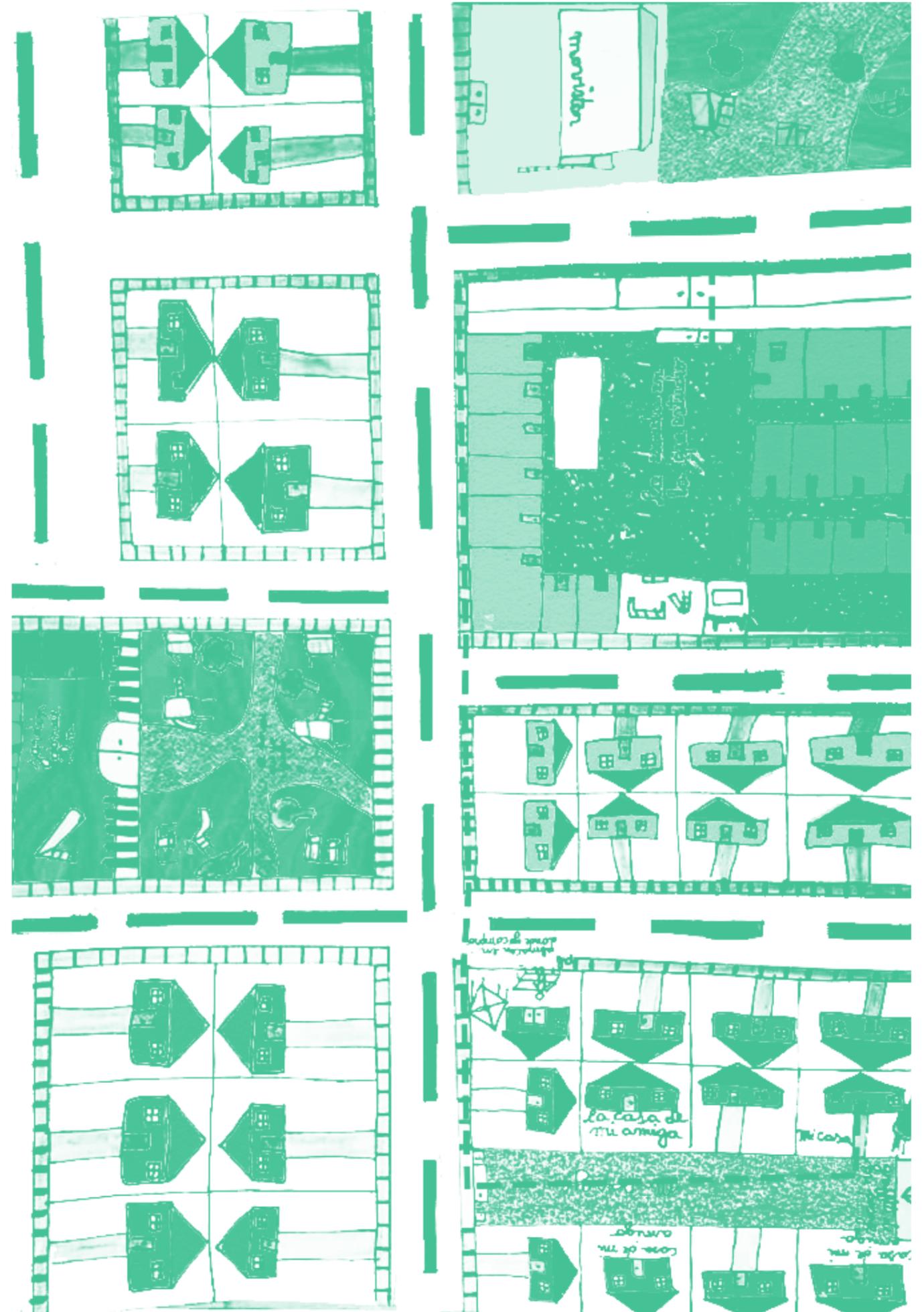


**AN
DA
R**

Reintegrando la infancia en la ciudad



Amanda Castellano Soto
Profesor guía: Francis Pfenniger
Memoria de Antecedentes de Proyecto de Título



ÍNDICE

Capítulo 0.- Presentación del tema arquitectónico

1. *Introducción*
2. *Arraigo emocional*

Capítulo 1.- Construcción de un argumento proyectual

1. *Antecedentes*
Seminario de investigación
2. *Problemática*
3. *El lugar*
4. *Agentes sociales*
5. *EL anhelo*
6. *Los objetivos*

Capítulo 2.- Construcción de las bases teóricas

1. *Infancia*
 - La infancia desde el Adultocentrismo
 - El niño como co-constructor de conocimiento, identidad, cultura y territorio
 - La edad de los cimientos
2. *Ecología de saberes: los saberes desde el decir/hacer de los niños*
 - 2.1 *Experiencia espacial en la infancia*
 - 2.2 *El cuerpo como primer territorio de experiencias*
 - Acción Motriz
 - 2.2 *El juego como aprendizaje social, cognitivo y espacial del niño y la niña*
 - 2.3 *Experiencia espacial del habitar en la infancia*
 - El territorio como segunda piel
 - Niñas y niños como expertos en su medio ambiente
 - El desarrollo de niñas y niños desde su hábitat espacial
- 3.- *El dinamismo como fuente para el habitar territorial*
 - El andar
 - La acción motriz
- 4.- *Territorios para la infancia:*
 - Territorio Barrial
 - El barrio urbano-popular
 - Usuarios de las escuelas públicas urbanas
 - Entre la educación y la escolarización: El territorio escolar y educativo

Capítulo 3.- Antecedentes Territoriales

1. *Santiago*
 - Pobreza urbana y segregación social
 - El efecto barrio
 - Gestión urbana y segregación
2. *Pudahuel*
 - Lectura del lugar
 - Mapeo barrial
3. *Territorios y áreas de influencia*

Capítulo 4.- Precedentes proyectuales

1. *Área de intervención*
 - Antecedentes del área
 - Caracterización del área
2. *Espacialización de la intervención*
 - Levantamiento fotográfico

Capítulo 5.- Diseño participativo

- El Significado de la participación de las niñas y niños
- La participación y el derecho
- Diagrama de la Escalera de Participación
- Investigación de Acción Participativa
- Programa y actividades

Capítulo 6.- Referentes

- PAM: Propuesta Alternativa de Mejora Pizarro-Hernán Cortés-ASPECT Studios-
- Paseo Bandera-Estudio Victoria-
- Estructuras comunicantes-Anónima Arquitectura-
- OKUPLAZA-Ciudad emergente-

Que este proyecto sea una invitación a re enamorarte de la casa del vecino, de la plaza de la esquina, del almacén de María, del barrio, de sus calles y rincones como escenarios para la vida social, para reivindicar tu naturaleza humana como animal andante y como ser social, democratizando las decisiones de los espacios habitados.

Pero empezando por la infancia, porque una ciudad que es buena para niñas y niños, es buena para todas y todos.

Capítulo 0

Presentación del tema arquitectónico

Introducción

El derecho a la ciudad, es definido por Henri Lefebvre en 1967 como el derecho de los habitantes urbanos a construir, decidir y crear la ciudad, y hacer de esta un espacio privilegiado de lucha anticapitalista. Esta idea nace en contra la enajenación y el limitado acceso que el ciudadano de esos años tenía en la toma de decisiones sobre la ciudad a causa de la rápida urbanización y racionalización del espacio provocando un desvanecimiento del carácter de “obra socialmente construida” de la ciudad.

Los procesos de urbanización comienzan a aumentar las desigualdades y los conflictos dentro de la vida urbana, en donde la clase obrera es la que se ve más afectada. Hoy en día desde una perspectiva sistémica y global se observa que no solo la clase obrera es perjudicada por estos procesos, sino que esta situación se replica en amplios sectores de la población. La ciudad tal cual esta diseñada reproduce desigualdades de género, edad, condiciones vitales, condiciones económicas, etc... y genera espacios desprotegidos para las personas provocando que el habitar cotidiano de la ciudad se produzca desde el miedo, la incomodidad e inseguridad. Las niñas y niños, actores principales del presente proyecto de investigación se ven violentados muchas veces por la ciudad. Las dinámicas que esta ofrece, originadas de la mano de un modelo de diseño adultocentrista, perturban las formas naturales en que la infancia se aproxima a este espacio.

El niño se considera un indicador ambiental sensible: si en una ciudad se ven niños que juegan y pasean solos, significa que la ciudad está sana; si no es así, es que la ciudad está enferma. Una ciudad donde los niños están por la calle es una ciudad más segura no sólo para los niños, sino también para todos los ciudadanos. Su presencia anima a otros niños a bajar, y aleja el riesgo que suponen los automóviles y otros peligros externos. Habitar el territorio en la actual crisis sanitaria, evidencia claramente que los niños están aprendiendo de forma permanente y que la institución educativa en la cual durante mucho tiempo se ha monopolizado el conocimiento y las experiencias sociales pasa a un segundo plano ya que, la ciudad, el distrito y la calle (Jane Jacobs, 2011) se involucran con más fuerza en la

vida social de los infantes y se convierten en espacios vivos con capacidad de acción que los acompañan y agencian¹ en sus experiencias de vinculación al territorio.

La calle se convierte en algo más que en sitios o extensiones, se convierte en verdaderas instituciones sociales. Todo lo que ocurre en la ciudad funciona como diría Jane Jacobs como un Ballet, una serie de movimientos coordinados bajo un orden físico conformado por microprocesos que dotan de coherencia a una masa de unidades en constante agitación.

La participación ciudadana a nivel comunitario es lo que permite la existencia de una sociedad democrática. Con el creciente reconocimiento de los derechos de las niñas y niños aumenta también el reconocimiento de sus habilidades para hablar por sí mismos. “Desgraciadamente, aunque la participación de niños y jóvenes se da en diferentes grados en todo el mundo, ésta es con frecuencia explotadora o frívola”. (Hart, s.f. p. 4.). Diseñar los espacios que habitamos deber ser decisión de todas y todos, sobre todo si éstos espacios son habitados a diario e influyen en el desarrollo integral de las personas.

Arraigo Emocional

El anhelo por investigar los territorios de la infancia nacen de la emocionalidad de ver a mi madre trabajar todos los días durante casi 40 años desde un profundo amor y cuidado con niñas y niños en una pequeña escuela básica de la comuna de Pudahuel.

Cuando era pequeña yo también me desenvolvía en ese lugar, no fui al jardín infantil y durante ese período me quedaba con mi mamá y su curso o me metía en las clases de prekindergarten, revoloteaba en la sala de profesores o jugaba en el patio y cuando venía mi papá a buscarnos me quedaba con él en la plaza de enfrente.

Conozco el barrio y su gente, donde vivía la tía del kiosco y hasta donde vivía María, una antigua apoderada de un ex curso de mi mamá que luego se convirtió en la cuidadora de mi casa. Ella me cuidaba, me daba la comida en la boca y jugaba conmigo.

Cuando crecí, me di cuenta de como era realmente el entorno cotidiano en que las niñas y niños del colegio habitaban: calles sucias, plazas sin árboles, drogas, alcohol y algunos padres ausentes.

Desear que niñas y niños crezcan en entornos cariñosos ha sido mi objetivo principal desde que entre a la carrera, he intentado instruirme sobre el tema, he participado de Brigadas Territoriales en la universidad y ahora al final de un largo proceso académico, tengo la oportunidad de desarrollar dentro de lo posible un proyecto capaz de otorgar estos espacios que por derecho les pertenecen, democratizar el acceso a la ciudad y hacer de ésta un territorio para todas y todos pero fundamentalmente para la infancia.



Patricia.



Baltazar

¹ Por agenciar se entiende a la situación de la infancia como un fenómeno social, y a los niños y niñas como actores sociales. Proviene de la emergencia de un nuevo paradigma sociológico de la infancia en donde “las niñas y los niños son y deberían ser vistos como agentes es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (Pavez, I. y Sepúlveda, N., 2019).

Capítulo 1

Construcción de un argumento proyectual

Antecedentes:

Problematización del seminario de investigación

La investigación realizada para el proyecto de seminario de investigación llevada a cabo durante el pasado semestre, se basó en analizar dos formatos de trayectorias escolares en dos contextos diferentes para entender la espacialización del aprendizaje en movimiento y la capacidad de identificación barrial en niñas y niños de 8 a 10 años.

En primer lugar se analizó en Madrid, España, una trayectoria escolar del tipo "Implementación territorial" de iniciativa municipal llamada "Camino escolar" en el municipio de El Boalo y en segundo lugar se analizó en Santiago de Chile una trayectoria escolar tipo "ruta escolar" a escala barrial en la comuna de Pudahuel.

A modo resumen, los *caminos escolares* son itinerarios que realizan niñas y niños en etapa escolar desde puntos cercanos a sus hogares hasta llegar al respectivo establecimiento educacional. Estas rutas son guiadas por voluntarios que pueden ser padres, adultos mayores o cualquier persona del municipio que se inscriba en el programa.

Nacen como una iniciativa ciudadana a escala municipal para re integrar la infancia en las calles de la ciudad y permitir un desplazamiento activo y autónomo de las niñas y niños.

En cuanto a su configuración, el camino escolar se compone de tres dimensiones como se muestra en el esquema 1.

Una dimensión urbana relacionada con la implementación o mantenimiento de elementos físicos de la ruta, como lo es la señalética vertical y horizontal, una dimensión humana, relacionada con la integración barrial y ciudadana y, una dimensión contextual que tiene que ver con el municipio y el territorio en el cual se inserta este camino escolar.

Por otra parte, las *rutas escolares* son aquellos itinerarios que surgen de la trayectoria realizada de la casa al colegio.

Estas rutas escolares son producto del quehacer cotidiano de niñas y niños. Son rutas únicas y particulares a cada núcleo familiar en donde la mayoría de las veces existe una persona a cargo de gestionar el traslado de la niña o niño al colegio ya sea andando, en transporte privado, escolar o público.

De esta manera, existen infinitas rutas escolares ya que, a cada niña o niño le corresponde una y la realiza de acuerdo a sus realidades.

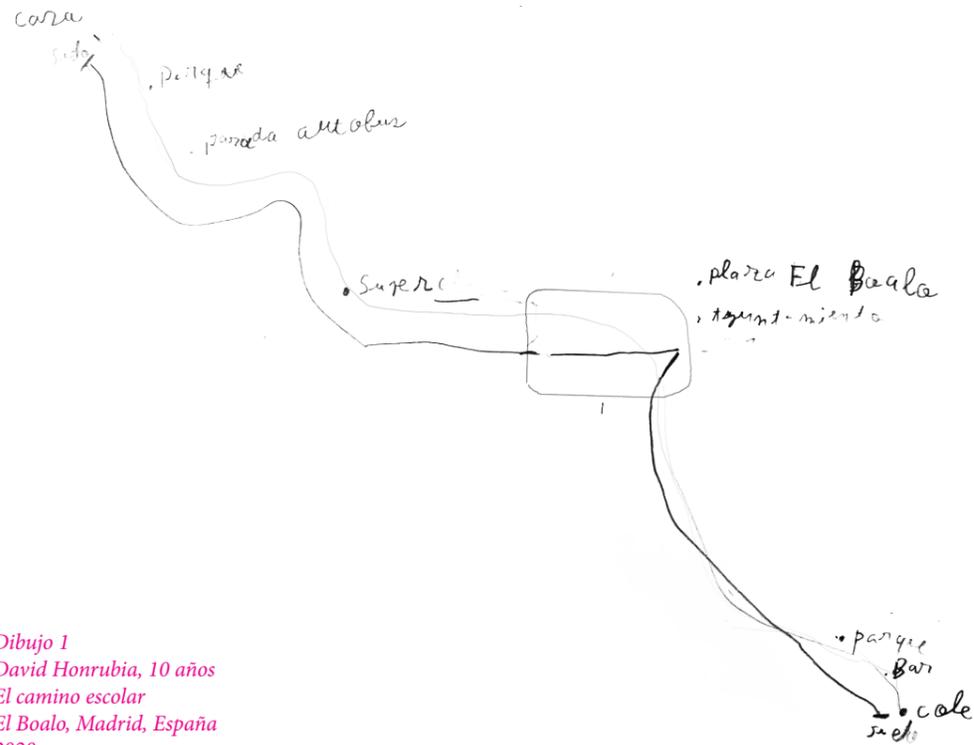
En cuanto a su configuración al igual que el camino escolar se compone de tres dimensiones como se muestra en el esquema 2.

Una dimensión urbana dada por el quehacer y habitar de las niñas y niños en su entorno cotidiano y se observa en aquellos espacios u elementos que ellos identifiquen como importantes, por ejemplo, la casa de un amigo/o o familiar, el almacén mas cercano, el colegio, etc. Una dimensión humana relacionada con la gestión de esta ruta u otras rutas importantes y la unidad vecinal que exista, por ejemplo, mamá, papá, abuela, amiga, vecina, verdulero, etc. y, una dimensión contextual que tiene que ver con un área de acción y movimiento dentro del territorio relacionada con las distancias y trayectorias. Estas areas pueden variar según núcleo familiar, pero generalmente se concentran en los alrededores del colegio debido a la configuración histórica de los barrio urbano-populares.

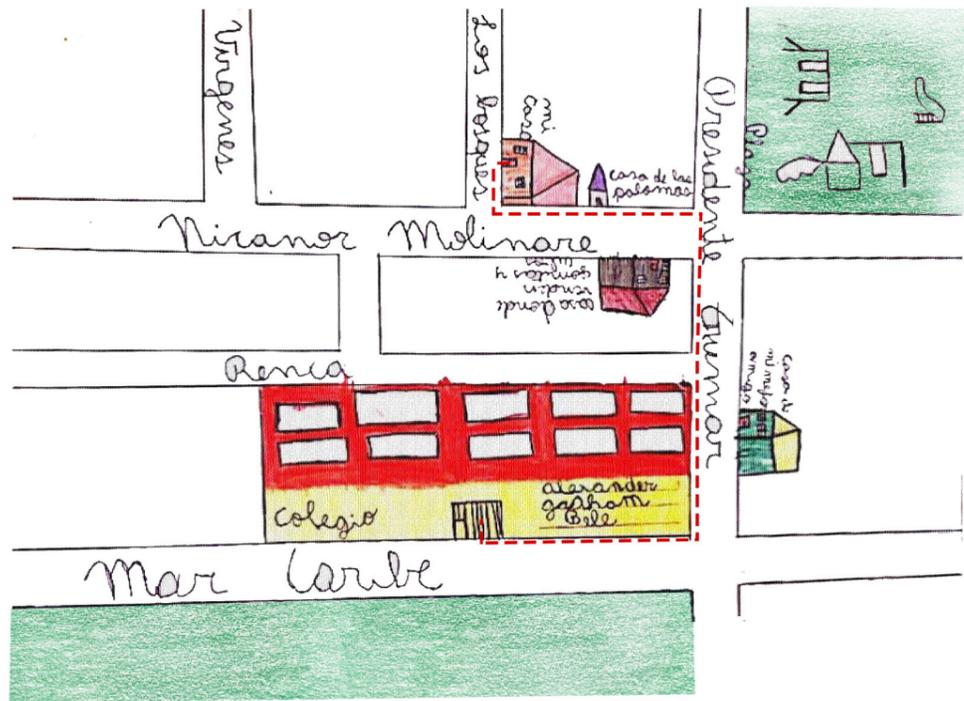
Resultados de la investigación

A modo de resumen, los resultados de la investigación se analizaron de dos maneras, en una primera instancia se les solicitó vía telemática a las niñas y niños participantes de la investigación un dibujo en el que pudieran identificar su ruta o camino escolar y aquellos elementos que para ellas y ellos fueran importantes ya sea del itinerario o de su barrio/municipio (Dibujo 1 y 2).

En segunda instancia, se realizó una video conferencia para dialogar en torno a lo realizado en el punto anterior profundizando en la percepción barrial y el nivel de conciencia que las niñas y niños poseen del mismo.



Dibujo 1
David Honrubia, 10 años
El camino escolar
El Boalo, Madrid, España
2020



Dibujo 1
Sin autor,
La ruta escolar
Pudahuel, Santiago, Chile
2020

Conclusiones

En cuanto a las conclusiones, se da cuenta de que a pesar de que el camino escolar nace como una iniciativa a la autonomía infantil el impacto que tiene en niñas y niños el hecho de ser guiados por una persona es alto. Como se observa en el dibujo 1, la apreciación del barrio y del entorno inmediato es casi nulo, no son capaces de reconocer aspectos urbanos básicos ni sociales. Esto, respondería a que dentro de la gestión de estas implementaciones territoriales no incluyen la participación de la infancia, no existe un diseño participativo, si no que, se sigue replicando el diseño desde un modelo adultocentrista, por lo que no potencia ni la autonomía ni el desplazamiento activo de niñas y niños.

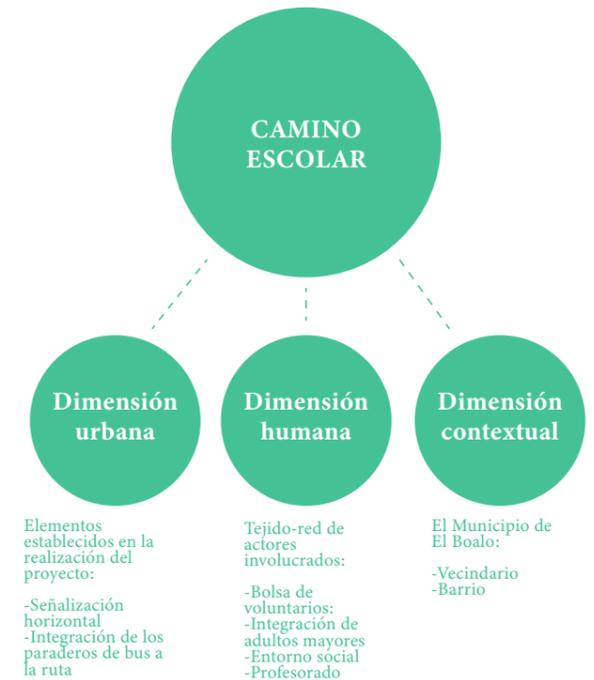
Por otro lado, en el caso de las rutas escolares en Pudahuel, las cuales se producen desde una gestión inorgánica de las rutas, las niñas y niños son conscientes de aspectos básicos de la dimensión urbana y compositiva de sus barrios, profundizan en las formas que tienen las edificaciones y son capaces además de identificar componentes de la dimensión humana como “la casa donde venden gomitas y cubos” o en otros casos “la casa de mi abuela”, “la casa de mi mejor amiga”, etc. Ésto, en comparación con el caso anterior respondería a que los niños son los propios gestores de sus rutas, es parte de su quehacer cotidiano. Si bien como actores principales aparecen los adultos, estos no limitan las formas de acercarse al barrio, todo lo contrario, potencian su habitar en él y los guían de manera consciente.



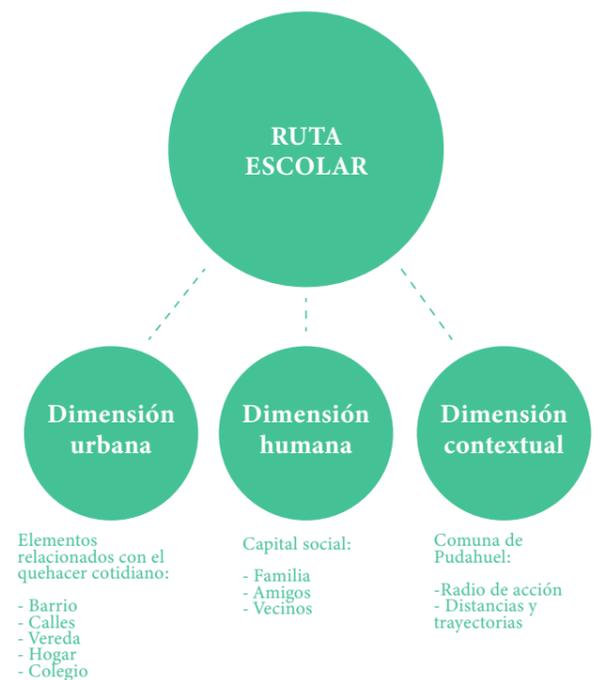
Actores participantes del diseño e implementación de la ruta escolar



Actores participantes del diseño e implementación del camino escolar



Esquema 1
Dimensiones del camino escolar
Castellano, 2020



Esquema 2
Dimensiones de la ruta escolar
Castellano, 2021

Problemática

El niño se considera un indicador ambiental sensible: si en una ciudad se ven niños que juegan y pasean solos, significa que la ciudad está sana; si no es así, es que la ciudad está enferma.

La visión adultocéntrica que ha prevalecido sobre la infancia y el diseño de los espacios, ha producido una incoherencia al momento de planificar los lugares y territorios que niñas y niños viven y reproducen, proponiendo modelos que se alejan de la realidad infantil, que no dialogan con las formas particulares que tienen estas y estos de habitar sus realidades más cercanas y por sobretodo: que no agencian la infancia.

“El espacio infantil sería ante todo espacio para la práctica y la representación, es decir, espacio consagrado por un lado a la interacción generalizada y, por el otro, al ejercicio intensivo de la imaginación, mientras que la expresión extrema del espacio adulto aunque más bien cabría decir adulterado sería ese otro espacio que no es sino pura representación y que es el espacio del planificador y el urbanista. Al espacio vivido y percibido del niño – y del transeúnte que sin darse cuenta le imita – se le opone el espacio concebido del diseñador de ciudades, el político y el promotor inmobiliario. El primero es un espacio productor y producido y el segundo es, o quisiera ser, un espacio productivo” (Delgado, 2005, p.16)

Por otro lado la ciudad como modelo se ha olvidado de la escala de lo humano y las necesidades de las personas como la vida en comunidad, la proximidad a los servicios, la vida sana, las relaciones y la movilidad. Se ha priorizado en la individualidad y el aislamiento familiar en barrios periféricos y la descentralización de los servicios. Con el desarrollo de las ciudades, las poblaciones con menos capacidad adquisitiva fueron segregadas en las periferias de la ciudad siendo discriminadas y excluidas del acceso a bienes, servicios y oportunidades deteriorando el tejido social.

El automóvil aparece como un símbolo de comodidad y estatus social, y como una solución para poder acceder a los lugares cotidianos como el trabajo, la escuela o el comercio. Esto que parece ser una ventaja, se convierte en una trampa: se pasan horas en los autos, ruido,

humo, estrés y peor aún, la falta de relaciones sociales vecinales y un empeoramiento de la salud.

La ciudad contemporánea niega la esencia de la naturaleza humana como animales dinámicos y la condición inherente de las personas como seres sociales. Esto trae consecuencias, que se perciben especialmente claras cuando pensamos en niñas y niños y en la calidad de vida que les espera.

El denominado “efecto barrio” considerado como varios autores como un efecto negativo en esta investigación posee un valor territorial positivo. En el barrio es donde ocurren las instancias sociales más importantes para la infancia en particular y para las personas en general, se construyen los primeros lazos territoriales con la ciudad y desde aquí se constituye la identidad.

El lugar

El barrio escogido, ubicado en la comuna de Pudahuel, además de convertirse en un lugar importante desde el arraigo emocional, se presenta a nivel territorial como un lugar de los que pocos existen a día de hoy.

Al ser un barrio urbano-popular, los propios habitantes de estos espacios han permitido la gestión y producción social de su entorno generando una consolidación física y social del barrio, y un capital social estable y afiatado.

El consumo de los espacios públicos se realiza desde la transformación de estos espacios para la realización de actividades transitorias relacionadas con actividades comunitarias, cotidianas, tradicionales, religiosas y políticas.

Ocurren interacciones “*funcionales —movimiento, descanso y relajación, y encuentros sociales— que se traslapan con las prácticas diarias. En los espacios públicos de los barrios populares éstas son representadas por las actividades recreativas y comerciales que se realizan en parques y calles.*

Ocurren interacciones relacionadas con la “*construcción experiencial, emocional y cognitiva del espacio en términos de identidad del lugar; pertenencia; apropiación y territorialidad, y de control*” (García, J., 2013, p.146).

Y en cuanto a la infancia, es en estos barrios populares

Los objetivos

donde ocurre un encuentro entre familia, escuela y ciudad, permitiendo que ocurra la Lugaridad, ese algo especial que define las esencia social y urbana de un barrio.

Se sacan juguetes al pasaje, se va al colegio del barrio, se montan teatros, se arman circos.

Se reutilizan las concepciones de los espacios para transformarlos en nuevos.

Agentes sociales

Para la realización de esta investigación se cuenta con la participación voluntaria y bajo consentimiento informado de los adultos responsables de niñas y niños del tercero básico A del colegio Alexander Graham Bell de la comuna de Pudahuel.

El anhelo

Mediante esta investigación para el futuro desarrollo del proyecto de título se busca democratizar el espacio público de la ciudad para dar espacio a la infancia y dar énfasis a aquellos lugares potenciales donde la esencia de la ciudad como una obra socialmente construida sigue viva.

Como objetivo general se busca:

1. **Explorar sobre la percepción y el andar de niñas en la ciudad**

Como objetivos específicos se busca:

1. **Espacializar la experiencia del quehacer cotidiano de niñas y niños en sus barrios desde el andar en sus barrios.**
2. **Co-creación de espacios seguros y cariñosos para/ con la infancia.**
3. **Co-creación de circuitos interbarriales que conecten los recintos educativos con los hogares de las niñas y los niños.**

La infancia

La infancia desde el adultocentrismo



EL adultocentrismo y la infancia. Castellano, 2020

Capítulo 2

Construcción de las bases teóricas

“ Los niños viven sus vidas a través de las infancias construidas para ellos por las interpretaciones que las personas adultas tienen de la infancia y de lo que son y deberían ser los niños” (Mayall, 1996, p.1).

El adultocentrismo ha sido parte de la sociedad durante siglos y ha influenciado en la manera en que han sido definidos y percibidos ciertos grupos sociales dentro de la estructura de la sociedad hasta el día de hoy.

Según la UNICEF, *el adultocentrismo expresa el lugar que tienen las nuevas generaciones con respecto a la adultez, donde la infancia está definida desde la dependencia y subordinación a favor de los adultos, es decir, que estos se ubican en posición de superioridad.*

Según es definido por el modelo de sociedad y la cultura, los adultos son poseedores del conocimiento, la experiencia y la toma de decisiones (UNICEF, 2013, p.18).

Durante la Edad Media, por ejemplo, no existía un grupo social dentro de la estructura de la sociedad denominado *infancia*. Tanto niñas como niños eran preparados para la vida según los cánones patriarcales definidos por su género y sexo. Si eran mujeres, se les

preparaba para la vida doméstica y reproductiva y si eran hombres, se les mezclaba con los adultos hombres a muy temprana edad.

Los niños eran considerados adultos jóvenes y, por lo tanto, la categoría infancia como instancia diferenciadora por edad no existía.

Hacia finales del s. XVII con la aparición de la escuela como espacio para la infancia poco a poco se comienza a desprender la vida de niñas y niños de la vida de los adultos, permitiendo la aparición de la infancia como categoría social. (Bustelo, E., 2012).

Ya desde el el siglo XVIII, en las sociedades democráticas, la infancia comienza a considerarse como un grupo específico de la sociedad, al cual desde sus singularidades con los adultos se define como una cultura particular que actúa bajo símbolos y rituales únicos.

La infancia

El niño como co-constructor de conocimiento, identidad, cultura y territorio

Sociología de la infancia

Si analizamos las diferentes corrientes de las ciencias sociales que nos hablan de lo infantil, las dos más convenientes de analizar son la sociología y geografía de la infancia.

La sociología de la infancia es la “*primera disciplina que se dedicó a mirar a los niños y niñas como actores sociales y considerar la infancia como parte de la estructura social*” (Voltarelli, M., Gaitán L., Leyra B., 2018, p.283). y que como uno de los principales objetivos tiene “*dar visibilidad a los niños como actores sociales, en línea con las orientaciones de la Convención Internacional que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos*” (Gaitán, L. 2006, p.10).

En esta rama de la sociología se acepta a la infancia como una categoría permanente de la estructura social de la sociedad, la cual a su vez convive y se relaciona con otras categorías, por lo que las niñas y niños también se ven afectados por las mismas fuerzas políticas, económicas y sociales que los adultos.

“La afirmación del carácter permanente de la infancia y no de su transitoriedad se transformó en una caracterización crucial y un punto de partida para pensar la infancia desde el ser y no del llegar a ser. Es el ser el que habilita definitivamente el lenguaje del sujeto y el carácter actoral de la infancia. Se inicia así una epistemología de la infancia. Niños, niñas y adolescentes son personas en estado de infancia así como los adultos son personas en estado de adultez” (Bustelo, E. 2012, p.290).

Geografía de la infancia

Con el surgimiento de las nuevas “geografías culturales” se ha logrado acercar a la sociedad, al espacio y a los lugares, y estudiar las prácticas espaciales y sociales desde nuevas perspectivas [género, sexo, clase social, cultura, etnia, edad, habilidades físicas y psíquicas, etc.] que “*han favorecido la visibilización de ciertos colectivos que permanecían «invisibilizados» en la geografía humana. Las mujeres, los inmigrantes y las inmigrantes, las personas mayores, los niños y las niñas, los jóvenes, homosexuales, transexuales, entre otros, formarían parte de estos grupos tradicionalmente neutralizados por una identidad (la masculina, heterosexual, de clase*

media, de mediana edad y occidental) bajo la cual se han generalizado la mayoría de las experiencias sociales, políticas y espaciales” además, ha de cuestionar una cultura paternalista y proteccionista, histórica y tradicionalmente asociada a la cultura infantil” (Ortiz, A.,2007, p.198).

“La geografía de la infancia aborda la experiencia de niñas y niños como una **construcción social** y no universal de la misma (Valentine, 1996), en donde sus prácticas y formas de entender el mundo **son construidas social, espacial [y territorialmente]**, es decir, no existe una única infancia, sino una **multiplicidad** de ellas, donde las preguntas sobre quién es el niño (su género, su clase, sus habilidades físicas) y de dónde viene (su etnia, su cultura) resultan imprescindibles para entender las múltiples realidades de las vidas de los niños en el mundo” (Ortiz, A.,2007, p. 208).

“Reconocer que las experiencias cotidianas de los niños no son homogéneas y que existe una multiplicidad de infancias significa reconocer también que es necesario acercarse a los niños desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas” (Ortiz, A., 2007, p.203).

Lo importante de ambas ramas es que por un lado la sociología comienza a visibilizar a la infancia como un grupo social permanente de la estructura social de la sociedad y, por el otro lado la geografía de la infancia agrega el componente espacial concibiendo a la infancia como una **experiencia** en sí misma, explicada desde el aporte del espacio como **vehículo** en el que la niña o el niño **habita** y la infancia ocurre.

No obstante del debate y la reflexión en torno a la infancia que ha sido fundamental para el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho en las sociedades occidentales, y para la creación de políticas públicas y sociales a favor estos, aún desde la investigación como desde la elaboración teórica sobre la infancia, se ha acercado a esta desde contextos institucionalizados como la escuela y el hogar, pero no se ha contemplado entre sus competencias el análisis de la vida de niñas y niños en libertad, es decir, fuera de las imposiciones del aparato educativo o la esfera doméstica. (Delgado, 2005).

Pocas investigaciones se han basado en las prácticas sociales de niñas y niños fuera de estos ámbitos y como resultado se ha instaurado **una concepción simplificada de la realidad compleja que viven niñas y niños.**

Es por esto que se hace necesario investigar la infancia y sus espacios cotidianos más allá de la escuela y la vivienda y entender cómo se desenvuelven desde sus prácticas y quehaceres diarios para que luego desde el diseño participativo de los espacios se puedan proyectar coherentes a su cultura y potenciar sus experiencias.

La infancia

La edad de los cimientos

Debido a lo extenso y variable que pueden llegar a ser las etapas del desarrollo, se acota de acuerdo a dos lineamientos teóricos a la llamada **Niñez media**, que tiene lugar de los 6 a los 11 años.

Si bien se acota a este periodo de edad, es importante hacer mención a la etapa precedente, ya que, de ella se desprenden evoluciones importantes durante la infancia.

Como primer referente y lineamiento teórico para la elección de esta etapa, se hace uso del desarrollo humano según Diane E. Papalia, Ruth Duskin Feldman y Gabriela Martorell (2014), autoras del libro "Desarrollo Humano", y en segundo lugar a Piaget con su Teoría del desarrollo del conocimiento espacial, la cual se desarrolla en a lo largo del documento de Papalia.

En cuanto al primer lineamiento teórico, se puede observar desde el siguiente recuadro la etapa de la Niñez

Temprana como la etapa de la Niñez Media desde el desarrollo cognitivo y psicosocial de las niñas y niños. "Durante la niñez media, niñas y niños comienzan a beneficiarse del colegio debido a sus avances cognitivos y comienzan una etapa de autonomía e independencia, la cual se venía desarrollando durante la niñez temprana, los juegos ya son más sociales y las relaciones con sus pares cobran una importancia central en sus vidas"(Castellano, 2020, p.23).

En cuanto al segundo lineamiento teórico, Piaget desarrolla en su teoría del desarrollo del conocimiento espacial los cambios u etapas del desarrollo del funcionamiento cognoscitivo, desarrollando un interés particular en como la mente se estructura y de adapta al medio ambiente (Papalia, 2014).

Durante estas edades, según el modelo de Piaget niñas y niños se encuentran en la denominada Etapa de las operaciones concretas. Durante esta etapa, niñas y niños son capaces de entender sobre conceptos espaciales, la causalidad, la categorización, los razonamientos inductivos y deductivos, entre otros (Papalia, 2014). En cuanto al desarrollo espacial, como se lee en la siguiente cita, Papalia destaca durante la etapa de las operaciones concretas la vinculación que la niña y el niño desarrollan con el medio, desde el ir y venir de sus casas al colegio:

“¿A qué se debe que, a diferencia de los niños más pequeños, muchos niños de seis o siete años puedan ir y venir de la escuela? Una razón es que en la etapa de las operaciones concretas los niños comprenden mejor las relaciones espaciales. Tienen una idea más clara de qué tan lejos está un lugar de otro y cuánto tiempo se emplea para llegar ahí, y también les resulta más sencillo recordar la ruta y los puntos de referencia que existen en el camino. La experiencia participa en este desarrollo: un niño que camina a la escuela se familiariza más con el vecindario. Tanto la capacidad para usar mapas y modelos como la de comunicar información espacial mejoran con la edad (Gauvain, 1993)”. (Papalia, 2014,p.292).

Etapa	Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo psicosocial
Niñez temprana (tres a seis años)	<p>En alguna medida el razonamiento es egocéntrico, pero aumenta la comprensión del punto de vista de los demás.</p> <p>La inmadurez cognoscitiva produce ideas ilógicas sobre el mundo.</p> <p>Se consolidan la memoria y el lenguaje.</p> <p>La experiencia preescolar es común, y más aún la preprimaria.</p>	<p>El autoconcepto y la comprensión de las emociones se hacen más complejos; la autoestima es global.</p> <p>Aumentan la independencia, iniciativa y el autocontrol.</p> <p>Se desarrolla la identidad de género.</p> <p>Los juegos son más imaginativos y elaborados y, por lo común, más sociales.</p> <p>Son comunes el altruismo, la agresión y el temor.</p> <p>La familia todavía es el centro de la vida social, pero otros niños cobran más importancia.</p>
Niñez media (seis a once años)	<p>Disminuye el egocentrismo.</p> <p>Los niños comienzan a pensar en forma lógica, pero concreta.</p> <p>Se incrementan las habilidades de memoria y lenguaje.</p> <p>Los avances cognoscitivos permiten a los niños beneficiarse de la escuela formal.</p>	<p>El autoconcepto se hace más complejo e influye en la autoestima.</p> <p>La correulación refleja el cambio gradual del control de los padres al hijo.</p> <p>Los compañeros adquieren una importancia central.</p>

Cuadro comparativo en base a Papalia, 2014

La infancia

Ecología de saberes: los saberes desde el decir/hacer de los niños

Experiencia espacial en la infancia

Ser seres corpóreos, implica sin lugar a duda concebir al ser humano como un ser espacial. Existe una vinculación constante con el espacio, con el cual se establece una relación de retroalimentación del cual se adquieren conocimientos y aprendizajes, y en respuesta este espacio es intervenido, usado y transformado.

El espacio nunca es neutral, está cargado de intencionalidad y emocionalidad, orientado y conformado por una serie de códigos tales como: normas de comportamiento, prácticas sociales y culturales, estructuración y configuración específica, etc. que impactan en el desarrollo de las personas.

Pero, ¿qué es el espacio?

Según la arquitecta Myriam Pilowsky, el espacio se define como aquel lugar que posee límites distinguibles, sean físicos o virtuales. Es fácil reconocer un espacio con contornos definidos, ya que, claramente existe un adentro y afuera. Basta con abrir una puerta o cruzar un umbral para ya estar dentro o fuera del espacio o recinto. Por otro lado, además, de estos espacios tan delimitados, existen espacios que se conforman a partir de elementos que al trabajar en conjunto logran definirlos como un espacio. Por ejemplo, un sombreadero, una mesa o un parrón, que si bien ninguno de ellos poseen paredes, sus límites [virtuales] se pueden distinguir y permiten realizar alguna actividad o acción dentro de ellos.

Así, también existen espacios sin cubierta o techo que se constituyen como espacios [virtuales] ya sea por el pavimento del piso, que delimita con sus texturas o un muro aquí y un árbol allí, etc.

Al habitar los espacios, vivenciarlos, experimentarlos, se produce lo llamado *Apego espacial*, que tiene que ver con la construcción que se genera en la memoria de un espacio en particular en el cual hemos habitado. Este espacio se convierte en algo importante y significativo para quien lo habita por el cúmulo de experiencias que guarda, ya sea por haber vivido en él durante años, por

familiaridad, por algún hecho en particular o cariño sin más, que hacen de este espacio un lugar fijado en la memoria que despierta sentimientos y emociones.

Los seres humanos, como se comentaba anteriormente, son seres corpóreos, por lo que perciben y viven los espacios y los recintos según la contención que ellos generen, es decir, que la proporción y la escala de los lugares es un elemento esencial en el apego espacial que debería corresponderse en función de las dimensiones corpóreas de cada persona.

Si bien no puede existir una arquitectura para cada individuo, existen arquitecturas especializadas que van dirigidas a diversos grupos sociales de la sociedad como por ejemplo, las instituciones educativas como el jardín infantil para los infantes, el colegio para niñas, niños y adolescentes, la universidad para adolescentes y jóvenes, etc. respetando límites de desarrollo y edad.

Así, como también existen arquitecturas y espacios especializados, existen arquitecturas en las cuales pueden converger todos estos grupos sociales, cada uno con sus culturas particulares y formas de experimentar la realidad, como por ejemplo el espacio público.

Pero, ¿realmente las arquitecturas de estos espacios, de estos lugares se diseñan en concordancia con las dimensiones corporales y formas de vivenciar la realidad de estos diversos grupos sociales? ¿Qué pasa, por ejemplo, con los niños? ¿Existen suficientes espacios diseñados para que niñas y niños se desenvuelven en su quehacer diario?

Las niñas y niños como cualquier grupo social habitan según su propia cultura y normas sociales, construyen su vida e influyen en su entorno, en las personas y en la sociedad, funcionan bajo de manera particular entre sus pares bajo una organización interna común y ajena al mundo de los adultos.

Sin embargo, es desde el mundo de los adultos que niñas y niños adquieren y apropian conocimientos de manera creativa, los cuales son reproducidos y modificados desde su cultura (Corsaro, 1997).

Es importante destacar y recalcar las diferencias de la cultura infantil con el resto de los grupos sociales, ya que, como se menciona en la problemática de este proyecto de investigación, la ciudad y sus espacios se desarrollan desde una mirada adultocentrista, es decir, el habitar de niñas y niños en la ciudad se realiza desde las interpretaciones adultas de lo que debería o como debería ser el habitar en la infancia.

Por ejemplo, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena la niña y el niño se describe como *“una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia.*

Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos.

Cada niña y niño aprende a través de diversas formas y ritmos que le son propios, y también que posee formas de interpretar el mundo a partir de su cultura, situando el aprendizaje en contexto.

Son protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación.

Construyen significativamente sus aprendizajes, cuando éstos se conectan con sus conocimientos y experiencias previas, responden a sus intereses y tienen algún tipo de sentido para ellos y ellas” (Mineduc, 2018, p.31-32).

Bajo estas premisas se desarrolla en los siguientes apartados cuatro formas de vinculación con el entorno consideradas fundamentales durante la infancia.

Tomando al *cuerpo* como forma principal de acercamiento al medio y de la cual se desprenden las otras tres formas: *el juego, el andar y el territorio.*

1.- El cuerpo como primer territorio de experiencias

“Es importante decirlo de inmediato: somos mente-cuerpo-mundo. Pensamiento corpóreo, experiencia corpórea, mente encarnada” (Araya, 2015, p.11).

“Legitimar estas premisas, es reconocer que las vivencias y aprendizajes en el mundo se construyen sobre la base de una experiencia corporizada. El organismo humano, sus sistemas sensitivos y perceptivos, su orientación en el espacio y en el territorio, el interactuar con los objetos y las personas, es sin duda una experiencia que sucede desde el cuerpo, para el cuerpo y por el cuerpo” (Castellano, 2020, p.31) Y a partir de ese hacer corporizado construye su propio mundo significativo que le sirve para dar sentido a su vida.

Así, ya no se percibe solo una parte de la persona, sino que la totalidad de ella: “esa persona que vive, siente, piensa, hace cosas, se desplaza, que crece, se emociona, se relaciona con otras personas y con el mundo que le rodea” (Trigo, 2000 en Toro, S. & Sabogal, A., 2018, p.38). Las niñas y los niños consolidan sus experiencias cotidianas en su cuerpo mayoritariamente, y es sobre esto es que se apoyarán las estructuras psíquicas, imaginarias, simbólicas, emocionales, etc., pues con la estructuración del componente corporal se estructuran los demás componentes (Elisa Araya, 2015 citado en Castellano, 2020, p.31).

2.- El juego como aprendizaje social, cognitivo y espacial del niño y la niña

El juego es la actividad más relevante que la niña y el niño realizan durante la infancia, a la que dedican un aproximado de quince horas diarias.

Bajo esta perspectiva el juego ya no es solo un ejercicio placentero, sino que se convierte en una actividad que estimula y potencia la experimentación, la creatividad y el conocimiento. Fomenta el desarrollo social de las niñas y niños, ya que desde el juego interactúan con sus pares como con los adultos y potencian sus vínculos sociales y afectivos.

Potencia el autoconocimiento ya que, mediante el juego “el niño es capaz de concentrarse en sí mismo, en su cuerpo y en el del otro, reconstruye su conocimiento, amplían el uso del lenguaje, ponen en acción funciones cognitivas y del pensamiento, se emocionan e intercambian experiencias que les otorgan los primeros aprendizajes de estar con otros en el mundo” (Castellano, 2020, p.32).

”Al entrar en un recinto, el niño observa de inmediato cuáles son sus posibilidades de exploración dentro de ese espacio. Se pregunta, ¿a qué puedo jugar aquí? Porque los niños no acostumbran a utilizar el espacio para lo que está planeado, pues ven otras posibilidades. Los muebles tampoco se salvan de ser un material de exploración. Una mesa para un niño de un año es un techo, se puede meter debajo y sentirse amo de su propia casa, una casa a su medida. Una silla le sirve para medir sus fuerzas: se le puede mover, se le puede arrastrar, se le puede pegar si ella lo ha golpeado, “silla mala”, como dice Rodari. Madera, piedras, neumáticos, se transformarán en cualquier cosa gracias a la imaginación de los niños” (Maldonado, E., Andrade, P., 2014, p.24).



Ilustración en base a Maldonado, E., Andrade, P., 2014
Castellano, 2020, p.32

El juego se transforma en el quehacer diario de la niña y el niño, mediante esta actividad vuelca su ser y estar en el mundo. Se convierte en espacio pedagógico donde entre sus pares comparten sus saberes y construyen conocimientos.

“El juego trasciende lo puramente biológico y psicológico, posee un carácter “supra lógico”, que encuentra su sentido más profundo en la cultura, en su función social; es una forma de vida, que se siente, se valora y significa íntimamente” (López de Maturana, 2010, p. 249).

“Ese hacer lúdico del niño es la corporeidad la que está en juego. Negar lo lúdico es negar la corporeidad infantil; y hacer esto es negar a los propios infantes”.(Castellano, 2020, p.33).

3.- El territorio como segunda piel

“El territorio no es sólo la suma de la combinación de formas espaciales y procesos sociales. En sentido amplio y en tanto escenario de articulaciones complejas entre sociedad y naturaleza, el territorio no es la naturaleza ni la sociedad, ni su articulación; sino naturaleza, sociedad y articulaciones juntas.” (Bozzano, H., 2000, p. 29).

El espacio se convierte en territorio cuando es habitado por las personas, las cuales al participar de él desde sus experiencias son capaces de darle un significado y transformar este espacio (Bozzano, H., 2000).

Horacio Bozzano, en su libro: “Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles: aportes para una teoría territorial del ambiente”, propone el territorio como un espacio geográfico que se constituye desde la interacción de tres elementos fundamentales: **la naturaleza, la sociedad y los objetos**. Así, el territorio se construye progresivamente desembocando en la socialización entre los grupos sociales que comparten este territorio y se construye el sentido de pertenencia e identidad con el lugar.

Niñas y niños como expertos en su medio ambiente

Las niñas y los niños están constatemente explorando su medio ambiente, lo observan, lo tocan, lo viven, lo transforman y se apropian de él y frente a la influencia de este entorno y la información que éste les otorga construyen algo propio y personal.

“Para Piaget, las niñas y niños crean el mundo desde sus posibilidades y experiencias que adquieren desde su vivencia con el medio. Su desarrollo cognoscitivo comienza con una capacidad innata de adaptarse al ambiente, en donde desde la vivencia [corporal], los niños forman una imagen más exacta del entorno y adquieren una mayor capacidad para manejarlo”. (Castellano, 2020, p.36).

La exploración del medio, es una de las experiencias iniciales en la infancia en donde comienzan a relacionarse con lo que es ajeno a ellas y ellos y desde esta experiencia aprenden a vivir y a adaptarse al mundo, entienden que sus relaciones no solo ocurren con la familia, sino que también con el medio y los objetos, permitiéndole a la niña y al niño construir su propio significado del mundo y de construirse a sí mismo como sujeto.



El Territorio como segunda piel
Castellano, 2020, p.35

El desarrollo de niñas y niños desde su hábitat espacial

“El sicólogo ruso Urie Bronfenbrenner, en su modelo de desarrollo ecológico, relaciona el aprendizaje y el ambiente del aprendizaje físico, diciendo que se relacionan y se influyen. Este medio ambiente espacial posee múltiples significados para el niño y la niña, lo ven

como un escenario y, como buenos actores, recrean y crean en su proceso de construcción general” (Maldonado, E., Andrade, P., 2014, p.28).

El hábitat espacial, estimula el desarrollo de niñas y niños, les aporta información a la vez que ellos lo transforman. Si este hábitat no se corresponde con las necesidades corporales y lúdicas como saltar, trepar, imaginar y lograr sus objetivos, este espacio será concebido como árido, inseguro y poco estimulante, lo que a lo largo del tiempo producirá un retraso en el desarrollo, físico, cognitivo y social de la niña o el niño. (E. Maldonado, P. Andrade, 2017)

Este hábitat, debe nutrirles y reflejar parte de su cultura para que se sientan identificados, un espacio diseñado a medida y en donde puedan explorar, sondear y probar sus límites.

4.- El dinamismo como fuente para el habitar territorial

El dinamismo, como la cuarta forma de vinculación al territorio por parte la infancia, funciona como una práctica donde convergen todas las formas anteriores: El cuerpo, el juego y el territorio.

Según la RAE dinamismo viene del griego δύναμις *dýnamis* ‘fuerza’ e -ismo y, significa:

1. Energía activa y propulsora.

2. Actividad, presteza y diligencia grandes.

3. Sistema que considera el mundo corpóreo como formado por agrupaciones de elementos simples, realmente inextensos, y cuyo fondo esencial es la fuerza; de suerte que los fenómenos corpóreos resultan del choque de fuerzas elementales, y se reducen en definitiva a modos del movimiento.

El dinamismo como se menciona, se relaciona con la energía, la actividad y el movimiento.

Como seres corpóreos y heterótrofos, el ser humano utiliza todo su cuerpo para llevar a cabo los diferentes procesos biológicos que ocurren dentro del organismo. A diferencia de los árboles, el humano necesita moverse, ya sea para sobrevivir como para satisfacer sus necesidades.

Territorios para la infancia

La acción motriz

“La acción motriz es el mecanismo evolutivo que posee el ser humano para favorecer su capacidad de desarrollo y transformación. En niños y niñas la acción motriz es el medio privilegiado para conocer el entorno y expresar su mundo interno, sensaciones, representaciones, conocer el mundo, relacionarse con los demás”(Elisa Araya, 2015,p.21).

La acción motriz ha sido vastamente estudiada y muchas veces considerada simil a la definicion de movimiento, siendo conceptos entre si dispares.

El movimiento por su parte es un cambio de la posición de un cuerpo en un tiempo determinado en relación a un sistema de referencia, lo que quiere decir que a cualquier elemento, objeto, masa le puede ocurrir o puede realizar el movimiento.

Si hablamos del Ser humano, “involucra todo su ser en cualquier acción que realice y cada acción posee un carácter simbólico que surge de su subjetividad y de la relación con otros”(Toro, S., Sabogal, A., 2018 citado en Castellano, 2020, p.32).

La motricidad funciona como un despliegue emocional que se nutre en el acomplamiento con el entorno, ya que en cada acción que el ser humano realiza se encuentra su propia interpretación del mundo y de si misma y asi mismo, es capaz modificar e intervenir el entorno que le rodea, no es solo movimiento, es practica y por ende cultura allí emerge y se produce el sentido de toda acción y significación.

El andar

Como principal referente sobre el andar se toma a Francesco Careri, arquitecto italiano, que a lo largo su libro “Walkscapes”, desarrolla la idea del andar como una *práctica estética* que sirve para el diseño de los espacios caminables.

Para Careri, el andar durante toda la historia ha desarrollado arquitectura y paisaje.

“A través del andar, el hombre empezó a construir el paisaje natural que lo rodeaba, y a través del andar se han conformado en nuestro siglo las categorías con las cuales interpretamos los paisajes urbanos que nos rodean”(Careri, F., 2014, p.19).

Así, el andar podría convertirse en una *rúbrica espacial* que permita identificar y resignificar aquellos elementos que se presentan como importantes dentro

del paisaje e incorporarlos al diseño bajo la perspectiva de quienes habiten el espacio.

Entre los pliegues de la ciudad, han surgido espacios de tránsito, territorios que mutan, zonas intermedias e indefinibles que solo pueden verse realmente cuando se anda por ellos. Las calles que conforman un barrio y un vecindario son un gran ejemplo, son espacios y zonas intermedias que pueden leerse sólo desde el andar por estos lugares, cada vecindario tiene sus propios códigos y sus propias prácticas, son territorios que adquieren esencia y vida propia.

El hecho de atravesar un espacio nace con el fin de encontrar alimentos e informaciones indispensables para la vida. Ya cuando esta necesidad pasó a segundo plano, el andar se convirtió en una acción simbólica que permitió al ser humano habitar el mundo.

“A partir de este simple acto se ha desarrollado las más importantes relaciones que el hombre ha establecido con el territorio” (Careri, F., 2014).

Cuando Careri hace referencia al recorrido, lo concibe bajo tres principales dimensiones:

Como la acción del andar, es decir, el acto de atravesar
Como objeto arquitectónico, es decir, la línea que atraviesa el espacio

Como estructura narrativa, es decir, el relato del espacio atravesado

Bajo estas premisas, Careri advierte la posibilidad de que la arquitectura pudiera expandir su campo hacia el “recorrer los espacios públicos metropolitanos, con el fin de investigarlos, de hacerlos visibles” y manifiesta que el andar se presenta como una herramienta estética y *aprehensiva*, que desde sus tres dimensiones, es capaz de describir y transformar aquellos espacios de la ciudad que deberían comprenderse, diseñarse y llenarse de significaciones más que de proyectarse y llenarse de

cosas.

Territorio barrial

“El barrio como lugar es el espacio público de la vida diaria, aquel espacio donde tiene lugar la vida colectiva de las mayorías. El espacio del barrio es el lugar más cercano y común de lo público para los habitantes de la ciudad” (Hernández, M., 2008)

El barrio como territorio, es un lugar que permite la exploración y la conciliación de las tensiones que se pueden generar en la escuela y en el hogar. Es un espacio en el que cuando se habita ocurren una serie de dinámicas que terminan por configurar este espacio como un lugar de transición, que permite que niñas y niños y las personas en general se pueden ir acercando hacia territorios de escalas mayores como la ciudad. Desde este territorio barrial se adquieren pautas y prácticas culturales que luego son reproducidas mientras se habita [anda] el barrio u otros espacios.

“El barrio posibilita que el sujeto se relacione con la realidad, tenga experiencias de socialización y conquiste su identidad; por ser el barrio un territorio de encuentro constituido por espacios formales y no formales tiene la capacidad de albergar un sin fin de experiencias que posibilita que en el caso de las infancias logren tener un encuentro con sus pares y adultos conquistando así su Yo social” (Chocontá, C. y Vargas, M., 2017, p.34).

La experiencia en el territorio barrial posibilita la relación con los otros y al estar en contacto con él se manifiestan otras formas de transitar por el espacio “puesto que usa su experiencia como una ruta segura para habitar el barrio, sus lugares formales e informales” (Chocontá, C. y Vargas, M., 2017, p.34).

El barrio urbano-popular

“El barrio urbano-popular es una intersección reciente entre el campo y la ciudad. Es un híbrido de muchas formas de expresión de esta intersección cultural. Sus elementos institucionales fundamentales son la escuela, la parroquia y las organizaciones comunitarias, tales como la junta de acción comunal, la Defensa Civil, entre otras. El parque, el salón comunal y la calle son los

principales espacios de sociabilidad y de construcción de comunidad barrial”. (García, B., 2008, p.117).

“Comprender las dinámicas del barrio es importante en la medida en que es considerado como el lugar de un aprendizaje social decisivo, que como la vida familiar, escolar o profesional, se introduce, de manera particularmente poderosa, en el aprendizaje de la vida cotidiana” (De Certeau et. ál., 1999, p.115).

Usuarios de las escuelas públicas urbanas

Los barrios populares se construyen desde sus habitantes, desde el esfuerzo indiuidal y colectivo.

Generalmente, uno de sus primeros establecimientos institucionales que se incorporan en la urbanización del barrio es la escuela dentro de las cuales regularmente convergen los habitantes del mismo barrio o sectores cercanos (García, B., 2008).

“De acuerdo con Jaramillo, las redes y microrredes sociales de los barrios se crean por contigüidad territorial; no poseen un basamento contractual, en principio. Es la adscripción a una misma familia, aunque sus diversas unidades vivan en casas diferentes, pero cercanas; es la pertenencia a la cuadra, como espacio primario que teje relaciones cercanas de vecindad; es el sector barrial o el barrio, o incluso una zona determinada que incluye varios barrios y que genera un sentido de pertenencia” (García, B., 2008,p.119).

Entre la educación y la escolarización: El territorio escolar y educativo

Se ha reconocido durante mucho tiempo que la escuela es una de las entidades exclusivas que transmite el conocimiento. Con su modelo de escolarización, no representa la multiplicidad de realidades si no que representa realidades homogéneas, llevadas a cabo desde un sujeto universal.

“La educación, para Carlos Calvo (2012), se relaciona con

el proceso de creación de relaciones posibles que tienen que ver con la formación de las personas en diversas áreas, mientras que la escolarización la define como el proceso de *repetición de relaciones preestablecidas* por otros y que son instaladas forzosamente en lugares determinados. Esto último produce la negación e ilegitimidad de muchas otras formas de entender la educación y los procesos de aprendizaje que pueden suceder en colectivos, comunidades y espacios diversos”. (Castellano, A., 2020, p.41).

En el *territorio escolar* es muy difícil que la experiencia de aprendizaje se dé de manera espontánea, ya que se trata de espacios mono proxémicos, regulados y previamente asignados, en ellos sólo pueden ocurrir los procesos de enseñanza y aprendizaje “válidos”, los cuales son certificados por la escuela. Los espacios escolares no permiten más que el uso para el que fue concebido, incluso cuando este espacio es usado para otros fines u objetivos se habla de “actividades extra-programáticas”(Calvo, C., 2012).

Por otro lado, en el territorio educativo esto no ocurre, ya que son espacios multi proxémicos “constituidos por todo el devenir, incluso el interior; la intimidad no está excluida, como acontece con el espacio escolar donde profesores y alumnos no pueden refugiarse en sí mismos. Esto ayuda a entender por qué es tan difícil que la escuela acepte al “ensimismamiento” y a la subjetividad, y con qué facilidad se enajenan”(Calvo, C., 2012).

La escuela, de esta forma, coloniza todos los espacios educativos formales, desde el jardín hasta la universidad y la escolarización se ha constituido en el eje vertebrador de los sistemas educativos. En ellos, el mundo adulto y su cultura adultocéntrica ha negado las realidades propias de la infancia haciendo de la educación una preparación para el mundo adulto y no una etapa de la vida plena en sus modos de hacer, sentir y decir y donde no se consideran aquellos espacios que se vinculan directamente con la infancia.

¿Qué pasa entonces con el territorio, que niñas y niños hacen uso diariamente?, ¿lo que ocurre en ellos es aprendizaje? ¿Se puede legitimar como tal?

Capítulo 3

Antecedentes Territoriales

Santiago: Región Metropolitana

En la actualidad, gran parte de las ciudades latinoamericanas participan activamente en los procesos de reestructuración capitalista de las ciudades, de la cual Chile forma parte activa, provocando que las ciudades latinoamericanas se constituyan en máquinas de crecimiento urbano capitalista. “Uno de los resultados de este desarrollo ha sido la generación de nuevas formas de configuración espacial caracterizadas, entre otras cosas, por fragmentación social, polarización y segregación residencial” (Ortega, T., 2014, p.243).

Según algunos autores, Santiago corresponde a “una ciudad segregada en términos socioeconómicos, con áreas urbanas fragmentadas desde el punto de vista administrativo, con inequidades en la calidad de los servicios públicos, y creciente inquietud, temor y percepción de inseguridad en la población” (Rodríguez & Winchester, 2001, p. 18). Considerando además que las políticas públicas habitacionales desecadenan una organización segmentada y segregada de la vivienda en la ciudad de acuerdo a los niveles socioeconómicos de la población.

Si bien la pobreza ha disminuido en términos generales, su distribución sigue siendo similar a años anteriores. Santiago Metropolitano se observa diferenciada según el ingreso de cada familia, provocando grandes diferencias en la calidad y cantidad de infraestructuras y equipamientos.

De la mano con esto, se generan barrios segregados dentro de la ciudad, reproduciendo las desigualdades ya que, al ser marginados y excluidos, se mantienen en contextos de pobreza, reduciendo sus posibilidades hacia una movilidad social ascendente (Ortega, T., 2014).

Pobreza urbana y segregación social

En consecuencia de los cambios sociales, económicos, políticos y culturales de las sociedades durante las últimas décadas se ha desarrollado un nuevo tipo de pobreza urbana caracterizada por el acceso de diferentes estratos de la sociedad a los servicios básicos afectando a la calidad de vida.

“Entre las principales características de esta nueva pobreza se encuentran los procesos de pauperización de la ciudad y la exclusión de vastos sectores de la población en cuanto al acceso a bienes, servicios y oportunidades

de distinto tipo, situación que deteriora el tejido social al interior de las comunidades afectadas” (Ortega, T., 2014, p.245), debilitando la creación de capital cultural y la participación ciudadana, desintegrando las relaciones sociales.

La ciudad entonces, se convierte en un factor fundamental para la inclusión o exclusión social.

La exclusión como concepto se relaciona con la omisión de ciertos individuos o grupos sociales en los procesos de desarrollo y en la toma de decisiones.

“El efecto barrio”

Diversos autores suelen hablar del efecto barrio como un fenómeno social que desarrollan aquellas áreas de la ciudad que son más vulnerables y que son foco de exclusión social.

“Entendiéndolo como las distintas maneras en que la concentración espacial de la pobreza moldea ciertos mecanismos de socialización barriales” (Ortega, T., 2014, p.246) provocando que la toma de decisiones de las personas estén afectadas por las características contextuales del entorno. Sin embargo, se destaca la capacidad de las personas a oponerse a esta realidad barrial y deshacerse del efecto barrio negativo, creando nuevas oportunidades para superar el contexto de vulnerabilidad y exclusión en que se encuentran.

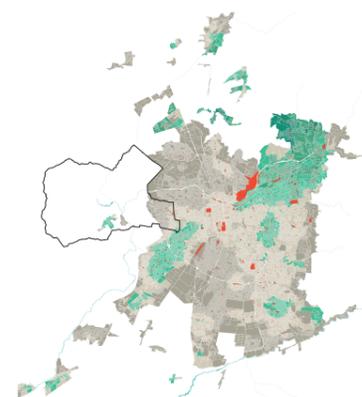
Gestión urbana y segregación

En los siguientes levantamientos territoriales Rescatados de Bienestar Territorial realizado el 2017, se puede observar cómo en Santiago desde cualquiera de las dimensiones analizadas, existe segregación y desigualdad en las condiciones de la calidad de vida urbana y social en ciertos sectores del territorio diferenciados principalmente por el nivel socioeconómico.

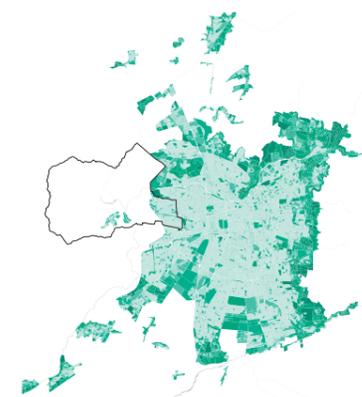
Estos sectores de la población se encuentran territorializados en la periferia, dentro de los cuales encontramos barrios urbano-populares que desde la gestión urbana se ven más afectados.

Sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación éstas áreas son las que se observan con un mayor potencial para la implementación de proyectos urbanos que involucren a niñas y niños como principales agentes y actores sociales.

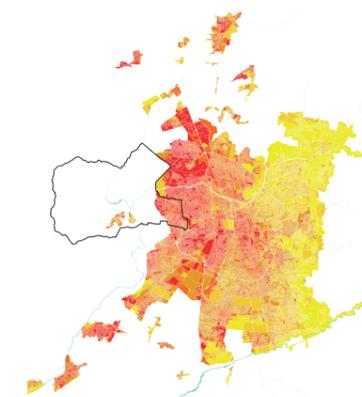
Dimensión ambiental



Indicador de accesibilidad a áreas verdes, Bienestar Territorial, 2017

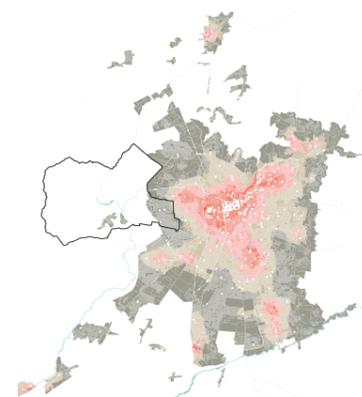


Indicador de cobertura vegetal, Bienestar Territorial, 2017

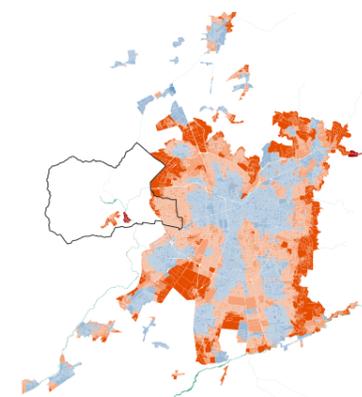


Indicador de amplitud térmica, Bienestar Territorial, 2017

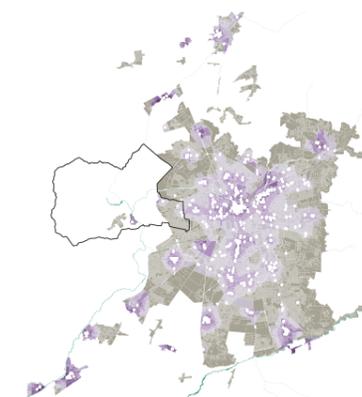
Dimensión accesibilidad



Indicador de accesibilidad a equip. cultural, Bienestar Territorial, 2017



Indicador de accesibilidad a educación, Bienestar Territorial, 2017



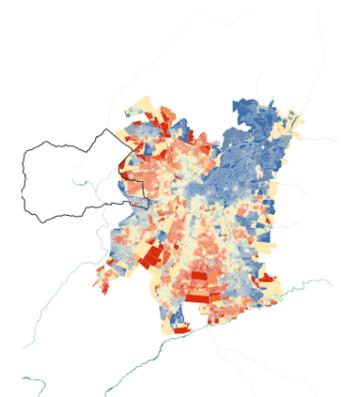
Indicador de accesibilidad a servicios públicos, Bienestar Territorial, 2017

Dimensión infraestructura

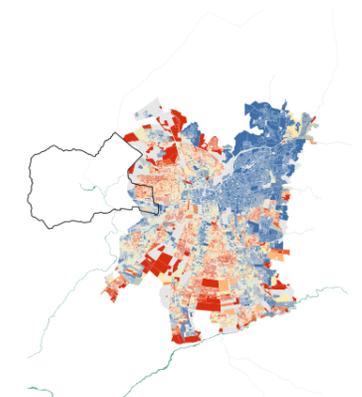


Indicador de infraestructura básica, Bienestar Territorial, 2017

Dimensión socioeconómica

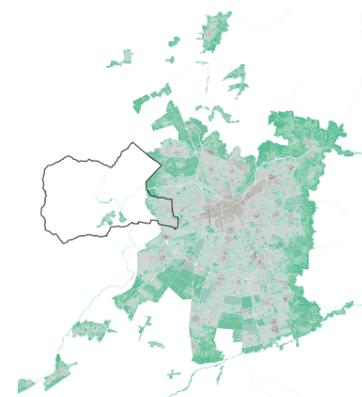


Indicador de segregación, Bienestar Territorial, 2017

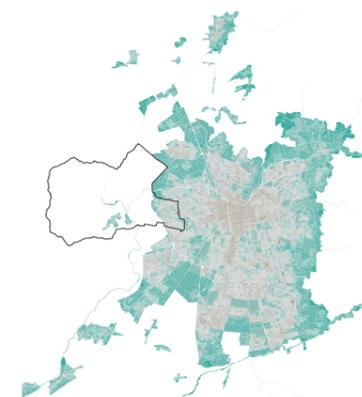


Indicador de nivel socioeconómico, Bienestar Territorial, 2017

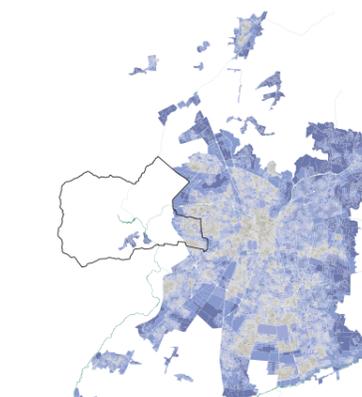
Dimensión seguridad



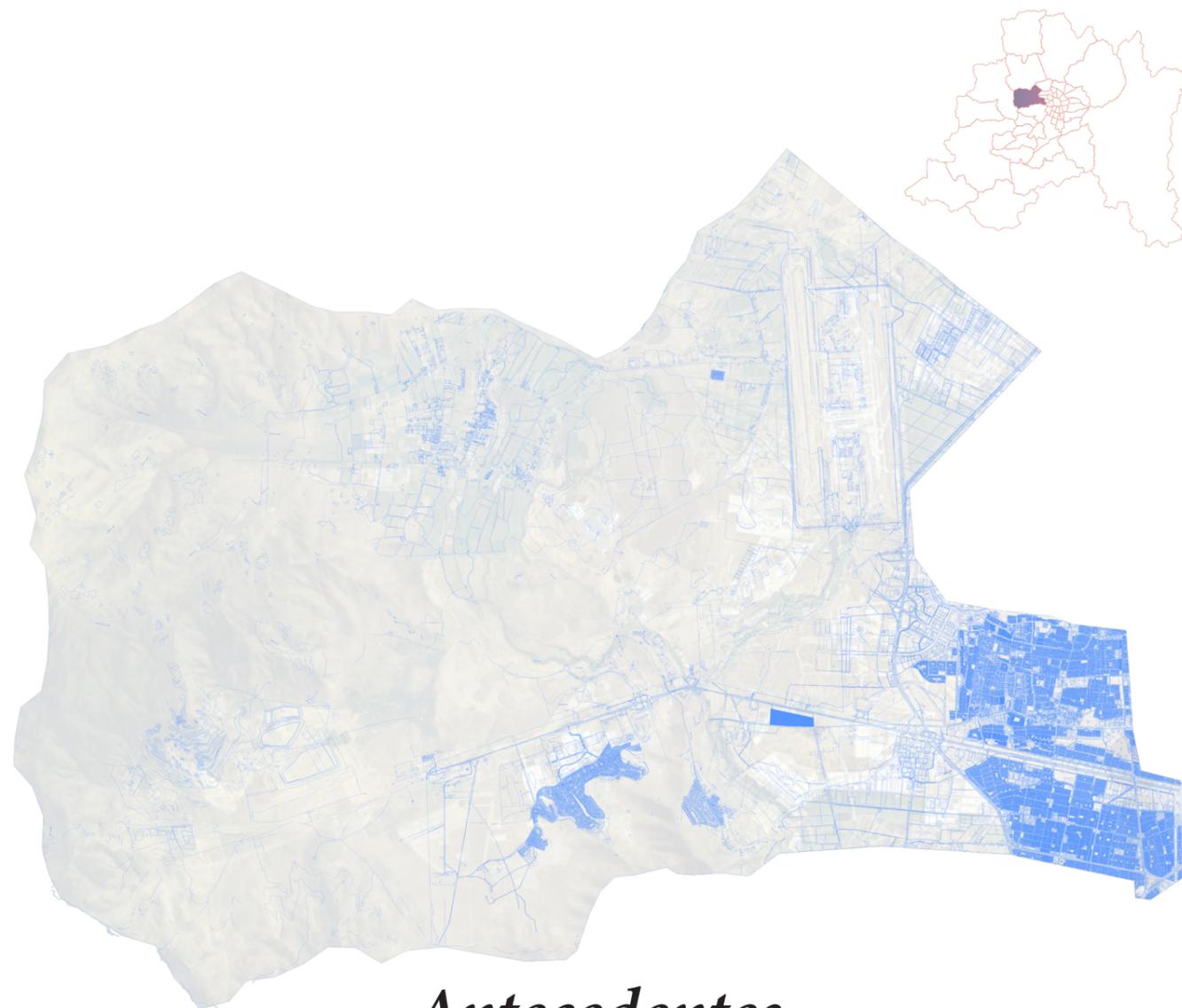
Indicador de seguridad cívica, Bienestar Territorial, 2017



Indicador de seguridad interpersonal, Bienestar Territorial, 2017



Indicador de ante la violencia y el narcotráfico, Bienestar Territorial, 2017



Antecedentes

Pudahuel es una comuna ubicada en la periferia norponiente de la ciudad de Santiago. Posee 195.653 habitantes, de los cuales 3.395 viven en áreas rurales. En cuanto al Índice de Calidad de Vida Urbana (ICVU), Pudahuel se encuentra en la posición número 60 con un índice de 51,11 en comparación con Vitacura que posee un índice de 75,59 y se encuentra ubicada en el puesto número 34 de acuerdo a su índice de prioridad social al año 2019 que se calcula desde tres dimensiones fundamentales: ingresos, educación y salud. El 55,7 % de la población del barrio analizado (dentro

de un radio de 500 metros tomando el colegio como punto central) forma parte del segmento D en cuanto a poder adquisitivo, es decir, poseen un alto índice de vulnerabilidad económica (CENSO, 2017) tomando en cuenta que el segmento E es aquel que posee menos poder adquisitivo. Y en cuanto a los espacios verdes que le corresponden a cada persona en el área de investigación es de 2,4 m²/hab, el cual corresponde al 26% de lo recomendable por la OMS (9 m²/hab).

PUDAHUEL

Del mapudungún pu = pluralizador, o bien “en el interior de”, y dawüll = charco o laguna formada después de llover.

Lectura del lugar

1.- Introducción a conceptos básicos para el entendimiento del territorio
 ¿Dónde vivo?, Planeta tierra, Continentes, Países, ciudades, Santiago, Hitos, ¿Cómo reconozco mi ciudad?, Barrio, Hitos barriales, personajes, lugares, calles.....

¿Cuál es mi espacio en la ciudad?

2.- Ejercicio práctico: Mapeo Barrial

Ejercicio práctico basado en la identificación de todos aquellos elementos importantes del barrio mediante un dibujo de libre expresión.

Resultados

A.- Como primer resultado:
 Espacialización de la experiencia barrial.
 Mapa con todo aquello que las niñas y niños han reconocido como importante.

Análisis y decodificación

B.- Como segundo resultado:
 Códigos que permiten agrupar los elementos identificados anteriormente tanto en los resultado gráficos como hablados en categorías.

Reconocimiento de predominancias

3.- Producción de encuesta 1

Reconocimiento de predominancias

Producción de encuesta 2

La lectura del lugar se realiza desde dos perspectivas, una desde una mirada cualitativa otorgada por la infancia y otra desde una mirada cuantitativa de lo existente. El levantamiento cualitativo, se realiza en base al conocimiento generado por las niñas y niños, organizado en tres partes como muestra el siguiente esquema:

Una primera instancia de introducción a los conceptos básicos para el entendimiento del territorio. Una segunda parte exploratoria relacionada con la identificación del barrio Y una tercera parte conformada de dos encuestas basadas en el análisis de los resultados de las actividades anteriores. En cuanto al análisis cuantitativo, se realiza desde el Plan Regulador de la comuna de Pudahuel en contraste con algunos datos observables del estado actual.

Objetivos de la lectura

En primera instancia el levantamiento cualitativo se desarrolla para espacializar los territorios y las experiencias del habitar de la infancia en el barrio. En segundo lugar para identificar aquellos espacios que niñas y niños identifican como seguros Y tercero para reconocer necesidades que la infancia posee en torno a sus barrios.

Todos estos objetivos con la intención de realizar un diseño participativo para cocrear y coproyectar espacios acordes a la cultura infantil y revincular a niñas y niños con la ciudad.

1.- ¿Cuál es mi espacio en la ciudad?

El principal espacio en la ciudad de las niñas y niños es el hogar. La casa se reconoce como parte de una comuna que a su vez forma parte de la ciudad. Se reconocen instancias dentro de los espacios cotidianos propios de la infancia como, por ejemplo, los pasajes. Espacios para jugar y compartir

¿Cuál es mi espacio en esta ciudad?

“Mi espacio en esta ciudad es mi casa, la casa de mis bisabuelos” Samuel, 8 años.
 “Mi casa, el pasaje y la comuna (Pudahuel)” Millaray, 8 años

Niñas y niños se identifican como parte de algo más grande donde comparten su espacio con la familia, los vecinos, los amigos y los animales.

¿Con quién comparto esta ciudad?:

“Comparto esta ciudad con mi familia con mis vecinos, amigos y familiares” Maximiliano, 8 años
 “Con los vecinos y mis amigos animales” Millaray, 8 años
 “Con todos los seres vivos que estan en mi ciudad” Saul, 8 años

2.- Mapeo Barrial

Para la realización del mapeo barrial, se solicita vía telemática desarrollar un dibujo de técnica libre a las niñas y niños sobre sus barrios y aquellos elementos que sean relevantes para ellos.

Posterior a la realización del ejercicio, éstos son analizados y decodificados en 11 categorías para agrupar los elementos que niñas y niños representan en sus dibujos.

1. Casa o espacio, familiar o conocido
2. Equipamiento educativo
3. Equipamiento recreativo
4. Equipamiento deportivo
5. Equipamiento Vecinal
6. Señalización urbana

7. Equipamiento de salud
8. Comercio
9. Elementos bióticos
10. Mobiliario urbano
11. Configuración urbana

De estas once categorías fueron tres las más destacadas En primer lugar la **casa o espacio, familiar o conocido**. En esta categoría niñas y niños son capaces de reconocer aquellos espacios cercanos, relacionados en la mayoría de las veces con la familiaridad.

“Casa tatas”
 “Casa primos”
 “Casa prima”
 “Casa de mi tía”

Por otro lado son reconocidos aquellos lugares que evocan sentimientos y lugares que se presentan como espacios de propiedad:

“Casa que me gusta”
 “Pasaje que me gusta”
 “Casas quemadas”
 “Lugar oscuro”
 “Mi casa”
 “Mi escuela Alexander Graham Bell”

En segundo lugar se encuentra la categoría de **Señalización urbana** la cuál se relaciona con aquellos elementos que forman parte de un sistema de comunicación visual y permiten distinguir, guiar u orientar

En esta categoría, niñas y niños son capaces de identificar los nombres de sus calles, las señalizaciones horizontales como los pasos de cebra, las señalizaciones verticales como semáforos y signos pare y, en algunos casos se reconocen las líneas divisorias de las calles.

En tercer lugar, la última categoría destacada es la de **configuración urbana**, la cuál se relaciona con aquellas delimitaciones físicas o virtuales con las que se distingue un espacio dentro de la dimensión urbana.

En esta categoría son capaces de reconocer elementos tanto de la configuración básica de la ciudad como las casas, manzanas, calles, veredas y pasaje y, también elementos mas específicos como ventanas, puertas, techumbres, rejas.

Participante	Casa u espacio familiar o	Equipamiento educativo	Equipamiento recreativo y	Equipamiento deportivo	Equipamiento Vecinal	Señalización urbana	Equipamiento de salud	Comercio	Elementos bióticos	Mobiliario urbano	Configuración urbana
N.N.	Casa que me gusta Casa de mi tía Casa de amigo Pasaje que me gusta Casas quemadas		Plaza	Cancha		Línea divisoria de las calles		Almacén Botillería Carnicería Verdulería	Área verde	Juegos Autos	Casas Calles Manzana Vereda
N.N.	Mi escuela Alexander Grahambell Mi casa	Mi escuela Alexander Graham bell Jardin rinconcito majico	Plaza Parque		Sede junta de vecinos	Líneas divisorias de las calles Señales de pare Mar caribe, Tomas edison, San Andres, Jamaica (nombres de calles)		Negocio Pamela	Arbol	Bancos Elementos y juegos del parque	Casas Manzanas Calles
N.N.			Iglesia Parque		Comisaria	Rey Pedro, Maribor, Karlovac (calles)	Hospital	Negocio x2 Gasco Panadería Veterinaria	Arboles Área verde Vegetacion Animales	Bancos Autos Juegos	Casas Rejas Manzanas Calles
Maximiliano Mena 8 años			Plaza			Serrano, Magdalena Matte, Rio Douro, Jorge Montt (calles) Línea amarilla separacion de carriles calle		Negocio	Verde /plaza area verde arbol		Casas Calles manzanas
N.N.	Mi Barrio Mi casa Mi pasaje	Colegio	Plaza Plaza Escritor gonzalo rosas			208-2019(numero casas) Laguna sur, Americo Vespucio, Argos, Tierra del fuego (nombres de calles) Bosnia, Tele. Loft	Consultorio SAPU +	Kiosco Negocio Los carcamos Farmacia umilas	Áreas verdes		Calles Casas Manzanas Pasaje Casas
Nicole Aquino 8 años	Mi casa	Colegio	Parque Plaza Plaza de la discapacidad	Canchas		Pasos de cebra Mar caribe, Guadalajara, Jalisco (calles)		Farmacia Persa	Arboles Áreas verdes	Juegos	Calles Manzanas Casas en elevación (con techumbre) Casas en planta
Eithan Bahamondes 8 años	Mi casa Casa tatas Casa primos casa prima Mi barrio	Jardin Colegio	Plaza	Cancha				Almacen			Calles Manzanas
Pascal Muñoz 8 años	Mi casa Almacen yoya		Plaza	Cancha		Av. Errazuriz Mapocho sur Las encinas Rodoviario			Arboles	Juegos	Calles Manzanas
Daniela Valdebenito 8 años	Mi casa	Jardin	Plaza	Cancha		Semaforos Av. Estrella, San pablo, Lucero, Cobre		Farmacia Botillería	Arboles Personas	Juegos Semaforos Bancos Autos	Calles Manzanas Casona
Victor Burgos 8 años	Mi casa	Escuela Roosevelt Escuela agb	Plaza	Cancha		Teniente Cruz San francisco California Gumerciendo Vargas David Arellano Pdte. Arturo Alessandri Estados Unidos Manuel Rodriguez Gabriela Mistral Ocho de abril Monseñor Horacio Campiño	Cesfam Avendaño	Persa teniente cruz	Áreas verdes		Calles Rotondas Manzanas Rejas Casas
Samuel Bustos 8 años	Casa amigo Casa del juanito Mi casa Casa abuela Casa primo		Plaza			Psje. chile chico psje. guantanamo psje inini av. inca garcilazo psje inini psje. harry truman psje. curazao av. martinovic		almacen	Árboles Personas	Juegos	Casas Techumbres Calles Manzanas
Saul Silva 8 años		Parque			Centro comunitario	Dirección de las calles (flechas) San Francisco Teniente Cruz Tomas alba edison J.J.Perez 1149 (numero de casa) Cerro Navia		Comida china Negocio		Paradero Juegos	Manzanas Calles Casas

Tabla de codificación

Sobre el mapeo barrial y las encuestas

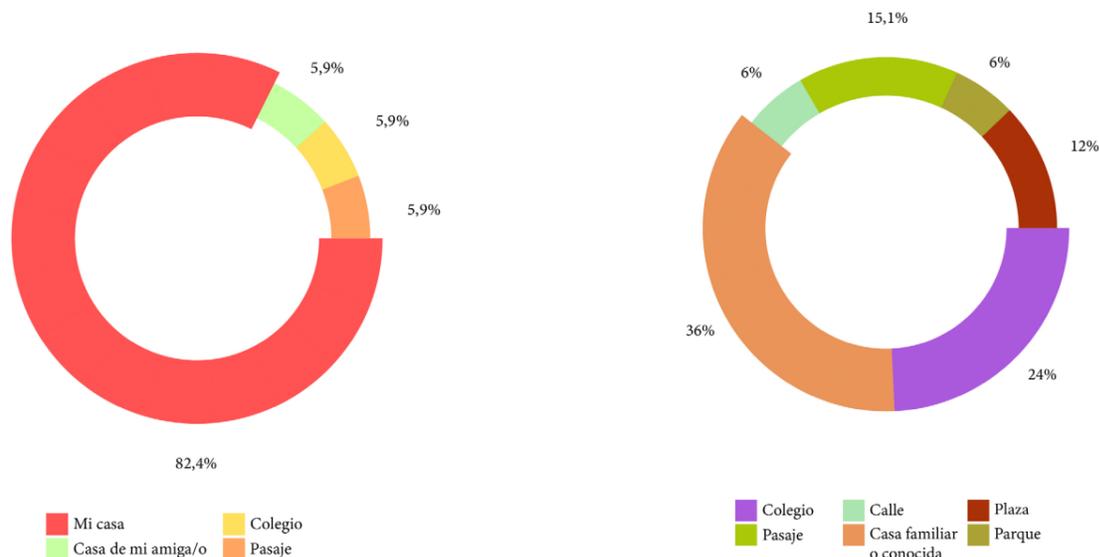


Gráfico 1: Encuesta sobre espacios seguros

Gráfico 3: Encuesta sobre espacios para el juego

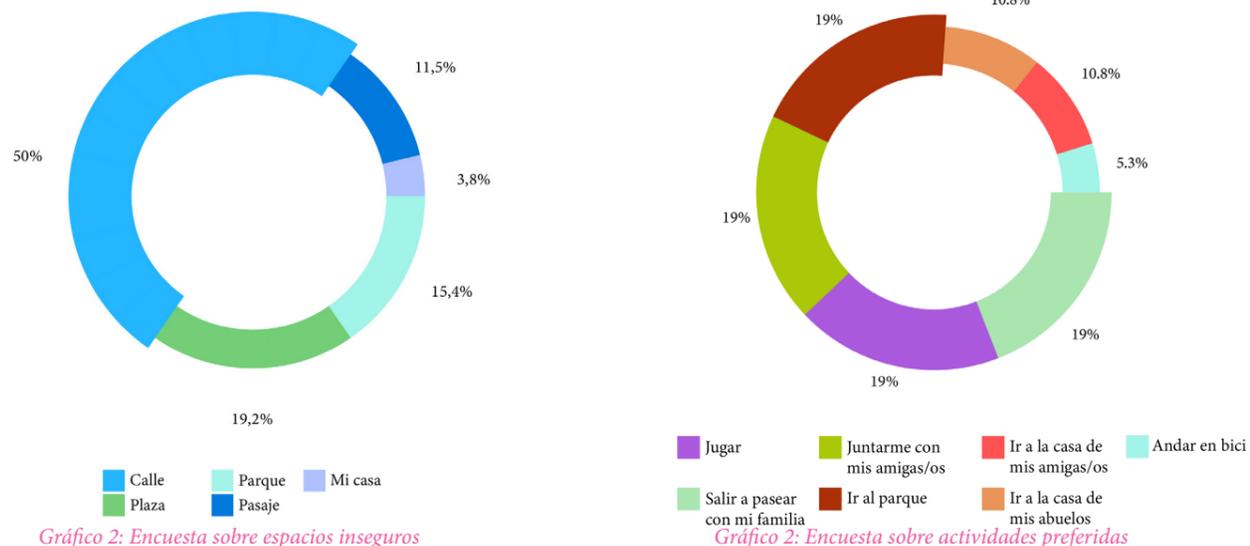


Gráfico 2: Encuesta sobre espacios inseguros

Gráfico 2: Encuesta sobre actividades preferidas

*: Todo aquello considerado por la niña o el niño como juego: Jugar a la pelota, jugar con mi hermana/o, jugar en mi casa, jugar con super héroes, etc...

Las encuestas se producen desde la decodificación del mapeo barrial.

Se identifican todos los lugares que niñas y niños representan en sus dibujos y se profundiza en aquellos que con mayor porcentaje se nombran, dibujan o escriben, con el objetivo de comprender la razón por la cuál niñas y niños consideran dichos espacios como importantes.

Por otro lado un segundo objetivo de las encuestas es reconocer aquellas actividades que realizan niñas y niños en sus barrios y en donde se producen e, identificar, si existiese o no, la necesidad de más espacios para la realización de otras actividades anheladas por ellas y ellos.

Los espacios de la infancia se distribuyen en el territorio principalmente en torno a la casa y al colegio. Ambos espacios son considerados como los más seguros y es donde se realizan la mayoría de las actividades por un lado domésticas y por el otro recreativas (Gráfico 1 y 3).

8 de cada 10 niños (82,4 %) eligen la casa como el lugar más seguro, considerada además como el espacio en el que más se juega con una elección de un 36% del total de niños.

En tiempos de pandemia, el hogar se convierte en territorio principal de las niñas y niños. El 90% vive en casas con patio o viven en torno a un pasaje, por lo que siempre existe un espacio en donde se juega o se

interactúa con los pares.

Éstos lugares se consideran seguros debido a la cercanía de la familia. Las niñas y niños se sienten protegidos y cuidados en sus hogares.

“Porque nadie puede entrar”. Maximiliano, 8 años.

“Porque yo siento que estoy mas segura”. Millaray, 8 años.

“Porque no pasan autos”. Saul, 8 años.

“Por que estoy en mi casa y lo elegi por que me da desconfianza de las personas”. Marian, 8 años.

Existe desconfianza a lo que sucede fuera de la casa, aqui ocurren accidentes, transitan autos y no está la familia.

En cuanto a los lugares inseguros, como se observa en el gráfico 2, 5 de cada 10 niños (50%) consideran la calle el lugar mas inseguro de sus barrios, siendo la plaza, el parque y el pasaje como los siguientes, resultando que el 96% de las niñas y niños consideran el espacio público de sus barrios como lugares inseguros.

Las razones por las que estos espacios se consideran como inseguros se relacionan principalmente por la valorización de estos espacios como lugares desprotegidos a nivel cívico, interpersonal y de pertenencias (Bienestar territorial, 2017), es decir, con robos, desconfianza hacia personas ajenas al núcleo cercano o a los accidentes de tránsito.

“Porque pasan muchos auto”. Maximiliano, 8 años.

“Por que hay jente que no conozco”. s.a

“Porque en la calle hay muchos riesgos”. Felipe, 8 años.

“Pasan muy rápido los autos como si no hubiera nadie”.s.a

“Para cruzar carro antes que me atropellen” s.a

Por otro lado, se observa que la configuración de estos espacios también influyen en las percepciones de los niños sobre la inseguridad.

“La altura me da una sensación de miedo”.Vicente, 8 años.

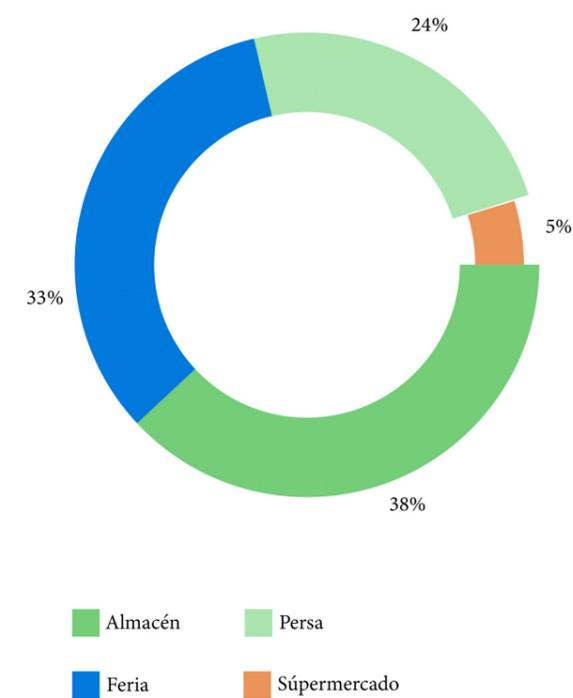
“Porque los autos pasan muy rapido”. Patricio, 8 años.

“Por que me da miedo andar en estos lugares”. Marian, 8 años.

Sobre las actividades...

Como se observa en el gráfico 4 **Jugar, Juntarme con mis amigas/os, ir al parque y salir a pasear con mi familia** son las cuatro actividades que niñas y niños más realizan. El juego se realiza principalmente en el hogar y en la institución educativa y el resto de las actividades se relacionan con espacios abiertos.

En cuanto a otras actividades realizadas por niñas y niños en el barrio, se encuentra el “**ir a comprar**”. Al 91.7% de las niñas y niños les gusta ir a comprar. Esta actividad en particular se desarrolla en tres espacios diferentes con mayor preferencia como se muestra a continuación:



El 38% de las niñas y niños escogen el almacén como lugar preferido para ir a hacer compra. Lo cual se corresponde con algunos de los lugares que niñas y niños delimitan en sus dibujos. El almacén forma parte del día a día de los niños y se convierte además en espacios con “nombre y apellido” es decir, en espacios con personalidad. Niñas y niños hacen uso de estos espacios para socializar y funcionan como hitos barriales que por un lado permiten a niñas y niños ubicarse en el espacio y por otro lado identificarse con el barrio.

Por otro lado dos de los cuatro lugares corresponden

a espacios abiertos. La feria y el persa hacen uso del espacio de manera itinerante. La feria se apropia de la calle dos veces por semana y el Persa tiene un espacio determinado del cual hace uso una vez por semana.

La razón de preferencia por ir a compra a estos espacios esta relacionada con la interacción que se genera con el medio físico y los estímulos sensoriales generados por el mismo

Las respuestas se orientan hacia la cantidad de elementos que se observan, se tocan y se huelen. Es un espacio que al igual que el almacén permite la socialización y territorialización con el barrio.

Además, las niñas y niños durante esta etapa de desarrollo aún se encuentran descubriendo el mundo exterior desde lo sensorial, por lo que se muestran como espacios importante para este fin.

“Que puedo comprar las cosas que me gustan como frutas verduras juguetes”. Pascal, 8 años.

“Lo que me gusta comprar juguetes”. Marian, 8 años.

“Ay muchas cosas”. Génesis, 8 años.

“Ir viendo los productos que venden”. Felipe, 8 años.

“Frutas”. S.A, 8 años.

...y los lugares anhelados

Las niñas y niños desean tener más espacios para la realización de sus actividades.

Estos espacios como se observa en el siguiente gráfico se relacionan a cinco anhelos básicos:

En primer lugar con un 50% de preferencia, las niñas y niños quieren **Lugares con más naturaleza**.

En segundo lugar con un 25% de preferencia gustarían de **Lugares con muchos colores**

Y en tercer lugar destacan tres tipos de lugares con la misma preferencia: **Calles peatonales para poder jugar, Murales y graffitis para el barrio y, Lugares para jugar y juntarme con mis amigos**.

Es importante destacar que además de las opciones antes mencionadas, las niñas y niños proponen otras actividades complementarias para su barrio y que vislumbran nuevas perspectivas de las cuales se puede abordar el proyecto de título:

1. Mas juegos, juegos inflables
2. Piscina

3. Árboles juegos y tranquilidad

4. Zoológicos

5. Muralla para dibujar

6. Un lugar para ir a bailar

7. Juegos para niños

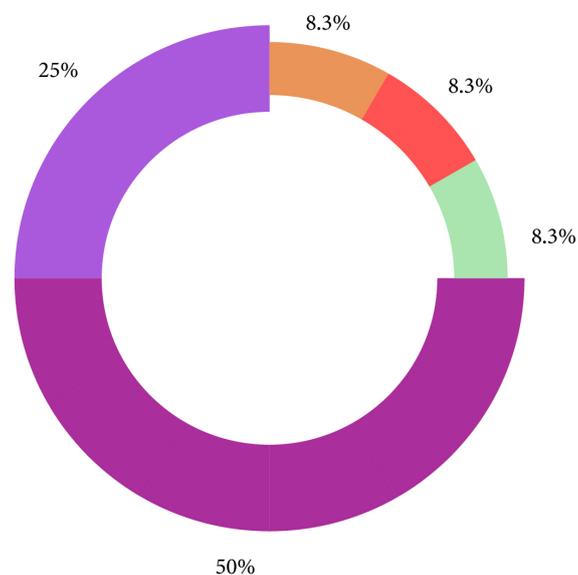
8. Lagos y piscinas publicas

9. Canchas

Algunas perspectivas relacionadas con lo efímero, con la vinculación entre naturaleza y ciudad y otras formas de habitar el barrio.

Cabe mencionar que los parques y las plazas como opción tuvieron un 0% de preferencia, esto relacionado principalmente con la seguridad de estos espacios.

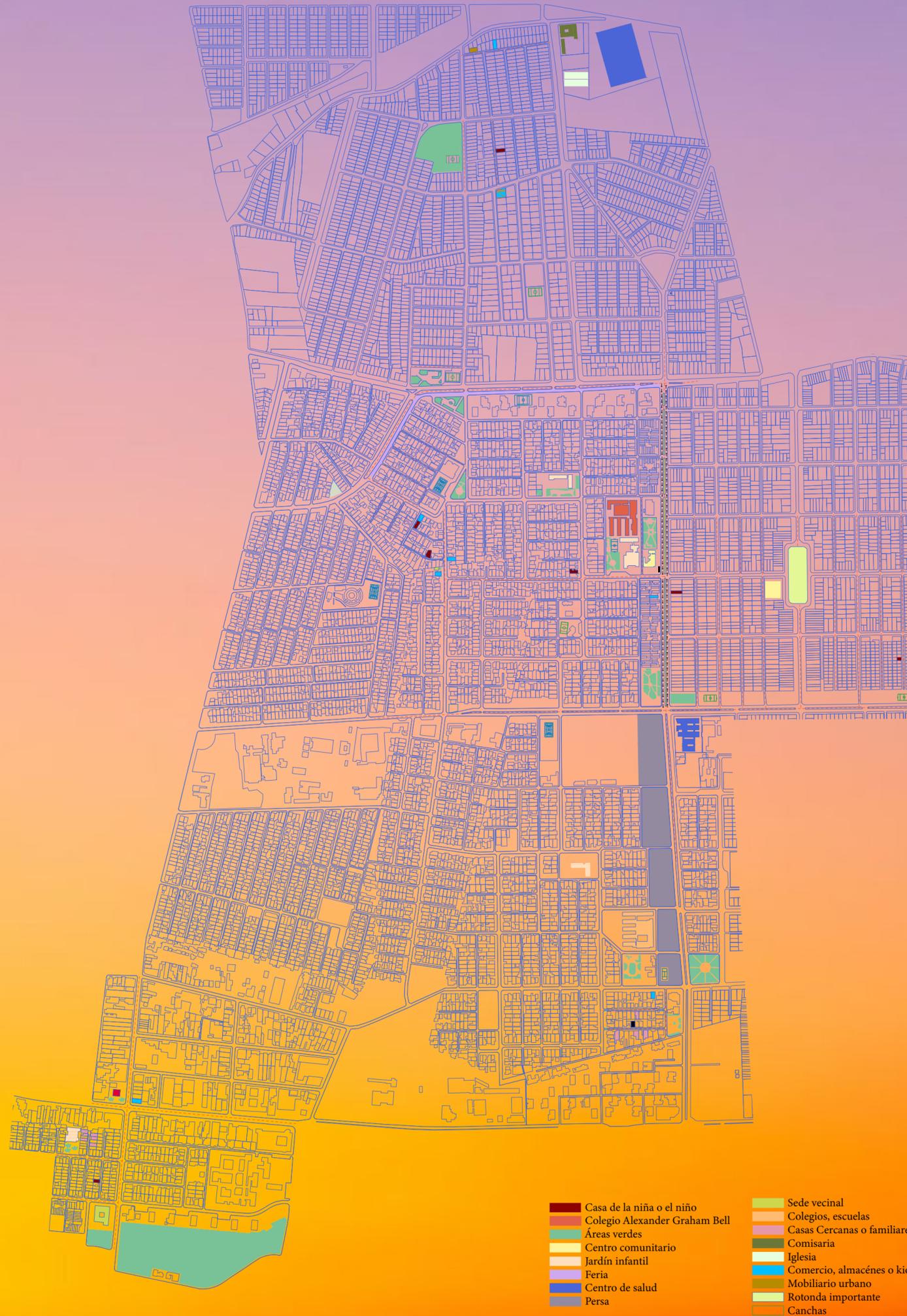
Durante las conversaciones con la infancia, se vislumbraron valorizaciones en torno a estos espacios como lugares violentos. Son espacios donde ocurre el tráfico de drogas y situaciones de alto riesgo.



- Lugares con mas naturaleza
- Calles peatonales para poder jugar
- Lugares para jugar y juntarme con mis amigos
- Lugares con muchos colores
- Murales y graffitis para el barrio

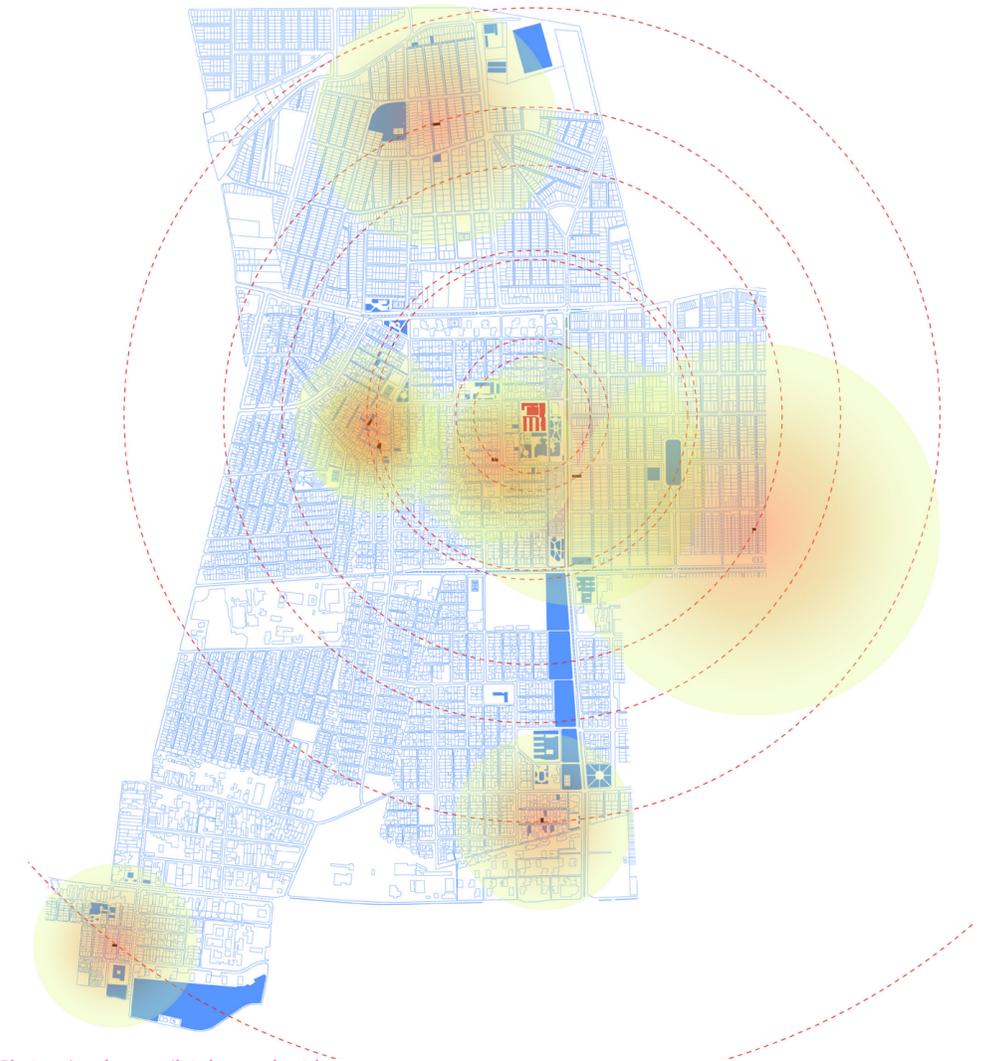
2.-Mapeo Barrial: Espacialización de los territorios de la infancia

Planimetría realizada en base a la recopilación e interpretación de los dibujos obtenidos de las niñas y niños participantes de la investigación



Capítulo 3: Antecedentes Territoriales

Sobre los territorios y áreas de influencia



Planimetría en base a análisis de mapeo barrial

Los territorios de la infancia como se observa en la planimetría, se concentran principalmente en torno a la vivienda y a la escuela.

Ambos lugares son concebidos espacios interdependientes entre sí, pero en uno ocurren situaciones que en el otro no.

En cuanto al hogar, niñas y niños son capaces de construir y delimitar espacios con una distancia aproximada de 200 metros a la redonda tomando como centro la vivienda.

Estos espacios se relacionan principalmente con viviendas conocidas o familiares, comercios de barrio

y sedes vecinales.

Desde otra perspectiva, en el espacio circundante a la institución educativa los espacios reconocidos son principalmente áreas recreativas, deportivas y educativas.

Sin embargo, aunque estas dos áreas se manifiestan como diferentes y la distancia aumente en algunos casos entre hogar-escuela, el simbolismo de la institución educativa como espacio se sigue incorporando en los dibujos mediante la distorsión de las distancias, es decir,

las niñas y niños acortan las magnitudes existentes entre estos dos espacios, disminuyen el tamaño de las manzanas o simplemente no las dibujan y sitúan la escuela cerca de sus hogares.

Bajo esta perspectiva la escuela se muestra como un hito relevante en la vida y concepción de las niñas y niños sobre sus barrios. De él se desprenden otros espacios pero que se mantienen vinculados entre si, lo que lo transforma también en un nodo en el territorio donde converge la infancia.

Pero ¿qué ocurre con los espacios intermedios?

La calle, al concebirse como un espacio no apto para su permanencia, es un espacio que poco a poco comienza a deteriorarse a nivel perceptivo. Niñas y niños como se comenta en el ítem anterior, la consideran como el espacio más inseguro lo cuál es observable en la identificación de esta tanto en los dibujos como en las encuestas y conversaciones donde sólo se identifican los nombres de las calles, su configuración y la actividad principal que en este espacio ocurre: el tránsito vehicular.

Los espacios públicos se habitan de manera puntual y son todos aquellos espacios y lugares que se encuentran protegidos del exterior aquellos que con mas relevancia aparecen en los territorios de la infancia: El hogar, el colegio, las casas familiares o conocidas, los comercios de barrio y el pasaje y, quedan segregados el parque y la plaza como zonas recreativas y la calle como espacio de transición.

Capítulo 4

Precedentes proyectuales

Área de intervención



0 100 200 500

Como se muestra en la planimetría, el área de intervención se reduce a 500 mts de radio tomando como centro la institución educativa “Alexander Graham Bell” bajo tres criterios principales:

1.- Incidencia:

La mayoría de los lugares mapeados por las niñas y niños se encuentran en los alrededores del colegio.

2.- Caminabilidad:

Para promover el andar en el barrio se considera un radio de 500 mt a la redonda. Ésto debido a que “la accesibilidad peatonal de corta distancia se halla entre los 400 y 800 metros” según el Ministerio de Desarrollo

Urbano de Buenos Aires en el “Índice sintético de caminabilidad”.

4.- Planeamiento y diseño participativo:

El área escogida se considera como una superficie lo suficientemente abarcable para la realización de un proyecto de diseño urbano participativo.

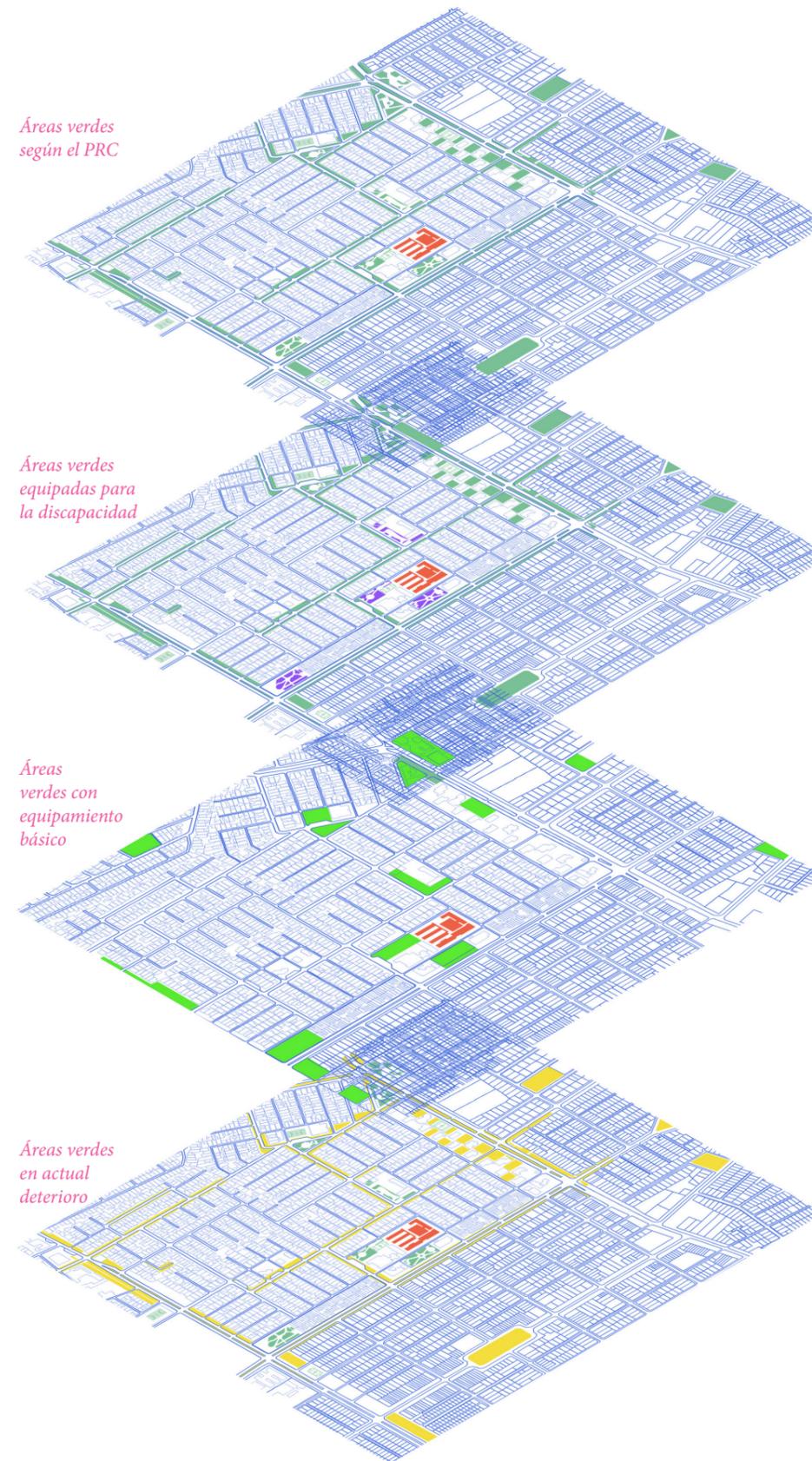
El área debe ser un espacio conocido, recorrible y reconocible para las niñas y niños con el cual en un futuro se pueda trabajar.



Antecedentes del área

El área analizada, forma parte de la Zona roja de Pudahuel. Estas zonas son áreas de ausencia y abandono de algunas instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil, lo que genera problemas tanto materiales como simbólicos. No hay desarrollo inmobiliario, no hay bancos, no hay farmacias de las grandes cadenas, etc... generando además marginalización y exposición de la población a situaciones de riesgo social, cívico e interpersonal.

En la institución educativa Alexander Graham Bell, el 90% de las niñas, niños y adolescentes son vulnerables socialmente y viven en áreas donde el tráfico de drogas, la delincuencia y las peleas son recurrentes.



Áreas verdes accesibles

En la planimetría se observan las áreas verdes según el Plan Regulador de la comuna donde sólo 4 de ellas dentro del área de estudio se encuentran adaptadas para personas con movilidad reducida mientras que el resto no presentan accesibilidad universal. Sin embargo, la mayoría se encuentran equipadas mobiliario básico: juegos para los niños, bancos, basureros, etc.

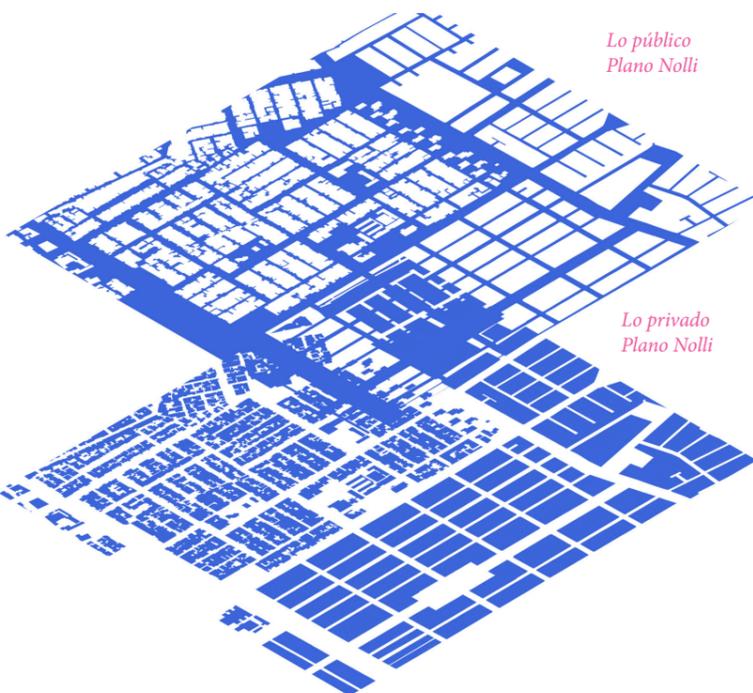
Deterioro de áreas verdes

Por otra parte, la mayoría de las áreas verdes indicadas por el PRC se encuentran en estado de deterioro siendo solo algunas las que reciben mantención periódica. Además, la mayor parte de áreas verdes carece de equipamiento urbano dejando en total solo 4 espacios públicos los que se encuentran realmente establecidos y aptos para ser considerados áreas verdes de calidad. Cabe destacar que las platabandas del barrio se encuentran sin mayor mantención en su totalidad, siendo solo la tipología de plazas las que reciben mantención.

Nolli

Como se puede observar a partir de los nollis, la tipología de manzana del barrio es constante, con un grano de edificaciones homogéneo en general, siendo la

Caracterización del área de estudio



tipología de vivienda unifamiliar la predominante en esta zona. Se puede percibir bordes claros en el área de estudio, siendo las vías troncales quienes limitan los distintos barrios. Por ejemplo, se percibe una diferencia clara entre la zona este de la oeste, dividida por la avenida Teniente Cruz.

Nolli vial

La estructura vial se ordena en base a una grilla ortogonal, permitiendo una homogénea integración entre las calles interiores del barrio con las avenidas que comunican esta zona con el resto de la ciudad, pero se ve también una diferencia entre la estructura oeste, perteneciente a la comuna de Pudahuel, en donde las calles la organización de manzanas cambia de dirección, versus la zona este, perteneciente a la comuna de Cerro Navia en donde la grilla es mucho más constante, con calles mucho más integradas.

Iluminación

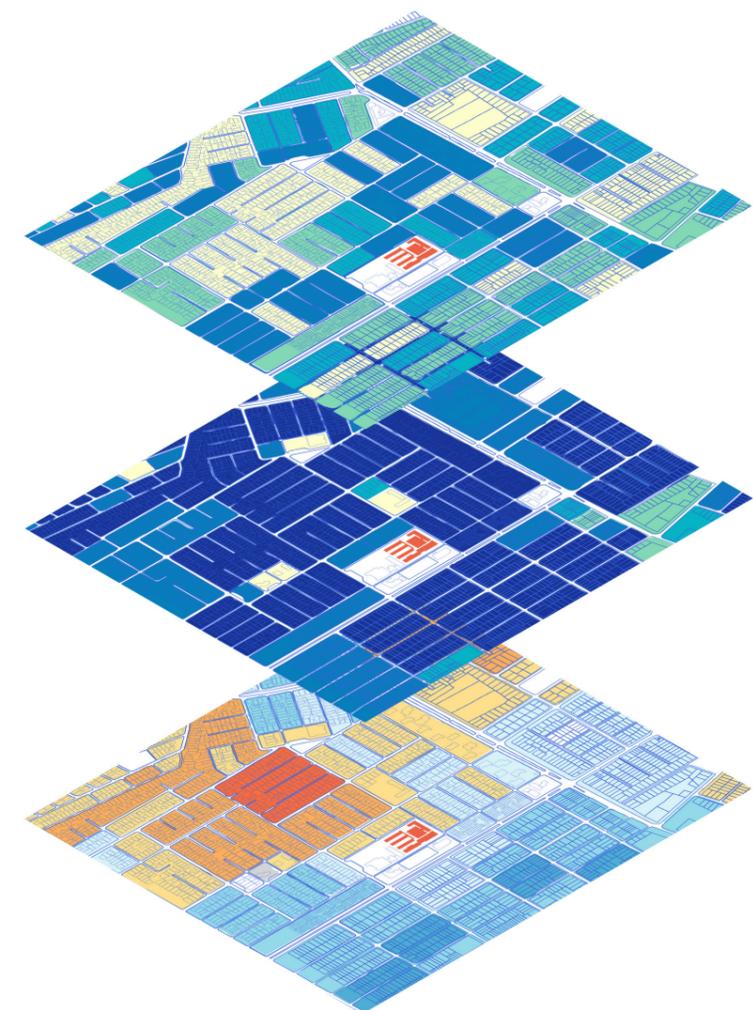
En cuanto al tema de la iluminación en la zona de estudio se diagnostica que el estado actual de luminarias es regular, esto debido a que no hay homogeneidad en las instalaciones lumínicas siendo los lugares más interiores del barrio los que presentan menos luces, influyendo también en el riesgo de sufrir robos o generando focos de vandalismo.

Delito

Se identifica una directa relación entre el tipo de calle y la delictualidad en la zona, siendo las calles interiores las de mayor riesgo de delito mientras que las manzanas más cercanas a vías troncales las que presentan un menor índice delictual.

Tráfico

Se puede observar según el plano de tráfico que la zona oeste del área de estudio presenta un menor tráfico al ser calles menos integradas con el resto de la comuna y de carácter más peatonal. Por el otro lado, la zona oeste presenta mayor tráfico al estar sus calles menos interrumpidas. Esta situación genera una gran variedad de zonas con diferentes cualidades peatonales.



Espacialización de la intervención



Para la elección de lugares a intervenir se restringe el área de intervención a la macromanzana que contiene al liceo, siendo esta la zona en donde más recorridos se traslapan debido a la cercanía del establecimiento. Además, dentro de esta macromanzana se puede leer una estructura vial y tipológica similar, lo que proporcionaría unidad al proyecto en cuestión.

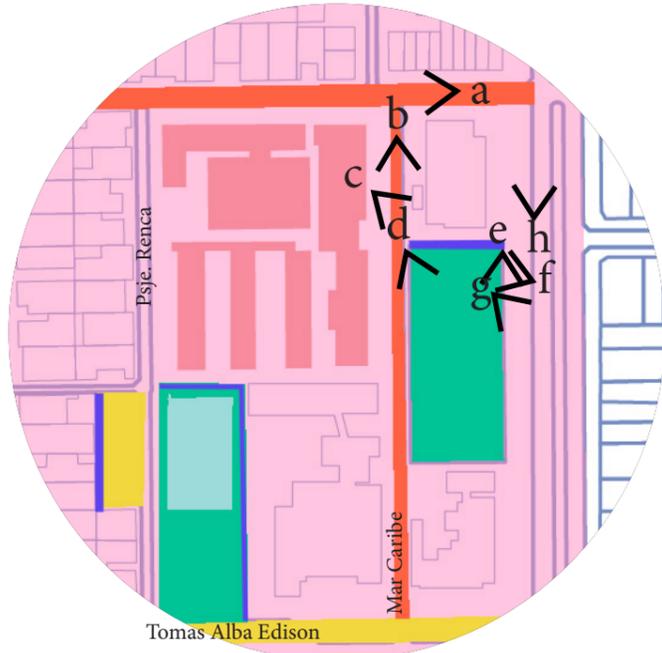
Se decide tomar dos vías principales perpendiculares entre sí para la intervención, teniendo como nodo articulador al liceo, propiciando la unión de los recorridos en estas calles. Las vías escogidas tienen un ancho de calzada óptimo para poder realizar actividades recreativas en el caso de peatonalizarlas en momentos específicos y también poseen un ancho de platabanda suficiente para dar espacio y resguardo a niños que transiten por el sector. Las vías escogidas además tienen la característica de estar bien integradas a la estructura del barrio, conectando tanto áreas verdes como zonas de equipamiento, pero no son calles troncales de alto

tráfico vehicular que pueda generar factores de riesgo mayor a las actividades que contempla el proyecto. Estas calles son: Presidente Harry Truman en dirección este-oeste y Nicanor Molinare en dirección norte-sur.

Además de la elección de estas vías como estructura principal del proyecto se toman ciertos lugares tipológicos, entre ellos muros, platabandas, canchas de barrio y plazas para intervenir. Al ser tipologías urbanas las estrategias implementadas en estos espacios podrían ser extrapoladas a otros lugares del barrio y la comuna, enriqueciendo la trama que genera el proyecto.

Las áreas verdes escogidas para la intervención se escogen bajo los criterios de estado de conservación que por lo general se encuentran en deterioro y también porque generan hitos en el recorrido. Estas se dividen según su morfología, pueden ser longitudinales a lo largo de una calzada o estacionarias utilizando un lote de la manzana.vv

Levantamiento Fotográfico



Mirada d



Mirada e

Levantamiento Fotográfico



Mirada a



Mirada a



Mirada c



Mirada a



Mirada b



Mirada d



Mirada a



Mirada b



Mirada c



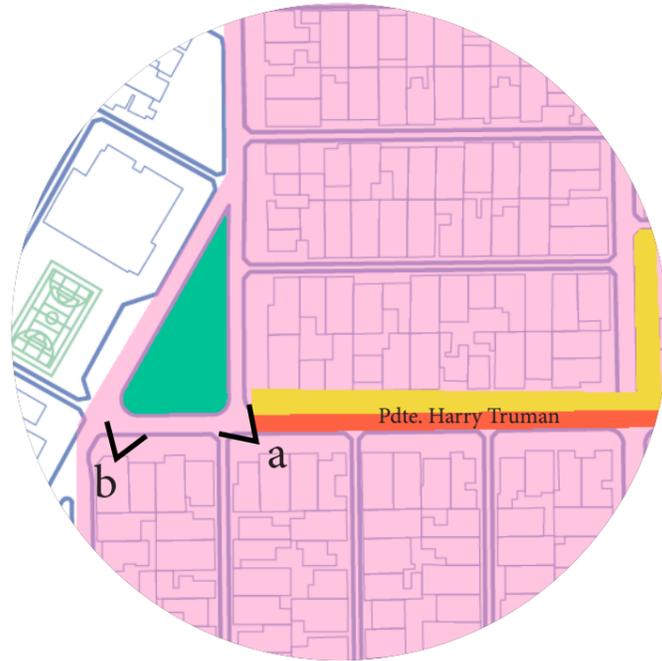
Mirada f



Mirada g



Mirada h



Mirada a



Mirada b

Capítulo 5

El diseño participativo

Orientaciones para el cómo intervenir

“Explícame y olvidaré.
Enséñame y quizás
recordaré. Implícame y
entenderé” (Confucio)

El Significado de la participación de las niñas y niños

El concepto de participación se utiliza en este diseño de proyecto en términos al proceso de compartir las decisiones que influyen tanto en la vida individual como colectiva en la cual se vive.

“Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía.” (Hart, R., p.5).

La participación de la infancia en las comunidades varía tanto con el desarrollo de la motivación en niñas y niños como también del contexto familiar y cultural particular.

En lugares donde los mismos adultos tienen poca oportunidad de decisión, la infancia y los jóvenes pueden convertirse en los iniciadores del cambio.

Este tipo de intervenciones para aumentar y mejorar la participación de la infancia es sin duda un medio para mejorar la sociedad pero que debe realizarse siempre teniendo presentes a la familia.

La participación y el derecho

Es importante dar la oportunidad a la infancia de decidir y participar de cuestiones que afecten directamente en sus vidas, sobretodo en infancias y contextos marginados, porque *“por medio de la participación con otros, estos niños aprenden que luchar por la igualdad de derechos de manera solidaria con otros es un derecho democrático fundamental” (Hart, R., p.8).*

Según el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, 1990:

“Los Estados Partes garantizarán al niño, que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”

Y en el artículo 13:

“El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

El propósito debe ser siempre fomentar la participación inicialmente en el contexto familiar. Existe una orientación generalizada en los núcleos familiares al no reconocimiento de las capacidades de la infancia en la toma de decisiones.

Diagrama de la Escalera de Participación

El diagrama de participación está diseñado para la reflexión en torno a la participación de la infancia en los proyectos.

Son 8 niveles de participación que van desde la Manipulación, donde la infancia no es informada sino que es utilizada para un fin, hasta aquellas instancias generadas inicialmente por los niños, en donde posteriormente las decisiones son compartidas con los adultos.

Para la realización del diseño participativo de este futuro proyecto de título se hace referencia al sexto peldaño del diagrama participativo: *“Proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños”*

Investigación de Acción Participativa

Se le llama investigación de acción participativa para hacer énfasis en que la investigación y la acción deben ir juntas y realizadas por las mismas personas.

Sus principales características son:

1. *“Que la investigación sea realizada por o con las personas involucradas*
2. *Que el investigador se comprometa con la gente y el control del análisis por parte de ellos*
3. *Que la investigación se inicie con un problema concreto identificado por los mismos participantes*
4. *Que se investiguen las causas subyacentes del problema de manera que los participantes mismos puedan enfrentarlas”*

(Hart, R., p.20).

DISEÑO

Metodología de diseño

Como entrada al diseño participativo se realiza una sesión de conocimiento corporal y espacial.

En primer lugar se proponen dinámicas grupales para el reconocimiento de los nombres de los participantes y monitores con el objetivo de generar confianza colectiva, fomentar la participación y “romper el hielo”.

En segundo lugar, siguiendo con las dinámicas grupales, se introducen las diversas modalidades espaciales básicas:

1. Arriba
2. Abajo
3. A la izquierda
4. A la derecha

Complementando con la introducción de los cinco sentidos:

1. Tocar
2. Oler
3. Probar
4. Mirar
5. Escuchar

A continuación se introducen los conceptos de espacio abierto y cerrado comparando por ejemplo, la sala de clases con el patio de la institución educativa o la plaza, identificando:

1. Cómo son estos espacios
2. Qué elementos los constituyen

Para luego analizarlos desde los cinco sentidos:

1. Como huele este espacio
2. Como escucho este espacio
3. Como observo este espacio
4. Como toco este espacio
5. Como sabe este espacio

Como parte inicial de la segunda sesión del diseño participativo, se propone realizar una síntesis en torno a lo analizado durante el primer semestre del 2021.

1. Visualizaciones del Mapeo Barrial
2. Identificación de los lugares importantes.
3. Valorización del entorno barrial.
4. Actividades y espacios anhelados para el barrio

En segundo lugar se dialoga en torno a conceptos relevantes sobre el significado del diseño participativo:

1. Derecho a la ciudad
2. Participación
3. Voluntariedad
4. Decisión
- 5.

Como tercera parte de esta segunda sesión se propone realizar una caminata* por el barrio realizando paradas en los lugares a intervenir previamente seleccionados con el objetivo de:

1. Generar recuerdos sobre estos espacios
2. Identificar problemas.
3. Identificar necesidades
4. Caracterizar los lugares

En cuanto a logística de la intervención, se propone dividir el grupo total de participantes en los lugares de intervención con el fin de:

1. Facilitar la expresión de las niñas y niños durante la realización del diseño participativo.
2. Facilitar la comunicación entre la infancia y los monitores.
3. Favorecer la construcción de nuevos aprendizajes a través de la interacción con sus pares.

* Sujeto a modificaciones debido a situación sanitaria

IDEACIÓN

Durante la tercera sesión de trabajo se adentra en el diseño como tal de los espacios previamente seleccionados y analizados.

En primera instancia se introducen mediante un pequeño video y presentación paisajes reales y paisajes imaginarios con el objetivo de facilitar el proceso creativo de las niñas y niños.

Se propone una actividad práctico-lúdica en donde los niños, previamente divididos en grupos por lugar de intervención, transformen la planimetría básica del lugar en espacios anhelados.

Para la realización de esta actividad se incorpora:

La utilización de papelógrafos en A0 con una planimetría del lugar a intervenir.

1. Materiales reciclados como: Cajas de cartón Cajas de huevos Tubos de papel higiénico Papel de diario

2. Y, materiales plásticos como: Plumones Plasticina Lápices de colores Cartón

Aquí niñas y niños elaboran bocetos para desarrollar ideas, basados en su imaginación y en la observación. Seleccionan materiales para la creación de sus trabajos de arte en relación con el propósito expresivo.

Luego del análisis y estudio del contexto físico y social, de la vida pública en el barrio por parte de la infancia, de la selección de los lugares a intervenir y de la generación de procesos de co-diseño con las niñas y los niños, será tarea del diseñador espacial traducir las ideas de la infancia al objeto arquitectónico. Este trabajo se transformará en diversas configuraciones espaciales que fomenten las distintas categorías espaciales y actividades anheladas por niñas y niños.

Esta etapa de ideación se divide en 3 fases proyectuales:

1. Programa de diseño

- Aquí se generan ideas a partir de las observaciones iniciales otorgadas por la infancia relacionadas con las prácticas sociales del habitar cotidiano de las niñas y niños en sus barrios .
- Identificación de necesidades y anhelos de las niñas y niños a través de actividades prácticas y expresión libre de manera individual.
- Plasmar anhelos y necesidades mediante dinámicas de co-diseño colectivo y participativo.

2. Diseño conceptual

- Creación de un partido arquitectónico con base en las necesidades, anhelos y todo aquello previamente recabado.
- Diseño de los espacios y las experiencias
- Introducción de materialidad y elementos a la configuración espacial
- Acercamiento a temas de inclusión, accesibilidad y seguridad

3. Retorno

- Compartir y discutir en torno a las decisiones de diseño con la infancia
- Corrección colectiva y finalización de la etapa proyectual

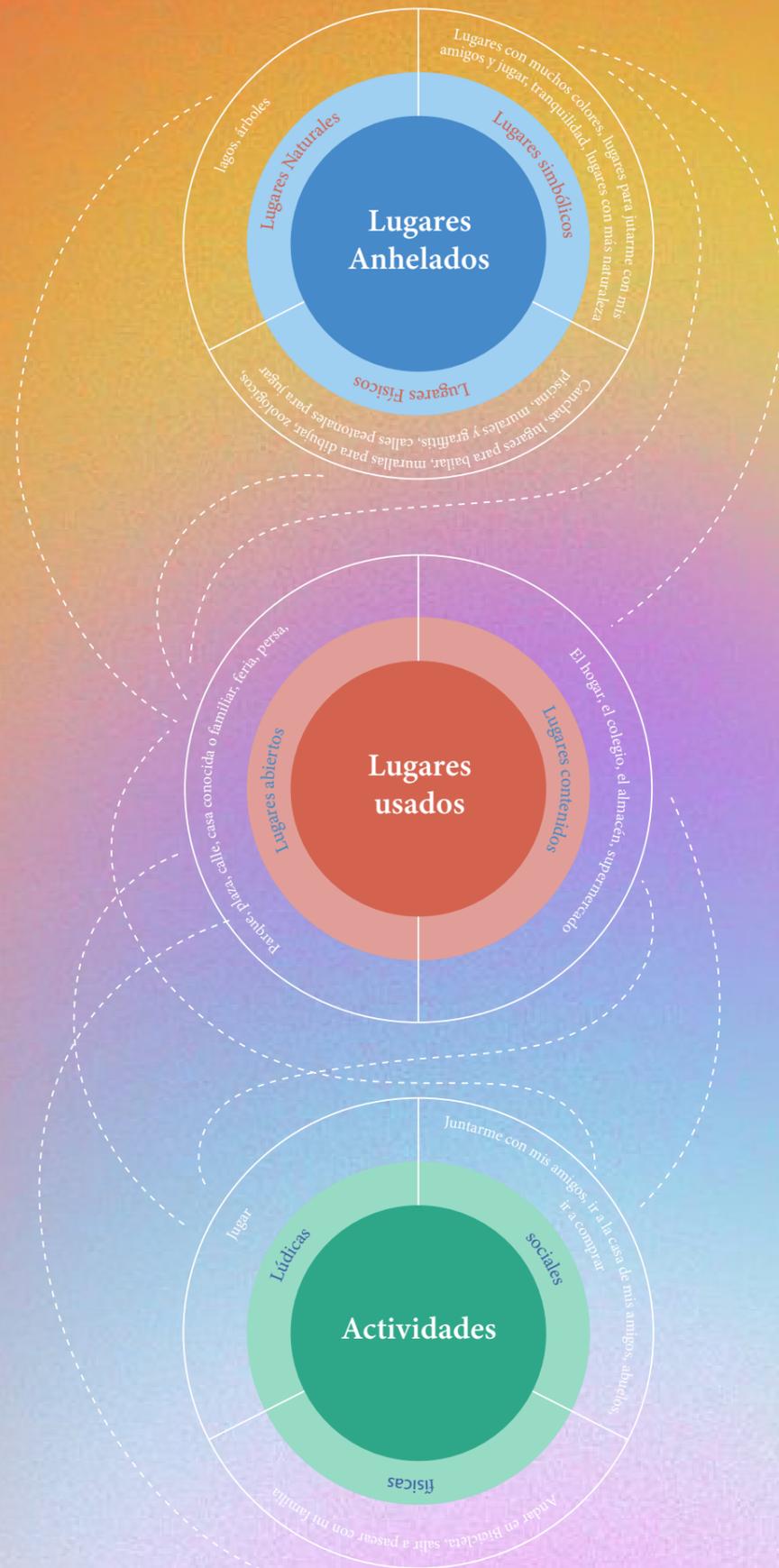
Actividades

Objetivos

Co-diseñar espacios públicos, basados en la observación del entorno natural y cultural mediante la imaginación, ideación, planificación, experimentación y producción para posteriormente reflexionar y evaluar sus propias creaciones.

Programas y actividades

La síntesis de los espacios posibles



El esquema se configura como la síntesis del andar cotidiano de la infancia en el barrio y del andar anhelado. Los espacios posibles se construyen desde las dinámicas que ocurren entre la dimensión física de los espacios y las acciones realizadas en estos, y la dimensión simbólica.

Capítulo 6

Referentes

PAM

Propuesta Alternativa de Mejora Pizarro-Hernán Cortés -ASPECT Studios-

Uno de los referentes más relevantes para este proyecto es la intervención que se realizó en la Plaza Pizarro en Valencia, España, en donde se convirtió un cruce de calles vehiculares en una plaza durante 10hrs. Resulta interesante ver cómo se gestó en base al diseño participativo, convirtiendo a niños y adultos en diseñadores urbanos y permitiendo que se apropiaran de una parte de la ciudad desde el diseño a la acción.

Tipología: Espacio público para el juego. Seguridad e inclusión



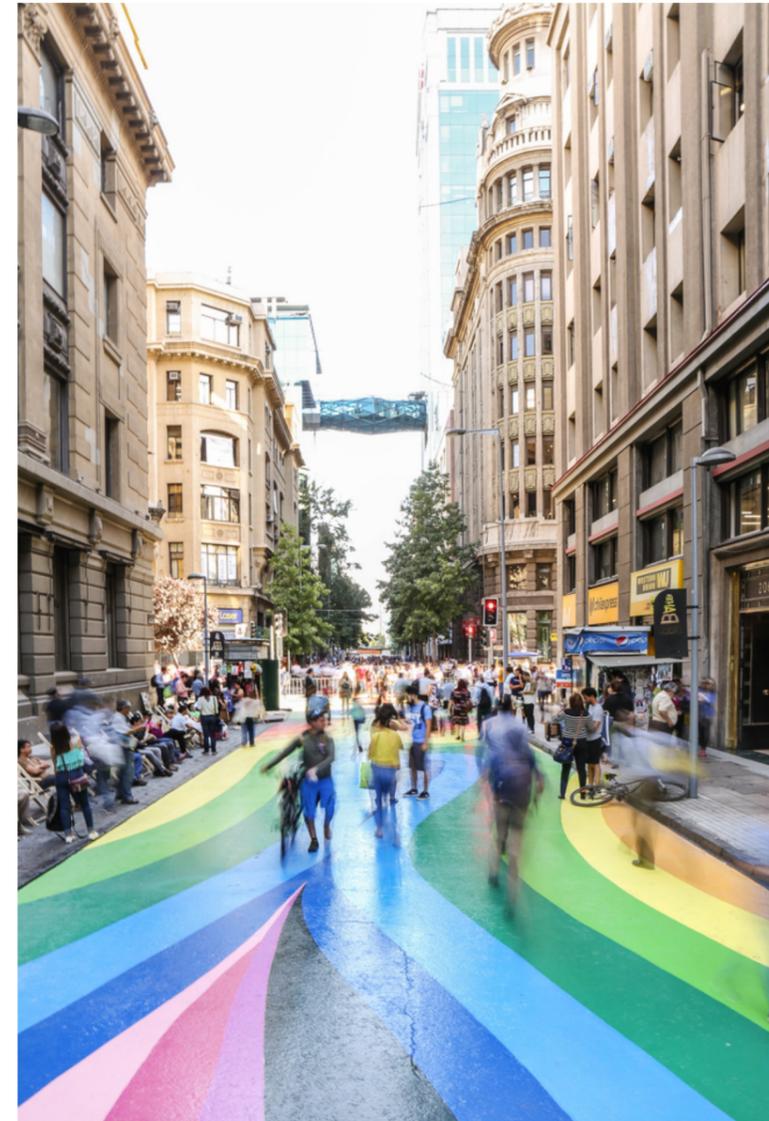
Paseo Bandera -Estudio Victoria-

Dentro de los referentes locales que fueron revisados resulta interesante destacar el caso de la intervención en el Paseo Bandera, entre las calles Morandé y compañía, en Santiago de Chile donde se llenó de colores lo que por años había sido un paseo peatonal gris en pleno centro de la ciudad. Además de intervenir con colores 400m lineales de espacio público, se intervino con mobiliario urbano y vivencias artísticas a lo largo del paseo recuperando un espacio de conexión social e histórico.

Tipología: Espacio público para el andar. Seguridad y rehabilitación del espacio urbano.



Carlsberg group, en Plataforma arquitectura



María González, Paseo Bandera en Plataforma Arquitectura

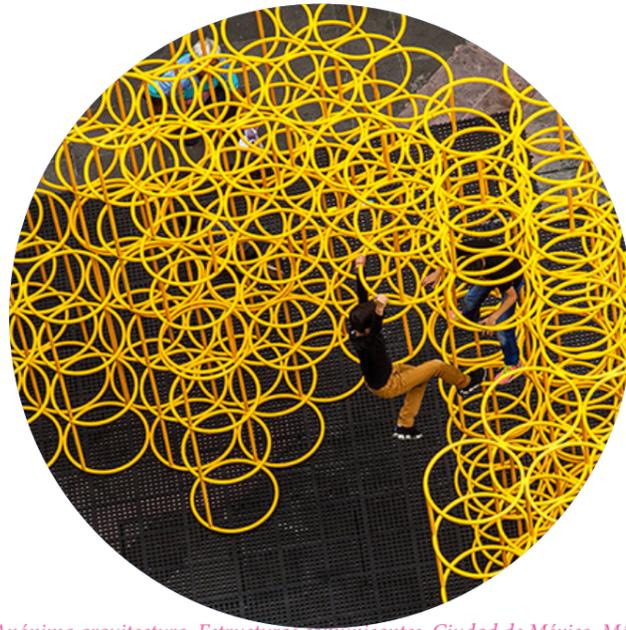


Carlsberg group, en Plataforma arquitectura

Estructuras comunicantes *-Anónima Arquitectura-*

Un tercer referente a nivel latinoamericano, proveniente de la Ciudad de México es Estructuras Comunicantes. Este proyecto de diseño urbano se basa en la realización de un mobiliario recreativo flexible que permite que en él ocurran diversos tipos de actividades. Reutilizan junglas de aros, el juego básico de las plazas y parques, que se encontraban en mal estado y se rehabilitan para la construcción de estas estructuras de gran escala.

Tipología: Mobiliario urbano flexible reciclado.



Anónima arquitectura, Estructuras comunicantes. Ciudad de México, México
Oswaldo Ramirez y Anónima

OKUPLAZA *-Ciudad emergente-*

Un segundo referente local es Okuplaza, una intervención urbana diseñada por Ciudad Emergente que busca ocupar lugares de la ciudad subutilizados transformándolos temporalmente en plazas y espacios públicos para las personas.

Tipología: Metodología de intervención urbana temporal flexible.



Okuplaza San Diego, Ciudad Emergente



Anónima arquitectura, Estructuras comunicantes. Ciudad de México, México
Oswaldo Ramirez y Anónima



Okuplaza San Diego, Ciudad Emergente

Bibliografía

- ARAYA, E. (2015). Cuadernos de educación inicial: Corporeidad y acción motriz (1.a ed., Vol. 5). Recuperado de <https://www.junji.cl/wp-content/uploads/2020/08/Cuaderno-5.pdf>
- BOZZANO, H. (2000). Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- BUSTELO, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. <https://doi.org/10.1590/s1851-82652012000400006>
- CALVO, C. (2012). Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación. *Formación universitaria*, 7(4), 1. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062014000400001>
- CARERI, F. (2014). Walkscapes: El andar como práctica estética. Barcelona, España: Gustavo Gili
- CHOCONTÁ, C. & VARGAS, M. (2017): Territorios Posibles Tejidos desde la Infancia (tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá, Colombia.
- CORSARO, W. (1997): *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press.
- DE CERTEAU, M., GIARD, L. & MAYOL, P. (1999). La invención de lo cotidiano. *Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- DELGADO, M. (2005). En busca del espacio perdido. En Cabanellas y Eslava (coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, España: Grao
- GAITÁN, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. *Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad*, 46(1), 9-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2021198&orden=132041&info=link>
- GARCÍA, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 108-124. [fecha de Consulta 6 de Agosto de 2021]. ISSN: 0120-3916. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249006>
- HART, R. (1992). UNICEF, *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays. No. 4. Retrieved from: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- HERNÁNDEZ, M. (2008). Procesos informales del espacio público en el hábitat popular. *Bitácora urbano territorial*, 13(2), 109-116.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (2013). Construcción Social de Espacio Público en Barrios Populares de Bogotá. *Revista INVI*, 28(78), 143-178. <https://doi.org/10.4067/s0718-83582013000200005>
- JACOBS, J., & ABAB, A. (2011). Muerte y vida de las grandes ciudades. *Capitán Swing*.
- LÓPEZ DE MATURANA, D. (2010). El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 243-254. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000100014>
- LÓPEZ, M., & LÓPEZ, A. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(64), 131-153. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce131.153>
- MALDONADO, E., & ANDRADE, P. (Eds.). (2014). Cuadernos de educación inicial: A escala del niño o la niña (1.a ed., Vol. 2). Recuperado de https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/cuaderno_02.pdf
- MAYALL, B. (2002): *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- MINEDUC. (2018). Bases curriculares educación parvularia (1.a ed., Vol. 1).
- ORTEGA U, T. (2014). Criminalización y concentración de la pobreza urbana en barrios segregados: Síntomas de guetización en La Pintana, Santiago de Chile. *EURE (Santiago)*, 40(120), 241-263. <https://doi.org/10.4067/s0250-71612014000200012>
- ORTIZ, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo nuevas formas de ver y de entender el mundo. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 49, 197-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2516712&orden=167693&info=link>
- PAPALIA, D. (2012). Desarrollo Humano (12.a ed.). Recuperado de <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.files.wordpress.com/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- PILOWSKY, M. (2014). Cuadernos de educación inicial: Apego espacial, la lugaridad en el aprendizaje (1.a ed., Vol. 1). Recuperado de https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/cuaderno_01.pdf
- RODRÍGUEZ, A. & WINCHESTER, L. (2001). Santiago de Chile. Metropolización, globalización, desigualdad. *Revista EURE*, 27(80), 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612001008000006>
- TORO, S., Y SABOGAL, A. (2018). Sentidos de la motricidad en Abya Yala. *Revista Tandem, Didáctica de la Educación Física*, 59, 8-13
- UNICEF, RODRÍGUEZ, S., & NAVARRETE, L. (2013, noviembre). *Superando el adultocentrismo* (4). UNICEF. Recuperado de <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/02/Superando-el-Adultocentrismo.pdf>
- VOLTARELLI, M., GAITÁN MUÑOZ, L., & LEYRA FATOU, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309. <https://doi.org/10.5209/poso.56119>