (de un grupo de 15), pero dado que había una fila para tirar el dado, solo uno de ellos espero su turno, mientras el otro se fue luego de unos minutos de espera. De hecho, el hombre que quiso incluirse en el juego, nos preguntó a nosotres, les otros adultes presentes, si le podíamos pedir el dado a los niños, ya que ellos no se lo pasaban y le daba vergüenza pedirlo. (Cuaderno de campo, noviembre, 2020).

Es común, desde un entendimiento adultocéntrico, otorgar la posibilidad del protagonismo y la carta de la ciudadanía en un tiempo instituido y normado por los adultes, como lo podría ser una asamblea discursiva con tiempos de participación estipulados. Así lo describe Kohan (2007), quien propone en contraposición otorgar “una posibilidad en un espacio de tiempo para que juegue su juego, un juego que, tal vez, no sea nuestro juego” (p.94). Al momento en que comenzaba el juego de proyecciones, los niños se apropiaron de esta dinámica, instaurando sus propias reglas y generando una instancia de participación que ya no estaba regida por la idea de la participación adulta.

Los imaginarios territoriales de participación y protagonismo de los niños muestran en primer lugar el deseo de ser parte de los lugares del territorio; en la mayoría de los papelógrafos hay alguna niño presente. En segundo lugar, esta participación se representa a través de acciones e interacciones características del habitar de los niños, tales como el juego. En tercer lugar, los niños plantean en sus simbologías la necesidad de tener un rol protagónico y visible dentro de las instituciones y organizaciones comunitarias, un lugar especialmente diseñado para ellos y para otros colectivos que se encuentran marginados del territorio.

Esta necesidad evidencia la condición de exclusión de los niños dentro de su barrio. La importancia del protagonismo y participación de la niñez tiene que ver estrechamente con la vivencia y experiencia de una niñez digna. Así lo retrata Cussiánovich (2010) en esta cita:

La demanda de los niños por protagonismo, por participación real es un grito por dignidad, por el valor de todo ser humano; la exclusión, el anonimato, el ocultamiento, la “privatización” de la infancia vía la no participación inscriben a la sociedad en el camino de la deshumanización. Por ello no se puede, sin graves implicancias, desatender el respeto que los niños exigen de su derecho a existir socialmente, a participar (p.11-12)

De allí, que niños quieran ser partícipes y protagonistas del territorio. El deseo de modificar y transformar los lugares para ser vistos y considerados, implica que deben articularse condiciones sociales mínimas en donde todos los modos de habitar sean reconocidos por igual, de manera tal que los niños tengan el mismo peso social que los adultes (Liebel, 2019).

8.1.3 IMAGINARIOS TERRITORIALES DEL MIEDO

En los imaginarios territoriales de los niños se nombra constantemente el miedo asociado a las instituciones de la Policía y del SENAME. En las representaciones y narraciones, estos constituyen lugares de reclusión y de violencia, que están presentes en las experiencias de vida del colectivo.

Muchos niños le tienen rabia a la Policía: *el otro día paso una camioneta y 5 niños gritaron al unísono: “los pacos¹¹! ¡Vamos a tirarle piedras!”* (Cuaderno de campo, mayo 2020). Contextualmente, desde octubre del 2019, esta institución se encuentra deslegitimada. Durante el Estallido Social, numerosas protestas acontecieron en el territorio y la represión policial se encargó de dispersar y castigar a los manifestantes de manera violenta e indiscriminada. Amnistía Internacional afirmó en su informe que Carabineros de Chile violaron de forma generalizada los derechos humanos de las personas que se manifestaron en estas fechas, infringiendo dolores y sufrimientos graves. (Amnistía Internacional, 2021). Frente a estos acontecimientos, los niños tomaron un fuerte posicionamiento en contra de la Policía: deseaban ir a Plaza Dignidad ¹² y enfrentarlos, aunque también hay a quienes les producía miedo y temor.

Dentro de las sugerencias que se plasmaron en el papelógrafo para modificar esta institución los niños escribieron: “debían soltar a todos” (Juan, 8 años), refiriéndose a las cárceles; “les prohibiría matar a los demás y que tiren lacrimógenas y que suelten a las mujeres inocentes, y también arrestar a los que cometen maltrato intrafamiliar” (Hugo, 9 años).

Se vislumbra entonces una preocupación en torno al actuar de la Policía. Aun cuando no todos han ido a Plaza Dignidad, muchos son conscientes de lo que estaba sucediendo todos los días en el centro de Santiago durante el Estallido Social que aconteció el 2019. Sin duda los medios de comunicación (televisión, Instagram, Facebook), el imaginario social, y la misma represión que se vivió en la población posterior a octubre del 2019, se articulan para dotar de contenido los imaginarios territoriales del miedo asociados a esta institución. Este miedo también se encuentra vinculado a la noción de justicia. En los relatos de Hugo (9 años), por ejemplo, aparecen constantemente las situaciones de maltrato familiar que viven las mujeres como una preocupación:

Hugo escribió en el papelógrafo de la Policía que arrestarán a las personas victimarias de violencia intrafamiliar. Me llamó la atención su propuesta y le pregunté del porqué de su sugerencia. Me dijo que consideraba muy importante que arrestaran a estas personas, porque su mamá había denunciado a su papá por golpes y violencia, y luego había debido

¹¹ Forma coloquial de nombrar a la policía en Chile de manera despectiva

¹² Las protestas que comenzaron el 18 de octubre en Santiago tuvieron un lugar común: Plaza Italia (al centro de la ciudad). Esta plaza fue rebautizada por el movimiento social. Una de sus demandas comunes era la dignidad, y por tanto se convirtió en Plaza Dignidad.

colocar una orden de alejamiento. (Cuaderno de campo, juego de proyecciones octubre 2019)

Así, la Policía aparece como una institución a la cual acudir en caso de defensa ante la violencia intrafamiliar. Por otro lado, en el relato de Carlitos está fuertemente vinculada al control y penalización del narcotráfico:

El Carlitos cuenta que antes admiraba a los pacos pero que ya no. Cuando le preguntamos por qué, relató: “me reventaron 6 veces la casa buscando a mi tío. Las primeras veces tuve miedo, pero luego después solo sentía rabia”. Quiero puro ir a tirarle piedras. (Cuaderno de Campo, enero 2020)

En las narraciones de los niños que involucran a la Policía, aparecen descritas situaciones como allanamientos, muertes, manifestaciones. Estas palabras constituyen y dan forma al imaginario de los niños, cuyas trayectorias se entrecruzan cotidianamente con la Policía. En concreto, el miedo más frecuente referente a esta institución es su vinculación al SENAME. Martín (5 años), cree que “los pacos te pueden llevar al SENAME” en sus propias palabras. En los relatos de los niños:

Mariana (9 años) me contó que estuvo en riesgo de ir al SENAME; sus dos hermanas fueron entregadas a esta institución y su mamá también vivió allí su infancia. Por lo mismo, siempre ha tenido el miedo de que un día se la lleven “los pacos” (Cuaderno de campo, marzo del 2020).

Daniela (9 años) relató que un verano estuvo a punto de caer en SENAME. La Policía había allanado su casa buscando a su mamá por narcotráfico. En esa ocasión sintió miedo y se preocupó. A su mamá se la llevaron a la cárcel. En ese periodo, no sabía quién se haría cargo de su cuidado y estaba la posibilidad de que ella terminara en SENAME. Ella relata que, en ese momento, su abuelo, (que ella nombra como papá) la rescató de esta situación. (Cuaderno de campo, marzo del 2020)

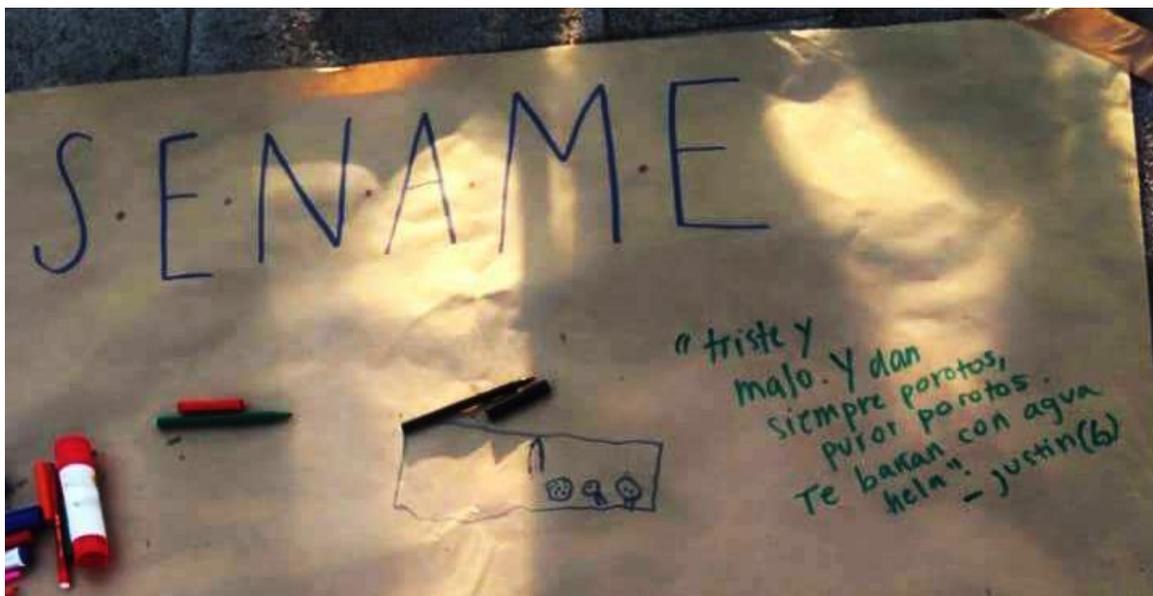
Javiera (10 años) relató que estaba preocupada, porque la profesora del colegio había denunciado a su mamá por violencia intrafamiliar al notar golpes y moretones en su hermana. La mamá entonces se cambió dos meses de domicilio a otra comuna para que no la encontrara la Policía (Cuaderno de campo, enero del 2020)

Camila (7 años) contó que la violaron tres veces, su mamá consumía cocaína y luego la llevaron al SENAME. Su tía intentó rescatarla de allí, y se demoró un par de años en recuperar la custodia. (Cuaderno de campo, enero del 2020)

En estas experiencias la intervención del SENAME y la Policía se percibe de manera violenta: en palabras de los niños “revientan” o “allanan” las viviendas. Paralelamente, el hecho de que la Policía detecte la presencia de alguna niña en un hogar que se encuentra en conflicto con la ley, representa el riesgo de que “te lleven” al SENAME. Dentro del imaginario del miedo, el SENAME es uno de los lugares que emerge inmediatamente, lugar al cual nadie desea caer. Martín (5 años), expresó en el papelógrafo (Fig. 27): “el SENAME

es triste y malo, y dan porotos y te bañan con agua fría". Martín dice que nunca fue al SENAME, sin embargo, comenta que sus amigas y amigos le han contado como es. (Cuaderno de campo, Juego de proyecciones, noviembre 2019).

Figura 27: SENAME



Elaboración Propia

De cualquier forma, a pesar de las situaciones de violencia que se viven en ciertos hogares de la Población Santa Julia, niños prefieren seguir habitando con sus familias a ser reclusos en esta institución. Pero ellos no tienen poder de decisión en este ámbito. De hecho, muchas veces se hace la alusión a que "algún familiar "salva" o "rescata" al niño, pues solo los adultos pueden intervenir en estos acontecimientos.

Otra causa asociada en los imaginarios territoriales a la posibilidad de quedar recluido en SENAME es estar jugando en la calle sin adultos presentes. Una vez estaba yo pasando por la plaza semillita, y observé una situación muy particular:

Había dos niños (5 años) y dos niñas (6-7 años) jugando con cajas de cartón. Allí estaban armando una pequeña casa. Tenían una bolsa de plástico llena de papeles que, según ellos, eran sus billetes. Me dijeron que eran millonarios. Y habían acumulado un montón de maderas, un triciclo malo, y otras cosas, entre eso un cartel de madera que decía "parafina" que Martín (5 años) se había robado de la esquina. Cuando me los encontré, me dijeron que sentían miedo de una señora situada a tres metros de distancia. Según su propio relato, ella había gritado "¡Cállate, Cállate!" mientras jugaban. Parecía que "estaba volada, o curada" (volada significa haber fumado marihuana mezclada con otras sustancias, mientras curada significa estar alcoholizada) según me dijeron. Además, se estaba tomando una cerveza. Mientras yo los acompañaba, la señora empezó a gritar por el celular con tono

desesperado. Entonces Martín (5 años) quiso que nos cambiáramos de lugar. Dijo que quizás estaba llamando a los pacos o al SENAME y que se los podían llevar por estar solos en la calle, que nos moviéramos de allí. (Cuaderno de campo, marzo del 2020)

De esta experiencia, llama la atención el hecho de que jugar en una plaza pueda suponer el riesgo de que llegue la Policía o el SENAME. Se identifican entonces dos tendencias que llevan a la exclusión de las infancias del espacio público en Chile y que fueron nombradas en los antecedentes; por un lado, la voluntad de protección de los peligros y riesgos que existen en la calle. Por otro lado, la tendencia que lleva décadas desarrollándose y que nos habla de la voluntad de excluir y penalizar a los niños y adolescentes de contextos vulnerables, siendo perseguidos a lo largo de la historia como delincuentes por ser habitantes de la calle (Gülgonen, 2016).

La historiadora A. Farge, citada en Gülönen (2016, p.417), señala que en 1750 en Francia se publicó un ordenamiento para arrestar en cárceles de París a niños que jugaban en la calle, con el objetivo de poner fin al desorden que provocaban en el espacio público. La idea del SENAME o el miedo a la Policía en estos contextos, deriva entonces de la representación de la infancia de la calle, que se torna “peligrosa” para las instituciones y que debe ser controlada, recluida y penalizada.

Es importante considerar que, en 2017 la Policía registró 2.071 casos de violencia y maltratos graves –incluyendo 310 agresiones de “connotación sexual” – en hogares del SENAME. En el informe de la Policía De Investigaciones (PDI), se reveló que en el 100% de los centros del SENAME se registran “*de manera permanente y sistemática - acciones que lesionan los derechos de los niños, niñas y adolescentes*” (2018, p.240). Se constató además que en 50% de los hogares a nivel nacional se han verificado abusos sexuales. (Sepúlveda & Guzmán, 2019). Los niños comentan a bajas voces sobre quienes han estado recluidos en esta institución, y lo señalan con voces de tristeza, pero también de advertencia:

Marcos (9 años) estuvo dentro del SENAME un par de años, y sus amigos comentan que quedó traumatado. Lo molestan, lo tachan de drogadicto. Y es que sus experiencias lo llevaron a ser un niño asociado a la calle, con mala fama. Yo la primera vez que lo ví, hace tres años, estaba solo escondido detrás de una muralla de un colegio, un día domingo, tenía 5 años. Mariana me comentó que él andaba solo en la calle y que en estas instancias se drogaba. Más tarde vino al taller, y comentó que él no podía ir al baño, a ningún baño. Su mamá me comentó que sufría encopresis¹³, porque había estado en el SENAME y había tenido un episodio traumático que no le permitió nunca más ir al baño (Cuaderno de campo, agosto 2019)

Esta trayectoria lo convierte en una persona con una historia particular que lo distingue de los demás niños. Marcos sufrió un episodio traumático que lo marcó para toda su vida y les

13 La encopresis es una afección en la que un niño no puede defecar.

niños saben de esta situación, aun cuando no siempre son cautelosos y respetuosos con lo acontecido, pues lo molestan constantemente. Se observa así un estigma generacional, que se construye en base a ser niño del territorio urbano y haber estado recluido en una institución corrompida.

El SENAME y la Policía simbolizan la separación de tu familia y de tus seres queridos, sin consentimiento. Conllevan además una dislocación con el territorio, que implica la reclusión de los niños en un establecimiento cerrado, del cual no pueden salir por voluntad propia, quedando a merced de las autoridades y adultos que están a cargo de cada institución. Los imaginarios del miedo adquieren múltiples significados, hay un temor patente a quedar sin libertad de movimiento, sin posibilidad de habitar el mundo exterior, estando bajo la amenaza inminente de ser víctima de sistemáticas violencias.

Los imaginarios del miedo están fuertemente asociados a la identificación de muertes, abusos, bullying, drogas, allanamientos, traumas y en algunos casos se relaciona fuertemente con el sentimiento de rabia. Las interacciones que sostiene este colectivo con la Policía y el SENAME se desarrollan en paisajes contruados en base a estas violencias. Como sujetos, los niños no tienen ningún poder de opinión y decisión en torno a su reclusión en el SENAME; se encuentran en una posición de inferioridad y vulnerabilidad ante estas instituciones.

8.1.4 IMAGINARIOS TERRITORIALES DE LA AUTONOMÍA

En este apartado se desarrollan los imaginarios territoriales sobre la autonomía. En la población Santa Julia, muchos niños participan de las dinámicas urbanas, conviviendo con otros grupos generacionales y vivenciando los numerosos conflictos que se desarrollan en el territorio. En este contexto, entiendo la autonomía como la posibilidad de ciertos niños de desarrollar sus propias estrategias y tomas de decisiones para habitar las calles, veredas y plazas de su población. Tal como señalé en el apartado anterior, en esta investigación he observado la perpetuación de un estigma histórico en torno a las trayectorias de los niños que se sitúan mayormente en las calles, articulándose discursos dicotómicos contrapuestos que caracterizan distintas infancias y sus autonomías.

Los niños en los papelógrafos describieron escenarios que muestran preocupaciones en torno a sus lugares propios. Hugo (9 años) pidió más seguridad para jugar en las plazas. Mariana (9 años) sugirió menos drogadicción y alcohol. Estas sugerencias retratan la sensación de vulnerabilidad que existe en el territorio urbano, que se percibe también en el imaginario social colectivo.

Los adultos también tienen preocupaciones en referencia a cómo los niños habitan la ciudad. *Una vez Manuel (poblador de la Santa Julia, 60 años) expresó que “los niños no deben de andar solos por la calle” a raíz de que un niño estaba jugando en la plaza y había desaparecido algunas horas. (Cuaderno de campo, noviembre 2019).*

Les adultes tienden a ver cómo un peligro que niños anden solos por la ciudad, por sus barrios, poniendo énfasis en los riesgos que esto puede llegar a significar. Existe una tendencia a creer que el error es la permisividad y poca preocupación de sus padres, madres y tutores al dejarles salir a la calle, sin concebir la posibilidad de que el territorio urbano esté diseñado de forma tal que este grupo generacional tenga cabida para habitar las calles de manera libre y autónoma.

Tanto niños como adultos reconocen los riesgos y peligros que se experimentan en el territorio urbano en la Santa Julia, en particular se han señalado el tráfico de drogas, las peleas en la calle, los autos. Sin embargo, estos peligros no son únicamente características de estas trayectorias. La exposición de los niños a la delincuencia, al tráfico, a la violencia sexual, es un tema que inunda todos los territorios sociales, pues son violencias sistemáticas características de nuestra sociedad. Un ejemplo de ello son las cifras de agresión sexual. Según un estudio de UNICEF (2012) en nuestro país, un 9% de los niños admite haber sufrido agresiones sexuales. De estos, un 50% fueron producidos en un contexto intrafamiliar.

A continuación, se exponen cuatro relatos de violencias acontecidas dentro del mismo hogar:

Quede impactada cuando Camila (7 años) relató que se la habían llevado a SENAME, pues había sido violada tres veces, dos por su abuelo y una por una persona externa, conocido de la familia. La mamá consumía cocaína, y dada estas situaciones se la llevaron a un hogar. (Cuaderno de Campo, marzo 2020)

En una instancia íntima en el taller de Circo, Javiera (10 años) nos contó que estaba preocupada, porque su hermana había llegado a la sala de clases con moretones visibles producto de violencia intrafamiliar infringida por su mamá. La profesora del colegio había realizado una denuncia a Carabineros (Cuaderno de campo, enero del 2020).

Carlitos (11 años) relataba el por qué había tenido que dirigirse inmediatamente a su casa en medio del taller de circo. Su hogar estaba siendo allanado por la presencia de drogas (Cuaderno de campo, abril 2020)

Hugo (9 años) contó aquel día que su mamá había puesto una orden de alejamiento a su papá por violencia intrafamiliar (Juego de proyecciones, 4 de noviembre del 2020)

De este modo, si bien las personas de la población creen que las calles, veredas y plazas son inseguras y peligrosas para los niños, las violencias que se identifican en este territorio se vivencian también en sus hogares, marcados por la pobreza, la vulnerabilidad social, el hacinamiento, la drogadicción. En torno a la violencia intrafamiliar, las cifras expresan que un 62,5% de las madres, padres y tutores reconocen el uso de métodos de disciplina violentos en la crianza de niños y adolescentes (ELPI, 2012). En cuanto a la violencia en establecimientos escolares, un 22,3% de las y los estudiantes declara haber sido agredido (ENVAE, 2014).

Valentine (2004) plantea que existen imaginarios colectivos del “terror” en relación al habitar de los espacios públicos como la calle, transmitido por medios de comunicación, campañas

educativas, experiencias indirectas, lo que oscurece el grado de riesgo que corren los niños en sus propios hogares y escuelas. Esta falsa geografía haría potencialmente más difícil para este grupo generacional reconocer o hablar sobre experiencias inseguras en contextos domésticos.

Tonucci (2015) describe la condición de infancia fuertemente diferenciada, entre la realidad de niños recluidos solos y confinados viendo televisión, mientras los otros, los niños de la calle “juegan entre inmundicias”, se vuelven “salvajes”, “agresivos”, “peligrosos” para asegurarse lo necesario para subsistir. Según el autor, los reclusos de las casas empiezan a temer a los habitantes de las calles, los evitan, los denuncian, y hasta llegan a pedir su supresión. La vida se vuelca hacia el espacio privado, y los niños que no poseen un lugar cómodo y confortable en el cual estar, en el cual estudiar, son los más perjudicados.

En torno a las experiencias en el territorio urbano de la población Santa Julia es posible observar estas dos realidades, entre quienes tienen permiso para salir a la calle y quienes lo tienen estrictamente prohibido. Por ejemplo, Paola (9 años), Tomás (5 años), Santi (8 años) y Mariana (9 años) tienen prohibido ir a la plaza o salir sin supervisión adulta.

Por otro lado, a lo largo de las conversaciones que acontecieron dentro de los recorridos, le pregunté a algunos niños si solían estar solos por la calle y muchos respondieron que sí:

¿Cuándo caminas sola por la calle? Cuando ando callejeando. ¿Y cuándo andas callejeando? Cuando ando con mis amigas, a conversar, a jugar, a copuchar por los pasajes (Javiera, 10 años).

¿Cuándo caminas sola por la calle? Cuando ando sola por la calle ando con mis amigas (Camila, 12 años)

¿Tu caminas solo por la calle? Si. ¿Hasta qué hora te dejan? Hasta las 1. Y cuéntame, ¿con quién andas? Solo y con Marcos. (Ismael, 10 años)

¿Tu caminas solo por la calle? Si, pero ando solo hasta los chinos (Almacén) y hasta la botillería. Iubal (7 años)

(Recorridos 1,2,3; septiembre y octubre 2019)

Así, se evidencian vivencias dicotómicas de la infancia; el hecho de poder salir o no a compartir a la calle sin monitoreo adulto marca distinciones entre los niños de la población. En esta investigación se releva constantemente la presunta autonomía que este grupo generacional tiene dentro de la población Santa Julia, la capacidad de movilizarse en el territorio de manera consciente, el vasto conocimiento y experiencia que adquieren los niños en torno a los lugares que habitan en su cotidianidad. Sin embargo, a lo largo de los años y en base a distintas experiencias, he podido registrar que aquellos niños que pasan más tiempo en la calle, son justamente quienes tienen poco apoyo familiar, cuyas redes de apoyo son mínimas:

Una vez vi a un niño que andaba solo sin zapatos jugando en la calle. Yo me preocupé, sin embargo, no llamaba la atención de los transeúntes o personas que pasaban a su alrededor. Elisa (9 años), comentó, “pobrecito, anda sin zapatos”. Les niños se asombraron de la situación. Yo le pregunté por sus zapatos, él me respondió que estaba acostumbrado a caminar así, que no le pasaba nada. Jugamos un rato en la plaza, lo invité a una actividad de la Circoteca, le pregunté cuántos años tenía y respondió que tenía 8 años, que se había cambiado recién de comuna. Después lo llevé de vuelta a su casa, e intenté hablar con algún familiar para invitarle al taller, pero en su casa no había nadie. (Cuaderno de campo, marzo del 2020)

Este tipo de situaciones puede generar compasión, más les adultos no necesariamente se preocupan de sus redes, de su cuidado, o de simplemente preguntar dónde vive. Las redes comunitarias y vecinales se encuentran a ratos desarticuladas en cuanto al cuidado de los niños. Así, quienes viven mayor hacinamiento y precariedad en su hogar, son aquellos que terminan habitando cotidianamente las calles y veredas de la ciudad, siendo estigmatizados y excluidos de otros contextos sociales y son temidos incluso por sus pares. Esta situación se vincula con la imagen territorial de la “calle” - propia de la periferia - como lugar marginal, peligroso, que “corrompe” a la niñez y la hace propensa a caer en actos delictivos.

La estigmatización de las calles genera un imaginario territorial en torno a la autonomía de los niños que habitan la urbanidad periférica: ya no son vistos como parte de la infancia hegemónica caracterizada por su “inocencia” o “vulnerabilidad”, sino como “incivilizados”, “futuros delincuentes”. Se vislumbra así la dicotomía que fue mencionada en el apartado anterior en función al SENAME, que se viene gestando en Chile desde el siglo XX, entre la infancia inocente y la infancia peligrosa, la infancia víctima/victimaria, que afecta principalmente al grupo de niños y adolescentes pobres de la ciudad (Vergara et. Al, 2015).

La intervención del Estado sobre los niños de contextos populares ha construido a lo largo de la historia “un sujeto cuya desviación es peligrosa, siendo pertinente la modelización de las estrategias de control y de segregación social (Valdenegro, 2005, p.1478), en donde el SENAME y la Policía adquieren un rol fundamental. Esta construcción sobre la infancia popular queda aparentemente solapada a partir de la ratificación de los Derechos del Niño, sin embargo, siguen perpetuándose estas dicotomías, en donde se distingue los sujetos de protección (de las clases medias -altas) de los sujetos de control, lo que se encuentra incorporado dentro de los imaginarios sociales, perpetuando la criminalización de la niñez popular, se sostiene en el “miedo al otro”, el miedo a la alteridad (Valdenegro, 2005).

Acciones como “vagar en la calle” constituyen aún actos que el Estado y sus instituciones debe monitorear y restringir, por lo que se implementan medidas de penalización y persecución (Duarte, 2015), estimulando los imaginarios del miedo a la infancia popular. Así, la institucionalidad chilena ha reproducido las condiciones de violencias sistemáticas que experimenta este grupo generacional, pues si ya la niñez se encuentra excluida de nuestra sociedad por la estructura adultocéntrica imperante, la pobreza significa otro nivel de exclusión más, que se ejerce tanto a niveles institucionales, sociales y simbólicos.

El imaginario territorial en torno a la autonomía de los niños en las poblaciones con altos índices de vulnerabilidad social es problemática y conlleva fuertes consecuencias para este colectivo. En un primer momento, la autonomía presume la capacidad de los niños de tomar sus propias decisiones en torno al cómo y hacia dónde dirigir sus trayectorias en los paisajes urbanos, desarrollando habilidades y conocimientos arraigados al territorio. Sin embargo, la pobreza y las condiciones precarias de lo urbano perjudican su dignidad humana. Simultáneamente, se ven permeados por el fenómeno de la criminalización de la pobreza, y en particular de la infancia popular; siendo catalogados como violentos y peligrosos.

Para la reivindicación de la autonomía, es necesario enfatizar que existe una responsabilidad compartida para con los niños por parte del Estado y de otros grupos generacionales. Se requieren cambios estructurales que modifiquen las relaciones de poder (Liebel, 2019) que dan forma al territorio urbano, pues el habitar paisajes contaminados, sin áreas de recreación, con altos índices de violencia va en detrimento de este grupo generacional; ellos mismos lo nombran a lo largo del juego de proyecciones. Se vuelve entonces una necesidad primordial asumir a los niños como un parámetro de cambio y transformación para las ciudades, lo que implica que nuestras calles vuelvan a tener un rol social de lugar público, de encuentro, de paseo y juego. Las calles no volverán a ser seguras por ser patrulladas por la Policía, sino cuando vuelvan a ser habitadas por niños, adultos mayores, mujeres y así (Tonucci, 1997). Cuando se generen redes de apoyo entre vecinos y se considere a los niños como coprotagonistas de la sociedad.

8.2 IMAGINARIOS DE INFANCIAS POPULARES

Los imaginarios territoriales condicionan el habitar de los niños en la población, que se configuran al margen del patrón hegemónico occidental característico de la infancia. Jader y Vasconcellos (2006) piensan la infancia como un espacio de enfrentamiento entre los diferentes agentes y sectores que buscan traer a los niños a sus áreas de influencia. Así, las experiencias cotidianas de los niños se encuentran influidas por tensiones y contradicciones propias de los imaginarios sociales que se esgrimen en nuestra sociedad y sus instituciones en torno a las infancias populares.

En el primer apartado, pude observar cómo los imaginarios territoriales de los niños al momento de desear, están vinculados a suplir necesidades básicas, retratando la precariedad que perciben en el territorio. Llama la atención la dificultad de imaginar materialidades que no existen dentro de su cotidianidad, proyectando en efecto demandas prácticas y realizables en torno al acceso y equipamiento de los lugares de la población.

En el segundo apartado, se constatan imaginarios en torno al deseo de los niños de ser partícipes y protagonistas del territorio. En propuestas concretas y diagramaciones más abstractas como dibujos, plasman su deseo de querer pertenecer a los distintos lugares de

la población. Junto con ello, recalcan la necesidad de priorizar la participación de otros grupos subalternos, como lo son las mujeres o las personas viejas.

En el tercer apartado, quise recoger ciertos miedos y peligros que identificó este grupo generacional en torno al SENAME y la Policía. El hecho de motivar a los niños a “desear”, los llevó a nombrar sus miedos. Este tipo de lugares, generan sensaciones de rechazo, de aversión y de temor en este grupo generacional, influyendo de manera significativa en sus trayectorias.

Finalmente, en el cuarto apartado, desarrollé los imaginarios tanto de los niños, así como de los adultos en torno a la autonomía de este grupo generacional dentro del territorio urbano. Allí, experiencias y discursos dicotómicos se contraponen y conjugan para dar forma a los distintos paisajes que forman parte de las infancias.

Los imaginarios de los niños develan la precarización y las condiciones de vulnerabilidad que experimentan en el territorio urbano. Los niños que habitan la calle en la cotidianidad, son quienes viven en viviendas hacinadas, donde no existe lugar para el juego y la recreación, con menores redes de apoyo familiar. El miedo más grande de este colectivo es el SENAME y la Policía, pues mediante la intervención de estas instituciones es probable que queden reclusos de la sociedad, encerrados en contextos donde la violencia es sistemática, sin redes de apoyo y sin capacidad de opinión y decisión.

Estas experiencias posicionan a los niños al margen del patrón burgués occidental que configura la infancia (Liebel, 2019), donde la inocencia, el juego y la protección constituyen valores fundamentales. En contraposición, este colectivo se ve fuertemente afectado por la noción que se ha creado en los imaginarios sociales en torno a la infancia popular, que habita el territorio urbano, siendo percibida como peligrosa y delictiva, temida tanto por las instituciones, así como por otros grupos sociales. A la posición menoscabada de los niños en el sistema adultocéntrico, se suman otras estructuras de exclusión, como la clase social. En la intersección de estas dos figuras opresivas, se articula la imagen de las infancias populares como figura de alteridad, cuya desviación el Estado y las instituciones deben corregir y controlar a través de la reclusión y el sistema penal.

A pesar de esta doble exclusión que vivencian los niños, en sus discursos y performances declaran constantemente sus deseos de participar y ser protagonistas de los territorios, lo que implica un reconocimiento de sus derechos, demostrando su capacidad de elaborar demandas y solicitudes reales referidas a las instituciones que median en el territorio. Según Cussiánovich (2010), es un gran desafío que los niños puedan luchar y ejercer sus derechos desde una situación de negación, pues la marginalidad va en detrimento de los procesos de construcción identitaria y de autoestima, de responsabilidad y solidaridad, restringiendo la posibilidad de desarrollo y dificultando la adquisición de herramientas para combatir el adultocentrismo imperante.

9. CONCLUSIONES

A lo largo de esta cartografía etnográfica relevé las trayectorias, lugares y proyecciones de los niños de la población Santa Julia. Uno de los grandes desafíos fue dar orden al registro recabado, que apareció como la imagen del mapa descrita por Deleuze y Guattari (2007), de distintas velocidades, densidades, re-organizable en todas sus partes. Se entrecruzan recuerdos y memorias de los niños, experiencias, accidentes y acontecimientos, nacen obras de arte, como el mapa colectivo, videos de rutas inacabadas, juegos y tableros humanos; y allí se logra visualizar cómo los niños habitan el territorio de la población Santa Julia.

A continuación, relataré en primera instancia cuáles fueron los hallazgos recabados en cada uno de los capítulos analíticos. En un segundo momento, busco dar respuesta a la pregunta de investigación. Finalmente, me refiero a las posibles aplicaciones de lo producido, las limitaciones de la investigación y cómo esta memoria de pregrado constituyó una experiencia de aprendizaje personal y colectiva.

En el capítulo “Trayectorias no programadas”, pude constatar la importancia de las calles y veredas para los niños, que se convierten en una extensión del hogar cuando en él no hay suficiente espacio para la recreación, transformándose en lugares de encuentro, socialización y exploración. A lo largo de las distintas actividades que realizamos en colectivo, este grupo generacional recorre, juega, trepa y se inmiscuye en rincones ocultos que encuentran en su barrio. Allí, los movimientos de este grupo generacional se presentan de manera imprevista, pues cada trayecto puede transmutar de un momento a otro. Los niños se aventuran a experimentar en las distintas materialidades que componen el territorio, transformando los usos originales que fueron previamente determinados por los adultos. El paisaje es constituido a partir de múltiples formas de interacción, en base a la exploración corporal de texturas, volúmenes, y formas; sus sendas están constituidas por micro paisajes en donde todos sus sentidos se encuentran alerta.

Las trayectorias del habitar de los niños se conjugan y tensionan con el tiempo de la urbanidad, el tiempo capitalizado, que se busca facilitar el tránsito motorizado característico de los adultos, produciéndose conflictos y también relaciones de protección y resguardo. Este grupo generacional genera estrategias y dinámicas para adaptarse a las normativas propias de las calles de su población, a partir de la temporalidad propia del devenir. No son seres frágiles e inocentes, más bien son conocedores de su territorio y de los riesgos que se desarrollan en las calles y veredas del territorio urbano.

En el capítulo “Lugares materiales y simbólicos”, se caracterizan ciertos lugares que identifican a los niños de la población, en donde se entrelazan fuertemente las trayectorias de este grupo generacional. Por un lado, la representación de los distintos lugares resultó en la construcción de un mapa colectivo en donde los niños, en contraste a los adultos que participaron de la actividad, no se esmeraron en construir un mapa cartográfico repleto de

calles y señaléticas exactas. Más bien, revelaron sus afectos y emociones en una amalgama de fotos, figuras de plastilina, y símbolos de diversos colores y materialidades. Así, el mapa resultó una experiencia sensitiva en la cual se vislumbran memorias, afectos, acontecimientos, y agentes humanos y no humanos sin diferenciación, alejándose de la dicotomía naturaleza-cultura que conforma la estructura del pensamiento occidental propia de la racionalidad adulta.

Por otro lado, identifiqué tres lugares esenciales para comprender las experiencias del habitar de los niños que participaron en el estudio. En primer lugar, está la Junta de vecinos -donde se desarrollan los talleres de la Circoteca- y las plazas, como los lugares predilectos de los niños. En adición, el celular como artefacto para acceder al internet, fue una materialidad que estuvo siempre presente en las distintas actividades que realizamos. En este sentido, el internet se visualiza como un lugar incipiente dentro de los estudios geográficos contemporáneos, en donde los niños se encuentran para conversar, socializar y compartir contenidos de diversas índoles. En este sentido, aún no es posible establecer cuáles serán las repercusiones que el desarrollo de las habilidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación tendrá para este grupo generacional, sin embargo, los videojuegos online, las redes sociales y otras aplicaciones permiten nuevas formas de relaciones que permean a las nuevas generaciones, conformándose como un lugar en el que vale la pena indagar de manera más profunda.

En estos tres lugares recién mencionados, los niños desarrollan sus dinámicas propias con las materialidades del paisaje. Se observan patrones de movimiento aprehendidos a lo largo del tiempo, así como la posibilidad de recrear constantemente las formas de utilizar los distintos artefactos que se encuentran a su disposición. Las danzas coreográficas propias de los niños caracterizan los distintos lugares de este grupo generacional, observándose movimientos de creación intensiva, de desorden y también de repetición.

Tanto la Junta de vecinos, la plaza y el internet, son lugares habitados por niños, así como por otros grupos generacionales, por lo que en ellos es posible constatar como las violencias propias del mundo adulto representan peligros y riesgos para las infancias. En consecuencia, se generan normativas que restringen y delimitan las posibilidades de acceso para los niños, que aun así siguen habitando estos lugares, en donde las narraciones características del juego y la creación se entremezclan la marginalidad y liminalidad que se vivencia en el territorio.

En el tercer capítulo "Imaginarios Territoriales" analicé cómo este grupo generacional representa sus conocimientos y experiencias más íntimas con respecto a los lugares e instituciones que modelan, restringen y habilitan sus trayectorias de movimiento en el territorio urbano. Los deseos de los niños dan forma a los imaginarios territoriales de la precariedad, de la participación y protagonismo, del miedo y finalmente de la autonomía.

En ellos, los niños develaron su capacidad de elaborar demandas y sugerencias concretas ante la institucionalidad, al tiempo que solicitan participar y ser protagonistas de los lugares en la población Santa Julia, reconociendo la necesidad de que otros grupos subalternos también sean considerados en el territorio.

Si entendemos que los imaginarios territoriales surgen en relación con los paisajes de la urbanidad, es posible constatar como el capital genera fuertes diferencias en las experiencias del habitar; mientras en los sectores urbanos de clase media-alta los niños son resguardados, monitoreados y protegidos del mundo adulto, en la población Santa Julia, los movimientos de los niños se entrecruzan constantemente con las vivencias de los adultos. Experimentan una infancia híbrida (Liebel, 2019), pues transitan por el juego y la necesidad de protección -propias de la infancia hegemónica- así como desarrollan su autonomía en las calles de la población, vivenciando situaciones límites y siendo capaces de nombrar las violencias que componen los paisajes de su territorio.

Los imaginarios sociales construidos en relación a las infancias populares, reforzadas por el SENAME y la policía, instituciones que median constantemente las relaciones familiares y las trayectorias de los niños, permean y penalizan el desarrollo de la presunta autonomía de este grupo generacional en el territorio urbano. Acciones como jugar en la calle representan un peligro para la sociedad, estigmatizando a los niños de contextos vulnerables como figuras de alteridad.

Frente al escenario latinoamericano y chileno que se vislumbra en las estadísticas, la niñez se encuentra fuertemente afectada tanto en las cifras de pobreza multidimensional, así como en las condiciones de hacinamiento de la vivienda. Bajo el fenómeno de la criminalización de la pobreza, y en particular de la infancia popular, niños se ven fuertemente afectados, pues el Estado chileno los cataloga como violentos, como una permanente tensión para el orden y la paz social.

La institucionalidad ha reproducido así las condiciones de violencias sistemáticas que experimenta este grupo generacional, pues si ya la niñez se encuentra excluida de nuestra sociedad por la estructura adultocéntrica imperante, la pobreza significa otro nivel de exclusión más. Las subjetividades infantiles se ven atravesadas por esta doble exclusión estructural que nos entrega un marco de comprensión a las experiencias que se caracterizaron a lo largo del estudio. Se suma el hecho de ser niño en un sistema adultocéntrico, ser pobre en un sistema clasista, e incluso se le puede adherir una tercera; ser niño en el sur del mundo (Liebel, 2019).

Remontándome a la pregunta de investigación, es posible observar a partir de las tres categorías desarrolladas – trayectorias, lugares e imaginarios – cómo los niños habitan el territorio de la población Santa Julia, desde esta carencia estructural, que en cierto modo puede ser vista como potencia. Cuando no están con sus familias o en el colegio, el habitar de los niños se presenta de múltiples formas e intensidades, flujos de inter-acciones simultáneas que no son enmarcables en una cronología. Dicho de otro modo, los niños habitan intersticios y lugares recónditos de la ciudad, a partir de movimientos improvisados, equívocos, que no son ordenables en el tiempo consecutivo de la numeración. Habitan una temporalidad aiónica (Kohan, 2006), propia de la creación intensiva, pues desordenan y reordenan materialidades y artefactos, dándoles nuevos significados y creando dinámicas y juegos simultáneos.

Para los niños, la vivencia del acontecimiento representa una novedosa aventura. Las materialidades y los lugares de difícil acceso, que conllevan un mayor riesgo, encarnan

desafíos corporales y sensitivos que ellos desean vivenciar. El habitar de los niños, de este modo, se corresponde con una experiencia esencialmente sensible del paisaje. Sus sendas de movimiento los convierten en caminantes por excelencia, en cuanto al habitar el territorio urbano, cada rincón representa un sinfín de posibilidades de exploración. Así, sus trayectorias no tienen un destino final y definitivo; cada uno de sus caminares se puede modificar de un instante a otro, pues el territorio es inabarcable.

Los movimientos corporales que dan forma al habitar de los niños son ante todo flujo de emociones, cuyas trayectorias se ven habilitadas a partir de la memoria y el conocimiento que se elaboran en el territorio, en donde se experimenta la liminalidad como una sensación corpórea: siempre es necesario estar alerta, pues la urbanidad representa riesgos y peligros para las infancias de la población. Arraigados a cada lugar, los niños articulan su subjetividad, plagadas de afectos, miedos, y aversiones en donde la dicotomía naturaleza-cultura se encuentra difuminada, articulándose en el mismo plano ontológico seres humanos, no humanos, materialidades y sensaciones.

Fuera de la infancia normativa –propia de la escuela y de la familia- el habitar de los niños tensiona con las temporalidades propias de la ciudad. Postulo que el devenir propio de la infancia (Kohan, 2004), de tiempo aiónico, produce fuertes tensiones al tiempo capitalizado que da forma al paisaje urbano. El desarrollo del ocio, sin horarios estipulados, sin instituciones monitoreando, termina siendo para la sociedad tiempo malgastado y perdido. En consiguiente, el adultocentrismo niega las temporalidades propias de la niñez popular, pues no es capaz de concebir experiencias infantiles que no se encuadren en un tiempo/lugar previamente determinado por los adultos –característicos del tiempo *chronos* (Kohan, 2006), de carácter consecutivo y progresivo, en donde las experiencias del habitar parecieran ser medibles y diagramables, tal como Piaget (1979) logró formular en sus etapas de desarrollo cognitivo. Por lo mismo, instituciones como el SENAME o la policía asumen el rol histórico de penalizar y corregir las actitudes y movimientos de los niños, que parecen constituir una amenaza para el orden público.

Aun así, los niños se resisten a esta temporalidad impuesta, creando sus propias dinámicas que constituyen distintivos modos de habitar. Sin duda, el habitar de los niños se desarrolla en una constante tensión entre el territorio normado y el territorio vivido. Pues las calles y la ciudad se encuentran reglamentadas en favor del tráfico motorizado, y del traslado del pasajero de su hogar hacia el trabajo. Así mismo, los movimientos y lugares que se encuentran autorizados para los niños están previamente delineados por la infancia hegemónica. Por ende, los niños también reproducen ciertas normativas y formas de hacer que han incorporado a lo largo de sus experiencias en el mundo.

Los niños habitan el mundo en relación constante con los adultos, pues sus trayectorias se encuentran frecuentemente en el territorio urbano. Se identificaron relaciones de exclusión ante los adultos, donde los niños delimitan materialidades y lugares como suyos propios. Relaciones de conflicto, en donde niños se enfrentan a los adultos, en función a la toma de decisiones, en apariencia unilateral de estos últimos, así como también se desarrollan tensiones en cuanto a movimientos y trayectorias que los adultos consideran riesgosas o que obstaculizan el tránsito normativo característico de la ciudad. Finalmente, se observan

relaciones de amistad, de solidaridad y cariño, en donde adultos y niños se relacionan de forma horizontal. Allí, ambos grupos generacionales parecen reconocer sus particularidades, y ser capaces de poner límites y de respetarse mutuamente creando instancias en conjunto de creación, aprendizaje y apropiación de lugares del territorio urbano.

Kohan (2004) en su texto “Infancia. Entre Educación y Filosofía”, propone un análisis etimológico de la infancia, que inicialmente significa ausencia de voz. De allí el autor interpreta que corresponde a la “etapa de vida” donde el ser humano aprende a hablar. En cierto modo, como seres humanos estamos siempre aprendiendo a hablar, sin embargo, los adultos creen ser representantes del conocimiento legítimo, como si el conocimiento fuera estático o estuviera confinado. A este efecto, la posibilidad de experimentar se ve restringida, pues está enmascarada como “derrota, resignación, consenso”; los adultos ya tienen experiencia y conocimiento sobre el mundo, por lo que no hay nuevas cosas que descubrir.

Comprender la infancia como un devenir, plantea la posibilidad de que el ser humano nunca deje de experimentar y de aprender. Por lo mismo, ya no corresponde a una etapa de vida predeterminada, sino a la que cualquier persona puede acceder (Kohan, 2004). De este modo, ser niño y ser adulto puede convertirse en un asunto de “performance”.

Los proyectos comunitarios intergeneracionales, donde niños y adultos pueden desarrollar sus propias formas de habitar el territorio, compartiendo desde la construcción de vínculos amorosos donde exista lugar a la contención y un reconocimiento de los niños como agentes políticos y sociales, son fundamentales en cuanto otorgan la posibilidad de transitar entre las temporalidades de la infancia y adultez, vivenciando experiencias de aprendizaje constantes. Estas formas de organización representan inéditos viables, como “experiencias críticas e innovadoras que cuestionan y problematizan la matriz cultural hegemónica dominante y a la vez nos muestran que si es posible construir otro tipo de relaciones” (Jara, 2020, p.9).

Simultáneamente, este tipo de proyectos no solo transforman las relaciones humanas, sino también representan nuevas posibilidades de relación para con el mundo. Siendo la urbanidad un territorio agreste para ser habitado por los niños, en esta investigación logramos como colectivo explorar distintos lugares de las calles y veredas de la población apropiándonos del objeto y creando nuevos paisajes de exploración.

Dentro de las limitaciones del estudio, me parece relevante reconocer que la investigación se desarrolló en un contexto con niños bajo mi supervisión, como adulta integrante de la Circotecnia Santa Julia, lo que significa que la observación de sus formas de habitar siempre aconteció con la intervención de un adulto, lo que puede generar distorsiones. Por otra parte, los niños que participaron del estudio son integrantes de la organización Circotecnia Santa Julia, por lo que la muestra no es necesariamente representativa de las relaciones que se establecen con los adultos, pues existe un vínculo afectivo y emocional que medió en las actividades que se desarrollaron.

En cuanto a las posibles aplicaciones de lo producido en la investigación, las metodologías utilizadas fueron bien recibidas por los niños, creando dinámicas y materialidades replicables en otros territorios y organizaciones que deseen indagar en el habitar de este grupo generacional en poblaciones de la ciudad. La creación de metodologías lúdicas permite generar nuevos conocimientos con los niños, pues sus formas de movimiento y saberes exceden a lo que usualmente se reconoce en otras investigaciones, que tienden a centrarse en el ámbito discursivo.

En este sentido, a lo largo de la investigación se constata como la ciudad, los lugares de la población y las instituciones que intervienen en el territorio no se encuentran equipadas y diseñadas para este grupo generacional. Las calles y veredas, las plazas, los centros deportivos o el mismo CESFAM, no han generado estrategias de incorporación para que los niños sean tomados en cuenta, fomentando su participación y protagonismo. En contraposición, las trayectorias de las infancias populares en el territorio urbano han sido estigmatizadas y cada vez más restringidas en favor de resguardarles de los peligros propios de la urbanidad, aun cuando ellos siguen encontrando estrategias para evadir estas normativas. En consecuencia, urge que el diseño del territorio urbano y sus lugares comiencen a considerar a este grupo generacional dentro de su planificación y equipamiento, siendo considerados en las organizaciones territoriales e instituciones que intervienen en la población Santa Julia.

Finalmente, quisiera decir que esta investigación significó para mí, como investigadora, un proceso de aprendizaje de largo aliento, que dio comienzos el año 2019, y que atravesó mis vivencias durante estos tres años. En primer lugar, en el desarrollo de las actividades pude explorar nuevas facetas de mi personalidad, transitar entre la infancia y la adultez en una performance constante, descubrir nuevas áreas del conocimiento que no sabía que existían y darme cuenta de cómo el tiempo cronos, propio del trabajo y de la escuela, restringe las posibilidades de exploración de los seres humanos. En segundo lugar, fue un camino emocional y potente visualizar las múltiples violencias atraviesan el territorio de las infancias, pues tanto en la casa, así como en las calles, en la escuela y en el internet, los niños se encuentran expuestos a situaciones donde adultos e instituciones vulneran sus derechos y su dignidad como persona. En tercer lugar, creo que cada una de las actividades que se realizaron en función a este estudio, implicaron aprendizajes entre niños y adultos que quedan plasmados en la memoria, así como en productos y registros materiales, cuyos resultados vienen a transformar las relaciones y los lugares que habitamos en la cotidianidad como Circoteca Santa Julia.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Albert, Catalina y Kohler, Tamara (14 de febrero, 2020) Yo me organizo en la plaza: las cientos de asambleas que surgieron tras el estallido social. Ciper Chile. Extraído de <<https://www.ciperchile.cl/2020/02/14/yo-me-organizo-en-la-plaza-las-cientos-de-asambleas-que-surgieron-tras-el-estallido-social/>>
- Amnistía Internacional (2020). Ojos sobre Chile: Violencia policial y responsabilidad de mando durante el estallido Social. Artículo electrónico extraído de < https://radio.uchile.cl/wp-content/uploads/2020/10/Ojos-Sobre-Chile_AMR-2231332020_FINAL.pdf>
- Área de estudios Seremi de desarrollo social R.M. Santiago. 2017. Versión online <https://www.gobiernosantiago.cl/wp-content/uploads/2014/12/DOCUMENTO-NNA-RMS-CASEN-2015.pdf>
- Arias, Diana. (2017). Etnografía en movimiento para explorar trayectorias de niños y jóvenes en Barcelona. Revista De Antropología Social, 26(1), 93-112. <https://doi.org/10.5209/RASO.56044>
- Alfageme, Erika; Cantos, Raquel Martínez, Marta. De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. (2003). Edición plataforma de Organizaciones de la Infancia. Madrid, España.
- Aitken, S. (2001) Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity. Routledge, London.
- Aries, Phillipe. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus.
- Augé, Marc. (1998). Lugares y no lugares de la ciudad. III Congreso. Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G.
- ATISBA MONITOR (2017) Barrios críticos narcotráfico: segregación y violencia Urbana. Estudios y proyectos urbanos. Santiago de Chile [en línea]: Disponible en: < <http://www.atisba.cl>>
- Baeza, Arturo y Zuñiga, Verónica. (21 de abril, 2021) Estudio centrado en la Región Metropolitana afirma que la pobreza es un factor de mortandad frente a la pandemia. Noticias Universidad de Chile. Extraído de < <https://www.uchile.cl/noticias/174766/estudio-afirma-que-la-pobreza-es-factor-de-mortandad-frente-a-pandemia>>
- Barragán-León, Andrea Natalia. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. Sociedad y Economía, (36), 139-159. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2020). Plebiscito 2020. <https://www.bcn.cl/procesoconstituyente/plebiscito2020>
- Botero Gómez, Patricia, & Torres Hincapié, Juliana (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Revista Latinoamericana

de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6(2),565-611.[fecha de Consulta 25 de Marzo de 2022]. ISSN: 1692-715X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360205>

Bravo, L.; Martínez, C. (Comp.) (1993) Chile: 50 años de vivienda social (1943-1993). Valparaíso: Facultad de Arquitectura, Universidad de Valparaíso.

Brito Lorenzo, Zaylín (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4.

Carli, Sandra (2002) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955. Miño y Dávila. Buenos Aires. Capítulo V.

Capella, Claudia. Nuñez, Lucía, Olhaberry, Marcía. Alamo, Nicole. (23 de diciembre del 2020) Agresiones sexuales a niños, niñas y adolescentes en Chile: experiencias y lecciones durante la pandemia. Ciper Chile. Extraído de <<https://www.ciperchile.cl/2020/12/23/agresiones-sexuales-a-ninos-ninas-y-adolescentes-en-chile-experiencias-y-lecciones-durante-la-pandemia/>>

Castel, Robert, (1991), "Los Desafiliados. Precariedad del trabajo y vulnerabilidad social, Topia, Año I, N° III, noviembre pp.28-35.

Ceballos, Olga. (2018) Infancia, vivienda y ciudad. Una mirada en el contexto de Bogotá, Colombia. Revista Arquis VOL 7, Num. 1, | ISSN 2215-275X | San José, Costa Rica pp. 72-7.

INE (2017) Censo de Población y Viviendas 2017.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2016), Panorama Social de América Latina 2016 (LC/PUB.2017/12-P), Santiago. Disponible a través de: repositorio.cepal.org/handle/11362/41598.

Circoteca Santa Julia (2018) Informe Postulación Valentín Letelier 2018. Universidad de Chile.

Circoteca Santa Julia (2021) Informe Final Valentín Letelier. Universidad de Chile.

Cofré, Esteban; Guzmán, Gabriel; Castro, Makarena (2014) "Coherencia y coordinación de las políticas públicas sobre infancia en los Estados del MERCOSUR." Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero.

Colin Huizar, Alberto. (2020) Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida. Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales / editado por Aurora Álvarez Veinguer, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Madrid : Ministerio de Ciencia e Innovación ; Agencia Estatal de Investigación, 2020. Libro digital, PDF

Comunicaciones INAP (24 de enero, 2020) Expertos evalúan rol de FF.AA. y Carabineros en el estallido social. Noticias Universidad de Chile. Extraído de <

<https://www.uchile.cl/noticias/161260/expertos-evaluan-rol-de-ffaa-y-carabineros-en-el-estallido-social>>

- CONASET (2019). Informe de niños. Edición Comisión Nacional de Seguridad de Tránsito. Gobierno de Chile. Santiago de Chile.
- Consejo de la Infancia, (2015) "Caracterización del trabajo municipal en infancia y actitud frente a los derechos de los niños, niñas y adolescentes", realizado por el Área de Estudios, del Consejo Nacional de la Infancia, para el caso de los municipios urbanos y rurales de Chile.
- Cortés, Susana (2011) "Al infinito, y más allá. Espacialidad y movilidad en la vida cotidiana de niñas y niños en Santiago, Chile" (2011). Memoria para optar al título de Antropóloga Social, Universidad de Chile.
- Cortinez, Andrea, Vives Alejandra, Orlando, Laura. (20 de diciembre 2019) Porque las malas políticas de vivienda social son un problema de salud pública. Ciper Chile. <https://www.ciperchile.cl/2019/12/20/porque-las-malas-politicas-de-vivienda-social-son-un-problema-de-salud-publica/>
- Corvera, Nicolás. (2014). Niñas y Niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva ciudadanía. EURE (Santiago), 40(119), 193-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000100009>
- Cussiánovich Villarán, Alejandro. (2010) Los derechos de la infancia desde el paradigma de su protagonismo. En: Historia del pensamiento social sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.67-86)
- Davis, Kingsley (1940) "The Child and the Social Structure", Journal of Educational Sociology, Vol. 14, No. 3, p. 217.
- Del Río-Naveillan, Xaviera. (2019). Infancia y derecho a la participación en el contexto educacional chileno. Revista Saberes Educativos, (3), 78-95. doi:10.5354/2452-5014.2019.53790
- Defensoría de la Niñez (2020). Conoce los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Revisión, 20 de junio del 2020. <https://www.defensorianinez.cl/home-adulto/conoce-los-derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes/>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia. Pre-Textos.
- De Mattos, Carlos; Ducci, María Elena; Rodríguez, Alfredo; Yáñez Warner, Gloria (editores) Santiago en la globalización: ¿Una nueva ciudad? Santiago de Chile : Ediciones SUR, agosto, 2004 Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=16>. [Consultado en: 20-10-2021]
- Diez Tetamanti, Juan Manuel, Rocha, Eduardo CARTOGRAFÍA SOCIAL APLICADA A LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN BARRIO DUNAS, PELOTAS, BRASIL. Revista Geográfica de América Central [en línea]. 2016, 2(57), 97-128[fecha de Consulta 20 de Octubre de 2021]. ISSN: 1011-484X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451748499005>

- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461-472.
- Duarte Quapper, Claudio. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duarte Quapper, Claudio (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. (Memoria para optar al grado de doctor en Sociología). <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377434/cdq1de1.pdf?sequence=1>
- Dulci, Tereza Maria Spyer y Sadivia, Vania Alvarado. (2021) El Estallido Social en Chile: ¿rumbo a un Nuevo Constitucionalismo?. *Revista Katálysis* [online]. v. 24, n. 1, pp. 43-52. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e73555>.
- Durán, Maximiliano (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy*, 11(21),163-186.[fecha de Consulta 21 de Octubre de 2021]. ISSN: 2525-5061. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051494011>
- Durand, G. (1994). *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce, 2000.
- El Mundo (3 de febrero, 2021). Tiktok bloqueará las cuentas de los menores de 13 años en Italia. DW. <https://www.dw.com/es/tiktok-bloquear%C3%A1-las-cuentas-de-los-menores-de-13-a%C3%B1os-en-italia/a-56446857>
- Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia. (2012) Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Gobierno de Chile.
- Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito escolar IV (2014). Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Gobierno de Chile.
- Feixa, Carles. (1996). *Antropología de las edades*. Prat, J. & A. Martínez (editores). *Ensayos de antropología cultural* (pp. 319-335)..Barcelona: Editorial ArielS.A
- Figueroa Martínez, Cristhian, & Forray Claps, Rossana (2015). Movilidad femenina: los reveses de la utopía socio-espacial en las poblaciones de Santiago de Chile. *Revista de Estudios Sociales*, (54),52-67.[fecha de Consulta 20 de Octubre de 2021]. ISSN: 0123-885X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81542724005>
- Gaitán, Lourdes. (2006). “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta.” *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- Grinberg, Silvia. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3), 131-142. Epub 15 de noviembre de 2020.<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>
- Guerra, Alejandra (2019). Informe de práctica. Re-creando espacios inclusivos y no sexistas: talleres y encuentros artísticos- culturales en la Población Santa Julia: Educación y organización en comunidad. Universidad de Chile.

- Gülgonen, Tuline Maña (2016). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. En el libro *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada*, P. Ramírez Kuri (coord.). México, publicado por NAM, Instituto de Investigaciones Sociales: Programa de Maestría y Doctorado en Urbanismo.
- Habegger, Sabina & Mancila, Iulia. (2005) El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Publicación del Seminario Freire. Universidad de Málaga
- Habegger, Sabina; Mancila, Iulia; Serrano, Eduardo. (2006) El poder de la cartografía del territorio en las prácticas contrahegemónicas.
- Hernández Villasol, Raúl (2013). Maria Isabel Jociles, Adela Franzé y David Poveda (EDS.) Etnografías de la infancia y de la adolescencia. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, 8(2),266-271. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62329867007>>
- Herrera Montero, Luis. (2016). Territorialización y cartografía etnográfica en el parque "El Ejido". Reflexiones sobre experiencias para otra democracia. Revista Realis de Estudios antiutilitaristas y poscoloniales. Volumen 6, n 2. 195-219.
- Hidalgo, Rodrigo (2004). La vivienda social en Chile y la construcción del espacio urbano en el Santiago del siglo XX. Santiago, Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Ingold, Tim.(1993). La temporalidad del paisaje. *World Archaeology* 25 (2), pp. 152-174.
- Ingold, Tim. 2015. «Contra El Espacio: Lugar, Movimiento, Conocimiento. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana De Políticas Y Acción Pública* 2 (2), 9-26. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2015.1982>
- Ingold, Tim (2015). *The Life of Lines*. Londres y Nueva York, Routledge.
- James, A. & James, A. (2004). *Constructing childhood. Theory, police and social practice*. London: Palgrave Macmillan.
- James, A. & James, A. L. (2008b). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- Janer, Jader & Vasconcellos, Tania. (2006) "Geografia da Infância: territorialidades Infantis" *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.
- Janer, Jader (2008). *Geografia das Crianças, Geografías das Infancias: as contribuicoes da Geografía para os estudos das crancas e suas infancia*. Ujuí, Rio Grande do Brasil, Editora Unijui, Revista Contexto & Educacao. N°79. P.65-82.
- Janer, Jader (2019). La geografía de la infancia, los niños, las niñas y sus infancias: desafíos. *Cuadernos de Infancia*. 13 de octubre 2019. Extraído de <<https://cuadernosdeinfancia.cl/2019/10/13/la-geografia-de-la-infancia-los-ninos-las-ninas-y-sus-infancias-desafios/>>

- Jara, Oscar. (2020) Educación Popular para la post-pandemia: construyendo los inéditos-viables. Artículo electrónico extraído de <http://www.unirio.br/ppgedu/EDUCACINPOPULARypospandemiainditosviablesOJH08.2020.pdf>
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. (U. d. Norte, Ed). Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación.
- Jenks, Chris (ed.) (1982): "The Sociology of Childhood: essential readings", London, Gregg Revivals.
- Jenks, Chris. (1996); Childhood, Routledge, Oxon.
- Kohan, Walter (2004). Infancia entre educación y filosofía. Barcelona: Laertes.
- Kohan, Walter (2007). Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación. Primera Edición Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Lynch, Kevin. (1979), "The Spatial World of the child", en W. Michelson, S.V. Levine, E. Michel-son (eds.), The child in the city: Today and tomorrow, Toronto, Univerity of Toronto Press.
- Machado, Mercedes. Matíñan, Luciano. Grinberg, Silvia. (2016) Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global: cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. Revista Última Década N°45, Proyecto Juventudes, Diciembre 2016, pp 140-157.
- Martínez, I. (2009), "Naturaleza-cultura: un marco de análisis para la relación persona-cosmos", en Anales de Antropología, vol.43, pp. 69-90, UNAM, México D.F.
- Martínez-Salgado, Carolina. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. Ciencia & saúde colectiva 17, pp. 613-618.
- Mayall, Berry. (2000) The sociology of childhood in relation to children's rights. p. 243-259 . Revista The International Journal of Children's Rights. 2001 Kluwer Law International. Holanda.
- Marré, D. (2013). De infancias, niños y niñas. En V. Llobet (Comp.), Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión (pp. 9-25). Buenos Aires: CLACSO.
- Mead, Margaret (1970). Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Buenos Aires, Argentina: Gránica Editor.
- Medina. Piera. (2016). Geografías de la infancia. Morfología barrial: accesibilidad y autonomía de los niño/as en la ciudad. Tesis presentada para el grado de Magíster. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDEPLAN) (2018). CASEN 2017: Situación de Pobreza. Síntesis de resultados. Santiago, Chile: MIDEPLAN.
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo (2018) "Incorporando a niñas, niños y adolescentes, en el proceso de recuperación de barrios". Programa de Recuperación de barrios, Chile.
- MINSAL (2020). Cuarentena en tiempos de Covid. Ministerio de Salud, Gobierno de Chile. Extraído de <<https://www.minsal.cl/nuevo-coronavirus-2019-ncov/>>

- Molina, Tomás. (21 de Agosto, 2020) El alza de TIKTOK en Chile: Las cifras detrás de una de las redes sociales más populares del país en pandemia. Emol. <https://www.emol.com/noticias/Economia/2020/08/21/995546/Radiografia-a-TikTok-en-Chile.html>
- Molins, Albert. (20 de febrero, 2020). TikTok se pone del lado de los padres e introduce un control parental remoto. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/actualidad/20200220/473666678315/tiktok-control-parental-remoto-hijos.html>
- Montes Montoya, Angélica, & Busso, Hugo (2007). Entrevista a Ramón Grosfoguel. POLIS, Revista Latinoamericana, (18),0.[fecha de Consulta 23 de Marzo de 2022]. ISSN: 0717-6554. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501804>
- Morales, Santiago y Gabriela Magistris (Comp.). 2018. Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, Chirimbote y Ternura Rebelde.
- Morales, Santiago, and Gabriela Magistris. (2019) "El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia: Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. Kairos, vol. 23, no. 44, Dec. 2019, pp. 35+.
- Municipalidad del Bosque. (Agosto, 2019) El Bosque renueva pionero "Consejo de Niños, niñas y adolescentes" para fomentar la participación ciudadana infantil y adolescente". Comunidad, Noticias, Municipalidad del Bosque, Santiago de Chile. <https://www.municipalidaddelbosque.cl/comunidad/el-bosque-renueva-pionero-consejo-de-ninos-ninas-y-adolescentes-para-fomentar-la-participacion-ciudadana-infantil-y-adolescente/>
- Municipalidad de Macul (2019). Diagnóstico Comunal de Niños, Niñas y Adolescentes de Macul (2018-2022). Editado por Karen Escobar Araneda.
- Liebel (2008). Citizenship from Below. Children's Right and Social Movements. En Invernizzi, A. y Williams, J. (Eds.). Children and Citizenship. Los Ángeles: SAGE Publications
- Liebel, Manfred (2019). Infancias dignas o como descolonizarse. Bajo Tierra ediciones. Perú.
- Lindón, Alicia. (2012) "Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado betweenness". RBSE –Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 11, n. 33, pp. 698-723, Dezembro de 2012. ISSN 1676-8965. Extraído de <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>
- Ortiz, Anna. Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. (2007) Revista Anual de Geografía n°49. 197-216. Barcelona.
- Ortiz, Javiera. (Septiembre 2020). Niños y niñas en sus espacios cotidianos: Hacinamiento, poca privacidad y adultocentrismo. Ciclo de conversación Planificación Urbana con perspectiva de infancia. Centro de Desarrollo Urbano Sustentable. Universidad Católica, Santiago de Chile.

- Pájaro, D., y Tello, E. (2014). Fundamentos epistemológicos para la cartografía participativa. *Etnoecológica*, 10 (1), 1- 20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/296665874_Fundamentos_epistemologicos_para_la_cartografia_participativa
- Parsons, T. (1964). *The social system*. New York: Free Press.
- Parsons, T. (1968). *The structure of social action*, volumes 1 and 2. New York: Free Press.
- Pavez, Iskra. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27) Santiago.
- Plebiscito Nacional 2020. Junio 2020. ¿Qué se vota? https://www.plebiscitonacional2020.cl/que_se_vota/
- Piaget, J. (1977). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Phillips, Richard (2001). «Geographies of childhood: introduction». *Area*, 33 (2), p.117-118. London.
- Prout, Alan (2005), *The Future of Childhood*. Routledge Falmer, Abingdon.
- Poggi, C., Serra, G., Carreras, R (2011). Subjetividades Juveniles: entre el adultocentrismo y el patriarcado. *Revista tesis*, (1), pp. 59-73.
- Rasse Figueroa, A., & Lin Muñoz, T. (2020). La cotidianidad de la periferia popular: Entre el olvido y la constante intervención. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2060>
- Ríos, Roxana (2020). "Mi barrio, mis derechos" Experiencias metodológicas participativas con perspectiva de infancia. [Archivo PDF] <https://www.cedeus.cl/wp-content/uploads/2020/08/roxanna.pdf>
- Rojas, J. (2010). Historia de la infancia en Chile Republicano, 1810-2010 Recuperado de: http://www.junji.cl/junjijoomla/index.php?option=com_remository&Itemid=176&func=showdownload&id=180
- Rey, Javier; Granese, Andrés. (2019) La cartografía como método de investigación en psicología. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 283-316, may 2019. ISSN 1688-7026. Disponible en: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/460/391>.
- Reyes-Guarnizo, Andrea Bibiana (2014). De los imaginarios colectivos a la apropiación del territorio: Un recorrido conceptual. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 24(1), 1-21. [fecha de Consulta 27 de Diciembre de 2021]. ISSN: 0124-7913. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74830875002>
- Pérez Maldonado, Rodrigo (30 de junio, 2021). Tiktok eliminó más de siete millones de cuentas de usuarios menores de 13 años. *La nación*. <http://www.lanacion.cl/tiktok-elimino-mas-de-siete-millones-de-cuentas-de-usuarios-menores-de-13-anos/>
- Pinheiro de Almeida, Marcos (2012). *El jugar de los niños en espacios públicos*. Tesis para la obtención del grado de Doctor en Pedagogía. Universitat de Barcelona.

- Pontificia Universidad Católica de Chile, Políticas (2006). Habitabilidad de niños y niñas. Estudio "Espacio de uso cotidiano de niños y niñas". Púlicas. Santiago de Chile.
- Qvortrup, Jens (1987): Introduction to Sociology of Childhood, *International Journal of Sociology*, 17 (3), pp. 3-37. Taylor & Francis, DOI: 10.1080/15579336.1987.11769932.
- Región metropolitana de Santiago. Niñez y adolescencia: Resultados encuesta Casen 2015.
- Rojas, Katuska. (26 de octubre 2019). Las razones de la crisis estructural del sistema de salud público. El mostrador. Extraído de < <https://www.elmostrador.cl/braga/2019/10/26/las-razones-de-la-crisis-estructural-del-sistema-de-salud-publico/>>
- Salas, Nicole (2020). Paisaje de infancia: El juego como expresión de corporalidad en el espacio público. Tesis para optar al grado de Magister en Arquitectura. Facultad de Arquitectura y urbanismo. Universidad de Chile.
- Salazar, Gabriel. (2002). Niñez y juventud. Construcción cultural de actores emergentes (Vol.5). Santiago: LOM Ediciones.
- Sandoval Álvarez, Rafael (2016). Sujetos y reflexividad crítica sobre la práctica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21(73),15-35.[fecha de Consulta 20 de Octubre de 2021]. ISSN: 1315-5216. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27950060002>
- Scheper-Hughes, Nancy. 1997. *La Muerte Sin Llanto: Violencia y Vida Cotidiana En Brasil*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Seamon, David. (2013). Corpo-Sujeito, rotinas espaço-temporais e danças-do-lugar / Body-subject, time-space routines, and place-ballets. *Geograficidade*, 3(2), 4-18. <https://doi.org/10.22409/geograficidade2013.32.a12861>
- Segovia, Chema (2017) La vida de la infancia en la ciudad y su conflicto con el mundo adulto. *Kultur: Revista Interdisciplinaria de la Vida en la Ciutat*. VOL. 4, N°8 – pp.149-168. España, Universitat Jaume.
- Sepúlveda, Nicolás. Guzmán, Juan. (02 de julio del 2019). El brutal informe de la PDI sobre abusos en el SENAME que permaneció oculto desde diciembre. *Ciper Chile*. Extraído de <https://www.ciperchile.cl/2019/07/02/el-brutal-informe-de-la-pdi-sobre-abusos-en-el-senamente-que-permanecio-oculto-desde-diciembre/>.
- Soliz, Fernanda & Maldonado, Adolfo (2012). *Guía de metodologías comunitarias participativas*. Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ther Ríos, Francisco. (2012). Antropología del territorio. *Polis (Santiago)*, 11(32), 493-510. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000200023>
- Tonucci, Francesco (1997). *La ciudad de los niños*. Barcelona , Editorial GRAO.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. *Investigación En La Escuela*, (68), 11–24. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>

- Valdenegro, Boris. (2015). Delincuencia, infancia y alteridad: una propuesta de inteligibilidad. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1473-1484. <http://dx.doi.org/10.1114/4/Javeriana.up14-4.diap>
- Valentine, G. and Holloway, S.L. (2001) On-line dangers? Geographies of parents' fears for children's safety in cyberspace, *The Professional Geographer*, 53, 71–83.
- Valentine, G. and Holloway, S.L. (2002) Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line worlds. *Annals of the Association of American Geographers*, 92, 302–19.
- Valentine, Gill. (2004) *Public Space and the culture of childhood*. Routledge. Nueva York, EE.UU.
- Vargas Ulate, Gilbert (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Reflexiones*, 91(1), 313-326. [fecha de Consulta 23 de Noviembre de 2021]. ISSN: 1021-1209. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72923937025>
- Vasconcellos Tania (2007) Lugar do criança e criança do lugar. *Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07*. Juiz de Fora.
- Vásquez, Jorge Daniel (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217-234. [fecha de Consulta 20 de Octubre de 2021]. ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100009>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. Recuperado desde : <http://www.psicoperspectivas.cldoi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544>
- Vergara, A. V. P. C. E. (2010). Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago. *Polis*, 9(26), 371-396.
- Tonucci, Francesco. (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, Francesco (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, pp. 147-168.
- Tuan, Yi-Fu, 2007. *Topofilia: Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*, Barcelona: Melusina [1974, *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*, Englewood Cliffs(N.J.): Prentice-Hall].
- UNICEF. (2006(1989)). *Convención sobre los derechos del niño*. Retrieved from http://www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf
- UNICEF (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF (2012). *Cuarto estudio de maltrato infantil*. Santiago: UNICEF

Ward, Colin (1978). *The Child in the city*. Boston Public Library, Digitized by the internet archive in 2016 with fundind from Austin Foundation.

Wridt, Pamela J. (2004). "An Historical Analysis of Young People's Use of Public Space, Parks and Playgrounds in New York City". *Children, Youth and Environments* 14, núm. 1 (2004): 100-120.
