

Universidad de Valparaíso
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

“Una Investigación desde el Trabajo Social, sobre las Dinámicas Relacionales y el Desarrollo Cultural en un espacio Microsocial dirigido a la Infancia, a partir del trabajo del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil en la Población Lautaro de Cerro Alegre ”

Seminario de Título para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social y Título Profesional de Asistente Social.

PROFESOR GUÍA

Sr. Leonardo Onetto Piazzese

ALUMNOS SEMINARISTAS:

Marcelo Azócar Quintana

Hugo Muñoz Jaramillo

Carla Valdés Sarmiento

Valparaíso

2004

PRESENTACIÓN

Durante el año el año 2004, se desarrolló el Seminario de Título para optar al grado académico de Licenciatura en Trabajo Social y el Título Profesional de Asistente Social, denominado:

“Una Investigación desde el Trabajo Social, sobre las Dinámicas Relacionales y el Desarrollo Cultural en un espacio Microsocial dirigido a la Infancia, a partir del trabajo del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil en el Sector de Cerro Alegre Alto”.

Este documento incluye la experiencia de investigación de un Equipo Seminarista, compuesto por los Alumnos de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso: Marcelo Azócar Quintana, Hugo Muñoz Jaramillo y Carla Valdés Sarmiento, quienes se insertaron en el Centro Nórdico de Literatura Infantil, Sede Rumania, ubicada en el Cerro Alegre Alto, perteneciente a la Población Lautaro.

El desarrollo de ésta investigación, apuntó a conocer y comprender la experiencia de los niños que asisten regularmente al Centro Chileno órdico de Literatura Infantil, Sede Rumania, a través de una metodología cualitativa a través de la cual realiza un proceso investigativo que comprende: una caracterización general de la institución, la posición epistemológica del equipo de investigación y del estudio en general, un apartado metodológico que incorpora las diversas etapas del proceso de investigación; el conocimiento sustantivo generado a partir de éste traduciéndose en los resultados de la investigación y por último, las conclusiones, aportes y reflexiones finales.

INDICE

Presentación	01
Indice	02
Capítulo I: Contexto Institucional	
Antecedentes Generales de la Institución	03
Síntesis histórica del centro nórdico de literatura infantil	05
Funciones organizacionales	09
Capítulo II: Posición Epistemológica	
Sobre la concepción del conocimiento y el hombre	13
Ontología del ser y lenguaje	15
Capítulo III: Metodología	
Planteamiento del problema	20
Fundamentación de la investigación	21
Delimitacion de la investigación	25
Situación de Infancia en Chile	
- Antecedentes sobre la Convención	27
- Fundamentos y Estructuras de la Convención	27
- Panorama Social e Índice de Infancia	28
- Plan de acción y Pobreza	29
Marco Teórico	34
Objetivos de Investigación	75
Preguntas de Investigación	75
Fundamentación Metodológica	76
Diseño de Investigación	81
Proceso Metodológico de Investigación	88
Capítulo IV: Resultados de la Investigación	
Presentación de los resultados	98
Capítulo V: Conclusiones y Aportes	
Consideraciones Metodológicas	229
Reflexiones desde el Trabajo Social	240
Fuentes Bibliográficas	260
Anexos	

1. ANTECEDENTES GENERALES DE LA INSTITUCIÓN

En el presente capítulo presentamos los principales elementos que permiten identificar a la Institución en la cual se inserta el Seminario de Título.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN

Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil "Libro Alegre".

UBICACIÓN

Av. Miramar # 316 A Cerro Alegre; Fono: (32)226227 / (09)8020451

Av. Rumania # 34, Población Lautaro, Cerro Alegre Alto.

TIPO DE INSTITUCIÓN

Institución Privada sin Fines de Lucro

DIRECTORA

Anne Christen Hansen, directora y fundadora del Centro Nórdico de Literatura Infantil, es quien articula todas las instancias desarrolladas al interior del Centro

OBJETIVO INSTITUCIONAL

Los niños, desde su más temprana edad, necesitan libros. También requieren de lugares gratos donde hojearlos, compartirlos y leerlos. Desafortunadamente los libros para los lectores pre - escolares son pocos, caros y de difícil acceso.

Libro Alegre, el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil, tiene dos bibliotecas públicas en Valparaíso con libros ilustrados que representan lo mejor de la tradición de la literatura infantil mundial.

El trabajo del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil se enfoca en “el intercambio cultural a través de la literatura infantil. Se entiende esta iniciativa como una forma de estimular una mirada crítica a la educación y la creación literaria de cada cultura.”

FILOSOFÍA

El valor de los libros infantiles está en las experiencias que los niños pueden tener a través de los cuentos. El pequeño lector puede identificarse con el protagonista, y gozar, sufrir y vibrar con sus peripecias: por ejemplo, cuando se esconde del adulto, construye una torre o lee un cuento, o también

cuando un hermano nuevo se apodera de "su mamá". A través de estos relatos el niño gana experiencias de vida.

Todos los cuentos tratan de emociones, como la rabia, el miedo, la alegría o los celos, y de temas como la amistad, el amor y la muerte. Así, el lector - tanto niño como adulto - tiene la posibilidad de ver reflejadas sus propias emociones, de reconocerlas, entenderlas y aceptarlas.

FINANCIAMIENTO

El Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil, recibe aportes económicos de voluntarios, principalmente, y de Organizaciones y particulares de Dinamarca.

Se han obtenido fondos y materiales de los Sindicatos de Parvularios y Asistentes de Párvulos Daneses, del Club Rotario, de la empresa Lauritzen Reefers, de una ONG de la Iglesia Danesa y de masones chilenos.

En junio del 2002, el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil se adjudicó dos proyectos del Consejo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura para realizar talleres de capacitación a parvularias y para mejorar el equipamiento de las bibliotecas. Para ayudar en la mantención de las bibliotecas, se cuenta con aportes voluntarios mensuales de socios chilenos.

RADIO DE ACCIÓN

El Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil del sector Miramar, Cerro Alegre, Valparaíso, se constituye como un espacio destinado a la lectura de la población infantil ya sea del sector como de otros lugares de la Comuna, por lo que su servicio no se limita a una extensión territorial, por lo demás difícil de precisar. Es visitada por diversas instituciones ya sean escolares como Jardines Infantiles o público en general.

En Miramar los padres y apoderados acompañan a los niños a leer y a jugar; educadoras y técnicas participan en cursos de capacitación para la lectura de cuentos; y estudiantes de psicología, pedagogía y antropología estudian el impacto de los libros.

Así mismo, el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil del Sector Rumania, Población Lautaro, es un espacio destinado también a la población infantil del sector, y los niños que asisten regularmente pertenecen a la Unidad Vecinal N° 12 del Cerro Alegre. En el sector Rumania los niños de la población leen, juegan, participan en talleres y llevan libros prestados para sus casas.

Actualmente el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil del Sector Rumania, implementa dos proyectos en beneficio de la comunidad. El primero corresponde a la realización de lecturas de cuentos, una vez por semana, a niños que asisten al Consultorio de Salud de Montedónico; en el segundo proyecto se trabajan textos infantiles del Centro de literatura Nórdica en una Escuela del mismo sector, con niños de segundo año básico.

RESULTADOS

En casi cuatro años, el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil ha recibido 9.500 visitas app. en la Biblioteca ubicada en el Sector de Miramar. En Rumania, en tanto, asisten regularmente entre 15 y 30 niños del barrio, y 96 niños están inscritos en los registros de préstamos de libros.

El Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil ha realizado 17 cursos de capacitación a más de 250 educadoras de párvulos y personal técnico, quienes han aprendido a trabajar con los libros.

2. BREVE SÍNTESIS HISTÓRICA DEL CENTRO NÓRDICO DE LITERATURA INFANTIL¹.

El Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil nace en el año 1997 para estimular la lectura de libros infantiles ilustrados entre niños y adultos.

Con la idea de paliar el vacío de este tipo de literatura en el país, así como disminuir el analfabetismo conceptual: “lectores que no entienden lo que leen”, la profesora danesa Anne Hansen² crea una biblioteca en la que da a conocer lo mejor de la literatura infantil europea.

Para poner en marcha su proyecto, Anne Hansen contó con el apoyo de amigos daneses, latinoamericanos y españoles en Dinamarca. Todos juntos, sin financiamiento oficial, recolectaron libros, juguetes y muebles y los embarcaron en un contenedor que surcó el mar rumbo al puerto de Valparaíso.

Así nacieron dos bibliotecas en Cerro Alegre. En sus inicios una se ubicaba en calle Higueras, la cual hoy se encuentra en calle Miramar; y otra en avenida Rumania en el año 2001, en la población Lautaro, ambas acomodadas para niños de 0 a 8 años, las primeras de estas características en la región. En ellas los niños acceden, libremente, a libros traducidos al castellano de autores e

¹ Texto extraído de material elaborado por el Centro Nórdico de Literatura Infantil.
² El Centro Nórdico de Literatura Infantil nace en el año 97 impulsado por Anne Hansen, Master en Literatura y Lengua Española, profesora y traductora por la Universidad de Copenhague. El Centro Nórdico es una organización sin fines de lucro de intercambio cultural entre Chile y los países nórdicos. Todo el trabajo es voluntario y siempre se necesitan nuevos colaboradores para diversas tareas.

ilustradores mundialmente reconocidos. Sus enfoques son temas relevantes para niños - lectores y combinan texto e ilustraciones imaginativas y artísticas.

El afán son los libros y con la convicción de que deben estar en lugares gratos y acogedores para niños y adultos. Se aboga por bibliotecas activas, llenas de vida, donde se hacen lecturas, se pinta, se dramatiza, se juega, se llevan los libros a otros lugares, como jardines infantiles, o se prestan para deleitarse con ellos en la casa.

Especial atención se presta a la ideología y a la filosofía contenida en un libro. La forma de trabajar con los textos, a partir del modelo de mundo que transmiten, es parte fundamental del proyecto del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil.

INTRODUCCIÓN A LOS LIBROS

La mayoría de los libros que están en esta biblioteca - alrededor de 1.500- provienen de Dinamarca. Son regalos de bibliotecas infantiles públicas. Los bibliotecarios eligieron los libros bajo los siguientes criterios:

Temas universales, acontecimientos cotidianos y solución de conflictos sin violencia.

El mundo está visto desde el punto de vista del niño. Eso le permite al lector identificarse con la/él protagonista y verse reflejado en el desarrollo del cuento. Ej.: "Si el niño superar el miedo a la oscuridad, yo también podré vencer el mío".

Las emociones que se tratan en los libros son las que los niños, desde que nacen hasta los 6 años, conocen y experimentan a diario: el deseo de liberarse de su mamá; el susto, los celos, la frustración, la rabia; cómo hacerse respetar por la/él hermana/o mayor; la amistad, la generosidad, la curiosidad y la risa.

La forma de los libros: Son todos ilustrados, con 3-5 líneas de texto en cada página. Texto e imagen armonizan, poniéndose de relieve mutuamente, lo cual permite al pequeño lector "leer" el cuento con tan sólo una primera lectura del adulto, lo cual es un punto importante en el desarrollo de la independencia.

El patrón de los libros: El protagonista tiene un proyecto de vida, tiene amiga/os interna/os y externa/os que le ayudan en su propósito, y enemiga/os interna/os y externa/os que dificultan sus actividades, pero los cuentos siempre terminan bien. El protagonista tiene éxito en su proyecto de vida; además, ha experimentado un desarrollo psicológico. Sabe algo de la vida que no sabía al principio del relato.

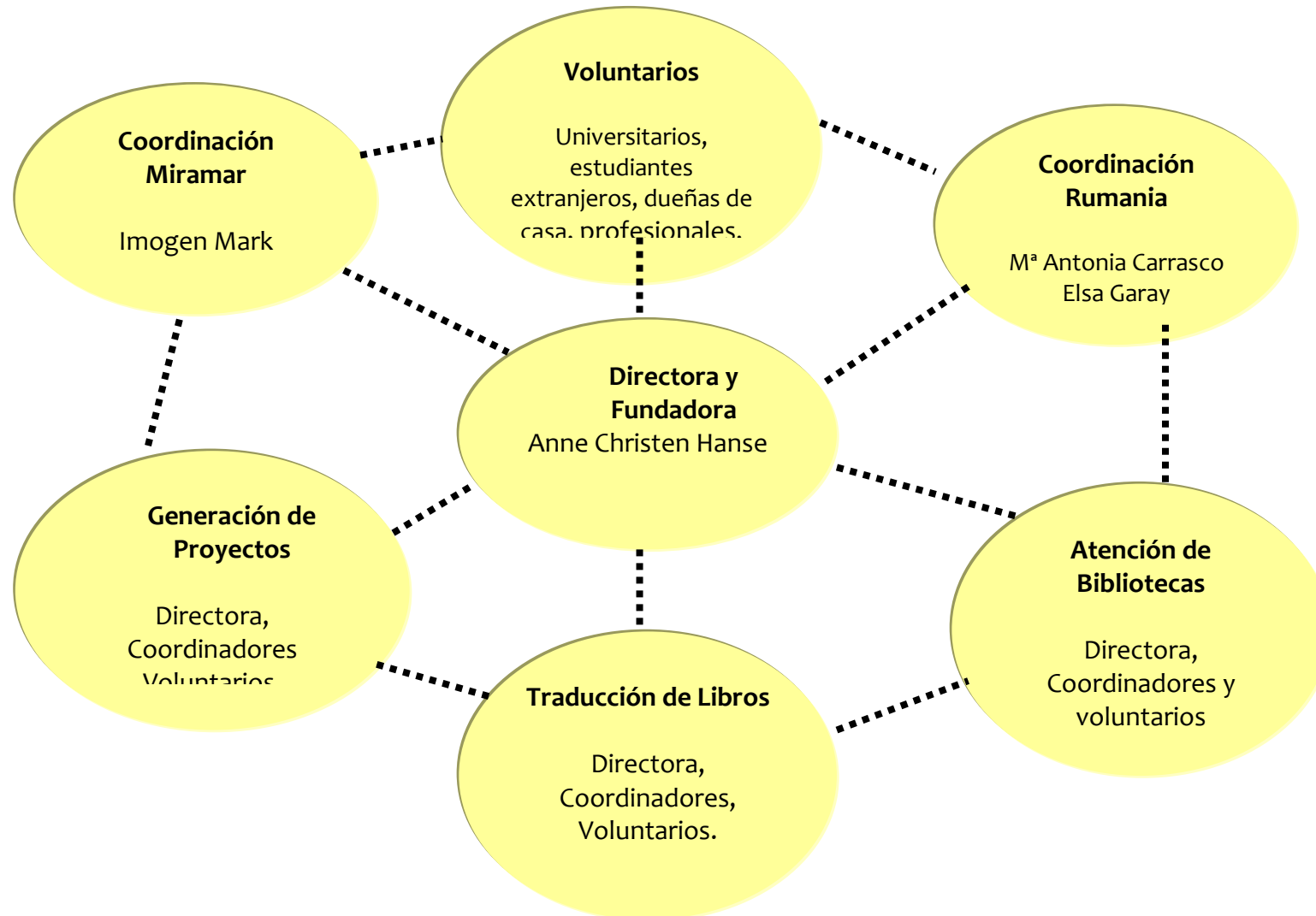
Crítica o ideología: Todos los niños del mundo nacen en familias que a la vez pertenecen a sociedades dominadas por sus respectivas culturas. El peso de la cultura hace que el crecer, que en sí es difícil, lo sea aún más. Los autores que escriben para niños de cero a seis años saben eso, y muchos utilizan el cuento y la ilustración para comunicar al lector la importancia de despertar su curiosidad y su sentido crítico.

La recepción de los cuentos en Chile ha sido muy positiva. Muchos de los lectores no han tenido acceso a libros ilustrados de este tipo en su primera infancia y para ellos los cuentos han sido doblemente útiles: los temas les ayudan en su vivir diario y los textos les sirven como apoyo en la habilidad de leer³.

³ Op. cit 1

ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL

El siguiente bosquejo servirá para visualizar las funciones, a grandes rasgos, al interior del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil. Es necesario señalar que la Institución aboga por una organización de estructura de trabajo horizontal.



3.FUNCIONES ORGANIZACIONALES

Organización

El Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil es una organización integrada por personas voluntarias de países como Dinamarca, Chile, Francia, Alemania y España.

El modo de relación organizacional es horizontal, sin jerarquías, por lo que las labores no son exclusivas de cargos; cada cual realiza desde traducción, producción y reparación de libros, a lecturas de cuentos o faenas de limpieza. Esta estructura Organizacional espera ser un aporte en el intercambio cultural con la sociedad chilena.

A continuación una breve descripción de las Funciones y labores que realiza el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil al Interior de su Institución.

❖ **Dirección:** Quien funda en un inicio el denominado Centro Nórdico de Literatura Infantil, hoy Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil, “Libro Alegre”, es la Profesora Anne Christen Hansen en el año 1997, siendo su representante legal para todos los efectos relacionados, ya sean conferencias, Seminarios y exposiciones en general. Esta función de dirección involucra la gestión de recursos con diversas instituciones para la mantención de ambos Centros ubicados en Miramar y en Rumania, además de imprimirle el sello y la identidad propia al trabajo que se realiza.

❖ **Coordinación Miramar:** El Centro ubicado en Miramar, atiende a Instituciones como Jardines Infantiles, ofrece capacitación a Educadoras de Párvulos en la lectura de cuentos para niños y atiende público en general. En este lugar, coordinado por la Srta. Imogen Mark, también se realizan las traducciones de los libros de cuentos, las reuniones de Equipo y los proyectos que emprende el Centro Chileno Nórdico de Literatura, además del funcionamiento contable de la Institución.

El Centro de Miramar funciona como una biblioteca pública normal, en horarios de mañana y tarde, los días Lunes, Miércoles, Viernes y Sábado.

❖ **Coordinación Rumania:** El Centro Ubicado en Rumania, recibe a los niños y niñas del sector poblacional Lautaro, el cual está habilitado con libros traducidos al español, juegos de rompecabezas, y espacios físicos para que los niños dispongan para sus diversas actividades. Este Centro, coordinado por la Srta. María Antonia Carrasco, periodista, además realiza salidas comunitarias al Consultorio de Salud y la Escuela básica del Sector, trabajándo con los niños la lectura de cuentos principalmente.

Actualmente los días miércoles se realizan talleres de pintura y cocina con los niños que asisten regularmente al centro de Rumania que atiende de martes a domingo, en jornadas de tarde principalmente, excepto el día viernes que atiende en la mañana con atención a jardines infantiles del sector y a público en general que quiera asistir.

- ❖ **Voluntarios:** Entre los voluntarios que asisten al Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil ya sea en el Sector de Miramar o Rumania, podemos encontrar estudiantes de educación superior tanto Chilenos como extranjeros (Dinamarca, Suecia, Alemania, Canadá, por ejemplo), mujeres profesionales o dueñas de casa que atienden a los niños a través de la lectura de cuentos y compartiendo actividades recreativas. Los voluntarios además, registran la salida y entrada de libros al público, procuran el cuidado de los elementos materiales y la limpieza e higiene de ambos centros, actividades en las que participan no sólo ellos, sino todos quienes forman parte del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil.
- ❖ **Traducción de libros:** en la producción y traducción de cuentos y libros infantiles que llegan al Centro, están a cargo tanto la Directora, los Coordinadores y voluntarios que estén en condiciones de realizar dicha labor.
- ❖ **Generación de Proyectos:** en los proyectos que emprende el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil, participa gran parte de la institución: Coordinadores, voluntarios y Directora, de manera de obtener un producto que reúna y recoja las inquietudes e intereses de todos quienes participan en el trabajo con los niños. El Centro realiza tanto proyectos de planificación interna como otros relacionados con fondos concursables de carácter público y privado.
- ❖ **Atención de bibliotecas:** en la atención de ambas bibliotecas se encuentran principalmente los voluntarios, con una alta participación de Coordinadores y Directora, ésta última participa en varias actividades en el centro de Rumania principalmente.
La atención de las bibliotecas contiene todo lo anteriormente descrito en el punto correspondiente a "*Voluntarios*".

II. POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA

El estudio de lo humano, se plantea como un espacio de conocimiento múltiple, donde la racionalidad y el discurso de la causalidad y el lenguaje formalizado a través de las ecuaciones propias de las ciencias de la naturaleza resulta adecuado para el plano físico-material, pero debe dar paso a la reflexión, para abordar los órdenes de lo ético, lo político, lo cultural, lo significativo en los planos socio-cultural, personal vivencial. Es en estos dos últimos planos donde habitan y se construyen lo subjetivo y lo intersubjetivo, como objetos y vehículos del conocimiento de lo humano. Hoyos y Vargas, 1997.

Introducción

Abordar los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias humanas o en cualquier otro campo, remite a mirar tanto la realidad misma como la forma de producir, intencionada y metódicamente, conocimiento sobre ella.

De esta forma, construir conocimiento se torna en un gran desafío para nosotros, con relación a la formación profesional de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, la cual se enmarca dentro del paradigma positivista, con la utilización rigurosa de diversos enfoques cuantitativos.

Sin embargo, al tomar conciencia como alumnos universitarios, de la responsabilidad que implica adoptar una postura humanista, que conceptúa a las personas como sujetos cognoscentes, protagonistas de la construcción de su propia realidad social, nos condujo a optar por el desarrollo de una investigación cualitativa, que nos permitiese obtener un conocimiento comprensivo de las dinámicas sociales que éstas desarrollan, en un contexto particular. Nos lleva a que creamos tener la responsabilidad de ir más allá, a descubrir y practicar nuevos pensamientos, enfoques, teorías, etc; a atrevernos a investigar los fenómenos sociales, dentro de una perspectiva interpretativa-comprensiva, de manera de poder generar una forma alternativa de observar la realidad y enfocar la mirada desde el trabajo social.

Como plantea Miguel Martínez⁴, *hay muchas formas de hacer las cosas bien*. Para lograr una de ellas, es necesario que el investigador, especialmente si es muy joven, no se sienta presionado en una determinada dirección que le impida usar su mejor dotación y la riqueza que lleva dentro de sí. El mismo Bridgman –fundador del *operacionalismo* y Premio Nobel de física– dice, paradójicamente, que "no existe un método científico como tal (...); el rasgo distintivo más fértil de proceder del científico ha sido el utilizar su mente de la mejor forma posible y sin freno alguno".

⁴ Martínez, Miguel. HETEROTOPÍA: 1996, 2, pp. 63-73. Como hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. En <http://prof.usb.ve/miguelm>

Son estos planteamientos propios de la ciencia, los cuales el equipo de investigación ha puesto en práctica en el desarrollo del presente seminario de título, ya que en el hecho de usar la mente de la mejor forma posible y sin freno alguno, existe implícito un desafío, que se condice con la oportunidad que brinda el poder estudiar en una institución como nuestra Universidad: laica, pluralista y abierta hacia el conocimiento y la innovación.

De manera que hacemos nuestro el desafío y como Alicia, seguiremos hacia su madriguera al conejo blanco, de manera de adentrarnos en el país de “las maravillas”, que puede llegar a resultar el mundo de los niños.

1. SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL HOMBRE

Durante la construcción de nuestras vidas como seres humanos, relevando el momento actual el desarrollo como alumnos universitarios, hemos ido percatándonos de las insuficiencias de algunos enfoques y paradigmas que el hombre utiliza para la comprensión y elaboración de sus realidades, tal es el caso del paradigma científico racionalista. Cuando hablamos de insuficiencias, estamos hablando inicialmente de su temporalidad, ya que es un modelo de ciencia que se originó después del Renacimiento sirviendo de base para el avance científico y tecnológico de los siglos posteriores. Sin embargo, la explosión de los conocimientos, de las disciplinas, de las especialidades y de los enfoques que se han dado en el siglo XX y la reflexión epistemológica encuentran ese modelo tradicional de ciencia no sólo insuficiente, sino también, inhibidor de lo que podría ser un verdadero progreso, tanto particular como integrado, de las diferentes áreas del saber⁵.

El mantener fundamentos epistemológicos estáticos no se condice con las dinámicas de desarrollo del ser humano y su conocimiento. Los cambios avasalladores del siglo pasado continúan dentro de la misma lógica, por lo tanto el conocimiento está supeditado a estos cambios y para poder representarlos adecuadamente necesitamos conceptos muy distintos a los actuales, mucho más interrelacionados y capaces de darnos explicaciones globales y unificadas.

Es así como en estas últimas tres décadas, se han ido dando las condiciones necesarias y suficientes para que todo investigador serio y de reflexión profunda, pueda, a través de las bibliotecas, las revistas y los congresos, usando una imagen que usó Newton, subirse sobre los hombros de docenas de pensadores eminentes. Y, desde esa atalaya, le es posible divisar grandes coincidencias de ideas y marcadas líneas confluyentes de un nuevo modo de pensar, de una nueva manera de mirar las cosas, de una nueva racionalidad científica y, en síntesis, de una *nueva ciencia*. Esta ciencia presenta notables diferencias con el modo de pensar tradicional, clásico, lógico-positivista⁶. (op. Cit)

Las limitaciones halladas en el estudio de los distintos planos de la realidad humana han impuesto a las disciplinas científicas, ocupadas de su abordaje, un rompimiento con el monismo metodológico que privilegió al método experimental y sus derivados, como las únicas alternativas de construcción de conocimiento científico. Es en este sentido, de buscar medios que logren captar las características específicas de esa realidad humana, que es posible establecer la vigencia de las alternativas de investigación cualitativa en las ciencias sociales contemporáneas.

De esta forma, el enfoque cualitativo de acuerdo a su intencionalidad, se acerca apuntando sus esfuerzos a comprender la realidad social y un tipo de realidad, fruto de un proceso histórico de

⁵ Martínez, Miguel. Necesidad de un nuevo paradigma epistémico. En <http://prof.usb.ve/miguelm/libros.html>

⁶ Ibid

construcción, visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas; por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna.

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas.

Metodológicamente, la legitimación del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad. En el contexto anterior nace el concepto de triangulación, constituyendo en la práctica, el reconocimiento de que la realidad humana es diversa y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen perspectivas distintas, no más válidas o verdaderas en sentido absoluto, sino más completas o incompletas. El conocimiento en este orden de ideas, sólo es posible mediante la cooperación estrecha entre investigador y actores sociales, que a través de su interacción comunicativa y con la adopción de una “actitud realizativa”, como la llamara Habermas, logran construir perspectivas de comprensión más completas y de transformación más factibles, que aquellas edificadas exclusivamente desde la óptica del investigador y de la teoría general existente.

Es por lo anterior que necesariamente requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes; asumiendo que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad” objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad⁷.

De esta forma la subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento; lo que demanda de una sólida concepción Ontológica del ser humano y de cómo éste, a través del lenguaje: significa, internaliza, transforma, comprende y actúa sobre la realidad, de manera de poder desarrollar sobre estas bases una metodología que responda a esta visión y postura con respecto de la naturaleza de las ciencias humanas.

⁷ Sandoval, Carlos. Módulo cuatro investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. 1996, Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES Bogotá, Colombia.

2. ONTOLOGÍA DEL SER Y EL LENGUAJE

La discusión sobre la especificidad o no de “lo humano” como objeto de conocimiento, en efecto, alimenta la separación entre enfoques comprensivos y enfoques explicativos de investigación, o su equivalente relativo, entre enfoques cualitativos y enfoques cuantitativos, correspondiendo los primeros a las ciencias denominadas ideográficas y los segundos a las ciencias llamadas nomotéticas.

La tradición originada desde Augusto Comte (1896) y Emile Durkheim (1938) da cuenta que *“Los positivistas estudian los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Durkheim (1938) afirma que el científico social debe considerar los hechos o fenómenos como “cosas” que ejercen una influencia externa sobre las personas.”*⁸

De esa manera, se configura la perspectiva de corte positivista y se afirma una concepción de inespecificidad de “lo humano” frente a otras realidades objetos de conocimiento. Es la legitimación dentro del diseño, de la búsqueda de “causas” o “hechos”, del empleo de la estadística como recurso lógico y operativo y de la encuesta y la observación controlada a través del experimento como instrumentos básicos (aunque no únicos) del trabajo científico.

En la orilla opuesta, y desde la ventana de la fenomenología, se traza como eje argumental la defensa del carácter específico de la realidad humana, que la hace irreductible a las categorías de análisis de la realidad física cuya esencia son los objetos o cosas materiales.

La orientación fenomenológica, común a la mayor parte de las opciones de investigación cualitativa, propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. Por lo tanto, los esfuerzos investigativos del presente seminario de título se orientarán a descubrir dicha realidad, aun para los propios actores, sujetos de investigación, porque como lo afirmara Hegel: “Lo conocido por conocido, no es necesariamente reconocido”, o como lo diría más tarde Geertz, los enfoques comprensivos plantean un tipo de explicación distinto, pero no por ello deja de ser explicación⁹.

Desde la perspectiva que aquí adoptamos, asumir una óptica de tipo cualitativo conlleva, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades

⁸ Sandoval, Carlos. “Módulo cuatro...Op. Cit N° 7

⁹ Sandoval, Carlos. “Modulo cuatro... Op. Cit N° 7

a través de la interpretación y el diálogo; sino también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos de similares características, en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia.

Lo expuesto se basa en la aceptación de la premisa según la cual se asume que la experiencia humana tiene un triple afincamiento: universal (como especie), particular (como parte de una cultura y sociedad particular) y específico (como realidad única e irrepetible, propia de un momento de la historia social y personal)¹⁰.

En su texto “La construcción social de la realidad”, Peter Berger y Thomas Luckman (1987), retomando una conceptualización planteada inicialmente en el plano filosófico por Edmund Husserl y posteriormente en el campo sociológico por Alfred Schutz, desarrollan desde una perspectiva fenomenológica, la tesis según la cual los seres humanos son los autores de la realidad materializada en las instituciones sociales a través de un proceso de “sedimentación”¹¹ mediante el cual personas particulares unidas por un sistema lingüístico y cultural (simbólico) le dan un soporte intersubjetivo al orden institucional existente o en construcción. Dicho de otra manera, la realidad social no es una cosa que exista con independencia del pensamiento, de la interacción y del lenguaje de los seres humanos, por el contrario, es una realidad que se materializa a través de esos tres medios.

Asumidas estas premisas, ubicamos lo cualitativo en un plano que no es la renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino más bien, la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social.

Dentro de este contexto Heidegger incorpora la perspectiva del *Dasein*¹², aludiendo al ser en cuanto existente (al ser ahí); apunta al particular modo de ser que es el ser humano. Profundicemos un poco en esto.

Los hombres se han preguntado innumerables veces por lo que los distingue del resto de las criaturas¹³ y han ofrecido múltiples respuestas. El *Dasein*, por tanto, es el modo de ser característicamente humano. Pero, ¿en qué consiste dicho modo de ser?. En completa oposición a lo afirmado por el dualismo, Heidegger responde que el *Dasein* es *ser-en-el-mundo*. Se trata éste de un fenómeno unitario, de un dato primario, que requiere ser visto como un todo y no descompuesto en

¹⁰ Sandoval, Carlos. “Modulo cuatro...op. cit 7

¹¹ Respecto al proceso de sedimentación, Berger y Luckman (Op. cit.) puntualizan lo siguiente: “(...) La conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. Si esa sedimentación no se produjese, el individuo no podría hallar sentido a su biografía. También se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento. La sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social sólo cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas. En Sandoval, Carlos. “Modulo cuatro... Op. Cit N°.7

¹² Echeverría, Rafael. El Buho de Minerva. Ediciones Dolmen. 1993. Pág. 210.

¹³ Echeverría, Rafael. El Buho de Minerva. Ediciones Dolmen. 1993. Pág 210

partes que luego se juntan. El ser humano (el *Dasein*) es siempre un *ser-en-el-mundo*. Esta es su estructura primaria, siendo todo lo demás derivativo de ella. Ello no impide, luego de afirmada esta estructura primaria, reconocer en ella diversas dimensiones particulares.

No hay para el ser humano, un ser y un mundo, un ser que accede a un mundo o un mundo en el que emerge un ser. Lo característico del ser humano es que no existe un ser sin un mundo y no hay un mundo que no se defina en relación de un ser para el cual dicho mundo es su mundo. El no comprender lo anterior representa, según Heidegger, el error fundamental del dualismo¹⁴.

Es importante destacar que el planteamiento propuesto por Heidegger implica la negación de un principio originario de constitución de nuestro ser, tal como procuraba fundarlo la metafísica tradicional. De esta forma, el *Dasein* no puede retroceder más allá del estado deyecto (arrojado). No se crea a sí mismo, ni tampoco en el mundo en que se encuentra. Sólo debe responsabilizarse del ser que encuentra como suyo. En este sentido es que no hay principio de constitución. Al descubrirnos arrojados en el mundo, somos en-el-mundo de una manera radicalmente distinta a como, por ejemplo, el agua puede estar en un vaso o los zapatos en su caja.

Para Heidegger, la relación originaria no es una relación cognitiva entre sujetos y objetos presentes, sino una relación de disponibilidad, de encontrarse con los objetos *a-la-mano* (no “a la vista”). Nuestra relación primaria con el mundo no es de conocimiento, sino de uso. El conocimiento es derivativo del uso. La disponibilidad implica que nos relacionamos con las cosas en cuanto las usamos o tenemos la disponibilidad de hacer uso de ellas. Este tipo de relación, de trato, es el más cercano y nos remite a un tipo de preocupación (inquietud) que manipula las cosas y las utiliza.

Echeverría plantea que la perspectiva heideggeriana conduce a poner en tela de juicio una visión del conocimiento centrada en el individuo. Ello por dos razones: en primer lugar, porque el mundo del *Dasein* es un mundo socialmente poblado. Existimos socialmente y socialmente conocemos. Es más, solo podemos conocer porque el conocer es una actividad social; en segundo lugar, porque a la vez que vivimos en un mundo socialmente poblado, vivimos también en una tradición. Es en el trasfondo de esa tradición que conferimos significado. Destacando la importancia del círculo hermenéutico

Otro autor que realiza un análisis significativo frente al ser y más específicamente, en relación con el conocer de este ser y el mundo, es Humberto Maturana, el cual junto a Francisco Varela en el “El árbol del conocimiento” incorporan otros elementos básicos en la estructura epistemológica de nuestro seminario de título.

¹⁴ Echeverría, Rafael. El Buho de Minerva. Ediciones Dolmen. 1993. Op. Cit N°. Pág 211

De esta forma, señalan que a la base de todos sus planteamientos se encuentra “el darse cuenta de que al fenómeno del conocer no se lo puede tomar como si hubieran “hechos” u objetos allá afuera, que uno capta y se los mete en la cabeza. La experiencia de cualquier cosa allá afuera es validada de una manera particular por la estructura humana que hace posible la “cosa” que surge en la descripción”.¹⁵

Esta circularidad, este encadenamiento entre acción y experiencia, esta inseparabilidad entre ser de una manera particular y como el mundo nos aparece, nos dice que *todo acto de conocer trae un mundo a la mano*. Todo esto puede encapsularse en un aforismo utilizado para tal propósito, *todo hacer es conocer y todo hacer es conocer*. El traer a la mano es lo palpitante del conocimiento, y está asociado a las raíces más hondas de nuestro ser cognoscitivo, cualquiera que sea la solidez de nuestra experiencia, y este traer a la mano se manifiesta en *todas* nuestras acciones y todo nuestro ser. Por cierto, se manifiesta en todas aquellas acciones de la vida social humana donde nos es a menudo evidente, como en el caso de los valores y las preferencias. No hay una discontinuidad entre lo social y humano y sus raíces biológicas. El fenómeno del conocer es todo de una sola pieza, y en todos sus ámbitos está fundado de la misma manera.

Con relación al lenguaje, Maturana señala otro aforismo: *Todo lo dicho es dicho por alguien*. Toda reflexión trae un mundo a la mano, y, como tal; es un hacer humano por alguien en particular en un lugar particular.

Las conductas lingüísticas humanas son de hecho conductas en un dominio de acoplamiento estructural ontogénico recíproco que los seres humanos establecemos y mantenemos como resultado de nuestras ontogenias colectivas. En otras palabras, “cuando describimos a las palabras como señalando objetos o situaciones en el mundo, hacemos como observadores una descripción de un acoplamiento estructural que no refleja el operar del sistema nervioso, puesto que éste no opera con una representación del mundo¹⁶”.

Al observar la conducta de otros animales (humanos o no) en un dominio lingüístico, nosotros como observadores podemos tratar sus interacciones de manera semántica, como si señalaran o notasen algo del medio. Es decir, en un dominio lingüístico podemos siempre tratar a la situación como si se estuviese haciendo una descripción del medio común a los organismos que interactúan. En el caso humano, para el observador las palabras denotan corrientemente elementos del dominio común entre seres humanos, sean éstos objetos, estados de ánimo intenciones y demás. Lo fundamental en el caso humano, es que el observador ve que *las descripciones pueden ser hechas tratando a otras descripciones como si fueran objetos o elementos del dominio de interacciones*. Es decir, el dominio lingüístico mismo pasa a ser parte del medio de interacciones posibles. Sólo cuando se produce esta

¹⁵ Maturana, H y Varela, F. “El árbol del conocimiento”. Editorial Universitaria. 1984. Pág 13

¹⁶ Maturana, H y Varela, F. “El árbol del conocimiento”. Editorial Universitaria. 1984. Pág 138

reflexión lingüística hay lenguaje, surge el observador, y los organismos participantes de un dominio lingüístico empiezan a operar en un dominio semántico.¹⁷

Esto nos pasa a los humanos: existimos en nuestro operar en el lenguaje y conservamos nuestra adaptación en el dominio de significados que esto crea: hacemos descripciones de las descripciones que hacemos... (esta oración lo hace)...y somos observadores y existimos en un dominio semántico que nuestro operar lingüístico crea.

El lenguaje no es función de la conciencia, la conciencia es función del lenguaje. Es nuestro ser en el lenguaje lo que nos constituye como personas conscientes con identidades particulares. No es el lenguaje un personaje menor a través del cual la conciencia se expresa y exterioriza. La relación es precisamente la inversa. El lenguaje se nos presenta de esta forma, como el principal protagonista que nos conduce hacia una comprensión radicalmente diferente de la existencia humana. Por otro lado, es también a través del lenguaje que logramos establecer la unidad de mente y cuerpo, pues hace de él, el eslabón necesario a través del cual esta unidad se establece¹⁸.

Para Maturana y Varela “conocer es acción efectiva”, es “efectividad operacional en el dominio de la existencia del ser vivo”. Por ello se concluye que *todo conocer es hacer y todo hacer es conocer*¹⁹.

Luego de los elementos planteados anteriormente, podemos señalar que para el siguiente momento metodológico y desde estas visiones, el rol de la teoría en la presente investigación es de tipo “iluminativo”, es decir, más que definir los conceptos a priori bajo los cuales estudiar un fenómeno, se constituye en una herramienta interpretativa desde la cual mejor comprenderlos. De este modo la teoría acompaña al proceso de conocimiento de la realidad, en tanto cuanto, a partir de ésta surgen las demandas para su dilucidación comprensiva.

¹⁷ Maturana, H. Y Varela, F” El árbol... Op. Cit N° 15

¹⁸ Echeverría, Rafael. El Búho de Minerva. Dolmen Ediciones, 1993, pág. 263.

¹⁹ Echeverría, Rafael. El Búho de Minerva. Dolmen Ediciones, 1993, pág. 254

III. METODOLOGÍA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Infancia se caracteriza por ser una etapa de la vida que posee múltiples matices desde la perspectiva de desarrollo, los cuales se encuentran a la vista de nuestra cotidianidad cuando interactuamos con los niños y niñas, o bien cuando los observamos jugar alegremente dentro de su “mundo infantil”.

Es precisamente este mundo infantil, el que como equipo seminarista nos propusimos investigar, debido a que cuando se habla de infancia se aborda desde una perspectiva de clasificación de procesos que “deben ser” o “son como tales”, lo cual, es planteado desde una visión externa. Es por esto, que nuestro interés surge con relación a la interpretación y comprensión de los procesos sociales de los niños, en torno a sus relaciones y patrones culturales, con el fin que esta investigación se constituya en un aporte significativo, de manera de poder comprender de mejor manera a los niños y conocer sus dinámicas.

Debido a los anterior, el problema a investigar se plantea de la siguiente forma:

CARENCIA DE INFORMACIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL REFERENTE A LAS DINÁMICAS RELACIONALES Y CULTURALES DE LOS NIÑOS DENTRO DE UN ESPACIO MICROSOCIAL DIRIGIDO A LA INFANCIA.

2. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El Trabajo Social desde las áreas de interés e intervención que ha abordado a partir de su tradición, da cuenta de la infancia, como una dimensión y una población, en la que el trabajo profesional disciplinario se ha desempeñado abarcando múltiples temáticas al respecto, donde el foco de atención se ha caracterizado principalmente por el área protección (dentro de la terminología profesional) de los “menores”, es decir, de los niños y niñas.

Lo señalado anteriormente, da cuenta de un proceso de intervención profesional en el área, relacionado con abordajes hacia los niños y niñas desde una perspectiva del deber ser, formando parte tanto, de una estructura social como de un proceso “de” infancia, establecido a partir del conocimiento ya generado desde la profesión.

De esta forma, dado el interés que al equipo seminarista le presenta la infancia y a su vez el conocimiento de ella, y frente a los nuevos escenarios y contextos en que los niños se desenvuelven; es que se nos presenta de sumo interés, el poder aportar al conocimiento de la disciplina mediante un proceso interpretativo comprensivo de investigación, que dé cuenta de las características de la infancia actual de nuestro país. Esto dentro de un marco de un espacio microsocial dirigido a la infancia, de esta forma, nuestro aporte también se orienta a la utilización de este documento como insumo para los diversos espacios microsociales dirigidos hacia los niños y niñas de nuestro país y que son desarrollados tanto por organismos privados como instituciones públicas implementadoras de políticas gubernamentales.

En este sentido, el insertarse en una temática que integra Infancia y Cultura, significa un desafío y una oportunidad de desarrollo profesional y personal. En lo disciplinario porque significa estudiar y trabajar un área débilmente explorada, debido a que las convicciones del equipo, se relacionan con la importancia, para el avance integral tanto de las personas como de las sociedades, de potenciar ideas y espacios donde la población pueda crecer y desarrollarse no solo social y económicamente, sino que además desplegando de forma constructiva su repertorio cultural.

Por lo demás, el equipo seminarista se ha insertado anteriormente en espacios constitutivos de prácticas profesionales y experiencias laborales que le han permitido tener un acercamiento real y concreto con la infancia regional, pudiendo observar que en los sectores de mayor pobreza, los niños se desarrollan en el marco de la vulneración, por ejemplo, al no poseer suficientes espacios sociales dirigidos hacia ellos desde temprana edad.

Resulta importante para el equipo en esta tarea, poder dar cuenta de una infancia en un contexto particular, de sus relaciones con pares y con adultos, de sus significados, de cómo sienten, crean, exploran y aprehenden el mundo que les rodea; de conocer cómo el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil – Sede Rumania, construye y mantiene una opción de trabajo *alternativo* – al margen de los lineamientos Gubernamentales –, mediante una filosofía institucional que mueve sus proyectos, y a su vez, cómo ésta iniciativa permite visualizar a los niños como sujetos integrales y completos por sí mismos, independientemente de las etapas que atraviesen, a diferencia de una concepción de inmadurez evolutiva que aún permanece arraigado. A lo anterior, también es importante agregar el interés por reconocer las posibilidades de la infancia en situación de pobreza ante experiencias de éste tipo, sean o no replicables en contextos similares; poder conocer qué sucede con el niño en un lugar dirigido a él, pensado en él, y acomodado para él y a sus necesidades a través de las diversas etapas que atraviesa.

Desde la Perspectiva Institucional, la cultura con el niño es un aspecto importante para el Centro Nórdico de Literatura Infantil, ya que se basa en el concepto de igualdad y respeto mutuo entre personas de diferentes edades. No es ésta una tarea fácil para el adulto, ya que tradicionalmente la cultura occidental paternalista, no ha sido consciente de la importancia e implicación de esta horizontalidad.

Para el Centro Nórdico de Literatura esto ha sido un aspecto difícil de concretizar desde un todavía discurso comunal y nacional poco asible del “enfoque de derechos”, el cual principalmente se debiese plasmar en un enfoque más bien democrático.

Por lo anterior el presente Seminario de título está pensado como la posibilidad de un aporte en términos de difundir un proyecto particular y original, dando cuenta de los procesos silenciosos e importantes que se generan al interior de un espacio, dinámicas relacionales niños – adultos, con implicancias en el desarrollo en términos culturales y de aprendizajes en una población infantil la cual no es alcanzada por las voluntades y los recursos de las Políticas Públicas actuales. Por otra parte, el Seminario de Título pretende constituirse en un estudio serio que permita al centro contar con una mirada externa profesional de personas ajenas a la Institución, de la cual poder utilizar elementos para dar cuenta de sus experiencias institucionales y personales, contrastar apreciaciones, o revelar procesos no siempre posibles de ver. Con lo anterior, se considera importante dar a conocer elementos de la cultura infantil que surgen desde sus relaciones cotidianas, lo cual podrían significar aportes para el abordaje diario respecto a las acciones realizadas por el centro.

La investigación, además, se constituye como un insumo bibliográfico para el mismo Centro Nórdico de Literatura Infantil, lo que puede permitirles ver reflejadas sus acciones y continuar en el trabajo y mejora de los objetivos y espacios que han construido, de manera de enriquecer futuras

planificaciones y desafíos que se planteen con el crecimiento y maduración de su población infantil y adolescente.

Continuando con lo señalado al inicio, desde la perspectiva profesional, el trabajo que realiza el Centro Nórdico de Literatura Infantil se constituye en un proyecto original desde la perspectiva disciplinaria por varias razones. Entre ellas, el trabajo que se realiza con nuestros “*niños*” pertenecientes a un sector poblacional de la región, aborda un ámbito que refiere a una serie de experiencias de aprendizajes y vivenciales, que posibilita desplegar la propia cultura de los niños en espacios creados precisamente para ellos. De lo anterior es posible dar cuenta a través de la calidad de sus materiales (libros, juegos y mueblería), a los cuales los niños tienen acceso libremente.

En segundo lugar, veíamos, existe una mirada de la Institución centrada en el niño y niña como sujeto de derecho, validando y permitiendo ampliamente el acto de *la participación, la opinión y el respeto* como una plataforma fundamental de la construcción permanente del centro. Con lo anterior es posible visualizar una silenciosa construcción activa de ciudadanía infantil.

En tercer lugar, la Biblioteca Nórdica, se instala en un sector poblacional con características de pobreza y marginalidad, con escasas redes formales orientadas a la comunidad, sobre todo en lo que refiere a infancia y no signifique institución escolar, constituyéndose el proyecto de la Biblioteca Nórdica en una iniciativa importante de desarrollo para la población, ya que propone otro escenario para las actividades y relaciones sociales de los niños del sector

Por lo anterior, sabemos que el Trabajo Social se ha involucrado en una variedad de problemáticas, necesidades y/o proyectos de las personas y comunidades, a través de sus roles y funciones profesionales. El poder realizar un trabajo conjunto con el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil, que significa el primero para ellos desde el punto de vista de una Investigación Formal en el alero de una Institución Universitaria, representa una oportunidad tanto para la organización en sí, como para los alumnos seminaristas que pretenden insertarse en el centro, debido a que una investigación, que no ha existido en tal Institución, se puede constituir en un aporte a la hora de otorgar una mirada profesional respecto a los procesos que experimentan los niños del sector poblacional de Rumania.

Por otro lado, este apoyo profesional se puede constituir en un registro que aporte a la memoria colectiva de quienes trabajan y participan del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil, como así para la Comunidad; como respaldo además en el desarrollo de otras nuevas propuestas, desafíos y proyectos que se puedan implementar en ésta, o desde ésta, hacia la comunidad en que se inserta, potenciando así el desarrollo de la organización para la consecución de los objetivos que se propone.

Respecto a la disciplina de Trabajo Social, la investigación posibilita una perspectiva de desarrollo profesional respecto a un área innovadora emergente, otorgando a las ciencias sociales en general una nueva mirada respecto al área infantil; una mirada comprensiva y de respeto que va más allá de los derechos establecidos por cualquier convención, sino que respeto hacia los intereses de niños y niñas y de cómo ellos conciben su propio desarrollo.

3. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación fue realizada en el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil “Libro Alegre” Sede Rumania, ubicado en Calle Rumania N° 34 Cerro Alegre Valparaíso.

La Población participante del presente estudio estuvo compuesta por las personas que asisten al centro, centrándonos principalmente en los niños que oscilan en un número aproximado de 35; en edades que fluctúan entre los 4 y 14 años de edad con un promedio de edad de 9 años; los adultos que trabajan contractual y voluntariamente en el centro y además por los adultos que se vinculan al centro (que no trabajan en éste) durante el período de investigación, es decir, madres y familiares de los niños y niñas, profesores, estudiantes, entre otros.

Es importante señalar que la investigación debió desestimar poblaciones relacionadas directamente con los niños, como lo son *la familia y la escuela*; sin embargo se tomaron ciertos elementos relacionados con el contexto poblacional donde se ubica la Biblioteca Nórdica del Sector Rumania, como por ejemplo situación de pobreza, consumo de drogas, marginalidad, entre otros.

Dentro de nuestra investigación, utilizamos un diseño de investigación que fue surgiendo desde el proceso inductivo utilizando los referentes de la complementariedad, como sustento para nuestro quehacer. Este da cuenta de un proceso interpretativo comprensivo, donde la hermenéutica se torna en el principal referente analítico de información. De esta forma, las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron:

- *Observación participante*, la cual posee características propias e iluminativas a la luz de la descripción densa de Clifford Geertz, desarrollada con posterioridad.
- *Entrevistas semiestructuradas*, tanto a niños y niñas como adultos participantes del centro.
- *Dinámicas conversacionales* permanentes con todos los actores participantes del centro, lo que fue complementando de forma constante los antecedentes recogidos en la observación participante.

La investigación comprende un período de 10 meses académicos, el cual comprende, a su vez, un período de observación participante de 3 meses, lo cual implicó que cada uno de los tres observadores desarrollara esta técnica, en promedio, una vez por semana, generando un total de 25 observaciones participantes. Con esta muestra de 25 observaciones participantes, 4 entrevistas semiestructuradas, junto con permanentes reuniones y encuentros con los adultos y niños del centro en diversos momentos, utilizando además dinámicas conversacionales, con la finalidad de obtener elementos de su propia cultura que relevaran la investigación, se establece posteriormente como

Unidad de Análisis las *actividades*, desarrolladas por los participantes del centro, según el registro que de ellas se realizó en los textos contruidos a partir de estas. Éstas, se estructuran principalmente a partir de los documentos de Observación Participante a partir de sus dinámicas interaccionales, pudiendo identificar en ellas quienes las inician, estructuran y reestructuran (Ver anexos). A partir de esta Unidad de Análisis se procede al desarrollo del ejercicio interpretativo comprensivo de ésta.

4. SITUACIÓN DE INFANCIA EN CHILE

4.1 Antecedentes Sobre la Convención

La Convención sobre los Derechos del Niño: es un convenio de las Naciones Unidas que describe la gama de derechos que tienen todos los niños y establece las normas básicas para su bienestar en diferentes etapas de su desarrollo. Los países que ratifican la Convención - y que, por consiguiente, se convierten en Estados Partes de la misma - aceptan someterse legalmente a sus estipulaciones e informan regularmente a un Comité de Derechos del Niño sobre sus avances.

La Convención es el primer código universal de los derechos del niño legalmente obligatorio de la historia. Contiene 54 artículos y reúne en un sólo tratado todos los asuntos pertinentes a los derechos del niño, los cuales pueden dividirse en cuatro amplias categorías: derechos a la Supervivencia, al Desarrollo, a la Protección y a la Participación.

4.2 Fundamentos y Estructuras de la Convención

A través de la Convención, señala Gricelda Suazo, ACHNU-PRODINI, 2001²⁰, se reconoce al niño/a como portador de derechos, sustituyendo así la visión del niño como beneficiario u objeto de protección familiar o estatal. Además, se establece que el niño/a es capaz de ejercerlos autónomamente, en la medida que evolucionen sus facultades, con la orientación de sus padres y el apoyo del Estado (UNICEF, 1995.) De esta forma, el que los niños y niñas ejerzan sus derechos va a depender del apoyo e información que le entreguen los adultos significativos y del desarrollo de habilidades sociales que fomenten el proceso de empoderamiento, a través del cuál las personas se constituyen como sujetos de su historia.

A excepción de la Convención, no existen otros mecanismos jurídicos que regulen en forma específica el derecho de los niños a *participar en la vida social*, y es probablemente una de las áreas menos desarrolladas en la sociedad chilena. En este sentido, se observa que tanto la legislación como la práctica social, no han desarrollado los mecanismos que aseguren a los niños y niñas la expresión de sus opiniones (UNICEF, 1995) Desde esta perspectiva, es posible entender que el discurso de los derechos del niño introduce, o intenta imponer, un quiebre en la relación tradicional que la sociedad ha establecido con la infancia y la juventud. Se trata de una transformación que no puede verse reducida a unos determinados espacios sociales, sino que necesariamente involucra a todos aquellos en que efectiva y potencialmente se sustancia y se actualiza la presencia infantil y juvenil, haciéndose partícipe de esta transformación el espacio familiar, el escolar, la comunidad local y las políticas públicas (Duarte, Espina & Garcés, 2001).

²⁰ Extracto Material Elaborado por UTCC, Programa Adopta un Herman@, FPSP, 2003

El cambio cultural que sugiere el discurso de los derechos del niño, pasa por entender a todos los hombres y mujeres como iguales en su dignidad de personas, con independencia de las variables étareas, de género, clase, credo, etnia, etc. Esta orientación, supone a todo individuo, como portador de una potencia para hacerse cargo de la construcción y activación social, siendo necesario el fortalecimiento de estas capacidades para afrontar la interacción social.

El problema central que impide el avance de las propuestas de la Convención, está relacionado con la insuficiente conciencia que existe al interior del sistema educacional, como del sistema social en general, respecto de la condición de sujetos de derechos que niños y niñas poseen, y la posterior incidencia que ello tiene en *ausencias de participación, falta de consideración de sus intereses y sus propuestas*, y en la existencia de organizaciones estudiantiles que no logran dar cuenta de sus necesidades” (Duarte, Espina & Garcés, 2001, p. 5.) Así, es posible visualizar que ante los esfuerzos, continua este modelo paternalista respecto a la niñez, y enfocado a un modelo unilateral de niño, el cual castiga, por ejemplo, la niñez de los pobres y los estilos de vida de las minorías, justificando la intervención de las políticas públicas en su contra²¹. En algunos casos se hacen patológicas las culturas y familias del hemisferio sur por no adoptar las nociones occidentales de niñez dependiente y juguetona, en vez de reconocer la pluralidad de caminos hacia la madurez; entonces, se fracasa en reconocer que no hay una barrera rígida entre niñez y etapa adulta, sino más bien una senda de toda la vida a través de cambios económicos y sociales, en los cuales la gente requiere protección y apoyos especiales en una etapa temprana y/o tardía de su desarrollo.

Este tipo de apreciaciones ya mencionadas, ha llegado a dominar el pensamiento y las actitudes de los gobiernos, agencias internacionales, ONGs quienes son responsables de diseñar políticas nacionales e internacionales respecto a la Infancia. Es así que se ha marginado a la niñez de los debates de las políticas y se les haya llegado a percibir como seres dependientes, dificultando su inclusión.

4.3 Panorama Social e Índice de Infancia

El Índice de Infancia analiza la situación de todos los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años del país (5.500.000 personas, 36% de la población) y de los hogares con niños menores de 18 años que alcanza al 65%, en cuatro áreas: salud, educación, ingresos de sus hogares y habitabilidad²².

²¹ Extracto Material Elaborado por UTCC, Programa Adopta un Herman@, FPSP, 2003

²² www.mideplan.cl

El Índice de Infancia tiene una graduación de 0 a 1, siendo 0 el mínimo y 1 el máximo. Se establecieron 5 niveles entre el 0 y el 1: deficiente, menos que suficiente, suficiente, mas que suficiente y satisfactorio.

El valor promedio del Índice de Infancia en Chile es de 0,62, es decir, un nivel satisfactorio. Para el Mideplan los promedios nacionales esconden brechas de desigualdad regionales y comunales que sólo es posible ver cuando se construye el indicador al interior de cada uno de estos territorios. Es decir, calculando el Índice de Infancia y sus dimensiones considerando como universo los niños de cada región y luego los niños de cada comuna²³.

Así, las mejores regiones donde los niños tienen condiciones básicas para su desarrollo satisfactorio, según el Índice de Infancia, son Región de Magallanes (0.736); Región de Antofagasta (0.684) y Región Metropolitana (0.677.) Las tres regiones con resultados más bajos (deficientes) son Región de la Araucanía (0.491), Región de Los Lagos (0.513) y Región del Maule (0.526)

Según el Índice, en las regiones de Antofagasta, Valparaíso, Magallanes y Metropolitana no hay comunas que presenten condiciones deficientes para los niños. Sin embargo, en regiones como La Araucanía el 37% de los niños viven en condiciones deficientes; en la región del Maule, el 15% de los niños vive en condiciones deficientes y en la región del Bío Bío, el 13% de los niños viven en esas condiciones.

Para el Representante de UNICEF, Egidio Crotti, una mirada así, evidencia las disparidades y brechas existentes en el país. Habla de las inequidades territoriales y de cómo en una misma región se pueden encontrar comunas que ofrecen condiciones satisfactorias de desarrollo para los niños, y en la comuna vecina, condiciones deficientes.

De las cuatro dimensiones analizadas, a nivel nacional, habitabilidad presenta el mejor indicador (0,76), seguida por salud ((0,69), educación (0,67) y a mucha distancia la variable ingresos (0,45) En el análisis de la dimensión educación uno de los elementos más innovadores de este índice es que no solo considera la cobertura sino también la calidad de la educación a través de las pruebas SIMCE para educación básica y secundaria.

4.4 Plan de acción y Pobreza

La Pobreza infantil en el año 2000 es de 29,1%. En términos absolutos esto representa a 1.422.000 niños y niñas del país. De éstos, 416.757 viven en situación de indigencia y representan el 8,5 de los niños del país, lo que en cierta forma significa que éstos niños y niñas se encuentran vulnerados en su derecho al *desarrollo pleno de sus potencialidades* y, en consecuencia, están en desigualdad de

²³ www.mideplan.cl

oportunidades en relación con niñas y niños de otros estratos socioeconómicos, con mayor posibilidad de acceso a espacios de cultura y educación de calidad.²⁴ Es necesario señalar que la pobreza es más que insatisfacción de necesidades humanas y ausencia de recursos básicos. Los efectos de la indigencia y la carencia se dejan sentir en la formación de las identidades. La pobreza bloquea el desarrollo de las capacidades.²⁵

Los niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad psicosocial producto de la condición de pobreza en la que viven, enfrentan obstáculos significativos para desarrollar en plenitud sus capacidades y potencialidades, corriendo el riesgo de replicar en el futuro las mismas condiciones psicosociales a las que hoy están siendo expuestos. Además se encuentran imposibilitados de un ejercicio de libertad debido a que la misma pobreza es ausencia de libertades: es exclusión de la ciudadanía. En los contextos de pobreza y precariedad, el desarrollo de las identidades de los ciudadanos se halla fuertemente perturbado.

En el año 2001, el Presidente de la República, proclamó la “Política Nacional y el Plan de Acción Integrado a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010”²⁶, la cual responde a un deber fundamental de contar con una política específica dirigida a los niños, niñas y adolescentes, que recoja los principios y derechos reconocidos y consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual fue suscrita por nuestro país en 1990.

El centro de Estudios e Investigación, CHILE21, señala que la institucionalidad encargada de velar por el cumplimiento de los derechos de niños y niñas se encuentra dispersa al interior del sector público y está escasamente articulada, con deficiencias de coordinación. La atención integral de la infancia requiere un importante cambio en la institucionalidad vigente, creando la figura de una “autoridad” especializada en la temática infantil, con fuerza política y capacidad técnica, responsable de supervigilar la acción de las distintas entidades públicas dedicadas a la infancia y, por lo tanto, desempeñando una labor normativa y fiscalizadora que es incompatible con el ejercicio directo de las prestaciones, como es el caso de la Junji.

La existencia de una autoridad social especializada en la infancia, de carácter central, debe velar por el mejor cumplimiento de las políticas de atención y protección a la infancia sin limitar, sino al contrario, la iniciativa de carácter local, incentivando la oferta de programas locales de cuidado infantil que cumplan con todos los requisitos de calidad normados por la autoridad.

²⁴ Hardy, Clarisa, Directora Ejecutiva www.chile21.cl.

²⁵ Rolfes, M.,– Neuser, H.(2004) “Desarrollo, Educación y lucha contra la pobreza”; LAPSO, Perú

²⁶ Comentarios al 2do informe del Estado chileno acerca de las medidas adoptadas para dar efectividad al cumplimiento de la convención internacional de los derechos del niño, Informe Alternativo (2000)

Una opinión similar presenta la Red Nacional de ONG's de Infancia – Chile²⁷, señalando que si bien durante las dos primeras legislaturas democráticas se han dictado algunas normas tendientes a resguardar los derechos de los niños, se aprecia que la situación general de la legislación que regula la situación de la infancia se caracteriza por su dispersión, deficiencias, vacíos y contradicciones, por lo que el goce de los derechos de los niños es una cuestión siempre incierta. Esto además de que no existe un ente coordinador de las políticas y acciones del estado hacia la infancia, tampoco un ente rector de carácter nacional, regional o local, no hay coordinación intersectorial; sólo existen esfuerzos aislados de algunos ministerios a través de proyectos o programas ejecutados en su mayoría por organizaciones de la sociedad civil.

A pesar del crecimiento económico registrado en Chile, y a diferencia de lo que señala el Gobierno en sus cifras oficiales, las instituciones independientes y Red Nacional de ONG's, señalan que éste aumento económico no ha sido acompañado de un cambio en la estructura distributiva de los ingresos, que es una de las más regresivas del mundo²⁸. Es importante tener en cuenta que el mero crecimiento económico no conduce a la erradicación de la pobreza en sus diversos grados a menos que se introduzcan cambios importantes en los patrones de distribución del ingreso.

Es innegable que los índices de pobreza en Chile han descendido en los últimos 10 años, sin embargo esta disminución no ha sido homogénea para todas las regiones, sectores y grupos étnicos. Es así como existen variaciones notables en el grado de pobreza al considerar la población por grupos étnicos. Los niños menores de 15 años son los que aparecen más desfavorecidos en este sentido, ya que registran índices de pobreza superiores a los de la población adulta y juvenil.

Los hogares pobres tienen mayor densidad demográfica que los hogares ricos, lo que se traduce en que la proporción de niños en situación de pobreza es mayor que la de los adultos. Los datos anteriores permiten concluir que nuestro país tienen una estrecha vinculación entre infancia y pobreza, en la medida que los hogares más pobres tienen una marcada composición infantil. Esto viene acompañado por uno de los problemas más graves, la discriminación, la cual se basan en la posición económica del niño, especialmente en lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, como el derecho a la educación, la salud, a beneficiarse de la seguridad social y aun nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual y social. Una proporción importante de los niños del país se encuentran en una posición desventajosa y desmedrada no sólo en relación a los adultos sino respecto de los niños no pobres

²⁷ Comentarios al 2do informe del Estado chileno acerca de las medidas adoptadas para dar efectividad al cumplimiento de la convención internacional de los derechos del niño, Informe Alternativo (2000)

²⁸ Comentarios al 2do informe del Estado chileno acerca de las medidas adoptadas para dar efectividad al cumplimiento de la convención internacional de los derechos del niño, Informe Alternativo (2000)

De acuerdo a todos los estudios especializados, en la infancia temprana se sientan las bases del desarrollo posterior de un individuo, siendo crucial la etapa comprendida desde la concepción hasta los 3 años de edad. La literatura mundial muestra, asimismo, que los niños que crecen en pobreza enfrentan mayores riesgos de sufrir deficiencias en su desarrollo, pues las características propias de la pobreza pueden limitar las capacidades físicas, cognitivas y emocionales de los niños. En los contextos de pobreza los procesos de socialización primaria se encuentran seriamente vulnerados. La precariedad material y el abandono emocional son factores perturbadores del desarrollo personal y social de los niños²⁹. A su vez, numerosos estudios en Chile muestran que los niños desatendidos en su primera infancia tienen bajos rendimientos escolares, menores a los de aquellos niños que han recibido una adecuada estimulación temprana, sea en el hogar o fuera de él: en evaluaciones realizadas con estudiantes de 4° básico se observan puntajes superiores en casi 40 puntos en aquellos niños que han asistido previamente a prekinder y kinder³⁰. De esta manera es como con frecuencia la indigencia material se transmuta en pobreza psíquica. Pareciera que las condiciones de vida signadas por la pobreza y sucesivo traumas son el caldo de cultivo en el que germinan personalidades que recurren tempranamente al desarrollo de estrategias de supervivencia³¹.

A pesar de la relevancia de la educación inicial, las cifras muestran que en Chile existe una muy baja cobertura de atención en el sistema preescolar, por debajo del promedio latinoamericano que es del orden del 45%³². Si bien nuestra educación preescolar ha crecido más de 13 puntos desde 1990 al 2003, sólo cubre al 35.1% de los niños con menos de 6 años, concentrándose mayormente en el grupo etéreo sobre los 3 años de edad y en los sectores sociales de mayores ingresos: mientras la mitad de los niños del quintil más rico de la población tiene acceso a educación parvularia, en el caso del quintil más pobre el acceso se reduce a un tercio de estos niños. Cuestión que se refleja en la destinación de financiamiento a tales propósitos. Del total del presupuesto del Ministerio de Educación, sólo un 7% se destina a la educación preescolar (menos del 0.4% del PIB), lo que contrasta con el 52% para la educación básica, el 20% para la media y el 14% para la educación superior³³.

Pero, no sólo es baja la tasa de cobertura preescolar. También Chile resulta ser el país latinoamericano con la menor participación laboral de mujeres y, aún cuando su incorporación se incrementó en los noventa, lo hizo a menor velocidad que la mayor parte de los países de la región, como lo muestra el hecho de que sólo el 36% de las mujeres está en el mercado laboral, lo que contrasta con el 45% latinoamericano³⁴. Sin duda que la baja cobertura de educación preescolar explica en parte este fenómeno y, como bien, sabemos, la marginación laboral de las mujeres afecta los niveles de ingreso de sus hogares y agudiza situaciones de pobreza.

²⁹ Rolfes, M.,– Neuser, H.(2004) “Desarrollo, Educación y lucha contra la pobreza”; LAPSO, Perú

³⁰ Hardy, Clarisa, Directora Ejecutiva www.chile21.cl

³¹ Rolfes, M.,– Neuser, H.(2004) “Desarrollo, Educación y lucha contra la pobreza”; LAPSO, Perú

³² Hardy, Clarisa, Directora Ejecutiva www.chile21.cl.

³³ *Íbid*

³⁴ *Íbid*

Como se ha podido ver, en la pobreza confluye la exclusión económica con la exclusión cultural. Los procesos culturales de socialización se desarrollan teniendo como marcos de referencia la indigencia material y los valores y hábitos de las culturas subalternas de la sociedad. La exclusión económica y la exclusión cultural son las dos caras visibles de la exclusión de la ciudadanía, porque la ciudadanía no es una condición ahistórica: depende de los contextos. Hay contextos que son obstáculos para el ejercicio de la ciudadanía, a pesar de que la ley la reconoce a todos por igual. En caso de la pobreza se juntan – como se mencionaba anteriormente - la exclusión socio económica, la carencia de recursos y la exclusión cultural, porque las culturas subalternas son culturas excluidas, culturas sin funciones públicas. La pobreza es exclusión de ciudadanía.³⁵

³⁵ Rolfes, M,– Neuser, H.(2004) “Desarrollo, Educación y lucha contra la pobreza”; LAPSO, Perú

5. MARCO TEÓRICO

Presentación de los Elementos Teóricos

De manera de poder clarificar al lector la elección de los elementos teóricos utilizados, como referentes para la iluminación de los datos construidos a partir de la experiencia de la observación participante, es que realizaremos esta introducción en la que intentaremos mostrar cómo desde la realidad concreta en la que se trabajó, surgió la necesidad de contar con elementos de triangulación de corte teórico, que nos permitieran comprender de una mejor manera los hallazgos realizados.

De esta forma, ya en el proceso de recogida de datos, como en todo proceso inductivo, el equipo comenzó a reflexionar con respecto de las cosas que nos parecían más relevantes como observadores. De manera que, lo primero en presentarse como necesario, fue poder tener una referencia con respecto de la interpretación que ya estábamos realizando como observadores externos a la cultura de los niños, al interior del espacio de la biblioteca. Con esta ocupación comenzó la investigación bibliográfica que nos llevaría mas tarde a conocer la postura de Clifford Geertz, con respecto de la descripción densa, como una forma de poder establecer interpretativamente un marco semiótico de aquellas telarañas de significados que, constantemente, como actores debíamos interpretar de manera de poder funcionar socialmente en el espacio.

De esta forma, a través de esta postura logramos posicionarnos, integrando nuestras experiencias anteriores con respecto de los niños, como un adulto más de los que llegan al espacio, y a la vez, tener una visión interpretativa de las conductas, que nos sirviera de referencia para poder establecer de mejor manera la inscripción de las actividades realizadas al interior de la biblioteca con los niños. De esta forma, comenzamos a desarrollar desde las primeras etapas, análisis interpretativos y semióticos, de las conductas observadas y compartidas con los niños.

Por otro lado, la constatación de las actividades que se realizan al interior de la biblioteca, desde el primer momento, comenzaron a servir de referencia empírica para búsqueda de referentes teóricos adecuados. De esta manera, y a la vez por haber sido utilizado con anterioridad por parte de un integrante del equipo, se llegó a establecer la utilidad de incluir los postulados propuestos por Vygotsky, de manera de poder dar cuenta de los posibles procesos de desarrollo que se estuviesen dando, a partir de las interacciones y las actividades que se presentan a partir de ellas. Esto, sobretodo, por la forma en que las actividades compartidas se desarrollaban por adultos y niños que, como equipo, interpretamos que se circunscribían en la lógica de la acción mediada.

A partir de estas mismas conductas y formas específicas de interacción social que evidenciamos en el espacio, tanto entre los niños como entre estos y los adultos, llegamos a encontrar la necesidad de

poder dar cuenta descriptivamente de las formas en que estas se presentaban. De esta manera y con orientación permanente del Profesor guía, quien participaba de las discusiones en conjunto con el equipo y de las reflexiones que surgían a partir de lo experimentado por los observadores; llegamos a establecer la pertinencia de incluir los planteamientos del Interaccionismo Simbólico, principalmente a partir de los aportes de Erving Goffman, de manera de poder entender y dar cuenta de las formas específicas de la interacción al interior del espacio, como las significaciones que esto pudiese tener en los procesos sociales que se dan al interior de éste.

Por último, todos los elementos que como equipo estábamos evidenciando al interior de este espacio particular, se daban en un espacio particular. En este sentido no sólo se estaban dando en un contexto espacial determinado, sea este el espacio de la biblioteca en una comunidad establecida en un cerro de Valparaíso, sino que además en un contexto sociocultural determinado. Entonces, de manera de poder comprender de qué forma estas experiencias se enmarcaban dentro de un contexto mayor que el de la comunidad, con elementos económicos y culturales determinados estructuralmente por un marco más global, incluimos los postulados teóricos del sociólogo francés Pierre Bourdieu.

Lo que en un primer momento pudiese parecer un fárrago poco asertivo de elementos teóricos disímiles, a la postre, con el correr del tiempo y con la profundización del análisis, fue decantando en un marco teórico que sirve de referencia para poder comprender los elementos hallados a partir de la construcción de los datos. Lo anterior se produjo a partir del proceso y de la pertinencia de los elementos que los distintos autores aportaban; de esta manera, optamos por incluir un autor específico del área que necesitaba ser “iluminada”, sin complejizar cada perspectiva teórica con otros autores.

Es de esta manera que los autores aparecen en la escena de la reflexión, en torno a los elementos encontrados en la observación participante, pero es necesario dar cuenta además de cómo fueron configurando un entramado o andamiaje teórico conceptual que nos permitió lograr una mejor comprensión de lo hallado y que luego se imbricará de manera que, cuando los elementos revisados analítico-compresivamente sean presentados, aparezcan como parte de un todo, en que cada elemento se encuentra separado de manera de poder presentar mejor la información, pero que en realidad su ceden en el marco de un tejido cultural complejo y dinámico.

De marea de facilitarle la comprensión al lector, incluiremos un esbozo de cómo quedaría el entramado conceptual, que nos sirve en el momento de realizar el proceso hermenéutico³⁶.

³⁶ Ver anexo 7

Este entramado se configuró de la siguiente manera. Tomamos como primera cosa para el análisis los elementos del estructuralismo-constructivista de Bourdieu. De manera de tener una plataforma o estructura en el que las Interacciones se daban, cierto sentido un contexto sociocultural en el que el estudio se dio y que es el espacio vital de los sujetos de estudio. O sea, un espacio micro social (tomado como un campo), como lo es la biblioteca, enmarcada en un contexto comunitario particular, en la que cada actor social negocia y se posiciona de acuerdo a la posesión de elementos simbólicos que actúan como formas de Capital, a través de los cuales se construyen las diversas estructuras, al ser éstas reconocidas socialmente como formas válidas de obtener reconocimiento (en este espacio) transformándose en tipos de Capital, cumpliendo además este tipo de funciones³⁷. De esta forma, tomamos principalmente el cómo los elementos simbólicos configuran de cierta forma la estructuración de las posiciones sociales, proporcionando una lógica y una forma de organización de las Interacciones.

Resumiendo, a partir de la noción de capital, identificamos aquellos elementos que pueden ser susceptibles de ser tomados como tales, para ver de qué forma estarían orientando las Interacciones que se dan al interior del espacio microsocial. Por último, y no menos importante, tomamos otros conceptos que nos serán útiles, tales como Violencia Simbólica y Habitus, de manera de poder complementar de la mejor forma la comprensión de lo estudiado

Es en este punto que aparece el Interaccionismo Simbólico de manera de poder dar cuenta de cuales son los elementos Simbólicos específicos que a partir de las prácticas rituales pueden ser identificados como tipos de Capital, y cuales son las formas en las que estos se negocian, adquieren y funcionan en las interacciones sociales. Por otro lado, a partir de los referentes proporcionados por este enfoque, pudimos dar cuenta de los componentes rituales de las interacciones desarrolladas al interior del espacio de la biblioteca y de cómo los niños y los adultos significan muchos de las conductas que pudimos describir a través de las observaciones construidas.

Por otro lado la inclusión de los planteamientos de Vygotski nos permiten poder revisar los procesos sociales que se dan al interior del espacio, comprendidos a la luz de los elementos anteriores, en cuanto a como pueden influir en el desarrollo de los niños. Esto, como decíamos anteriormente, en el marco de la mediación social que se produce en las actividad ceremonial que desarrollan los adultos con los niños, principalmente en forma cooperativa. En este sentido los planteamientos de Vygotski apuntan hacia el desarrollo cultural de los niños en cuanto logran tomar como antecedente el aprendizaje formal, para luego a través de un proceso social generar un proceso de desarrollo, principalmente desde el punto de vista cultural.

³⁷ “En consecuencia, el capital simbólico está hecho de todas las formas de reconocimiento social: "todas las formas de ser percibido que hacen al ser social conocido, visible, célebre (o celebrado), admirado, citado, invitado, amado, etc., son diversas manifestaciones de la gracia que saca a los individuos de la miseria de la existencia sin justificación” (...) “En efecto, todas las formas de capital "existen y actúan como capital simbólico", en la medida en que son reconocidos como legítimos”. Ver Marco Teórico, Pág. 43

Es aquí donde de nuevo se hace necesario la intervención del Interaccionismo Simbólico, ya que en igual medida que lo que sucede con Bourdieu, la teoría de Vygotsky aparece como teoría dura, la que puede ser mucho mejor utilizada con la inclusión de un enfoque flexible como es el de Goffman y los planteamientos semióticos, relativos a la interpretación de los signos de Geertz.

Para resumir, debemos acotar que los elementos teóricos incluidos, forman parte de la intención de comprender holísticamente lo que sucedía al interior de la biblioteca, tomando en cuenta, ya sea la estructura de las relaciones sociales, las relaciones específicas que se desarrollan y de qué forma las actividades que se realizan a través de estas interacciones constituyen oportunidades para el desarrollo los niños. En esta perspectiva de circularidad, se sitúan entonces los autores: La estructura en la que estos se encuentran insertos (Contexto), proporciona un eje cultural determinado, sobretodo desde lo Simbólico y a partir de la distribución del Capital Global (siendo ésta la suma de todos los tipos de Capital); pasando por las Relaciones Sociales y la interpretación también simbólica de éstas, haciendo de nexo entre la estructura y el sujeto, en plano del Interaccionismo y la Descripción Densa; desembocando desde lo teórico en los sujetos y la forma en la que interiorizan a través de las pautas relacionales y sus actividades en el contexto de la acción mediada, tanto desarrollo como una forma de autovalidación, así como a la vez, de validación de dicha estructura.

En el centro de este continuo, se encuentran las observaciones que fueron construidas a partir de la experiencia con los niños y adultos que asisten a la biblioteca, y las relaciones que, esta “realidad” retratada en ellas, tiene con los referentes teóricos planteados, como una construcción con características de circularidad. De manera que la Hermenéutica desarrollada hará que los “hechos” sean puestos al centro de la interpretación, desde lo inductivo, de manera de poder generar una comprensión lo más completa posible, al estar ésta imbricada con los elementos teóricos que nos sirven de referencia, desde lo deductivo; dentro de una lógica de complementariedad.

De manera que, los elementos que se presentan a continuación, serán complementarios a la hora de realizar el proceso hermenéutico de interpretación de los elementos hallados y, serán la contraparte dialógica de los datos empíricos, desarrollados a partir del proceso de construcción de las observaciones resultadas de la observación participante; no obstante, forman parte de la manera en la que éstos fueron concebidos, entramándose de manera sinérgica.

Hombre y Cultura

“Hacia el final del estudio de las ideas empleadas por pueblos tribales, el antropólogo francés Lévi-Strauss observa que la explicación científica no consiste, como se tiende a imaginar, en la reducción de lo complejo a lo simple. Antes bien consiste, dice el autor, en sustituir por una complejidad más inteligible una complejidad que lo es menos. En el caso del estudio del hombre se puede ir aún más lejos, y aducir que la explicación a menudo consiste en sustituir cuadros simples por cuadros

complejos, procurando conservar de alguna manera la claridad persuasiva que presentaban los cuadros simples”. De esta forma parte Clifford Geertz un artículo al que denomina *“El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre”*. Esto para introducirse en el intento de lograr esclarecer, mediante una contextualización histórica de la disciplina antropológica, de una de las visiones del hombre que el autor intenta superar, y que denomina *“estratigráfica”*.

Los intentos para situar al hombre atendiendo a sus costumbres, asumieron varias direcciones y adoptaron diversas tácticas; pero todos ellos, se ajustaron a una sola estrategia intelectual general, lo que Geertz denominó la concepción *“estratigráfica”* de las relaciones entre los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales de la vida humana. Según esta concepción *Estratigráfica, el hombre es un compuesto en varios “niveles”, cada uno de los cuales se superpone a los que están debajo y sustenta a los que están arriba. Cuando se analiza al hombre, va quitando capa tras capa, y cada capa como tal es completa e irreductible en sí misma; al quitarla revela otra capa de diferente clase que está por debajo. Si se quitan las mezcladas formas de la cultura es posible encontrar las regularidades funcionales y estructurales de la organización social. Si se quitan éstas, se hallan los factores psicológicos subyacentes –“las necesidades básicas” o lo que fuere– que les prestan su apoyo y las hacen posibles. Si se quitan los factores psicológicos se encuentran los fundamentos biológicos –anatómicos, fisiológicos, neurológicos– de todo el edificio de la vida humana. Geertz concluye entonces, que es necesario buscar relaciones sistemáticas entre diversos fenómenos, no identidades sustantivas entre fenómenos similares. Y para hacerlo con alguna efectividad, se debe aplicar una concepción en la cual factores biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales puedan tratarse como variables dentro de sistemas unitarios de análisis. “Establecer un lenguaje común en las ciencias sociales no es una cuestión de coordinar meramente terminologías o, lo que es aún peor, de acuñar nuevas terminologías artificiales; tampoco es una cuestión de imponer una sola serie de categorías a todo el dominio. Se trata de integrar diferentes tipos de teorías y conceptos de manera tal que uno pueda formular proposiciones significativas que abarquen conclusiones ahora confinadas en campos de estudio separados³⁸”.*

En el ánimo de lograr esa integración desde el terreno antropológico e intentando llegar así a una imagen más exacta del hombre, Geertz propone dos ideas: la primera es la de que la *Cultura(Antropología) puede entenderse no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos–, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”– que gobiernan la conducta. La segunda idea es la de que el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta.*

³⁸ Geertz Clifford (1992). “La interpretación de las culturas”, Gedisa Editorial

Según las más recientes estimaciones científicas, el paso al modo cultural de vida tardó en cumplirse varios millones de años en el género *homo*; y extendido de esta manera, el paso comprendió no un puñado de cambios genéticos marginales, sino una larga, compleja y estrechamente ordenada secuencia de cambios. La evolución del *homo sapiens* –el hombre moderno– comenzó con su inmediato predecesor *pre sapiens* en un proceso que se produjo hace aproximadamente cuatro millones de años con la aparición de los ahora famosos australopitecos –los llamados hombres monos del África meridional y oriental– y que culminó con el surgimiento del *sapiens* mismo, hace tan solo doscientos o trescientos mil años, de manera que, por lo menos formas elementales de actividad cultural o protocultural (simple fabricación de herramientas, caza, etc.) parecen haberse registrado entre algunos de los australopitecos, lo que indica que hubo un traslado o superposición de un millón de años entre el comienzo de la cultura y la aparición del hombre tal como lo conocemos hoy. Esto significa que la cultura más que agregarse, por así decirlo, a un animal terminado o virtualmente terminado, fue un elemento constitutivo y un elemento central en la producción de ese animal mismo. El perfeccionamiento de las herramientas, la adopción de la caza organizada y de las prácticas de recolección, los comienzos de organización de la verdadera familia, el descubrimiento del fuego y, lo que es más importante aunque resulta todavía extremadamente difícil rastrearlo en todos sus detalles, el hecho de valerse cada vez más de sistemas de símbolos significativos (lenguaje, arte, mito, ritual) en su orientación, comunicación y dominio de sí mismo, fueron todos factores que crearon al hombre un nuevo ambiente al que se vio obligado a adaptarse.

A medida que la cultura se desarrollaba a pasos infinitesimalmente pequeños, ofreció una ventaja selectiva a aquellos individuos de la población más capaces de aprovecharse de ella –el cazador eficiente, el persistente recolector de los frutos de la tierra, el hábil fabricante de herramientas, el líder fecundo en recursos– hasta que lo que fuera el protohumano *Australopithecus* de pequeño cerebro, se convirtió en el *homo sapiens* plenamente humano y de gran cerebro.

En el hombre desde el punto de vista histórico, entre las estructuras culturales, el cuerpo y el cerebro, se creó un sistema de realimentación positiva en el cual cada parte modelaba el progreso de la otra; un sistema en el cual la interacción entre el creciente uso de herramientas y la cambiante anatomía de la mano o la corteza cerebral, son solo un par ejemplos.

Al someterse al gobierno de programas simbólicamente mediados para producir artefactos, organizar la vida social o expresar emociones, el hombre determinó sin darse cuenta de ello, los estadios culminantes de su propio destino biológico. De manera literal, aunque absolutamente inadvertida, el hombre se creó a sí mismo.

A fin de adquirir la información adicional necesaria para que los hombres pudiesen obrar, se vieron obligados a valerse cada vez más de fuentes culturales, del acumulado caudal de símbolos

significativos; de manera que esos símbolos no son meras expresiones o instrumentos o elementos correlativos de nuestra existencia biológica, psicológica y social, sino que son requisitos previos de ella. Sin hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres.

Hoy en día, por ejemplo, vivimos en una “brecha de información”; entre lo que nuestro cuerpo nos dice y lo que tenemos que saber para funcionar; hay un vacío que debemos llenar nosotros mismos, y lo llenamos con información (o desinformación) suministrada por nuestra cultura. Nuestras ideas, nuestros valores, nuestros actos y hasta nuestras emociones son, lo mismo que nuestro propio sistema nervioso, productos culturales, productos elaborados partiendo ciertamente de nuestras tendencias, facultades y disposiciones con que nacimos, pero no obstante, productos elaborados.

La concepción de la Cultura desde el punto de vista de los “mecanismos de control” comienza con el supuesto de que el pensamiento humano es fundamentalmente social y público, de que su lugar natural es el patio de la casa, la plaza del mercado y la plaza de la ciudad. El pensar no consiste en “sucesos que ocurren en la cabeza” (aunque sucesos en la cabeza y en otras partes son necesarios para que sea posible pensar) sino en un tráfico de lo que G.H. Mead y otros llamaron símbolos significativos –en su mayor parte palabras, pero también gestos, ademanes, dibujos, sonidos musicales, artificios mecánicos, como relojes u objetos naturales como joyas– cualquier cosa, en verdad, que esté desembarazada de su mera actualidad y sea usada para imponer significación a la experiencia. En el caso de cualquier individuo particular esos símbolos ya le están dados en gran medida. Ya los encuentran corrientemente en la comunidad en que nació y esos símbolos continúan existiendo, con algunos agregados, sustracciones y alteraciones parciales a las que él puede haber contribuido o no, después de su muerte. Cuando se la concibe como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas.

Así como la cultura nos formó para constituir una especie –y sin duda continúa formándonos–, así también la cultura nos da forma como individuos separados. Eso es lo que realmente tenemos en común, no un modo de ser subcultural inmutable ni un establecido consenso cultural.

La cultura como una red

Ahora al entrar en el terreno propiamente tal de la Cultura, Geertz expone un concepto de ésta en un artículo llamado “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, principalmente de carácter semiótico: “*Creo, junto con Max Weber, que el hombre es un animal suspendido en telarañas cuyo significado él mismo ha construido; imagino a la cultura como esas telarañas, y su análisis no es una ciencia experimental que busca la ley, sino que es interpretativa y busca el significado*”³⁹. Desde el punto de vista de este autor, lo más importante de un enfoque semiótico de la cultura, es ayudarnos a acceder al mundo conceptual en el que viven los individuos, para poder, en el sentido amplio del término, conversar con ellos. Para ello la tarea esencial de la construcción teórica aquí no es codificar regularidades abstractas, sino hacer posibles las descripciones densas, no generalizar a través de los casos, sino generalizar en ellos”⁴⁰

Lo que la descripción densa viene a ser, según Geertz, se basa en una noción de Gilbert Ryle que aparece en dos de sus trabajos. “Observemos, nos dice, a dos niños que contraen rápidamente el párpado de su ojo derecho. En uno, es una contracción involuntaria; en el otro una señal de conspiración para un amigo. Ahora en cuanto a movimiento, pueden ser idénticos, pero la diferencia entre un guiño y una contracción, aunque no se pueda fotografiar, es muy grande. El guiño comunica, y, sin lugar a dudas comunica ciertamente de alguna de las formas que detalla: 1) deliberadamente, 2) a alguien en particular, 3) para dar un mensaje particular, 4) de acuerdo a un código establecido socialmente, y 5) sin que los demás sepan. Según Ryle el que guiña ha hecho dos cosas, ha contraído su párpado y ha guiñado, mientras el que ha hecho una contracción solo ha hecho una, contraer el párpado. Contraer un párpado a propósito, cuando existe un código público, que indica que cuando se hace así es un signo de conspiración, es guiñar. Esto es todo lo que implica: un poco de comportamiento, una partícula de cultura y un gesto”⁴¹. Por lo tanto, la *Descripción densa es conducta más cultura (significación.)*

Pero esto es solo el principio. Ryle continúa exponiendo que es posible suponer que alguien ve el guiño y comienza a imitarlo para burlarse del guiñador, por obvio. Se puede suponer nuevamente que éste luego ensaya en su casa, frente al espejo, para poder hacerlo mejor, más divertido. Ahora lo que se debe tener en cuenta según el mismo Ryle, es que entre la «descripción fina» de lo que esta haciendo al ensayar el burlón, es decir, contrayendo el párpado derecho rápidamente y la «descripción densa» de lo que está haciendo (el ensayo de una burla de un amigo que está haciendo un guiño falso para engañar a un inocente, para que piense que está en marcha una conspiración), está el *objeto de la interpretación cultural, el cual resulta ser una jerarquía estratificada de*

³⁹ Geertz, Clifford. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. pág. 20;

⁴⁰ Geertz, Clifford. “Descripción densa.. op.cit. pág. 21

⁴¹ Geertz, Clifford, (1992) “La Interpretación de las culturas”. Gedisa. pág. 21

estructuras significativas con las que las contracciones, los guiños, los guiños falsos, las parodias; los ensayos de las parodias se producen, perciben e interpretan, y sin las cuales no podrían existir.

Dado lo anterior, y frente a la pregunta qué es *Analizar*, Geertz responde que es "desentrañar o descubrir estructuras de significación y determinar su campo social y su alcance"⁴². Es decir, en una investigación antropológica ¿qué tipo de preguntas se deben hacer? Geertz señala que aquello por lo que hay que preguntar "es por su valor: Que es, si es mofa o desafío, ironía o cólera, esnobismo u orgullo, lo que, por su ocurrencia y a través de su acción, se dice"⁴³. Entonces es posible decir que el etnógrafo inscribe el discurso y la acción social; lo escribe. Al hacer esto, lo trae de un evento pasado que solo existe en el momento que ocurre, en una narración, que existe en sus inscripciones y se pueden revisar. De manera que en Descripción Densa lo importante es "lo dicho" en la distinción entre evento y significado, como se ejemplifica en la siguiente cita: "¿qué fija la escritura? no el hecho de hablar, sino lo dicho en el hablar (Paul Ricoeur)"⁴⁴

Entonces al hacer una Interpretación cultural podemos encontrarnos con una multitud de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales se sobreponen o se anudan con otra, que son extrañas, irregulares y no explícitas; las cuales deben conseguirse de alguna forma primero para poder utilizarlas y luego presentarlas. "Con respecto a esto entonces hacer etnografía es como intentar leer, en el sentido de «construir una lectura de», un manuscrito, extraño, descolorido, lleno de vacíos, incoherencias, enmiendas sospechosas y comentarios tendenciosos, pero escrito no con las grafías convencionales de los sonidos, sino con los ejemplos transitorios de la conducta"⁴⁵.

Una vez que la acción humana es vista como una acción simbólica, una acción que como la fonética en el habla, el pigmento al pintar, la línea al escribir, o el sonido en la música, *significa*, la pregunta de si la cultura es una conducta modelada o una estructura de la mente, o incluso las dos cosas juntas, pierde sentido. *La Cultura: consiste en estructuras de significado establecidas socialmente*, ya que la gente hace cosas como conspiraciones con señales y se une o se percibe insultos y los responde. Se debe tener en cuenta que la cultura no es un poder, algo a lo que se le puede atribuir los sucesos sociales, las conductas, las instituciones o los procesos; más bien tiende a ser un contexto, algo en lo que pueden ser inteligibles, es decir densamente descritos. Entonces comprender la cultura, por ejemplo de un pueblo o una población determinada, debiese exponer su normalidad sin reducir su particularidad, haciéndoles más accesibles.

Por otro lado Geertz manifiesta que la fuerza de las interpretaciones no se puede basar en la fuerza que hace que éstas se mantengan unidas, a su coherencia, o a la seguridad con las que se

⁴² Geertz. Clifford (1990). "La Interpretación de las Culturas". Barcelo 1973 pág. 24

⁴³ "The thing to ask is what their import is: what it is, ridicule or challenge, irony or anger, snobbery or pride, that, in their occurrence and through their agency, is getting said". Clifford Geertz. *The Interpretation of Cultures*. Basic Books. New York. 1973. pág. 10

⁴⁴ Véase: Geertz. Clifford (1990). "La Interpretación..." pág. 31

⁴⁵ Geertz. Clifford "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". pág. 552

argumentan. No se ha hecho nunca antes tanto, según él, para desacreditar el análisis cultural como la construcción de descripciones impecables de orden formal, cuya existencia verdadera nadie puede creer. *El análisis cultural tiene implicancia con el imaginar significados, asesorar las suposiciones y trazar conclusiones explicativas de las mejores suposiciones, sin descubrir el contenido de significado y trazar sus tierras sin forma* [...] *“Es intrínsecamente incompleto. Y peor que esto, cuanto más profundizamos, menos completo es. Es una ciencia extraña, ya que cuanto más se hacen aserciones, más inseguras son; para llegar a algún lugar, tenemos que intensificar la sospecha, la nuestra y la de los demás, de que no lo estamos haciendo bien*

Habitus, Campos y Capital.

Consideraremos ahora el aporte de Pierre Bourdieu sociólogo francés, quien al definir su posición, y que efectivamente lo hace, la plantea como un “estructuralismo constructivista” o “constructivismo estructuralista” ya que según él “existen en el mundo social [...] estructuras objetivas, independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” y, a la vez, “hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llama habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llama campos y grupos”⁴⁶. Estos “esquemas de percepción, apreciación y de acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen”⁴⁷.

Profundizando un poco en estos asuntos que pareciesen, en un primer momento, complicados u oscurecidos, tomando del francés en primera instancia su visión sobre la estructura social, en palabras del sociólogo “...todas las sociedades se presentan como *Espacios sociales*, es decir *estructuras de diferencias que sólo cabe comprender verdaderamente si se elabora el principio generador que fundamenta estas diferencias en la objetividad. Principio que no es más que la estructura de la distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes en el universo social considerado y que por lo tanto varían según los lugares y los momentos*. Esta estructura, señala el autor, no es inmutable, y la topología que describe un estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes y, con ello, del espacio social. Es el espacio social global como un *Campo*, es decir, *a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los*

⁴⁶ Bourdieu. Pierre. (1989), "Cosas dichas"; Gedisa, Buenos Aires. pág. 127.

⁴⁷ Bourdieu. Pierre. (1999) "Meditaciones Pascalianas"; Anagrama, Barcelona. pág. 183.

*agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura*⁴⁸.

Desde este punto de vista, se considera que existen relaciones sociales no reducibles a las relaciones económicas. Esta perspectiva ha puesto énfasis en esas prácticas simbólicas, las que ha estudiado en sus diferentes campos, y en esta empresa tres elementos han orientado su análisis: en primer lugar que las relaciones de clase no son sólo relaciones económicas sino que surgen simultáneamente como relaciones de fuerza y relaciones de sentido (tener en cuenta los diversos tipos de capital); en segundo lugar que el análisis de las relaciones simbólicas hace aparecer los lazos constitutivos, que posibilita la renovación de las relaciones de clase (la violencia simbólica); y en tercer lugar que los agentes no tienen necesariamente conciencia de sus prácticas (las estrategias de la reproducción.)

Para Bourdieu, el capital no se reduce sólo a su significación económica, pues dejaría de lado todo un conjunto de «propiedades» que los agentes utilizan en su lucha por el poder. Como señala P. Ansart *«Si se entiende por «Capital» toda energía social susceptible de producir efectos, se deberá considerar toda energía susceptible de ser utilizada (consciente o inconscientemente) como instrumento en la competencia social, como capital»*⁴⁹. En este sentido se puede hablar de diversas formas de capital: *Capital Económico* (recursos materiales), *Capital Cultural* (lenguaje, conocimientos, títulos escolares) y *Capital Social* («conjunto de relaciones sociales que se posee por los orígenes sociales y que se puede utilizar como capital».

La idea de «capital cultural» ha estado vinculada a las investigaciones de Bourdieu sobre la escuela: *«Los fundamentos de una herramienta como la noción de capital cultural, por ejemplo, que propuse en los años sesenta para dar cuenta del hecho de que, después de haber controlado las características económicas, los estudiantes salidos de familias más cultivadas tienen no sólo tasas de éxito escolar más elevadas sino manifiestan modos de consumo y de expresión cultural diferentes [...]»*⁵⁰. Así como el capital económico se produce y circula en el mercado, el capital cultural tiene su lugar de producción en el «Campo de Producción Simbólica»; esto viene siendo, *«el conjunto de los agentes productores (por ejemplo, artistas y escritores para el campo de bienes artísticos) en tanto que ellos están colocados en un sistema relativamente autónomo de lugares, de relaciones y de competencia, y en tanto que ellos están comprometidos en una misma competencia por la conquista del prestigio y de la autoridad»*⁵¹. Un bien simbólico (una novela o una pintura) en la medida que tiene un valor como mercancía y como valor simbólico, se rige por las leyes del mercado económico y por las exigencias relativamente autónomas del campo artístico donde se produce para ser reconocido como artista y para conquistar prestigio. Entonces, como es posible de visualizar, la “Realidad Social” no es solamente un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes

⁴⁸ Bourdieu Pierre. (1997), "Espacio social y campo de poder"; Anagrama, Barcelona, , pág 48-49

⁴⁹ Ansart P., "Les sociologies contemporaines" citado en op. cit pág 11.

⁵⁰ Bourdieu Pierre, "Réponses", citado en op. cit 1, pág. 135.

⁵¹ Véase: Bourdieu Pierre. (1997), "Espacio social... op.cit. pág. 170.

sociales (espacio social y campos); es además y fundamentalmente, un conjunto de relaciones de sentido, que constituyen la dimensión simbólica del orden social. El "capital simbólico" es la energía social basada en esas relaciones de sentido. Este capital se funda en la necesidad que tienen los seres humanos de justificar su existencia social, de encontrar una razón de existir socialmente.

Bourdieu, señala que *"la cuestión de la legitimidad de una existencia, del derecho de un individuo a sentirse justificado de existir como existe"*⁵², de allí proviene la seducción que ejercen sobre los seres humanos los "ritos de institución" que aseguran su existencia como miembro ordinario o extraordinario de un determinado grupo, de esa "ficción social" que los hace "asumir la imagen o la esencia social que le es conferida bajo la forma de nombres, de títulos, de diplomas, de puestos o de honores"⁵³; y también los "actos de consagración", "capaces de arrancar el sentimiento de la insignificancia y de la contingencia de una existencia sin necesidad, confiriéndole una función social conocida y reconocida"⁵⁴. Por eso la falta de reconocimiento social lleva a la pérdida de la identidad social; el mejor ejemplo de esta ausencia de sentido de la existencia social, Bourdieu lo encuentra en la experiencia social de "los hombres sin porvenir"⁵⁵, los extremadamente pobres, los excluidos del mundo económico, con "una desorganización generalizada y durable de la conducta y del pensamiento vinculado al hundimiento de cualquier visión coherente del porvenir". En consecuencia, el capital simbólico está hecho de todas las formas de reconocimiento social: "todas las formas de ser percibido que hacen al ser social conocido, visible, célebre (o celebrado), admirado, citado, invitado, amado, etc., son diversas manifestaciones de la gracia que saca a los individuos de la miseria de la existencia sin justificación.

Si los diferentes tipos de capital (económico, social, cultural) funcionan como capital simbólico, aunque en grados diferentes, entonces se puede hablar de los "efectos simbólicos del capital"⁵⁶, pues no es en sentido estricto, un tipo de capital. En efecto, todas las formas de capital "existen y actúan como capital simbólico", en la medida en que son reconocidos como legítimos. Además se trata de la forma de capital más desigualmente distribuido, pues las jerarquías que genera son más soportables que las jerarquías producidas por las otras formas de capital y, más aún, son aceptadas como naturales. De manera que como consecuencia tenemos que, el capital simbólico constituye a la vez la base del poder simbólico. En realidad, toda forma de dominación (la desigual distribución de capital entre individuos y grupos), aún la que se basa en la fuerza desnuda, tiene una dimensión simbólica. Si los *"Actos de Sumisión, o de obediencia, son actos de conocimiento y de reconocimiento"*, se tiene entonces que la dominación siempre pone en juego estructuras cognitivas que, aplicadas a las estructuras sociales, establecen relaciones de sentido. Así, las relaciones de

⁵² Bourdieu Pierre, (1999), "Meditaciones Pascalianas"; Anagrama, Barcelona, p. 280.

⁵³ Véase: Bourdieu Pierre, (1999), "Meditaciones...op.cit pág 286.

⁵⁴ Véase: Bourdieu Pierre, (1999), "Meditaciones... op.cit.pág.283.

⁵⁵ Véase: Bourdieu Pierre, (1999), "Meditaciones... op.cit. pág. 262-265.

⁵⁶ Véase: Bourdieu Pierre, (1999), "Meditaciones... pág. 265.

dominación deben ser legitimadas, reconocidas como legítimas, de manera que los dominados se adhieran naturalmente, y sin saberlo, al orden dominante.

Continuando con esta idea, es posible preguntarse entonces: *¿De que manera las formas de dominación son asimiladas por las personas?*. Para Bourdieu, las conminaciones sociales más importantes no se dirigen al intelecto, sino que *el orden social se inscribe en los cuerpos*. El sentido práctico al que conduce el *habitus*, permite a un individuo actuar correctamente, sin que esto signifique cumplir un deber ser o una regla de comportamiento en términos conscientemente sustantivos. Este entonces, *“engendra prácticas inmediatamente ajustadas a ese orden y, por lo tanto, percibidas y valoradas por quien las lleva a cabo, y también por los demás, como justas, correctas, hábiles, adecuadas, sin ser en modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho”*⁵⁷. Sin embargo y a pesar de lo que pareciese, se debe rehusar a concebir la adquisición del “*habitus* primario” en el seno de la familia, o la posterior conformación de las disposiciones específicas requeridas por campos particulares (el escolar o el económico) como resultado de la mera coerción. El *habitus* en tanto “haber” devenido “ser”, o propiedad hecha cuerpo, es producto de un prolongado trabajo de incorporación, aprendizaje en función del cual el sujeto sacrifica satisfacciones más inmediatas en beneficio de otro objeto, realiza una “inversión” de energía cuyo motor es la búsqueda del reconocimiento. Por ello, la adquisición de capital simbólico es un proceso ambiguo que puede interpretarse como una forma de realización y, a la vez, de alienación⁵⁸.

En sus propias palabras, *habitus*: es *“Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del habitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibirlos (o a ser percibidos) como naturales”*⁵⁹.

Para este autor, condiciones de vida diferentes producen *habitus* distintos, ya que las condiciones de existencia de cada clase imponen maneras de clasificar, apreciar, desear y sentir lo necesario. Entonces, los diversos usos de los bienes culturales no sólo se explican por la manera como se distribuye la oferta y las alternativas culturales, o por la posibilidad económica para adquirirlos, sino también, y sobre todo, por la posesión de un capital cultural y educativo que permite a los sujetos

⁵⁷Véase: Bourdieu Pierre, (1999), "Meditaciones... pág. 190.

⁵⁸ Pierre, Bourdieu (1979). "Los tres estados del capital cultural", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 30, trad. Emilio Tenti Fanfani; París.

⁵⁹ Bourdieu, Pierre. "La distinción". Taurus; Madrid., p. 170-171.

consumir, asistir, valorar y disfrutar las alternativas factibles. El habitus se constituye en el origen de las prácticas culturales y su eficacia se percibe "[...] *cuando ingresos iguales se encuentran asociados con consumos muy diferentes, que sólo pueden entenderse si se supone la intervención de principios de selección diferentes*"⁶⁰; los gustos de "lujo" o gustos de "libertad" de las clases altas se oponen a los "gustos de necesidad" de las clases populares.

Para mayor entendimiento de lo anterior, es posible profundizar a través de la visión de Néstor García Canclini, en que [...] las prácticas culturales de la burguesía tratan de simular que sus privilegios se justifican por algo más noble que la acumulación material [...] Coloca el resorte de la diferenciación fuera de lo cotidiano, en lo simbólico y no en lo económico, en el consumo y no en la producción. Crea la ilusión de que las desigualdades de clase no se deben a lo que se tiene, sino a lo que se es. La cultura, el arte y la capacidad de gozarlos aparecen como "dones" o cualidades naturales, no como resultado de un aprendizaje desigual por la división histórica entre las clases en segundo lugar, la estética de los sectores medios, la cual se constituye de dos maneras: por la industria cultural y por ciertas prácticas, como la fotografía, que son características del "gusto medio". El sistema de la "gran producción" se diferencia del campo artístico de élite por su falta de autonomía, por someterse a demandas externas, principalmente a la competencia por la conquista del mercado y como tercera consideración, mientras la estética de la burguesía, basada en el poder económico, se caracteriza por "el poder de poner la necesidad económica a distancia", las clases populares se rigen por una "estética pragmática y funcionalista". Rehúsan la gratuidad y futilidad de los ejercicios formales, de todo arte por el arte. Tanto sus preferencias artísticas como las elecciones estéticas de ropa, muebles o maquillaje se someten al principio de "la elección de lo necesario", en el doble sentido de lo que es técnicamente necesario, "práctico", y lo que "es impuesto" por una necesidad económica y social que condena a las gentes "simples" y "modestas" a gustos "simples" y "modestos"

Ahora al observar con esta óptica nuestra sociedad actual, no todas las veces se da en nuestra realidad concreta esta misma lógica, es decir, la idea de que las personas de los sectores pobres desarrollan gustos relacionados con la elección de lo necesario o ceñida a una estética más pragmática y funcionalista, pudiese parecer adecuada a unas cuantas décadas atrás, pero en la actualidad, pudiese parecer que las personas, a raíz de nuestra lógica de mercado y a los avances del marketing (así como a la masificación de los televisores y la influencia importante de los medios de comunicación, en consecuencia) están desarrollando *gustos* a través de otros medio un poco distintos, pudiendo verse entonces enfrentados no solo ellos, sino que la sociedad en su conjunto, a la dificultad insuperable de la adquisición de estos bienes culturales disponibles en el mercado, y al desarrollo de hábitos o conductas que socialmente pudiesen ser consideradas desadaptativos en términos de reglas sustantivas como dirá Goffman más adelante, o bien considerarse como lo

⁶⁰Bourdieu, Pierre. "La distinción".op.cit. pág 383.

opuesto si les permiten adquirir aquellos productos, a los que probablemente no pueden acceder legalmente, a través del mercado, informal o incluso ilegal.

Al ir analizando como es que estas estructuras se conservan o se reproducen, tenemos entonces que considerar a un actor central en el proceso, señalando Bourdieu al *Estado: definiéndolo como “una X (por determinar) que reivindica con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente”*⁶¹. En contraposición al privilegio que la mayoría de las teorías sobre el origen estatal otorgaron a la concentración de la fuerza física, este autor pone énfasis primordialmente en la centralización de capital simbólico, al afirmar que el Estado “es el resultado de un proceso de concentración de los diferentes tipos de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción [...], capital económico, capital cultural o [...] informacional, capital simbólico(que consiste en cualquier propiedad, cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir la) y reconocerla, conferirle algún valor”, no siendo sinónimo de capital cultural⁶², concentración que en tanto convierte al Estado en poseedor de una especie de metacapital, otorgando poder sobre las demás clases de capital y sobre sus poseedores, y contribuye de esa manera a “la producción y reproducción de los instrumentos de elaboración de la realidad social”⁶³, constituyéndose en una estructura organizadora y reguladora de las prácticas, que ejerce una permanente acción formadora de disposiciones duraderas mediante las coacciones y disciplinas a las que somete a los agentes.

Para Bourdieu, las imposiciones que realiza el Estado, en términos de habitus y capital simbólico, pueden ser observadas en espacios que se erigen como Instituciones con influencia social. Es decir, lo que desde otros enfoques teóricos sería visto como “*Transmisión Cultural*”, pasa a ser definido como *el ejercicio de una doble violencia, la violencia de la imposición y la del mismo contenido impuesto*⁶⁴. Es aquí donde entra en escena la institucionalidad educativa, desde el nivel básico, hasta los más encumbrados niveles académicos universitarios, en la mantención del orden social, o desde otro punto de vista, en la reproducción de las injusticias e inequidades en la distribución del Capital Global.

Respecto a la *materia*, que es objeto de la transmisión educativa, Bourdieu señala que la *Acción Pedagógica* “*es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural*”⁶⁵. Lo que se impone de este modo, a través de la acción pedagógica que tiene lugar en las instituciones educativas, es definido como un “arbitrario cultural”

⁶¹ Bourdieu Pierre. "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción". pág. 98.

⁶² Bourdieu Pierre. "Meditaciones Pascalianas", pág. 225

⁶³ Bourdieu Pierre. "Meditaciones Pascalianas", pág. 230.

⁶⁴ Bourdieu Pierre. y Passeron J.-C. (1998) "La reproducción"; Fontamara, México. pág. 44.

⁶⁵ Bourdieu Pierre. y Passeron J.-C. (1998) "La reproducción". op.cit. pág. 45.

y no como “la cultura”, debido a que las significaciones que definen la cultura de un grupo o de una clase no pueden ser deducidas de algún principio universal, psíquico, biológico o espiritual: no están unidas por una relación interna a la “naturaleza de las cosas” o a la misma “naturaleza humana”, tal como se veía revisando a Geertz.

Esta Violencia Simbólica, que constituye siempre una dimensión de la dominación de cualquier tipo (puede ser entre sexos, clases, etnias, etc.), se ejerce sobre el habitus que, siendo una relación de dominación incorporada, se presenta como algo innato. La acción simbólica activa esas disposiciones previas y es la condición de eficacia del poder simbólico de los dominantes sobre los dominados y además es el efecto de las instituciones educativas en los educandos.

Dentro de esta lógica entonces lo importante o hacia lo que se dirige la acción educativa, no está en las transmisiones que se dirigen al intelecto y a la conciencia, sino en las acciones sobre el cuerpo, como resultado de las cuales se constituye el *habitus*, que no es otra cosa que la incorporación de esquemas de percepción, valoración y acción: es decir, estructura social encarnada. En suma, se considera la constitución del *habitus* como la alienación del sujeto, en tanto es producto de la inscripción del orden social en el orden corporal y entiende la acción educativa (y la transmisión cultural que se da por su intermedio) como el ejercicio de una doble imposición.

Inseparable de esta función legitimadora y, por tanto, conservadora del orden político, a la institución escolar le cabe, junto a la familia, un papel en la reproducción de la desigual distribución del capital cultural, ya que la escuela, “mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes”. Es decir, a través del vínculo encubierto entre la aptitud escolar y la herencia cultural, se tiende a instaurar una “verdadera *nobleza de Estado*, cuya autoridad y legitimidad están garantizadas por el título escolar”⁶⁶. De este modo, la función técnica que, en apariencia, cumple el sistema escolar (formación, transmisión de competencias, selección de los más capaces, etc.) oculta una función social.

Si hasta ahora hemos podido transitar por las contextualizaciones de *cultura y de los capitales simbólicos*, con las relaciones implícitas que se van desarrollando a medida que es posible visualizar la construcción de estructuras para *una sociedad*, es necesario continuar con el acercamiento óptico y observar entonces el mundo de los encuentros sociales que se dan al interior de una cultura con un sistema estructurador.

⁶⁶ Bourdieu Pierre. "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción". pág. 35 y 37.

Interaccionismo Simbólico

Toda persona vive en un mundo de encuentros sociales en compañía de otros participantes. El Interaccionismo Simbólico representado por Cicourel (1974) y sus seguidores le da un peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea. Para desarrollar su punto de vista Blumer, otro representante de esta tendencia, plantea tres premisas que fundamentan su perspectiva: "las personas actúan con respecto a las cosas e inclusive frente a las personas sobre la base de los significados que unas y otras tienen para ellas; los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación"⁶⁷.

La manera como el Interaccionismo plantea los objetos por investigar, se vincula con los procesos de interacción a través de los cuales se produce la realidad social dotada de significado.

Uno de los rasgos fundamentales del Interaccionismo simbólico es que se aparta de una forma radical de aquellas teorías sociales, que, trabajando como eje de análisis de la realidad humana el problema de la significación, presuponen la existencia de significados sociales ocultos tras el mundo fenoménico de las apariencias. Desde esta óptica el centro de su análisis está en el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden los actores vinculados al mismo, lo que significa un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no sólo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad⁶⁸.

El Interaccionismo simbólico muestra, según los analistas del mismo, dos tendencias: una de corte conductista social y otra de perfil más fenomenológico. La primera orientación derivada de la adhesión a los planteamientos de Georges Herbard Mead, está preocupada por construir un vocabulario científico propio. La segunda, en cambio centra su preocupación en conducir la investigación sociológica a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por los actores. Los desarrollos principalmente de Blumer (1982) y Goffman (1972) se sitúan en la segunda tendencia enunciada.

En estos encuentros y experiencias sociales se utilizan ciertos elementos que se constituyen como *rituales* en la interacción social, y los cuales son necesarios de señalar.

⁶⁷ Sandoval, C (1996). "Programa de Especialización en teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Investigación Cualitativa. ICFES. Bogota Colombia.

⁶⁸ Véase: Sandoval, C (1996). "Programa de Especialización... Ibid.

En cada uno de los contactos el individuo tiene una *Línea*: en la cual *"se tiende a representar un esquema de actos verbales y no verbales, por medio de los cuales se expresa la visión de la situación, y por medio de ella la evaluación de los participantes y de uno mismo"*⁶⁹.

El término "*Cara*" puede entenderse como el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí, por medio de la línea que otros suponen que ha seguido durante determinado contacto"⁷⁰. En términos de "atributos sociales aprobados", la cara se constituye en la "imagen" de la persona, y el apego de una persona por una *cara* determinada, señala Goffman, constituye uno de los motivos de que se encuentre que la participación, en cualquier contacto con los demás, sea un compromiso. Así también se tendrán sentimientos sobre la *cara* que presentan los otros participantes, con un nivel también de compromiso, por tanto *"la propia cara y la de los demás son construcciones del mismo orden; las reglas del grupo y la definición de la situación determinan cuánto sentimiento se debe tener por la cara y de qué manera se distribuirá ese sentimiento entre las caras involucradas"*⁷¹.

Una persona *Tiene, Está en ó Mantiene la cara*, o la imagen en términos simples, *cuando la línea que sigue de forma efectiva, presenta de la persona una imagen que resulta interiormente coherente, respaldada por los juicios y las evidencias expresados por los otros participantes*. Siguiendo en esta cadena, una persona está *Sin Cara*, *cuando participa en un encuentro o contacto con otros individuos sin tener prevista una línea del tipo que se puede esperar que sigan los participantes en ciertas situaciones*. Es decir, no hay coincidencia con lo que se espera en ese momento específico. Por el contrario cuando una persona *Está en Cara* responde generalmente con sentimientos de confianza y seguridad. Sin embargo no es así cuando se está con *Cara Equivocada* o *Sin Ella*, y es una posibilidad en que es probable que la persona se sienta minimizada, a causa de algo que ha sucedido en una actividad y debido a lo que puede suceder con su reputación como participante. A tenor de lo anterior, el autor emplea, además, el término *Equilibrio para referirse a la capacidad para reprimir y ocultar cualquier tendencia a sentir vergüenza durante encuentros con otros*.

En la sociedad occidental la frase *"perder la cara"* parece dar cuenta de estar con la cara que no corresponde, *sin cara o con la cara avergonzada*. En consecuencia de lo anterior, *"Salvar la cara"* pareciese corresponder al *proceso mediante el cual la persona sostiene ante los otros la impresión y la actitud de que no ha perdido la cara*. Refiriéndose a este elemento ritual, el autor señala que, *"como un aspecto del código social de cualquier círculo social, puede esperarse encontrar una comprensión en cuanto "al punto" al que puede llegar una persona para salvar la cara"*⁷², ya que una vez obtenida una imagen de sí, que ha sido expresada por la *cara*, se esperará de ella que esté a su

⁶⁹ Goffman Erving, (1970) "Ritual de la Interacción"; Editorial Tiempo Contemporáneo, pág. 13

⁷⁰ Goffman Erving, (1970) "Ritual de la Interacción". Op.cit. pág.13

⁷¹ Goffman Erving, (1970) "Ritual de la Interacción". Op.cit. pág 14

⁷² Goffman Erving, (1970) "Ritual de la Interacción"; Editorial Tiempo Contemporáneo, pag. 16

propia altura, se le exigirá que se respete, que prescinda de ciertas acciones porque están, ya sea por encima o por debajo de ella, obligándose además a realizar otras, aunque el precio por ello sea en verdad elevado.

En este fluir de situaciones, la persona debe cuidar que se conserve determinado *orden expresivo*, orden que va regulando el flujo de los sucesos, de modo que cualquier cosa que parezca expresada por ellos sea acorde con su *cara*⁷³. La *cara social* de una persona puede ser la posesión más personal y el centro de su seguridad (...), sin embargo Goffman señala que sólo la ha recibido en préstamo de la sociedad, por lo que probablemente le será retirada si no se conduce de un modo que resulte digno de ella.

Ahora bien, se espera que los miembros de cualquier grupo se profesen un respeto, y también se espera de ellos que mantengan ciertas normas de consideración. "Se espera que lleguen a ciertos extremos para salvar los sentimientos y la cara de los otros presentes, de manera voluntaria y espontáneamente, por identificación espontánea con los demás y con sus sentimientos"⁷⁴.

El efecto combinado de la regla del respeto por uno mismo y de la regla de la consideración, consiste en que la persona tiende a conducirse, en un encuentro, de modo de mantener su propia cara y la de los demás participantes.⁷⁵ Ello significa, a luz del autor, que se permite que predomine la *línea* seguida por cada participante, y cada cual puede representar el papel que haya elegido. Se establece un estado en que todos aceptan, temporariamente, la línea de todos los demás. Este tipo de aceptación mutua parece ser una característica estructural básica de la interacción, en especial de la interacción cara a cara, que se vuelve una aceptación funcional y no real, ya que tiende a basarse en una disposición a aceptar, por un determinado momento, juicios con los cuales los participantes en realidad no necesariamente concuerdan.

La aceptación mutua de las *líneas* afecta de manera clara y considerable los encuentros, ya que si una persona presenta desde el inicio una determinada *línea*, aquella persona y los demás tenderán a construir sobre dicha *línea* sus respuestas futuras, sus actitudes y comportamientos. Si la persona posteriormente modifica su *línea*, o la altera, lógicamente confundirá a los demás participantes que se encontraban dispuestos a realizar acciones que "ahora" resultan inapropiadas para la nueva *línea* seguida.

⁷³ "Cuando una persona manifiesta esos remordimientos ante todo por obligación para consigo, en nuestra sociedad se habla de *orgullo*; cuando lo hace por deber hacia unidades sociales más amplias y al hacerlo recibe apoyo de éstas, se habla de *honor*. Cuando dichos remordimientos tienen que ver con gestos posturales, con hechos expresivos derivados de la forma en que la persona maneja su cuerpo, sus emociones y las cosas con que tiene contacto físico, se habla de *dignidad*". Véase: "Ritual de Interacción". op. cit. pág. 17

⁷⁴ "...cuanto más poder y prestigio tienen los otros, más probable es que una persona muestre consideración por sus sentimientos"; "la importancia de los sentimientos varía en estrecha correspondencia con la importancia de la persona que siente". Véase: "Ritual de Interacción". op. cit. pág. 17

⁷⁵ Véase: "Ritual de Interacción". op. cit. pág. 18

Dentro de los elementos rituales descriptivos que se han señalado en este transcurso, el autor introduce otro y lo denomina "*Trabajo de la cara*", designándolo como tales "*las acciones efectuadas por una persona para lograr que lo que hace, sea coherente con su cara*"⁷⁶. Este trabajo sirve para contrarrestar "incidentes" o sucesos cuyas consecuencias simbólicas efectivas ponen en peligro la cara. Por tanto, como se dijo anteriormente, el equilibrio pasa a tener consideración ya que se constituye como un tipo importante de trabajo de la cara ya que a través de ella la persona domina su turbación y la que los otros podrían tener también en relación con su turbación. "Cada persona, subcultura y sociedad parecen tener su propio repertorio característico de prácticas salvadoras de la cara"⁷⁷.

Como se ha podido apreciar, la tendencia humana a usar signos y símbolos significa que las pruebas de valor social y de evaluación mutua serán transmitidas por medio de cosas muy pequeñas, y que estas cosas serán testimoniadas. Por ejemplo, una mirada indiscreta, un cambio momentáneo en el tono de voz, una posición ecológica adoptada o no adoptada, pueden impregnar una conversación de la significación de los juicios, tal como planteaba Geertz en sus consideraciones de descripciones densas.

En cualquier sociedad, siempre que surge la posibilidad física de la interacción hablada, pareciera que entra en juego un sistema de prácticas, convenciones y reglas de procedimiento que funcionan como un medio orientador y organizador del flujo del mensaje. Se emplea una serie de gestos significantes para iniciar un bloque de comunicaciones, y como medio para que las personas que intervienen en tales prácticas se acrediten unas a otras como participantes legítimos. Produciéndose este proceso de ratificación, las personas se encuentran en lo que se denomina *Estado de Conversación*, donde "*se han declarado oficialmente abiertas unas a las otras para los fines de la comunicación hablada y garantizan el manifiesto de un flujo de palabras*"⁷⁸.

Cuando una persona comienza un encuentro mediato o inmediato, se halla ya en cierto tipo de relación social con los otros involucrados, y espera hallarse en determinada relación con ellos luego de que termina el encuentro en cuestión. Este tipo de "presunción" explica muy bien, por ejemplo, las pequeñas ceremonias de saludo y despedida que se producen cuando las personas comienzan un encuentro de conversación o se alejan de él.⁷⁹

Es necesario señalar que el hecho de que en todas partes las sociedades, si en verdad son sociedades, deben movilizar a sus miembros como participantes autorregulados en encuentros sociales. Una forma de movilizar al individuo para tal fin, señala Goffman, es precisamente el *ritual*; se le enseña

⁷⁶ Véase: "Ritual de Interacción", op. cit. pág 19

⁷⁷ Véase: "Ritual de Interacción", op. cit. pág 19

⁷⁸ Véase: "Ritual de Interacción", op. cit. pág 37

⁷⁹ "Los saludos sirven para esclarecer y fijar los roles que los participantes representarán durante la ocasión de la conversación y para comprometerlos con esos roles, en tanto que las despedidas proporcionan una forma de terminar el encuentro de modo nada ambiguo" Véase: "Ritual de Interacción", op. cit. pág 43

a ser perceptivo, a tener sentimientos vinculados con el yo y un yo expresado por medio de la *cara*; a tener orgullo, honor y dignidad, a mostrar consideración, a tener tacto y cierta proporción de aplomo. Estos son algunos de los elementos de la conducta que deben ser incorporados a la persona si se quiere hacer uso práctico de ésta como participante en la interacción, y a estos elementos se hace referencia en parte cuando se habla de naturaleza humana universal. Ésta naturaleza humana universal no es una cosa muy humana, porque al adquirirla, la persona se convierte en una especie de construcción, fabricada, no a partir de propensiones psíquicas interiores, sino de reglas morales que le son impuestas desde el exterior, y por qué no pensar también, en un *habitus* impuesto. La capacidad general para sentirse obligado por reglas morales puede muy bien pertenecer al individuo, pero la serie determinada de normas que lo convierten en un ser humano deriva de exigencias establecidas en la organización ritual de los encuentros sociales. "Y si una persona o grupo o sociedad parecen tener un carácter singular, propio, es porque su conjunto normal de elementos de naturaleza humana ha sido modelado y combinado de una forma particular"⁸⁰. En lugar de mucho orgullo, puede que haya poco. En lugar de cumplir con las reglas, puede que exista un gran esfuerzo por violarlas sin riesgos. Pero si se quiere que un encuentro o empresa sean sostenidos como sistema viable de interacción organizada según principios rituales, las variaciones en cuestión deben ser mantenidas dentro de ciertos límites y delicadamente contrabalanceadas. Del mismo modo, la naturaleza humana de determinado grupo de personas puede estar especialmente diseñada para el tipo particular de empresas en que participan, pero aún así cada una de dichas personas debe tener dentro de sí algo de equilibrio de características requerido de un participante usable, que se encuentra dentro de un sistema cualquiera, ritualmente organizado, de actividad social.

Ahora bien, resulta necesario poder hacer referencias a la exploración que hace Goffman de algunos de los sentidos en que se asigna a la persona una especie de carácter sagrado que los actos simbólicos exhiben y confirman.

Una *Regla de Conducta* puede ser definida como "*una guía para la acción*", *recomendada, no porque resulte agradable, fácil o eficaz, sino porque es adecuada o justa*⁸¹. Estas reglas de conductas impregnan todas las zonas de actividad, y estará involucrando siempre un grupo de adherentes que proporcionan un tema sociológico común. El apego a las reglas conduce a una cierta constancia y tipificación de la conducta, siendo una fuente importante en los asuntos humanos.

Las reglas de conducta *impactan* sobre el individuo en dos formas generales⁸²: *Directa: como lo son las obligaciones, las cuales establecen cómo está moralmente obligado a conducirse un individuo;*

⁸⁰ Véase: "Ritual de Interacción". op. cit pág. 46

⁸¹ Véase: "Ritual de Interacción". op. cit pág 49

⁸² Véase: "Ritual de Interacción". op. cit pág 50

e Indirecta: como lo son las expectativas, las cuales establecen cómo otros están moralmente obligados a actuar en relación a “otro” individuo”.

De ambas reglas de conductas se puede señalar que están íntimamente relacionadas, ya que, como advierte Goffman, “lo que es la obligación de un hombre será a menudo la expectativa de otro”

En el uso corriente, el *Derecho o Privilegio*: es una regla que al actor o destinatario le parece una cosa personalmente deseable, pero estos términos tienen implicaciones adicionales, ya que sugieren una clase especial de reglas que un individuo puede invocar, aunque no está obligado a hacerlo.

En el caso de que se viole una regla de conducta, se corre el riesgo de que los individuos queden desacreditados: uno con una obligación que habría debido gobernarse por la regla; el otro con una expectativa que habría debido ser tratada en una forma particular a consecuencia de ese gobierno⁸³. Ambos, desde sus roles, corren un serio peligro social.

En resumen de lo anterior, un acto que está sometido a la regla de la conducta, es una “Comunicación” porque representa una forma en que los “yo” son confirmados, tanto el yo para el cual la regla es una obligación, como aquél para quien es una expectativa. Así también, un acto que está sometido a reglas de conductas pero no concuerda con ellas es también una comunicación, pues las infracciones constituyen noticias⁸⁴.

Ya se ha señalado que las reglas de conductas pueden impactar sobre un participante de forma Directa o Indirecta. Sin embargo es conveniente mencionar que de las reglas de conducta se distinguen dos clases: las simétricas y asimétricas⁸⁵: Regla Simétrica: es la que lleva a un individuo a tener, respecto de los demás, obligaciones y expectativas que los otros tienen respecto de él. Un ejemplo de esto son los que se denominan cortesías comunes y reglas de orden público.

Una regla asimétrica en tanto, es la que lleva a otros a tratar y ser tratados por un individuo en forma distinta a la que trata y es tratado por ellos. Un ejemplo de lo mencionado son los médicos que dan órdenes médicas a las enfermeras, pero no viceversa.

Ahora bien, identificado ya el impacto y las clases de reglas, Goffman enfatiza que existe una distinción importante, y es la que existe entre lo sustantivo y lo ceremonial⁸⁶, Identificando a la Regla Sustantiva como la que orienta la conducta en relación con asuntos acerca de los cuales se siente que tiene importancia por derecho propio o por sí mismo, aparte de lo que la infracción o el mantenimiento de la regla expresan sobre el yo de las personas involucradas. Por ejemplo, un

⁸³ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 51

⁸⁴ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 51 - 52

⁸⁵ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 53

⁸⁶ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 53

individuo que se abstiene de robar a los demás, defiende una regla sustantiva. En cambio una *Regla Ceremonial* es la que orienta la conducta en asuntos respecto de los cuales se siente que tienen una significación secundaria, o incluso ninguna, y que su importancia principal es la de un medio convencionalizado de comunicación por el cual el individuo expresa su carácter o trasmite su apreciación de los demás participantes en la situación⁸⁷.

En todas las sociedades, las reglas de conducta tienden a organizarse en códigos que garantizan que todos actúen con corrección y reciban lo que corresponde. En nuestra sociedad el código que gobierna las *Reglas Sustantivas* y las expresiones sustantivas abarca a la legislación, la moral y la ética, en tanto que el código que gobierna las *Reglas Ceremoniales* y las expresiones ceremoniales está incorporado a lo que se denomina etiqueta. Goffman es elocuente en señalar que todas las Instituciones tienen ambos tipos de código, sin embargo de aquí en adelante hay un énfasis por poner atención en lo *ceremonial* o *etiqueta*.

*“Los actos o sucesos: vehículos de signos o señales que transportan mensajes ceremoniales, son de carácter notablemente variado”*⁸⁸. A continuación se hace una clasificación de manera de observar su diversidad:

- a) *Actos lingüísticos: actos en el que un individuo hace una afirmación de alabanza o desprecio respecto de sí mismo o de otros, y lo hace en lenguaje y entonación particulares.*
- b) *Actos de gestos: actos en el que la actitud física de un individuo expresa insolencia u obsequiosidad.*
- c) *Actos espaciales: actos en el que un individuo precede a otro para pasar por una puerta, o se sienta a su derecha en lugar de hacerlo a la izquierda.*
- d) *Acto insertador en la tarea: acto en el que un individuo acepta una tarea con gracia y la realiza en presencia de otros con aplomo y destreza.*
- e) *Acto parte de la estructura de comunicación: acto en el que un individuo habla con más frecuencia que otros, o recibe más atención que los demás.*

Es importante poder señalar que la *actividad ceremonial*, como la sustantiva, es un elemento analítico que se refiere a una componente o función de acción, no a la propia acción empírica concreta. Todos los dichos empleados por un determinado grupo social para fines ceremoniales pueden ser considerados como su idioma ceremonial. Las reglas de conducta que unen al actor y al destinatario son vínculos de sociedad, y las reglas ceremoniales representan su función social, pues varios de los actos orientados por dichas reglas duran un breve instante y pueden ejecutarse en todas las interacciones sociales.

⁸⁷ “todos los gestos ceremoniales difieren en el grado en que tienen valor sustantivo, y que ese valor sustantivo puede ser usado de manera sistemática como parte del valor de comunicación del acto, pero que aún así el orden ceremonial es distinto del sustantivo, y que así se entiende”. Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 54

⁸⁸ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 55

La *actividad ceremonial* contiene ciertos componentes básicos: la Deferencia y el Proceder. Deferencia y proceder son términos analíticos, en el plano empírico hay mucha superposición de las actividades a que se refieren, es por eso que se explicarán en primera ambos términos de manera de clarificar su significancia e impacto en el ritual ceremonial.

La *Deferencia*: es entendida como “el componente de la actividad que funciona como medio simbólico por el cual se transmite generalmente una apreciación a un destinatario de ese destinatario, o de algo de lo cual ese destinatario es tomado como símbolo, extensión o agente”⁸⁹. Aquellas marcas de fervor representan formas en que un actor celebra y confirma su relación con un destinatario.

La actividad ceremonial es posible de visualizarla en los pequeños saludos, cumplidos y disculpas que salpican las relaciones sociales y que se pueden denominar, a la luz de la teoría interaccional, como “Rituales de status” o “Rituales interpersonales”. Se emplea el término “*Ritual*” porque la actividad, por informal o secular que sea, *representa una forma en que el individuo debe proteger y designar las consecuencias simbólicas de sus actos, mientras se encuentra en presencia inmediata de un objeto que tiene un valor especial para él.*

El individuo puede desear, ganar y merecer *deferencia*, pero en general no se le permite que se la conceda él mismo, y se ve obligado a buscarla en los demás. Al buscarla en otros, descubre entonces que tiene mayores motivos para buscar a éstos, y a su vez la sociedad recibe mayores seguridades de que sus miembros entrarán en interacción y en relaciones entre sí. La apreciación contenida en un acto de *deferencia* implica que el actor posee un sentimiento de “respeto” hacia el destinatario, lo que implica una evaluación general de éste. El “*Respeto*”: *es algo que el individuo tiene constantemente por los demás, y lo conoce lo suficiente como para fingirlo en ocasiones; pero al tener respeto por alguien, el individuo es incapaz de especificar en detalle a qué se refiere*⁹⁰.

Cuando se piensa en la *Deferencia* es común usar como modelo los rituales de obediencia, sumisión y propiciación que alguien que depende de una autoridad le concede a alguien a quien tiene su autoridad. Pero esta concepción resulta limitadora porque hay muchísimas formas de *Deferencia* simétrica que los pares sociales se deben unos a otros, ya sea en esta como en otras sociedades. Otra razón es que el respeto que el actor siente hacia el destinatario no tiene por qué ser temeroso; existen otros tipos de respeto que por lo general se expresan también mediante rituales interpersonales, como el de la “confianza”, por ejemplo. Un sentimiento de respeto que desempeña un papel importante en la *Deferencia* es el de “afecto” y el “sentimiento de pertenencia”. Sintetizando, los actos de *Deferencia* además de un sentimiento de “respeto”, contienen por lo general una especie de

⁸⁹ Véase: “Ritual de Interacción”, op. cit. pág. 56

⁹⁰ Véase: “Ritual de Interacción”, op. cit. pág. 57

“promesa”, ya que expresan la admisión y compromiso del actor de tratar al destinatario en la próxima actividad en una forma especial.

La *Deferencia* puede adoptar muchas formas, de las cuales destacan dos amplios grupos: los rituales de evitación y los rituales de presentación⁹¹; Los *Rituales de Evitación dicen relación con las “formas de deferencia” que llevan al actor a mantenerse a distancia del destinatario y a no violar la “espera ideal”, como señala Simmel, que envuelve al destinatario*”⁹². Los rituales de evitación adquieren la forma de proscripciones, interdicciones y tabúes, que implican actos que el actor debe abstenerse de ejecutar para no violar el derecho del destinatario de mantenerlo a distancia. Un importante foco de evitación deferencial consiste en el cuidado verbal que los actores están obligados a ejercer para no introducir en la discusión temas que pueden ser penosos, molestos o humillantes. Se ha sugerido que los rituales de *evitación* son uno de los tipos principales de *deferencia*.

Un segundo tipo, denominado *Rituales de presentación*, mediante los cuales *el actor describe en forma concreta su apreciación del destinatario, “abarca actos por medio de los cuales un individuo presenta testimonios específicos ante los destinatarios, en relación con la forma en que los respeta u la manera en que los tratará en la interacción inmediata”*⁹³. Las reglas relativas a estas prácticas rituales implican en éste caso prescripciones específicas, no proscripciones específicas; en tanto que los rituales de evitación especifican lo que no se debe hacer, los de presentación especifican lo que se debe hacer.

Ahora bien, dejando atrás la Deferencia y sus componentes, es posible entrar al campo del proceder, y por *Proceder* se entiende como el *“elemento de la conducta ceremonial del Individuo que en general se demuestra por medio del porte, la vestimenta y las maneras, que sirven para expresar a quienes se encuentran en su presencia inmediata que es una persona con ciertas cualidades deseables o indeseables”*⁹⁴. Goffman señala que el individuo de buen proceder posee los atributos popularmente vinculados con la “educación del carácter” o con la “socialización” que se implanta *“cuando se educa en el plano casero a un neófito de cualquier tipo”*⁹⁵.

Es necesario volver a resaltar que el proceder implica atributos derivados de *interpretaciones* que los otros hacen de la forma en que el individuo se desenvuelve durante las relaciones sociales, y el individuo crea una imagen de sí por medio del proceder, pero no se trata de una imagen destinada para sus ojos.

⁹¹ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 61

⁹² Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 61

⁹³ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 68

⁹⁴ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 73

⁹⁵ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 73

Tal como en las *Deferencias*, el *Proceder* tiene reglas que pueden ser simétricas o asimétricas, y se señalaba anteriormente que ambos términos se superponen. Es decir, un acto por medio del cual otorga o retiene su deferencia ante los demás constituye por lo general un instrumento con el cual expresa que es un individuo de buen o mal proceder.

Una segunda relación entre la deferencia y el proceder gira en torno del hecho de que la disposición a conceder a los otros la debida deferencia es una de las cualidades que el individuo tiene que expresar a los otros por medio de su conducta, así como la disposición a proceder correctamente es en general una manera de mostrar deferencia a los presentes⁹⁶.

A pesar de éstos vínculos, la relación analítica entre ambos es de “*complementariedad*”, no de *identidad*. Goffman señala que la imagen que el individuo debe a los otros no es del mismo tipo que la que estos otros están obligados a mantener de él. Indica que las imágenes de *deferencia* tienden a apuntar hacia la sociedad exterior a la interacción, hacia el lugar que el individuo ha conquistado en la jerarquía de dicha sociedad y que las imágenes de *proceder*, en cambio, tienden a apuntar a las cualidades que cualquier posición social permite a sus ocupantes exhibir durante la interacción, ya que tales cualidades corresponden más a la forma en que el individuo maneja su posición, que al rango y lugar de dicha posición en relación con los ocupados por otros.

Ahora bien, se ha visto que el individuo procede correctamente mientras se encuentra en contacto con los demás y es tratado por ellos con deferencia. Asimismo es importante ver que si se quiere que el individuo desarrolle este tipo de juego sagrado, el campo tiene que ser adecuado. El ambiente debe asegurar que el individuo no tendrá que pagar un precio demasiado elevado por un buen comportamiento, y que se le otorgará deferencia. *Un Ambiente*, en términos del componente ceremonial de la actividad, es un lugar en el cual resulta fácil o difícil desarrollar el juego ritual de tener un yo ”⁹⁷.

Si se quiere que un individuo actúe con un proceder adecuado y muestre una deferencia correcta, será necesario que posea zonas de autodeterminación; contar con una provisión empleable de las pequeñas indulgencias que su sociedad emplea en su idioma de consideración; contar con libertad de movimiento físico, de modo que le sea posible adoptar una actitud que transmita un apropiado respeto por los demás y un proceder adecuado por su propia parte; debe tener acceso a utensilios para comer, que su sociedad define como apropiados para su uso.

Lo anterior, podemos apreciar, dependerá de los *habitus* aprehendidos y de los campos en que ocurrirá la interacción, según una breve mirada desde Bourdieu.

⁹⁶ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág. 78

⁹⁷ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit pág 79

Ahora bien, una frecuente ocasión de dificultades ceremoniales surge en momentos de contacto entre grupos, “pues distintas sociedades y subculturas tienen diferentes modos de transmitir deferencia y proceder, diferentes significaciones ceremoniales para los mismos actos y distintas proporciones de preocupación por cosas tales como el aplomo y la intimidad”⁹⁸. Entre los muchos tipos de transgresiones ceremoniales hay uno que se debe tener en cuenta: “se trata del tipo que parece ser perpetrado adrede y emplear en forma consciente el propio lenguaje de la ceremonia para decir lo que está prohibido”⁹⁹. El idioma mediante el cual se establecen los modos adecuados de conducta ceremonial, crea necesariamente formas efectivas de profanación, pues sólo con referencia a los modos correctos especificados, puede aprenderse a apreciar cuál sería la peor forma posible de conducta¹⁰⁰. En esta misma línea, cierta medida de profanación en broma puede aparecer dirigida, no contra personas ajenas, sino contra el propio destinatario, en forma de burlas ligeras o de poner a prueba los límites rituales en relación con él.

Un tipo menos juguetón de profanación ritual se encuentra en la práctica de deshonrar al destinatario, pero en tal forma y desde tal ángulo, que este conserve el derecho a actuar como si no hubiese recibido el mensaje profanador. En todos estos casos vemos que si bien se toman ciertas libertades ceremoniales para el destinatario, no se tiene a éste en tan baja estima como para insultarlo “en la cara”. Esta línea divisoria entre lo que puede transmitirse acerca del destinatario mientras existe un estado de conversación con él, y lo que sólo puede transmitirse sobre él cuando no se le habla constituye una institución ceremonial básica en nuestra sociedad, que asegura que la interacción cara a cara debe ser mutuamente aprobada¹⁰¹. Pero ciertamente hay situaciones en las cuales un actor transmite una profanación ritual del destinatario mientras se encuentra oficialmente en conversación con él, o en forma tal que no es fácil hacer caso omiso de la afrenta. Si bien desde el punto de vista del actor estas profanaciones pueden ser un producto de impulsos ciegos, o tener un “significado simbólico especial”, no tratándose de infracciones impulsivas y cometidas al azar, estos actos están exactamente calculados para transmitir una total falta de respeto y un desprecio absoluto, por medios simbólicos¹⁰².

Aparte de la profanación de los demás, los individuos, por diversos motivos y en diversas situaciones, dan la apariencia de profanarse ellos mismos; actúan en una forma que parece destinada intencionalmente a destruir la imagen que otros tienen de ellos como personas dignas de deferencia. En la misma concordancia es claro que la autoprofanación existe y esta también se da en el plano verbal.

⁹⁸ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit. pág. 80

⁹⁹ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit. pág. 81

¹⁰⁰ “También parece existir una especie de profanación ceremonial en relación con las reglas sustantivas. En el terreno de la ley, proporcionan un ejemplo de ello lo que se denomina “acciones por despecho”, lo mismo que el fenómeno del vandalismo. Pero ellas representan formas en que se abusa del orden sustantivo con fines ceremoniales”. Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit. pág. 81

¹⁰¹ Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit. pág. 83

¹⁰² Véase: “Ritual de Interacción”. op. cit. pág. 83 - 84

Este plano de lo verbal, claramente está asociado a lo social, y su implicancia en términos de socialización e internalización ya sea de aprendizajes, conductas y elementos culturales, entre otros, es importante. Para ello revisaremos a Vygotski.

De la actividad a la acción mediada

Para Vygotski, como para Piaget, la actividad es fundamental para la construcción del conocimiento. Para Vygotski (1982) (Talizina, 1988), la *Actividad Humana es el proceso que media la relación entre el ser humano (sujeto) y aquella parte de la realidad que será transformada por él (objeto de transformación)*¹⁰³.

La actividad psíquica (interna) y la práctica (externa) no son dos cosas diferentes, sino dos formas de un todo único: la actividad. La unidad entre ambas formas revela la indivisibilidad de la vida íntegra del hombre, que se manifiesta en dos formas, la material y la ideal. La *Actividad se concibe como un sistema de acciones y operaciones que realiza el sujeto sobre el objeto, en interrelación con otros sujetos*. Sin embargo, para Vygotski el énfasis no está en las acciones espontáneas realizadas por un sujeto que busca construir el ordenamiento del mundo a base de sus descubrimientos personales. Para Vygotski la *Acción Humana, o la Actividad Humana* mencionada anteriormente, por definición, *utiliza instrumentos mediadores, tales como las herramientas y el lenguaje, y estos instrumentos dan a la acción su forma esencial*¹⁰⁴. Desde esta perspectiva, es imposible referirse a las acciones físicas o las acciones lógico-matemáticas sin considerar los medios que hacen posible dicha acción. Para Vygotski, pues, más que en la acción, el énfasis debe ponerse en la acción mediada. Para él tanto las acciones físicas como las acciones lógico-matemáticas tienen un origen históricocultural. El desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje radican en la re-construcción de actividades externas. En cuanto a la *Mediación Social*, ésta se refiere a un tipo de mediación instrumental que se realiza entre dos o más personas. Es entonces, una mediación interpersonal en la que los individuos cooperan en una actividad conjunta o colectiva (Fuentes, 2000)¹⁰⁵.

De acuerdo a Vygotski, el *Conocimiento* no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que *es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social*¹⁰⁶. Las estructuras cognoscitivas se modifican no por la actividad en sí misma, sino más bien por la forma en que las herramientas y signos de que se dispone hacen posible esa actividad, señalábamos. De esta manera, la actividad y los medios para realizarla constituyen una unidad indivisible indispensable para entender tanto las manifestaciones del pensamiento como su desarrollo. En otras palabras, los medios de que se dispone (tanto materiales como simbólicos, y de

¹⁰³ Vidal Castaño, Gonzalo "La Actividad del Profesor";.

¹⁰⁴ Wertsch, J. V. (1991). Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid, España: Aprendizaje Visor.

¹⁰⁵ Gamboa I, Oyaneder G. (2004), "Estudio descriptivo: Interacciones con valor mediacional que se presentan en la práctica de las tutorías formativas individuales del programa Adopta un Hermano, V región: pág 15.

¹⁰⁶ Conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana. <http://www.monografias.com/trabajos/teorapren/teorapren.shtml>

aquí se reafirma la importancia de lo semiótico que sostienen autores como Geertz, Bourdieu y Goffman, desde sus diversas perspectivas sociales) condicionan el alcance y los límites de nuestra actividad constructiva. En vista de que tanto las herramientas como los símbolos son productos culturales de los que nos adueñamos mediante la educación, primero informal y luego formal, es necesario considerarlos en cualquier explicación del proceso enseñanza-aprendizaje. Para Vygotski, entonces, la actividad que en un momento del curso del desarrollo se manifiesta como operación lógica o razonamiento individual fue antes una actividad externa a la persona. Así lo expresa en su conocida *Ley de la doble formación: Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre la gente como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica*. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y la voluntad. Podemos considerar esta posición como una ley en todo el sentido de la palabra, pero no está demás decir que la *internalización: transforma el proceso en sí mismo y cambia e impacta su estructura y funciones*.

Las relaciones sociales o las relaciones entre la gente, subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones¹⁰⁷, y es necesario agregar que no es posible construir una realidad única sobre la base de encuentros privados con el mundo, por el contrario, casi todos los acercamientos al mismo están mediados por la negociación con otros. Esta aseveración da fuerza a los planteamientos de Vygotski y a sus postulados en torno a la Zona de Desarrollo Próximo.

Enseñar consiste en asistir al aprendizaje a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) Se puede decir que hay enseñanza cuando se ofrece ayuda en algunos puntos de la ZDP en los que el aprendizaje necesita ayuda (Tharp y Gallimore, 1988, cap. 2)''.

La Zona de Desarrollo Próximo, según la perspectiva Vygotskiana, es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado¹⁰⁸.

Vygotski establece que el nivel actual de ejecución en la tarea, representa el desarrollo cognoscitivo retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo potencial representa el desarrollo cognoscitivo prospectivamente. En consonancia con esta conceptualización, propone que una característica esencial del aprendizaje es que crea zonas de desarrollo potencial. Su planteamiento es que el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos internos que sólo se activan cuando el aprendiz, o el niño, está en interacción con otras personas en su ambiente y en colaboración con sus pares. Vygotski sostiene que una vez que estos procesos son internalizados, se hacen parte de los

¹⁰⁷ Wertsch, J. V. (1985). Vygotsky and the social formation of the mind. Cambridge, MA: Harvard University Press. p. 61

¹⁰⁸ Conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana. <http://www.monografias.com/trabajos/teorapren/teorapren.shtml>

logros evolutivos independientes¹⁰⁹. No obstante, su origen está ligado a la actividad comunicativa, a la acción colaborativa y a las interacciones sociales. De lo anterior se desprende que la mente del sujeto, expuesto a instancias de aprendizaje, es elástica, donde el desarrollo cognitivo puede verse impulsado hacia diversas direcciones, dependiendo del contexto y de las prácticas socioculturales en que éste se vea inmerso, siempre en interacción con otros agentes socializadores.

La ZDP se encuentra inherentemente asociada a las siguientes cláusulas:

- ✓ Aquello que actualmente es logrado por el aprendiz con la asistencia de una persona más competente, en un futuro se llevará a cabo con independencia por parte del mismo.
- ✓ Paradojalmente, esta independencia en la actuación del aprendiz, es el resultado del apoyo o guía previo de un mediador.

Durante el proceso de dominio e interiorización de los instrumentos de mediación, no se produce la mera acumulación aditiva de los mismos. Vale decir, al momento de la interiorización, el aprendiz no incorpora estas herramientas realizando de ellas una copia isomórfica en un plano intrapsicológico, sino más bien sucede que, producto de la participación de éste en situaciones sociales específicas, se genera una reorganización de la actividad psicológica del individuo expuesto a interacciones con carácter mediacional. O sea, el niño, a lo largo de su desarrollo empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que en un comienzo un mediador le designaba con respecto a él. Éste asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo. El signo, es siempre en un comienzo un medio de relación social, una vía de influencia sobre los otros, que luego de un proceso de asimilación, es internalizado por el aprendiz.

En este punto, la actitud del mediador con respecto a su actuar en el proceso intersubjetivo de aprendizaje, debe propender a la autonomía en lugar de hacia la sobreprotección. Lo anterior, dado que el objetivo último de un proceso mediacional es permitir que el aprendiz “aprenda a aprender”, “aprenda a crear”, “aprenda a construir”.

El progreso por la ZDP se puede presentar en un modelo de cuatro etapas que se centra fundamentalmente en la relación entre el autocontrol y el control social (Luis C. Moll, 1993)¹¹⁰:

Estadio I: donde otros más capaces ayudan al desempeño. Antes de que los niños puedan funcionar como agentes independientes, deben depender de los adultos o de los pares más capaces para la regulación por parte del otro en el desempeño de tareas. La cantidad y el tipo de regulación por el otro que un niño necesita depende de la edad del niño y de la naturaleza de la tarea, es decir, de la extensión y la progresión a través de la ZDP para la actividad en cuestión. Durante los

¹⁰⁹ Gamboa I, Oyaneder G. (2004), “Estudio descriptivo: Interacciones con valor mediacional que se presentan en la práctica de las tutorías formativas individuales del programa Adopta un Hermano, V región:”, pág 15

¹¹⁰ Véase: Gamboa I, Oyaneder G. (2004), “Estudio descriptivo... op.cit. pág 16

primeros periodos de la ZDP, el niño puede tener una comprensión muy limitada de la situación, la tarea o el objetivo de lograr; en este nivel el mediador ofrece directivas o modelos, y la respuesta del niño es imitada.

El niño llega a entender gradualmente como se relacionan entre sí las distintas partes de la actividad, o a comprender el significado de la operación. Por lo común, esta comprensión se desarrolla a través de la conversación durante la realización de tareas. Cuando se ha adquirido alguna idea de la acción global, por medio del lenguaje u otros procesos semióticos, se puede ayudar al niño con otros medios: preguntas, retroalimentación y, luego, estructuración cognitiva.

El estadio I, ha sido transitado cuando la responsabilidad de encuadrar la ayuda, adecuar la transferencia, y la responsabilidad del propio desempeño en la tarea ya ha sido pasada efectivamente al educando. Por supuesto, este es un logro gradual y el progreso se realiza a saltos.

Estadio II: donde el yo ayuda al aprendizaje. Si observamos detenidamente las declaraciones del niño durante esta transición, veremos que los modelos de actividad que permitieron al mismo participar en el esfuerzo de resolución de problemas en el plano intersíquico ahora le permiten llevar a cabo la tarea en el plano intrapsíquico. Así, en el Estadio II, el niño lleva a cabo una tarea sin ayuda ajena. Sin embargo, esto no significa que la operación esté plenamente desarrollada o automatizada. La regulación puede haber pasado del adulto al niño pero la función de control permanece con la verbalización manifiesta en la forma de discurso autodirigido.

El fenómeno de discurso autodirigido refleja un desarrollo de profunda significación. Una vez que el niño comienza a dirigir o guiar la conducta con su habla propia, se ha llegado a un importante estadio en la transición de una aptitud a través de la ZDP. Una función importante de la conversación autodirigida es la autoguía.

Esto sigue siendo así durante toda la vida. En la adquisición de habilidades de aprendizajes particulares, los adultos, durante el Estadio II, se hablan a sí mismos y se ayudan de todas las maneras posibles.

Estadio III: donde el desempeño se desarrolla, automatiza y fosiliza. Una vez que ha desaparecido la evidencia de la autorregulación, el niño ha salido de la ZDP. La ejecución de tareas es fluida e integral. Se ha internalizado y automatizado. La ayuda, del adulto o del yo, ya no es necesaria. En estas condiciones, la ayuda ajena continuada es disruptiva e irritante. Incluso la propia autoconciencia va en detrimento de la suave integración de todos los componentes de la tarea. Este es un estadio posterior al autocontrol y al control social. El aprendizaje aquí ya no está en desarrollo sino que se encuentra desarrollado.

Estadio IV: donde la desautomatización del desempeño lleva a la recurrencia a través de la ZDP.

Durante toda la vida, el aprendizaje para el desarrollo de nuevas capacidades en cualquier individuo se realiza recurriendo una y otra vez a estas mismas secuencias reguladas por la ZDP – de la ayuda del otro a la autoayuda –. Para cada individuo, en cualquier momento dado, habrá una mezcla de regulación por el otro, autorregulación y procesos automatizados. El niño que ya puede dar muchos de los pasos necesarios para armar un rompecabezas, puede estar todavía en la ZDP en lo que respecta a las actividades de lectura.

Además, una vez que el niño domina estrategias cognitivas, ya no está obligado a depender sólo de la mediación interna. También puede pedir ayuda cuando se sienta trabado. En los periodos de dificultad, los niños pueden buscar y escoger vocalizaciones de control de otros más competentes.

El concepto de ZDP remite a los procesos de constitución de los Procesos Psicológicos Superiores, ya que todo aprendizaje organizado, aquel que se gesta en todo proceso de la ZDP, se convierte en desarrollo mental. Por tanto el aprendizaje es una condicionante para permitir el desarrollo cultural de las Funciones Psicológicas Superiores. Citando a Vygotski, es posible decir que la instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo¹¹¹.

Los vínculos con los demás forman parte importante y protagónica en el proceso mediacional, debido a que no se puede analizar el desarrollo del niño, por ejemplo, ni el diagnóstico de sus aptitudes, ni su educación si se hace caso omiso de sus vínculos sociales, incluso la ZDP se refiere a la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto u otro par más capaz.

Ahora bien, los *Instrumentos Psicológicos: son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza*¹¹². A diferencia del instrumento técnico, destinado a modificar el objeto, el instrumento psicológico se orienta a ejercer influencia en uno mismo y teniendo su origen en la relación social con el objeto, el instrumento psicológico opera en la propia psique. Al emplear el instrumento psicológico, se pone al alcance de todo el mundo aquello que se ha construido, y que el hombre a sí mismo ha construido diría Geertz, a lo largo de la historia.

¹¹¹ “La Zona de Desarrollo Próximo, Comentarios en torno a su uso en los Contextos Escolares”.

www.tiberiades.cl/documentos_word/educacion.doc

¹¹² Gamboa I, Oyaneder G. (2004), “Estudio descriptivo: Interacciones con valor mediacional que se presentan en la práctica de las tutorías formativas individuales del programa Adopta un Hermano”, V región:.

En cuanto el objetivo último de las prácticas sociales mediacionales, se encontraría en desarrollar Funciones Psicológicas superiores, las que ya hemos visto. Es por esto que se entiende que, todo Proceso Psicológico Superior (PPS) se genera a partir de la participación del individuo en actividades compartidas con otros agentes sociales de su entorno, es decir en la vida social.

La aparición de los PPS, presuponen la existencia de procesos elementales o estructuras primitivas. Éstos últimos se adscriben a la línea natural del desarrollo, los cuales se encuentran ligados a mecanismos biológicos. Concretamente, la línea natural del desarrollo, alude a los procesos maduracionales y de crecimiento de un sujeto. Los PPS, en cambio se adhieren dentro de la línea de desarrollo cultural. *La línea cultural alude a la apropiación y al dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone (Baquero, 1996)¹¹³*, y para que el sujeto se vaya constituyendo progresivamente como un ser aculturado dentro de su comunidad, resulta imprescindible que cuente con dispositivos de base otorgados por la línea de desarrollo natural. Éstos serían entonces el piso donde se sustentaría el aprendizaje.

Una vez que los instrumentos de mediación han sido internalizados, adquieren un carácter formativo sobre los PPS, por lo tanto, estos se traducen en una fuente de desarrollo del aprendiz, entendiendo *Desarrollo: como dominio de los instrumentos, lo que implica necesariamente una reorganización de las funciones psicológicas, lo cual indicaría precisamente el desarrollo de las mismas*. Esta reorganización implica variaciones en las interrelaciones existentes en las funciones psicológicas precedentes, las cuales no desaparecen, sino que se modifican en virtud de los instrumentos de mediación interiorizados por el niño.

Mediación y Juego

Los niños se pasan mucho tiempo jugando; es lo que hacen los niños. Además de jugar solos, también lo suelen hacer con otros niños y con quienes les atienden. Asimismo, podemos apreciar que el juego se da en diferentes culturas, en función de las muchas y variadas actividades en los que los niños se involucran, ya sea con objetos, personas o acontecimientos (Senavinin-Powell, 2000)¹¹⁴. La importancia del juego se ve reforzada cuando es posible observar que en las actividades lúdicas suelen darse interacciones comunicativas y sociales, así como actividades de tipo motor.

Existen estudios descriptivos sobre el juego que han concluido que los avances en el juego contribuyen y están relacionados con los avances en el desarrollo del lenguaje y en la competencia social (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni y Volterra, 1979; Fein, 1981; Lifter & Bloom, 1989;

¹¹³ Gamboa I, Oyaneder G. (2004), “Estudio descriptivo: Interacciones con valor mediacional que se presentan en la práctica de las tutorías formativas individuales del programa Adopta un Hermano, V región:.

¹¹⁴ Lifter, Karin “El juego y sus relaciones con el lenguaje y las conductas sociales en niños con y sin trastornos generalizado del desarrollo”;

McCune, 1995), ya que los niños hablan de lo que conocen e interactúan sobre ello, y lo que los niños saben tiene que ver con la forma en que juegan.

Muchos investigadores han definido el juego como una actividad expresiva o bien como una actividad interpretativa (es decir, de aprendizaje). Por ejemplo, Piaget (1962) concebía el juego como “asimilación” y lo describía como “una muestra alegre de acciones conocidas”. Esta perspectiva se fija en la función expresiva del juego: una expresión de lo que se conoce. De forma alternativa, Montessori (1967) describía el juego como “el trabajo del niño”, lo cual participa de la idea de la función de aprendizaje o “acomodación” del juego. La posición de Montessori es similar a la planteada por Vygotski (1978), quien define el Juego como “*un mecanismo adaptativo que promueve el crecimiento cognitivo durante los años preescolares*”, además de ser efectiva en términos mediacionales, dada la gran influencia que este tiene para que se produzca el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Las actividades lúdicas están impregnadas no sólo de placer, como muchos autores las han caracterizado, sino que conlleva situaciones imaginarias, emociones generalizadas, reglas implícitas y/o manifiestas, fuentes de motivación y propósitos encubiertos o explícitos¹¹⁵. Vygotski decía que el atributo esencial de un juego es que se trata de una regla convertida en un afecto, es decir que la regla así internalizada tendrá preponderancia en el ámbito de acciones intencionales del niño y será así más generalizable¹¹⁶. Por otro lado, el mecanismo esencial por el cual el niño mantiene la acción concentrada en un juego es una regla definida internamente que le provoca satisfacción. Si tal regla no existiera, el comportamiento del niño no sería guiado, sino aleatorio¹¹⁷, que no lo es y que parece obvio al observar juegos infantiles. Entonces es posible señalar que a través de éstos se satisfacen deseos no satisfechos del niño, y al respecto Vygotski expresa que la sucesiva maduración de las necesidades es un tema central, porque no se puede ignorar el hecho de que el niño satisface ciertas necesidades a través del juego, por lo que es importante comprender el papel que juega el hecho de transferir una necesidad no satisfecha a otro momento y lugar que no es el inmediato. En este sentido, uno de los aspectos importantes de considerar es la ruptura de la fusión de los impulsos y la percepción en los primeros meses de vida, hacia acciones diferidas de un campo perceptivo similar o ficticio, lo que implica explicitar procesos de memorización, posponer y por tanto controlar la conducta y contextualizar la necesidad en otra situación, estos aspectos marcan el paso de las funciones psicológicas elementales a las superiores, pues están presentes procesos de culturización en los que la evolución del significado a través de la palabra, o el signo, abren el camino para el pensamiento descontextualizado.

El juego del niño con objetos, para suplir demandas y conocerlos, es una actividad ligada a la vida cotidiana, en la que el juego actúa como mediador del proceso psíquico (interioridad) y del proceso de socialización externa (demandas institucionales, instintivas y culturales). En cuanto al primero el niño

¹¹⁵ Puente Peña, Virginia. “El juego y la interacción social como generadores de desarrollo intelectual”;

¹¹⁶ Rosas, Ricardo D “En otras palabras, una regla convertida en un afecto es una intención y no un mero esquema”.. De cómo el Homo Sapiens devino en Homo Faber gracias al Homo Ludens. Escuela de Psicología U.C.

¹¹⁷ Ibid

liga su acción lúdica a situaciones imaginarias para poder suplir todas aquellas demandas ya sean biológicas, psíquicas, sociales, producto de su dependencia. En consecuencia, y a la luz de Vygotski, para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego.

En los niños, a partir de los dos años, se producen en los juegos, cotidianos o protagonizados, los mayores logros en un sentido básico de acción lúdica y del aprendizaje de las reglas de la cultura (moralidad entre otras). Estas situaciones imaginarias que construye el niño desde pequeño no son necesariamente, como se ha creído, acciones simbólicas, pues, según Vygotski, existe el peligro de asociar al juego con una actividad semejante al álgebra; entonces es válido preguntarse ¿Qué significado tiene el juego del niño en una situación imaginaria?, para lo cual es posible argumentar que, el juego que comporta una situación imaginaria, es de hecho un juego provisto de reglas, en la que los niños al final del período preescolar y a lo largo de algunos años construye y se apropia de las reglas de la cultura¹¹⁸; es decir, el niño imagina ser maestro y en consecuencia está obligado a observar e imitar las reglas de la conducta de un maestro, por ejemplo.

Entonces, tanto niños como adultos jugamos en nuestra cotidiana existencia, distintos juegos, con seriedad o alegría, concentrados o distraídos, ganando o perdiendo. La gran diferencia esta en el grado de goce que los jugadores obtienen del determinado juego que están jugando, del grado de inocencia con el que los jugadores se involucran en la representación que el juego le asigna al jugador y en el momento preciso en el que se esta jugando¹¹⁹, en el grado de respeto irrestricto a las reglas, a fin de cuentas el juego es una actividad tan seria como cualquier ocupación lucrativa, con la diferencia de que no se lo puede valorizar económicamente¹²⁰.

En los juegos cotidianos, los niños por primera vez descubren el mundo de los conflictos y de las relaciones que existen entre los adultos, sus derechos, sus deberes; de esta forma el niño al imitar a los adultos, después de haber adquirido su autoconciencia, pueden situarse en la realidad del otro, para poder hacer predicciones de sus comportamientos sociales y poder obrar en tal sentido. El juego por tanto es importante para la existencia, tanto animal como humana, en el sentido que nos permite desarrollar nuestro ser, tanto individual como social. De hecho, el juego es condición indispensable y además pieza clave en el desarrollo cognitivo y socio-emocional de los niños¹²¹.

¹¹⁸ Jiménez, Carlos Alberto: "Pedagogía de la creatividad y de la lúdica". Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda.

¹¹⁹ "se juega cuando se atiende a lo que se hace en el momento en que se lo hace, y esto es lo que ahora nos niega nuestra cultura occidental llamándonos continuamente a poner nuestra atención en las consecuencias de lo que hacemos y no en lo que hacemos". Maturana, Humberto y Verden Zöller, Gerda: Amor y Juego Fundamentos Olvidados de lo Humano. El juego, el camino desdénado. Colección Experiencia Humana. Pag 116.

¹²⁰ Maturana, Humberto y Verden Zöller, Gerda: Amor y Juego Fundamentos Olvidados de lo Humano. Ibid

¹²¹ Maite Garaigordobil Landazabal, Psicología para el Desarrollo de la Cooperación y de la Creatividad. Biblioteca de Psicología Desclee de Brouwer. Cap 2.

Fuera de los anteriores logros, los juegos de rol o protagonizados son básicos para el desarrollo de la fantasía, de la imaginación y en consecuencia de la creatividad humana; Valeria Mujina¹²², señala al respecto: "El niño aprende a sustituir unos objetos por otros, a interpretar distintos papeles, lo que servirá de soporte al desarrollo de la imaginación. A esta edad (preescolar) crean con su imaginación los objetos, sus actuaciones con ellos y las nuevas situaciones. Surge entonces el juego interiorizado".

Con respecto a los ambientes facilitadores de estos juegos, es necesario explicitar que cuanto más experiencias de este tipo y cuantas más realidades los niños conozcan, serán mucho más amplios y variados los argumentos de sus juegos. Mujina, considera que con el aumento de la variedad de los argumentos se incrementa también la duración de los juegos. Los juegos de los niños de tres a cuatro años duran diez o quince minutos; los juegos de los niños de cuatro a cinco duran cuarenta-cincuenta minutos, y los de seis a siete, horas y hasta días.

Ahora bien, asumir el juego desde el punto de vista didáctico, implica que éste sea utilizado en muchos casos para manipular y controlar a los niños dentro de ambientes escolares en los cuales se aprende jugando, violando de esta forma la esencia y las características del juego como experiencia cultural y como experiencia ligada a la vida. Bajo este punto de vista el juego en el espacio libre - cotidiano es muy diferente al juego dentro de un espacio normatizado e institucionalizado como es la escuela. Vygotski en este punto afirma que "el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño", y además agrega que este aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa.

Ahora, aceptar la teoría de Vygotski sobre el juego, en el sentido de que sirve para potenciar la zona de desarrollo próximo, el sentido de la didáctica del juego cambia. De acuerdo con los planteamientos anteriores, el juego podría facilitar la zona de desarrollo próximo para aquellas funciones del desarrollo humano que no han madurado y que, según el autor, se encuentran en estado embrionario como "capullos" o "flores del desarrollo" en lugar de frutos del desarrollo; lo importante no es cómo llega el niño a ser lo que es, sino cómo puede llegar a ser lo que aún no es (Vygotski - Luria - Leontiev - Elkonin - Liublinskaia - etc.). Considerando lo anterior, orientar el aprendizaje hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado, resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño, ya que un buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo en términos prospectivos y no en términos de lo pasado.

La función de la escuela, entonces, en lo relacionado con la zona de desarrollo próximo, debe estar orientada en sus fines y propósitos hacia el mañana del desarrollo humano; es decir adelantarse al desarrollo para poderlo favorecer. En relación con esto Vygotski afirma: "La zona de desarrollo

¹²²“Pedagogía de la creatividad y de la lúdica”; Jiménez, Carlos Alberto. Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda.

próximo proporciona a los psicólogos y educadores en general un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método es posible tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se encuentran en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo permite trazar el futuro inmediato del niño¹²³.

La teoría de Vygotski con respecto al juego se mueve en el terreno del significado y en el de la interioridad. De esta forma el pensamiento está separado de los objetos y de las acciones que los niños hacen frente a los juegos imaginarios; los cuales surgen a partir de las ideas más que de las cosas: una caja es una nave espacial, una sombra es un monstruo, un palo es un caballo, por mencionar. Desde esta perspectiva las acciones están de acuerdo a las reglas, el problema del niño es que para poder imaginar un caballo, tiene que definir su acción mediante el uso de el caballo en el palo como punto de partida.

En palabras de Vygotski el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad.

Es importante que el juego pueda entenderse en términos *Propedeúticos*, es decir, *sirve para preparar y potenciar procesos de desarrollo humano*, no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico creador y potenciador de zonas de desarrollo de evolución inmediata; su función está ligada a la vida cotidiana como experiencia cultural, ya que el juego conduce en forma natural a ésta. A través del juego los niños y los adultos participan en la cultura; en la medida que los actos de creación producidos por éstos puedan transformar la cultura y, en consecuencia, dotarla de sentido y de significación.

En síntesis, el juego ideal para el aprendizaje, es aquél cuyas exigencias son mayores a las habituales. Si el juego exige demasiado poco, el niño se aburre. Si tiene que ocuparse de muchas cosas, se vuelve ansioso. El estado ideal de un juego en el aprendizaje es aquel que se produce en una delicada zona entre el aburrimiento y la ansiedad, entre la interioridad y la exterioridad, es decir, en una zona de estado de flujo, en la que en el cerebro la emocionalidad y excitación del circuito nervioso esté en sintonía con la exigencia del juego¹²⁴, produciéndose lo que comúnmente llamamos estado de diversión.

¹²³ “Pedagogía de la creatividad y de la lúdica”; Jiménez, Carlos Alberto. Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda.

¹²⁴ Vigotsky: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: crítica, 1989, pág. 142

Desarrollo Evolutivo Infantil

Para definir la relación entre la evolución del niño y su aprendizaje, no es suficiente establecer el nivel evolutivo en términos de las tareas o actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo: es necesario determinar qué es capaz de hacer con la ayuda de otros. Al conjunto de actividades que el niño es capaz de hacer con la ayuda, colaboración o guía de otras personas, veíamos que Vygotski lo denomina nivel de desarrollo potencial, diferenciándolo del nivel de desarrollo actual que se define por el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, sin la guía y ayuda de otras personas. La noción de una zona de desarrollo potencial contribuye a plantear que un buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo (Riviére, 1984)¹²⁵. De este modo, el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del avance del desarrollo en los niños. El aprendizaje representa para Vygotski el factor fundamental para el desarrollo.

Existen tres conceptos muy interrelacionados que permiten un mejor entendimiento sobre el proceso evolutivo durante los primeros años de vida: maduración, desarrollo y aprendizaje¹²⁶.

La maduración hace referencia a aquellos cambios que tienen lugar a lo largo de la evolución de los individuos y que se fundamentan en la variación de la estructura y la función de las células. Así, es posible hablar de la maduración del sistema nervioso central, mediante la cuál se crean las condiciones para que haya más y mejores conexiones nerviosas que permitan una respuesta más adaptada a las necesidades crecientes del individuo. La maduración está estrechamente ligada al crecimiento (que correspondería básicamente a los cambios cuantitativos: longitud de los huesos, aumento de peso corporal, etc.) y, por lo tanto, a los aspectos más biológicos y físicos de la evolución de las personas.

Cuando se habla de desarrollo nos referimos explícitamente a la formación progresiva de las funciones propiamente humanas: lenguaje, razonamiento, memoria, atención, estima. Se trata del proceso mediante el cuál se ponen en marcha las potencialidades de los seres humanos¹²⁷.

El concepto de aprendizaje alude a los procesos mediante los cuáles las personas incorporamos nuevos conocimientos, valores y habilidades que son propios de la cultura y la sociedad en que vivimos. Los aprendizajes nos hacen modificar conductas, maneras de hacer y maneras de responder (los *programas*, en los *habitus*, dirían Geertz y Bourdieu), y son producto de la educación que otros individuos de nuestra sociedad han planificado y organizado, o bien de un contacto menos

¹²⁵ Díaz Cordal, Jimena. “Aprendizaje y Desarrollo en los primeros años de vida: el enfoque constructivista según Vygotsky”;

¹²⁶ Vigotsky: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: crítica, 1989

¹²⁷ Díaz Cordal, Jimena. “Aprendizaje y Desarrollo en los primeros años de vida: el enfoque constructivista según Vygotsky”;

planificado con las personas y el entorno con los que nos relacionamos (Bassedas y colaboradores 1998)¹²⁸.

Respecto al desarrollo infantil, anteriores descripciones del proceso evolutivo proponían que éste se articulaba en torno a una serie de hitos evolutivos que caracterizaban los comienzos y finales de etapas o estadios evolutivos, y que se suponían universales en su secuencia y por lo tanto relativamente ajenos en su desarrollo a la determinación del entorno (Palacios y colaboradores, 1998)¹²⁹. En la actualidad se considera que es más adecuado hablar *de estadios del desarrollo* cuanto más cerca de los primeros años nos encontramos. Esto es consecuencia de que el paso de un estadio a otro se relaciona en gran parte con progresos madurativos, que están determinados por la parte cerrada del código genético (lo que está determinado por la maduración y es menos permeable al medio) y de ciertas constancias transculturales que se manifiestan en la forma en que los adultos tratan y estimulan a los niños más pequeños.

Los procesos madurativos que van permitiendo el acceso a nuevas posibilidades de desarrollo son muy frecuentes en los primeros meses, como lo refleja la rapidez con que los niños pasan del estado de dependencia en que nacen al desarrollo de crecientes competencias motrices, lingüísticas, sociales en el curso del primer año o año y medio de vida (Palacios y colaboradores, 1998)¹³⁰. Pero los procesos madurativos se van lentificando a partir de ahí. Cada vez son menos los grandes cambios que se producen, y cuando se dan, se producen cada vez más alejados entre sí. En otras palabras, cada vez gana más importancia el papel del entorno y, en consecuencia, aumentan las diferencias entre unos niños y otros como resultado de una creciente sensibilidad a la determinación del medio. Cuando esto ocurre, los perfiles del desarrollo empiezan a ser diferentes de unos niños a otros y se hace cada vez más difícil describir el desarrollo en términos de estadios universales. De esta manera, al interior de una misma cultura se encuentran más puntos de semejanza entre unos niños y otros en sus perfiles generales de desarrollo, que los que se encuentran entre niños de culturas diferentes. Por ejemplo, los niños occidentales de la década de los 90, especialmente los urbanos, se ven sometidos a un impacto sin precedentes de sistemas y códigos de comunicación (vídeo juegos, ordenadores) que ejercen influencia sobre su capacidad para manejarse con símbolos abstractos¹³¹.

De acuerdo a lo anterior el concepto de estadio debiera utilizarse como recurso descriptivo para referirnos a algunos de los grandes saltos cualitativos que se producen en el desarrollo. En el caso de Jean Piaget se definen períodos del desarrollo del pensamiento: “período sensoriomotriz ó sensitivo – motor, que se extiende de 0 a 2 años, en el cual el niño usa su inteligencia de manera precaria dirigida por las sensaciones. La sensibilidad es primordialmente táctil y está focalizada en los

¹²⁸ Vigotsky: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: crítica, 1989. pág 74

¹²⁹ Vigotsky: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. op cit pág 75

¹³⁰ Vigotsky: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. op cit pág 76

¹³¹ Vigotsky: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. op cit pág 78

labios y en la lengua. Se produce un fenómeno extraordinario: el descubrimiento de los ojos. Los primeros ojos con los que establece contacto son con los de su madre. Su madre le proporciona placer; seguridad y confianza para poder establecer un buen contacto con otras personas y el mundo posteriormente. Construye la cara de la madre empezando por los ojos. El niño luego verá la boca”¹³².

Otro período es el que define Piaget como preoperatorio, o comúnmente llamado preescolar, se extiende de los 2 hasta los 7 años, en donde contar cuentos es una manera de aprendizaje para la resolución de problemas, además aprenden a simbolizar y a utilizar el lenguaje, su mentalidad; por lo demás es animista, atribuye a los objetos vida. Se da progresivamente el paso de formas de pensamiento analógico (según criterios de proximidad y similitud) a formas de pensamiento lógico más abstractas y menos sutiles¹³³.

El período de las operaciones concretas que va desde los 7 hasta los 12 años habla del paso del pensamiento mágico (cuentos) a resolución de problemas. Aprende a asociar; y finalmente está el período de las operaciones formales, desde los 12 años, que corresponde a la edad de la adolescencia además, siendo un periodo extenso, de maduración psicológica y emocional. Es un periodo de antidependencia, con búsqueda de la identidad, afirmándose contra la identidad de los padres. Lo que es más característico es que el adolescente desarrolla características sexuales. Ha de adaptarse a cambios corporales y a emociones nuevas, desarrollando nuevos valores y nuevas relaciones interpersonales. Los cambios corporales coexisten con emociones nuevas. Los niños crecen y “pasan” de los argumentos racionales de los padres y de los “emocionales” de las madres. Se realiza el comienzo de una transición. Los patrones impulsivos / viscerales de conducta, se irán modulando al aparecer emociones profundas y un modo de pensar idealista.

Baltes (1983), plantea que el desarrollo humano se ha concebido, tradicionalmente, como “un proceso de cambios conductuales, secuenciado, unidireccional e irreversible y que actualmente esta visión ha sido reemplazada por una concepción del desarrollo humano que enfatiza su carácter multidimensional, multidireccional, contextual y consciente del impacto de los cambios sociales y las contingencias ecológicas.”¹³⁴ Si se toman los cuatro grandes períodos en que suele dividirse el ciclo vital humano: infancia, adolescencia, adultez y senectud, hasta no hace mucho tiempo ha existido un tópico para cada uno de ellos: se suponía que las experiencias ocurridas en la infancia tienen un efecto determinante y configurador de todo el desarrollo posterior; que la adolescencia es una época de cambios drásticos y grandes mutaciones psicológicas; que la adultez significa estabilidad y ausencia de cambios importantes, y que la vejez es sinónimo de deterioro de los procesos psicológicos y de progresiva disminución de las diferencias entre unas personas y otras.

¹³² “El Ciclo Vital Evolutivo”. www.uam.es

¹³³ “El Ciclo Vital Evolutivo”. www.uam.es

¹³⁴ Vigotsky: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: crítica, 1989

Este enfoque sobre los períodos evolutivos se ha actualizado. Hoy se confirma la importancia de la infancia y el enorme interés que tiende aportar a lo largo de toda ella las mejores y más ricas experiencias. Pero una cosa es aceptar que lo que ocurre en la infancia es importante, y otra muy diferente suponer que es irreversible¹³⁵. Afortunadamente el psiquismo humano parece mucho más plástico de lo que antes se pensaba, y son muchos los ejemplos de niños que, habiendo crecido en condiciones difíciles, consiguen luego, si las condiciones se tornan establemente propicias, remontar la historia previa de adversidades. Esta afirmación es válida para lo intelectual, lo emocional y lo social. Y es válida también, naturalmente, en sentido contrario: una infancia feliz no es por sí misma garantía de una felicidad eterna.

¹³⁵ Jiménez, Carlos Alberto. “Pedagogía de la creatividad y de la lúdica”. Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda.

6. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

- “Comprender las dinámicas relacionales y culturales de los niños dentro del espacio microsocial orientado hacia ellos, denominado Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil- Sede Rumania, que se encuentra situado en un contexto de pobreza”

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- “Conocer las pautas relacionales que desarrollan los niños al interior del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil- Sede Rumania”
- “Conocer las pautas culturales que desarrollan los niños al interior del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil- Sede Rumania”

7. PREGUNTAS DE INVESTIGACION

- ¿Qué hacen los niños al interior del centro?
- ¿Qué tipo de actividades se desarrollan al interior del centro y quienes las generan?
- ¿De que forma se dan las relaciones entre las personas al interior del centro?
- ¿Cómo ven los niños el espacio del centro?

8. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Lo desarrollado en los puntos anteriores se traduce en la necesidad de adoptar un diseño de investigación y una posición metodológica de carácter interpretativo-comprensiva con un enfoque complementario, en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. Por lo dicho, problemas como los de descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas búsquedas calificadas de cualitativas.

Debido a esto, las opciones metodológicas cualitativas cuentan con variados enfoques desde donde comprender, por ejemplo, las realidades culturales, opciones que se han caracterizado históricamente por limitarse a la elección y posterior implementación de un solo modelo y diseño, corriente entregada por la historia del positivismo. A nuestro parecer las realidades y fenómenos sociales requieren para su comprensión la incorporación de variados elementos que complementen el análisis y hagan de la realidad y problema en estudio un todo integral, que no se limite a la estructura de un diseño en particular, con el fin de no forzar una adecuación de la realidad observada a una opción previamente establecida.

En consideración a lo anterior, el grupo de investigación asume que para el trabajo pretendido, es necesario reconocer cada uno de los aportes de los diferentes modelos de investigación cualitativa, por ello se acude a un diseño desde la Complementariedad, enfoque desarrollado por Murcia y Jaramillo¹³⁶, como una posibilidad de articulación de las opciones que nos brinda cada modelo, buscando comprender el fenómeno, lo más cerca posible a la realidad que viven los sujetos inmersos en éste. Esta comprensión no se logra en su totalidad si se percibe desde pequeñas miradas del investigador.

En este sentido, han surgido diferentes tendencias de investigación de corte cualitativo en la comprensión de fenómenos sociales como son: La fenomenología, la etnografía, la teoría fundada y la etnometodología expuestas desde los años treinta por la escuela de Chicago con un énfasis más sociológico; la hermenéutica, expuesta por pensadores filosóficos como Dilthey, Gadamer y Weber; y la teoría crítica expuesta por Habermas como una forma diferente de asumir las ciencias sociales, en la cual se plantea el enfoque histórico hermenéutico que considera la explicación del mundo desde las relaciones del lenguaje, la tradición y la historia; y el principio de etnografía reflexiva expuesto por Hammersley y Atkinson (1994).

¹³⁶ Murcia y Jaramillo. "Un diseño desde la complementariedad" Revista Cinta de Moebio No. 12. Diciembre 2001. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/12/frames03.htm>

Nuestro interés se suma al de los autores de este enfoque, el cual es presentar una posición mediadora de todas estas teorías cualitativas y ofrecer una propuesta de diseño metodológico para abordar estudios relacionados con las ciencias sociales; lo anterior, se fundamenta en la importancia de los procesos de comprensión de las realidades culturales.

Por lo anterior, se hace necesario reconocer cada uno de los aportes de las diferentes tendencias anteriormente expuestas para lograr una mayor y mejor aproximación a la realidad estudiada, por ello acudimos al principio de complementariedad como una posibilidad de articulación respecto a las opciones que nos brinda cada tendencia.

Principio de Complementariedad¹³⁷

El fundamento de las investigaciones de corte cualitativo está dado por la visión holística de las realidades, lo cual implica comprender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde la mirada aislada de estos. Como lo asume Martínez (1993): "Cada parte al formar una nueva realidad, toma en si misma algo de la sustancia de otras, cede algo de si misma y en definitiva queda modificada."

Por tanto, y a manera de síntesis, para estructurar una propuesta desde la complementariedad, es necesario entre otras, que esta se sustente en:

La teoría de la complejización de las ciencias propuestas por Edgar Morín y Kern (1993,189), según las cuales, una ciencia se desarrolla cuando busca su complejización; esto es, cuando se analiza desde las relaciones internas y externas, o sea, en función de sus posibilidades de relación con el todo y sus partes. Los autores consideran que una ciencia se estanca, cuando se simplifica, es decir, cuando se reduce al fraccionamiento de cada una de sus partes y se desconoce la relación con el todo y con otras ciencias.

El principio sistémico Ecológico expuesto por Miguel Martínez como una posibilidad de comprensión de un texto cultural y la consideración de las relaciones que se dan permanentemente en dicho texto: "Nuestra mente no sigue sólo una vía causal, lineal, unidireccional; sino también, y a veces sobre todo, un enfoque modular estructural, dialéctico, gestáltico, donde todo afecta e interactúa con todo, donde cada elemento no sólo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás". (Miguel Martínez 1993, 4).

¹³⁷ Murcia y Jaramillo. "Un diseño desde la complementariedad" Revista Cinta de Moebio No. 12. Diciembre 2001. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/12/frames03.htm>

En la teoría de la acción comunicativa de Habermas; según la cual, todo acto de habla implica una acción de comunicarse, y esa comunicación se desarrolla mediante las señales o emisiones emitidas en un contexto de intencionalidad que desencadena una acción, la cual es la base en los acuerdos entre varios participantes del proceso comunicativo (Habermas, 1999 tomo II,14); lo anterior implica, que para comprender la comunicación es necesario reconocer la intencionalidad de los actos de habla.

Desde esta perspectiva, nuestra investigación acogiendo los planteamientos de Habermas, viene a analizar los actos de habla en el referente del contexto sociocultural donde tuvo origen y desde el proceso global que implica comunicarse, pudiendo realizar una aproximación a la veracidad y validez de la información recolectada. Pues es en el marco de los procesos comunicativos, que el sujeto expresa ese cúmulo de acciones e interacciones que determinan su percepción del mundo y de su realidad.

Por lo anterior, una acción comunicativa se basa en tres aspectos: el primero está dado por la intención de los comunicantes al manifestar sus actos comunicativos; es decir, el aspecto teleológico de ejecución de un plan de acción. El segundo es el aspecto comunicativo propiamente dicho, que implica la interpretación de la situación y el pacto de comunicación; y el tercero es el acuerdo logrado en la interacción.

Lo anterior implica la posibilidad de conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos, en tanto este es una representación de las vivencias que se van logrando durante la historia cultural. Lo anterior recogiendo la posibilidad de emprender miradas del mundo subjetivo a partir de la búsqueda de posibles estructuras que lo configuran, para llegar a la comprensión de las esencias de esas estructuras; esto, apoyados en las tendencias flexibles del estructuralismo que asumen la estructura como algo dinámico y que representan la intencionalidad de los sujetos mediadas por las acciones e interacciones; como las armazones de Goffman, y el rechazo al funcionalismo estructural que asumen Peter Blu y las teorías de redes (ver Ritzar,1996).

El principio de complementariedad considera, además, que la realidad debe ser complementada con múltiples miradas, lo que constituye la necesidad de entender que la percepción se da en relación con los sujetos; por tanto, sería incompleto un estudio que no tuviese en cuenta diferentes miradas sobre el mismo fenómeno.

Esta estrategia metodológica facilita el desarrollo del principio de complementariedad, toda vez que permite ver que tipo de acciones e interacciones forman pautas culturales; es lo que Velazco y Díaz de Rada (1999,223) denominan "acceder al espacio público de la cultura, según una multiplicidad de perspectivas y datos multireferenciales". Desde esta perspectiva, se considera la cultura como un

estructura compleja que sería imposible de captar desde una sola mirada; por eso, los datos recolectados sobre ella, deben ofrecer múltiples facetas o matices remitiendo a una gran variedad de aspectos y niveles de la realidad.

Otro componente de la complementariedad tiene relación con que los estudios deben realizarse donde tiene objeto la cotidianidad sin perder de vista lo externo. O sea, que no debe dejarse de tener en cuenta el contexto en el que la realidad de las personas y sus interacciones que son sujeto de estudio, desarrollan sus actividades, como un espacio vital.

Desde la lógica anterior, aparece la investigación acción participativa como un complemento operativo posterior de los estudios cualitativos iniciales, como el de la presente investigación. Lo anterior, por cuanto no descartamos en nuestra perspectiva, el llegar a formular, comprobar o refinar teorías, hipótesis y conceptos, siempre que ellos sean la resultante de la comprensión de esa red de sentidos y significados socioculturales. Por lo anterior, el grupo de investigación se identifica con las propuestas de Hamersley y Atkinson, Taylor y Bogdan, y Glasser y Strauss (1967) con relación a que, lo más importante, es la comprensión y re definición de las acciones e interacciones desde los propios escenarios donde estas se estén generando. En conclusión, la presente investigación se torna a su vez, en un elemento inicial para quienes les interese dirigirse hacia un componente de investigación acción participativa que implique la realización de acciones concretas a partir de los resultados desarrollados por el presente estudio.

Por último, podemos agregar que otro elemento importante de incorporar a partir de este principio de complementariedad, con el fin de poder desarrollar una adecuada comprensión del fenómeno a estudiar, es la hermenéutica; la cual orientará las interpretaciones comprensivas a través del proceso.

Hermenéutica

El trabajo interpretativo que pretenden adelantar las distintas corrientes identificadas con la hermenéutica, parte de reconocer como principio, la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal y la segunda (la de la presente investigación), como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto.

Para Gadamer, el círculo hermenéutico¹³⁸ representa un factor positivo. Él describe e inscribe en el espacio de la distancia temporal. El sentido de un texto no pertenece exclusivamente a él, ni tampoco a la conciencia que lo comprende o que intenta comprenderlo: “copertenece” a ambos. El sentido es la copertenencia de la obra y la conciencia hermenéutica en el seno de la tradición. El sentido no acaba nunca; se reorganiza una y otra vez; se vuelve a tejer de distinto modo.

¹³⁸ Echeverría, Rafael. El Buho de Minerva. Dolmen Ediciones. 1993

Es así como Gadamer describe el fenómeno de la comprensión:

*“Quien quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar, esboza el proyecto de un sentido del todo, tan pronto como se muestra un primer sentido en el texto. Este se muestra, por otra parte, sólo porque el texto se lea ya con ciertas expectativas de un sentido determinado. El comprender de lo que ahí está consiste en la elaboración de un tal proyecto previo que(...) es constantemente revisado en el curso de aquella elaboración, lo que se da con la creciente penetración en el sentido.”*¹³⁹

Este proceso se realiza hasta que se logra fijar unívocamente la unidad del sentido. Comprender implica proyectar mantos de sentido, fundados en nuestras preopiniones, sobre aquello que procuramos comprender. Simultáneamente, la comprensión exige una condición de alteridad y apertura hacia el texto. Tal apertura implica que la otra opinión sea puesta en relación con el todo de las opiniones propias, o que uno se relacione con aquella. Gadamer plantea que todo acto de comprensión implica necesariamente la fusión de dos horizontes: el del intérprete y el del texto.

Podemos agregar además elementos de la Descripción Densa de Clifford Geertz, relacionado con el análisis requerido a partir de este proceso de comprensión, o sea un enfoque semiológico, señalando lo siguiente:

Frente a la pregunta qué es Analizar, responde que es "desentrañar o descubrir estructuras de significación y determinar su campo social y su alcance"¹⁴⁰. Entonces es posible decir que el etnógrafo u observador inscribe el discurso y la acción social; lo escribe. Al hacer esto, lo trae de un evento pasado que solo existe en el momento que ocurre, en una narración, que existe en sus inscripciones y se pueden revisar. De manera que en Descripción Densa lo importante es “lo dicho” en la distinción entre evento y significado, como se ejemplifica en la siguiente cita: "¿qué fija la escritura? no el hecho de hablar, sino lo dicho en el hablar (Paul Ricoeur)"¹⁴¹

Entonces al hacer una interpretación cultural podemos encontrarnos con una multitud de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales se superponen o se anudan con otra, que son extrañas, irregulares y no explícitas; las cuales deben conseguirse de alguna forma primero para poder utilizarlas y luego presentarlas. “Con respecto a esto entonces hacer etnografía es como intentar leer, en el sentido de «construir una lectura de», un manuscrito, extraño, descolorido, lleno de vacíos, incoherencias, enmiendas sospechosas y comentarios tendenciosos, pero escrito no con las grafías convencionales de los sonidos, sino con los ejemplos transitorios de la conducta”¹⁴².

¹³⁹ Echeverría, Rafael. El Búho de Minerva. Dolmen ediciones. 1993 pág. 219

¹⁴⁰ Geertz. Clifford (1990). "La Interpretación de las Culturas". Barcelo 1973 p. 24

¹⁴¹ Geertz. Clifford "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". Pág 551

¹⁴² Geertz. Clifford "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". p. 552

9. DISEÑO DE INVESTIGACION

Las consideraciones anteriores esperamos sirvan de contexto, para poder dar a conocer el diseño metodológico que posee nuestro estudio, el que se ha desarrollado a partir de una dinámica inductivo-generativa, flexible y compresivo-interpretativa. En este sentido, el diseño metodológico tendrá en cuenta los elementos importantes de cada una de las tendencias de investigación intentando lograr una complementariedad entre sí.

Asumimos que la forma de percepción del universo por el sujeto se hace manifiesta a través de las acciones e interacciones que dicho sujeto expresa en una realidad determinada; en tal sentido, es necesario estudiarlas en el escenario de relaciones sociales de esa realidad con la menor influencia posible de un marco de inferencias apriorísticas. Esto es, con un referente conceptual limitado, el cual se utilizaría para una preliminar comprensión de los aspectos a investigar.

El siguiente es el modelo resultante del proceso inductivo de investigación, de manera de resultar un aporte con respecto de otras experiencias que pudiesen ser realizadas desde un enfoque similar. De manera que, daremos cuenta de él en forma general, para luego informar el proceso a través del cual éste se fue materializando.

Es importante no dejar pasar la oportunidad de manifestar que, al poseer el enfoque que caracteriza la presente investigación, la flexibilidad que este tiene permite que el diseño de investigación sea desarrollado a partir del proceso, y no en forma inversa, lógica en que el diseño de la investigación, en cierto sentido, determina el proceso, así como en buena parte los resultados que son posibles de generar a partir de él.

El diseño puede decirse que consta de cuatro etapas principales, las cuales son:

- 1^a Diseño preliminar e Inserción Institucional
- 2^a Construcción de los datos
- 3^a Generación de Conocimiento o Reconfiguración de la realidad estudiada
- 4^a Revisión y Reformulación

Las diferentes etapas constan de diversos momentos, que pueden darse en paralelo y que presentaremos en la forma en la que fueron desarrollados en esta investigación, sin perjuicio de que en otras circunstancias quien lo desee utilizar lo desarrolle con las variaciones que implica cada realidad particular. Por otro lado, cada momento del proceso puede presentar diversos elementos a considerar o desarrollar.

Por otra parte, el diseño consta con un Proceso Transversal de reflexión y revisión constante apuntando hacia la complementariedad entre las personas involucradas en la investigación y hacia la triangulación de los diversos elementos incorporados en el proceso.

PRIMERA ETAPA.

Diseño preliminar e inserción institucional

- Selección del tema // Revisión de otras experiencias similares

Primer momento en el que el equipo, idealmente en conjunto con el profesor guía, decide qué tema se abordará. En paralelo a ello, se realiza una investigación bibliográfica de manera de poder poseer información relevante con respecto de otras experiencias y tomar una buena decisión.

- Mapeo

Este momento se realiza a partir de las siguientes consideraciones:

- Una primera instancia, en el que se revisa todo el material susceptible de ser utilizado, ya sea respecto a la Institución o a partir de la propia disciplina, si es que ésta ha abordado el tema con un enfoque similar.

- Una segunda instancia se genera a través del Proceso de Inserción Institucional. En este punto es necesario acercarse y conocer los espacios y las personas con las que se desarrollará el estudio, de manera de poder tener una primera Configuración de la Realidad. Lo ideal es que para ello se realicen entrevistas y se revise material de forma previa, que permita tener una perspectiva acerca de la realidad concreta a investigar.

- Definición de estrategias pertinentes para el estudio

Este momento de la investigación es muy relevante y tendrá una importancia central en todo el proceso de investigación e incorpora los siguientes elementos:

- Anticipación a los dilemas metodológicos en la recolección de datos, esta instancia permitirá tener una clara visión de cuáles serán las principales estrategias para poder desarrollar una investigación seria y con criterios de validez adecuados. Es en este momento, en el que se debe decidir de qué forma se hará frente la investigación, debiéndose tomar decisiones en torno a: la profundidad de ésta y/o su extensión; inicio y termino de los diversos procesos; inclusión y/o exclusión de personas escenarios o tópicos. Es en este punto, y al tenor de nuestra investigación, a partir de la decisión previa por dar cuenta de pautas culturales, donde se opta por el desarrollo de la observación

participante como medio de recolección de datos. Cabe señalar, que el medio de recolección de información, depende directamente del tipo de información que se pretende enterar.

- Objetivos y preguntas de investigación preliminares.

Luego de la instancia anterior o como producto de ella, se generan los objetivos y preguntas de investigación preliminares de manera de tener claro que es, en principio, lo que se está investigando y hacia donde apunta la dirección de la investigación..

- Acuerdos Operativos.

Por otro lado se deben resolver y tomar, idealmente en conjunto con el profesor guía, acuerdos operativos, de manera de tener los pormenores de la investigación relativamente claros y delimitados.

SEGUNDA ETAPA

Recogida y construcción de los datos

- Preparación frente a la técnica de la observación participante.

Es necesario según nuestra consideración, y según lo arrojado por el proceso, que la observación participante sea preparada a partir de la revisión bibliográfica de enfoques de aproximación. Debido a las características propias de este estudio, como ya se ha visto, se incorporaron los aportes a Geertz como un referente útil en cuanto la generación de un registro de las experiencias, desarrollado a posteriori.

- Inducción cultural.

Inducción cultural en la realidad a investigar por parte del equipo de investigación, a partir del enfoque particular que incorpora el tipo de observación participante desarrollar. Dentro de nuestro proceso, el enfoque utilizado debió ser previamente comprendido y consensuado por el equipo, con el fin de alterar, lo menos posible la realidad estudiada. Lo anterior incorpora la premisa que dice relación con que todo proceso de inserción por parte del observador a una realidad a estudiar, implica la modificación de esta realidad.

En paralelo a la instancia anterior se generan otros dos momentos:

- Registro de datos

Se debe efectuar un registro de los datos que se construyen. En este caso particular, de las experiencias desarrolladas a partir de la participación, generándose desde entonces una constante mejora en la técnica y aproximación, que no deja de ser interpretativa incluso en este nivel.

- Revisión de teoría formal.

La segunda instancia paralela, es muy relevante y tiene que ver con la delimitación de lo deductivo, a partir de la revisión de teoría formal que arroje luces con respecto de los posibles caminos, interpretaciones o de manera de poder incluirlos como una fuente de triangulación de los datos contruidos.

- Cierre del proceso de observación.

Una vez que se tiene la suficiente claridad con respecto de los elementos que se tienen, los que son necesarios o, una vez que acaba el plazo acordado en los acuerdos operativos con respecto al proceso de recolección de información; se cierra el proceso de la Observación participante.

- Profundización de referentes deductivos teóricos (teoría formal) o delimitación deductiva.

Esto se desarrolla en relación con las características del estudio y como un proceso crucial en el que se vislumbran los posibles referentes que se utilizarán para poder comprender de mejor forma los fenómenos estudiados.

- Codificación y clasificación de la información.

En esta etapa de la investigación, el equipo debe desarrollar un sistema de registro que organice la información para los momentos que siguen, mediante un pequeño ejercicio estadístico que agrupe las características observadas en favor del análisis de la información.

- Generación de Unidad de Análisis y de categorías simples.

En este punto se debe generar una forma básica de aproximación a la información que sea lo suficientemente flexible y dúctil como para los siguientes tratamientos de ésta. En nuestro caso se establece como unidad de análisis, las actividades a partir de su agrupación según categorías.

- Complejización de las categorías.

En este momento, se complejizan las categorías de análisis, de manera de agregar más elementos relevantes asociados a ellas, de esta forma, se apunta a generar una progresiva y más compleja comprensión de los fenómenos y sus manifestaciones. En nuestro caso fue la inclusión de criterios de Iniciativas y Estructuración en las Actividades desarrolladas por los niños, las que se constituían como decíamos anteriormente, en nuestra unidad de análisis.

- Pausa y revisión del proceso

Luego de los momentos anteriores se realiza una pausa en el proceso, de manera de poder revisarlo y de esta forma generar las decisiones necesarias en cuanto a la forma en la que se desarrollarán los análisis tendientes a generar el conocimiento sustantivo que se pretende. Es por esto, que se deben tomar decisiones con respecto del tratamiento de la información y su pertinencia. Es en este punto,

que se puede volver a desarrollar un trabajo de recolección o construcción de nuevos datos al volver a terreno. Por otra parte, puede ser el momento de diseñar una estrategia que permita llevar a cabo el tratamiento de las categorías y los datos de manera que se pueda generar a partir de éstos, los resultados de la investigación.

- Saturación de la información.

Esta decisión y etapa del proceso se desarrolla a partir de la identificación de elementos o patrones recurrentes, que aparecen en la información o al interior de las unidades de análisis en este caso.

TERCERA ETAPA

Generación de conocimiento reconfiguración

- Proceso Hermenéutico

Es en este punto en el que se comienza el proceso hermenéutico, generando las interpretaciones preliminares que servirán para ir acotando progresivamente la teoría, así como para generar subdimensiones, a partir de lo encontrado en el análisis de saturación de la información recogida, organizándola en categorías.

-De esta forma se comienza con la Generación de hermenéutica. Éste es el proceso complejo a través del cual se intenta desentrañar los factores y significados culturales implicados en la base de las actividades, fundamentados en la triangulación. Esto se realizó con distintas instancias en paralelo:

Con las fuentes(1), al volver a revisar las observaciones para comprender contextualizadamente los elementos arrojados por las actividades; (2) la realización de entrevistas semiestructuradas con participantes del Centro; (3) comprensión, interpretación y condensación de las subdimensiones en relación con la teoría formal. Este proceso dio como resultado la generación de dimensiones comprensivas de los elementos encontrados, o en otras palabras el conocimiento sustantivo generado a partir del proceso.

- Dimensiones Comprensivas desarrolladas
- Elementos Contextuales.
- Elementos Relacionales.
- Desarrollo Cultural.

A la vez que se desarrolla el proceso hermenéutico, se consolida y constituye lo que devendrá en el marco teórico y los elementos referenciales. Esto debido a que se incorporaron aquellos elementos que guardaban una directa relación con lo que había sido utilizado para poder iluminar los elementos hallados.

- Presentación de los elementos contenidos en las dimensiones comprensivas.

En este momento comienza a desarrollarse la presentación de los elementos contenidos en las dimensiones comprensivas, así como la estructura general de la tesis.

- Tres instancias se desarrollan en paralelo en este momento del proceso:
 - La configuración de los referentes epistemológicos y metodológicos que ayuden a orientar al lector que acceda al documento.
 - Configuración definitiva de los Elementos Teórico-Referenciales y del Marco Institucional.
 - Por último, la producción de la presentación completa de los hallazgos, que se presentan como conocimiento sustantivo y en un formato específico que sigue la lógica de presentar los elementos en forma más bien descriptiva, para luego analizarlos comprensivamente. Cabe señalar que constituye una imbricada unidad las tres dimensiones comprensivas en las que está dividida la presentación, de manera que es muy poco probable llegar a comprender una sin la otra.

CUARTA ETAPA.

Revisión y reformulación

- Reformulación de Objetivos.

Luego de terminados los momentos anteriores y concluida la tercera etapa se produce la Reformulación de Objetivos, tanto generales como específicos, de manera de poder dar cuenta de forma adecuada de los hallazgos. En este sentido la generación de los objetivos se adecua a los hallazgos y el conocimiento generado por el proceso de investigación. De manera que no serán los objetivos los que determinen el proceso a seguir durante la investigación, así como no serán éstos, los que determinen sus resultados.

- Cierre del proceso.

El momento de cierre del proceso de generación de conocimientos, requiere que éste se explicita y revise críticamente de manera de poder, a la vez, reflexionar con respecto de los hallazgos y sus implicancias, ya sea para la institución en la que éste se ha realizado, para las personas que fueron sujetos del estudio, para los equipos, o para la disciplina que estos representan.

Estas reflexiones, deben desarrollar una mirada con respecto del proceso, de manera de poder generar a partir de éste, un Diseño de Investigación que pueda ser utilizado como referente por otras personas que deseen desarrollar conocimiento sustantivo de la forma en que se ha desarrollado esta investigación.

PROCESO TRANSVERSAL

Reflexión y revisión constante

Esta etapa se desarrolló durante todo el proceso y fue una forma de constante generación de sentido para el equipo. De esta forma, se constituyó en una serie de momentos permanentes de revisión y complementariedad entre las personas del equipo, entre el equipo y el profesor guía. Así como entre los diversos elementos desarrollados a partir de la experiencia (los textos) y los referentes teóricos, e incluso entre los mismos referentes teóricos entre sí, generando las relaciones que nos permitían ocuparlos de manera imbricada.

10. PROCESO METODOLÓGICO DE INVESTIGACION

Parte importante en cualquier proceso de investigación es el primer acercamiento a la realidad a investigar, la que surge a partir de una exploración de literatura disponible, revisión y análisis de literatura existente. Con el fin de lograr esto, el Equipo Seminarista comenzó con acercarse a través de un trabajo descriptivo sobre la biblioteca elaborado por uno de los miembros del Equipo; lo que había implicado una inserción en el Centro durante un espacio de dos semanas, describiendo y dando cuenta de forma general de los múltiples procesos que se desarrollaban en su interior.

A partir de esto, es que se decidió apostar por un proceso investigativo que diese cuenta con detalle de las diversas experiencias y procesos, tomando como referente un enfoque comprensivo-interpretativo, sobre el área infancia, con relación a las particularidades propias con las que se presenta en este espacio físico. De esta manera, la apuesta se dirigió a poder descubrir un área muy poco investigada y de la cual no existen experiencias anteriores en lo relativo a la disciplina de Trabajo Social, donde el cúmulo de elementos que desarrollan los niños y adultos en esta biblioteca infantil se tornó de sumo interés para el abordaje de un estudio.

A través de este acercamiento y motivación por el área, el Equipo fue requiriendo mayores antecedentes para la puesta en marcha del proceso investigativo; de esta forma se utilizaron los documentos con los cuales se realizó el trabajo antes mencionado, tomando además ponencias elaboradas por el Centro y caracterizaciones iniciales realizadas por el mismo. A su vez, la iniciativa de la biblioteca infantil fue descubierta paralelamente por el Equipo a través de una publicación del Programa Ciudadanía y Gestión local, perteneciente a la Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza, la cual hacía referencia a los proyectos de innovación ciudadana con impacto local, el Centro Nórdico de Literatura Infantil fue uno de los finalistas en este proceso, lo cual aportó a la iniciativa por investigar el proyecto que se realizaba en el sector de Rumania, Cerro Alegre.

Ahora bien, un proceso de investigación cualitativo tiene como uno de sus puntos de partida, un acercamiento previo a la realidad que va a ser objeto de análisis, lo cual se realiza a través de dos mecanismos básicos (Sandoval; 2002): la revisión de documentación existente y disponible sobre dicha realidad, y una observación preliminar de la realidad en cuestión, la que se puede complementar con entrevistas con personas involucradas. Como se ha podido observar, el primer mecanismo se constituye a través de la lectura de los documentos disponibles en primera instancia.

En relación al segundo mecanismo, el Equipo Seminarista desarrolló una entrevista con la Directora y fundadora de la Biblioteca infantil Sra. Anne Hansen Christensen, espacio en que se propuso la instancia de Seminario de Título dentro de su institución encontrando una respuesta positiva de su parte e invitándonos a comenzar la iniciativa haciéndonos presente en el Centro. Esta segunda etapa

se complementa con la participación en pequeñas actividades en el centro, comenzando el acercamiento con los niños y adultos participantes del espacio, dando a conocer nuestra propuesta y programando otros momentos de acercamiento aclaratorios y de conocimiento que permitieran comenzar con la investigación, todo esto se generó durante el último trimestre del año 2003.

Dentro de los momentos señalados anteriormente, en específico lo relacionado con la visita a la biblioteca del sector Rumania, el Equipo fue tomando conocimiento de la presencia permanente de personas y alumnos extranjeros al interior del espacio, los cuales no solo eran personas relacionadas con el quehacer cotidiano del Centro en torno al voluntariado, sino que también con espacios de conocimiento y recolección de información, mediante técnicas audiovisuales, plasmadas en documentales y descripciones de la realidad del sector en que se sitúa el centro de Rumania por personas vinculadas a instituciones académicas de origen europeo, como lo es el Centro Nórdico de Cine Documental, formando parte el Equipo de un documental elaborado por esta institución.

Es importante señalar, que esta fase de documentación inicial realizado, reviste una trascendencia importante en lo que es investigación cualitativa, ya que permitió al Equipo adentrarse y familiarizarse con la realidad que pretendía analizar; facilitándole, de ésta manera, el desarrollo de algunas competencias sociales y culturales básicas, que los habilitan para interactuar de manera más eficaz y convincente con las personas y situaciones objeto de la investigación. (Sandoval, 2002)

Se puede decir que todo el proceso de la documentación inicial apuntó a desarrollar una preparación socio-cultural del Equipo Seminarista, lo que permitió realizar una aproximación más bien acertada a la interacción con la realidad que se pretendía abordar, evitando por ejemplo hacer preguntas fuera de contexto o crear resistencias por desconocimiento de la realidad, lo que permitió al equipo mejorar las probabilidades de establecer una relación de empatía, haciendo más viable el acceso a la realidad a investigar.

Uno de los elementos básicos en el inicio del trabajo de naturaleza cualitativa, tiene que ver con el problema de situarse mentalmente en el terreno o escenario en el cual va a desarrollarse la investigación. Uno de los procesos de partida es lo que la literatura anglosajona denomina “mapping” o mapeo, o trazar el mapa, de manera de orientar en un lugar desconocido, para lo cual se consigue o se elabora si éste no existe. Ahora bien, el sentido de mapa es tomado en sentido figurado ya que la verdadera intención es poder lograr un acercamiento a la realidad social o cultural del objeto de estudio, donde se tengan identificados los actores o participantes, eventos y situaciones en los que interactúan, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que se desarrollan, etc. En resumen, un cuadro completo de los rasgos más relevantes de la situación o fenómeno objeto de análisis. Para lo anterior, el Equipo, tras los diversos acercamientos efectuados, logró obtener una identificación general de los actores involucrados directa e indirectamente, el lugar y los horarios o tiempos en que ocurren los acontecimientos a diario.

Durante el mes de marzo del 2004 se toman los acuerdos operativos en torno a la implementación de la investigación, en diversos espacios de encuentro con las personas responsables del centro. Así, el Equipo fue acercándose paulatinamente a los espacios de coordinación interna de la biblioteca, participando en reuniones de información y coordinación de los voluntarios, reuniones de coordinación con los responsables del centro, selección de voluntarios, entre otros; lo que nos permitió ir adquiriendo una visión particular respecto al funcionamiento y orientaciones del centro. Esta etapa de inserción y adquisición de datos relevantes suele ser transversal a toda la investigación.

En esta etapa se produjeron los primeros “Dilemas metodológicos”, como señala Sandoval, ante la recolección de datos. El Equipo Seminarista, en el que junto al Profesor Guía, se discutieron los diversos aspectos relacionados a la profundidad y extensión del proceso de recolección de datos, por dónde iniciar y terminar dicho proceso, sobre qué o quién enfocarlo y cuánto es el tiempo adecuado para hacerlo.

En cuanto cuando iniciar y terminar este proceso, se llegó al consenso de que el proceso ya había comenzado, presentándose como parte de la fase primera de la investigación, que dice relación con la recolección de información referente a la temática a estudiar, la revisión de documentación referida al centro y el posterior acercamiento al espacio y sus participantes con el fin de recoger la información in situ necesaria para el comienzo de la investigación. En relación con el cierre de esta etapa, se establece en directa relación con el surgimiento de la claridad comprensiva de la realidad, la cual se ve mediatizada por el tiempo que el equipo seminarista dispone para la realización de la investigación.

En cuanto dónde iniciar y terminar el proceso, junto con definir sobre qué o quienes enfocarlo, la inserción e información inicial dan pistas para definir este dilema, estableciéndose la incorporación al proceso de recolección de información, de todos los participantes que asisten al Centro Chileno Nórdico de literatura Infantil, sector Rumania; con un interés ya definido de centrarse en las niños que participan en esta instancia.

Luego de haber definido lo central de la investigación, el Equipo comenzó con el proceso (transversal) de definición de los Medios de Recolección de datos (técnicas e instrumentos), que permitieran generar y recolectar información de manera adecuada, según lo que se definió y quería conocer de la realidad que se intentaba investigar. Para ello, a partir del enfoque de nuestra investigación, el tipo de información que se pretende recolectar, las características de la población a estudiar y el tiempo con que disponemos, se establece que la *Observación Participante*, se transformaría en el medio que daría respuesta al enfoque de nuestra investigación y al tema que nos

convoca, pretendiendo, recoger antecedentes de las dinámicas y relaciones que se desarrollan al interior del centro como espacio microsocioal. Este primer plan de recolección de datos se fue completando y precisando a medida en que avanzó el contacto con las personas y situaciones susceptibles de constituir los datos, lo que significa cierta flexibilidad en lo referente a los queríamos como equipo comprender. Entonces, definida la técnica de recolección y construcción de los datos, se inició la inserción a la Biblioteca o Centro Nórdico donde los niños desarrollaban las actividades que luego constituirían nuestra inicial unidad de análisis.

Son estos elementos que se pretenden recoger mediante la observación participante, los que dan cuenta de nuestros primeros objetivos de investigación, los cuales presentan directa relación con el objetivo general que exhibe el presente seminario de título. Por otra parte, a partir de los primeros objetivos, se desarrollan algunas preguntas de investigación enfocadas hacia el conocer las dinámicas que se daban al interior del centro, quienes participaban y como se realizaban, que elementos las gatillaban, entre otras.

Para poder reflejar de una mejor forma el por qué de las elecciones podemos hacer referencia a algunos principios que referencialmente Sandoval denomina: *de pertinencia, de conveniencia, de oportunidad y de viabilidad*, a partir de los cuales en relación con la investigación pueden ser expuestos de la siguiente forma:

La Conveniencia se refiere a dos aspectos: en primer lugar, a la elección del lugar, la situación o el evento que más faciliten la labor de registro, sin crear interferencias. En segundo lugar, la conveniencia refiere además a la adopción de una alternativa que le permita al investigador posicionarse socialmente dentro del grupo que busca analizar, mediante una oportuna y bien definida ubicación mental y cultural, a través de la cual obtenga una comprensión clara de la realidad que está estudiando.

La oportunidad, por su parte, hace referencia a "estar en el momento justo, y en el lugar preciso", lo cual se explicaría por lo anterior. Y la disponibilidad, se refiere al acceso libre y permanente a los lugares, situaciones o eventos que demanda la investigación, lo cual fue discutido con las personas a cargo de la Institución, facilitando el proceso de recogida de datos.

Como se señaló anteriormente, para llegar a la elección de la Observación Participante, existió un proceso previo de reflexión compartida entre el equipo seminarista y el profesor guía, lo cual arrojó la incorporación de lecturas iniciales (Goetz y Le Compte, Clifford Geertz, entre otros). Esto tendría un impacto positivo en el proceso ya que produjo el efecto positivo de una progresiva y permanente revisión con respecto de la mirada con la cual ya se estaba comenzando a interpretar la realidad experienciada. De manera que demandó del equipo una constante vigilancia de las interpretaciones

cargadas, por ejemplo, de prejuicios profesionales; de manera de poder establecer de la manera más fidedigna posible de la realidad experienciada con y por los niños.

De esta forma para poder generar observaciones desde la lógica de la descripción densa, requirió como decíamos de un cambio de visión frente a nuestra formación profesional, de manera de poder observar participando de las actividades, sin incluir insumos para la transcripción como lo es un cuaderno de campo en el espacio de la observación. Ya que en el caso de haberlo utilizado, la presencia de este material hubiese modificado las actitudes y relaciones cotidianas de los niños. De manera que las Observaciones debían ser realizadas a posteriori de la experiencia en el centro. Ejemplo de lo anterior fue la presencia de una Antropóloga Danesa que implementó su proceso de observación sin una interacción mayor y directa con los niños, tomando durante toda su estadía apuntes sobre la dinámica generada al interior del centro. Cabe señalar que ésta técnica generaba, según la experiencia ya desarrollada por el equipo; inquietud y distracción en las actividades cotidianas de todos los presentes en el centro, y en especial en los niños, quienes al sentirse observados manifestaban rasgos de ansiedad que modificaban su forma de interactuar, a diferencia de los momentos cuando no se hacía presente la antropóloga anteriormente mencionada.

De manera que la *observación participante* se materializó en la inserción del equipo seminarista en un rol de observadores por un período de tres meses, con la finalidad de dar cuenta de las múltiples dinámicas que se generan al interior del centro desde adentro de la realidad que intentábamos investigar. Para esto se optó por una estrategia de mimesis, que permitieran el mínimo espacio de modificación de las actividades cotidianas, partiendo de la premisa básica que nuestra sola presencia en el espacio ya incurría en la modificación del ambiente. De esta forma adoptamos, casi las mismas funciones que los adultos desarrollan y con los cuales los niños se relacionan permanentemente, es decir, tener un perfil de voluntarios con respecto de la perspectiva de los niños. Pero evitando cumplir funciones reguladores de las conductas y el espacio, dentro de lo posible, compartiendo los espacios de y con los niños y desarrollando las actividades que ellos proponían, como sugiriendo las actividades que los otros adultos proponían (Ver anexo Observaciones).

En cuanto proceso, la *Observación Participante* generó un desafío en cuanto a la “entrada al escenario” y al “tener acceso” a éste; lo cual efectivamente ocurrió con respecto de la interacción con los niños. Sin embargo el haber transitado por una serie de etapas que incluyó un conocimiento previo del lugar, e indagación e información respecto a este, permitió al Equipo tener un marco para tomar decisiones y acciones oportunas respecto de la técnica utilizada una vez asumido el rol.

En la situación concreta de la presente Investigación, las condiciones de trabajo de la Biblioteca Nórdica del Sector de Rumania permitieron al Equipo situarse en un lugar donde sucedían eventos y dinámicas en su interior. Eventos generados por niños y adultos, los cuales eran susceptibles de ser

consignados a partir de la observación participante; de manera que el Equipo Seminarista adoptó el rol mimético de voluntario, ya señalado, de manera de facilitar la labor de inserción cultural y de observación no interruptiva.

Ahora bien, paralelamente al proceso de observación realizado por el equipo seminarista, como ya se ha señalado, éste se iba sistematizando a través del relato de las observaciones realizadas; cabe destacar el espacio previo de preparación de los observadores para hacer frente al proceso de *observación participante* con las características antes mencionadas, ya que si bien, durante la formación académica la observación pasa a formar parte de las técnicas enunciadas de recolección de datos, otra de las particularidades de este tipo de observación (*participante*) que se implementaría en el estudio, dio cuenta de procesos de revisión permanente y de mejora sustantiva de la información inscrita en los documentos, para llegar a manuscritos que fueron el pilar para el proceso comprensivo interpretativo desarrollado en la investigación.

Una vez concluida la etapa de *observación participante*, y de las transcripciones respecto a las situaciones observadas, continuó profundizándose en las revisiones teóricas de manera de comenzar a identificar los referentes que pudiesen utilizarse de la manera más pertinente en la elaboración de un marco teórico para la comprensión e interpretación hermenéutica de la información. La exploración de la literatura disponible, mencionada anteriormente, está concebida dentro de la mirada cualitativa, como un medio para informar e iluminar teórica y conceptualmente las categorías de análisis emergidas de los datos obtenidos directamente por los investigadores mediante el proceso de recolección de información realizado, y no para crear categorías previas a dicho proceso de investigación. Este cierre del proceso de observación participante, tuvo relación con una claridad relativa sobre los objetivos iniciales y las preguntas de investigación, ya que, las respuestas tanto a éstas como al cumplimiento de los objetivos, se encontrarían una vez concluido el proceso de tratamiento y análisis de la información; a lo cual se suma el tiempo restante para la investigación, el cual aportó al cierre de esta etapa, ya que se necesitaba de un tiempo considerable para la construcción de los momentos posteriores relacionados con los resultados.

La búsqueda de más y nuevas fuentes de información teórica se fue orientando por los propios hallazgos que se iban haciendo en la investigación en curso, donde el rol de la teoría es, como decíamos, de tipo “iluminativo”. Es decir, más que definir los conceptos a priori bajo los cuales estudiar un fenómeno, se constituye en una herramienta interpretativa desde la cual mejor comprenderlos. De este modo, la teoría acompaña al proceso de conocimiento de la realidad, ya que, a partir de ésta surgen las demandas para su dilucidación comprensiva. Esto implicó mantener una revisión sostenida y relativamente abierta de la literatura relacionada, sin pretender llegar a constituirse en un Marco único y cerrado de interpretación comprensiva de la información, que iba siendo obtenida por el quipo seminarista. La mirada con que se hace la lectura correspondiente es de

naturaleza crítica y selectiva, donde se van extrayendo conclusiones y se mantiene la atención sobre los aspectos que resultan atinentes al tópico de investigación planteado y a los hallazgos realizados durante el proceso (Sandoval; 2000)

Es necesario en esta parte poder dar cuenta del proceso de hallazgo y construcción de los Referentes Teóricos que servirían para iluminar y triangular la información obtenida. En lo referente a éste, poco a poco comenzó a quedar constituido, al menos en lo fundamental y en una constante revisión, de manera de ir realizando un ejercicio de posicionarse desde lo inductivo (los fenómenos) hacia lo teórico, más bien deductivo, lo que implicó una permanente búsqueda teórica de los elementos que configuraban la temática de estudio. Esta búsqueda se realizó, como se ha mencionado, de forma paralela al tratamiento de la información empírica, de manera de evitar en lo posible juicios sesgados sobre la estructura que la realidad iba mostrando y de manera de poder obtener de ella la máxima pertinencia posible.

Paralelamente a esto se construía además un referente contextual que facilitara la comprensión del tema de infancia y pobreza, temáticas que aparecen acompañando toda la investigación, de manera de ofrecer elementos desde donde comprender los fenómenos de manera más acabada. Es entonces donde se comenzó a trabajar transversalmente en la estructuración de la tesis, de manera de otorgar un orden a los datos construidos, y a la revisión de los análisis comprensivos, donde se toma el acuerdo de realizar entrevistas semiestructuradas dirigidas a distintos actores de la biblioteca nórdica, de manera de triangular los elementos surgidos en el proceso de análisis de datos, como lo son por ejemplo, las apreciaciones respecto a la lectura y las relaciones entre pares, pudiendo ser útiles además para el proceso de construcción de estos análisis comprensivos.

De manera de dar cuenta del proceso a través del cual se transitó desde la construcción de datos a partir de la experiencia de la Observación participante, hasta la producción del informe o de la consignación conocimiento sustantivo generado, a partir de este proceso de construcción de análisis comprensivos es que intentaremos ilustrarlo a través de momentos.

Un primer momento más bien descriptivo y que reunió toda la información construida en las Observaciones como textos, de manera de generar un primer orden y codificación de la información. Este momento que corría en paralelo a la estadía del equipo en terreno estuvo marcada, como hemos dicho, por un permanente proceso de darse cuenta de la forma en la que cada momento nos encontrábamos interpretando la realidad, tanto en las interacciones, como en la reconstrucción de la experiencia en los textos llamados Observaciones. Cerrado el proceso de construcción de las Observaciones, se realizó un archivo o reducción de los datos obtenidos, a partir de un proceso de clasificación de la información. Un primer aspecto del procesamiento, tuvo relación con la organización de todos los datos que el Equipo Seminarista disponía. Se inició entonces de un

proceso inductivo donde, obtenida y transcrita (o “inscrita”) la información de las observaciones, era necesario comenzar a realizar primeros análisis que permitieran identificar las diversas dimensiones que la investigación fue arrojando.

Un segundo momento, en que se comenzó a codificar y clasificar el conjunto inicial de datos que se disponía, a partir de categorías inductivas que surgieron de los mismos, y que permitieron una constante reagrupación y reconfiguración, permitiendo a la vez diversas lecturas de los mismos datos. De esta manera, se recurre a la estrategia de comenzar a identificar las actividades que los niños realizaban en sus jornadas habituales en la biblioteca, obteniendo una gama de aquellas que permitió al equipo visualizar claramente cuáles eran las que se daban de manera más reiterada.

Un tercer momento, en el que una vez visualizadas estas categorías iniciales, el equipo optó por trabajarlas y discutir las constantemente lo que llevó a una complejización de las mismas, a partir de la incorporación de dos criterios de análisis para ellas. Estos fueron Iniciativa y Estructuración y lo que arrojó este proceso, fue resultados iniciales que para el equipo cobraron gran relevancia, ya que daban cuenta de la tendencia de los niños a generar sus propias actividades mediante iniciativa personal; además de permitir, por otra parte, visualizar las características que ellos presentaban en cuanto para creación, modificación o finalización de actividades específicas, donde se incorporaban tanto sus pares como los adultos, o cuando simplemente generaban actividades en solitario. De lo anterior, profundizar la mirada respecto al desarrollo de las actividades, también permitió al equipo darse cuenta del rol de los voluntarios y de identificar sus estrategias para involucrarse con los niños mediante las diversas actividades. Así, prontamente se obtuvo un panorama general respecto a las actividades que se realizaban al interior de la biblioteca, y su clasificación según las características que éstas presentaban, ya sea por parte de los niños y adultos, y además de ciertos elementos que comenzaban a llamar la atención del Equipo.

En este punto del proceso se intentó ordenar los resultados hasta ese instante obtenido, y recurrir a un pequeño ejercicio estadístico, lo que creímos ayudaría a corroborar la primera mirada obtenida en el tratamiento inicial de las observaciones: los niños son quienes en su mayoría inician y estructuran las actividades que eligen realizar. Pero esto no nos permitía poder generar una comprensión o poder conocer que es lo que subyacía a estas informaciones preliminares, de manera que se optó y por sugerencia de don Dagoberto Salinas por desarrollar un análisis de saturación de la información a partir de las actividades.

Este cuarto momento permitió que a partir de este análisis comprensivo de elementos interesantes, para el Equipo (el Observador en términos más abstractos) se comenzaran a generar rasgos o patrones incipientes, las cuales a su vez fueron generando cuenta de Subdimensiones. Es en este punto en el que se comienza a generar una triangulación de los factores que comenzaban a ser

agrupados a partir de los elementos referenciales teóricos, comenzando el proceso hermenéutico, comenzando a visualizar las posibles relaciones entre los elementos encontrados con los elementos de la teoría formal incorporados hasta el momento de manera general en un marco teórico provisorio.

El siguiente paso fue una nueva revisión con respecto de las observaciones, de manera de poder tener en cuenta el contexto en el que éstas se habían dado, de manera de generar una comprensión más completa y profunda de las interpretaciones. De manera que es en este punto en que se genera la hermenéutica a partir de los elementos referenciales identificados como apropiados y la construcción de, a partir de las Subdimensiones, de Dimensiones Compresivas que abarcaran los elementos más particulares de aspectos mas bien generales. Podría decirse que es este un momento clave en la investigación, ya que es en esta etapa y a través del proceso hermenéutico de comprensión, triangulada por una parte con los referentes teóricos y con la información recogida a través de otras entrevistas, que se construyen los datos; lo que puede denominarse a esta altura, la producción del Conocimiento Sustantivo de la realidad social particular de la biblioteca. Generado esto, como decíamos a través de un proceso de imbricación reflexivo y generativo de los diversos elementos.

Como señalábamos, en este momento de proceso, en paralelo al trabajo generativo y hermenéutico y a la vez como parte de él, se realizan las entrevistas anteriormente mencionadas, que se situaron dentro de lo que pude tomarse como una entrevista focalizada, la cual buscó recoger información tanto general como específica, con una estructura flexible, centrada en los tópicos de interés. Estas fueron realizadas en primera instancia a un grupo compuesto por tres niños entre 10 y 12 años, utilizándose además como medio para la profundización de análisis; y en un segundo momento a la coordinadora de la biblioteca de Rumania, insumo que resultó pertinente para empezar a dar término al proceso de elaboración de las dimensiones, y comenzar por otra parte, la revisión crítica de éstos. Desarrollándose una nueva triangulación de lo desarrollado al contar con la perspectiva de los actores.

Cabe señalar que estos dos últimos pasos, fueron los que nos permitieron realizar el salto desde los datos de las experiencias particulares, hacia un análisis comprensivo-interpretativo del carácter generativo que nuestro estudio posee. Transformándose en una pieza clave del proceso, la interpretación hermenéutica de los textos en los que la realidad había sido “inscrita” reconstruyendo la experiencia preliminar interpretación del Observador. Esto, como hemos señalado anteriormente en el contexto de una constante reflexión y revisión de aquellas interpretaciones y estrategias de inserción y desarrollo de la actividad de la observación participante.

Por otro lado, las Dimensiones y Subdimensiones que arrojaron las observaciones y análisis previos, dieron paso a la primera visualización del Objetivo general y consiguientes objetivos específicos, los que siguieron siendo revisados en la etapa posterior de cierre y evaluación.

Por último es importante señalar que, paralelamente, el equipo seminarista iniciaba, dentro de su proceso cualitativo de investigación, la configuración epistemológica como metodológica del mismo, de manera de ofrecer al lector un marco de comprensión de las opciones en estas líneas. Este momento de configuración se somete a permanentes revisiones, ya que, se inicia de forma general encaminándose progresivamente hacia la incorporación de los componentes específicos desarrollados por la investigación en curso. Transversalmente, tras la permanente revisión de los datos que la Investigación ha ido construyendo, y comenzando a cerrar algunos procesos, es que se reconfigura de manera más certera el Objetivo General y Objetivos específicos del Seminario de Título, concluyendo de esta forma el Proceso Inductivo de Investigación. A partir de lo cual, en primer lugar, podemos sugerir el modelo de investigación inductiva desarrollado, con el cual se pudiesen realizar otras investigaciones de este tipo o, por otro lado, a través de los hallazgos, pudiese ser susceptible de ser retomada, continuando el proceso multicíclico, a partir del cual se podría, en el mejor de los casos, generar Teoría Sustantiva del área que es de su pertinencia.

IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

De manera de poder presentar los resultados que ha arrojado nuestra investigación, es necesario detenerse un momento para poder explicitar de qué manera estos serán expuestos.

Como ya hemos planteado anteriormente, lo generado a partir del proceso comprensivo de investigación se ha dado a través de (valga la redundancia) un proceso dialógico. Ya sea permanentemente entre el equipo, como posteriormente, un diálogo entre la realidad concreta experienciada, inscrita en las observaciones que de ello se realizaron; con los referentes teóricos utilizados, de manera de poder comprender de una mejor forma los diversos elementos que iban emergiendo de las reflexiones y la clasificación, así como del análisis de saturación de los datos.

Con respecto a la lógica en la que se expone el conocimiento sustantivo generado, se hará en un primer momento, presentando citas que intentan ejemplificar de la mejor forma posible, los principales patrones que al equipo, como observadores individuales y como equipo; llamaron la atención. Para luego pasar al análisis comprensivo de estos elementos ejemplificados, dando la relación que éstos tienen con la teoría utilizada para lograr su mejor comprensión.

No debe olvidarse de que este es un proceso comprensivo-interpretativo, que generará conocimiento, por ejemplo, de las dinámicas que los niños realizan, al iluminar las experiencias desarrolladas en la observación participante, el diálogo y la reflexión permanente del equipo con la teoría que éste ha presentado. De manera que el lector debe recordar que los elementos y análisis presentados, de los que se da cuenta, son integrados de manera que se imbrican sin necesariamente tener que explicitar cada concepto que se utiliza y que se encuentran consignados en el marco teórico, al que el lector en caso de duda debe remitirse.

De forma que será el conocimiento generado, producto del proceso cualitativo de investigación, construcción colectiva e interpretativo-compresiva que intenta dar cuenta de la realidad particular del lugar en el que ella se realizó, de manera que gran parte de la información que se presenta a continuación será arrojada a partir de lo anteriormente expuesto; así como de la hermenéutica que fue realizándose, tanto en terreno, a partir de lo que se observaba y experienciaba, como en relación a la información proporcionada por los textos que esto produjo, al cruzarlos con los referentes teóricos utilizados.

Dimensiones del análisis

Las dimensiones en las que hemos separado la información de manera de poder exponerla de la forma más clara posible, es el resultado del orden que se le ha dado y no de cómo ésta se presenta en la realidad estudiada, de manera que para poder comprender como los diversos elementos se van imbricando no se debe comprender los elementos como aislados, sino en su relación con todos los demás.

El orden lógico que se intento dar a los hallazgos se presenta de la siguiente manera:

1.- Elementos Contextuales

1.1 Factores Comunitarios

- 1.1.1 Pobreza Estructural y Simbólica
- 1.1.2 Violencia
 - 1.1.2.1 La figura del “choro”
 - 1.1.2.2 Violencia en las relaciones de convivencia
- 1.1.3 Uso de Drogas
- 1.1.4 Parentalización de los niños

1.2 La biblioteca como un Espacio Microsocial

- 1.2.1 Espacio Físico
 - 1.2.1.1 Pieza 1
 - 1.2.1.2 Pieza 2
 - 1.2.1.3 Pieza 3
 - 1.2.1.4 Pieza 4
 - 1.2.1.5 Análisis
- 1.2.2 Los Libros y sus características
 - 1.2.2.1 Enfoque
 - 1.2.2.2 Oportunidad de que los niños reconozcan sus emociones
 - 1.2.2.3 Trasfondo ideológico
 - 1.2.2.4 Estética
 - 1.2.2.5 Análisis

1.2.- Elementos Relacionales Infantiles

- 1.2.1 Elementos rituales
 - 1.2.1.1 Presentación
 - 1.2.1.2 Saludo
 - 1.2.1.3 Demanda de disponibilidad del adulto.
 - 1.2.1.4 Congregación en torno del adulto
 - 1.2.1.5 Apropiación Del Adulto

1.2.2 Relaciones de poder entre niños y adultos

- 1.2.2.1 Entre niños
 - 1.2.2.1.1 Factores de reconocimiento
 - 1.2.2.1.1.1 La fuerza

1.2.2.1.1.2 “Choreza”y su Influencia

1.2.2.2 Entre niños y adultos

1.2.2.2.1 Desafío a la Autoridad

1.2.3 Estilos relacionales

1.2.3.1 Uso de la corporalidad o agresividad como forma de relacionarse

1.2.3.2 Respeto de acuerdos

1.3.- Desarrollo cultural infantil

1.3.1 Sentido de pertenencia

1.3.1.1 Apego por el espacio

1.3.1.2 Negativa de salir de la biblioteca

1.3.1.3 Actuar como anfitriones

1.3.2 Actividades desarrolladas por los niños.

Consumos y Posición dentro del Espacio Social

1.3.2.1 Lectura

1.3.2.2 El juego

1.3.2.2.1 De mesa

1.3.2.2.2 Físicos

1.3.2.2.3 De Representación

1.3.3 Autonomía para decidir la actividad o abandonarla

1. ELEMENTOS CONTEXTUALES

Introducción

A través de nuestra observación participante en la Biblioteca Nórdica de calle Rumania, que queda emplazada en la población Lautaro, contigua a Montedónico; tomamos contacto con la realidad del contexto comunitario en el que estos niños cotidianamente existen. Es de esta forma que logramos apreciar algunas de las características que van conformando el paisaje en el cual nuestros personajes, que son los niños, se desenvuelven. Para acotarnos a lo más relevante de lo observado, daremos cuenta de lo que como Trabajadores Sociales nos ha llamado más la atención y que pudiesen ser interpretados como factores de riesgo, pero que preferimos declinar de presentarlos de esta forma, sino que considerarlos como elementos que aparecen como relevantes y que pueden aportar a la comprensión de los niños y sus actividades. Esto debido a la intención de no estigmatizar o etiquetar a las personas que en este sector poblacional viven, tomando en cuenta que no podemos dar cuenta de todas las potencialidades y virtudes que ellos puedan poseer. De esta forma a intentaremos dar cuenta de aquellos factores que pueden tener una relación con lo que luego expondremos, así como para dar cuenta de cómo estos podrían estar influyendo en la forma que los niños tienen y probablemente tendrán de ver y percibir el mundo, así como de actuar y percibir sus acciones.

Durante el presente apartado, revisaremos las descripciones y análisis interpretativos que guardan relación con aquellos elementos que servirán de contexto para el lector, de manera de poder alcanzar la mejor perspectiva posible para este estudio, tomando en cuenta que los niños (así como nosotros y el lector), no existen en una realidad aislada, teniendo un contexto social, económico y cultural, que aportará algunos marcos referenciales como formas de ver, comunicar, significar, valorar, etc; que tendrán luego una emergencia en las actividades que los niños realizan al interior de la biblioteca, que es el escenario que nos ocupa. Es entonces necesario poder ilustrarle al lector, dentro de las posibilidades, tanto el espacio físico y material en el que se dará el estudio, como algunos patrones relacionales que consideramos relevantes y que en conjunto conforman el entorno en el que los niños se desenvuelven.

Este apartado se detendrá en dos puntos principales de manera de poder de los elementos contextuales. De manera que para comenzar, partiremos por intentar dar cuenta de aquellos Factores Comunitarios que pudiesen estar teniendo una influencia en las formas en las que los niños establecen, por ejemplo, sus relaciones al interior del espacio en el que se sitúa nuestra atención. A la vez éste se dividirá en cuatro puntos:

- a) Pobreza estructural, en el que intentamos ilustrar cual es el escenario socioeconómico en que los niños se encuentran en el nivel comunitario, así como algunos elementos culturales asociados a éste.

- b) Violencia, en el que intentamos dar cuenta de cómo este elemento se torna relevante en la forma en la que las personas desarrollan las relaciones sociales. Este punto se divide a su vez en dos, que son la figura del “choro” como relevante con respecto del punto que estamos tratando y la violencia en las relaciones de convivencia dentro del espacio comunitario.
- c) Drogas, en el que intentamos dar cuenta de cómo aparece en el espacio público y de que forma se usa en las interacciones que se dan a nivel comunitario.
- d) Parentalización de los niños, en el que intentaremos dar cuenta de cómo las familias requieren algunas exigencias de éstos, al traspasarles responsabilidades que en primera instancia pudiesen parecer poco adecuadas.

Con respecto del segundo punto principal de este apartado, nos referiremos a la biblioteca como un espacio en el que se dan las condiciones para que sea tomado como un espacio microsocial, en el que se dan dinámicas propias y particulares a partir de algunos elementos como el enfoque o el mismo espacio físico y los materiales que en él se disponen para los niños.

De manera de poder tener una mejor apreciación de cómo se presenta el espacio y de los principales elementos que en ella existen dividimos en dos puntos mayores los elementos a abordar:

- a) Espacio Físico, en el damos cuenta de cómo se presenta el espacio de la biblioteca, sus cuatro piezas y las principales características que presentan.
- b) Los Libros y sus características, dividido en cuatro puntos, en él damos cuenta con respecto de ellos: Enfoque; Oportunidad de que los niños reconozcan sus emociones; Trasfondo ideológico y, su Estética.

1.1 Algunos Elementos del Contexto Comunitario

1.1.1 Pobreza Estructural y Simbólica

La población Lautaro Rosas, queda ubicada en la parte alta del Cerro Alegre, a diferencia de las características de éste, que presenta casas espaciosas y de material sólido en su mayoría, por ejemplo. En cambio el contexto comunitario en el que los niños viven, el entorno presenta características que desde nuestro punto de vista profesional, caracterizan la pobreza estructural. Para mantener nuestra postura comprensiva intentaremos dar cuenta de ello a través de los elementos inscritos en las observaciones, sin perjuicio de que esto pueda ser comprobado por el lector, a través de otros medios.

“A la bajada del bus camino del Centro, se aprecia la calle de tierra donde ésta queda ubicada, sembrada de basura y desperdicios, casas de perro (y perros), maderas, bolsas y otro tipo indefinible de escombros. Las casas, que flanquean el camino, se caracterizan principalmente por ser de material ligero o mixto, además de que en su totalidad son de tipo autoconstrucción, como la mayoría de las casas que se pueden apreciar en los cerros de Valparaíso.” (*Observación B.1, Pfo. 2*)

En este ejemplo podemos ver que el observador en primer lugar hace alusión a la calle de tierra en la que se encuentra la biblioteca. En ella, el observador describe que se encuentra “sembrada de basura y desperdicios”, además, en la calle o pasaje hay perros junto con las que son sus casas, maderas, bolsas y escombros que no logra reconocer; en suma la calle está sucia. Por otra parte las casas del sector son descritas como predominantemente construidas en material ligero, en algunos casos mixto y de tipo autoconstrucción. Que el observador concluye, son la mayoría en los cerros de Valparaíso.

A partir de esta primera descripción podemos comenzar a visualizar el paisaje que se despliega ante las personas que acuden a la biblioteca y es que el sector posee las características de la privación económica. Esto, en una región que presenta los índices más elevados de cesantía en el país. De manera que éste, al igual que muchos cerros de Valparaíso, sufriría de la desocupación y los problemas asociados a ella.

“comenzamos a conversar, (...)a un costado de una camioneta abandonada de un color cercano al rojo que se encuentra frente al Centro, sobre unos bloques de cemento apilados formando un pequeño muro” (*Observación B.6, Pfo. 2*)

Esta cita complementa la anterior, en el sentido de evidenciar una conversación que sucede frente al espacio físico de la biblioteca, al costado de una camioneta en desuso, cercana al color rojo. Esta conversación se desarrolla mientras el observador y la persona con quien dialoga, están sentados sobre una especie de pequeño muro formado de bloques de cemento, de escombros. Estos elementos caracterizan en cierto grado la estética y las condiciones estructurales del espacio en el que la comunidad desarrolla sus actividades vitales. Veamos esto en otro ejemplo

“...me estaba mirando sobre una especie de reja hecha de latas y viejas planchas de zinc. Al acercarme le pregunto si fuma hace mucho tiempo y él me responde que si (en este momento dudo de prestarle fuego), tras de él dos caballos oscuros pastan apaciblemente en una especie de galpón que se desprende de lo que puede ser calificado como un rancho.” (*Observación B.8, Pfo. 2*)

Este ejemplo da cuenta de una conversación que un observador sostuvo con un niño a la entrada de la calle en la que queda ubicada la biblioteca, éste se encuentra mirando sobre una reja hecha de latas y viejas planchas de zinc. Luego de preguntarle al niño si es que fuma hace mucho tiempo (tiene app 14 años), y de su respuesta positiva, el observador ve tras él, dos animales equinos pastando en una especie de galpón que se encuentra adosado a lo que el observador interpreta como un rancho. En este ejemplo podemos observar las condiciones materiales de una de las viviendas que se encuentran ubicadas en la entrada de la calle, ésta es calificada por el observador como un rancho, de manera que se puede inferir, tomando en cuenta la formación del observador (trabajo social), que tanto la materialidad como la estructura presentan condiciones altamente deficientes. Por otro lado logra ver a dos caballos que se mantienen a un costado de ésta, con las consiguientes dificultades y problemas que presentan la mantención y posesión de estos animales, en términos de riesgo ambiental, por ejemplo.

Además de estas condiciones estructurales existen otros factores que podemos mencionar para poder generar una mayor comprensión de la situación contextual estructural en el lector, y que se manifiestan a través de las pautas culturales interrelacionales.

“¡Que! Tu casa esta terrile cochina”. – “¿Aonde la viste?, mi mama se moviliza, tu mama es terrile floja”. – “la mía hace las cosas en la casa, porque mi papá trabaja” (en este punto de la discusión, podría decirse que con su argumentación Kevin ganó la discusión, porque Luis al escucharlo no respondió). Un rato después sucedería algo parecido entre Kevin y otro niño un poco mayor que le diría a este: *¿Y que?... má encima soy (eres) pobre*. A lo que este respondió: *“¡No! Yo no, soy pobre, la Priscila es pobre, hasta tiene piojos”*, señalando a Priscila que en ese momento iba transitando de la pieza 1 a la 2.” (*Observación B.5, Pfo 3.*)

Pese a que los niños que acuden a la biblioteca viven en un contexto, que un observador puede calificar de “pobre”, manifiestan el deseo de no ser pobres, adjudicándoles a otros esta calidad.

En esta discusión, que tiene dos partes, aparecen elementos que nos pueden servir para clarificar nuestra postura. Vemos a partir de lo que el observador alcanza a reproducir de la discusión, que comienza uno de los niños por decir que la casa del otro se encuentra sucia. El otro niño le dice que eso no es así y que su mamá “se moviliza”, esto puede ser interpretado como que su mamá es trabajadora, sobretodo porque luego le imputa al otro niño, que su madre es floja. Es entonces cuando el otro niño le responde que su madre hace las cosas en la casa, porque su papá trabaja. En este punto el observador interpreta que el niño que se expresó último ganó la argumentación, debido a que el otro se quedó en silencio. Desde nuestro punto de vista, esto puede haber sucedido por dos cosas. La primera es que el padre niño que se quedó callado no tenga trabajo. La segunda es que puede ser que esto haya sucedido debido a que el niño no tenga papá.

En la segunda discusión un niño discute con otro, agregando a su argumentación que éste “mas encima” es pobre, o sea, sumado a lo anterior que el observador no alcanza a inscribir. Luego de esto el niño aludido se defiende diciendo que él no es pobre, pero que otra niña que justo en ese momento se encontraba pasando por el lugar si lo es, agregando que “hasta tiene piojos”.

Análisis

Podemos decir que la comunidad en la que se encuentra enclavada la biblioteca, se presentan algunos elementos que nos permiten hablar de pobreza estructural. Como veíamos en este contexto de calle de tierra y basura en el suelo, se encuentran otros elementos que nos ayudan a visualizar mejor el entorno. Como veíamos existe frente a la biblioteca un vehículo en desuso, y que los niños en muchas oportunidades ocupan para jugar, y a la entrada de la calle hay un terreno cercado que alberga a dos caballos.

Este punto es relevante debido a que la posesión de estos animales pudiese ser interpretada como parte de un entramado de significados y símbolos que pertenecen a un espacio social completamente diferente del urbano, el rural. De manera que es un elemento cultural traído desde otro contexto y que permite inferir que representa la expresión de lo que, a través del Interaccionismo simbólico, podemos comprender como otro idioma ceremonial y desde la sociología de Pierre Bourdieu, la expresión de bienes y consumos que son significativos fuera del contexto al cual nos estamos refiriendo. Y que estaría dando cuenta de un bajo capital cultural, al no presentarse como significativo e incluso inadecuado en el espacio urbano. Esto por los problemas asociados a la limpieza, por ejemplo, que será un elemento que sería valorado en este contexto al referirse al tema de la pobreza.

Como observamos, cuando los niños comienzan a discutir uno de ellos utiliza en su argumentación contra el otro la suciedad, como un elemento que se encuentra presente en las representaciones sociales que se le asocian a “los pobres” (*los pobres son cochinos*), el otro contendor contraataca con un argumento del mismo calibre, argumentando que la madre del otro es floja y que se asocia a otra representación social que se le asocia a la pobreza, la flojera (*los pobres son flojos*). Podríamos nuevamente apoyarnos en la postura de Bourdieu para comprender esto de una mejor manera, ya que podríamos decir que, desde el punto de vista de la cultura de los dominantes en nuestro país, los pobres son sucios y flojos (entre otras cosas), y a través de la influencia que ejercen al poder imponer sus puntos de vista, pasarán a formar parte de las representaciones sociales asociadas a la pobreza, más específicamente a través de sus habitus, como estructura estructurante de sus percepciones. Tal como se ha hecho por parte de gran parte de la sociedad chilena, con la

apreciación de que los mapuches son alcohólicos, que bien pudo ser heredada de la dominación española, por ejemplo.

En este sentido entonces, el que no es pobre debe consumir limpieza, así como debiese consumir trabajo a partir de su propia “movilización”, si es necesario. En este sentido para situarse dentro del espacio comunitario, las personas pueden estar interpretando estos elementos como consumos simbólicos, de manera de pensar que los pobres consumen suciedad, flojera y “hasta piojos”. Y, entonces, quien quiera ponerse en una posición alejada de ello, debiese desarrollar consumos simbólicos que se lo permitan, estos bien pudiesen ser trabajo, limpieza o incluso el ostentar la posesión de un papá o un trabajo. Al parecer, esto estaría dando cuenta de los elementos simbólicos que situarían en términos semióticos a quienes coexisten en este espacio, así como, por otro lado, al ser esta categoría o representación social tan estigmatizante, “el ser pobre”, será algo que necesariamente los niños y probablemente los adultos también reconocerán en otros y no en sí mismos. Huelga decir que ninguno de los niños usó en su argumentación la posesión de una plaza en un trabajo renombrado o en otro caso, la posesión de algún bien económico importante, por ejemplo. Lo que de nuevo nos lleva a argumentar la situación de pobreza estructural y simbólica que presentan.

Estos elementos, a nuestro juicio, estarían dando cuenta de la situación de pobreza que experimentan los pobladores y los niños de la comunidad donde queda ubicada la biblioteca. Y, al parecer tendrían influencia en el grado en el que los niños se pueden interpretar como acreedores de Capital (en todas sus expresiones, cultural, social, económico, comunicacional, simbólico, etc) dentro del espacio social de la ciudad de Valparaíso. Además, como veíamos tiene un impacto en los espacios vitales, en el caso de la basura y los escombros o la tenencia de animales de corral, con la consiguiente contaminación ambiental que esto representa. No obstante esto, como también veíamos, ellos no desean ser pobres e intentarían no estar siendo identificados con la pobreza.

1.1.2 Violencia

De manera de dar cuenta de los factores contextuales que nos parecen más relevantes a la hora de comprender lo que sucede con los niños al interior del espacio de la biblioteca, es necesario que revisemos el tema de la violencia. Para esto, comenzaremos haciendo alusión a una figura que nos parece significativa de ser analizada y que guarda una directa relación con la violencia. Con esto nos referimos a la figura del “choro” que toma cuerpo en las interacciones sociales debido a la forma en la que hace uso de la fuerza

1.1.2.1 El Choro

Para dar cuenta de que es lo que significaría esta figura dentro del espacio social en el que se contextualiza la biblioteca comenzaremos con un ejemplo.

"en eso aparece Jonathan con quien estábamos jugando con la cabecera del sillón cama, llega a la pieza y a patadas derriba la casa de los niños, me surge la pregunta "¿Por qué lo hiciste?", y el me responde "porque quiero, porque soy choro de Montedónico!", a lo que las niñas se suman aportando a sus dichos, "aquí somos choros", el niño comienza a tomar las sillas y las comienza a tirar, los otros niños que ya no tenían su casa de juegos se arrancaron al parecer con temor, ya que se iban con sus cuerpos retraídos como si les fuesen a pegar. (*Observación A.3, Pfo. 14*)

En este ejemplo se da cuenta de la conducta de un niño, quien al llegar a la pieza en la que unos niños se encontraban desarrollando una actividad de juego de representación, jugando a la casita. Cuando el niño llega, a punta de patadas desarma el espacio que los niños habían configurado de manera de poder jugar su juego. Cuando el observador le pregunta la razón por la cual había hecho lo que hizo, éste responde que lo ha hecho porque quiere, porque él es choro de Montedónico. Una vez que hace esto, las niñas lo apoyan ratificando lo que él ha dicho e identificándose ellas también al decir que allí, son choros. Luego de lo cual comienzan a tomar y lanzar sillas lo que significó que los niños que había ordenado el espacio para poder jugar, se retiraran del lugar con lo que el observador asocia a miedo, tomando en cuenta la postura física de los niños al abandonar la pieza, que era como si les fuesen a pegar.

Este ejemplo a nuestro entender, da cuenta del argumento de fuerza que significa el ser choro, a la pregunta que hace el observador de porqué el niño había desarmado la casita de los otros pequeños, este contesta que es porque él quiere, porque es choro, lo que puede ser interpretado como que, el ser choro le posibilita hacer lo que le plazca. Con lo que el argumento sería más bien: *porque puedo*.

Este hecho, el de ser choro, tendrá distintas implicancias en la forma en la que los niños se comportan, de manera que veremos otro ejemplo:

“A este desafío, Cristopher respondió con aplomo (de “choro”) *apuesto que lo armo po’*. Durante un rato se mantuvo concentrado en intentar armar el rompecabezas, pero no solo presentaba este en realidad una complejidad más bien avanzada, sino que además le faltaban piezas, como pude comprobar luego de que Cristopher se diera por vencido con un *AHHh!!! esta cuestión no se puede armar*, cuya intención era despreciativa pero que en realidad ocultaba su

frustración.” (Observación B.4, Pfo. 3)

En este ejemplo podemos ver como reacciona un niño frente a un desafío que le es lanzado por una voluntaria. En él, el niño responde con lo que el observador describe como aplomo de choro, cuando una voluntaria lo desafía a armar un rompecabezas de una complejidad mas bien alta y que tenía piezas de menos, respondiendo *apuesto que lo armo po*. Según lo que relata el observador, el niño se mantendría durante un espacio de tiempo intentando armar el rompecabezas sin lograr conseguirlo, de manera que una vez que no logra conseguirlo exclama que es el rompecabezas el que está malo, no que es él quien no logra armar las partes que hay. La expresión que usa el niño es interpretada por el observador como despreciativa, pero que en el fondo se encontraba expresando la frustración del niño, quien a pesar de su aplomo y su “apuesta” no logra terminarlo. Debe tener en cuenta de que en ese momento el observador realiza una “descripción densa” con respecto de lo que interpreta con “aplomo de choro”, en el sentido de la circunspección con la que responde al desafío y que puede observarse en quienes presentan algunas de estas características de “choreza”

En este ejemplo podemos observar otro rasgo del choro que guarda una relación indirecta con el uso de la fuerza y es que debe responder ante los desafíos con aplomo, con circunspección, de manera de mostrar una actitud segura. Una vez que falla en el intento, le echa la culpa al rompecabezas, en vez de aceptar su derrota.

Un último elemento es la actitud social que se puede reconocer en el niño que presenta características de “choro”.

“estaba Pilar, intentando conversar y jugar con Cristopher, o sea, ella le hacia preguntas, sobre todo con respecto a la escuela y él, respondía con evasivas o frases poco accesibles para ella (parecido a lo que se entiende por coa) mientras en su cara, no dejaba de encontrarse presente un aire burlón (se podría decir sin equivocarse tanto que se divertía en *agarrarla pal leseo*) y de constante atención a lo que sucedía alrededor,” (Observación B.4, Pfo. 3)

El elemento al cual nos referimos es la permanente actitud de alerta o de observancia del entorno social y de lo que en él sucede. En este ejemplo podemos ver que en primer lugar hay una voluntaria que se encuentra intentando entablar una conversación con el niño, a las preguntas que ella le realizaba, éste le respondía con evasivas o frases de difícil comprensión para ella. De hecho, el observador interpreta esto como si el niño estuviese utilizando algunos elementos de lo que se conoce como coa o, el lenguaje “cifrado” que se utiliza en el ambiente delictivo. Esto viene a presentar dificultades para la mayor parte de las personas que no lo conocen y con mayor razón será poco accesible para una persona extranjera, como en el caso de la voluntaria del ejemplo.

Como vemos, el observador interpreta que el niño se está divirtiendo con el “agarrarla pa’l leseo”. Pero además consigna que el niño se mantiene en constante alerta con lo que sucede a su alrededor, esto podríamos interpretarlo en el sentido de que el niño realiza esto para mantenerse al corriente de

lo que sucede en las demás interacciones que se realizan en su proximidad, pero además como si estuviese esperando que esta diversión que obtiene con confundir a la voluntaria fuese compartida por otro niño, por ejemplo.

Análisis

Al tomar en cuenta lo ejemplificado, vemos cómo esta figura, la figura del choro, va tomando cuerpo en las relaciones sociales que se dan en el sector de Lautaro, a un costado de Montedónico. En ellas la persona que se caracteriza por el uso de la fuerza en sus relaciones sociales, adoptando ésta en sus formas de resolver conflictos, así como en su manera de comportarse, por ejemplo, sería “choro”.

Cuando se analiza la forma en la que los niños de ejemplo hacen uso de este término y que seguiremos viendo en otro ejemplo más adelante cuando nos ocupemos específicamente de la violencia; vemos que, mediada la necesaria hermenéutica, el término “choro”, se transforma en un valor cultural. O sea, el hecho de actuar, hablar, comportarse y al fin y al cabo, ser considerado como tal. Podría decirse que en este espacio social determinado adquiere aquel a quien se le adjudica el apelativo (o el que se lo autoadjudica), un status y una posición privilegiada, en el sentido de tener éste la valoración relativa que se le adjudica por parte de los niños. Pareciera ser que esta figura logra validarse a través de la violencia, o al decirlo de otra forma, a través del ejercicio de la violencia (postura, gestos, forma de hablar, etc) la persona logra adquirir el status de choro, con el cual se valida en ese espacio social determinado (y quizás en otros dentro de Valparaíso).

Para aclarar a que nos estamos refiriendo cuando hablamos de choro, tendremos que hacer referencia a la experiencia de trabajo que dos de los Seminaristas poseen por estar trabajando con menores en conflicto con la justicia, en contextos privativos de libertad de la región. A través de esta experiencia, hemos constatado que este término (el más Choro) se refiere a quien en estos espacios microsociales de privación de libertad, tiene un status más elevado dentro de la jerarquía de relaciones sociales debido a que, no sólo es el que posee la actitud del choro a la que hacíamos referencia, en conjunto con sus formas particulares de interrelacionarse y comportarse, sino que además, es porque *chorea*; o en otras palabras roba y, se enorgullece de ello. Esto de una u otra manera pareciera estar influyendo en las relaciones sociales en las que los niños se desenvuelven. Realizándose el traspaso de esta figura de alguna forma que no podemos explicar por las condiciones que tiene este estudio en particular.

Entonces esta figura, tomada desde el punto de vista simbólico para tener una mejor comprensión de ella, pudiese ser considerada como una figura relevante desde el punto de vista de las relaciones

sociales, dentro del idioma ceremonial, aportando desde su posición pautas comportamentales que pudiesen ser imitadas o adquiridas por parte de los niños, a manera de referencia.

En este sentido y a partir de lo señalado se puede decir que en este espacio social determinado el choro posee un grado de poder, el cual es conseguido por la fuerza, la violencia, por hacerse respetar haciendo uso de la fuerza (o por ser ladrón), de manera que podría decirse que el grado de choreza que posean sería un tipo de capital simbólico dentro de este espacio social determinado. De forma que el “choro” a través de la posesión de este capital simbólico se posicionaría de forma más elevada dentro de la estructura social del sector, en comparación con otras personas que frente a éste, pudiesen tener el mismo nivel de ingresos o por otro parte un mismo tipo de consumos, tanto culturales como materiales, al interior de este contexto en particular. No debemos olvidar que la perspectiva de Bourdieu nos propone que el capital simbólico es energía social basada en las relaciones de sentido, en este caso las relaciones y significados que tiene a nivel comunitario esta figura a la cual estamos haciendo referencia. Tomando en cuenta además que adquiere este status de capital todo capital que es reconocido como tal y en la medida que la fuerza es un tipo de capital reconocido, tanto por las personas, como por los Estados, cobra quien la utiliza un lugar determinado en el campo social.

Además de esto, esta figura concentra una significación que influye a la vez en los roles esperados por parte de las personas que conforman el espacio social y que recurrentemente interactúan entre sí. Esto podría significar que los niños en estas interacciones, más específicamente en las expectativas de rol asociadas a la participación en las interacciones sociales, tendrán dentro de su abanico posibles de formas de presentar deferencia y de proceder, algún rasgo, postura, comportamiento, actitud y/o lenguaje que se correspondan a la figura del choro. O sea, que dentro de sus habitus (entendidos estos como esquemas generadores de pautas de comportamiento y percepción), es posible que incorporen a esta figura simbólica como significante de sus maneras de clasificar, apreciar, desear y sentir lo que su entorno le presenta¹⁴³.

Esto se presenta por ejemplo en la actitud que se le puede adjudicar al “choro”, de no dejarse pasar a llevar, o sea, que no permitiría quien posee estos rasgos o representa esta figura, que lo desafíen o que lo vejen, sin exigir una compensación que pueda salvar su honor, que representa en términos simbólicos su ascendiente y su posición en las interacciones sociales en las que se puedan ver involucrados. Esto lo vemos cuando el niño responde con el aplomo que el observador interpreta como de choro, cuando se le desafía a terminar un rompecabezas complejo. Llegando incluso a apostar lo que simbólicamente podría ser interpretado como su honor.

¹⁴³ Ver observación 9

Es de esta forma en que vuelve a aparecer la figura del *choro*, quien presentaría una forma particular de proceder y de mostrar deferencia. Éste, a través de su línea, estaría manifestando un tipo especial de cara, la cual debe estar dispuesto a mantener a través de las expresiones que les son particulares (como el uso de la fuerza, los modos o maneras, los actos, la postura, el lenguaje, etc). El *choro* más que nada es alguien que en su actuar social se conduce con lo que se podría denominar *choreza*, como una forma o manera del proceder, que se manifiesta en la trasgresión circunstancial y/o esporádica de las reglas sociales sustantivas, como apreciaremos con respecto de los espacios rituales de convivencia comunitaria asociados con el tema de las drogas, al relacionarlos con la norma social. O, por otro lado de forma sistemática e intencionada, como conductas delictivas, cuando estas se asocian a actividades como por ejemplo el *choreo*. En términos generales, esta figura sólo llega a ser, la mayor parte de las veces, un referente actitudinal con el cual pueden identificarse quienes pertenecen al sector, sobretodo tomando en cuenta de que es un personaje, que en sus términos, obtiene reconocimiento social, visibilidad, etc. Podría decirse incluso que desde este punto de vista, la *choreza* que pueda detentar un individuo en este contexto comunitario pasa a ser una forma de carisma, que podría significar un tipo de liderazgo en las relaciones con sus pares. En este caso y yendo un poco más allá, el título institucional de esta condición de *choro*, solo puede ser otorgada por los ritos de institución o los actos de consagración, llevados a cabo por la institución competente, que en este caso determinado sería la cárcel.

Dentro de estas conductas esperadas con relación al *choro*, podríamos decir que se presenta una que es especial, en el sentido que puede caracterizarlo en cierta medida, y es que aquel que es “*choro*”, permanentemente debe estar “*vío*” o *vivo*. Esto quiere decir en términos ceremoniales que el *choro* se mantendrá siempre atento a lo que en su entorno sucede, sobretodo en términos de interacciones, y debe presentar una agilidad y destreza en la interpretación y comunicación de significados a través del lenguaje, tanto analógico como verbal. Esto, lo observábamos en el ejemplo en el que el niño estaba *agarrando para el leseo* a la voluntaria extranjera, sin perder su atención de lo que sucedía a su alrededor, y a la vez en la espera de que alguien pudiera evidenciar su conducta, que puede ser calificada como trasgresora o, incluso, burlona.

Esta figura del *choro* tiende a ser significativa dentro del contexto, porque permitirá comprender algunos comportamientos que los niños desarrollan en el ámbito de lo que interpretamos como interacciones simbólicas, al interior del espacio microsocial de la biblioteca. De manera que para poder continuar profundizando en este tema, que viene a ser el uso de la violencia, seguiremos adelante tocando directamente el cómo se presenta en relación con los niños.

1.1.2.2 Violencia

Cotidianamente los niños del sector donde está ubicada la biblioteca, conviven con la violencia. No solo estamos hablando de la violencia con la que se deben enfrentar desde el punto de vista de simbólico, al que se refiere Pierre Bourdieu¹⁴⁴, al ser la clase dominada, al ser pobres. Sino que además de esto, o como síntoma de ello, deben verse expuestos a la violencia real y concreta que se presenta dentro de sus espacios vitales, y que involucra a la gente que conocen o que son parte de su propia familia. Al observar la cita que sigue podemos observar que son dos niños los que relatan historias en las que la violencia constituye el tema central.

"Brayan se sentó en el asiento de adelante (que es un niño al que en otra oportunidad Sebastián le quitó el gorro) y cuando pasamos por el lado de una casa que tenía un graffiti (no me recuerdo bien que decía pero algo que hacía alusión a que es choro, termino utilizado para expresar que a aquel quien se le denomina de esta forma no lo pasan a llevar sin exigir un desagravio), me lo señaló diciéndome: ese lo escribió mi hermano. Pasando a contarme una historia en la que a él y a su hermano de dieciséis años los cogotearon (asaltaron) en el cerro cordillera, de manera que su hermano "fue a buscar una pistola y los agarró a balazos". Una vez que terminó de contarme esta historia, en la que no había miedo ni una aparente sensación de sensacionalismo, además que al parecer nadie murió ni salió herido, me doy vuelta y Ninoska me cuenta así sin preámbulo que a ella su prima le enterró un lápiz en el ojo, por que estaban peleando, seguidamente se me acerca y me muestra su ojo en el que en el iris tiene como una especie de muesca, como si este le faltara un trozo, hacia la parte de la esclerótica." (*Observación B.8, Pfo. 12*)

En la primera historia, Brayan relata como es que, en una primera instancia, su hermano es asaltado por un grupo de jóvenes, a lo que responde luego, con un arma de fuego. En pocas palabras la historia no deja de inquietar a quien la escucha (o lee), debido a que en primer lugar no existe en ella un dejo de sensacionalismo por parte del niño, lo que podría hacer suponer que es una historia que tiene como fin sorprender o provocar algún sobresalto en el interlocutor. En segundo lugar tampoco existe una mayor preocupación en cuanto a la seguridad o integridad física de su hermano (que protagoniza junto con él la historia), sino que por el contrario, se proyecta a través de sus dichos un cierto orgullo, en relación con la alusión de lo "choro" que es éste y como no perdona el hecho de que de alguna manera alguien haya vulnerado su orgullo.

En la segunda historia que aparece inmediatamente luego de la de Brayan, tenemos a Priscila, que es agredida por su prima con un lápiz, causándole una lesión en el ojo. O sea, la violencia no solo se da al exterior de los hogares, como vimos en la primera historia que sucede en una calle del cerro Cordillera, sino que también en su interior, e involucra no sólo a personas desconocidas, sino que incluso a familiares cercanos, como podemos ver al constatar en la historia de Priscila, es su prima la que arremete contra su ojo. Podría decirse que cualquiera de las dos situaciones presenta un riesgo físico elevado, para los involucrados.

¹⁴⁴ Esta *violencia simbólica* que constituye siempre una dimensión de la dominación de cualquier tipo (puede ser entre sexos, clases, etnias, etc) se ejerce sobre el *habitus* que, siendo una relación de dominación incorporada, se presenta como algo innato. La acción simbólica activa esas disposiciones previas y es la condición de eficacia del poder simbólico de los dominantes sobre los dominados. Ver marco teórico.

Sumando la historia de Brayan, en la que el y su hermano están directamente involucrados, dos hechos por lo demás ilegales o delictivos, por un lado; y por otro lado a Priscila y su lesión ocular, infringida por un miembro de su propia familia, su prima. Podemos apreciar de que manera la violencia pasa, ya no solo a formar parte del escenario cultural en el ámbito comunitario sino que, además, pasa a formar parte de la forma en la que las personas en general se relacionan. O sea, la violencia física es una posibilidad concreta y tangible, cosa que probablemente no suceda en espacios sociales diferentes, o que tengan una configuración diferente a la que hemos observado, incluso dentro del espacio familiar. Esto puede estar relacionado tanto con los diversos estresores contextuales a nivel macro, como con factores culturales que históricamente se hayan ido conformando en esta comunidad determinada, a los cuales en un estudio de estas características nos es imposible acceder.

A través de estos ejemplos intentamos dar cuenta de un patrón de conducta que se expresa en el ámbito comunitario, pero que a la vez se presentará al interior de la biblioteca, en una elevada proporción de las actividades que en este espacio pudimos evidenciar y experimentar. Pudiendo inferirse que pasa a ser un factor relevante que orienta en cierta medida, la forma en que se llevan a cabo las interacciones sociales en el sector.

Análisis

De manera de poder lograr una mejor comprensión de este fenómeno, usaremos en primera instancia el Interaccionismo simbólico. Desde este punto de vista, se encuentra la violencia visiblemente asociada a, la línea que cada participante de las interacciones que hemos revisado, parece desarrollar en este entorno comunitario, de manera que pasa a formar parte de la *cara* de los participantes de aquellas interacciones que cotidianamente se desarrollan en la población. En este sentido, los rituales que se llevan cabo en su interior aumentan la posibilidad que los niños paulatinamente vayan interiorizando estas maneras (o modales) de expresar su cara. O sea, esta forma particular de ser individuos en aquellos rituales en los que cotidianamente participan, y en la que la fuerza pasa a ser una manera de expresar e interpretar la conducta ceremonial de sí mismo y de los otros. Esto puede apreciarse tanto en el despliegue de fuerza que presentan tanto el menor de edad hace uso de un arma de fuego para mantener su línea, ya sea frente a su hermano o frente a sus agresores; o el niño que desarma a patadas el espacio que estaba siendo usado en un juego de representación, y que se presenta a sí mismo como un “choro de Montedónico” y siendo apoyado por las niñas que se encontraban en el mismo espacio.

Al incluir la violencia o la fuerza como parte de su repertorio los niños se estarían adaptando o ajustando a lo que en palabras de Goffman sería “la serie determinada de normas que lo convierten en un ser humano, deriva de exigencias establecidas en la organización ritual de los encuentros

sociales”. De manera que es parte de sus formas de adaptarse y participar, el que estos incluyan en algún grado dentro su repertorio habitual de interacciones, la violencia en sus diversas formas, como una guía para la acción debido a que en ese escenario es adecuado. De acuerdo con esto, es casi una obligación moral y/o una expectativa en relación de los demás individuos. Sobre todo en el caso del ejemplo del niño que dispara, en el que el uso de la violencia podría interpretarse como una regla sustantiva, en el momento en el que se debe defender la integridad de su yo o de la cara, que pasa a tener importancia por derecho propio. Por otro lado pasa a ser una regla ceremonial en el sentido que se observa en el ejemplo del “choro”, al orientar la conducta a ser expresada en términos, por ejemplo, grupales, en los que se hace necesario para poder mantener la línea y en consecuencia, la cara de los participantes, a través de códigos de proceder que se encontrarían asociados a la violencia.

Al observar a un nivel macro social estas formas de interacción, o más específicamente cómo a través de lo descrito anteriormente, se configurarían y transmitirían en términos micro sociales o comunitarios, la deferencia, los diversos modos de proceder, así como los sentidos ceremoniales; podría decirse que estas contravienen las reglas sustantivas (la legislación, la moral, la ética), o en otras palabras la *etiqueta* de lo que Bourdieu llamaría la cultura dominante, pero lo que sucede es que *“distintas sociedades y subculturas tienen diferentes modos de transmitir deferencia y proceder, diferentes significaciones ceremoniales para los mismos actos y distintas proporciones de preocupación por cosas tales como el aplomo y la intimidad”*¹⁴⁵.

Lo anterior nos señala la probabilidad de que la violencia (o la fuerza) como forma de percibir, reaccionar, relacionarse, etc., esté en el futuro (a través del proceso que nos describen Vygotski y Bourdieu) incorporada al *habitus* de estos niños, en el sentido de ser un sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto esquemas de clasificación, que orientan la percepción y las prácticas, - más allá de la conciencia y el discurso, o sea que se incorporarían al hacer; en cuanto a estructuras estructuradas; como proceso, mediante el cual lo social se interioriza en los individuos, y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas, o sea que se incorporaría a la forma de pensar; así como estructuras predispuestas a funcionar como estructurantes, es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y representaciones ¹⁴⁶, en cuanto formas de ver el mundo, que estarían integrando la violencia física como parte de este. De manera que la fuerza (expresada en violencia física) como forma de resolver conflictos y relacionarse con el otro podría estar siendo, además, reproducida transgeneracionalmente al ser vivenciadas de la forma que lo es por parte de los niños. Y con esto nos referimos entonces a que, no sólo en el nivel macro, en las relaciones sociales de clase (entre estas), como diría Bourdieu, se dan estas relaciones de violencia sino que, además, dentro de cada una de estas, se vuelve a reproducir la violencia simbólica y real, al

¹⁴⁵ Goffman, Erving. Ver Marco Teórico

¹⁴⁶ Véase *Habitus*. Marco teórico. pág 43

interior de esta comunidad determinada, en este caso a nivel micro social, de forma de lograr otro estilo de estructuración social.

Ahora como estas son formas (maneras o modales) determinadas principalmente por los significados culturales que tienen la violencia, la trasgresión o incluso el delito, para la comunidad, deben ser observados delicadamente, cuidándose de realizar juicios condenatorios desde lo que podría ser (desde los observadores) una posición privilegiada (y muchas veces etnocéntrica) dentro del espacio social, con consumos culturales definidos principalmente por la cultura dominante y con muy diversos niveles de capital global. De manera que estas formas deberán ser consideradas como diferentes y no mejores o peores, que cualquiera otras, eso si debiendo considerarse las dificultades que ellas significarán en general para los habitantes de esa comunidad, en términos de lograr adaptarse, por ejemplo, a contextos donde el proceder y la deferencia esperados por aquellos que ostentan el poder es de un carácter diferente, como en instituciones formales, por ejemplo en el caso de los adultos al ser *expectadas* otras maneras o modales a la hora de elegir trabajadores; o a los niños, dentro de la escuela. Con relación a esto Bourdieu, nos ayuda a comprender en parte, cuando habla del capital cultural heredado, recordemos que según él, la escuela separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él y como las diferencias de aptitud, en la práctica, son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, y esto tiende a fin de cuentas a mantener las diferencias sociales preexistentes, sumándose a las otras dificultades que puedan eventualmente presentar.

Para poder redondear este análisis podría decirse que la fuerza, ejercida como violencia, capacidad de intimidación o, como medio de generar respeto, puede ser interpretado dentro de estas relaciones sociales, como un tipo de capital simbólico. Que lograría generar un grado de poder (como en otros espacios sociales pueden ser la escolaridad, o específicamente la escuela desde donde la persona egresó), que se torna significativo para las personas que participan en estas interacciones. En pocas palabras es una forma validada o validante dentro de estas relaciones sociales, de la persona que se sirve de ella.

Es desde ó este punto de vista que podemos comprender porque los niños estarían haciendo recurrentemente uso de ella, y que guarda relación más bien con la actividad ceremonial, que con la lógica desde la que se tiende a decir que son conductas anti-sociales. Debido a que estos niños, como se ha visto, estarían siendo aculturados en estas maneras de interacción social, donde la fuerza (la violencia como una forma de esta) tendría un valor y una validación general (o por lo menos relativa) en la que su uso recurrente la transforma dentro de estos espacios sociales en algo “normal”, en un uso ritual donde se estarían presentando en forma de reglas sustantivas y ceremoniales. Al parecer, desde ellos entonces, es más bien ceremonial y necesario el uso de la fuerza para, por ejemplo, resolver conflictos, hacerse respetar, obtener status, etc. En otras palabras,

una forma válida de adaptarse y conducirse como persona dentro del espacio micro social en el cual se desenvuelven. En resumen un tipo de capital simbólico, accesible a sus capacidades, dependiendo de su edad, personalidad y el mismo tipo de capital heredado por su familia; así como una forma ritual de devenir en persona y validarse dentro de su espacio vital.

1.1.3 Uso de Drogas

Al analizar el tema comunitario podemos dar cuenta además del tema de violencia, que los niños se encuentran expuestos, en muchas oportunidades a ver como los adultos (e incluso los pares) hacen un uso cotidiano o público de las drogas. Es de esta forma que además de los elementos ya señalados, se suman las drogas como parte de los elementos que los niños experimentan en el contexto comunitario al cual pertenecen.

“casi en frente del Centro, hay cuatro hombres adultos conversando y bebiendo de una caja de vino blanco (Gato), intercalando el dialogo con algunas risas, uno de ellos estaba con un atuendo que se podría calificar como deportivo (era como si comentaran algún partido de fútbol realizado hace pocos momentos).” (*Observación B.8, Pfo. 3*)

En este primer ejemplo podemos visualizar que en la vida comunitaria del sector donde queda ubicada la biblioteca, el consumo de alcohol no es extraño, sino que más bien existe la posibilidad de que si alguien visita la comunidad se encuentre con personas que hacen uso de él. De manera que es probable que los niños se vean expuestos a observar a los adultos desarrollar este tipo de prácticas, en plena calle y de día, como en el ejemplo lo hace el observador.

Podemos ver en el ejemplo que el observador se dirige hacia la biblioteca y casi en la entrada se encuentra con este grupo de personas que bebiendo en el pasaje, según la interpretación del observador, se encuentran comentando al parecer un partido de fútbol que acaba de terminar, esto debido a que uno de ellos se encuentra con un atuendo que parece ser deportivo. Veamos que sucede después.

“Luego de esto se me acerca un hombre de aproximadamente unos treinta años,”(..) “quien se presenta con una parsimonia particular, tendiéndome la mano en evidente estado de intemperancia alcohólica: “*Manuel Alejandro bohemio siempre, pero de su persona, legal*” mientras señalaba mi cuaderno y me decía: “*escríbalo, usted es de esos cabros que escriben cosas*”...“Entonces, de nuevo apareció Manuel Alejandro, que con la misma parsimonia se me acercó bastante diciéndome: *escriba*, mientras señalaba con su dedo el cuaderno en el que estaba haciendo las notas: *Manuel, yo por mi vida siempre he sido legal pa mis cosas, soltero y sin compromisos. Nadie me ha faltado el respeto. Legal compare* (mientras volvía a señalar el cuaderno) *usted escriba no ma*. Deteniéndose luego (como pensando algo), mientras miraba el cielo y, tomándose el abdomen me hizo una seña como de despedida. (*Observación B.8, Pfo 5*)

En este caso podemos ver a una persona de la comunidad que presenta lo que podría llamarse un uso habitual de la sustancia, debido a que es él quien manifiesta ser bohemio siempre. A pesar de esto (según sus expresiones) no tiene responsabilidades que atender porque es soltero y sin compromisos (al parecer con esto se refiere a que daña a nadie), que es una persona que se considera correcta y, como última cosa o asociado a ella, nadie le ha faltado el respeto. Esto nos puede dar algunas pistas de la forma en que son usadas las sustancias en la vida cotidiana de la comunidad y los significados asociados a ello. Esto, debido a que en este caso, los adultos que se encontraban tomando vino, no sólo estaban bebiendo sino que, además, estaban conversando y compartiendo su tiempo, al parecer luego de un partido de fútbol, lo que en cierto sentido reflejaría un sentido de vida comunitaria y una manera de vivir el espacio vital, así como una forma especial de uso de las sustancias. No podemos

obviar que estas conductas pudiesen ser interpretadas como disociales o incluso ilegales, desde el punto de vista legal; pudiendo, además, conformar parte del repertorio de conductas posibles asimilables y desarrollables por parte de los niños. Esto, porque los niños pueden verlo en los adultos de su comunidad.

Pero además de observar el uso que estos pueden estar haciendo del alcohol, que es al fin y al cabo una sustancia ampliamente aceptada desde el punto de vista social, podemos ver un ejemplo en el que se presenta el uso de marihuana, por parte de los adultos, en la calle y a la vista de quien transite por ahí.

“comienzo a bajar en dirección al Centro, cuando siento el olor característico de la marihuana que llaman prensada o “paraguaya”, sigo caminando y cuando voy llegando al Centro veo a tres hombres de aproximadamente unos treinta años, parados en la esquina que se dan vuelta a mirarme con cara de desconfianza, pero al ver que me dirijo hacia el Centro, se dan vuelta y siguen conversando.” (*Observación B.7, Pfo 3*)

En este ejemplo podemos ver que se repite de nuevo la situación de consumo en la calle, podría decirse que esto sucede porque la calle pasa a ser parte del espacio vital que los pobladores de esta comunidad poseen y pudiese ser que sientan que la calle no es un lugar inadecuado para el consumo de sustancias. En este ejemplo el observador se dirige hacia la biblioteca, cuando percibe el olor característico de la marihuana. Al seguir caminando ve a tres hombres parados en la esquina de la calle, y que probablemente son los que están fumando la marihuana en cuestión, que se dan vuelta y lo miran con lo que el observador describe como desconfianza. Esto cambia cuando se dan cuenta que el desconocido se dirige hacia la biblioteca, entonces se dan vuelta y siguen conversando tranquilamente.

En este ejemplo podemos ver que el uso de la marihuana probablemente no es extraño en este contexto, debido a que es posible para una persona cualquiera (que conozca el olor) poder darse cuenta de ello. Por otro lado las personas expresan su desconfianza a través de la mirada o es el observador quien lo percibe, hasta que se dan cuenta de que el extraño se dirige hacia la biblioteca, lo que hace suponer que si conocen a la persona no tendrían porque esconder lo que están haciendo. Para clarificar el tema de la marihuana veamos otros ejemplos:

“¿Y después vas a ir al Liceo?, “Si po” me responde-, “y después que quieres hacer?, Kevin me señala “quiero ser *Fanta Marina*”; comprendiendo lo que me quiso decir, le respondo ¿y quien es Infante de Marina?, a lo que me responde “mi hermano, pero lo echaron”, ¿y por que? -argumento-, “porque...(gesto con la mano y boca de estar fumando un pito de Marihuana), a lo que le pregunto “¿y tu quieres hacer lo mismo que tu hermano?- “si po’ el pito es bacán”. ¿Hay fumado? le pregunto – “no, pero cigarro si”, responde Kevin.” (*Observación A.8, Pfo 29*)

En este ejemplo vemos la significación que tiene la marihuana para un niño. En él vemos que el observador se encuentra conversando con un niño acerca de lo que a éste le gustaría hacer a futuro, si es que va ir al Liceo, como el niño responde afirmativamente, éste le pregunta que va a hacer cuando termine cuarto medio. El niño frente a la pregunta responde que quiere ser *Fanta Marina*.

Interpretando que quiere ser infante de marina, el observador continúa preguntándole quien es infante que él conozca, a lo que el niño responde que su hermano era infante pero que lo han echado. Cuando el observador le pregunta por qué, el niño hace el gesto de que fue a causa de fumar marihuana. Frente a ello el observador pregunta si es que él quiere hacer lo mismo que su hermano, lo que puede ser interpretado de dos maneras: ser infante de marina o, fumar marihuana. Como vemos, el niño contesta que la marihuana (el pito) es bacán (muy bueno), aún cuando el no lo ha probado, porque él solo ha fumado cigarrillos.

En este caso podemos ver que los niños ven la marihuana como algo positivo, a pesar de que, como en el ejemplo, al hermano del niño lo echaron de su trabajo por fumarla. Veamos un último ejemplo.

“Le digo yo: No le estarai haciendo a esa lesera de la pastita po loco, mira que ahí si que la cagai, lo cabros venden hasta el alma con esa lesera. Y él me responde: *No tío, yo fumo pura marihuana.*” (Observación B.9, Pfo 1)

En este ejemplo vemos que el observador desarrolla un dialogo más frontal con el niño que es un poco mayor, en él le pregunta directamente si es que fuma pasta base, a lo que el niño le contesta que no, que él fuma solo marihuana. En este ejemplo se puede constatar que es un hecho bastante probable el que la marihuana tenga un uso determinado asentado en este contexto comunitario, en que se esté siendo significada al menos como algo que no es malo.

En contraparte, existe también una visión negativa asociada a la experiencia de las drogas que es transmitida por los niños:

"no voy a pololear hasta que termine mis estudios, porque mi amiga que tiene 14 años se juntó con un "drogadicto" que le ha echado a perder su vida y ya no es mi amiga de antes". (Observación A.2, Pfo 4)

En este caso la niña que se encuentra dialogando con el observador le confiesa que no desea pololear, debido a la experiencia de una amiga suya, que se juntó con un drogadicto, y que ya no es la amiga de antes ya que ésta persona le ha echado a perder la vida. En este caso, como vemos el riesgo es doble, debido a que según lo que se puede interpretar de lo que la niña dice, conforma un riesgo pololear con un drogadicto, o sea, establecer una relación emocional con una persona que tiene problemas con el uso de sustancias; y por otro lado, el que el uso de sustancias transforma a una persona en alguien que potencialmente puede echarle a perder la vida a otra.

Con respecto de este ejemplo nos gustaría poder precisar que según nuestro punto de vista, lo más probable es que al hacer referencia a drogadicto, se haya estado refiriendo la niña a una persona que presenta usos problemáticos con respecto de la pasta base, más bien que con respecto de la marihuana, el alcohol o el cigarrillo. Esto porque sería esta sustancia, en este contexto, la que tiene el potencial más alto de echar a perder la vida de una persona, así como de quienes lo estiman y quieren.

De esta forma se va configurando el uso de drogas de diversas maneras, por una parte es un momento en el que los adultos comparten, se relajan y conversan, pero por otro lado es un posible riesgo, tanto para la persona; como para los individuos con los que él establece vínculos emocionales (pudiendo esto ser extrapolado en el ámbito familiar o personal), o incluso puede ser algo bacán, aunque deje a alguien sin trabajo, dependiendo de la sustancia. Es por esto, que es probable que estos niños con el tiempo, interioricen estas diversas formas de relacionarse con las sustancias, con predominancia de una u otra forma dependiendo de las características personales de cada uno.

Con respecto de este posible riesgo veamos un último ejemplo en el que el uso de drogas se mezcla con el tema de la violencia.

"...Aparece M^a Eugenia y me pregunta si acaso no supe lo que ha pasado recién. Yo le respondo que no sé. Me cuenta que hubo una pelea entre el "care vieja", "el Camilo", y "otro" (no recuerdo su nombre): "que estaban curaos, y se pusieron a pelear, entonces vino el Camilo y sacó una cuchilla y le fue a pegar al care vieja en la guata, y éste saltó como cuatro escalones atrás o sino le llega el tajo... *a mí me dio igual miedo*, después el care vieja fue a buscar a su papá pa que le pegaran al Camilo... y ahí quedó...." (...)Ninoska, que se ha acercado a mí, le pregunta a M^a Eugenia qué ha pasado, y ésta le responde que mejor le pregunte a su tío José (tío de Ninoska), porque él también estaba ahí." (*Observación C.8, Pfo 24*)

En el relato de la niña se puede observar un altercado violento entre tres adultos del sector y que la niña conoce. En él, los protagonistas están ebrios y se ponen a pelear, uno de ellos desenfunda un arma blanca, intentando herir en el estómago a su oponente. La niña en medio del relato manifiesta su miedo ante la situación. Luego continúa relatando que uno de los participantes va a buscar a su padre para que le ayude a vengarse. Una niña se acerca a la adolescente que relata el suceso y cuando pregunta que pasó, la narradora le dice que le pregunte a su tío porque éste estuvo allí.

En este ejemplo, podemos observar el riesgo que representa, no sólo para los participantes de esta riña, la mezcla de estos dos factores comunitarios, violencia y las drogas, sino que por otro lado, el que estas pautas relacionales sean internalizadas y desarrolladas por parte de los niños que asisten a la biblioteca. En este sentido al observar el relato, tenemos en primer lugar, que la niña conocía a todos los participantes de la pelea, o sea, no estamos hablando de violencia simbólica o de violencia en los medios de comunicación, sino de violencia entre personas con las cuales cotidianamente interactúan; en segundo lugar la pelea, como se ve es de una agresividad elevada, representando incluso un riesgo vital para por lo menos uno de sus participantes; y por último uno de los participantes, aunque sea pasivo es familiar de una de las niñas que se encuentran en ese momento con el observador.

De manera que podemos observar como este tipo de interacciones va conformando un patrón, el cual los niños podrían imitar e interiorizar, tanto en relación con la violencia, como en el uso de sustancias o, en último caso como estos dos factores asociados pueden presentar riesgo, incluso vital para ellos o los adultos.

Análisis

Podemos decir al observar estas citas, que las drogas son parte de la vida comunitaria de las personas que viven en este sector, de manera que al realizar una interpretación de lo que significa el uso de drogas, podemos decir que tendrían estas, en el ámbito comunitario, un valor simbólico. Tanto para aquellos que realizan este tipo de rituales, como para la gente que no forma parte de ellos. Ahora bien, estas visiones que pueden ser tanto paralelas, complementarias o antagónicas, al haber quienes probablemente no estén de acuerdo en absoluto con esta forma ritual de uso de drogas en la vía pública; pasarían de igual manera a conformar y/o configurar la forma en que los niños en un futuro (incluso presente como veíamos), probablemente van a relacionarse con las drogas y como va a ésta a formar parte de su vida comunitaria, según nuestra postura teórica, como una forma ritual de integración y como una forma social de transgresión.

Usando el Interaccionismo Simbólico para comprender mejor el fenómeno, podríamos decir que en este caso, las reglas de conducta sustantivas de la sociedad, expresadas éstas en las leyes y el sentido común, sean: *no se debe tomar en la vía pública, no se debe fumar marihuana* (está prohibido), por ejemplo; se ven enfrentadas a otras, de tipo ceremonial. En las que se esperaría, por ejemplo, que cuando un grupo de pares adultos se junta (en el caso de los ejemplos), exista el uso de drogas de algún tipo (cigarrillos, alcohol, marihuana). De manera de que al ser ésta interpretada como una regla Ceremonial, de una importancia secundaria, y que podría parecer que en el cuadro general no fuese tan significativa, no debe ser ignorada, debido a que podemos inferir a través de éstas que, “*las reglas de conducta transforman la acción y la inacción en expresión y que el individuo cumpla con las reglas o las viole, es probable que comunique algo significativo*”¹⁴⁷.

Esta comunicación se encontraría representando, de nuevo, una forma de contradicción entre lo que socialmente es impuesto, a través de la ley y la fuerza de Estado (no debemos olvidar que éste ejerce según Bourdieu, una permanente acción formadora de disposiciones duraderas mediante las coacciones y disciplinas a las que somete a los agentes); y lo que significa en la vida comunitaria el uso y consumo de sustancias, ya sean legales e ilegales. O sea, lo que a través de la aculturación las personas han interiorizado como formas rituales de integración y de compartir cara a cara su espacio vital y común, como de cuidar su salud o incluso de transgredir, con respecto a la imposición arbitraria del Estado de prohibir este tipo de rituales y consumos de sustancias particulares, que ellos eligen realizar.

Esta contradicción estaría teñida de nuevo por la forma específica en que, al parecer, cada uno de los participantes de la vida comunitaria del sector internaliza, una u otra forma de relacionarse con las

¹⁴⁷ Ritual de la Interacción. Goffman Erving. Editorial Tiempo Contemporáneo 1970

sustancias, o sea, como hace parte de su habitus la ley o la norma social dominante, o la forma comunitaria de relacionarse con sus pares, sustancias o realizar sus rituales. Y de darse la ley de doble formación que Vygotski propone estaría siendo, además, esta contradicción o contraposición siendo internalizada por parte de las personas que se aculturán en el ámbito de la vida comunitaria del sector.

Por otro lado puede considerarse que cada sustancia particular, al ser observada de nuevo como un tipo de consumo (o sea, adquirible a través de una compra-venta), en el ámbito comunitario, ofrecería un posicionamiento determinado (o por lo menos relativo) en el espacio micro social al consumidor. Sería para nosotros aventurado poder determinar el valor, positivo o negativo, específico que cada consumo (teniéndolo en cuenta la sustancia y la forma en que ésta es consumida), le confiere al consumidor en esta comunidad particular, tomando en cuenta la valoración que de cada sustancia tendrá cada grupo de personas que conviven en ella, tomando en cuenta por ejemplo sus rangos etéreos, o su nivel de *choreza*. Pero si se puede decir que la sustancia al ser un tipo consumo, posiciona a la persona de una forma especial dentro del espacio social. Y no será lo mismo dentro de este espacio comunitario en términos de status, si consume una sustancia en particular por sobre otra. Como ejemplo de esto, podemos aventurar que una persona que habitualmente consume alcohol, tendrá probablemente un distinto posicionamiento en la vida comunitaria que otra que hace uso de la marihuana, o por otro lado de una persona que usa cocaína.

Por otra parte podemos inferir a partir de esta forma de uso de drogas fuera de la casa, puede estar dando cuenta que el espacio público de la calle, pasa a ser una forma de extensión de los espacios de privacidad que representan el hogar. De manera que podríamos decir, aventurándonos un poco, que este espacio es usado o significado por los adultos del sector como un espacio vital en el que la vida social puede desarrollarse, un espacio válido para celebrar, compartir e incluso pelear.

Por último hemos visto que éste factor, el uso de drogas puede verse mezclado con el anterior configurando un espacio vital, que presenta riesgos para quienes lo ocupan y lo vivencian. Esto puede tener algún tipo de influencia que no logramos establecer pero que sin duda influirá en la forma en la que las personas del sector conviven y comparten en los espacios y de esto, al parecer, no se ven excluidos los niños.

1.1.4 Parentalización de los niños

Otro de los factores que podemos mencionar para lograr caracterizar de una mejor manera los elementos contextuales que los niños experimentan, es que, en variadas oportunidades los niños deben adoptar roles de adulto. Al tener que cuidar, por ejemplo, de sus hermanos o en otras ocasiones tener que cuidarse ellos mismos y cocinarse.

“Mientras seguíamos con la conversación, Ignacio jugaba arriba de la camioneta, acción a la cual Yasna se encontraba atenta, a cada momento le gritaba que se bajara con el ceño fruncido y su cara se ruborizaba, presentando molestia; Yasna conversaba conmigo y se dirigía a gritos a su hermano simultáneamente “¡¡bájate de ahí o te voy a sacar la chucha!!!”. (Observación A.2, Pfo 5)

En este primer ejemplo vemos que la niña tiene a su cargo a su hermano menor, de quien es responsable y debe hacerse cargo. Durante la conversación que mantiene con el observador, frente a la biblioteca, debe constantemente estar atenta a lo que su inquieto hermano hace, como se puede ver por los gestos que el observador alcanza a registrar en su observación, no deja de fruncir el ceño y ruborizarse; expresando luego su molestia explícitamente, cuando le lanza una severa amenaza de golpearlo, si es que no le hace caso y se baja del lugar en cual se encuentra jugando. Podemos ver entonces que la niña a pesar de encontrarse conversando no puede dejar de cumplir con el deber de cuidar a su hermano, lo que realiza visiblemente con gran celo.

“yo les pregunto si les gusta jugar al restorán, Ninoska me responde que ella sabe cocinar y que a veces ella cocina cuando su mama no está, entonces me muestra, con una papas fritas de plástico y demás artículos comestibles de este tipo, entre los que además hay una cocina, platos y demás utensilios, como se preparan las papas fritas con huevos revueltos en un sartén que se encontraba a la mano (también de plástico), haciendo con la espumadera como si en realidad estuviese preparando el plato, comenzando con freír las papas y luego los huevos.” (Observación B.3, Pfo 3)

En este ejemplo vemos evidencia de que los niños, a veces, deben hacerse cargo no sólo de sus hermanos menores, sino que además de sí mismos. En el ejemplo el observador les pregunta a dos hermanas (7 y 9 años app) si es que les gusta jugar al restorán, la niña mayor le responde que ella sabe cocinar y a veces lo hace cuando su madre no está, luego de lo cual se aplica en demostrar que ella sabe hacer comida. Tomando los utensilios de cocina y los juguetes de comida, como papas fritas, sartén y una pequeña cocina, le demuestra al observador cómo se preparan las papas fritas con huevo revuelto, haciendo la mímica de cómo en realidad se dispone este plato, con una espumadera que tenía en la mano.

En este caso, vemos que los niños deben en muchas oportunidades cuidar de sí mismos, pudiendo ponerse en riesgo, debido a que, como en el ejemplo, cocinar es una actividad que presenta riesgos en la que puede un niño, e incluso un adulto, resultar herido. Esto por un lado podría tener un aspecto positivo en el sentido de exigir de los niños mayores niveles de autonomía, pero por otro lado puede representar un riesgo elevado a su integridad física.

Esto pudiese estar evidenciado algún grado de Parentalización, en el sentido de tener que asumir roles que no se corresponden con su edad o con las actividades que más prefieren realizar. Veamos otro ejemplo.

La niña sonríe al agradecerle permanentemente el gesto de servir uno y otro plato, además la invito a comer conmigo a lo que no acepta ya que está preparando la comida retirándose sonriendo. En la medida que retira los platos y los juguetes, yo tomo éstos últimos y comienzo a jugar con ellos pegándolos entre sí con los belcros que tienen a un costado, la niña se interesa, pero el hecho de preparar la comida le llama mucho más la atención que montar los juguetes que componen la comida. En un momento le pregunto a la niña si le gusta cocinar, ésta me responde “sí, mucho” y que cocina en su casa.

En la pieza 2 estaba con su pequeña hermana de aproximadamente 1 año 6 meses, teniendo ella aproximadamente siete años. Cuando la niña mayor está en la pieza 2 preparando el siguiente plato se da cuenta que su hermanita necesitaba mudarse, la tomó en brazos y se la llevó a su casa la cual está frente a la biblioteca, “vamos” le dice. (*Observación A.1, Pfo 4*)

En este ejemplo vemos a una niña de aproximadamente 7 años que se encuentra en la mitad de un juego, aparentemente disfrutándolo, cuando debe interrumpir su actividad, debido a una tarea a la cual no puede renunciar. Lo primero que aparece en el ejemplo es la niña sonriendo cuando el observador le agradece el que le haya servido comida, en el contexto de una actividad de juego. Una vez que el observador le ha agradecido, la invita a compartir la comida, lo que la niña se rehúsa a aceptar debido a que se encuentra preparando más comida, no sin antes de retirarse, devolver un agradecimiento a la invitación a través de una sonrisa. Luego, la niña comienza a retirar los platos y los juguetes de comida, el observador toma algunos y comienza a jugar con los belcros que éstos poseen (y que permiten unirlos de manera de poder preparar a partir de ellos un plato o un sándwich). En este punto el observador interpreta que a la niña le ha llamado la atención el juego que éste comenzó a desarrollar y que le interesa, pero que en definitiva se decide por continuar preparando la comida y sirviéndola, que es la actividad que al parecer y debido a esto, más le importa. A raíz de esto el observador le pregunta si es que a ella le gusta cocinar, a lo que la niña le responde que le gusta mucho.

Luego que esto sucede, la niña que estaba preparando la comida para el observador en la segunda pieza y que, según lo que el observador inscribe en su observación, estaba a cargo de su hermana menor de aproximadamente un año y medio; se da cuenta que ésta necesitaba cambiarse el pañal, la toma en sus brazos y se la lleva de la biblioteca hacia su casa, que queda frente a ésta.

Tres son los elementos que llaman la atención con respecto de este ejemplo, a través del cual intentamos sentar el hecho de que al parecer, en muchas oportunidades los niños deben asumir el cuidado no sólo de ellos mismos, sino que además de sus hermanos pequeños, con lo que podría decirse que se les exige un grado de responsabilidad que a primera vista parece inadecuado. Con respecto de esto el primer elemento puede ser el hecho que sean variadas las oportunidades en las que las niñas manifiestan saber cocinar, a pesar de no tener más de diez años; por otro lado también no son pocas las ocasiones en las que deber hacerse cargo de sus hermanos menores. Como última cosa a observar, esto se da de una manera más marcada con relación al género femenino, de manera

que las niñas principalmente serían las que, no sólo debiesen tempranamente saber cocinar sino que además, en muchos casos, debiesen hacerse cargo de sus hermanos pequeños, si es que los hubiese, a partir de lo cual inferimos que, existe un grado de parentalización de éstas, en cuanto a los roles que en sus hogares les estarían demandando.

Análisis

Un factor que aparece manifestándose al interior de la biblioteca pero que guarda relación, desde nuestra visión, con elementos contextuales, es la aparente parentalización temprana que se da en el caso de las niñas. Lo comprendemos de esta forma, debido a que aparecen en ellas funciones que la mayor parte de las veces se le atribuyen a los adultos, las cuales son el cuidar de niños pequeños o preparar comida.

Como hemos intentado ejemplificar, existe este factor al cual las niñas, dependiendo del caso deben responder, implicando asumir la responsabilidad de cuidar de sus hermanos menores. En este sentido las niñas, aparentemente, deberían responder (en sus hogares) de lo que a ellos les pueda suceder, a partir de lo cual podemos inferir que será una preocupación en cuanto a lo que deben tener en consideración mientras se encuentran al interior de la biblioteca. En este sentido no importando la actividad que deseen realizar, su atención se encontrará dividida de manera de poder asumir la responsabilidad que se les pide que asuman.

Por otro lado, principalmente las niñas, manifestarán saber cocinar, lo cual pudiese estar evidenciando el que muchas veces sean ellas las que deban realizar esta función al interior del contexto de sus hogares. Como sabemos, el preparar alimentos utilizando fuego, es una actividad que presenta un grado de riesgo para cualquier persona, de esta forma, al ser desarrollada por niños tiene una significación especial en el sentido de que de una u otra forma deben desarrollar actividades que, aparentemente no se estarían correspondiendo con lo que, desde la visión dominante, es adecuado para su edad. En este sentido se podría aventurar que en muchos casos, las niñas quedarían a cargo de la casa y de sus hermanos menores si es que los adultos deciden salir de ella.

De manera que se puede inferir, combinando estos dos elementos, que las niñas deben tomar funciones parentales, en sentido de estar en algún grado desarrollando actividades de alimentación y cuidado de niños pequeños, entre los que pueden incluirse ellos mismos.

De qué forma influye este factor contextual en la manera en la que las niñas desarrollan sus actividades y relaciones sociales al interior del espacio microsocial de la biblioteca, es algo que

intentaremos comprender a través de las herramientas proporcionadas por el Interaccionismo Simbólico.

A nuestro parecer éste aparente grado de parentalización de las niñas, tendría un impacto en la forma en la que las niñas desarrollan su actividad ceremonial, impactando directamente en la manera en la que éstas estructuran sus ceremonias o rituales. Con esto nos referimos a que a través de que las niñas estén asumiendo estos roles, que no se corresponden a su condición de niñas (desde nuestro punto de vista), deben ejercitar nuevos roles, lo que implicaría en términos rituales, una cara diferente y una línea que debe ser mantenida, de manera de poder facilitar esta función de cuidado, por ejemplo, en los casos en que se encuentran a cargo de hermanos menores; así como por otro demanda de ellas un manejo de sus signos y símbolos culturales más avanzado de manera que su papel de cuidador resulte más creíble, tanto para ellas como para los demás, así como para aquél que tiene a su cargo.

Por otro lado, guarda relación directa con lo que estamos exponiendo el hecho que hemos podido observar que las niñas presentan y desarrollan sistemas más complejos de comportamientos, conductas y actos, al momento de desarrollar sus rituales o ceremonias. Esto se presenta tanto a la hora de desarrollar ritos como el de la Presentación que veremos más adelante en detalle o, por ejemplo, en sus maneras de evidenciar formas de proceder o de mostrar de deferencia, en las actividades que éstas realizan y que se ven a la vez impregnadas de este manejo que las niñas presentan, en comparación con los niños de su misma edad.

No deja de llamar la atención que muchas veces las niñas debiesen, según nuestra visión, estar desarrollando actividades que redunden en beneficio para ellas, ya sea tanto actividades en las que puedan encontrar algún grado de diversión o que presenten una oportunidad clara de desarrollo para ellas, como puede ser la lectura o el desarrollo de actividades lógico matemáticas como los puzzles o rompecabezas; y que por lo tanto estas actividades reducen sus posibilidades de experimentar esta etapa de sus vidas de forma integral, más completa y segura.

No podemos obviar la relación que esto tiene con el marco socioeconómico del contexto cultural en el que lo más probable es encontrar desempleo o subempleo, lo que repercute en las condiciones de vida de las familias y que luego puede evidenciarse en este tipo de situaciones. Esto se relaciona con la pobreza y las escasas posibilidades que presenta, en cuanto condiciones estructurales, de que las personas se desarrollen en forma integral, forzando a que se adopten roles y funciones que no se corresponden con la edad o con la etapa de desarrollo, lo que se relaciona a la vez con las clásicas tipificaciones que se realizan de la estructura familiar de las familias pobres. No hay que olvidar que éstas se encuentran influenciadas por la imperativa dinámica de la supervivencia. De manera que no será raro que las pequeñas cumplan funciones maternas debido a que la madre debe “movilizarse” o

en el caso de los niños, que sean ellos lo que a temprana edad, se integren sin estar lo suficientemente preparados, a la vida laboral. Se puede inferir que esto tendrá además alguna relación con la apropiación que hacen los niños de los adultos y esperamos que el lector lo recuerde al llegar a ese punto.

1.2 La biblioteca como un Espacio Microsocial

La biblioteca como lugar físico, cuenta con elementos que deben ser considerados como parte esenciales de ella y que permiten configurar el espacio a través de la forma en la que los niños lo experimentan, como un espacio microsocial que mantiene y desarrolla dinámicas propias y que se expresan a través de los patrones interrelacionales que los niños presentan cuando se encuentran al interior de ella.

Es de esta manera, que para dar cuenta de este espacio microsocial, debemos dar cuenta de a lo menos tres factores que se concatenan para contextualizar y en cierto sentido permitir, que los niños desarrollen la forma particular en la que establecen sus relaciones sociales, y a través de ello, todas las formas culturales que les son propias y particulares. Estos son el espacio físico, los libros y, los juegos y juguetes que se encuentran en su interior.

De manera de dar cuenta de ello de mejor forma comenzaremos por el espacio físico que consta de cuatro piezas en las cuales los niños pueden desarrollar las actividades que realizan. Luego seguiremos por los libros, para luego dar cuenta en términos generales de cuales son los principales juegos y juguetes que los niños ocupan.

1.2.1 Espacio Físico

Con respecto de este punto, el espacio físico de la biblioteca, es en el fondo una casa que ha sido modificada en algunos aspectos para que reúna las condiciones necesarias para lograr los propósitos que persigue. La casa que se ocupa para que la biblioteca funcione, se distribuye en cuatro piezas a las que los niños pueden acceder libremente, además de un baño. A continuación se describe parte del centro a partir de las principales dinámicas desarrolladas en cada pieza, tomando las observaciones realizadas:

a.2.1.1 Pieza 1

Las niñas al parecer se sintieron cómodas al igual que la señora, ya que estuvieron hasta la hora de cierre de la biblioteca, no hicieron ninguna tarea ni sacaron cuadernos, sino tomaron libros, leyeron, armaron rompecabezas, se rieron, conversaron y compartieron con los niños y adultos presentes en el centro. (*Observación A.1 Pfo 11*),

El primer cuarto del Centro (pieza 1) tiene aproximadamente un largo de unos seis o siete metros, en el fondo de esta pieza se encuentran instaladas tres repisas, donde descansa un número indeterminado de rompecabezas y juegos de mesa. A lo largo de ésta se encuentran tres mesas de distintos colores (Rojo, Azul y Amarillo) y hacia el costado de la última mesa, cerca de las repisas, hay un mueble con ruedas en el que los compartimientos alojan un número también indeterminado, pero considerable, de libros infantiles. A un costado de la entrada, hay un lavamanos en el cual los niños se lavan las manos cuando entran en la biblioteca y existe un mesón en el que se mantiene el libro con el que se registran la salida y entrada los libros que los niños se llevan a sus hogares y dentro del cual se guardan con llave los efectos personales de los voluntarios que llegan a trabajar con los niños.

En esta pieza las actividades se desarrollan principalmente en torno a las tres mesas, las que concentran y congregan a los asistentes al Centro. De manera que no es de extrañar que los juegos que se encuentran en esta pieza sean juegos “de mesa”, como rompecabezas, memorice(s), puzzles, etc. Además de por otro lado ser esta la pieza en la que principalmente (pero no exclusivamente) se realizan las lecturas compartidas Adulto-Niño, que son las que más concentran el tiempo de los adultos que trabajan en la biblioteca. De manera que gran parte de las actividades que serán realizadas en esta pieza girarán en torno a los libros y los juegos de mesa.

Es por esta razón que el espacio de la primera pieza encuentra un mayor grado de resguardo por parte de los adultos que ahí trabajan, ya que se les pide a los niños que no corran en éste espacio, tomando en cuenta que presenta mayor riesgo para ellos por contar con sillas y mesas, con los cuales pueden tropezar o sobre los cuales pueden caer y hacerse daño y por otro lado porque en este espacio se intenta poder generar el ambiente necesario, dentro de lo que es posible, para que los niños puedan concentrarse.

a.2.1.2 Pieza 2

“Juegan a hacer comida, de preferencia a armar la pizza (que está dividida en 6 trozos con velcro a sus lados, para ser armada y desarmada sencillamente). Me ofrecen comida y yo les agradezco cada gesto de atención. Entonces van surgiendo más claras las caracterizaciones que eligen voluntariamente: está el chef o el cocinero, el cliente y el perro. Moisés es éste último y se entretiene bastante imitándolo. Los dos niños se ríen con él y le demuestran cariño al "perrito", le dan comida, y también la esconden cuando el perro empieza a intentar robársela.” (*Observación C. 2, Párrafo 7*)

El segundo cuarto (pieza 2) tiene unas dimensiones de aproximadamente unos tres metros por tres y en línea recta a su entrada tiene la puerta que conduce hacia los otros dos cuartos. Además de esto tiene unas cajas apiladas contra el fondo en las que hay diversos tipos de juguetes: armables tipo lego (pero grandes), juegos de comida (como pizza, sándwich, fruta, vienesas, hamburguesas, etc.), vehículos de juguete, etc. Todos ellos o en su mayoría, traídos desde Dinamarca. Además de esto se encuentra en un costado, un sillón cama que los niños pueden ocupar a su conveniencia. El cuarto se encuentra decorado con pinturas murales que al parecer debe haber sido un aporte de los niños, tanto por el estilo, como por la técnica, debido a que en esta están plasmadas varias manos infantiles.

En este cuarto la dinámica que se genera es por lo general de juego, debido tanto a las características del espacio, como a los juguetes que tienen los niños a su disposición, aunque en algunos casos también en este cuarto se desarrollan lecturas. Es por esto que en esta pieza podemos observar un sinnúmero de actividades de juego, sobretodo de representación (casita, restorán, etc) en las que los niños ocupan la comida de plástico que por otro lado es de muy buena calidad (sus colores, materialidad, tamaño), pero no exclusivamente debido a que también en este espacio se desarrollaron juegos físicos, como luchitas; y por otro lado juegos lógicos de armado, tipo lego.

A un costado de esta pieza se encuentra el baño al cual los niños pueden acceder y en el cual también se guardan los implementos necesarios para poder hacer aseo en la Biblioteca. Este tiene unas dimensiones de unos tres metros por metro y medio aproximadamente.

1.2.1.3 Pieza 3

“... niñas pre-adolescentes, quienes al ritmo de “papi chulo” y otros temas como “papito rico, mueve el culito” se contoneaban al ritmo de la música, este espacio se caracterizaba por el baile y un alto volumen de la radio. El baile era desarrollado solo por las niñas, mientras que los responsables de poner las diferentes canciones eran los niños. En este espacio se incorporó Alejandra.

Cuando me acercaba a la pieza donde bailaban las niñas estas me decían que me fuera “salga” “salga de aquí”, paralelamente detenían su baile.” (*Observación A.4, Pfo 16*)

El tercer cuarto, tiene unas dimensiones aproximadas de tres por cuatro metros (pieza 3), en ella hay dos colchonetas grandes a las cuales los niños pueden dejarse caer desde un altillo que se encuentra ubicado al costado derecho de la entrada y al cual los niños tienen acceso a través de una escalera de una altura aproximada de dos metros. Además de esto las colchonetas son utilizadas en muchas oportunidades para poder realizar sus juegos de representación como la casita o, en su defecto para poder jugar juegos con características más bien físicas, como luchitas o bailes. Al igual que el segundo cuarto ésta también se encuentra adornada con dibujos que los niños han realizado.

Otra de las particularidades de esta pieza, junto con la última (pieza 4), es que los niños además las usan de manera de poder tener en ellos algún grado de privacidad, en relación al genero (que no dejen entrar a alguien por que es niño por ejemplo) o, ya sea cuando organizan algún juego al cual los adultos no pueden acceder, de manera que pasan a ser utilizados de forma muy parecida a una pieza que se pudiese tener en una casa, un espacio de privacidad al cual solo puede acceder el visitante si es invitado a pasar y hacerse parte del juego. En este sentido pudiese decirse que los niños ocupan la biblioteca o estos espacios en particular, como si fuese un espacio propio e íntimo en el cual tienen la posibilidad y el derecho de requerir privacidad.

Por último, ésta es la pieza preferida por los niños a la hora de evadir la acción de los voluntarios para desalojar el centro, concentrándose la resistencia en este reducto, el cual, gracias al altillo, se accede a través de la escalera, se vuelve casi inexpugnable para la acción de los que intentan dar el día por finalizado. Logrando prolongar su estadía en la biblioteca hasta veinte e incluso treinta minutos, luego de la hora del cierre, esto se verá mas adelante.

1.2.1.4 Pieza 4

“son las niñas más grandes, Yasna, M^a Eugenia, Daniela, M^a Fernanda y otras niñas quienes han ocupado el espacio. Ellas se han puesto a bailar y no han permitido que otros entren a la pieza o las interrumpen. Las observo desde la pieza 1 y veo que le gritan a José (8 años app) para que salga de ahí. Ellas me ven pero no me dicen nada.” (*Observación: C. 3, Pfo 2*)

“Casi al final llega Kevin "grande" (12 años, app), y luego de saludar se va a la pieza 4. (...) Luego de que ficticiamente hemos terminado de comer, Kevin grande me invita a un rincón de la misma pieza donde hay dos sillas, y me dice que es un rincón para pololos.” (*Observación 6, Pfo 14*)

La pieza cuatro viene siendo un espacio de unas dimensiones aproximadas de dos metros por dos metros, en el cual existe una especie de closet con repisas y compartimentos en el cual se guardan herramientas, con las cuales se realizan algunas reparaciones en la biblioteca, además de un mesón de trabajo de madera con una cubierta desmontable. Según voluntarios y algunos niños del centro, en este cuarto se habrían construido algunos de los juegos que se encuentran en la Biblioteca, por parte de unos voluntarios daneses que conocían esta técnica de trabajo.

El uso que se le da a esta pieza es más bien libre y puede ser ocupada de formas distintas dependiendo de la ocasión y del juego, de manera que no existe una forma determinada o preconcebida de ocuparla por parte de los niños, quienes juegan en ella como si fuese una biblioteca o como si fuese la pieza de una casa, dependiendo del juego específico que se esté desarrollando en ese momento, ya que en ésta también se dieron en alguna oportunidad juegos físicos como luchitas.

Por otro lado, como decíamos a propósito de la pieza 3, ésta es ocupada por niños que a veces desean tener un poco de privacidad, ya sea porque el juego tiene las características de un juego de representación en el que el espacio se transforma en la pieza de una casa y se deben armar las camas y disponer de ella apropiadamente, o ya sea porque como se ve en el ejemplo, ésta puede transformarse en un espacio íntimo para una pareja de niños con intenciones más bien románticas.

Análisis

La biblioteca Nórdica de Rumania es un espacio destinado a que los niños que asisten a ella logren desarrollar una relación cercana con la lectura, eso está claro, pero además de eso, en aquel contexto determinado, no sólo es una biblioteca en el sentido que cualquier persona pudiese interpretar. Con esto nos referimos a que no es un lugar de silencio y tranquilidad en el que al entrar uno se va a encontrar con niños sentados, callados y concentrados en sus libros. O, por otro lado una biblioteca donde los niños van a encontrar material para hacer sus tareas escolares. No.

El espacio de la biblioteca nórdica es un espacio donde los niños que viven en el sector de Lautaro van a pasarlo bien, y esto sucede porque en éste espacio, no sólo se encuentran a disposición de los niños un conjunto determinado de libros a los cuales ellos pueden acceder, sin más. De hecho, solo uno de los espacios está resguardado o intencionado para que en él se puedan realizar actividades como la lectura, pero además de intencionar la lectura, en él se pueden jugar diversas actividades como pueden ser los juegos de mesa; los demás espacios son ocupados tanto por los niños como por los voluntarios para desarrollar actividades de muy variados tipos, los cuales permiten que los niños disfruten del espacio, se relacionen con la lectura de forma amigable o, se diviertan o ejerzan los derechos que en este sentido tienen (derecho a jugar, a divertirse, ETC¹⁴⁸). En este sentido puede ser para ellos quizá el único lugar en el cual pueden divertirse sin verse expuestos a riesgos como los que puede tener el jugar en la calle, o al control excesivo que presenta la escuela. Aparte de esto, aparentemente, pudiese ser el único espacio donde gozan de la libertad de elegir las actividades que desean realizar y poder desarrollarlas en cooperación con adultos. Por otra parte representa un espacio privilegiado en el cual los niños pueden ser niños (ontológicamente hablando), sin que les exijan que presenten conductas adecuadas que alguien más se encarga de definir.

Tanto el espacio como la implementación y la mueblería, se ajustan bastante bien a las necesidades de los niños ya que presenta, en primer lugar, un nivel de calidad elevado desde el punto de vista de la materialidad, así como desde el punto de vista estético; permiten que éstos disfruten de un lugar de juegos al cual difícilmente accederían si es que la biblioteca no existiera. En este sentido una de las grandes virtudes que tiene la biblioteca es que en el fondo proyecta una biblioteca amigable que es capaz de generar una relación que podría definirse como matrízica, de aceptación por quienes son sus “usuarios”, permitiendo que estos, que son niños, hagan lo que mejor hacen, que es jugar.

De esta forma una de las visiones que nosotros podemos interpretar con respecto al significado que este espacio tiene desde el punto de vista infantil, se acerca mucho al de una casa club. Con esto nos referimos a un lugar común con el que el lector puede sentirse identificado, pero en el fondo, desde el punto de vista de los niños es un espacio donde se puede ir a disfrutar, y entre estos disfrutes

¹⁴⁸ Derechos de los niños

disponibles se encuentran tanto la compañía de otros niños (los amigos), los adultos que están dispuestos a compartir tiempo con ellos, así como los libros. Claro que existe la posibilidad de aburrirse, como en todo, pero es más cierta la probabilidad de que ocurra algo entretenido y, por parte de la intención de la biblioteca, existe una probabilidad cierta que el niño se relacione de una forma más amigable con los libros.

1.2.2 Los Libros y sus características

Uno de los elementos que se encuentran al interior de la Biblioteca y que se transforman en un elemento de interculturalidad importante entre ésta y los niños, son los libros. Estos tienen algunos elementos que son dignos de analizar, de manera de dar cuenta de éstos tanto como bienes culturales, desde la perspectiva de Bourdieu o, desde la perspectiva de Vygotski como instrumentos psicológicos, que se encuentran a disposición de los niños.

Para lograr dar cuenta de estos libros podemos remitirnos tanto a la observación directa que hemos realizado de éstos al leer con los niños, así como tomando en cuenta a la misma institución a través de su fundadora Anne Hansen, al hablar de ellos. Por un lado tenemos la observación directa realizada en la biblioteca de estos libros en cuanto a su estética, distribución del texto en el libro, material con el cual están fabricados, etc.

1.2.2.1 Enfoque

Para poder dar cuenta de las características de los libros, tomaremos algunas de las observaciones realizadas, deteniéndonos en algunas citas:

En este cuento el protagonista es “Kiko” en el que hay una línea de texto por pagina abierta que va describiendo la acción que en la pagina siguiente se encuentra ilustrada, en ella el niño intenta tocar la lámpara que se encuentra suspendida en el techo de la pieza donde el juega con su osito, subiéndose progresivamente de un piso a la silla, y de esta a la mesa, desde donde se cae. Una vez que este se cae y se hace una herida en la rodilla, increpa a la lámpara con una *lámpara tonta!!* , luego de esto llega la mamá y lo toma en brazos y le pone un parche en la rodilla. (*Observación B.3, Pfo 4*)

Al observar este ejemplo tenemos que en primer lugar, la forma en que se distribuye el texto dentro del libro, cosa que se repite en la mayoría de los libros que se encuentran en el centro, esta cuidadosamente tratado, de manera de no cansar al novel lector con una abundancia innecesaria de palabras que pudiesen ser a la larga menos motivante para que este se involucre en su lectura. De manera que, sobretudo para los niños pequeños, o en este contexto para aquellos niños que están practicando sus habilidades de lectura pero que ya no son tan pequeños, cada vez que aparece una línea de texto, a esta se le corresponderá una consiguiente ilustración en la cual se plasmará aquello que fue expresado en palabras.

Por otro lado tenemos que este enfoque al que los libros se ajustan, responde a una visión por parte de la literatura nórdica¹⁴⁹, en la que se busca encontrar y plasmar la visión que los niños pueden tener de experiencias cotidianas de vida. De manera que intentan representar vivencias que a ojos de

¹⁴⁹ El mundo esta visto desde el punto de vista del niño. Eso le permite al lector identificarse con la/el protagonista y verse reflejado en el desarrollo del cuento. Ej.: "Si X logra superar el miedo a la oscuridad, yo también podré vencer el mío". QUIENES SOMOS, Criterio con los que los Libros se eligieron. Centro De Literatura Nórdica, Valparaíso, 4 de mayo 2002.

un niño representan la oportunidad de vivir una aventura, una aventura a la medida de su corta experiencia. De manera que en este caso tenemos a “Kiko” quien se encuentra intentando llegar a tocar la lámpara por lo que progresivamente irá trepando hasta el nudo dramático en el que sucede algo inesperado por él, la caída.

Pero, como vemos, de éstas aventuras o experiencias, el personaje sale bien parado, aprendiendo, además, una cosa nueva que no sabía, o solo viviéndola. En otras palabras este personaje experimenta un desarrollo psicológico, debido a que antes de la aventura no poseía esa experiencia, de manera que aprende y a la vez crece (en experiencia). El niño en este enfoque, puede identificarse mas fácilmente con él, debido a la cotidianeidad de las historias y crecer con éste durante el transcurso de su pequeña aventura. En el caso de “Kiko” lo interesante es que intenta lograr realizar lo que se propone, a pesar de lo difícil que puede parecer, sin medir además las consecuencias posibles de su accionar, en resumen, como probablemente lo haría un niño.

O sea que, en cierto sentido es el autor quien tiene que ponerse en el lugar del niño y poder ver el mundo con sus ojos de manera de poder lograr que sus personajes se asombren y vivan el mundo con ojos nuevos y frescos, y para que además logren la energía propia con la que un niño enfrenta sus horas. Además, por otro lado intenta lograr que los adultos, a través de estas historias, logren observar el mundo a través de los ojos de los niños, su propio mundo. De manera que se podría decir que el enfoque de estos libros intenta dar cuenta de esta cultura infantil, que tiene una forma de experimentar el mundo que la rodea. En esto podemos ver que “Kiko” al caer de la mesa hacia el suelo le echa la culpa a la lámpara y no logra ver como pudiese “descubrirlo” un lector atento (Niño o adulto) que la responsabilidad de esta consecuencia inesperada resulta de sus propias acciones, en esto podemos ver a un niño real realizando esta aventura ¿no?.

Kevin (5 años app) lo conoce, me quita el cuento y él decide leérmelo, pero lo que hace en verdad es ver las ilustraciones y narrarlas porque no sabe leer. Al contarme el cuento me doy cuenta que lo narra tal cual está escrito, entonces le pregunto si antes ha leído aquel cuento y me dice que sí, que le gusta. (*Observación C.6, Pfo 7*)

En este segundo ejemplo podemos apreciar un joven lector que no sabe leer, pero que conoce las historias y gusta de ellas, al observar lo que sucede con él, podemos decir que ya posee un vínculo emocional con los libros, al conocer las historias que en ellos aparecen. O sea que el libro ha pasado de ser un objeto, ha pasado a ser algo significativo y signifiante, a ser un recipiente de historias en el cual encuentra aventuras que pueden identificarlo. Tomando en cuenta este hecho podríamos decir que, en el contexto escolar a Kevin le será mucho más fácil relacionarse con la palabra escrita que ha muchos otros niños que en un contexto similar no tienen la posibilidad de acudir a este tipo de biblioteca e interactuar con este tipo de libros. De esta manera podemos decir que este niño ya ha formado un vínculo especial con la lectura, aún cuando no sepa aún leer.

1.2.2.2 Oportunidad de que los niños reconozcan sus emociones

Un punto importante, que quedó esbozado anteriormente, es la importancia de que los niños a través de las historias se vean reflejados, se vean interpretados a través de los niños (personajes) que participan de las historias. Se espera que el niño sienta empatía por las aventuras y desventuras a los que se ve enfrentado el pequeño que participa de la historia, siendo este el vehículo principal a través del cual el niño lector se desarrolle junto con el protagonista al verse emotivamente enfrentados a las complicaciones que se le presentan al personaje en el nudo dramático de la historia, así como al salir airoso de ésta mas fortalecido y mas capaz. En este sentido no se busca por parte del autor (al parecer), si revisamos la historia de “Kiko”, que el lector aprenda que es MUY MALO subirse a la mesa, sino que se intenta que los niños se identifiquen con él y con la aventura que esta viviendo al subirse a la mesa en el intento de lograr tocar la lámpara, ya que resultado de esta aventura solo obtiene una pequeña magulladura, ni siquiera un regaño por parte de su madre, quien lo acoge y realiza las curaciones necesarias.

1.2.2.3 Trasfondo ideológico

Este enfoque tiene una directa relación con su trasfondo ideológico, que pudiese aparecer con una perspectiva mas bien neutra o más humanista, que las historias que suelen contarse (con excepciones) a los niños latinoamericanos, en el sentido de que carecen de lo que, según la formación culturalmente occidental (de raíz judeo-cristiana), se acostumbra o es casi indispensable de incorporar en cada historia (o la mayoría): la moraleja¹⁵⁰; lo que en la mayor parte de los libros que observamos en la biblioteca nórdica no encontramos.

Este trasfondo ideológico que subyace a la realización de literatura infantil de este tipo, revela una postura ideológica que considera y presenta al pequeño niño como si fuese una persona inteligente, curiosa, y capaz, entre otras cosas, y en las que los adultos además, cuando aparecen, aportan a resolución de los conflictos de forma no violenta¹⁵¹.

En cierto sentido se espera que a los niños les sirvan para comparar su realidad cotidiana con aquella que aparece en los libros, con la finalidad de lograr establecer una visión crítica de esta¹⁵².

¹⁵⁰ ¿Y la moraleja de las fábulas? Es recurso educativo que el adulto introdujo en el baño de las fábulas donde sumergió a los niños y en el cual siguen sumergiéndose muy a gusto, pero sin la detestable moraleja que el niño no ha necesitado jamás. Pepita Turina. MultiDiálogos ¿existe literatura infantil?. <http://www.pepitaturina.cl/obras/multidialogos/28literaturainfantil.html>(Internet).

¹⁵¹ El concepto del niño es distinto, según ellos, en los dos sistemas. La filosofía danesa respeta la niñez como una etapa de la vida distinta las otras que vienen e igualmente válidas.

Es tarea de los adultos tratar de ver el mundo desde el punto de vista del niño, aceptarlo como es y adaptarse al niño y no obligar al pequeño a adaptarse al mundo adulto. Entonces los adultos del jardín también podrán tomar una muñeca y vestirla y jugar a ser mama o papá, o subirse a una bicicleta acompañando al niño. Con esa actitud están validando la actividad del niño y mostrando su respeto e interés en su juego. La experiencia de cuatro estudiantes de dinamarca. Práctica profesional en el arco iris de múltiples colores. Revista Junji. Noviembre 2001.

¹⁵² Todos los niños del mundo nacen en familias que a la vez pertenecen a sociedades dominadas por sus respectivas culturas. El peso de la cultura hace que el crecer, que en sí es difícil, sea aún más difícil. Los autores que escriben para niños de cero a seis años saben

Esta visión crítica que se intenta desarrollar en los niños esta por una parte instalada en la visión de la literatura nórdica con respecto de sus propios niños y de forma indirecta también se pretende con respecto de los niños chilenos, sobretodo en lo tocante a como los niños perciben su entorno, dentro de lo que caben las relaciones de los adultos con los niños. Sobretodo tomando en cuenta que los patrones que los niños pueden observar en los libros difieren de lo que ellos pueden observar o esperar por parte de sus padres o adultos cercanos, en el sector Lautaro.

1.2.2.4 Estética

...parándose a buscar el libro el Sastrecillo Valiente (que tiene unas ilustraciones que más bien son oleos cercanos al surrealismo con un nivel realmente increíble de detalles y refinamiento artístico). (*Observación B.4, Pfo 10*)

Otro elemento importante a la hora de examinar los libros que hay al interior de la biblioteca, es la estética que estos presentan. O sea, la forma plástica y visual en la que se presenta la historia, en complicidad con el texto de manera de lograr su potenciación y realce. En esta estética especial, en una primera mirada tenemos que el trabajo visual que se realiza con estos, que es desde el punto de vista de la plástica, en muchos casos, más que ser simples ilustraciones, resulta todo un desarrollo conceptual desde el punto de vista artístico, en el que tanto los colores como la forma de manejarlo con relación a las emociones de los personajes aportan tanto a la ambientación de la historia como a la conexión empática que los niños pudiesen realizar con el o los personajes que la experimentan. Incluso hay muchos casos en los que los libros en conjunto con el texto, o además de este, presenta un refinamiento o sofisticación muy elevado, en el que se observa que las ilustraciones, más que ser tales, son obras pictóricas con las cuales se complementan los libros.

Análisis

Al analizar el tema de los libros pueden cruzarse dos perspectivas diferentes y que en cierto sentido confluyen. Por una parte tenemos la perspectiva de Vygotski quien plantea que dentro de los instrumentos psicológicos, existe una gama de posibilidades en las que se encuentran diversos dispositivos artificiales, que tendrían como función central el lograr el control de la persona sobre los procesos psíquicos; entre los cuales, podemos encontrar los libros. Desde este punto de vista son los libros dispositivos generados con la intención no sólo de transmitir un tipo determinado de cultura, sino de lograr a través de su uso recurrente, un determinado nivel de control de los procesos Psíquicos.

eso y muchos utilizan el cuento y la ilustración para comunicar al lector la <importancia de despertar su curiosidad y su sentido crítico. QUIENES SOMOS. Centro Nórdico de Literatura Infantil, Valparaíso 4 de Mayo de 2002.

Esto por una parte, ya que por otro lado los libros vienen siendo, además, tomando en cuenta la perspectiva de Pierre Bourdieu, un bien simbólico. Esto significa que aquellas personas que recurrentemente tienen tanto la capacidad económica, como los *habitus* adecuados para realizar este tipo de consumo cultural (el de tener acceso y darle uso a los libros, y por lo demás libros excelentes según lo ya expuesto); son posicionados en el espacio social de manera privilegiada, no debemos olvidar que “los estudiantes salidos de familias más cultivadas tienen no sólo tasas de éxito escolar más elevadas sino manifiestan modos de consumo y de expresión cultural diferentes”¹⁵³. Esto significa que las diferencias sociales generadas a partir tanto del Capital Simbólico como del Capital Económico, se siguen manteniendo, en relación con aquellos que por carecer del Capital Global suficiente (Económico y Cultural), no tienen la capacidad de consumirlos o que aparece dentro de sus consumos de forma no significativa.

Al cruzar las dos perspectivas y ver que estos niños tienen, gracias a los libros que se encuentran a su disposición en la biblioteca, la oportunidad de lograr desarrollar a través de esta relación amigable con éstos, ya sea por un lado, mayores niveles de control sobre sus propios procesos mentales y todo lo que eso significa en términos de desarrollo; como por otro lado modificar sus pautas culturales al incluir en ellas el uso (o consumo) de libros, teniendo en cuenta que el enfoque permite que los libros penetren en forma amigable, divertida y llamativa, lo que se convierte en una forma mas que adecuada para lograr lo que se propone la biblioteca¹⁵⁴. Además lo volveremos a revisar más adelante cuando hablemos de la actividad concreta de la lectura.

De lo que estamos hablando entonces es que al interior de la biblioteca, tomando en cuenta tanto la perspectiva tanto Vygotskiana como la de Bourdieu, con relación al tema de la lectura, se estarían configurando a través del tiempo y de las interacciones sociales recurrentes, nuevos *habitus* por parte de los niños. Esto puede ser evidenciado al ver el ejemplo de Kevin, quien a pesar de no saber aún leer, ya ha desarrollado una vinculación emocional con los libros, lo que le presentaría una ventaja cuando aprenda a leer, debido a que a través de la interacción social ha ido interiorizando el interés por la lectura como diversión o como un consumo cultural y no como una necesidad instrumental de adaptación a un contexto que se lo impone, como requerimiento escolar¹⁵⁵.

Con esto nos referimos a que, a través de la lectura compartida y del libre acceso a los libros, los niños estarían en un futuro, interiorizando esto a través del proceso social del que hemos dado cuenta, el consumo de libros. Es de esta forma que en términos de consumo, no sólo los niños estarían accediendo a una mayor oportunidad de desarrollar la capacidad de tener un creciente

¹⁵³ P. Bourdieu, *Réponses*, Op. Cit. p. 135.

¹⁵⁴ “...aproveche el momento para conversar con Elsa, quien me contó que desde un principio la intención de la biblioteca ha sido fomentar el amor por los libros por parte de los niños.” (Observación 9, Párrafo 8. Hugo Muñoz).

¹⁵⁵ Esto es así, porque la lectura sólo se vuelve un hábito cuando se apoya en la agradable experiencia de ella misma, no cuando es un esforzado descifrar de palabras para satisfacer una obligación escolar. Importancia de la lectura (y la literatura) para la educación y la formación de los niños y el desarrollo social. Jorge Orlando Melo. www.banrep.gov.co/blaavirtual/letra-l/lectura/infantil.htm

control sobre sus procesos Psicológicos sino que, además, pasarían a formar los libros parte de sus consumos culturales, al considerar a éstos como una fuente de diversión. Si bien es cierto que probablemente no pase a ser un tipo de bien cultural central en sus consumos, estaría existiendo una mayor posibilidad de que así sea, que si no asistiera la biblioteca. De esta forma al estar modificando los patrones de consumo de bienes culturales, lo que lo posiona dentro del espacio social con un mayor nivel de capital cultural aprovechable y heredable transgeneracionalmente.

2 - Elementos Relacionales Infantiles

Introducción

A partir del proceso generativo interpretativo que ha sido la investigación, hemos podido llegar a comprender en cierta medida los elementos centrales de las relaciones que los niños establecen al interior de este espacio particular, que les brinda las condiciones anteriormente señaladas para que esto suceda. De esta forma, hemos podido esbozar una comprensión de las dinámicas de poder que estarían a la base de la forma en la que los niños organizan sus interacciones, tomando en cuenta las formas de capital que ellos estarían reconociendo, así como las maneras que éstas estarían influyendo en la obtención del reconocimiento social que ellas aportan y que influyen en la manera en la que cada niño participará de la estructura de poder que les permite situarse de una forma mas o menos clara en las dinámicas interaccionales.

Debemos recordarle al lector, que tanto los elementos que se presentan como sus análisis, son producto de un proceso reflexivo de construcción en los que las experiencias de la observación participante se encuentran completamente imbricadas con el permanente diálogo que el equipo fue desarrollando, así como luego con la iluminación que la teoría nos proporcionó.

En este apartado intentaremos dar cuenta de tres puntos principales, estos son lo Elementos Rituales que presentan principalmente los niños en sus interacciones; las relaciones de poder entre los niños y los adultos y, por último, los principales estilos relacionales que se dan al interior del espacio de la biblioteca.

Con respecto del primer punto, este se encuentra dividido en cinco elementos principales, de manera que se puedan tomar estos elementos rituales de una manera más clara. No obstante esto, luego aparecerán otros elementos que pueden ser considerados como rituales, pero que deben ser incluidos en otros momentos de la presentación.

- a) Presentación, en este punto intentamos dar cuenta de este elemento como parte de la actividad ceremonial que los niños desarrollan en el espacio de la biblioteca.
- b) Saludo, con respecto de éste, lo incluimos como parte del rito de interacción que los niños desarrollan para con respecto de quienes llegan al espacio de la biblioteca.
- c) Demanda de disponibilidad del adulto, este elemento se condice con la forma en la que los niños requieren del tiempo y la compañía del adulto, así como con las características particulares que este presenta.

- d) Congregación en torno del adulto, en este punto intentamos dar cuenta de cómo el adulto se presenta como una figura que aglutina a los niños en torno a él y que representa en el espacio su compañía y atención.
- e) Apropiación del Adulto, en él damos cuenta de la forma en la que los niños estarían significando al adulto y las formas interaccionales que se presentan asociadas a éste.

Con respecto del segundo punto, éste se relaciona con las relaciones de poder que se dan en el espacio de la biblioteca, ya sea entre los niños como entre estos y los adultos que llegan a la biblioteca. De manera de dar cuenta de ellas es que dividimos este punto en dos subpuntos que separan las relaciones de poder entre los niños, para luego tomar la relación entre los niños con respecto de los adultos.

- a) Entre niños, este punto se divide nuevamente al focalizarse en los factores de reconocimiento que darán paso a la obtención de poder dentro del espacio, dividiéndose éste en dos: La fuerza y, la “Choreza” y su Influencia.
- b) Entre niños y adultos, se tomará centralmente el tema del desafío a la autoridad como una forma de dificultades rituales o de negociar poder en el juego de la interacción.

El último punto se intentará concentrar la atención en los estilos relacionales que los niños exhiben al interior de la biblioteca. Esto relevando dos puntos principales que son:

- a) El uso de la corporalidad en sus formas de interrelacionarse, que a la vez pudiese ser visualizada como un estilo agresivo en sus relaciones sociales cotidianas.
- b) El respeto de los acuerdos y cómo esto pudiese estar impactando en las formas en que los niños se relacionan, principalmente con los adultos que llegan a trabajar en la biblioteca.

2.1 Elementos Rituales

2.1.1 Presentación

Uno de los elementos que llaman la atención con respecto de los niños que asisten a la biblioteca, es la capacidad o facilidad con la que se relacionan con las personas que llegan a éste lugar. Para esto desarrollan formas rituales de presentación y de conocimiento.

- “En el camino fui interceptado por una niña de aproximadamente siete años, quien me pregunta directamente *Tío, ¿usted es nuevo?*. Cuando yo le respondo que no tanto pero que en el Centro si, me tomó de la mano y me dijo: *yo soy Priscila tío, y esa que va ahí* (me señalo a una niña como de nueve años) *es mi hermana Ninoska*, luego de lo cual comenzó a conducirme a través de las distintas piezas, “presentándome” por nombre a cada uno de los niños que en ese momento se encontraban presentes en el Centro.” (*Observación B.1, Pfo 13*)

Al observar esta cita debemos decir que ella da cuenta de la tendencia observada en los niños de la biblioteca a conocer y darse a conocer a las personas que llegan, sobretodo cuando son adultos y, por otro lado, mayormente por parte de las niñas, quienes presentan en muchos aspectos más elaboradas formas de presentación que los niños. En este sentido las niñas llegan a desarrollar complejos sistemas de presentación en la que las formulas incluyen numerosas preguntas del ámbito que pudiese ser considerado como privado.

En caso particular de la cita, vemos que en ésta oportunidad llama la atención la forma en que la niña reacciona ante la presencia de un adulto nuevo en el espacio de la biblioteca, el cual al no conocer a nadie ella necesita, según el punto de vista de la niña, de una presentación. Por esto, el observador es paseado por la niña a través del espacio, mientras que ella lo va introduciendo en la vida social de ésta, al transformar en nombres cada una de las caras de los niños presentes en esa oportunidad.

Ahora bien, este gesto realizado por la niña tiene la característica de poder poner al extraño en conocimiento de los nombres y los rostros de los niños que forman parte de la biblioteca, pero por otro lado, también funciona a la inversa, a partir de esa presentación, de alguna forma el observador también pasa a formar parte de la biblioteca. En este sentido la niña funciona como una anfitriona que a través de este gesto presenta “en sociedad” al adulto, con quien, además, forma un vínculo, al presentarlo de esta forma frente a los demás niños, de manera que la figura de este adulto pasa a tener relación con la suya.

En este sentido se pudo ver que las presentaciones pasan a formar parte importante de las características de este micro-espacio social y pasará entonces por alguna forma ritual la forma de introducir al adulto en el mundo de estos niños, ya sea la observada con anterioridad o la que veremos a continuación.

“Las niñas más grandes, y algunas un poco menores que siguen a éstas niñas mayores, nos preguntan a Marcelo y a mi cuántos años tenemos. Marcelo juega un poco con el tema, y les pide que adivinen, las niñas responden si 30 años,

entonces Marcelo le responde que no, que tiene 26, ellas se ríen "*¿26?, guáaa, qué viejo*". Por mi parte respondo que 23, y una niña vuelve a comentar que somos viejos, y me pregunta cuántos hijos tengo porque una prima suya, que tiene mi edad, ya tiene tres hijos". (*Observación C.4, Pfo 4*)

Como se pudo observar en segundo ejemplo las niñas desarrollan un pequeño interrogatorio para con los observadores de manera de poder conocerlos, como para poder también darse a conocer, en este sentido y tomando en cuenta que son niñas mayores, se puede decir que forman parte de sus códigos culturales estas formas de presentación, a través de las que las personas nuevas que llegan al centro pasan a formar parte de sus relaciones sociales.

Por otro lado además de conocer y darse a conocer, esta interacción a la vez da cuenta de algunas lógicas subyacentes en cuanto a lo que se podría esperar con respecto de ellos en términos de etapas de desarrollo. En vistas de la edad de la observadora, las niñas sacan a colación el hecho de una prima de una de ellas que tiene su misma edad pero que ya tiene tres hijos. Esto evidencia que en su contexto, al parecer se esperaría que a la edad de veintitrés años se tenga por lo menos uno.

Pero volviendo al tema de las presentaciones podemos decir que a pesar de que los niños no presentan formas tan elaboradas de presentación, parecer al igual desarrollar formas de conocer al recién llegado, en este caso eso si los niños prefieren ir directamente hacia el desarrollo de una actividad, que en este caso pueda conformarse en un vehículo adecuado para presentarse y conocer como veremos a continuación.

"me reciben cuatro niños, tres de entre dos y cinco años (Yerko, "Nacho" y Belén) y uno de aproximadamente diez ("Luchito"), con un efusivo *Hola Tío!*, *¿Tiene una monea?*. A lo que respondí con un movimiento negativo de cabeza y un gesto de cosa inapropiada. *¿Usted es nuevo?* Me preguntaron seguidamente y a mi respuesta positiva el niño mayor me pregunta: *¿Usted sabe inglés?*, cuando le respondo con un dubitativo "*si*"; El me dice inquisitivamente *a ver...* A lo que yo le respondo con una pregunta: *¿a ver que...? ¿Cómo te llamas?* Me pregunta, y yo le respondo con la pregunta en inglés *¿What is your name?* A lo que me responde con una gran sonrisa y me dice LUIS" (*Observación B.1, Pfo 3*)

En este caso luego del saludo informal y de pedir una moneda, lo que no deja de ser interesante, Luis interroga al recién llegado preguntándole si es nuevo, que es más o menos el patrón que siguen la mayor parte de los niños (algunos de ellos no lo hacen) para introducir una conversación con quienes no conocen y llegan por primera vez a la biblioteca (o que ven por vez primera).

Luego de esto el niño pregunta si es que el recién llegado sabe hablar en inglés. Ya que luego de aplicar la fórmula más o menos habitual de entablar la conversación el pequeño, introduce inmediatamente el tema del idioma. Desde nuestro punto de vista esto pudiese tener una relación directa con el que al centro acudan voluntarios que, en su mayoría tienen como lengua nativa, otro idioma. Entones cuando llega alguien es interesante para los niños poder establecer si estos son chilenos o de otra nacionalidad, de manera que lo que estaría realizando Luis es poder constatar si el adulto nuevo que llega a la biblioteca es o no chileno.

Por otro lado al darse el hecho de que cuando llega un adulto al centro éste sea extranjero y por lo tanto no tiene un manejo acabado de nuestro idioma, o de nuestros códigos lingüísticos o gestuales,

es necesario por parte de los niños un grado especial de atención en las presentaciones de manera de poder entenderle al recién llegado cuál es su nombre y de donde viene. En este caso al ver que el adulto habla en su idioma, el pequeño despliega sus habilidades para poder tener una buena presentación con éste, de manera que le pregunta si es que sabe inglés, ya sea para demostrar que él sabe algo, si es que el adulto no, o para lograr una buena imagen de sí mismo frente a este recién llegado, de manera de darle una buena impresión.

En el caso que la persona que llega sea extranjera, es posible para los niños, servirse de esto para poder obtener algún grado de diversión. Podemos ver esto en una cita de la entrevista realizada a la encargada de la biblioteca.

"si notan por ejemplo que es alguien que no entiende mucho el idioma empiezan a gastar bromas, a decir cosas como para reírse, pero que ellos lo hacen siempre en esa situación están en el tema del idioma, porque ven que no se enteran bien, bueno y dicen cosas que... y bueno, y siempre cosas que normalmente tienen a lo mejor connotaciones sexuales y, entonces luego como que los otros no se enteran y eso les produce mucha risa, ¿no?" (Entrevista coordinadora biblioteca sector Rumania.)

Como vemos en esta cita, sucede en ocasiones que cuando los niños se dan cuenta de que la persona que llega no se maneja en el idioma, y por consiguiente en el manejo de los diversos códigos tanto verbales como analógicos, les gastan bromas y les dicen cosas para reírse de ellos, debido a que estos, extranjeros principalmente, no entienden. En ocasiones, incluso, como de la encargada, las bromas pueden tener una connotación sexual, de lo que las personas extranjeras no se dan por enteradas, lo cual les produce gran hilaridad a los niños. Como vemos, esto puede darse en una situación de presentación en las que las personas que llegan no se desenvuelven adecuadamente en el lenguaje que los niños manejan, y por esto pueden ser blancos fáciles de las bromas en las que estos pueden discurrir. De manera que será distinta esta situación inicial de presentación si es que el recién llegado es chileno o extranjero, y tendrá un grado de influencia en la forma en la que desarrolle la relación que se establezca entre el adulto y el niño.

Análisis

Es interesante poder desarrollar un análisis de cómo estas presentaciones se van constituyendo en elementos rituales que presentan principalmente los niños a la llegada de algún extraño al espacio de la biblioteca; a pesar de que lógicamente podría esperarse que esto se dé de alguna forma determinada, por ser alguien que llega y debe entrar en contacto con quienes forman parte de las personas que acuden a la biblioteca, lo interesante aquí es que son los niños los que toman la iniciativa con respecto de éste ritual y son ellos los que lo llevan a cabo, más manifiesta y abiertamente.

Esto denota que para los niños es necesario que la persona que llega sea o bien presentada o que se presente; para esto uno de los patrones desarrollados, como veíamos, es la pregunta *¿usted es*

nuevo? Con este elemento ritual el niño está poniendo a disposición su capacidad de acoger al que llega, además, por otro lado, estar esperando que éste de a conocer, en términos del Interaccionismo Simbólico, lo que será su línea y como a través de ella evalúa la situación, al otro y a sí misma; cual será la cara que puede reclamar para sí durante las consiguientes interacciones que se desarrollen entre él y el niño, y lo que el niño puede esperar y en cierto modo exigir de aquel recién llegado, sea éste chileno o extranjero.

Ahora, a través de esta fórmula que se despliega en el primer encuentro, el realizar la mentada pregunta, puede el niño intuir de inmediato la nacionalidad de la persona (chilena o extranjera) y a la vez en conjunto con esta, la cara que va a desarrollar a partir de las experiencias que el niño a tenido con chilenos o extranjeros, de manera que le será muy distinto lo que puede esperar y cómo se relacionará con un extranjero que con una persona que al igual que él es chilena.

Estas interacciones habladas de presentación, que se dan en el marco de la deferencia mostrada por los niños, mediadas por el uso de los signos y los símbolos, estarán teñidas por el manejo que la persona pueda, socialmente hablando, hacer del lenguaje. De manera que a través de este ritual de presentación, de este estado particular de conversación, quedará más o menos establecida la capacidad que tiene aquella persona nueva de manejarse en términos de lenguaje y, de uso de signos y símbolos rituales. En este sentido se puede inferir que una persona extranjera, podrá aspirar en un principio a solo un nivel medio, como máximo, de reconocimiento como otro válido para interacciones habladas, debido a su manejo en estos entramados de significados que no conocen e impregnan las interacciones dentro de las relaciones sociales que se dan al interior de la biblioteca; impactando esto al fin y al cabo directamente en el status conferido a aquella durante las siguientes interacciones, posicionando de alguna manera en el espacio micro-social de la biblioteca a la persona recién llegada, debido a la forma en como pueda manejarse en el juego de las interacciones habladas. Esto lo veíamos de alguna forma cuando observábamos a un niño confundir a una voluntaria extranjera hablando con *coa*.

No debemos olvidar que aquello que la persona defiende y protege, y en lo cual invierte sus sentimientos, es una idea acerca de sí mismo, y las ideas son vulnerables, no a los hechos y a las cosas, sino a las comunicaciones. Al ser vulnerable esta idea acerca de cada cual por las comunicaciones, puede ser atacada con facilidad por aquel jugador que conoce el juego de los signos y símbolos; y, al pertenecer por ejemplo a un país y poseer un idioma diferente, se estarían enfrentando mayores dificultades de poder evadir, confundir o evitar derechamente el juego por parte de alguien que esté realizando un empleo agresivo del trabajo de cara, y que en este caso pudiese darse por parte de algún niño con el que este realizando algún tipo de interacción ritual. Por otro lado puede ser que la persona pueda manejarse con relativa facilidad con respecto de las reglas sustantivas, pero claramente tendrá dificultades con respecto de aquellas reglas ceremoniales a las

cuales no conocen y difícilmente podrá acceder. Por estas razones puede ser que la persona nueva (chilena o extranjera) realice algún tipo de profanación ceremonial sin darse cuenta, lo que le traerá problemas a su cara por parte de cómo esta es apreciada por los niños que asisten a la biblioteca.

Lo anterior, debido a que este ritual de presentación a través del cual se da simultáneamente el de la evitación, al dejarse establecido cual será la línea que cada uno de los participantes próximamente desarrollará, o sea lo que se debe y no se debe hacer de manera de poder cada uno de ellos defender y mantener su cara, deja establecido además, como veíamos, el status al cual el recién llegado (más o menos) debe aspirar inicialmente y aquellas manifestaciones que violen estos rituales por ejemplo de evitación, estarán profanando ceremonialmente las reglas y con respecto de los otros, exigiendo que su cara sea salvada.

2.1.2 Saludo

Otro elemento ritual que podemos observar, que es complementario al anterior, es el Saludo. Éste como elemento ritual pasa a formar parte de las prácticas habituales en la biblioteca, teniendo características especiales sobretodo por parte de los niños:

“aparecen Priscila (7 app) y Ninoska (9 app), que me saludan por mi nombre y me abrazan, invitándome de la mano a la pieza 4, donde se encuentran las herramientas.”(*Observación. B.3, Pfo 3*)

Una de las cosas que aparecen al que llega a la biblioteca, no sólo es en un primer momento el ritual de la presentación, sino que una vez que los niños ya conocen a la persona que llega, el adulto, se desarrolla el ritual del saludo. Como vemos este tiene la característica de desarrollarse con efusividad y muestras físicas de afecto. Esto, si es que el adulto ha tenido, por un lado la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el juego de los signos y los símbolos o, por otro lado, si ha sido capaz de desarrollar con los pequeños algún tipo de vinculación de tipo emocional (un buen gancho). De esta forma como vemos en la cita no solo se saluda dando la mano sino que, además, se imprime un grado mayor de afecto y reconocimiento al agregar a ello un abrazo. En este sentido el ritual posee una dimensionalidad física expresiva, con respecto de aquellos con los cuales se ha logrado desarrollar una buena vinculación, sobretodo por parte de ellos. Esto puede verse tanto en niños como en niñas, eso si que una vez que las niñas llegan a la etapa preadolescente, evitan entrar en contacto con los adultos hombres, pero esto lo veremos después cuando toquemos el tema de género y las etapas de desarrollo de los niños.

En este ejemplo vuelve aparecer con Priscila, el tomar la mano del adulto para conducirlo hacia otro lugar. Podría decirse que en este gesto se puede interpretar una invitación de las niñas a que el adulto entre en su mundo, a que las acompañe y se haga parte de su actividad. De manera que en este caso el contacto físico es una invitación al desarrollo de una actividad en conjunto, una invitación hacia el adulto para que entre en su mundo o logre ser uno más en el juego.

Análisis

Tomando en cuenta el Interaccionismo Simbólico para comprender de una mejor forma lo expuesto, el saludo pasa a ser uno de las cuatro posibles formas de deferencia en la de presentación. Pero lo interesante de analizar es la forma específica en que estos niños develan sus formas rituales de manifestar deferencia, debido a que a través de forma específica en que ellos desarrollan este saludo, estaría manifestando un grado de vinculación. Pero por otro lado, esto no sólo puede ser el signo de una gran vinculación, sino que puede ser el reconocimiento de que la interacción anterior, se quedó en un punto determinado, que puede ser como en este caso un buen ánimo, por lo tanto se espera poder continuar desarrollando de esta forma las próximas interacciones.

Es entonces este saludo una expresión de deferencia en la cual se manifiestan tanto las obligaciones de cada uno, como las expectativas. Se espera en pocas palabras que este ritual de saludo en primer término se dé pero, además, que a través de éste, cada uno vuelva a acreditar su cara (y a través de esta su línea), así como el status y los posibles privilegios asociados a ella. Se espera entonces que los niños se comporten como parte del rito y que los adultos hagan lo suyo, pero que acrediten su cara para poder estar actualizados como actores acreditados en el espacio social, lo cual se da tanto por parte de los adultos como por los niños.

Pero además de lo formal, existe la dimensión expresiva de este ritual, que devela a través de él, una dimensión física, ya que éste se presenta afectuoso tanto en términos de comunicación digital como analógica, en la que se involucra el cuerpo como instrumento expresivo en la interacción. En este sentido es interesante ver que los niños de este sector poblacional manifiestan un grado especial de expresividad física, en cuanto a su interacción con el otro, de manera que lo postural cobra una dimensión comunicativa válida y es comúnmente utilizada. Esto puede ser resultado de el estilo en que este ámbito comunitario se realiza los rituales de interacción, los que al parecer incluyen en él la dimensión física en la comunicación, transformándola en un canal para poder enviar y recibir mensajes comunicacionales, para jugar el juego de los signos y los símbolos.

Queda un elemento del ejemplo que podemos analizar, y este es el gesto que se repite en los dos ejemplos, este es el gesto de tomar la mano del adulto, inmediatamente luego de saludar. Este acto como vehículo de signos ceremoniales en términos simbólicos, se vuelve una invitación encarecida, en los que implícitamente se exige una respuesta positiva, desde su idioma ceremonial, siendo esto casi imperativo en términos simbólicos, transformándose en un recurso al que los niños pueden acudir en caso de ser necesario. En este sentido el niño espera que el adulto tenga un proceder determinado, que es el que responda a esta demanda *ipso facto*, como justificación y compensación de la imagen que el adulto está obligado a expresar, por medio de su deferencia hacia él; queda en otras palabras en medio de una obligación cruzada, en la que debe salvarse así mismo y al niño, en términos de cara. Podría decirse entonces, que a través de este gesto, de este acto de gesto, el adulto experimenta una especie de demanda de disponibilidad inmediata, por cual se podría suponer que para los niños la presencia del adulto en sus juegos es significativa y necesaria. Veremos este punto a continuación.

2.1.3 Demanda de disponibilidad del adulto.

Como exponíamos anteriormente parece suceder que al interior de la biblioteca un adulto puede ser requerido para formar parte de alguna actividad, de manera que ésta se encuentra implícitamente disponible para realizar alguna actividad con ellos. Veamos el siguiente ejemplo:

Me paré de la mesa donde estaba y me dirigí hacia la que está al lado de la puerta, tome un libro y me puse a leer. Estaba en esto, cuando entra un niño de aproximadamente unos doce años y me propone *¿leamos un cuento tío?*, a esto le respondo que elija el que más le gusta y lo traiga. Así que en seguida fue hacia el pequeño mueble donde están los libros y trajo “la guagua salvaje” y comenzamos a leer cada uno una página (*ya tío usted lee una y yo leo la otra*) que contenía solo un párrafo de lectura. (*Observación B.1, Pfo 9*)

En este ejemplo el observador se encuentra realizando una actividad, se encuentra leyendo sin compañía, lo que en nuestra perspectiva puede responder a dos razones.

La primera es que los niños puedan interpretar que la lectura solitaria no es una actividad tan importante como para ser impedida, de manera que pueden con facilidad interrumpirla y demandar atención por parte del adulto. Con esto podemos de nuevo realizar dos interpretaciones. Una es que los niños no le asignan una mayor relevancia a la lectura solitaria, en particular, como actividad; la otra es que no le asignen a la lectura relevancia en general. Con relación al valor de la lectura podemos ver que la alternativa ofrecida por el niño es que ésta sea compartida, lo que puede evidenciar el valor asignado a ella como actividad. Pero queda el hecho de requerir del adulto aunque éste este leyendo, por lo que se podría decir que éste esta disponible por no estar ocupado con algún niño, lo que nos lleva a la otra razón.

La segunda razón es que puede ser que los niños interpretan que cuando un adulto se encuentra solo, sin otro niño, éste esta disponible, de manera que puede ser requerido para realizar alguna actividad. O sea, que los niños estén interpretando, como decíamos, que cuando un adulto que esta dentro del espacio de la biblioteca, no se encuentra realizando alguna actividad con un niño, independiente de la actividad que pueda ser, éste se encuentra disponible para prestarle atención a quien se lo solicita. Veamos otro ejemplo:

En eso una niña (Priscila) me pregunta “¿qué está haciendo?”- a lo que yo le respondo-“leyendo”; a lo que Priscila argumenta – “chaaa, la custión!”- y pasa por detrás de mí empujándome y poniéndose a buscar rompecabezas, yo continúo mi lectura a punta de empujones por la espalda; Priscila se va a otra pieza. (*Observación A.4, Pfo 8*)

En el ejemplo que vemos aquí, se repite que el adulto observador se encuentra leyendo y es interrumpido por una niña, quien al parecer se enoja porque éste no está disponible para realizar alguna actividad distinta de la lectura. Podemos decir que si ella hubiese querido leer, probablemente no se habría sentido incomodada porque el “tío” se encontraba leyendo. En realidad pareciese que se molesta debido a que este adulto no se encontraba disponible para poder desarrollar una actividad con ella, a lo que responde con una exclamación verbal en conjunto con algunos empujones. A partir de este ejemplo podemos decir que, al parecer, es para los niños una expectativa el encontrar en los adultos que asisten a la biblioteca, una disponibilidad con respecto de compartir tiempo en alguna actividad si es que no se encuentran realizando esto con otro niño. Esto también

tiene que ver con la lógica que de los adultos tiene la biblioteca, en el sentido de, sobretodo en la pieza 1, desarrollar lecturas compartidas; como veíamos en el punto del Espacio de la Biblioteca.

Veamos ahora otro ejemplo relacionado con lo anterior:

"Ninoska se acerca a Mario, muy molesta diciendo: *"¡vaya a ver cómo tienen adentro!, ¡usted ni se preocupa de la biblioteca!*. Mario no responde nada, creo que no la ha oído. Ninoska se queda reclamando sola." (Observación C.8, Pfo 27)

Complementando lo que ha sido expuesto anteriormente, podemos ver que los niños no solo tienen expectativas en relación con la atención que se espera por parte de los adultos con respecto a ellos, ya que además de esto, ellos esperarían por parte de los adultos que sean los que pongan orden al interior de la biblioteca. Esto, no sólo en términos materiales, sino que en términos simbólicos también, ya que es del adulto que se espera que, además de poner orden en cuanto a mantener ordenado el espacio y los materiales que hay dentro de la biblioteca, se espera también, que mantenga el orden con respecto de los conflictos que pueden presentarse entre ellos. Y esto es, al parecer, una obligación que les corresponde directamente a los adultos.

Esto tiene dos implicancias según nuestro punto de vista, ya que en primer lugar, los niños esperan de los adultos el orden, debido sobretodo a que en el interior de la biblioteca son ellos los que ordenan, tanto los materiales, los juguetes, los libros etc. (este es su rol, no de los niños, quienes usan su tiempo en el espacio sin preocuparse de tener que ordenar los materiales que ocupan o de limpiar lo que desordenan). Y por otro lado se espera en términos simbólicos que los adultos medien en las situaciones conflictivas que se producen entre ellos, a pesar de que la actitud que manifiestan en casi todo momento es la de resolver por sí solos sus problemas al interior. Esto le adjudica al rol del adulto en términos simbólicos, la obligación de hacer que las normas sustantivas al interior de la biblioteca, se cumplan o se respeten (no pegarse por ejemplo). Este punto que tiene que ver con el orden y como se juega el poder dentro del espacio lo veremos más adelante cuando nos hagamos cargo del asunto en particular.

Análisis

Establecíamos con anterioridad a modo de hipótesis que, cuando un adulto que esta dentro del espacio de la biblioteca no se encuentra realizando actividad alguna con un niño, sea la que sea, éste se encuentra disponible para prestarle atención a quien se lo solicita. Al analizar esto desde el punto de vista del Interaccionismo Simbólico, puede verse que los niños que asisten a la biblioteca esperan que los adultos se comporten de una manera determinada cuando se trata de las reglas de conducta que se refieren al desempeño social de los adultos dentro del espacio de la biblioteca. En este sentido la regla de conducta que tácitamente intuyen los niños, es que los adultos tienen, por trabajar en el centro, la obligación de realizar actividades con ellos, prestarles atención y tiempo; a menos que ya

lo estén haciendo con otros niños. De manera que esta obligación por parte de los adultos que asisten a la biblioteca se transforma claramente en una expectativa por parte de los niños, quienes esperan que el adulto, de no estar con algún niño, ponga a su disposición, atención, tiempo e incluso la experticia y habilidades que como adulto caben poder ser aprovechables por el niño.

Con respecto de esto no debemos olvidar los planteamientos de Vygotski con respecto a las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), en las cuales los niños hacen provecho de las habilidades de un adulto o un compañero “más eficaz” a la hora de realizar cierto tipo de actividades determinadas¹⁵⁶, de manera que el niño espera poder contar con la presencia de un adulto cuando se encuentra dentro de la biblioteca y éste se encuentra solo, independiente de si está realizando algún tipo de actividad.

A partir de lo anterior podemos decir que esto evidencia las formas de deferencia de los niños, porque el interrumpir a quien desarrolla algún tipo de actividad sin compañía, por ejemplo en otro contexto (por ejemplo una sala de clases), podría ser visto como una profanación con respecto del rito de evitación, al cual se adscribe cada cual durante las presentaciones y se espera que se mantenga durante las conversaciones, sea este el derecho de mantenerse alejado del otro y de mantener al otro alejado de uno a menos que se busque lo contrario. Pero esto se debe a que, se podría decir, que en el espacio de la biblioteca quien se encuentra realizando actividades en solitario (sobretudo el adulto), se encontraría profanando tanto las reglas sustantivas de este (ya que si se asiste como voluntario a ella, se debe trabajar con los niños), como a las reglas ceremoniales ya que según ellas las actividades que se esperan de los voluntarios son con respecto de los niños, y no respecto de ellos mismos.

De esta manera podríamos decir que es parte del orden ritual del espacio de la biblioteca, el que los adultos, en su línea, mantengan en todo momento la disponibilidad de trabajar con los niños en las actividades particulares que en ese momento sean las adecuadas, y esto sea parte de su cara, a la cual los niños pueden recurrir y en cierta manera exigir. Es entonces una expectativa asociada al rol del adulto dentro de la biblioteca el tener la disponibilidad para con los niños. Y si esto no sucede, como en el segundo ejemplo, se corre el riesgo de que los dos queden desacreditados, el adulto por haber violado una regla de conducta a la cual tenía la obligación de someterse; y la niña, al no ser tratada de acuerdo a la expectativa que consecuentemente debió haber sido satisfecha. Esta infracción cometida por el observador es una comunicación, por anular la confirmación del yo de los dos, de la niña como él mismo; como por otro lado para quienes en este momento estamos analizando esta situación. De la misma forma, en el tercer ejemplo, se deja claramente explicitado por parte de la niña, la exigencia de que el adulto se mantenga dentro de sus obligaciones aludiendo a ello en tono

¹⁵⁶ ZDP: "la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces". L.S. Vygotski (1978, p. 86)

de denuncia, para que la infracción sea enmendada y así salvar la cara de los participantes de la interacción.

Cuando los adultos contribuyen manteniendo esta obligación y cumpliendo con las expectativas asociada a su rol de adulto al interior de la biblioteca, en cierto sentido también se están comprometiendo a mantener una imagen particular de si mismo. De manera que, a través del cumplimiento de esta regla se verán reflejados el abanico de gustos e intereses del adulto, así como su flexibilidad en cuanto a su desempeño social y su capacidad de jugar el juego de la interacción, ya que al mantener el adulto esta regla ceremonial de responder al requerimiento de un niño, este puede estar demandando un tipo de actividad en especial, que puede ser que coincida con sus gustos o por otro lado que no sea necesariamente de su interés. En esto, se juega la imagen del adulto y también, dependiendo de sus características como jugador, el status que se le asocia a ésta en el espacio micro social de la biblioteca.

2.1.4 Congregación en torno del adulto

Siguiendo el hilo de lo que anteriormente estábamos observando, podemos decir que las actividades, a veces, tienden a girar en torno de la atención del adulto, de manera de poder ilustrar esta hipótesis, podemos ver el ejemplo de una actividad que fue realizada incluyendo una especie de experimento espontáneo.

“Me siento en la mesa azul de la pieza 1, y de inmediato se sienta a mi lado Belén una niña de 5 años, quien me propone pintar, comenzamos a dibujar flores a solicitud de ella y las comenzamos a pintar, luego se acerca Ninoska y me pide que le dibuje una flor para pintarla, se sienta a mi otro costado; luego llega Priscila y me pide lo mismo y se sienta en la misma mesa a pintar una flor que le dibujé. Mientras los demás niños jugaban y gritaban en las otras piezas.

Cuando estábamos pintando y dibujando con las tres niñas en la mesa azul, de pronto aparece María Eugenia y me pide que le haga una flor, a lo cual accedo y se pone a pintar, luego sucede lo mismo con Daniela, Stephanie y María José (estas cuatro niñas fluctúan entre los 11 y 14 años), de pronto todas las niñas (menos Yasna) se encontraban pintando las flores que yo les dibujaba.

“En esos momentos todas las niñas se encontraban pintando; cuando veo que todas están en un ambiente apacible y la pieza 1 se tornó en una sala de dibujo, decido levantarme intencionalmente para apreciar las reacciones que tendrían las niñas ante mi ausencia ya que no les seguiría dibujando flores, y me dirijo hacia la pieza 2, desde ahí comienzo a observarlas, no alcanzó a pasar un minuto cuando todas las niñas menos Belén se levantaron y dejaron sus quehaceres, se fueron a la pieza 3 a gritar, jugar y saltar.” (*Observación A.2, Pfo 10*)

Varias cosas son las que aparecen cuando nos ponemos a analizar este ejemplo. Para comenzar, podemos partir con lo que estábamos planteando en el punto anterior, en el sentido de que en esta actividad una vez que el adulto se encuentra sentado solo, esta disponible a la actividad que la niña le propone.

Pero por otro lado el adulto aquí aparece como el aglutinador, de la actividad colectiva en la que dibuja flores para las niñas, las cuales se van integrando poco a poco, para poder pintar lo que él dibuja. Lo particular es que una vez que se suma una niña a la actividad, que en un principio es individualizada, ésta comienza a congregarse más niñas en torno del adulto, participando en ella aproximadamente seis niñas. Aparentemente, es la figura del observador la que provoca el efecto que las niñas se interesen y comiencen todas al mismo tiempo a pintar. Pudiese sumarse a esta interpretación el tema género, debido a que todas son niñas y el observador no, pero aún tomando en cuenta este tema que no es menor (y que luego revisaremos), queda el hecho de que a partir de una actividad individual se genere una colectiva en torno al adulto tomando en cuenta, además, que es quien en cierta forma autoriza el hecho de que se incorporen más niñas, al no negarse a ello, lo que posibilitó que se incorporaran otras a ésta, Con respecto de esta aparente apropiación nos haremos cargo en el siguiente punto. Siendo el adulto el que facilitó la participación de más de un niño en la actividad, de manera que esta fue tornándose inclusiva.

No debemos olvidar que cuando el observador se retira de la actividad, ésta casi de inmediato termina y el pequeño grupo que se había formado, se separa. Este pequeño experimento realizado por el observador nos proporciona la oportunidad de reafirmar lo encontrado a través de nuestros análisis de saturación, los que evidenciaban el hecho de que el adulto se transforma en un punto de reunión entre los niños de diversas edades cuando desarrolla alguna actividad en la que incluye a

más de un niño. De esta forma existen oportunidades en las que el adulto se incorpora derechamente en actividades lúdicas (como juegos de representación) o por otro lado es él quien produce esto, por ejemplo en lecturas colectivas de cuentos, según lo que pudimos observar.

A raíz de lo expuesto, podría decirse que los niños que asisten a la biblioteca, tienden a agruparse en torno a los adultos, de los cuales exigen atención y tiempo. Pero sería el adulto cuando se encuentra en una disposición lúdica el que al parecer provoca el efecto de poder transformar una actividad cualquiera en una actividad colectiva. Es la figura del adulto la que puede transformarse en un catalizador de actividades en las que se pueden incluir más niños y, por otro lado, es la atención del adulto un requerimiento por parte de los niños que asisten a la biblioteca, al que como veíamos anteriormente cuando se encuentra disponible (sin actividad o realizando una actividad en solitario), es requerido por los niños en cuanto a tiempo y atención.

Análisis

Al analizar el hecho de que los niños se agrupen alrededor de los adultos podemos decir que es un hecho interesante, desde el punto de vista tanto cultural como relacional, en el sentido de que como parte de estructura social más amplia, los niños que asisten a la biblioteca Nórdica, gustan, desean y demandan de la compañía, atención y disponibilidad de los adultos.

Lo interesante es que al parecer, la forma en que por lo general se relacionan y vinculan los niños tiende fuertemente hacia la interacción social, y sus rituales; pero que por otro lado gustan de espacios íntimos en los cuales puedan compartir actividades con los adultos. Se podría decir, sin embargo, que la forma en la que los niños buscan la presencia de un adulto responde a las necesidades que les plantea sus respectivas etapas, ya que a través de lo observado y a medida que los niños que asisten a la biblioteca tienen mayor edad, tienden más hacia pasar el tiempo y realizar más actividades en el ámbito grupal; no dejando de ser observable e interesante que, aún así, no desprecian del todo este tipo de actividades, en las cuales pueden compartir con los adultos.

Si lo anteriormente señalado lo viésemos a contrapunto con otro espacio donde los niños comparten diariamente, como lo es la escuela, se puede inferir que en un ambiente de clases por ejemplo, sobretodo un niño menor (de diez años hacia abajo app), debe compartir la atención de un adulto con otros treinta o cuarenta niños tomando en cuenta, además que éste, más que poder poner atención a las características especiales de cada uno, con lo cual sus aptitudes pudiesen ser potenciadas más fuertemente; y las actividades individuales son también escasas o nulas. Además, por otro lado, la interacciones sociales posibles están fuertemente mediadas, tanto por el programa educativo, como por las reglas explícitas que tiene una institución tan fuertemente normada, lo que puede ser

interpretado como violencia simbólica, ya que los niños deben pasar entre cuarenta y cinco minutos y una hora y media, sentados callados y poniendo atención.

En este sentido y poniendo atención a lo que dice Vygotski en relación con cómo se dan los procesos de desarrollo en los niños, podemos decir que es en este ambiente, en el que el niño puede requerir y recibir atención directa de un adulto para realizar actividades, permitiría que a través de éstas puedan los niños ingresar a su ZDP, en la cual sus posibilidades de que en un futuro cercano pueda realizar aquellas operaciones que requieren del apoyo y la guía de un compañero más capaz. Estas operaciones podrían ser apropiadas por parte de los niños y podrían ser desarrolladas por su parte, en forma autónoma.

Por otro lado existe, al tener este contacto cercano con los niños que así lo requieren, la oportunidad de poder intencionar las actividades que estos realizan. De manera que cobran importancia, de acuerdo con sus etapas de desarrollo, las diversas actividades que según su enfoque más intencionan los adultos, como los son las actividades que se derivan de juegos lógicos o por ejemplo la introducción de las lecturas compartidas. Estas actividades representarían una mayor oportunidad de introducir a los niños en consumos que pudiese ayudarlos a adaptarse de una manera más fluida a contexto más formales como la escuela, como es predominantemente la lectura. En este sentido este agrupamiento en torno de los adultos, sobretudo en los pequeños, podemos decir que contribuye por un lado a facilitar el que en los niños se desencadenen procesos de desarrollo y por otro lado da cuenta de que los niños, además de que sea por su etapa de desarrollo, necesitan la atención del adulto, quien le es de agrado fuente de desarrollo, tanto en lo cognitivo, social y cultural. No debemos olvidar que los adultos que acuden a la biblioteca son, recurrentemente, de otras culturas diferentes a la las de los niños, y compartir con ellos estarían demandando el desarrollo de sus habilidades tanto comunicacionales como sociales, tal como lo veíamos en el caso de Luis cuando se le pregunta *¿What is your name?*.

Desde lo Simbólico se le demanda como parte de la cara del adulto, como veíamos, que se apegue a las reglas de conducta en lo relacionado a su disponibilidad; como parte de la deferencia y el proceder que éste debe observar durante su estadía en el espacio de la biblioteca. El hecho que esta regla sea profanada por algún adulto puede ser fuente de que el participante adulto quede desacreditado a ojos, no solo del niño en cuestión, sino que del conjunto de niños, quienes probablemente le irán progresivamente quitando reconocimiento a su cara y a sus posibilidades como jugador. Esto puede impactar positivamente en los niños, debido a que estas expectativas asociadas al rol del adulto en la biblioteca pueden ser luego extrapoladas a las dimensiones familiares o escolares, de forma en que el niño exija una mayor atención por parte de los adultos, independientemente de los contextos en los que éste pueda estar. Además tomando en cuenta como lo hemos hecho hasta ahora, de la ley de doble formación de Vygotski, es probable que los niños

incorporen e internalicen como práctica social, el que los adultos deban otorgar y exhibir un grado de disponibilidad con respecto de atención hacia los niños, de manera que una vez que sean adultos esta regla ceremonial de disponibilidad para con respecto de los niños, tanto de su comunidad como los propios.

Esto tiene a la vez un impacto con respecto al capital cultural y su carácter heredable transgeneracionalmente, esto al estar modificando según esta hipótesis, las pautas relacionales que guardan relación con el tiempo, atención y compañía que se les dedica a los niños en sus actividades, entre las que puede estar por ejemplo el juego. Como veremos más adelante, el juego y sobretodo el juego con un adulto o un compañero más eficaz tendrá un impacto positivo en el desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los niños.

2.1.5 Apropiación Del Adulto

Es posible que el punto anterior quede mejor establecido a partir de que, de acuerdo a lo observado en variadas ocasiones, no sólo es el adulto requerido en tiempo y atención, sino que además es exigido por parte de los niños en exclusividad; no solo que éste este disponible para poder en conjunto con el niño realizar alguna actividad, sino que además sea solo con él que realiza la actividad, excluyendo la posibilidad de que otro niño se incorpore a ella.

Estábamos solo los dos en la mesa 3 (amarilla), se acerca a nosotros Nayadeth, una niña de tres años, se sienta a mi derecha y comienza a tomar las piezas, juntándolas, de esta forma se suma al armado del juego. Ahora somos tres, y Luis siente una cierta molestia por la incorporación de la niña que lo expresa agrupando una cantidad de piezas en el otro lado de la mesa y saliendo de la dinámica de tres, es decir comienza a armar el juego (una parte de él) solo. “Ya po’ Luis armemos el rompecabezas” a lo que me responde “lo estábamos armando los dos po’tio”, le argumento que podemos también compartir con la niña, así jugamos todos. Luis se para de la mesa, se dirige a la repisa de los juegos, toma un rompecabezas y se sienta en la mesa contigua, solo, a armar un rompecabezas. (*Observación A.7, Pfo 13*)

En el ejemplo que acabamos de ver se evidencia una situación que se repitió en algunas oportunidades al interior de la biblioteca y que como decíamos, tiene que ver con esta especie de apropiación que realizan algunos niños, especialmente los pequeños con respecto del tiempo y de la atención de los adultos. En este sentido el adulto, o más bien estos factores que se asocian o emanan de él, como su atención y quizás su tonalidad emocional, se vuelven un bien que es adquirible por parte de los niños y que puede y debe ser defendido. De esta manera se evidencia en el ejemplo que los niños demandan una atención personalizada o más bien que dentro de lo ideal el adulto sea para sí, la mayor parte del tiempo posible, buscando una vez que estos factores son obtenidos, conservarlos la mayor cantidad de tiempo posible.

Esto puede producir una cierta contradicción ya que, si bien se puede decir que la actividad grupal que se genera dentro del centro es bastante fuerte, además de aparecer en nuestros análisis como veremos más adelante una fuerte tendencia a desarrollar, practicar y ejercer niveles de autonomía, no deja de ser también un atractivo para muchos de los niños, el poder tener la atención, ayuda o compañía del adulto para sí, de forma de poder desarrollar diversas actividades en general y en particular esas actividades que más les gustan.

“...se acercó a mí, que estaba frente a una pizarra de acrílico blanco, ubicada a un lado de las repisas, y me dijo:¿dibujemos tío? A lo que accedí, de manera que le pedimos a Monique que abriera el estante para sacar algún plumón para dibujar; una vez que tuvimos dos plumones, uno de color rojo y otro azul volvimos a contra la pizarra para dibujar.(...) Estábamos en esto, cuando llegó Belén y me pregunto si ella podía dibujar, pero a esto Kevin le respondió con un rotundo no e incluso la empujo para que se alejase del espacio en que nos encontrábamos” (*Observación B.7, Pfo 4*)

En este ejemplo podemos ver nuevamente como un niño se niega a dejar que otro se incluya en la actividad, en este caso en particular no es él quien se margina de la actividad, como en el ejemplo anterior, sino que es él quien activamente no permite que la niña se incorpore a esta actividad que bien pudo haber sido realizada por más de dos personas. En este caso no solo le dice verbalmente que no puede participar sino que, además, la empuja para sacarla del espacio en el cual se

encontraba con el adulto. Este tipo de situación si bien es cierto no se repite con gran frecuencia, a nuestro parecer tiene una significación importante en el sentido de que pudiese estar dando cuenta de la forma en que los niños están demandando de la atención y la compañía de un adulto. En este caso la niña le pregunta al adulto si es que ella puede incorporarse a la actividad, el niño hace caso omiso de lo que pueda querer responder el adulto y no espera que realice contestación alguna, lo que podría interpretarse como si éste se estuviese comportando como si el adulto fuese propiedad suya y no tuviese opinión.

Análisis

De cierta forma pareciera que, sobretodo para los pequeños como decíamos, la atención del adulto pudiese estar siendo tomada como un bien, que puede ser adquirible y que por lo tanto, debe ser conservado. De esta forma aparece como complementario a lo que planteábamos como regla de conducta de disponibilidad, esta regla ceremonial de exclusividad del adulto (su atención y su compañía), en la cual el niño puede reclamar para sí toda la atención del adulto y hacer que esto se respete. En este sentido podemos ver el ejemplo de la niña quien luego de obtener simbólicamente al adulto (lo invita a dibujar y pintar flores), decide a través del acto de no-oposición, permitir que las demás niñas se incluyan en la actividad. Es probable entonces que luego de que un niño obtiene en términos simbólicos al adulto, este le pertenezca y sea necesaria su autorización para que éste sea compartido por alguien más.

Como hemos visto esto puede ser interpretado, al intentar comprenderlo ayudándonos de los términos Simbólicos, como una regla de carácter Ceremonial, en la que cada niño debe respetar la posesión de un adulto por parte de otro niño, como parte del proceder esperado, de manera que para llevar a cabo esta petición debe desarrollar toda una serie de actos ceremoniales, en los que se encontrará exponiendo su cara, al pretender ser incluido en la actividad, exponiendo su cara a la decisión de quien se encuentra en ese momento en posesión del adulto y que al decirle que no puede ponerlo en una situación embarazosa. Esto puede entenderse entre pares sociales, ahora bien, esto claramente puede darse en un contexto de juego en el que un jugador con más aplomo, status o con un buen “juego de piernas” (como diría Goffman) y obviamente edad, podría arrebatarse al adulto, de manera que necesario que el niño en cuestión despliegue todo el abanico de habilidades que posea, para poder retener la mayor cantidad de tiempo posible al adulto que ha adquirido, si es que es eso lo que quiere.

Si bien es cierto que, una vez que el niño ha adquirido su adulto, lo siguiente que intentará será conservarlo de la mejor manera posible, tal como sería con un bien de otro tipo, es cierto también que se da, en pocas ocasiones, que éste bien es compartido con otros niños en forma voluntaria, pero sucede sobretodo cuando aquel que ostenta la posesión del adulto, se encuentra con un niño de mayor edad y por lo tanto, accede voluntariamente a compartirlo. Esto puede entenderse como un

acto de deferencia tanto para el adulto, como para el par social de mayor edad o mayor capital simbólico, transmitiéndole el mensaje de respeto, o como ritual de status, en el sentido que posea un valor especial para él, cuidando a la vez la imagen de sí mismo al evitar algún tipo de comunicación por parte de un par con más aplomo, que pueda poner en peligro su cara.

Entonces es el adulto una posesión que puede ser adquirida, sobre todo desde el punto de vista de los pequeños y de esta forma, se asegura visibilidad dentro del espacio, ya que el consumo de tiempo y atención del adulto lo posesionará como un participante válido dentro de las interacciones recurrentes que se dan en el espacio micro-social de la biblioteca; en algunos casos será, incluso, no sólo visibilización, ya que cuando aparece el uso de la fuerza también será protección. En este sentido tomamos a Bourdieu (guardando las distancias ya que él habla refiriéndose a la sociedad), cuando plantea que el espacio social es como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura, así como haciéndose parte de esta al ser reconocido como participante a través de este tipo de capital simbólico en el que transforma el adulto.

Esta forma de interpretar el hecho de que los niños tomen a los adultos de manera de poder obtener de ellos un mayor reconocimiento en el espacio micro-social, los transforma en un capital simbólico, ya que este proporciona una forma de reconocimiento social, tanto con respecto de la institución como parte del mundo adulto, como por parte de sus pares sociales que probablemente desean lo mismo. Por otro lado llevará a los niños a desplegar todas sus habilidades (sociales y cognitivas), de manera de poder tanto obtener este Capital, como para lograr conservarlo en un ambiente que puede llegar a ser altamente competitivo.

2.2 RELACIONES DE PODER ENTRE NIÑOS Y ADULTOS

No deja de ser interesante la posibilidad de analizar cómo se dan dentro del espacio de la biblioteca las relaciones de poder, de manera que para realizarlos de la forma lo más consiente posible, comenzaremos por cómo se configuran éstas en relación tanto entre los niños como entre éstos y lo adultos.

2.2.1 Entre niños

2.2.1.1 Factores de reconocimiento (posesión de atributos)

Entre los muchos factores que pueden otorgarles reconocimiento a los niños, rescataremos los que a nuestro parecer se muestran como los más relevantes. Tomando en cuenta en un primer momento, el atributo que puede ser exhibido por parte de un niño en términos concretos y con consecuencias directas, como lo es la fuerza (pero que tiene una dimensión simbólica); para pasar a un segundo momento en el que veamos otros atributos que poseen una dimensión más simbólica que el anterior, pero que tienen consecuencias directas de igual manera en el cómo se da el juego de poder.

2.2.1.1.1 La fuerza

Una de las cosas más interesantes que pudimos observar es la forma en que se torna la fuerza en una forma válida de posicionarse dentro del espacio micro social de la biblioteca, con respecto de esto vayamos a un ejemplo:

“sucede que esta Daisy, quien tiene trece o catorce, tironeando algo que Belén tiene en la mano, hasta que se lo quita y ésta se pone a llorar, ningún niño le da mayor importancia y Monique va a consolarla.” (*Observación A 7, Pfo 7*)

Este ejemplo resume muchas de las interacciones que pudimos observar al interior de la biblioteca. La niña mayor desea algo que tiene en su poder la niña pequeña de manera que para poderlo obtener, hace uso de su fuerza. Llama la atención que nadie intervenga en la situación y que la niña pequeña sea despojada de lo que tiene en sus manos, sin que nadie intente interceder por ella o por otro lado sancionando socialmente a la niña mayor. Podría decirse que la niña mayor hace uso de su derecho a resolver una situación conflictiva a partir de la fuerza, lo que, según lo apreciado no reporta algún tipo de sanción social, de manera que puede inferirse que es una forma validada, socialmente, de resolver un conflicto de este tipo.

...me dirijo a la pieza 2, ahí comenzaban a jugar a la cocina Nacho, Catalina, Sofía y Alexis. Nacho le come los alimentos a Alexis, este se los comienza a tironear y Catalina interviene pasándole trozos de pan a Nacho. (*Observación A.8, Pfo 23*)

En este segundo ejemplo vemos que sucede algo casi idéntico a lo observado anteriormente, sólo que con algunas pequeñas variaciones. En este caso existe un conflicto en un juego en el que participan cuatro niños, cuando aparece la disputa entre dos niños, por los alimentos que en ese

momento están consumiendo, una de las niñas que es mayor resuelve el conflicto usando la fuerza, haciendo un arbitraje a partir de la posesión de su atributo de fuerza. Nuevamente podemos apreciar entonces que la fuerza ha servido no solo para resolver un conflicto interpersonal entre dos niños, como veíamos en el caso anterior, sino que ahora aparece en términos de arbitraje en el que aquel que posee más fuerza, se arroga el derecho de poder intervenir en el conflicto para solucionarlo a través de ella.

Podríamos decir, tomando en cuenta lo anterior, que se instaura partir de este principio, el que tiene más fuerza posee el poder de resolver el conflicto a su favor o a su conveniencia, lo que podríamos llamar la ley del más fuerte. El que tiene la fuerza, tiene el derecho de resolver las situaciones de la manera que estime más conveniente, ya sea para sí mismo o para con respecto de personas que pueden ser cercanas o de su agrado.

Análisis

Se puede decir que el uso de la fuerza está muy asociado a la violencia, veíamos esto cuando observábamos el contexto comunitario en el cual los niños se desenvuelven, al decir que el uso de la violencia pasaría formar parte del programa cultural que sirve a estos niños para ordenar su conducta, como parte de estos mecanismos de control, como podría decir Geertz. Transformándose en una de las hebras con las cuales se tejen los significados culturales a los cuales los niños pueden acudir de manera de tener una forma referencial con la cual orientar su conducta. De manera que pasa a ser este uso de la fuerza, tomando en cuenta su simbolismo a nivel cultural, una regla sustantiva en el momento en el que, por ejemplo, se debe defender la integridad del yo o de la cara, que pasa a tener importancia por derecho propio. Por otro lado pasa a ser una regla ceremonial en el sentido que se observa en el ejemplo que veíamos de Jonathan, al orientar la conducta expresada en términos grupales, en los que se hace necesario para poder mantener su línea y en consecuencia, la cara de los participantes.

Esto tiene la clara consecuencia, desde el punto de vista del Interaccionismo, por una parte modifica la línea del participante de las interacciones, además de al mismo tiempo introduce la necesidad de tener que defenderla. Con esto nos referimos a que si el niño sólo basase, por ejemplo, su posición en la estructura social a partir de la fuerza y no en otros atributos, estaría comprometiéndose a mantener esa imagen de sí mismo y por otro lado, cualquiera que tuviese la fuerza necesaria podría a partir de su mismo principio, desplazarlo fácilmente. Por otro lado estos factores modifican como veíamos las reglas de conducta esperadas con respecto de los niños, ya que la violencia puede pasar a ser una regla sustantiva cuando se está uno defendiendo tanto la integridad física, como la cara frente a otro. Y, además, las reglas ceremoniales debido a que es de esperar que en el caso de la

figura del “choro”, esté presente tanto en sus modos de deferencia como de proceder la fuerza como una forma válida y validante de comportarse.

Esto significa que al interior de la biblioteca se estaría reproduciendo aproximadamente, el mismo patrón que en el ámbito comunitario, en el sentido de la ley de doble formación de Vygotski cuando dice que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Transformándose entonces la fuerza en un recurso o un capital simbólico a través del cual, puede el niño posicionarse dentro del espacio micro-social de una manera determinada, y por otro lado a partir de su uso lograr influir en las conductas de los demás para con él, de manera de ejercerse como poder.

En relación con esto, Bourdieu plantea que el capital simbólico constituye la base del poder simbólico, de forma que en este caso otro de los capitales simbólicos dentro de este espacio social de la biblioteca (de la forma en que para los pequeños es la posesión simbólica de un adulto), viene a ser la fuerza, que en términos simbólicos se traduce, de nuevo, en una forma de poder; que aparte de poder posesionar como decíamos al niño de una forma determinada en el espacio (dependiendo del grado de fuerza que posea), le permite un grado de injerencia en éste, en relación con los demás niños. Esta forma de poder tendería a posesionar a sus detentores, como dominantes dentro de la estructura micro-social de la biblioteca y como hemos ya visto, estas relaciones de dominación deben ser legitimadas, reconocidas como legítimas, de manera que los dominados se adhieran naturalmente, sin saberlo, al orden dominante. Lo cual puede verse en el primer ejemplo cuando nadie interviene al ser usada la fuerza hacia una niña más pequeña y se explica de una mejor manera a partir de concepto de habitus, desde el cual se incorpora el orden que subyace como lo justo o lo esperable, sin realizar un mayor cuestionamiento de quien lo padece o suscribe a éste.

2.2.1.1.2 “Choreza” y su Influencia

Cuando se analiza el tema del poder entre los niños es necesario poder visualizar cuales son en este caso los atributos desde el punto de vista simbólico que poseionan de tal o cual manera a los niños dentro de este espacio micro-social.

“observé un juego de “bolitas” que se estaba desarrollando en el frente del Centro, dentro de la reja. En este se presentaban varios elementos interesantes, por ejemplo a través de lo que se escuchaba por la ventana aquel que perdía tenía que pagar la apuesta con una (tradicional) “*patá en la raja*”, pero no solo esto, la relativización de las posiciones en las que las bolitas quedaban era totalmente extrema, cada uno tenía el derecho de poder avanzar tres cuartas (que se realizan abriendo la mano con el pulgar puesto en el lugar exacto en se supone estaba la esfera) desde esta, pero en vez de esto comenzaron a avanzar tres pasos, que luego se transformaron en tres zancadas, además si la bolita caía cerca de la del otro, la pisaban para que este no pudiera hacer la “chita” (hacer chocar las bolitas). Tres niños eran los que jugaban, Kevin y otros dos niños; y por otro lado dos niños mayores (y al parecer por como se comportaban, por su pavoneo e influencia, con mayor status también) los observaban y al mismo tiempo hacían las veces de jueces con respecto del juego, de manera que de vez en cuando y cada cierto periodo de tiempo, decidían quien merecía llevarse una patada, a pesar de que en apariencia, por las reglas del juego, no la mereciese.” (*Observación B.7, Pfo 13*)

En este ejemplo podemos observar varios elementos relacionados con el tema que estamos tratando. En primer lugar el juego que se estaba desarrollando, era un juego (las bolitas) con apuesta en la que cada jugador arriesgaba al perder, una patada en el trasero. Ese es el hecho, ahora lo interesante es como las reglas del juego son modificadas por los jugadores. Entonces una cuarta, que se mide en el juego contando la distancia entre la punta del dedo pulgar y la punta del dedo meñique o el dedo mayor, con la mano abierta; ya no era una cuarta, sino que se comienza a transformar en un paso completo, para luego transformarse en una zancada con las cuales (acordarse de que eran tres cuartas) se podía llegar hasta casi cualquier lugar del patio. Por otro lado como se puede apreciar en el ejemplo, una vez que la bolita del tirador caía cerca de la bolita de otro jugador, éste podía pisarla de manera de complicar las posibilidades del otro de poder ganar. Esto claramente dependiendo de lo que opinaran los demás jugadores, que dentro del juego oficiaban de jueces.

El juego entonces se complica debido a que las reglas tradicionales, si se puede decir, del juego son que: cada jugador juega con una bolita, además, existe un *hoyito*, al cual luego de hacer la *chita* (hacer el tirador chocar su bolita con la del contrincante), tiene que *achuntarle* al *hoyito*, ahora de manera de cuando el jugador hace uso de su turno pueda acercarse un poco más la esfera del otro jugador se usan las *cuartas* que son tres; no debemos olvidar que el que pierde se lleva una patada. Pero como vemos el juego se complica cuando existe una figura (o más) que arbitra el juego y las reglas, o como estas son quebradas. De manera que comienza a ser este un juego más que de destrezas, un juego que se representa el estilo en el que se juega el poder en el grupo de pares, que tiene que ver con destrezas, pero además de ello tiene que ver con otros atributos personales que se dan a partir de cómo el niño se desempeña socialmente.

Entonces los jugadores no sólo son los que explícitamente están apostando la mentada penitencia sino que, además, se incorpora a él otros niños que participan indirectamente del juego y que al

parecer tienen un grado incluso mayor, que aquellos que directamente se hacen parte de éste. Comenzamos a evidenciar entonces que ya no solo en el juego se juegan las destrezas de quien juega, sino que a la vez se juega el grado de influencia en aquellos que regulan el juego y que tienen el poder de decidir arbitrariamente quien gana o quien pierde. Este grado de influencia puede ser simbólico, de fuerza o de posición social, para ver esto más detenidamente veamos otro ejemplo:

Luego me dirijo hacia la pieza 3, ahí estaban tres niños elaborando una casa con las colchonetas,... los niños continuaban armando su casa de colchonetas, en eso aparece Jonathan con quien estábamos jugando con la cabecera del sillón cama, llega a la pieza y a patadas derriba la casa de los niños, me surge la pregunta “¿Por qué lo hiciste?”, y él me responde “porque quiero, porque soy choro de Montedónico!”, a lo que las niñas se suman aportando a sus dichos, “aquí somos choros”, el niño comienza a tomar las sillas y las comienza a tirar, los otros niños que ya no tenían su casa de juegos se arrancaron al parecer con temor, ya que se iban con sus cuerpos retraídos como si les fuesen a pegar. (*Observación A.3, Pfo 12*)

En este ejemplo que observábamos en los factores del nivel comunitario aparece, como decíamos entonces, la “choreza” como forma de posicionamiento y poder, como forma de validación y de status. En el ejemplo Jonathan derriba a patadas la casa que los niños han construido para poder jugar, a esto se suma la intervención de las niñas que corroboran lo expresado por él, de manera que su actitud recibe el reconocimiento por parte de estas, luego de cual se dedica a mostrar cómo lanza las sillas, a través de la violencia, porque él es choro, porque puede. En este caso se muestra que la fuerza, la edad y la actitud de choro, elementos que aportan a un orden, ya que como vemos en este ejemplo en particular, muchas veces los niños no piden la intervención del, sino que reaccionan escapando de la pieza de manera de poder alejarse de alguna posible represalia en su contra.

El poder en este caso, a diferencia del ejemplo anterior, no está asociado a la influencia o simpatía que se pueda tener para con aquellos que se sitúan en una posición dominante, sino que este tipo de poder se basa en lo que es fuerza desnuda, como diría Bourdieu, y en como este niño hace uso y gala de él, incluso frente a un adulto, lo que no deja de tener una provocación implícita de su parte para con quien pudiese en ese momento officiar como autoridad. Este punto lo veremos más adelante cuando veamos como los niños desafían la autoridad del adulto, por lo pronto.

“Kevin paso por el lado de Nacho, tocándole la oreja, a lo que él respondió, para salvar su honor, con una persecución, quedándose solo en la mesa con un montón de juegos en desorden.” (*Observación B.4, Pfo 2*)

En este ejemplo es muy parecido a otro que mostrábamos anteriormente, pero nuestra intención ahora es lograr graficar que en este caso el pequeño que es agredido o provocado, reacciona al igual que la vez anterior, persiguiendo a su ofensor de manera de no dejar impune esta acción de provocación y en cierta manera de humillación. De manera que podríamos decir que en este caso es el niño más grande quien haciendo gala de su mayor poder, provoca al menor, pero en este caso el pequeño se defiende y no deja pasar la ofensa, lo que da señas de que el menor también presentaría rasgos de ser choro. En este sentido y recordando lo que planteábamos con respecto de la dimensión

comunicativa de lo físico, podemos decir que el hecho de que el mayor le toque la oreja al pequeño, vulnera su dignidad, por lo que debe ser de inmediato exigida una reparación.

Análisis

Como veíamos una de las formas de obtener poder dentro de este espacio micro-social, es poder tener buenas relaciones con aquellos que detentan el poder, en este sentido al poder gozar de su simpatía, aquellas actividades en las que entraran a correr este tipo de influjos, serán más fáciles de ser desarrolladas. Así como tendrá el niño en cuestión, un grado mayor de participación en el poder, a través de estas influencias.

Pero comprendamos esto a partir del análisis que podemos hacer de esto desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico. Diremos en un primer momento que aquellas relaciones que mantenga un niño con respecto de los dominantes, tendrá un efecto directo en las maneras en cómo este deberá llevar a cabo tanto su proceder como su deferencia con respecto de los demás niños, afectando de forma similar la línea que deberá desarrollar, como a la vez su cara; al menos cuando estos niños se encuentran en el espacio.

Vayamos por partes, en términos de línea, el niño que goza de influencia por estar socialmente cerca de las posiciones de poder, desarrollará una línea que lo lleve a mostrar a los demás que puede conducirse con un grado de aplomo determinado por el grado de cercanía a las mentadas posiciones, de manera que estará demostrando a través de ésta, la forma en que evalúa el grado en el que los demás participen o no de esta forma de poder o de las otras. Su cara reclamará la posición relativa a la que él cree (y los demás interpretan) que ésta se corresponde y a la que debe adscribirse por participar de aquellas influencias. De manera que esto probablemente impactará en la forma en que lleve a cabo su deferencia para con respecto de los demás niños, situándolos a la vez a ellos por debajo o por sobre sí, ya que con los niños de mayor poder será probablemente complaciente y con aquellos que poseen menor poder que él, lo será menos. Esto de nuevo determinará su forma de proceder y a la vez, le impondrá algunas obligaciones, tanto para con los dominantes como para los dominados.

Para con los dominados deberá a veces hacer de figura de poder, oficiar “como si” fuese una figura con poder, actuará con ésta investidura conferida por sus influencias frente a los dominados. Pero, frente a los niños mayores se conducirá como un dominado, complaciente y solícito a mantener la línea y la cara de éstos al demandar solo una parte de la deferencia que pueden los niños dominantes otorgarse entre sí. De esta forma se encuentra atrapado en medio de la estructura de poder y puede a la vez oficiar de intermediario entre estos grupos, así como representante de cada uno. O sea, que cuando está entre los dominados es dominante y cuando está entre los dominantes es dominado.

A partir de Bourdieu, podríamos decir que este niño goza de un tipo de capital que puede ser denominado como social (*conjunto de relaciones sociales que se posee por los orígenes sociales o que se cultiva y que se puede utilizar como capital*¹⁵⁷). Éste, que a la vez es un tipo de capital simbólico, es susceptible de ser utilizado por un niño para lograr situarse en una posición social más favorable dentro de la estructura. Como a la vez lo hace participar del poder y de los beneficios que este puede representar en el espacio microsocioal de la biblioteca, o incluso en el ámbito comunitario.

Podemos continuar ahora con el grupo de los niños dominantes, que vendrían siendo aquellos que, dentro del espacio microsocioal de biblioteca poseen atributos tales como una mayor edad, mayor fuerza física o choreza. En el caso específico de la choreza, ésta estaría funcionando como un tipo especial de carisma, debido los despliegues que esta figura exhibe, en cuanto a sus comunicaciones analógicas o digitales, que le permiten al más choro, actuar como un líder dentro de su grupo de pares. Cobrando de esta forma, preponderancia como atributo social en los elementos rituales grupales, por sobre otros de tipo de atributos personales, a menos que estos gocen de una notoriedad parecida y puedan jugarse socialmente. En este sentido estos atributos convierten a los niños en detentores de un mayor Capital simbólico que los demás niños, de manera que los situará de forma distinta en el espacio otorgándoles tanto privilegios como obligaciones.

Esto, en el sentido de que al ostentar estos atributos, a través de la deferencia y el proceder, se estarán comprometiendo con una imagen de sí mismos a la cual deben mantener y proteger, de manera que es probable que no se aventuren en aquellas actividades en las que podrían resultar ser menos eficaces o que son nuevas ya que estas podrían poner en peligro su cara, con respecto de la cual deberían desplegar todas sus habilidades para poderla salvar. De manera que este hecho podría hacer suponer que más bien tenderán a realizar actividades en las que se arriesguen lo menos posible, en este sentido este grupo dominante funciona en razón de una lógica mas bien conservadora, debido a que tiene mucho que perder y en principio, ya es dominante.

Esto conlleva a quienes son choros, mayores, o más fuertes (a veces es todo junto), a verse en la necesidad de deber conservar a toda costa su línea, debido a que en ella descansa gran parte del poder simbólico que detentan y si es que llegasen a perder la cara, arriesgan la posibilidad de perder este poder simbólico. Es por esta razón que incluyen en el círculo a quienes veíamos anteriormente, niños que pueden gozar de su poder al estar en su cercanía, de manera de que si por una u otra razón, llegan a perder la cara, siempre esta ésta figura del dominado dentro del círculo, al cual pueden utilizar para, a través de un despliegue de fuerza o de intimidación por ejemplo, salvar la cara. Es aquí donde entra la función reguladora de la figura que goza de influencias entre los pares dominantes.

¹⁵⁷ Ver Marco teórico, el agregado es nuestro.

No debemos olvidar que estas estructuras y la forma de responder a ellas, que es lo que estamos analizando aquí, se encuentran más que probablemente incorporadas en el cuerpo de los niños, a través del habitus. A partir de éste, es que es comprensible que estas estructuras de poder y dominación sean llevadas a cabo sin grandes roces sociales entre ellos, los cuales cuando aparecen son solucionados como la estructura y sus habitus asociados prescriben, a través del despliegue de los atributos antes mencionados (sean la choreza, fuerza, edad, influencia, etc) o del despliegue simbólico de ellos a través de la investidura de poder, antes también mencionada.

De manera de poder tener una visión más completa de lo que se ha dicho, sobretodo con respecto de la violencia o la choreza, puede revisarse el punto en el que tratamos los factores comunitarios.

Como última cosa queda ver qué sucede con aquellos niños que en la estructura quedan por debajo de los dominantes, sea porque no poseen los atributos de choreza, edad, fuerza o de influencia debido a la cercanía que se puede tener hacia quien es parte del grupo dominante.

Los niños que se encuentran de tal forma situados dentro de la estructura social, desarrollarán una línea que les permita desenvolverse de la manera más cómoda posible para poder adaptarse a las posibles exigencias que vengan de los niños dominantes, es decir, reconociendo en ellos sus atributos y su cara como válida y con ello, validando implícitamente sus prácticas. En este sentido la lógica con que funcionaran en cuanto al manejo y mantención de la cara será lo más flexible posible de manera de poder reclamar para sí un valor social positivo, al ostentar formas menos elaboradas o validadas de capital simbólico dentro del espacio microsocioal. De manera que en cuanto a flexibilidad los pequeños presentarán un esquema de prácticas salvadoras de cara, que pueden incluir dentro de las muchas posibles desde el llanto hasta la petición de intervención de un adulto. No debemos olvidar que al tener los niños mayores un trabajo de cara más bien conservador, forzará a los niños pequeños a realizar un esfuerzo compensatorio en términos de aliviarles la tarea ya pesada de mantener la línea en la que se hace ostentación de los capitales simbólicos ya expuestos.

Es entonces esperado por los niños mayores, que los menores realicen estas prácticas salvadoras de cara, como una expectativa asociada a ella. De esta manera las expresiones de deferencia y el proceder de los niños estarán guiadas por estas reglas sustantivas y ceremoniales. Sustantivas en el sentido de que al no comportarse con estas formas de deferencia y proceder, se estará corriendo peligro, tanto de cara, como físico, de manera que la regla será el proteger la integridad como un bien en sí misma. Por otro lado Ceremonial porque se espera que se conduzca el niño pequeño como tal, de manera de atenerse a la estructura social, adquirir y exhibir las conductas asociadas a su posición, esto, como decíamos desarrollando las conductas de deferencia y proceder ad-hoc.

Debemos decir además de los pequeños, tomando en cuenta lo expuesto con respecto de los adultos, que les queda siempre la posibilidad de adquirirlos simbólicamente a través de las estrategias descritas anteriormente, de manera de obtener un reconocimiento a través de ellos, lo que redundará en una visibilización social dentro del espacio. Esto tendrá como probable consecuencia que se remitan a desarrollar los consumos más validados por ellos, lo que como decíamos tendrá una repercusión directa en el incremento de su capital cultural, a la hora de ingresar y mantenerse en un contexto formal como la escuela.

Queda por decir que puede darse el caso de que un niño no posea todos los atributos posibles dentro del espacio que lo hagan poseer un status óptimo, pero es posible que a través de sus prácticas, sus maneras y su actitud, éste manifieste los rasgos característicos del choro, de manera que su posición, que es bastante relativa por lo demás al ser pequeño como en el ejemplo, tendrá que ser constantemente reafirmada y defendida. De manera que a una provocación a la que otro niño podría no suscribir, éste reaccionará haciendo valer su condición de “choro”, pidiendo a través de la violencia, una restitución de la cara que le han hecho perder a través de esta infracción de la regla de la evitación, violentándolo a través de la dimensión física, que simbólicamente puede ser mucho más significativa que la verbal.

Como último punto que puede ser incorporado y que resulta interesante, debido a que en este espacio microsocioal, como veíamos, los niños deben afrontar un ambiente que puede ser interpretado como estresante, en el sentido de las ceremoniales por ejemplo, y debe hacerlo sin gran ayuda del adulto. Podemos decir que esto tendrá un impacto en su capacidad de desarrollar mayores niveles de autonomía y, de esta manera, devenir en un niño menos dependiente tanto en lo emocional como en lo social, teniendo que hacerse cargo de su autorregulación como actor social en un entorno en el que las reglas sociales de interacción pueden llegar a ser complejas, diversas y cambiantes.

2.2.2 ENTRE NIÑOS Y ADULTOS

Hasta ahora nos hemos abocado a poder establecer de qué forma se dan las relaciones de poder en la biblioteca, lo que estaría decorriendo el velo de la estructura social en la que como espacio microsocial sitúa principalmente a los niños a través de las interacciones. Es momento entonces, de poder observar qué sucede entre los niños y los adultos que participan de la vida social que se experiencia en la biblioteca.

“comenzaron a llegar niñas preadolescentes, que venían al parecer llegando de clases (alguna venía con uniforme) y a las que Antonia no les permitió la entrada al Centro, *No ustedes no pueden entrar por que estuvieron el domingo tirando agua*. Frente a esta situación las niñas comenzaron a pedir y rogar por un espacio aproximado de cinco a diez minutos, para que accediera a dejarlas entrar, luego de lo cual Antonia accedió a rebajar la sanción: *bueno, a las cinco pueden entrar*”(Observación B.2, Pfo 4)

Los adultos de la biblioteca tienen la facultad de poder, en casos extremos, sancionar a los niños con el extrañamiento, sea esto la prohibición temporal de poder hacer ingreso en ella. Decimos en casos extremos, debido a que por lo general esto no sucede, se usan más bien las recomendaciones y las advertencias. De manera que solo como última salida queda la amenaza de prohibir el ingreso, que es cuando ya deja, por mucho, de ser controlable la situación por otros medios.

En el caso que tenemos como ejemplo las niñas al llegar son informadas de que no pueden entrar a la biblioteca, debido a que estuvieron tirando agua. Como se ve luego en el ejemplo también, la encargada vuelve su postura más flexible luego de que las niñas utilizan sus destrezas disuasivas. De continuar con el ejemplo veríamos que luego ésta postura se vuelve, de nuevo, más inclusiva de manera que las niñas entran antes de las cinco.

Podríamos decir que en general el estilo de ejercicio del poder por parte del adulto tiende a ser democrático e inclusivo, de manera de poder tener la mejor relación con los niños y que estos disfruten lo más posible dentro del espacio de la biblioteca. Por lo demás como es la única sanción que se tiene, no se puede estar usando indiscriminadamente de ella porque de esta manera perdería efectividad, al reducirse el potencial de diversión al haber menos niños con quienes jugar y más reglas a las cuales deber adscribir. En este sentido la biblioteca permite que los niños desarrollen sus juegos casi sin interrupciones, con excepciones eso sí, pero que de manera general permite que los niños ocupen el espacio de la manera que les parece más conveniente. Eso si resguardando, como veíamos, el espacio de la primera pieza y, sobretodo los libros.

2.2.2.1 Desafío a la Autoridad

A pesar de que las reglas son bastante flexibles, y los niños la mayor parte de las veces pueden realizar casi cualquier tipo de actividad, tienden de igual manera a estar pugnando constantemente por sobrepasar los límites, sobretodo los mayores, de manera que redunda ello, en un tipo de provocación con respecto de la figura de autoridad que es el adulto. Al respecto veamos algunos ejemplos.

...mientras otras tres niñas que tenían prohibido el ingreso al centro por Antonia; Daniela, Stefanie y María José intentaban ingresar por la ventana de esta pieza, discutiendo con la voluntaria e intentando ingresar a la fuerza. Me ubico en la ventana conversando con las niñas, pero ellas comienzan a gritar y a empujarme, yo le pregunto “¿por que lo hacen?” y una de ellas me responde: “porque quieroooooo!!!”.

Me mantuve a un costado de la ventana viendo como las niñas desafiaban las órdenes de Antonia, no haciendo caso de las advertencias de la voluntaria (encargada) relacionadas con la prolongación del “castigo” que era no ingresar a la biblioteca.

...Vuelve a ingresar Antonia de forma enérgica a la pieza 3, ya que estaban dentro las niñas que no podían ingresar por órdenes de la voluntaria, comienza a llamarles la atención. (*Observación A.3, Pfo 12*)

Este ejemplo grafica muchas de las situaciones que fueron observadas durante nuestra estadía dentro del espacio, de manera que debemos analizarlo detenidamente. Las niñas en cuestión ya se encuentran sancionadas, de manera que les está prohibido hacer ingreso a la biblioteca, de manera que es lógico pensar que como en el ejemplo anterior estuviesen tratando de disuadir a la encargada para que ésta las dejase entrar, pero al contrario de esto, vemos que se esfuerzan por hacerlo: primero por la ventana y, además, a la fuerza. Luego de ello, el observador les va a conversar, pero ellas no quieren escuchar y comienzan a gritarle y a empujarlo. Al preguntarle a una de ellas porque lo hacía, ésta le grita con toda su fuerza que es porque ella quiere.

Luego de esto, aunque la encargada las amenazó con prologar el castigo, éstas no hacen caso y siguen intentando ingresar por la ventana. Un rato después que sucede esto, el observador vuelve a ingresar al cuarto y dentro de él se encuentran las niñas.

Este suceso a nuestro parecer grafica un hecho que se tiende a repetir, que es el que los niños constantemente desafíen al adulto en cuanto a su poder. Como vemos, a veces éstos no solo logran plantear el desafío, sino que desde su punto de vista en variadas ocasiones, ganarlo. Esto tiene relación con lo que exponíamos con respecto del uso de la fuerza como recurso válido para resolver conflictos a favor de quien la usa, por otro lado a pesar de existir la posibilidad de poder ser castigado, que viene a ser uno de los pocos recursos de fuerza que puede aplicar el adulto al interior del espacio, estos poseen en conjunto la fuerza necesaria para entrar de igual forma si es que se lo proponen. De manera que se tiene la conciencia por parte de los adultos de que no siempre es la mejor solución aplicar este recurso.

Este desafío a la autoridad del adulto no solo se da cuando hay niños que desean entrar a la biblioteca y se encuentran sancionados, sino que se da en reiteradas ocasiones al momento de cerrar.

“se comenzó a pedir a los niños que salieran de este(del Centro), frente a lo cual la mayor parte de los niños se rehusó, sobretodo los preadolescentes, ya que si bien los pequeños se resisten bastante, luego de un rato acceden a salir y se van sin mayores problemas. Sin embargo, los jóvenes se escondieron como en broma como en serio bajo las colchonetas; volvieron a entrar los que ya habían salido; se subieron al altillo haciendo caso omiso de las amenazas de extrañamiento para que bajaran, que les proponía Antonia frente a su rebeldía; le pusieron el pie en la puerta para impedir que la cerrara, cuando logramos llevar a algunos hasta esta y hacer que salieran; e incluso, hubo algunos a los que tuvimos que, literalmente, sacarlos a la rastra, de manera que se hizo un poco complicado poder sacarlos a todos y poder cerrar por ese día”. (*Observación B.2, Pfo 9*)

En este ejemplo refleja un poco la dinámica que se presenta a la hora de cerrar, si bien es cierto existen muchos días en los que todos los niños se van tranquilamente, llaman la atención estas ocasiones en las que el desalojo del espacio se vuelve literalmente caótico. Podemos ver que desde que se les pide a los niños que salgan, la mayor parte de los niños que se encontraban en su interior, y que pueden llegar a ser unos treinta, se rehúsan a salir. Es interesante ver que los pequeños, luego de oponer resistencia durante unos momentos, se deciden por salir y los mayores son los que insisten en quedarse. Para lograr esto recurren a las más variadas estratagemas, de hecho como se puede ver en el ejemplo, algunos que ya han sido sacados vuelven a entrar, otros se esconden bajo las colchonetas o recurren al lugar de más difícil acceso y que incluso es de casi exclusividad de los niños, que es el altillo.

Como hemos descrito el altillo es un espacio que queda sobre la entrada de la pieza 3 y al cual se llega a través de una escalera, desde este es muy difícil sacar a un niño, si no es por medio de la disuasión, tanto de las posibles sanciones, como de los argumentos en una tonalidad emocional apropiada, más bien calmada y conciliadora.

Volviendo al ejemplo podemos visualizar que para sacar a algunos niños hubo que usar una forma más física de persuasión, o sea, sacarlos como dice la observación “a la rastra”. En este caso también se usaron recursos de fuerza física por parte de los niños, como se ve en el caso de poner el pie en la puerta para evitar que esta se cierre.

Como vemos aquí, de nuevo se está intentando de alguna forma desafiar al adulto, pero se está enviando el mensaje en los dos casos, de que si se está dispuesto a recurrir a la fuerza para poder o ingresar, o estirar el tiempo de estadía, es porque no se querría estar en aquello que no es la biblioteca. Esto pudiese ser la casa o la calle. Es interesante poder plantearse la pregunta de qué es lo que está sucediendo en estos espacios que los niños están dispuestos, por lo que hemos visto, para entrar o mantenerse en su interior.

“...Daniela y Jóse, quienes a pesar de que se les dio la oportunidad de estar dentro del Centro, a pesar de la sanción que supuestamente se les había impuesto (una especie de amnistía), persistieron en su actitud provocativa hacia los voluntarios en general y hacia Antonia en particular. Por otro lado aparte de mantener una actitud provocativa, éstas no

tuvieron ni el más mínimo respeto para con los adultos que en ese momento y de buenas maneras les pedimos que salieran, llegando incluso a amenazar con escupir entre otras cosas.” (Observación B.5, Pfo 17)

En este último ejemplo dos niñas que habían sido sancionadas por parte de la encargada, perdiendo la posibilidad de ingresar a la biblioteca, habían sido amnistiadas con respecto de su destierro de ésta, pudiendo luego entrar. A pesar de lo anterior y como se ve en la cita, al llegar el momento en que tienen que retirarse de la biblioteca, entran en una actitud de provocación abierta, en la que en general a todos los voluntarios se les trata de la misma manera, llegando incluso hasta a amenazar con escupir. Con esto se hace referencia a que se pasó por un lenguaje ocupado por las niñas que no fue precisamente el más cómodo de escuchar para los adultos. Además, se llega a la amenaza de escupir, que puede ser observada como la última forma de agresión simbólica a la que se puede llegar dentro de estos patrones, pero de esto nos haremos cargo después.

Esto evidencia de nuevo al menos dos cosas desde nuestra perspectiva, que es que los niños por un lado desafían constantemente a la figura que es el adulto, de manera que prueba los límites a los cuales puede ver forzada la relación, ya que si bien ya habían sido sancionadas con la prohibición de ingreso, luego se comportan nuevamente como si se la mereciesen. Por otro lado está el hecho de que las niñas se rehúsan a salir del espacio de la biblioteca evidenciando en términos simbólicos, que desean más estar en ese espacio, que en aquellos otros a los cuales tienen que retirarse luego de salir de ella. Veamos un último ejemplo.

“En eso aparece Antonia con una voluntaria, y todos los niños se abalanzan hacia ella y comienzan a alegar en contra de Antonia ya que ellos exigían que la biblioteca se abriera a la hora que “corresponde” y si no lo hizo que respete por lo menos las tres horas de apertura del centro que también “corresponden”, es decir, hasta las 19.15 hrs. y no hasta las 18.00 hrs. Los niños comienzan a energizarse ante la negativa de Antonia mediante gritos, empujones, garabatos, gestos de exclamación como brazos en alto, chasquido de dedos, entre otros, todo esto paralelamente a sus exigencias, las cuales entre otras planteaban que: “es nuestro derecho y no estamos ni ahí con su reunión.” Luego de una larga discusión entre niños y adultos, Antonia intenta negociar con ellos, señalando que deben respetar el hecho de que se abriera más tarde y que deben salir a la misma hora de siempre y “si no se comprometen a hacerlo no abro la biblioteca”, ante esto los niños aceptan, pero al dar las espaldas comenzaban a emitir garabatos y frases como “*ni cagando salgo a las seis*”, “*ta’ güeona la tía que voy a salir a las seis*”. Luego de este supuesto acuerdo, se ingresó a la biblioteca y los niños se dispersaron en su interior” (Observación A.2, Pfo 9)

Este ejemplo muestra una ocasión en la que la biblioteca abrió más tarde de lo habitual, debido a que la encargada se encontraba realizando una reunión en un colegio del sector. Como vemos los niños comienzan a exigir que los adultos respeten las reglas de la biblioteca, o sea, que abran a la hora, o que si no se hace esto se cumplan de igual manera las tres horas que la biblioteca funciona regularmente. A esto agregan que es su derecho que se les respete el horario destinado para que ellos disfruten de la biblioteca, sumándole a sus argumentos verbales, un despliegue de argumentos de fuerza física que hacen imperativa la apertura de la biblioteca las horas que corresponde.

La encargada en vez de hacer un uso autoritario del poder, prefiere intentar negociar, planteando eso sí a su vez argumentos de fuerza, como son el no abrir la biblioteca. Frente a este argumento los niños acceden a lo planteado, pero sin la intención de respetar el acuerdo, como se ve una vez que

ésta se da la vuelta y se dirige hacia la entrada de la biblioteca y los niños expresan verbalmente su intención de no cumplir con el consenso al cual aparentemente se llegó.

Son varios los elementos que aparecen en este ejemplo. Entre ellos podemos mencionar el ya expuesto de que al parecer la importancia que tiene para los niños el poder estar al interior de la biblioteca, lo que en sus términos es ya expresado como un derecho el cual se les debe respetar. Esto da cuenta de un fuerte arraigo con respecto del espacio y de cómo ellos lo significan, pudiéndose plantear con respecto de él un sentido de pertenencia; esto será analizado con mayor detalle más adelante. Por otro lado se puede evidenciar el desafío a la figura del adulto, tanto verbal como físicamente, apareciendo argumentos tanto verbales como físicos de fuerza en los que se demanda y se exige que se les sean cumplidas sus demandas.

Por último se puede señalar el hecho de cómo exigen que el adulto asuma y respete sus obligaciones en forma inmediata, aunque por otra parte ellos no están dispuestos a cumplir con la parte del acuerdo que les toca, lo que explícitamente expresado en su lenguaje particular. En cuanto a cumplir con los acuerdos también haremos mención mas adelante.

Análisis

A partir de lo expuesto anteriormente nos abocaremos a desarrollar un análisis centrado en cómo los niños de la biblioteca desafían la autoridad de los adultos y que significado puede tener esto tomando en cuenta sus contextos sociales y culturales.

Desde el Interaccionismo podemos interpretar estas conductas como relacionadas estrechamente con puntos que ya han sido tratados anteriormente, como los son el uso de la fuerza o la posesión de atributos como la choreza o la edad. Si bien es cierto también, que existe un componente que tiene que ver con la etapa de desarrollo en la que los niños que principalmente llevan a cabo este tipo de profanaciones rituales, desde el punto de vista del adulto, es también cierto que se dará a partir de esto una relación dialéctica entre las conductas esperadas tanto por parte de los adultos, de los niños y, con respecto de los adultos, como las conductas esperadas por los niños, por parte de los adultos y, con respecto de los niños. Esto, sobretudo en relación con los niños mayores de diez años a los cuales principalmente nos estaremos refiriendo de aquí en adelante en lo relacionado a esta materia.

En este sentido las conductas esperadas por parte de los adultos con relación a los niños, tanto con respecto de sí mismos, como con respecto de cómo se comportan con los adultos, tiene variadas aristas. En primer lugar el adulto probablemente puede esperar de los niños el que éstos desarrollen un cierto tipo de deferencia y proceder, que no se corresponde con lo que hemos tratado hasta ahora. Sobre todo porque se esperaría por parte de quien no es parte de esta cultura particular, el que los

niños desarrollen una línea particular distinta de lo que se presenta, lo que sabemos afecta la cara de los niños que asisten a la biblioteca así como la cara de los adultos en tanto jugadores del juego de la interacción. Esto, porque las reglas de conducta a las que adscriben los adultos son bastante diferentes de las que al parecer estarían respondiendo los niños.

En el caso de los adultos, éstos probablemente esperan que los niños se conduzcan de forma en que la violencia, por ejemplo, no se desarrolle como una forma de resolver conflictos. Desde este punto de vista sería entonces ésta una regla de conducta, sea el resolver los conflictos de forma no violenta, impactará en forma directa a manera de una obligación, o sea, la forma en que moralmente el niño está obligado a conducirse; así como por otra parte en forma indirecta, como una expectativa que tiene que ver con cómo éste está moralmente obligado a comportarse con respecto de él.

Este mismo caso ahora desde el punto de vista de los niños será de una forma particular, debido a que en base a las mismas reglas de conducta esperada por parte de los adultos, ellos poseen una diferente, que es que la fuerza (y esta expresada por ejemplo a través de la violencia), es una forma válida de resolver los conflictos. En este sentido el niño se sentirá con la obligación de que al momento de enfrentar un conflicto conducirse de acuerdo de ella y esperar que, cómo expectativa, el otro niño se comporte de la misma forma con respecto de él, a lo que están (casi) moralmente obligados. Pero con respecto del adulto, el niño espera que éste se conduzca de acuerdo a la línea que ha manifestado y a la imagen de sí mismo con respecto de la cual se ha comprometido, sea esto que resuelva los conflictos de forma no violenta, debido a que está moralmente obligado a aquello.

Es en este punto en el que comienza las dificultades ceremoniales, recordemos que Goffman plantea que los gestos de deferencia esperados por los miembros de una sociedad ha sido en ocasiones incompatibles con las normas de deferencia mantenidos por los miembros de otra, que es más o menos lo que vemos en este tema. Pareciese que las reglas ceremoniales de conducta a las que adscriben los adultos son diferentes a las que adscriben los niños de manera que obviamente esto generará tensión.

Entonces, el desafío a la autoridad puede visualizarse, por parte de los adultos, como profanaciones rituales llevadas a cabo por los niños, en términos de deferencia, debido a que las conductas esperadas como correctas crearán al mismo tiempo las formas de profanación, pero por otro lado desde el punto de vista de los niños, en realidad estarán llevando a cabo conductas esperadas en sus marcos de proceder. Por esto se puede evidenciar, en algunos casos, que éstas profanaciones rituales tienen un fin recreativo, o más bien que a través de estas profanaciones rituales, se puede obtener un grado de diversión, debido a que en este mismo ejemplo el adulto no puede recurrir a la fuerza, porque perdería la cara, y la línea que ha manifestado hasta entonces dejaría de ser creíble; se prueba hasta qué punto el adulto como jugador es capaz de mantener esta línea. En el fondo se estarían

probando sus destrezas como jugador, así como el status que le proporcionan ellas a su cara en el espacio microsocial de la biblioteca; como es de suponer será extremadamente complejo para un adulto mantener su cara (y a través de ella su línea) cuando las profanaciones rituales se producen cara a cara, como en el caso de los escupos.

No podemos dejar de lado eso sí a los pequeños, que como ya habíamos analizado anteriormente, deben mantener en su proceder tanto muestras de respeto tanto hacia sus pares mayores, como con respecto de los adultos, por las razones antes expuestas. Es entonces comprensible que, como en el ejemplo que veíamos con respecto del desalojo del centro, su primera reacción sea la de rehusarse a salir de manera de proteger su línea frente a los niños mayores, accediendo luego a salir debido que al prolongar su salida estarían arriesgando la posibilidad de acceder a su derecho de apropiabilidad de los adultos. Este conflicto no se evidencia en los niños mayores ya que en términos referenciales es mucho mayor la importancia asignada a la cara (y con ella su línea) que deben mantener con respecto de sus pares, que con respecto de los adultos.

Al analizar estos sucesos como parte del juego de las relaciones de poder que se establecen al interior del espacio micro social de la biblioteca, vemos que es en cierto sentido la pugna por situarse en una posición más privilegiada, se dará a partir de éstas profanaciones rituales por parte de los niños mayores de diez años. En este sentido simbólicamente hablando, al hacer uso de su capital simbólico de fuerza, edad y choreza, estarán protegiendo por una parte su posición dominante dentro del espacio, sobretudo si ésta se pone en juego con quienes debiesen simbólicamente poseer el mayor nivel de capital simbólico en él, como es el adulto; de manera que estos desafíos que llamamos profanaciones rituales, sitúan a los niños mayores por sobre la estructura social de este espacio social, llegando incluso al extremo posible de estar por sobre el adulto en el caso de que éste al caer en su juego, pierda la cara y por lo tanto la línea y la imagen con la cual se ha comprometido.

Por otro lado podría aventurarse la hipótesis de que es el habitus, principalmente desarrollado a partir de una cultura autoritaria y poco flexible, en la que la fuerza tiene un protagonismo importante (no olvidemos que vivimos 17 años en dictadura, además), es el que hace que los niños reaccionen de forma desafiante hacia una autoridad que no se basa en la fuerza, de manera de negociar y obtener cuotas de poder desde la lógica de la fuerza. O sea, como decíamos anteriormente, la fuerza es un tipo de capital social dentro de este espacio microsocial (así como al parecer en el ámbito comunitario), en que entra a jugar tanto desde el punto de vista físico, como desde el punto vista simbólico, no debemos olvidar que sí se entiende por «capital» toda energía social susceptible de producir efectos, se deberá considerar toda energía susceptible de ser utilizada (consciente o inconscientemente) como instrumento en la competencia social, como capital. Esto permite a los niños mayores en este caso pugnar por ganar, tanto prestigio, como algún grado de autoridad.

2.3 ESTILOS RELACIONALES

2.3.1 Agresividad como forma de relación o Uso de la corporalidad

Con respecto a la forma en que los niños establecen sus relaciones sociales dentro del espacio microsocioal de la biblioteca, se torna especial poder hacer referencia al uso que tiene la corporalidad y cómo establece un rango de comunicación, la cual es posible usar como un canal eficaz para transmitir y compartir comunicaciones y mensajes. A través de lo observado por el equipo, así como lo expuesto hasta aquí, podemos decir que existiría un grado elevado de agresividad en la forma en que los niños se interrelacionan entre ellos, y esto se daría tanto verbalmente como en el lenguaje analógico.

“Sus juegos enérgicos se tornaron en baile, donde los niños ponían la música y las niñas bailaban, así estuvo un rato hasta que se tornaron en juegos de gritos y empujones, donde los garabatos se transformaron en el lenguaje constante de los niños y niñas en ese momento, garabatos duros que suelen ser de “dominio de los adultos” y que se incorporan al lenguaje de los niños, en estos garabatos resaltan las niñas ante los tonos agudos de sus voces.” (*Observación A.2, Pfo 15*)

El ejemplo que observamos da cuenta de varios elementos de los que hemos observado al interior de la biblioteca. En él podemos ver que los niños primero se encuentran desarrollando una actividad de juego, la cual es interpretada por el observador como enérgica, que pasa de un momento a otro a transformarse en un baile, con música y todo, para luego paulatinamente convertirse en un juego brusco, de gritos y empujones, donde además comienzan a aparecer los garabatos. En esto vale la pena hacer una pausa, debido a que el observador hace una inflexión importante con respecto de aquello. Se habla aquí de garabatos duros que suelen ser dominio de los adultos, en este caso no serían los típicos garabatos a los que la mayor parte de los chilenos podemos recurrir para darle una mayor expresividad verbal a nuestras expresiones, sino que serían garabatos de connotación sexual y, además, podría decirse que son ofensivos, a los que las personas adultas por conocimiento acceden.

Este ejemplo nos permite visualizar que en la forma en que los niños se relacionan, existe un elevado componente de agresividad, que es expresada a través tanto del cuerpo como del lenguaje. En este sentido ésta agresividad pasa a formar parte del repertorio posible de conductas que pudiesen aparecer en determinados momentos, y que los niños pueden desarrollar socialmente como forma de comunicarse.

Veamos otro ejemplo

“Ignacio comienza a pelear con Kevin quien es mayor que este por aproximadamente cinco o siete años y que se mantendrá provocando y peleando con Nacho durante casi las dos horas y media que seguirían (digo pelea porque es lo que parece), en casi la misma tónica, éste le pega en la cabeza o en otra parte, esperando la reacción casi invariable de Ignacio que es la persecución y la agresión. En cada una de estas incursiones se adelanta María Antonia y los separa para que dejen de agredirse. Luego de pasado un rato comienzan a lanzarse escupos, lo que hace que Antonia reaccione con un poco mas de energía y haga por ejemplo que limpien el suelo, que ensuciaron con saliva” (*Observación B.2, Pfo 3*)

En este segundo ejemplo, aparece nuevamente el elemento de la agresividad como forma de establecer una interacción, abrir los canales de comunicación en términos ceremoniales, de relacionarse entre dos niños. En este caso puede sospecharse un juego en el que el mayor provoca al pequeño, sabiendo la posible reacción de éste, de manera de poder generar un juego de persecución y pelea. Este elemento de juego físico se verá repetido muchas veces, siendo común el que los niños desarrollen estas “luchitas”, como forma de diversión, en tanto que a través de él pueden estar negociando posiciones sociales, midiendo sus fuerzas. Pero lo que aparece como un elemento que llama la atención, y que veíamos al revisar el punto del desafío a la autoridad, es la aparición del escupo como forma de agresión. Si nos detenemos en el ejemplo, podemos concluir que el hecho de que el juego fuera desarrollado en un periodo determinado de tiempo, hace suponer que éste ha encendido los ánimos de los jugadores, quienes al verse interrumpidos de poder solucionar sus disputas a través de la agresión directa física, a través de la fuerza, hacen uso de una agresión indirecta y más bien simbólica, atacando por otro lado directamente la imagen del adversario. Como se ve, ésta agresión es percibida como tal por la encargada, quien reacciona con un poco más de energía, haciendo que los niños limpien lo que acaban de ensuciar, y, al hacerlos expiar en conjunto la falta a través de la sanción, hacerlos un poco cómplices.

Con respecto ahora de la agresión como forma de diversión veamos este ejemplo.

“me dirijo hacia pieza 1 en la que estaba comenzándose a desarrollar una pequeña pero clásica “guerra de guerrillas con piezas de Lego”. Una y otra vez se abría la puerta que separa pieza 1 de la 2, para dar paso a andanadas de nutrido fuego cruzado de piezas plásticas, en la que los protagonistas de uno y otro bando (niños y niñas) no se daban tregua. Por el lado femenino, Ninoska era la cabecilla del ataque, secundada por su hermana Priscila y apoyada por algunas ocasionales artilleras. Por el lado de los niños todos los menores de diez años tomaban parte de una u otra forma en la contienda que por momentos arreciaba, a pesar de los esfuerzos infructuosos por detener la masacre por mi parte o por la de Marcelo u otros voluntarios. Esta escena de *anarquía* infantil se prolongaría por un espacio aproximado de unos diez o quince minutos, en los que ningún tipo de amenaza por parte de la autoridad pudo mermar su actividad bélica y en los que además fue muy difícil lograr distinguir si sus motivaciones respondían a algún tipo de enojo, provocación o venganza, o si, solo a pura sana e infantil diversión.” (*Observación B.5, Pfo 13*)

En este ejemplo vemos que el observador utiliza el recurso de la exageración para poder graficar una situación que le parece divertida, haciendo una analogía de una pelea en la que los niños con las niñas se lanzan objetos, con una “clásica guerrilla de piezas lego”. Este recurso es aparentemente desarrollado por el observador para poder ocultar, un poco académicamente, la diversión que le produjo esta “masacre” ocurrida entre las piezas 1 y 2. En este sentido, sí se puede decir que era una pelea, que los niños se estaban lanzando objetos, que incluso había bandos (niños y niñas), pero el estado anímico con el que los participantes de ella estaban involucrados hace pensar que no estaban enojados, sino que estaban alegres y contentos de poder desarrollar ese juego de guerra, en el que no quedo ningún herido y nadie “murió”. En este sentido es que el observador intenta apuntar hacia la “anarquía infantil”, cuando dice que a nadie hicieron caso, probablemente debido a que se encontraban tan embebidos en la emoción que les proporcionaba la actividad de “pura sana e infantil diversión”, que no la detuvieron a pesar de las amenazas que pudiesen presentarse en su contra,

tomando en cuenta que los niños involucrados en el “conflicto” eran, sino todos, en su mayoría, menores de diez años.

Desde este punto de vista, podemos decir que al parecer para los niños de igual forma la agresividad se torna tanto una fuente de conflicto, como de diversión, por esto encontramos en variadas ocasiones estas “luchitas” en la que se da rienda suelta a la expresividad física que puede darse en el plano de la pelea, en la que la emoción de los participantes puede ser de rabia, incluso ira; o por otro lado en la que es solo diversión sana y en la que los participantes se encuentran en un estado eufórico en el que los golpes no son con el fin de agresión, sino con el fin de diversión. Esto lo veremos con más detalle cuando nos ocupemos de los juegos físicos que los niños desarrollan.

Como última cosa, podemos decir que uno de los valores (desde un punto de vista cultural) que tienen los niños que asisten a la biblioteca, es participar, realizar o buscar actividades que puedan proporcionarles diversión, en las que la dimensión física es importante, a veces incluso más importante que cualquier otra.

Análisis

A partir de lo expuesto anteriormente, es que debemos desarrollar un análisis que pueda dar cuenta de al menos cuatro puntos que nos parecen relevantes:

- La dimensión física de las relaciones
- Agresividad como forma de relacionarse física y verbalmente
- Agresividad como forma de diversión
- El escupo como agresión simbólica

El Primer punto tiene que ver con el hecho de que muchas de las comunicaciones que se dan en el juego de las interacciones del espacio microsocioal de la biblioteca, tienen una marcada dimensionalidad física, a través de la cual se comunican mensajes y se interpretan significados. Esto se puede visualizar en la mayoría de las actividades que pudimos observar mientras nos encontramos participando en la biblioteca. En este sentido, los niños no solo deben manejarse en el contexto de una comunicación verbal, a través de los actos lingüísticos marcados con expresiones particulares del sector donde viven, sino que además deben manejarse en el cómo transmitir e interpretar mensajes a través de las posturas, los actos espaciales y los actos de gestos, así como en los actos insertados en la tarea que tienen que ver con el cómo se maneja en términos de proceder el niño.

Esta dimensionalidad física que puede observarse en las actividades, pasa a ser una forma de comunicar, un canal a través del cual pueden ser emitidos y recibidos mensajes de muy variados tipos de manera que, es esta dimensionalidad física de la actividad ceremonial la que permite una gran variedad de símbolos, signos y señales, que son utilizables exclusivamente a través de ella. Esto significa que la forma de jugar el juego de las relaciones al interior del espacio tendrá que pasar por la forma en que el jugador pueda manejarse en el uso o interpretación de los mensajes que son emitidos a través de esta forma ritual del proceder. En este sentido, como diría Geertz, ésta dimensionalidad es una hebra más de la telaraña, a través de la cual se transmiten y tejen los significados y los significantes comunicacionales de las relaciones sociales que se dan en este espacio determinado, y será preocupación de los jugadores el lograr el mejor desempeño posible, tanto a la hora de expresar como de interpretar a través de ella, debido a que su manejo en este juego será determinante en cuanto al reconocimiento social al que pueden aspirar, por lo tanto a la posición relativa en la cual pueden verse situados, así como por último, a los consumos y privilegios a los cuales podrán acceder a través de ello.

Es esta forma ritual de comunicar y de desarrollar la actividad ceremonial la cual permitirá que, en ciertos casos, se vean los adultos asociados a un nivel de reconocimiento menor o medio, debido a que al no tener acceso a la variedad de formas de comunicar mensajes que tienen los niños, y remitirse a solo lo lingüístico, pierden como jugadores una importante variedad de posibilidades en relación con el juego. Por otro lado al no estar conscientes del uso de esta dimensionalidad, existirá una amplia gama de comunicaciones, expresadas en comportamientos, que no sabrán interpretar, o que ni siquiera serán interpretados como mensajes. En último caso existirá una variedad de mensajes que los adultos estarán transmitiendo constantemente y que seguramente serán interpretados por los niños, y que por otro lado no serán de uso consciente por parte del adulto, lo que puede repercutir en que realice éste algún tipo de profanación ritual o por otro lado esté enviando mensajes que no guarde la suficiente coherencia con respecto de lo que verbalmente está expresando, de manera que pondrá en riesgo su propia línea.

El Segundo punto tiene que ver con el que la agresividad, tomada ésta como la tendencia general, mas bien que relativa, acerca de que los niños respondan violentamente a una situación determinada; ésta puede ser visualizada como una forma de establecer relaciones sociales, a la vez que un estilo comunicacional, que tiene como fundamento la dimensionalidad física de la actividad ceremonial, a través del cual se estarían jugando una variedad de factores tales como la diversión, el capital simbólico y en relación con ello, las posiciones de cada uno de los niños al interior del espacio de la biblioteca.

Podríamos decir que el manejo de insultos, así como la capacidad de ejercer fuerza física sobre otro o esta tendencia a responder violentamente, tienden a ser “capacidades” que posicionan a sus

usuarios en un nivel de poder determinado como veíamos anteriormente. Entonces, debido a que esto pasa a ser una línea a la cual los niños pueden adscribir, tendrá una implicancia comunicacional en que los símbolos y los significados estarán teñidos por la agresividad, por parte de los niños que aspiran a obtener un determinado tipo de visibilidad, que al seguir este estilo comunicacional y relacional, asegurará un nivel de participación en el juego del poder y en las negociaciones que se dan a partir del nivel de capital simbólico obtenido por este medio.

En este sentido la agresividad que se observa en las actividades ceremoniales que se dan al interior de la biblioteca, tiene la característica de ser una forma ritual de proporcionar constantemente una instancia apropiada para lograr mantener, negociar y adquirir el capital simbólico asociado a ella (y con esto la posición asociada); de manera que los espacios y las actividades donde se pueden desarrollar estas formas rituales de proceder y observar deferencia, serán buscados y aprovechados por los niños para poder mantener una actualización constante con respecto de las posiciones y de las formas que deben exhibir quienes las ostentan.

Entonces quienes detentan estas posiciones a través de esta violencia adquirida en el juego de la interacción, están en cierto sentido adscribiendo al orden que puede apreciarse, ya sea en el ámbito comunitario, como al nivel de la sociedad en general al observar que, a través de esta adquisición de poder simbólico en este espacio microsocioal, pueden también adscribir a otros tipos de consumos que le son característicos a la posición relativa que les confiere el reconocimiento social que tiene esta forma particular de poder. O sea, que estará generando habitus en el sentido de transformarse al organizar tanto las prácticas como la percepción de estas prácticas, así como por otro lado constituirse en estructura estructurada, en el sentido de que logra que la estructura social sea interiorizada por los niños, haciendo que estas percepciones concuerden con la estructura; así como estructurante, de manera de lograr estructurar las prácticas, como las actividades que los niños cotidianamente desarrollan, además, de las representaciones sociales que de ellas puedan tener.

En el Tercer punto podría interpretarse que la agresividad tiene por parte de los niños, un componente de diversión, o sea que, a través de ella pueden obtener un grado de diversión que no pueden obtener mediante otro tipo de estilo relacional y comunicacional, ya que éste influirá en el cómo los niños realizan las actividades que realizan. En este sentido se puede decir que los niños (y las niñas) incorporan este elemento (el de la violencia) a las interacciones de juego físico, ya sea a través de “luchitas”, como a través del lanzamiento de cosas, o de juegos de esconder y quitar cosas, como una forma de obtener diversión; y por otro lado también lo incorporan a aquellas actividades de carácter más bien lingüístico, y que como en el ejemplo, se ven influidas por este elemento, así como sus formas rituales de transmitir mensajes verbalmente, que pueden ser desplegadas en el juego de la interacción.

Como decíamos anteriormente, al estar éstas formas de relacionarse, dentro del espacio social incorporadas al habitus que los niños presentan, éste funciona con respecto de la organización de las prácticas, pero no solo en aquellas en las que pueden estar defendiendo su posición en el espacio, sino que también en los consumos asociados a éste. Con lo anterior nos referimos a que la violencia será un consumo a través de la cual se puede obtener un grado de diversión, de manera que también tendrá esta valoración relativa, en la que el desarrollo de una actividad en la que se puedan incorporar elementos de ella, no será despreciada ni evadida por parte de los niños, sino que en muchos casos puede ser que aquella sea buscada y requerida por parte de ellos.

Por otro lado, al estar asociada a canales comunicacionales, ya sea digital o analógicamente, será una forma corriente de desarrollar formas rituales de interacción, teniendo los actos de gestos y los actos espaciales una dimensión e impronta física (e incluso de fuerza exhibida a través de la violencia concreta o la agresividad), que les permitirá usarla como una forma ritual de encuentro e identidad, al generarse a través de ella, todo un cúmulo de símbolos y señales rituales que de otra forma no son comunicables, y que son parte de las actividades ceremoniales desarrolladas por ellos. Es de ésta forma, que a través de la agresividad de las formas rituales de comunicación reporta para el repertorio de posibles conductas, puede establecerse como componente de diversión susceptible de ser incorporado en las actividades, sobretudo al darse a través de ella muchas profanaciones rituales con relación al mundo del adulto que llega a la biblioteca, de forma de transmitir mensajes y a la vez de esconderlos para poder actuar en complicidad con otro niño, por ejemplo.

Podemos decir entonces que la agresividad se torna en un componente de la actividad que reporta diversión, debido a que a través de ello se pueden obtener formas rituales de profanación, y por otro lado al ser utilizado, se reafirma en cierta forma la identidad cultural que los niños comparten; siendo en último término una forma de hacer fluir y mantener la estructura social que los niños tienden a re-crear y, por otro lado como actividad propiamente tal (como veíamos en el caso de las luchitas), una forma válida entre los niños (e incluso con y entre los adultos) de recrearse y pasar un momento agradable de ejercitación y autoafirmación.

El Último punto es que dentro del repertorio posible de agresiones que se presentan al interior del espacio de la biblioteca, uno que llama la atención es el escupo; éste si bien es cierto es el lanzar saliva a otra persona, según lo observado, se transforma en una agresión simbólica. Nos referimos así a esto, debido a que éste no tendría que ver con la fuerza que se expresa a través de él, sino que más bien tiene una dimensionalidad simbólica al estar dirigido directamente a la imagen que la persona proyecta de sí misma.

Creemos que al agredir directamente esta imagen, quien realiza esta agresión está despreciando a quien la recibe, de forma de comunicarle al otro que no está por sobre él, sino que por el contrario,

se encuentra por debajo de la posición del agresor. Puede ser que ésta agresión sea exhibida en aquellos casos en los que aparentemente quienes se ve amenazado, se encuentre en una situación en la que él no posea la fuerza necesaria para poder resolver la situación en su favor, de manera que en cierto sentido se trata de una constatación de este hecho; pero además se trata de, a través de esta profanación ritual cara a cara (una de las más difíciles de salvar), mostrar que se desprecia a la otra persona y lo que ésta representa en el momento determinado. De esta forma de proceder se expresa la invalidación del agredido en el juego de la interacción, restándole reconocimiento a través de esta agresión, además de estar atentando, por otro lado, contra su posición en la estructura de poder y en el cómo se encuentra situado en ella.

Como última cosa podemos decir que, ésta agresión simbólica probablemente vendrá desde un niño que tenga algún grado de “choreza”, o que a través de su emergencia podría verse asociado a ella, debido a que es una profanación ritual que atenta contra lo más sagrado en la interacción, que viene a ser la imagen de la persona que juega el juego, de manera que se estará atentando, o bien contra ella, o bien contra el tipo de línea o poder que se encuentre representando. Por último puede ser una forma desesperada de salvar la propia cara y su línea, al verse asediado por un poder que es irresistible, en este sentido será la última forma de defender lo máspreciado frente a quien se está en desventaja.

2.3.2 Respeto de acuerdos

Veíamos cuando analizábamos el tema del desafío a la autoridad por parte de los niños, que éstos exigían que los adultos mantuvieran sus acuerdos y cumplieran con sus compromisos, esto de acuerdo a lo que el adulto debe cumplir para mantener su imagen. Pero ellos por su parte no siempre están dispuestos a cumplir con su parte en los acuerdos que asumen.

Antonia intenta negociar con ellos, señalando que deben respetar el hecho de que se abriera más tarde y que deben salir a la misma hora de siempre y “si no se comprometen a hacerlo no abro la biblioteca”, ante esto los niños aceptan, pero al dar las espaldas comenzaban a emitir garabatos y frases como “*ni cagando salgo a las seis*”, “*ta’ güeona la tía que voy a salir a las seis*”. Luego de este supuesto acuerdo, se ingresó a la biblioteca y los niños se dispersaron en su interior” (Observación A.2, Pfo 9)

Como vemos en este ejemplo observado anteriormente, los niños formulan un acuerdo con la encargada, en el sentido de que deben respetar el hecho de que la biblioteca haya sido abierta más tarde y que de igual manera debe cerrarse a la hora de siempre. Frente al argumento de que si ellos no están dispuestos a ceder, no se abrirá la biblioteca, los niños dicen que aceptan, pero como vemos (y no alcanza a percibir la encargada) éstos no están dispuestos a responder a lo que se acaban de comprometer, de manera que una vez que llega la hora de cumplir con la parte que les toca en el acuerdo, lo desconocen y se rehúsan a salir de la biblioteca; esto queda en evidencia cuando el observador registra “*este supuesto acuerdo*”, haciendo una referencia sutil a lo que acontecería cuando se tuviera que cerrar. Este fenómeno se dará en otras oportunidades, presentándose sobretodo con relación a los niños mayores de diez años.

“...Pilar, quien juega con él (al gato) en los siguientes términos y característico acento: *si tu me ganas seguimos jugando, si yo gano entonces me tienes que leer un cuento*. A lo que él accede, hasta que ella gana, que es cuando él se supone que debe de acceder a leer un cuento, pero en ese momento Cristopher se levanta y se rehúsa a cumplir su parte del trato, haciéndose el desentendido, a lo que la voluntaria replica *yo cumplí con mi parte del acuerdo Cristopher, ahora tienes que cumplir con tu parte*. Frente a esto Cristopher no se hace problema y con las manos en los bolsillos, distraídamente, se va hacia otra mesa; mientras se retira la voluntaria lo interpela diciéndole que “*los tratos se deben cumplir*”, luego de esto me mira, se encoge de hombros y se acerca hacia Nacho que esta intentando armar un rompecabezas solo. (Observación B.2, Pfo 2)

En este caso vemos a dos personas, un adulto y un niño que llegan a un acuerdo, éste es que los dos van a continuar jugando al gato; si es que el niño llegase a perder, entonces tendría que leerle un cuento a la voluntaria, la cual en primer término es quien le está proponiendo tanto las reglas como el juego en particular. Como se ve en el ejemplo, todo se desarrolla bien, hasta que el niño tiene que hacerse cargo de la parte del acuerdo a la cual él había accedido, cuando esto sucede, se para y haciéndose el distraído, se va hacia otra mesa de la primera pieza, distraídamente, con las manos en los bolsillos. En este caso incluso cuando ve al observador le hace un gesto, levanta los hombros y luego se va hacia donde se encuentra otro niño.

En este caso no existe argumento de fuerza al cual el niño deba responder, él se compromete voluntariamente en un acuerdo y cuando llega el momento en el que debe responderle a la voluntaria, se retira del lugar mostrando una actitud de distraído, lo que en el fondo también puede ser considerado como indiferencia o desprecio por el acuerdo, o por la persona con quien ha contraído el compromiso con él. Además de no cumplir el compromiso y optar por levantarse del lugar (acto espacial), meter las manos en sus bolsillos y mirando al observador, levantar los hombros, como quien se sacude una molestia. Esto demuestra que en cierta forma los niños se encuentran dispuestos a requerir, e incluso exigir que los acuerdos que son tomados con ellos se cumplan, pero que no están tan dispuestos a cumplir con la parte que a ellos les toca.

Podemos decir que existe la posibilidad de que sean éstos acuerdos tomados en contra de su voluntad para poder obtener algo que en realidad desean conseguir, en el caso del primer ejemplo lo que desean es entrar a la biblioteca y por otra parte, no están dispuestos a estar menos tiempo que el acostumbrado. En el segundo ejemplo el niño quiere jugar al gato con la voluntaria, pero es ella la que le impone una regla que no pretende cumplir; en conclusión él quiere jugar con la voluntaria, pero no quiere leer. Está la posibilidad cierta de que cuando los niños toman acuerdos, en estos ejemplos o en otras ocasiones, estén mediante su dimensión comunicativa física expresando que solo están de acuerdo con parte del arreglo y que cuando les toque perder, se rehusarán a reconocerlo o a cumplir con su parte.

Análisis

Como podemos ver, los niños tienen conductas diferenciadas de proceder y deferencia con respecto al cumplimiento de los compromisos que adquieren. De esta forma esperarán que los adultos respeten a cabalidad sus acuerdos, debido a que es ésta la línea que éstos han desarrollado y que deben mantener de manera de sostener la imagen de sí mismos con la que se han comprometido y como parte de la forma en la que expresan su deferencia para con respecto de los niños. Esto lo veíamos anteriormente cuando tratamos el tema de la obligación de disponibilidad por parte del adulto.

Con respecto de los niños, tiene que ver con un factor que a la vez abordaremos más adelante, que es que los niños presentan un grado elevado de autonomía con respecto de la elección de las actividades que desean o no desean desarrollar, de manera que es a la vez una forma ritual de proceder este reconocimiento de solo la parte del acuerdo que les conviene, desconociendo el resto, incluso cuando libremente se ha hecho parte de este. Lo anterior forma parte de la manera en que el niño mostrará su deferencia para con respecto del adulto. El adulto dentro del espacio de la biblioteca deberá, para mantener su forma ritual de proceder y de mostrar deferencia, no forzar al niño a realizar ningún tipo de actividad, aunque el niño por sí mismo se haya comprometido a

realizarla. Entonces los niños reconocen que tienen el poder de, ya sea abandonar la actividad o, por otro lado, desconocer los acuerdos.

Esto da cuenta de que, en términos culturales los niños al parecer tendrán un comportamiento especial con respecto del respeto de la norma. De acuerdo con lo observado y con relación a lo expuesto, los niños en cuanto a cómo se conducen con relación a la actividad ceremonial, adscribirían a aquellas reglas que les parecen más adecuadas a lo que ellos desean, pudiendo desconocer incluso aquellas que ellos mismos han acordado. Con respecto de ello, el cumplimiento de la propia voluntad podría ser tomado como una regla sustantiva, que tendrá importancia por derecho propio, esto asociado a lo que resulta de ella en cuanto a las reglas ceremoniales, que tendrán como precepto el que el niño se conduzca de la forma en que efectúe el menor número de actividades posibles que no concuerden con lo que él desea realizar.

Al evidenciar esto se puede inferir que los niños tendrán en contextos más formales (como la escuela), un cúmulo de posibles dificultades ceremoniales, esto debido a que ella, como dice Bourdieu, realiza el ejercicio de una doble imposición a través de la violencia simbólica, al por ejemplo obligar a los niños a estar tiempos rígidamente estructurados en clases, cuando probablemente estos niños quisieran estar realizando otro tipo de actividades. Podemos inferir de nuevo a partir de esto, que los niños para poder enfrentarse a ese marco institucional más formalizado y que poseerá observancias orientadas por obligaciones y expectativas ceremoniales, determinadas por la cultura de los dominantes (a través por ejemplo del Estado), que no les permitirá desarrollar las conductas más adecuadas a su propio proceder ritual (sus reglas sustantivas y ceremoniales); presentarán formas de profanación ritual a través de las cuales le comunicarán a la estructura de poder y a sus representantes, que se los está violentando con respecto de sus propias formas de reglas de conducta, que tienen, como hemos visto fuertes raigambres culturales en la vida social-comunitaria.

Siendo éstas interpretadas desde el punto de vista del capital cultural, podríamos decir además, que es esto podría hacer que un niño con estas características rituales de proceder, sea catalogado como un niño, por ejemplo, problemático. Esto porque el proceder que el niño exhiba, no será adecuado a las expectativas con respecto del habitus que un niño debiese mostrar en el contexto formal de la escuela, debido al no tener una formación en las reglas ceremoniales de la cultura de los dominantes. Recordemos que el habitus “engendra prácticas inmediatamente ajustadas a ese orden y, por lo tanto, percibidas y valoradas por quien las lleva a cabo, y también por los demás, como justas, correctas, hábiles, adecuadas, sin ser en modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho”¹⁵⁸. Tendrá esto desde nuestro punto de vista, como consecuencia, desadaptación de los niños con respecto de las expectativas y las obligaciones

¹⁵⁸ P. Bourdieu. *Meditaciones pascalianas*: Anagrama, Barcelona, 1999, op. cit., p.190.

que los representantes de la institución esperan observar en ellos, de manera que estos presentarán en ese marco lo que es catalogado como desajustes conductuales.

Por otra parte, esto podría tener una influencia en las motivaciones que presenta el niño de asistir y mantenerse en la escuela, y en la medida que éste vaya transitando hacia una etapa de desarrollo en la que los elementos culturales tengan una gravitación más preponderante, esta influencia puede inferirse que será más pronunciada. Así que podríamos decir que esta situación es uno de los factores que puede influir en el que los niños tiendan a abandonar el sistema educativo, que en cierta forma no respeta ni acoge estos factores culturales que, además, forman parte del sentido de pertenencia de los niños del lugar donde residen. Este punto (la pertenencia) lo veremos un poco más adelante.

3. Desarrollo cultural infantil

Introducción

En este apartado damos cuenta de, a partir de los elementos ya consignados y los que en adelante serán expuestos, la creación de una cultura infantil por parte de los niños y que se evidencia principalmente en las actividades que los niños realizan y del sentido de pertenencia que estos han desarrollado con respecto del espacio de la biblioteca y como esto contribuye al desarrollo de los niños, sobretodo, desde la perspectiva de la cultura.

De manera de dar cuenta de ello, dividiremos este apartado en tres partes o puntos a través de los cuales y sin dejar de lado los elementos antes expuestos, veremos de qué forma se va dando estas formas culturales que observamos en relación al espacio.

El primer punto es el sentido de pertenencia del lugar que los niños presentan con relación al espacio. De manera que para dar cuenta de ello, dividiremos este punto en otros tres, para de esta forma hacer más clara su presentación.

- a) Apego por el espacio, esto, con relación a como los niños muestran su vinculación y significación con respecto del espacio de la biblioteca.
- b) Negativa de salir de la biblioteca, intentando dar cuenta de su significación en el orden ritual que se da en ella.
- c) Actuar como anfitriones, en cuanto los niños se comportan como “dueños de casa” en cuanto a personas nuevas que llegan y/o asisten a la biblioteca.

El segundo punto da cuenta de las principales actividades que los niños realizan el interior del espacio de la biblioteca, y la valoración que hacen de ellas. Para ello, nuevamente dividiremos este punto en otros tres de manera de ilustrarlo de la mejor forma.

- a) Lectura, ésta como una actividad compartida que se dará en el marco de procesos sociales y contribuiría a gatillar procesos de desarrollo en los niños.
- b) El juego, este elemento estará dividido a su vez en otros dos: de Mesa y Físicos; e intentará dar cuenta de cómo son desarrollados por los niños en cuanto se dan en un proceso social y presentan oportunidades de desarrollo para estos.
- c) De representación, éste intenta dar cuenta de cómo los niños a través de los juegos significan su realidad y la crean y recrean, probando diversos roles y, de nuevo, como esto presenta oportunidades de desarrollo para los niños.

Por último, el tercer punto guarda relación con la tendencia que los niños presentan a manifestar un grado de autonomía a la hora de desarrollar actividades, especialmente en relación con lo que los adultos pueden proponerles y el impacto que esto podría estar teniendo en su desarrollo y/o adaptación.

3.1 SENTIDO DE PERTENENCIA

3.1.1 Apego por el espacio

El que los niños asistan a la biblioteca, seis de los siete días de la semana, con la posibilidad de realizar actividades que les interesan, desde nuestro punto de vista contribuye a que los niños signifiquen el espacio como propio. De manera de poder dar cuenta de ello analicemos los siguientes ejemplos:

Antonia amenaza con dejarlos encerrados, pero a ellos parece no importarles, y Antonia les recuerda que deberán acostumbrarse a que el centro abrirá los miércoles a las 4 porque ella deberá ir a la escuela a trabajar con otros niños. Yasna, aliada con Stephania, le dicen que no les gusta eso y comienzan a preguntarle a Antonia cuánto le pagan ahí. Antonia vuelve a decirles que si le pagan o no, no es asunto de ellas. Ellas, por el contrario, creen que sí. (*Observación C.4, Pfo 21*)

En el ejemplo que antecede podemos evidenciar que el hecho de que la biblioteca comience más tarde de lo habitual, tiene un efecto inmediato en los niños. Como se ve, la encargada les dice a las niñas que deben acostumbrarse a que la biblioteca abra sus puertas más tarde, una hora más. Las niñas por su parte, para mostrar su descontento, le preguntan si es que le están pagando por realizar esa actividad que hace que la biblioteca tarde en abrir. En este caso el observador manifiesta creer que, a ellas les interesa que la biblioteca abra más tarde, y si a la encargada le pagan o no por realizar esta actividad (debido a que es por esto el atraso). Según nuestro punto de vista, para los niños el tiempo en que pueden ocupar el espacio es muy importante, y solo si es que le pagaran por estar en otro lugar existiría una justificación más razonable para ello; esto a la vez responde a que los niños tienen un fuerte sentido de pertenencia con respecto de la biblioteca (que consideran como propia) y por esto, consideran casi intolerable el que la encargada les “quite tiempo” que podrían estar disfrutando en ella. Además, ésta discusión se da en el momento en que las niñas deben, por la hora, salir de la biblioteca; momento en que la mayor parte de las veces, como ya se ha visto, los niños intentan prolongar al máximo, de manera de poder estar más en su interior.

Otro de los elementos que aparecen como significativos es el siguiente:

"Ninoska se acerca a Mario, muy molesta diciendo: *¡vaya a ver cómo tienen adentro!, ¡usted ni se preocupa de la biblioteca!*. Mario no responde nada, creo que no la ha oído. Ninoska se queda reclamando sola." (*Observación C.8, Pfo 27*)

Este ejemplo ya lo habíamos revisado pero en otro contexto, ahora pretendemos mediante él, mostrar que a los niños les interesa que el espacio de la biblioteca esté ordenado, y que para ello los adultos asuman su rol. Como vemos, la niña interpela al adulto para decirle que él *ni se preocupa de la biblioteca*; mediante este pequeño gesto la niña le está mostrando al adulto que ella sí se preocupa del lugar, como un espacio propio, y que es entonces necesario que se recupere el orden que ésta debe tener.

Otro de los elementos que podemos interpretar que estarían evidenciando este sentido de arraigo o pertenencia con respecto de los niños que asisten a la biblioteca, con respecto de ella, es el tema de ofrecer su ayuda cuando se necesitan realizar reparaciones.

"Vuelvo a la pieza 1 y miro a través de la ventana que en el ante jardín hay varios niños junto a Mario arreglando el suelo del lugar. Unos ayudan a Mario a cortar madera con sierra y serrucho. Otros hacen hoyos con pala. Ahí están Belén (5 años app), Nacho (6 años app), Yerko (13 años app), M^a Eugenia (13 años app) y Kevin grande (12 años app)." (*Observación C.8, Pfo 22*)

En este ejemplo se está realizando un trabajo de jardinería en el espacio anterior a la biblioteca, en él los niños han ofrecido su cooperación y ayudan al adulto para realizar las diversas tareas necesarias de manera de llevar a cabo el objetivo. Unos arreglan con el adulto el suelo, mientras otros trabajan cortando madera con herramientas como una sierra o un serrucho, incluso hay niños que se encuentran realizando hoyos en la tierra para ayudar en la labor de realizar un jardín. En esta tarea por lo demás, vemos que se involucran niños de todas las edades, además de que trabajan no solo niños, que es lo que se podría esperar, sino que además de eso las niñas también cooperan. Esto no es extraño ya que en otras oportunidades mientras desarrollábamos la observación participante, los niños ofrecieron su ayuda para poder reparar en parte, los destrozos que se producen por el uso de la biblioteca.

"...mientras trabajaba en el altillo los niños se acercaron hasta el lugar ofreciendo su ayuda, ante lo cual les respondo "no, gracias ya terminé". (*Observación A.3, Pfo 1*)

En este ejemplo el observador se encuentra realizando unas reparaciones en el altillo de la tercera pieza, al verlo los niños se ofrecen a prestar su ayuda, a lo que el observador se niega por haber terminado el trabajo. Pudiese pensarse que los niños se están ofreciendo a ayudar debido a que puede ser que la actividad les parezca divertida, lo que no deja de ser una interpretación acertada, pero por otra parte, es también que a los niños les interesa que la biblioteca sea reparada y se encuentre en buenas condiciones. Puede verse esto el siguiente ejemplo.

"comenzamos a reparar algunas cosas que se encontraban en mal estado como unos teléfonos de juguete y otras cosas, al igual que Ninoska, que intentaba volver a instalar una pizarra pequeña que hay en la pieza 1 clavando tornillos en la madera "masisa" (*Observación B.3, Pfo 12*)

En este ejemplo podemos ver que a la par con los adultos, la niña comienza por su parte a arreglar una pizarra, que tenía su lugar en la pared de la primera pieza. Mientras los adultos reparan unos juguetes y otras cosas, la niña voluntariamente se dispone a volver a instalar la pizarra, intentando clavarla en la pared con tornillos. Podemos interpretar a raíz de ello, que los niños a través de estos gestos están demostrando que el espacio les importa, y que sienten que son parte de él, de manera que será agradable para ellos poder aportar a que ésta se mantenga en condiciones, a pesar de que muchas veces puedan ser también desordenados y eventualmente romper algo.

“En esta situación contamos con la ayuda de María Eugenia, quien recolectó las piezas que se encontraban en los rincones más ocultos de la biblioteca, ella señaló que “hay que cuidar las cosas porque son de todos, y no pasa na’ que cuando uno vaya a armar un rompecabezas le falten piezas, shii!” (*Observación A.5, Pfo 7*)

A pesar de que a veces pareciese que los niños no se preocupan por los materiales con los que juegan y desarrollan sus actividades, de igual forma puede que les preocupe que el material se deteriore, o se pierda parte de éste. En el ejemplo tenemos a una niña de aproximadamente 12 años, quien se encuentra recolectando piezas de un rompecabezas que unos niños habían desordenado; en la actividad parece haber puesto gran celo, de acuerdo a lo que el observador describe, que la niña encontró aquellas piezas en los rincones “más oscuros”, o menos accesibles. Además, añade verbalmente, que las cosas deben cuidarse porque son de todos los niños que van a la biblioteca, y no es la idea que cuando alguno de ellos quiera jugar, al rompecabezas le falte piezas. Un último ejemplo.

“Sin hacerle preguntas, Yasna comienza a contarme un sinnúmero de cosas que pasan en la población, como el por qué le gusta venir a la biblioteca señalando que “es un lugar de los niños donde se pueden entretener, jugar y hacer lo que quieren”, que “los días Lunes cuando no se abre la biblioteca la población es aburrida y no hay nada que hacer tan solo quedarse en casa”. (*Observación A.2, Pfo 4*)

En éste, una niña se encuentra desarrollando una conversación con el observador, y sin que éste le realice preguntas, ella comienza a contarle un cúmulo de cosas relacionadas con la vida comunitaria del sector, de lo que deriva a comentar el por qué le gusta asistir a la biblioteca, y con respecto de esto dice textualmente que en ella los niños pueden entretenerse, jugar y hacer lo que quieren (o lo que eligen). En contraposición a ello, cuando llega el día lunes y la biblioteca no abre, la población es aburrida y lo único que pueden hacer es quedarse en la casa. En esto se ve que, la valoración principal que puede inferirse, y que subyace a la asistencia de los niños a la biblioteca, es aquello que sucede todos los días, menos los lunes, y es que la población no es aburrida ya que pueden jugar, entretenerse y hacer aquellas cosas que ellos eligen realizar dentro de la biblioteca.

Análisis

Al analizar lo que hemos observado en el espacio de la biblioteca, podemos decir que los niños que asisten, han desarrollado un fuerte sentido de pertenencia con respecto de este espacio. Esto ya lo hemos evidenciado cuando nos referíamos a las relaciones de poder al interior del espacio, y de cómo los niños lo significaban como propio. Pero existen otras conductas observables por los niños, que a nuestro juicio guardan relación con el arraigo que éstos manifiestan con respecto de la biblioteca.

En primer lugar los niños desean permanecer en el espacio la mayor cantidad de tiempo posible, y por esto es probable que exigirán que se respeten los horarios que los mismos voluntarios y encargados de la biblioteca han instituido, para esto no sólo se conforman con desearlo, sino que se valen además de una variada gama de formas para hacer valer la línea que ellos han seguido con respecto de la puntualidad por ejemplo, o por otro lado sus repertorios de evasión a la hora de tener que hacer abandono del espacio. Como veíamos anteriormente, esto guarda relación tanto con las reglas rituales y ceremoniales que la biblioteca, a través de las prácticas y ceremonias rituales han entronizado, como con las profanaciones rituales que los niños realizan, pero por otro lado puede ser interpretado como una forma de comunicar, desde esta dimensionalidad física, que no se desea estar fuera de este espacio. Esto lo veremos en el siguiente punto.

Por otro lado los niños que asisten a la biblioteca muestran una deferencia con respecto, tanto de los adultos, como del espacio propiamente tal, a la hora de tener que reparar o hermosearla, constituyéndose esto en un elemento que nos hace suponer un grado de apego emocional con relación al espacio y a las personas que asisten regularmente. Con respecto de esto, creemos que guarda relación con el grado de libertad que tienen los niños para tejer sus relaciones sociales, así como sus propios símbolos y significados al interior del espacio. Esto quiere decir que gran parte de los niños desarrollan una vinculación con el espacio de la biblioteca, no solo porque éste por su equipamiento pueda ser un lugar divertido, sino que además, porque con las personas que a éste asisten hacen que los niños deseen volver al otro día, así como permanecer la mayor cantidad de tiempo posible en él, probablemente por el grado de diversión que en él pueden encontrar con las personas que asisten, ya sean niños o adultos.

Puede decirse que el que los niños asistan a la *biblioteca de Rumania*, la trasformen y signifiquen como un espacio propio y generen sus redes de significación cultural a través de sus recurrentes interacciones, permite que ella exista y sea visualizada como tal por parte de los niños. Entonces la *biblioteca de Rumania*, es biblioteca más que porque ésta posea libros en su interior, sería debido a que es del sector de *Rumania* con sus niños y, sus rasgos culturales.

Uno de los elementos que pueden gravitar significativamente en la significación de apropiación y pertenencia del espacio, es el tema que con anterioridad ya hemos mencionado, que es el de la diversión. Esta logra hacer que incluso, como veíamos en el ejemplo, la población sea más entretenida; por extensión sería más aburrida cuando ella cierra los días lunes o si ella, por ejemplo, no existiera. Este factor de diversión entonces, que se traslada incluso hacia la población, nos permite decir que se significa el espacio de la biblioteca como parte de un espacio mayor, que es el de la población, o incluso pudiese ser el cerro.

Por otro lado puede decirse que el sentido de pertenencia que se genera a partir de esto, produce en paralelo, un sentido de derechos relacionados y la necesidad asociada de defenderlos si es necesario,

como veíamos anteriormente. Debido a esta pertenencia y a la vez derecho de participación, asociadas a los grados de libertad que los niños logran gozar al interior, así como la forma en la que los niños defienden aquello que ya significan como su derecho, puede aventurarse que están desarrollando una forma de ciudadanía a partir de ello. Y, debido a este hábito de exigir derechos y deberes relacionados a la pertenencia, podría aventurarse que serán mejores actores sociales y políticos con relación al espacio de su comunidad, así como en otros tipos de instituciones.

Esto tiene una lógica de ciudadanía, debido a que en primer lugar la organización que permite que esto se desarrolle de la manera que hemos estado describiendo y analizando, no depende del Estado, por lo tanto no tiene la necesidad de imponer la arbitrariedad cultural de los dominantes que, por ejemplo, se impone en la escuela pública. De manera que permitirá que los niños se desarrollen a partir de sus propias pautas culturales, derivando esto en el posible fortalecimiento del sentido ciudadano al que hacíamos alusión.

Negativa de salir

Uno de los elementos que se repiten en las dinámicas que se generan al interior de la biblioteca es que los niños a la hora de retirarse se rehúsan a salir.

“Llega la hora de cerrar la biblioteca, y los niños no quieren salir.

Una vez más, comienzan las advertencias por parte de los voluntarios hacia los niños y niñas, que tienen relación con la sanción de no poder ingresar otro día a la biblioteca si es que no respetan el horario de salida. Los niños cuando no quieren salir de la biblioteca, tornan este evento en una ardua misión para los que nos encontramos en ella, ya que atrasa el cierre y por lo tanto los voluntarios se deben quedar más tiempo dedicando al orden y limpieza de las piezas y mobiliario de la biblioteca.” (*Observación A.5, Pfo 18*)

Este ejemplo grafica muchas de las situaciones que logramos experimentar como adultos al interior de la biblioteca. Llegada la hora de cerrar, los niños se rehúsan a salir de ella; una vez que esto sucede, el patrón es más o menos similar, los voluntarios y la encargada les piden que salgan, estos comienzan a replegarse a las piezas de atrás, luego de una primera resistencia los pequeños salen; los niños grandes se parapetan en el altillo el cual es de muy difícil acceso para los adultos (incluso exclusivo de los niños); y luego de varias amenazas los niños por fin se deciden a bajar y salir de la biblioteca. Como vemos, esto genera desgaste en los voluntarios y en quienes trabajan allí, debiendo quedarse mucho más tiempo de lo estimado y demandando grandes esfuerzos, ya que existen oportunidades en las que a los niños es necesario sacarlos a la fuerza, bien tomándolos y conduciéndolos a la puerta, ya forcejeando con algún niño que no permite que ésta se cierre, interponiendo un pie entre ella y el marco. Si bien es cierto, es muy común que este patrón se desarrolle, existen muchas oportunidades en las que esto no sucede y los niños tranquilamente se retiran, no existiendo razones evidentes para que esto se produzca, aunque esto es más bien menos frecuente que el que los niños intenten alargar su estadía.

Tenemos ahora el ejemplo de una de las entrevistas realizadas a los niños que asisten a la biblioteca, en ella los niños manifiestan cosas que pueden servirnos para reafirmar nuestra interpretación:

E: oye, ¿cómo les gustaría que fuera el centro (la biblioteca) más adelante?

St: más divertido

S: no, eh...

St: que haiga... un columpio

S: que abra todos los días de la semana

JP: sí, hasta los lunes

S: y que cierre más tarde

St: a las 7

JP: a las 9 o a las 11

S: que empiece a las 3 y salga a las 7

E: y por qué, no lees gusta volver a la casa después o ...

S: nooo, es que uno llega a la casa aburrido

Cuando el entrevistador les realiza la pregunta a los niños de cómo les gustaría que la biblioteca fuera en el futuro, los niños responden (descontando al menos por ahora que les gustaría que fuese mas divertida y que tuviese un columpio), que ésta abriera como primera cosa todos los días de la

semana, sin la excepción del lunes que se hace. Por otro lado también les gustaría que ésta cerrara más tarde, que en conclusión abriera más horas al día. Incluso uno de ellos dice que le gustaría que cerrara como a las nueve o las once de la noche.

Por último, cuando el entrevistador les pregunta si es que a ellos no les gusta estar en sus casas, ellos responden que no es eso, sino que en su casa se aburren. Esto tiene que ver con el hecho de que, como decíamos, uno de los valores de los niños es pasarlo bien, en contraposición al aburrimiento, y por otro lado a que en su casa probablemente no lo pasan bien, o no tienen lo necesario para ello, sea esto amigos, atención de adultos, espacio o juguetes.

Análisis

Al parecer cuando hablamos del momento en el que la biblioteca debe cerrar, estamos hablando de una ceremonia que tiene como protagonistas a los niños y a los adultos. Ella comienza en el momento en el que el encargado alza la voz para decir que ya es hora de cerrar y no terminará hasta que se le dé la última vuelta a la llave a la salida del encargado.

Lo que sucede en ella es lo interesante, y que es lo que creemos que significa. Por lo general el patrón es el mismo, como ya veíamos con anterioridad: los mayores se niegan a salir; los pequeños luego de una pequeña resistencia se deciden a hacerlo; y, se batalla con los niños mayores con amenazas de no dejarlos entrar en la próxima jornada, de manera de poder cerrar. En esto más o menos consiste la ceremonia de cierre. Ahora, creemos como decíamos anteriormente, que en ella se juega mucho del capital simbólico que se maneja al interior de la biblioteca, y a través de esto las posiciones de cada jugador de la ceremonia. Pero por otro lado, también en esta ceremonia, desde el punto de vista infantil, debe expresarse a la vez el duelo de perder, cada atardecer, el espacio de la biblioteca y lo que ésta significa. En este sentido los niños estarían comunicando a través de esta ceremonia, cuánto les gusta permanecer en ella y el grado en que se resisten a abandonarla, lo que sería el grado de apego que por ella se tiene en términos simbólicos. Esto estaría dando cuenta del grado de pertenencia que sienten con respecto de ella y como simbólicamente la pierden cada vez que ésta cierra. Esto significaría que cada vez que se rehúsan a dejar el espacio, cuando llega la hora de cierre, en realidad lo que ellos están realizando es la defensa del lugar, la defensa de algo que les pertenece y de lo que ellos son parte; y por lo tanto mostrarán de acuerdo con la línea que cada uno haya desarrollado, que tan choro o fuerte es a la hora de defender lo propio en lo honorable de la empresa.

Ahora bien, a la vez que el mostrar cuánto no se quieren retirar del lugar, están los niños demostrando cuánto no quieren estar en aquellos otros lugares a los cuales se deben retirar una vez que efectivamente dejan la biblioteca. Como veíamos en el extracto de la entrevista, es probable que

existan niños los cuales sólo encontrarán que la casa es aburrida, pero a la vez es probable que sea porque estar en la casa no es agradable, en este sentido no debemos olvidar que el sector presenta los rasgos de la pobreza estructural (carencia de espacio en las casas, materialidad de ellas, basura, etc.), sino que además como veíamos también, elevados niveles de violencia que, como hemos dicho, tendría un impacto al interior de los hogares.

Cobra la mayor importancia desde nuestra visión, el que los niños signifiquen la biblioteca como un espacio en el que es deseable pasar tiempo, y por extensión un lugar que no se desea abandonar. Esto puede tener un impacto muy profundo en el ámbito cultural, debido a que es muy relevante el que los niños deseen pasar tiempo en una biblioteca, ya sea desde el impacto que tiene en el cómo estos niños entienden la palabra biblioteca, así como por otro lado la manera en que es transmitida ésta figura por ellos hacia niños que viven en otros cerros; tanto con relación a los libros y cómo los niños los significan, así como la importancia que le confieren al espacio como un lugar donde pueden divertirse, porque los adultos tenemos una escala de valores muy distinta a la de los niños y tendemos a creer que la diversión (sobretudo la infantil) es fútil y vacía, sin tomar el peso que tiene el que los niños puedan tener espacios propios donde puedan desarrollarse y no ser desarrollados. Donde puedan aprender y no ser aprehendidos, o si lo son, de la manera que a ellos les es más agradable.

Por otro lado, mucho del tiempo que pasan en la biblioteca, lo pasan realizando el consumo de bienes culturales tales como los libros o los juegos, lo que representa claramente según nuestra visión, la modificación de sus patrones culturales de consumo. Lo que tiene un impacto, tanto en su desarrollo actual, como en su desarrollo futuro. Lo que por ejemplo permitiría que estos niños accedan a diversos niveles de capital cultural (de acuerdo a sus capacidades, posibilidades y oportunidades) al adaptarse mejor a instituciones más formales como la escuela.

3.1.3 Actuar como anfitriones

Otro elemento que según nuestra visión da cuenta del empoderamiento de los niños con respecto del espacio, es que hayan manifestado el comportarse simbólicamente como anfitriones de quien llega hasta la biblioteca de visita.

“Una vez que termino el cuento los niños ingresaron en tropel a la pieza 2 (no estoy seguro de quien invito a los niños a comer) donde Ninoska y Priscila habían preparado una gran mesa llena de platos (incluso con mantel) con “comida” preparada por ellas y en la que los niños comieron de muy buen animo, por espacio de unos quince minutos con gran sorpresa al principio y luego con alegría.” (*Observación B.3, pfo 9*)

En el ejemplo que tenemos aquí, niños de un jardín de Montedónico habían sido invitados a conocer la biblioteca, de manera que las niñas prepararon un banquete de bienvenida, esto, sin embargo, por cuenta e iniciativa propia. Como vemos en la pieza 2, las niñas prepararon una mesa con un mantel y en la cual sirvieron una cantidad considerable de platos (15 aproximadamente). Desde nuestra visión, ésta es una forma de mostrar hospitalidad para con respecto de los niños que en ese momento se encontraban visitando la biblioteca, una forma de hacer que la visita haya sido más agradable. En este sentido las niñas actuaron como si fuesen las dueñas de casa, ofreciendo a través de la comida una significativa bienvenida.

Esto se puede evidenciar, además, en las formas de presentación que los niños desarrollan para con respecto de quienes llegan a la biblioteca, como hemos visto anteriormente, cuando los niños muestran a través de las formas descritas de presentación o de saludo; que se entra en un espacio que ellos significan como propio. Podríamos decir que los niños en general gustan de recibir gente en su espacio propio, esto lo podemos ver en una de las entrevistas que realizamos:

E: si, ¿tú invitarías a otros niños (a la biblioteca)?

JP: si, porque después los hacemos todos amigos igual

St: si, porque....

JP: porque los hacemos amigos y jugamos todos juntos

St: ¡cállate vos!

JP: aunque andemos peleando, los que son amigos también pelean y después se hacen amigos

S: andan juntos

St: y también podemos traer porque... pueden aprender, pueden aprender a leer, pueden aprender a escribir.. ¡hartas cosas!

Como se ve en el ejemplo, los niños están dispuestos a que más niños visiten la biblioteca, de manera que éstos se transformen en nuevos amigos y así poder jugar todos juntos. Llama la atención que hagan alusión a las peleas como algo normal, algo que sucede entre personas, que sucede entre amigos y que entre personas que pelean luego existe la posibilidad de que terminen siendo amigos. Por otro lado ellos a través de sus dichos manifiestan poseer un grado de conciencia y valoración de que en la biblioteca ellos aprenden. Aprender a leer y a escribir, como algo complementario a que lo puedan pasar bien (que viene siendo el valor subyacente a todas estas actividades), de lo que se

desprende que ellos significan a la vez el aprender como algo divertido, quizás no tanto como lo es el jugar, pero de igual forma, es desde su punto de vista una manera de divertirse.

Análisis

Cuando observamos este elemento comprensivamente desde lo simbólico, el actuar como anfitriones por parte de los niños, pasa a formar parte de su propia actividad ceremonial, que se encuentra teñida por signos, significaciones y símbolos propios. De esta forma, los niños manifiestan su deferencia para con quienes llegan a la biblioteca, como una manera de expresar su proceder ceremonial, que a la vez da cuenta de lo empoderados que se encuentran en este espacio particular, en el que gustan de recibir y conocer nuevas personas con las cuales poder establecer vínculos y divertirse.

Con respecto de esta pertenencia, que a nuestro parecer los niños que asisten a la biblioteca presentan, podemos decir que guarda relación con el grado de complicidad que se da entre ellos y que sería proporcionado por un lado, por la accesible diferenciación que pueden realizar de los adultos, tanto de los que llegan a la biblioteca y son extranjeros, como de los chilenos. Es fácil establecer diferencias entre adultos y niños, de manera que será para ellos fácilmente identificarse entre sí. En esta identificación será clave su lenguaje tanto verbal como corporal, lo que les proporciona parte de su idioma ritual, el cual comparten e identifica y, que muchas veces es inaccesible para los adultos.

Por otro lado creemos que el espacio de la biblioteca es significado como propio, debido a que tienen un margen bastante amplio para poder ocuparlo como más bien les parece (dentro de lo razonable); y por otro lado queda ésta, además, al interior del espacio territorial de su comunidad, de sus espacios vitales y cotidianos, de lo que es su territorio. Entonces esta identidad que se da a través de la diferenciación tanto de lo etéreo, como de los espacios vitales (de los que llegan y del que es del lugar), así como del idioma ritual que los niños manejan, nos hacen concluir que se concatenarían de manera de configurar este sentido de pertenencia que interpretamos, a través tanto de las actividades de los niños al interior de espacio, como a través de sus dichos.

Por otro lado se puede decir que la biblioteca proporciona a los niños formas alternativas de visibilidad a las ofrecidas ya sea por la escuela o por sus familias, que es donde pasan más tiempo, así como formas alternativas de obtener capital simbólico, con el cual ser reconocido por sus pares y otros adultos. De manera que la biblioteca se vuelve un espacio microsocioal que permite que en su interior se desarrollen una gama de interacciones culturales entre aquellos que acuden (siendo estos niños y adultos, chilenos y extranjeros); que enriquece las experiencias de los niños al proporcionarles una mayor gama de puntos de vista del mundo en general y de ellos mismos en

particular, al generarse esta interacción transcultural. Éste generaría y permitiría un mayor repertorio de modos rituales de proceder u ofrecer deferencia, lo que probablemente será interpretado y asimilado por los niños, permitiéndoles una más amplia gama de posibles conductas ceremoniales, abultando de esta forma su capital cultural.

Esto, porque existe a nuestro parecer en este espacio, una mayor posibilidad de que su cultura local sea vivida y expresada, así como compartida con personas de culturas distintas, a través de los juegos y la forma en que construyen sus relaciones. Y, que por otro lado, ésta no sea reprimida a través de la violencia simbólica, como podría ser más probable en una institución como la escuela. No debemos olvidar que según Bourdieu la acción pedagógica de la escuela “es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”, a través de la cual se ejerce un grado de dominación sobre el habitus que las incorpora. Esta arbitrariedad será la que por un lado otorgará grados de reconocimiento social como son los cursos aprobados o las notas (a la vez capital cultural y simbólico), o por otro lado hará que las personas integren las formas de “ser” de los dominados, las formas de dominación como algo innato. Y, por otro lado le dará una mayor importancia y significancia al hecho de que los niños puedan experimentar con una libertad relativa sus propias lógicas culturales, recreándolas, fortaleciéndolas, modificándolas y reproduciéndola, en cierto grado. Así como permitiendo que ésta sea compartida con otras.

Podría decirse entonces que, la forma en la que los niños se interrelacionan al interior del espacio microsocial de la biblioteca, construyen sus redes de significados, las transforman, negocian sus propias formas de reconocimiento y poder; y, desarrollan y fortalecen sus capacidades, es una forma de fortalecer la cultura local del sector. Esto estaría desde nuestro punto de vista, generando mayores niveles de cohesión social, así como de identidad cultural, al interior de la comunidad de la que son parte. Lo que se traduciría a la vez en mayores niveles de capital social para los miembros de la comunidad en general, en tanto sentirse parte de ella en el presente, como en términos proyectivos, podría esperarse en el futuro.

3.2 ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR LOS NIÑOS

A través de este acápite intentaremos dar cuenta de algunas de las principales actividades que los niños desarrollan al interior de la biblioteca. Así como desde nuestra interpretación, lo que ellas podrían estar implicando para estos en términos de desarrollo cultural, como actividades específicas.

3.2.1 Lectura

A través del tiempo que pudimos realizar nuestra estadía en la biblioteca, pudimos constatar que una de las cosas que destaca entre las que en ella se desarrollan, es la valoración que le otorgan los niños a aquellas actividades que representen algún grado de diversión.

E: ¿ por qué les gustó venir(a la biblioteca)?
St: porque es bonito
E: porque es bonito...
St: porque ...ehmmm
S: porque leímos, jugamos
St y S: (risas)

Una vez que realizamos el análisis de las actividades que los niños realizan al interior de la biblioteca, hemos podido constatar la valoración que ellos tienen por aquellas actividades que pueden retribuirles con algún grado de diversión. De manera que será habitual que los niños se inclinen por elegir buscar y desarrollar actividades que puedan enmarcarse dentro de estos patrones. Cuando vemos el ejemplo de la entrevista realizada a los niños de la biblioteca, podemos ver que los niños gustan de asistir a ella, debido a que *es bonita*, pero además porque en ella leen y juegan. Como se ve en ejemplo, luego de decir *jugamos*, los niños se ríen lo que podemos interpretar que estaría denotando complicidad y, además el que están de acuerdo en que les gusta ir a la biblioteca, porque pueden jugar.

En relación con la lectura veamos este ejemplo:

“...entra un niño de aproximadamente unos doce años y me propone *¿leamos un cuento tío?*, a esto le respondo que elija el que más le gusta y lo traiga. Así que en seguida fue hacia el pequeño mueble donde están los libros y trajo “la guagua salvaje” y comenzamos a leer cada uno una página (*ya tío usted lee una y yo leo la otra*) que contenía solo un párrafo de lectura. Al poco leer, me di cuenta de que Diego, como me dice que se llama, tiene mucha dificultad para lograr que la lectura se dé de forma fluida, y que luego de un rato comenzó a “comerse” las letras o incluso frases completas del texto (como si se cansara rápidamente luego de un periodo relativamente corto). Una vez que terminamos el libro me preguntó si quería seguir y yo le dije que sí, así que fue nuevamente hacia donde estaban los libros y trajo tres más (“el día que Leopoldo se volvió malvado”, “siete ratones ciegos” y “los tres ladrones”). Al leer, yo intenté meter a Diego en un ritmo de lectura parecido a un relato oral, ya que le pedí que fuese leyendo conmigo “a coro” (lo que me pareció en primera instancia, lo mas adecuado). Luego de terminar el tercero y comenzar con el cuarto, Diego manifestó estar cansado y me dijo que otro día podíamos seguir leyendo, con lo que yo estuve de acuerdo”. (*Observación B.1, Pfo 9*)

A través de este ejemplo pretendemos dar cuenta de que los niños al interior de la biblioteca, gustan de las lecturas compartidas, sobretudo con adultos. Esto ya lo veíamos cuando dábamos cuenta de cómo los niños exigían la disponibilidad del adulto, si es que éste no se encuentra realizando una actividad con otro niño; así como cuando hablábamos de la presentación, debido a que en esta

observación la invitación del niño a leer es una forma de presentarse. Por esto es interesante debido al contexto en el que nos encontramos realizando este estudio, que revisemos qué es lo que sucede con respecto de este tema.

Lo primero que sucede cuando comienza el ejemplo, es que el niño se acerca al adulto y de manera de comenzar la interacción pregunta *¿leamos un cuento?*. Como decíamos, esto es una forma ritual de presentarse, pero por otro lado el niño invita al adulto a comenzar una actividad que desde su punto de vista es agradable de compartir, la lectura; tomando él la iniciativa de ella, eligiendo el libro que desea leer y la forma en la que se realizaría la lectura.

Como se ve, el observador atribuye al niño, desde su punto de vista y criterios, una dificultad con relación a poder lograr una lectura fluida, lo que él llama “comerse” letras o incluso frases completas, atribuyéndoselo a una especie de cansancio (que pudiese deberse tanto a sus habilidades en relación con la lectura o con algún problema a la vista, por ejemplo); que en resumen, dan cuenta de que al niño no le significaba esta actividad algo completamente fácil de realizar. Pero una vez que termina este primer libro, es el mismo niño quien le pregunta al observador si es que le interesa continuar con la lectura, de manera que una vez que éste accede, se dirige nuevamente hacia el estante de los libros y trae no sólo uno, sino que tres más.

Siguiendo con el ejemplo, una vez que el niño trae los tres libros nuevos, es el observador quien toma la iniciativa, cambiando la dinámica con la que se estaba desarrollando la lectura e intentando que el niño tomase un ritmo al leer, esto con la intención (aunque en la observación no se diga explícitamente) de que le fuese más fácil al niño, acceder al significado de lo que se estaba leyendo. Terminando de ésta manera, dos de los libros que el mismo niño había traído. Una vez que esto sucede el pequeño manifiesta estar cansado y realiza un compromiso con el adulto de continuar la próxima oportunidad, con el libro que no alcanzó a ser leído.

A través de lo descrito podemos inferir que para los niños (por lo menos para muchos de ellos) la lectura sería una actividad que gustan de desarrollar, si esto no fuese así, en primer lugar el niño no se la hubiese propuesto al adulto. En segundo lugar, el niño no habría propuesto el número de libros que propuso para que fuesen leídos con el adulto.

Veamos otro ejemplo de lectura:

"...veo a Sebastián(12 años app), Iván (13 años app) y Luis (9 años app), se ponen a leer los libros "Papelucho en vacaciones" y "Papelucho detective". Sebastián dice que ahí, en ese lugar (pieza 2), estarán más tranquilos porque en las otras partes hay mucha bulla. Sebastián está con uno de los libros en sus manos, comienza a leer una parte en voz alta. Luego Sebastián se lo entrega a Iván que está a su lado y éste continúa la lectura. Luis escucha la narración del cuento." (Observación C.8, Pfo 21)

En el ejemplo hay tres niños leyendo en la pieza dos, los dos mayores leen en voz alta mientras que el tercero, el pequeño, escucha. Se puede visualizar, a partir de esto, como primera cosa el hecho de que no sólo en la primera pieza se desarrollan lecturas. Como vemos, los niños manifiestan contrario a lo que se podría suponer, que en las piezas que no sean la segunda (incluso en la primera pieza), hay mucho ruido, de manera que es mejor leer en ella. También puede verse que esta lectura es compartida entre niños, sin que un adulto se incorpore. A partir de esto, podemos decir que ella sería una actividad que es desarrollada no sólo cuando se asocia a un adulto, sino que también es llevada a cabo entre niños, lo que hace inferir una valoración de ésta por parte de los niños.

La mamá de Belén traía consigo el silabario de la niña, con el cual practica su lectura, hecho que alegró mucho a Belén diciéndome: “Tío leamos mi silabario, pa’ que vea lo que sé”.

Comenzamos a revisar algunas páginas del silabario, Belén me señalaba todas las letras, palabras y sílabas que ha aprendido, comenzamos a leer juntos intercalando comentarios y preguntas con la mamá quien una vez más se encuentra participando activamente de las actividades de su hija.

Me levanto de la mesa, dejando a madre e hija practicando la lectura de esta última. (Observación A.5, Pfo 13)

En este tercer ejemplo vemos que llega la mamá de la niña, quien trae el silabario de la pequeña. Al verla llegar, la niña se alegra mucho y se dispone a mostrarle al observador lo que sabe, comenzando a revisar en conjunto con éste el libro, las letras, sílabas y palabras que ya conoce y maneja. Luego de esto comienzan a leer juntos, intercalando comentarios con la madre de la niña quien se encuentra, según el observador, participando *una vez más* de las actividades de la niña, haciendo una alusión a que en otras oportunidades ya había realizado esto. Luego de un momento el observador las deja solas para que puedan seguir practicando juntas.

En este ejemplo es interesante poder constatar la presencia de la madre al interior de la biblioteca, acompañando a la niña en su aprendizaje con respecto de la lectura. A través de él podemos ver que madre e hija comparten su tiempo amorosamente a partir de esta actividad. Con esto reafirmamos nuestra postura con respecto del valor que se le asigna a la actividad de la lectura, como una forma de divertirse o de compartir con otros, sobretodo, cómo en este caso, se ve involucrada la familia de algún niño.

Como último elemento que puede ser observado a partir de estos ejemplos y de nuestra experiencia en la biblioteca es que cada una de estas lecturas, es primero compartida, lo que lo transforma en una actividad social y en segundo lugar que ésta, se da preferentemente compañía de alguien mayor o más experimentado. En el primer ejemplo el niño invita al adulto a compartir una lectura; en el segundo caso dos niños leen en compañía de uno más pequeño que escucha las historias que sus pares mayores leen; y en el tercero, la pequeña practica la lectura con su madre.

Análisis

Como es de suponer, la lectura es una de las actividades más importantes al interior del espacio microsocial de la biblioteca. Esto debido a que posee la valoración directa de parte de quienes están a cargo de ella pero, además, porque a partir de lo observado, podemos decir que los niños poseen una valoración a lo menos relativa asociada a la experiencia de la lectura, de los aprendizajes y de la diversión que a través de ésta se pueden llegar a obtener.

Con respecto del proceso a través del cual la lectura se ha ido transformando en una actividad que es susceptible de entregar a los niños diversión o aprendizaje, intentaremos dar cuenta, dando una posible relación “histórica” de lo que interpretamos puede haberse dado. Puede pensarse que, a través de la forma en la que los niños intentan obtener la atención de los adultos (así como el capital simbólico asociado a estos), como hemos planteado anteriormente, han ido poco a poco accediendo a aquellas actividades que por ser una biblioteca los adultos más intencionan, como son las lecturas. Para poder comprender esto de mejor manera, tomemos a Vygotski cuando nos propone su ley de doble formación, en la que según él, toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en dos planos, primero aparece en el plano de las interacciones sociales para luego aparecer en el plano psicológico. De manera que aparece primero como una actividad que se puede desarrollar entre él y la gente con la que el niño convive o comparte sus espacios de interacción social, como una categoría interpsicológica y; luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica.

Entonces a partir de esta ley, podría comprenderse de una mejor manera que sea un niño el que en determinado momento, por su propia voluntad, elija realizar ésta actividad. Debido a que probablemente, a través de haber experimentado la lectura compartida con adultos, por un tiempo determinado como un proceso interpersonal (o interpsicológico), como una forma de compartir y divertirse, el niño habría interiorizado, ahora en el plano intrapsicológico, la valoración de ésta como actividad, así como del grado de diversión que le es particular a ella. Pudiéndose inferir a partir de esto en términos proyectivos, que la lectura como actividad, de continuar este proceso, se dará en cada niño por iniciativa propia y probablemente en solitario cuando adultos, o en compañía de sus propios hijos, reproduciendo de esta manera este gusto o afición nuevamente a través del proceso interpersonal.

Por otro lado dentro de esta misma perspectiva, a través de estas lecturas compartidas, no sólo estarían los niños apropiándose de estos instrumentos psicológicos que son los libros, como dispositivos artificiales a través de los cuales pueden desarrollar un grado más elevado de control sobre su propia conducta; al propender o tener como función central el dominar los procesos psíquicos, al tener el objeto, en este caso el libro, base en la relación social. Esto debido a que, en cuanto a proceso social en el que están involucrados adultos, se estaría contribuyendo a que los

niños puedan entrar en lo que se llama sus ZDP (Zonas de Desarrollo Próximo), esto porque los procesos de aprendizaje (que por ejemplo los niños desarrollan en la escuela) son activados cuando el niño los pone en juego con un otro *más capaz*, en una actividad colaborativa. De esta forma, cuando el niño lee con un adulto se presenta su desarrollo cognoscitivo en términos prospectivos, los que serán probablemente luego, sus propios logros evolutivos independientes. De manera que los avances que presente en la lectura con ayuda de un adulto, luego serán avances que podrá reclamar para sí mismo independientemente, siendo esto resultado del apoyo recibido por él.

Lo interesante es que el niño luego comenzará a aplicar a sí mismo aquellas formas de comportamiento que su mediador, que como veíamos puede ser un adulto o un par más avanzado, muestra hacia él. De manera que luego probablemente hará esto consigo mismo en relación con la lectura, reorganizando su actividad psicológica. De manera que es muy importante que los adultos, que se transforman en las figuras mediadoras más importantes, propendan e intencionen el desarrollo de las actividades en forma autónoma, poniendo énfasis en el “aprender a aprender” o el aprender a comprender. En esto entran en juego lo que Vygotski llama los PPS (Procesos o Funciones Psicológicas Superiores), entre los que figuran el pensamiento verbal, la memoria lógica, la formación de conceptos, la atención voluntaria, entre otros; debido a que desde su perspectiva a través de ellos se produce la apropiación y dominio que la cultura dispone, produciéndose entonces, un evento de desarrollo en términos culturales. De manera que, mientras mejor los niños se desenvuelvan e internalicen el lenguaje escrito como una forma de instrumento de mediación, que adquirirá un cariz formativo sobre las PPS, pasará a ser una fuente de importante de desarrollo para el niño desde el punto de vista cultural.

Analicemos el primer ejemplo, en él, el niño al proponer un libro, a la vez plantea una forma en la que se realizará la actividad de la lectura. Luego es el adulto quien luego de terminar el primer libro y, observadas las dificultades que el niño presenta, ofrece una estrategia como compañero más apto en el desempeño de esta actividad particular. Como podemos ver el adulto lo intenta poner en un ritmo de narración oral, de manera que más importante que el manejo que el niño tenga de las palabras en particular, el adulto le muestra al niño mediante esta lectura "a coro" el ritmo que subyace al texto, a través del cual sería más fácil acceder al sentido de éste, o es así como el observador lo cree en ese momento. Como vemos, el adulto produce en el niño un área entre la que está la zona de desarrollo real del niño, que se manifiesta mientras él lee sin ayuda, “comiendo” algunas letras palabras o frases; y, luego su ZDP cuando lee en conjunto con el adulto, cooperativamente, leyendo al menos dos libros más.

En el caso del segundo ejemplo, son dos niños los que actúan como figuras mediadoras, al leerle a uno pequeño que escucha. En este sentido las figuras mediadoras que son niños, muestran al pequeño que se puede efectuar una lectura sin la necesidad de la presencia de un adulto, siendo

posiblemente esto luego internalizado en términos mediacionales por el niño quien luego podría estar realizando este patrón conductual, con independencia del adulto. Por otro lado esto evidencia que el que los niños mayores estén realizando esta actividad sin la asistencia de un adulto, pudiese responder a esta internalización a la cual nos estamos refiriendo.

En el caso del tercer ejemplo vemos a una pequeña de 5 años, quien comienza a mostrarle al observador como va en el manejo de su dispositivo, el silabario. En este caso, el adulto que activamente se ve involucrado en el desarrollo de estos PPS, a través de los cuales su actividad psicológica se estaría reorganizando, es la madre de la niña. En este sentido es importante observar que es el aprendizaje el antecedente del desarrollo¹⁵⁹, que aparecerá a través del proceso mediacional que la niña desarrolle, en este caso principalmente con la madre. Por otro lado una vez que ella logre desarrollar estas destrezas, tendrá la oportunidad de poder consumir todos los libros que la biblioteca le puede ofrecer de manera que éstos consumos le otorgarán una nueva posición relativa a la estructura del espacio micro social de la biblioteca. En este punto es relevante considerar aquellos aprendizajes que los niños puedan haber desarrollado en el contexto de la enseñanza formal, en la escuela; que serán el antecedente en el cual se fundamenten los procesos de desarrollo de los niños escolarizados, ya sea en esta actividad específica, como es la lectura, o en otras como lo puede ser el juego, por ejemplo.

En este punto podemos llegar a una interpretación, desde la perspectiva que nos aporta Bourdieu, de cómo esto afectaría el capital simbólico de los niños, tanto al interior de la biblioteca, con relación a su posición relativa a la estructura social que interpretamos de ésta; o por otro lado, en términos proyectivos, al estimar como podría esto afectar la obtención de capital cultural por parte de los niños, al incrementar sus habilidades y destrezas, sumándolas al capital cultural heredado de su familia, pudiendo éste ser aprovechado en un contexto escolar por ejemplo, generando un reconocimiento académico que de nuevo tendrá impacto en su capital cultural.

Con respecto del primer punto, de cómo el niño se posicionará dentro del espacio microsocioal, guarda relación con el capital simbólico que ostenta el adulto (sobretudo en términos culturales). De manera que la lectura será una estrategia de posicionamiento, en cuanto al reconocimiento que éste otorgue a los niños que tengan la capacidad o demuestren el interés de participar de las lecturas. Con respecto al segundo punto ya hacíamos mención de él cuando nos ocupábamos del tema de los insumos de la biblioteca, más específicamente de los libros. En este sentido los niños estarían no sólo generando en sí mismos, con la cooperación de un adulto, procesos de desarrollo, sino que, además, estarían divirtiéndose a través del consumo de los libros. Esto es un punto importante, debido a que es de esta manera que estaría penetrando en sus *gustos*, transformándose muy posiblemente en un consumo significativo, gracias a que no ha sido impuesta a través de una

¹⁵⁹ “...es posible decir que la instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo”. Ver Marco Teórico.

imposición, sino que ha ido interiorizándose por parte de los niños a través de un proceso social, en el que la lectura se ha significado como una actividad que puede ser fuente de diversión.

A través de este factor de diversión asociado a los libros, que decimos son dispositivos artificiales generados por la sociedad, a la vez que bienes culturales preferentemente consumidos por aquellos que representan los dominantes dentro del espacio social (a nivel macro); pasarían a formar parte de los posibles consumos de los niños. Esto, al modificar sus patrones de consumo, tendrá un impacto en sus niveles de capital cultural aprovechable y heredable por los niños y a la vez por sus familias.

Por otro lado se puede decir que, según nuestra visión, uno de los componentes culturales más recurrentes en los niños que asisten a la biblioteca sería la búsqueda constante de diversión y, como veíamos, tendrá un grado de influencia en el que los niños desarrollen la lectura como una actividad placentera.

Podríamos decir entonces que la valoración de la diversión que las actividades pueden ofrecer, se transforma en un rasgo cultural distintivo de los niños que asisten a la biblioteca. Decimos esto debido a que está presente en la mayor parte de las actividades que los niños desarrollan en general, además que en relación con la lectura. Tendría esto, un impacto en los consumos que los niños realicen dentro del espacio microsocioal de la biblioteca, de manera de orientarlos y seleccionarlos. En estos se incluirán tanto la lectura, los juegos, las interacciones y las personas, que cuando presenten mayores niveles de diversión, mayor adherencia y preferencia obtendrán por parte de los niños. Es entonces posible decir que, es el consumo de diversión es probablemente lo que los niños estarían buscando al interior de la biblioteca, su motivación; y que ésta sería canalizada a través de la inversión de energía en una actividad determinada, prefiriendo aquellas en las que la ganancia de diversión sea la mayor posible.

Debido a que sería el consumo de diversión un elemento gravitante en las relaciones sociales que se dan al interior de este espacio micro social, será el juego una de las actividades más importantes dentro de las posiblemente realizables al interior de la biblioteca, debido a que probablemente es la actividad que puede redituvar el mayor nivel de diversión en relación con la energía invertida. De esto nos ocuparemos a continuación.

3.2.2 El juego

El juego es quizá una de las actividades más importantes que se desarrollan al interior del espacio de la biblioteca, desde el punto de vista de los niños. Es una actividad que recurrentemente se está realizando en su interior y en torno a ella se podrá observar como los niños se relacionan, se coordinan y ensayan nuevos roles y habilidades. De manera de poder desarrollar de mejor manera este análisis iremos por partes.

3.2.2.1 De mesa

“Ella estaba armando un rompecabezas en la mesa del centro de la pieza 1 y cuando llegué me dijo: *¿armemos un rompecabezas tío?*, al tiempo que se levantó hacia la repisa desde donde sacó un rompecabezas de tres niveles que armamos cooperativamente (este al parecer lo hicieron unos tíos en el Centro según ella misma). Una vez que terminamos de armar el rompecabezas, Belén me preguntó si quería armar otro y cuando yo le respondo si, ella trae dos rompecabezas y me dice: *ya tío, veamos quien termina primero*. Y comenzamos a armar los rompecabezas (que según creo, por la velocidad inusual y comparativa con la mía, ella manejaba con anterioridad y con un cierto grado de experticia), al ver que empatamos, sacó un rompecabezas más grande y me dijo *ya tío, usted arma el mono y yo la niña* (era de “La Bella y la Bestia” de Disney). Luego de un rato y debido, al parecer, a que el rompecabezas era considerablemente grande y complejo, Belén se aburrió y quiso dejar de completarlo a lo que yo le respondí que yo no lo iba a dejar de armar, porque a mí me gustaba terminar lo que comenzaba. Frente a esto, dejó de armar el rompecabezas y se dio una vuelta, caminó hacia el mesón, luego volvió e intentó terminarlo otro rato, pero aparentemente ya sin ganas. En eso, se para “Nacho” que estaba con una voluntaria en la mesa próxima a las repisas y nos desarma todo lo que habíamos avanzado. De modo que Belén aprovecha la “fortuita” ocasión, para pararse e irse a la pieza 2, rechazando mi ofrecimiento de leer un cuento. (Observación B.1, Pfo 8)

Una de las actividades que son más frecuentemente desarrolladas por parte de los niños pequeños (menores de diez años) son las actividades o los juegos de mesa; en ellos, cobra especial relevancia los rompecabezas. Esta actividad representa una constante manera de pasar tiempo por parte de los niños, ya sea entre ellos, desarrollándolos con independencia de los adultos, como así cooperativamente. Esto, debido a que al haber una variedad bastante amplia de rompecabezas, pueden incluso niños mayores realizarla, al existir a la vez diversos grados de complejidad.

En el ejemplo que nos ocupa, la niña toma la iniciativa de invitar al observador a desarrollar en conjunto una actividad, con respecto de ella no sólo toma la iniciativa, sino que también la elige y estructura la forma en que ésta será desarrollada. Cuando el observador llega, la niña ya se encuentra armando un rompecabezas, de manera que de inmediato la niña lo invita a acompañarla a jugar. Una vez realizada la invitación se levanta y se dirige hacia la repisa que contiene los diversos juegos de mesa que se encuentran en la biblioteca, saca un rompecabezas de una dificultad determinada (tres niveles) y de inmediato comienza en cooperación con el observador, a completarlo. Todo esto como se ve, por su propia iniciativa y por lo tanto la niña haciendo las veces de guía de la actividad conjunta.

Una vez que la actividad termina, la niña invita al observador a continuar en la misma actividad con otro rompecabezas y cuando éste accede, la niña vuelve a pararse y ella misma trae dos rompecabezas. Una vez que hace esto, le propone al observador que desarrollen una competencia

para poder determinar quien termina primero, o sea, que se propone medirse con él, para ver quien es más diestro en desarrollo de esta actividad, el armado de rompecabezas. En este punto el observador realiza un comentario con respecto del manejo que la niña exhibe con respecto al armado de estos juegos, debido a la velocidad que presenta en comparación con la suya, frente a esto infiere que la niña ya posee un manejo de esta actividad, lo que resulta en que empatan con respecto de la velocidad que los dos presentan en el armado de rompecabezas.

Luego de ver que habían empatado, la niña decide ir un paso más allá, sacando un rompecabezas que el observador describe primero como grande y luego, como complejo. De nuevo es ella la que estructura la actividad al dar instrucciones con respecto de quien debe hacer qué, dividiendo el trabajo que cooperativamente se va a realizar. Pero al parecer, el trabajo que deben enfrentar es demasiado extenso y la niña termina, según lo que interpreta el observador, por cansarse. De manera que manifiesta ya no querer seguir pero a esto, el observador le responde que a él “le gusta terminar lo que empieza”, a lo que la niña responde levantándose de la mesa para luego volver a armar el rompecabezas, pero según la interpretación del observador, ya sin ganas. La actividad es finalizada debido a la irrupción de un tercero, un niño que desarma todo el avance conseguido y, que el observador no sabe si atribuir la interrupción al azar o, a una acción concertada sin que éste lo haya podido percibir.

A través de esta cita intentamos ejemplificar el patrón en que principalmente se desarrollan los juegos de mesa. De manera que este tipo de juegos oscilarán entre las lógicas cooperativas y las lógicas de competencia, en la que los niños puedan medir el grado de avance con respecto de sus destrezas como jugadores.

Análisis

En términos generales los juegos de mesa se dan preferentemente en la primera pieza de la biblioteca, espacio que intenta ser resguardado por los adultos que trabajan en el centro. En ellos existe una variedad, que si bien es cierto es amplia, tiende sin duda a presentar para los niños la oportunidad de desarrollar sus capacidades y destrezas tanto lógico-matemáticas como de memoria. Esto, porque son instrumentos que exigen de los niños destrezas asociadas a estas áreas de desarrollo, complementarias a las habilidades de comprensión y lecto-escritura.

El desarrollo de estos juegos presenta una oportunidad a los niños de, aparte de la diversión que en ellos pueden encontrar, poder adquirir un tipo de Capital Simbólico, distinto de los que ya hemos revisado y de los que seguiremos revisando, debido a que el manejo que los niños puedan exhibir en estos juegos de reglas mas bien claras y precisas, les proporcionará de un grado de prestigio, tanto entre sus pares como en relación con los adultos con los que interactúan al interior del espacio

microsocial de la biblioteca. Con esta visibilidad proporcionada por este tipo de Capital Simbólico, y el prestigio adquirido a través de la experticia o habilidad que pueden manifestar en este tipo de juegos, los niños también estarían accediendo a una posición más privilegiada dentro del espacio microsocial de la biblioteca, asociándose a este nuevo status, nuevos privilegios o nuevas indulgencias, las cuales debiesen ser defendidas ante posibles retadores.

Cuando analizamos el tema de los juegos de mesa, en especial el de los rompecabezas nos parece poder visualizar con una mayor claridad el tema del desarrollo de los niños a partir de la actividad lúdica. Esto, debido a que al igual que la mayor parte de las actividades que se desarrollan en el centro, ésta es una actividad que se da en la lógica de la acción mediada y que favorecería el desarrollo de Conocimiento¹⁶⁰ por parte de los niños.

En este sentido podemos visualizar de forma un poco más precisa el cómo este proceso se va desarrollando en los niños a partir de una actividad concreta, como lo es el armado de rompecabezas que se realiza entre un adulto y un niño al interior de la biblioteca.

En primer lugar, como veíamos en el ejemplo, es la niña quien toma la iniciativa con respecto de invitar al adulto a desarrollar esta actividad pero, además, es ella quien le da un orden a la actividad repartiendo las funciones a desarrollar por cada participante en ella. En esto se puede inferir un grado de autonomía por parte de la niña con respecto de la elección de las actividades que a ella más le interesa desarrollar. Esto es un punto interesante que se presenta a la vez en los demás niños, y que posteriormente revisaremos. Podemos inferir a partir de esto, tomando en cuenta la ley de doble formación de Vygotski, que la niña, a partir de haber participado en interacciones sociales, en las cuales se le invitó a jugar estos juegos de una forma determinada, ha internalizado esta actividad y las operaciones asociadas a ella, como por ejemplo el trabajo colaborativo.

Podemos dividir la actividad en tres etapas diferenciadas. En la primera parte, la actividad se desarrolla en cooperación, son dos, niña y adulto, los que desarrollan el armado de un rompecabezas que ya presenta un grado de complejidad interesante. En esto se podría decir que la niña estaba realizando una prueba con respecto del adulto (ya que no se conocían con anterioridad) en la cual ella se encontraba intentando determinar la capacidad de éste, para poder armar rompecabezas.

Una vez establecida más o menos la capacidad del adulto para poder armar rompecabezas, la niña se decide, al parecer, a probarlo una vez más, haciendo que éste compita con ella en un rompecabezas que ya maneja (según lo que interpreta el observador). De esta forma lo instruye para que vean quién termina primero, o sea, quién es más diestro en cuanto al desarrollo de esa actividad, lo que como veíamos, termina en un empate. En este sentido se puede decir que a partir de esta competencia, se

¹⁶⁰ “el **Conocimiento** no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que *es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se inducen en la interacción social.*” Ver Marco Teórico.

establece el nivel actual de desarrollo de la tarea por parte de la niña y del adulto, debido a que la actividad debe ser realizada por ambos sin ayuda.

Determinado el empate la niña se decide a trabajar en un rompecabezas grande y complejo, para lo que vuelve a la modalidad de trabajo colaborativo. En este sentido podría decirse que la pequeña se encontraba deseosa de poder resolver este gran y complejo rompecabezas, pero para ello necesitaba de la ayuda de un adulto y de un adulto que sea capaz de ayudarla. O sea, que a partir de su Zona de Desarrollo Real probablemente no es capaz de realizar un desafío de este tipo, pero al encontrar a un adulto dispuesto a trabajar colaborativamente con ella, estaría en condiciones de poder tentar la posibilidad de lograrlo. Podríamos decir que la niña manifiesta implícitamente, a través de cómo guía la actividad, el hecho de que un niño en colaboración con un compañero más capacitado tiene la posibilidad de desarrollar tareas más complejas que las que puede enfrentar por sí mismo, o sea, a través de esta ZDP que se configura a partir de la interacción mediada entre la niña y el adulto, ésta estaría acercándose a la capacidad de resolver independientemente el rompecabezas.

Esto se evidencia en el que, por ejemplo, para armar un rompecabezas del tipo que la niña pretendía armar, es necesario estar concentrado por un largo período de tiempo, lo que probablemente le es complicado a una niña de su edad. Es entonces cuando se ve la diferencia con un adulto que posee, por ejemplo, la PPS de la atención voluntaria desarrollada en mayor grado. A partir de esto, se puede inferir que la niña ha experimentado un proceso de mediación social, a través del cual estaría interiorizando tanto las estrategias operacionales que el adulto desarrolla a la hora de resolver los rompecabezas, como el grado de concentración y el tiempo de atención voluntaria que se le debe dedicar a la actividad de manera de lograr resolverla.

Esto es algo que probablemente a través del mismo proceso de mediación que desarrolla con este adulto en particular, y que a la vez desarrolla con otros, son los que irían haciendo efecto en la niña, en el sentido de en el futuro poder llevar a cabo independientemente, tanto las operatorias, como la dedicación en tiempo y el grado de concentración necesario para desarrollar la actividad y así como el terminar a la vez lo que empieza.

De manera que podría decirse que los niños a través de este tipo de juegos están evidenciando procesos de desarrollo, así como la adquisición de conocimiento. Esto, debido a la mediación social que se produce en el desarrollo de estas actividades con los adultos que participan de las interacciones sociales del espacio microsocioal de la biblioteca.

3.2.2.2 Físico

Otra de las actividades de juego que tienen una gran aceptación por parte de los niños es el juego físico, motor, en el que pueden involucrar todo su cuerpo. De esta forma pueden probarse a sí mismos, a la vez que pueden probar la fuerza del otro con quien se están midiendo.

Una vez que los niños me ven, paran un poco de forcejear y se miran entre ellos, luego de lo cual, continúan en la misma dinámica durante otro rato, hasta que se me ocurre ver si ellos serían capaces de incluirme en el juego, así que les pregunté directamente *¿Puedo jugar?*. Con lo que volvieron a detenerse, mirarse y de un salto se incorporaron, contestándome con entusiasmo *¡Ya tío! nosotros lo tratamos de botar a usted*. Una vez que ellos accedieron yo les propuse dos reglas para poder jugar, la primera *sin pegar, solo empujar, tirar*, etc. Y la segunda fue *sin llorar*. Una vez que ellos aceptaron los términos del juego, lo primero que hizo Kevin fue lanzarse sobre mi espalda, subiéndose en una silla que estaba cerca.(...) Durante el juego los niños no lloraron ni pegaron, y cada niño que se integró a éste, fue informado de sus normas antes de participar (*¿puedo jugar? Si, pero sin llorar y sin pegar*). (Observación B.5, Pfo 6)

Cuando observamos lo descrito en este ejemplo, comienzan a aparecer varios factores que son interesantes en relación con los juegos de destreza física o de fuerza. Cuando el observador aparece, los niños detienen su juego, quizás esperando algún tipo de sanción (tipo control social) o recomendación, al ver que esto no ocurrió, los niños vuelven a comenzar su “luchita”. Frente a esto al observador se le ocurre probar qué es lo que sucedería si es que pide ser incluido en el juego; frente a esta petición los niños se detienen y *de un salto* se incorporan para acceder a la pregunta de éste. Por toda contestación, los niños generan inmediatamente la estructuración del juego, que vendría a ser, todos los niños (que en ese momento en que la actividad comienza eran tres), contra el tío solo, de manera de que entonces se dará la dialéctica niños contra adulto, para intentar derribarlo.

Una vez que los niños acceden a incorporar al observador en su juego, éste les propone dos reglas de manera de poder jugar con unas reglas básicas que permitan que el juego que los niños estructuraron no se desperfile, o se ponga demasiado violento. De manera que las reglas propuestas por el observador son *sin pegar y, sin llorar*. A esto los niños acceden y entonces comienza el juego con uno de los niños que se lanza desde una silla hacia la espalda del observador de manera de intentar derribarlo. Lo interesante es que si otro niño pretendía incorporarse al juego, inmediatamente era informado por parte de los participantes de éste, con respecto de cuáles eran las reglas a las que éste debía ceñirse, de manera que cada niño que se incorporó al juego lo hizo aceptando de antemano las reglas que lo regulaban, y además según lo observado durante el juego, éstas reglas fueron respetadas por parte de los niños, lo que no deja de llamar la atención.

Si bien es cierto son éstas luchitas recurrentes entre los niños como juego físico, se dan a la vez otras actividades de este tipo, desarrolladas principalmente por las niñas, como lo es el baile. Veamos un ejemplo:

“Una vez que llegó la hora los niños volvieron a juntarse como la vez anterior (Observación 1) en la pieza 3 y comenzaron a bailar temas como “*papi chulo*”, “*el pescado*”, “*papito rico mueve el culito*”, por ejemplo. Todos temas del programa *Mekano* según Priscila. Una vez que comenzó la música, Pilar fue hacia la pieza y comenzó a bailar al

ritmo de la música, lo que provocó gran hilaridad por parte de las niñas quienes ya conocían de antemano la coreografía correspondiente a cada canción, lo que le daba al baile de la voluntaria una movilidad un poco exagerada, frente a los medidos movimientos que las niñas realizaban al bailar las canciones” (*Observación B.2, Pfo 8*)

Como se ve, las niñas también realizan actividades de tipo físico, solo que ellas preferentemente realizaran bailes en vez de luchitas. A través de este baile las niñas realizan algo parecido a lo que realizan los niños con respecto de sus juegos físicos, aún cuando muchas veces se da que jueguen niños y niñas a perseguirse y pegarse. Estos bailes, dependiendo de la ocasión serán en exclusividad del género femenino o podrán incluir a algún niño que oficie de programador musical cuando sea necesario.

En el ejemplo, las niñas se retiran hacia la pieza número tres y comienzan a desarrollar su actividad acompañadas de música. El baile que estaban desarrollando, forma parte de un conocido programa de televisión en el que hay un número de jóvenes que baila coreografías que varían según la canción, por esto, cuando una voluntaria llega a integrarse a la actividad y comienza a bailar, a las niñas que conocen la coreografía correspondiente a cada canción, les parece divertida la forma en que ella se mueve, ya que como inscribe el observador, sus movimientos parecen exagerados en comparación con los de las niñas que se ven coordinados y medidos.

En este sentido puede inferirse que incluso esta actividad física de baile, responde a unas reglas específicas con respecto de lo que cada una de las niñas debe hacer durante una canción determinada, presentándose de alguna manera, un poco más elaborada que los juegos de los niños, ya que si bien es cierto las luchitas de estos pueden también tener un sistema de reglas, es poco probable que este sistema pueda tener ingerencia en cada uno de los movimientos que los niños realizan.

“la pieza 3, donde están las colchonetas hacia donde Ninoska y Priscila se habían retirado, y las ve saltando desde el altillo hacia las colchonetas”... “las niñas que se encontraban en el altillo y que se tiraban sin ningún miedo y aparentemente disfrutando abiertamente de la experiencia” (*Observación B.3, Pfo 10*)

Una de las actividades favoritas de la mayor parte de los niños que asisten a la biblioteca, es la de saltar desde el altillo que se encuentra en la tercera pieza. En el ejemplo podemos ver que las niñas también disfrutan de esta experiencia, la que no es privativa de los niños. De estas forma el saltar del altillo le proporciona la oportunidad de correr peligro, de sentir miedo, y superarlo. Esta es una actividad a la que los adultos difícilmente accederán o imitarán, de manera que viene a ser en cierto sentido un símbolo que es solo accesible para los niños.

Análisis

Puede decirse que sobre la base de lo que pudimos observar, así como de las descripciones que realizamos de ello, que contrario a lo que podría suponerse, las actividades físicas que los niños desarrollan al interior del espacio de la biblioteca, poseen un grado de orden y reglas a las cuales los jugadores deben ceñirse.

Estas actividades se transforman en actividades rituales que poseen sus propios códigos comportamentales por parte de los que participan en ellas, tanto con respecto de su idioma ceremonial, como de la dimensionalidad física de éste, a la que hacíamos alusión anteriormente cuando hablábamos del uso de la corporalidad. En este sentido en el primer ejemplo, el observador se presenta a través de la petición de inclusión en la actividad, a lo cual los niños acceden, respondiendo de inmediato con una forma de estructurarla. Esto se dio de inmediato, como si ya lo hubiesen tenido pensado con anterioridad. Esto hace suponer que el juego físico de las luchitas tiene sus propios códigos y que tienen relación con el poder que cada uno de los jugadores posee, o según su línea demuestra tener. De manera de poder explicitar las reglas del juego, el observador expone las condiciones, las que de nuevo son aceptadas inmediatamente por los niños.

Este juego tendría desde nuestra perspectiva un carácter sagrado, en el sentido de que los niños a través de él logran jugar y negociar, simbólica y realmente el poder de cada participante que en él se involucra. Por esto se puede observar que los niños, antes de incorporarse a éste, son informados de las reglas ceremoniales que en él se deben observar, sin pegar y sin llorar, que es como se espera que se deben comportar con respecto del desarrollo del juego. Por otro lado, las reglas sustantivas van a quedar implícitas para los jugadores, y pueden ser por ejemplo: debes pasarlo bien, no debes lastimarte, no debes lastimar al otro, sin picarse, etc. Es en esta actividad que se jugaría principalmente el atributo de la fuerza que cada niño posee, así como la fuerza que puede presentar el adulto, de manera que se estaría jugando entonces parte del capital simbólico de cada jugador y, por extensión su posición dentro del espacio microsocial. No debemos olvidar eso sí, que en muchas ocasiones esta actividad se desarrolla sin la participación de un adulto.

Sucede algo muy similar con respecto de la actividad de baile que las niñas desarrollan, en el sentido de que se puede observar como un juego sagrado, en el que se pueden estar jugando al igual que en el caso anterior, las posiciones de cada cual dentro del espacio, claro que dentro de un esquema más complejo y con más reglas que deben ser observadas durante el ritual. Por esto a las niñas les resulta hilarante la forma en que la voluntaria realiza su profanación ritual de conducirse, sin observar el proceder adecuado para la actividad que se está desarrollando, en la que las reglas ceremoniales prescriben el desarrollo de la coreografía adecuada para la canción que se encuentra en curso. A raíz de esto, es de suponer que las niñas retirarán parte del reconocimiento que la voluntaria pueda tener dentro del espacio, por lo menos en lo concerniente al proceder ritual, de manera que se verán

modificadas las formas de deferencia que se le destinen. Esto puede entenderse a partir de que, por no manejar los significados y los signos, en este caso físicos, en vez de integrarse a la actividad, realiza una profanación de ella en cuanto a las reglas ceremoniales, además de perder su cara frente a las niñas.

En los dos casos, mediante los cuales intentamos caracterizar la actividad física que los niños desarrollan al interior del espacio de la biblioteca, podemos observar que los niños, a pesar de lo que pudiese pensar alguien que recién llega al lugar, tienden a respetar sus propias reglas ceremoniales o a respetar en un grado elevado las formas de proceder durante estos juegos sagrados, de manera de poder obtener a través del cumplimiento de éstas, el mayor prestigio y reconocimiento posible a partir del esfuerzo desarrollado. En resumen, a través de esta observancia de las formas rituales, las reglas tanto sustantivas y ceremoniales de los juegos sagrados, los niños están mostrando en términos simbólicos cuán dispuestos están a someterse a ellas de forma de poder obtener el capital que desean. Es decir, que estas actividades físicas poseerían prescripciones bastante específicas que podrán pasar la mayor parte de las veces desapercibidas por parte de los adultos, e incluso por parte de los mismos niños, y que la transforman en una actividad ordenada según lo ya expuesto.

Por otro lado, a partir de esta sumisión, no sólo están sometiendo voluntariamente a las reglas por lo menos implícitas en esta actividad ceremonial, de manera que podría inferirse que estamos ante la presencia de lo que Vygotski decía era el atributo principal de un juego, y que es que la regla de éste se transforma en afecto, algo que el niño realiza porque quiere. Podríamos decir que estos tipos de juego, que en un primer momento parecen bastante simples si se ven con una mirada cognitivista, pueden resultar bastante complejos desde el punto de vista del proceso social que se desarrolla a partir de él, y es que los niños deben aprender a manejarse en términos ceremoniales y lograr adaptarse a las reglas que estas actividades sociales imponen, a las que el niño termina adscribiendo voluntariamente. En este sentido se da una relación cruzada con la perspectiva de Pierre Bourdieu, en el sentido de que en muchos casos ésta norma será internalizada a través del cuerpo del niño (recordemos que estamos hablando de sus actividades físicas), de manera que terminará adscribiendo al orden subyacente en ella, pero muchas veces sin tener conciencia de esto.

Podemos detenernos también en el salto desde el altílo, ya que como veíamos, es una actividad que es en exclusividad de los niños, de manera que se puede decir que tendría al parecer, una significación sagrada. Esto, porque al ser en exclusividad de ellos, posee un carácter de privilegio, al cual pueden acceder aquellos que se atreven a desarrollarla. En este sentido sólo los niños pueden acceder a ella y les significará a quien la desarrolle, un derecho de pertenencia al mundo que significan como propio y cumpliría la función de identificar a los niños entre sí y les permite, además, superar sus propios miedos.

Como última cosa, queda por plantear una interrogante con respecto de la forma ritual en la que las niñas desarrollan su actividad de baile. Plantear la interrogante que tienen que ver con la influencia que tiene en los niños la televisión como forma de dominación cultural, en el sentido que impone a través de su estética y sus contenidos, pautas de actividad ritual en las que se involucran, por ejemplo, el uso de la corporalidad con connotaciones sensuales y hasta sexuales. No se puede dejar de notar esto, en las letras de las canciones, incluso en sus títulos (*papito rico mueve el culito*), esto debiese estar ejerciendo algún tipo de influencia en la forma en la que los niños definen sus relaciones sociales. Ahora la pregunta puede ser, de qué otra forma los contenidos que la televisión impone, a través de sus formas y contenidos, modela o modifica las pautas culturales y/o relacionales de los niños en otros temas, entre los que incluso pudiese estar la ideología, algo que no podemos contestar, pero que vemos existe. Dejamos sólo planteada esta inquietud que rebasa las posibilidades de este estudio.

3.2.2.3 De Representación

Dentro del espacio de la biblioteca uno de las actividades más interesantes que se realizan, es la de los juegos de representación. A través de ella, los niños se transforman y se divierten, pudiendo pasar de ser de un momento a otro, de ser quienes habitualmente son a un monstruo, un padre, una profesora o un astronauta, dependiendo de los materiales que posean, de su imaginación y de la oportunidad de poder realizar estas actividades, sin sufrir la irrupción de la “realidad objetiva” en la cual viven.

“...voy hacia la pieza 1, me ubico en la mesa 3, me siento, tomo algunas notas y comienzo a jugar con Alexis quien me sirve un “plato de comida con gusanos” - ¡¡¡Mmh, que rico!!- le respondo (la comida era de plástico, y no habían gusanos), el plato de comida lo trae desde su cocina que la tiene ubicada en la pieza 2, el plato contenía una vienesa, papas fritas y brócoli. Se devuelve a la cocina, por mi parte escondo en el estante que está a mi espalda los “alimentos”, cuando llega Alexis mira con extrañeza la ausencia de alimentos en mi plato, sin hacerme preguntas sobre este hecho me sirve postre, compuesto por helado y diversas frutas, se dirige a la pieza 2 y yo hago lo mismo con el postre, lo escondo y dejo solo el plato vacío.

Desde la pieza 2 se oye que Alexis le dice a su tía, quien se encontraba en la alfombra jugando con su hija, “tía, le estoy sirviendo comida al caballero”.

...Alexis ya me ha servido 4 platos de comida y ahora me trae pan, ¿tienes algo para el pan?-le pregunto -, ¡Sí, si tengo! – me responde, “ voy a buscar algo mientras se calienta la Pizza”. (*Observación A.8, Pfo 19*)

La comida es un tema al que los niños recurrentemente vuelven cuando se trata de juegos de representación, y se repetirá al interior del espacio de la biblioteca en diversas ocasiones, con múltiples variaciones. Puede presentarse en el contexto del juego ya sea relacionado al hogar, asociado a roles familiares o, bien puede presentarse en el contexto de un juego como el restorán, en el que los niños a través de este juego vuelven a usar este tema como articulador del juego de roles.

En esta actividad puede observarse cómo los niños a través del juego, re-crean la realidad que conocen, articulando la actividad a través del tema de la comida. En ella podemos ver que el observador se encuentra sentado en la primera pieza, cuando se le acerca un niño y lo invita a jugar un juego en el que tiene que usar la imaginación, sirviéndole al observador un plato de comida con gusanos imaginarios. Éste plato con gusanos trae, además, una salchicha, papas fritas y brócoli. Como se puede apreciar en la actividad, el observador se involucra también en el juego, respondiéndole que la comida está muy buena, así, con gusanos. Una vez que el niño sale del espacio que está siendo utilizado como comedor, hacia la cocina, a buscar más comida, el observador se “come” la comida con gusanos que el niño le ha servido, para esto, se sirve de un estante en cual esconde los alimentos plásticos que venían en el plato.

Cuando el niño vuelve y observa que en el plato del observador ya no están los alimentos que él le ha servido, es el observador el que denota la extrañeza en su mirada, pero éste no expresa nada, por lo menos verbalmente, solo se limita a continuar el juego y servirle el postre al “caballero”. Una vez que el niño ya le ha entregado el postre al observador, compuesto por helado y frutas, vuelve a la pieza dos. Este momento es aprovechado por el observador para volver a repetir la misma operación

de la oportunidad anterior, escondiendo las cosas que el niño le ha servido, de manera que parezca que se las ha comido, dejando solo el plato vacío.

El niño está en la pieza dos, cuando es escuchado por el observador en el momento en que le informa a su tía de la actividad que se encuentra realizando, que está sirviéndole comida al “caballero”. Luego de esto y de haber servido cuatro platos de comida para el observador, el niño le lleva pan a la mesa y éste le pregunta si es que tiene algo para poder echarle al pan, entonces el niño le dice con efusividad que si tiene y que le va a traer algo para su pan mientras se calienta pizza.

El ejemplo anterior grafica la tendencia de los niños hacia el desarrollo de actividades de juego en las cuales representan roles distintos a los que como niños asumen cotidianamente, asumiendo otros que, si bien pueden ser observados por ellos mismos en sus hogares, no son desarrollados por ellos. Por otro lado, ésta es una actividad representacional de un nivel bastante básico, de manera que podemos observar ahora otro juego de representación que presenta mayores niveles de complejidad:

Al ingresar en la biblioteca me encuentro con tres niños jugando en el sector del mesón (pieza 1), se trataba de Sebastián, Ninoska y un niño o niña que se encontraba debajo de una sábana al cual le estaban poniendo una máscara, “¡Hola niños!”-les digo-, “Hola tío”, me responden los niños. Me quedo mirando lo que estaban haciendo y les pregunto quienes está debajo de la sábana, me dicen- “El Francisco”, levanto la sábana y saludo a Francisco. La situación era cómica ya que tironeaban para todos lados a Francisco intentando ponerle la máscara.(...)

El juego abarcaba toda la biblioteca y se tornó muy entretenido, todos corrían y reían, sin violentarse, gritarse, o decirse garabatos entre ellos. En un momento ingresan Daniela y Luis (quien ahora cumplía otro rol en el juego) a la pieza 3 con el fin de esconder una pista, se suben al altillo y la esconden entre las latas del techo, cuando la pista está escondida, invitan a los otros niños a encontrarla, suben al altillo, Priscila, Oscar y Juan, buscan y buscan la pista, pero no pueden encontrarla; ya que no la encuentran intercede Luis y saca la pista y la deja caer para que los niños la encuentren. Priscila toma la pista y se la entrega a Ninoska para que la lea “Tienen que ir a la pieza 4 y ver debajo de la colchoneta”, los niños salen corriendo a la pieza 4 levantan la colchoneta y estaba el “Chucky Diabólico”, todos corren, ríen, gritan, saltan, hacia la pieza 1 y hacia el patio.” (*Observación A.7, Pfo 4*)

En este ejemplo es posible visualizar varios elementos interesantes de analizar. En él los niños se encuentran realizando un juego de representación que tiene por tema el miedo, como factor central del juego. Para poder desarrollarlo toman como personaje a un muñeco de una película, ésta se llama “Chucky, el muñeco diabólico” (o por lo menos es la traducción del título que llegó a Chile). Como se ve en el ejemplo, a la llegada el observador da cuenta que cuatro niños se encuentran jugando en el mesón de la primera pieza, uno de ellos está bajo una sábana y los demás niños le intentaban poner una máscara. Luego de saludar y preguntar quien se encuentra bajo la sábana, el observador se queda mirando el juego que los niños se encuentran preparando y saluda al niño a quien intentan poner la máscara.

Una vez que esto sucede, todos los niños comienzan a correr y reír, abarcando el juego todo el espacio de la biblioteca (las cuatro piezas y el espacio de afuera). Aquí lo interesante es que el observador da cuenta de lo divertido que le pareció el juego, además de denotar positivamente el hecho de que en la actividad los niños no se violenten, ya sea verbalmente o físicamente, así como el

que los niños no se griten los unos a los otros. Como en contraposición a otros juegos en los que esto si sucede, esto ya lo hemos visto con anterioridad.

El juego se desarrolla a partir de un sistema de pistas a través de las cuales los niños deben encontrar al Chucky Diabólico. De manera que es una de las niñas la encargada de preparar las pistas y de luego, sin ser vista por los demás jugadores, esconderlas en una parte de las piezas de la biblioteca, para que luego los niños puedan buscarlas y encontrarlas. De esta forma a través de las pistas, los niños que participan en el juego pueden dar con el paradero de Chucky, que por su parte se encuentra escondido en algún lugar de la biblioteca.

Una vez que encuentran la pista sin ayuda, o con una pequeña ayuda, los niños se dirigen hacia el lugar en el que se encuentra quien ellos buscan, y cuando llegan a la pieza señalada en la pista, y levantan la colchoneta, aparece Chucky y todos en desbande escapan hacia la primera pieza, o hacia el exterior de la biblioteca.

Como se ve en este juego, se desarrolla un grado más avanzado de complejidad, en el que en primera instancia existen roles asignados a los participantes directos como los son los buscadores y el Chucky pero, además, existen algunos roles en su dinámica, que están destinados a lograr que el juego se desarrolle y que hace participar indirectamente a los niños en el juego; no representando un papel, sino que, apoyando éste en términos logísticos, de manera de que, por ejemplo, existan pistas y los demás niños las encuentren.

Este juego está basado casi sólo en la imaginación de los niños y forma parte de una amplia gama de juegos temáticos o representacionales, los cuales juegan al interior de la biblioteca, entre ellos se cuentan los dos ejemplos y, además, el juego de la casita, la biblioteca, la escuela, el restorán, entre otros. La mayor parte de las veces estarán asociados a situaciones sociales que los niños han experimentado directamente, a partir de lo cual pueden luego re-crear a través de este tipo de juegos representacionales.

Análisis

Como ya hemos expuesto con respecto de los niños, en especial los pequeños, éstos gustan de desarrollar actividades en las que puedan incluirse los adultos. Ello no sólo porque sea grato para los niños compartir con los adultos en un contexto con las características lúdicas que la biblioteca posee, y que permite que los niños desarrollen actividades de éste tipo con ellos. Sino que, por otro lado los adultos como compañeros de juego, sobretodo de representación o de roles, son capaces de desempeñar papeles más complejos y variados en cuanto a respuestas, que lo que podría realizar un niño en el mismo rol. Además de que, cómo exponíamos también con anterioridad, los niños desean

la compañía del adulto de manera de poder posicionarse efectivamente en el espacio microsocioal de la biblioteca, debido a la posesión de capital simbólico que estos exhiben.

Ahora bien como veíamos a través de los planteamientos, tanto de Piaget como de Vygotski, el juego es una actividad tanto expresiva como interpretativa, de manera que a través de este tema específico de la comida los niños están tanto expresando, como interpretando, los rituales familiares desarrollados con la familia, trasladándolos a la esfera de sus actividades. En ella podemos ver que los niños a través de la representación de roles están regulando su conducta de acuerdo con las reglas implícitas que implica tanto la situación imaginaria, como el rol asignado o elegido por el niño. De manera que de esta forma no sólo se encuentran ejercitando su capacidad volitiva, sino que estarían encontrando el medio adecuado para poder pasar de las funciones psicológicas elementales a las superiores. Esto, porque el juego de roles exige de los niños descentrarse y generar pautas de comportamiento que no desarrollan habitualmente, lo que exige de ellos mayores niveles de concentración, así como de autocontrol.

Debido a que a través de estos juegos, estarían los niños atravesando por procesos de aculturación en los que su capacidad de manejo de signos y lenguaje asociados a diversos roles, facilitan su capacidad de pensamiento descontextualizado, así como su capacidad de ir paulatinamente desarrollando juegos de complejidad creciente, éste manejo de los signos, así como de los símbolos y los significados implicarían Desarrollo por parte de los niños en términos culturales, ya que desde la perspectiva desde la cual estamos interpretando estos procesos, estarían expresando el dominio de los instrumentos de la cultura, lo que significa la reorganización de las funciones psicológicas, lo cual de nuevo expresa su desarrollo. Lo que repercute nuevamente en la forma en que podrán hacer uso de los signos, símbolos y significados en los diversos contextos en los cuales deban acreditarse como personas que juegan el juego de la interacción.

De manera que estos juegos de representación, que están provistos de las reglas que la cultura asigna a las situaciones y a los roles, estarían ayudando a que los niños puedan construir y apropiarse de las reglas de la cultura al interior de sí mismos. Esto, debido a que a través de ellos, los niños acceden a la vez a nuevas formas de deseos que se ajustan a este yo ficticio al cual representan, y que por lo tanto deben desarrollar, así como por otro lado formas rituales de deferencia y proceder asociadas a la cara del personaje. Por lo anterior y coincidiendo con el enfoque, estimamos que estos tipos de juegos son experiencias culturales que los niños desarrollan a partir de ciertos temas, como en los ejemplos tenemos la comida o el Chucky diabólico; debido a que las actividades y los actos contenidos en ellas, significan la cultura desde el punto de vista de los niños, transformándose y re-creándose.

En el caso de la comida como tema articulador de los juegos de representación de los niños, es posible decir que se le puede apreciar como elemento ritual en el ámbito vital, tanto de los niños como de los adultos, un tema universal al cual los niños pueden recurrir para poder acceder a una fuente de diversión, así como de actividad ritual. En este sentido, el juego de representación que se presenta asociado a la comida como tema, es una ceremonia a la cual tanto los niños como los adultos tienen un acceso directo y sobre el cual les será fácil acceder, a unos y otros. Es un tema integrador que comprende y abarca a quienes puedan participar del juego, independiente de su género, edad o nacionalidad, de manera que une a quienes participan de él, independientemente del capital que posean o del manejo que presenten del uso de signos y símbolos en el ámbito cultural, debido a que en principio es una actividad que todas las personas desarrollamos.

Por otra parte, éste tema se une con la posible significación que pueda tener esta ceremonia en el ámbito familiar, de manera que en muchos casos tendría una relación con el cómo esta ceremonia es llevada a cabo por los niños en sus hogares. De igual manera ésta cumple con una función por la que, a través de ella, se muestra deferencia, o sea, aquel que cumple con el rol de anfitrión declara a través de sus expresiones, una forma particular de deferencia con respecto del adulto o bien, con quien en ese momento es servido como parte del juego de representación que se da a través del tema de la comida. Esto lo veíamos cuando analizábamos el ejemplo de los niños actuando como anfitriones, en el que de igual manera se daba esta ceremonia para demostrar deferencia por parte de los niños en el marco de un juego de restorán.

En el caso del chuqui, los niños desarrollan un juego basado casi exclusivamente en su imaginación, tomando el tema de una película y trasladándolo hacia su contexto, su espacio y sus formas de desarrollar la actividad lúdica, de manera que entonces el *muñeco diabólico*, se torna en un juego de pistas en el que los niños, además de representar el papel que el tema les proporciona, deben incluir un apoyo en relación con la logística del juego, o sea un rol que permita que el juego se desarrolle como tal. En esto los niños mayores servirán de apoyo con respecto de la actividad y facilitarán el juego de manera de que los niños pequeños tengan una experiencia intensa.

Una de las cosas que llama la atención del observador, en el ejemplo, es cómo los niños auto-controlan aquellas conductas que aparecen como habituales en sus maneras de proceder y mostrar deferencia, con esto nos referimos al uso de gritos, garabatos o violencia. Esto nos permite decir, tomando en cuenta, como anteriormente decíamos, que estos juegos estarían permitiendo a los niños poder desarrollar sus funciones psicológicas superiores, con lo cual les sería más fácil, por ejemplo, autorregular sus conductas en contextos donde esto sea necesario; en contextos en los que el juego o la actividad ceremonial tiene reglas mucho más específicas o existen muchas más reglas a las cuales el niño debe apegarse, como por ejemplo la escuela. En ellos será clave entonces su capacidad de

autorregulación, así como su atención voluntaria y su manejo de los signos y símbolos de significación cultural contextual, lo que los acreditará como jugadores más avezados o más capaces, ya sea en los juegos temáticos representacionales, como en el juego de la interacción, que en el fondo no son muy diferentes.

3.3 Autonomía para decidir la actividad o abandonarla

Una de las cosas que pueden evidenciarse, y que ya habíamos enunciado, es la característica que presentan los niños con respecto a su capacidad de hacerse parte de una actividad voluntariamente, o alejarse de ella, esto sucede con cualquier tipo de actividad que pueda estar intencionando un adulto o desarrollando un niño con otro. Esto se ve en el ejemplo de armado de rompecabezas que veíamos con anterioridad, y se ve en otras actividades que pasaremos a revisar.

Pilar hizo dos montoncitos de cartas de dos piezas, y luego tres, etc., preguntando *dos por una...*, *dos por tres*. Lo que le dio un muy buen resultado ya que luego de un rato ésta entró en un ritmo y lograba responder con rapidez las preguntas correspondientes a cada montoncito, luego de terminar con la tabla del dos siguió con tabla del tres, quedando yo completamente fuera del juego debido a que se transformo el juego en una improvisada clase de reforzamiento de habilidades matemáticas, hasta que la Pelu o bien se aburrió o se distrajo y se paró de la mesa, dando por terminada la lección.” (*Observación B.2, Pfo8*)

En el ejemplo, la voluntaria se acerca a una mesa en la que un observador se encontraba jugando un juego de memoria con una niña. Una vez que ésta llega a la mesa comienza a intencionar una improvisada clase de refuerzo de matemáticas (tablas) con la niña. Para esto, comenzó por formar montones de cartas agrupándolas de dos, de tres, etc., con lo que hacía el ejercicio de concreción necesario para que la pequeña pudiese concentrarse y comprender de mejor forma; esto se ve en la interpretación que hace el observador cuando describe que esta estrategia le dio buen resultado a la voluntaria, logrando en la niña un buen ritmo al contestar las preguntas relacionadas con las tablas.

Lo que sucede luego de un periodo de tiempo determinado es que la niña o bien se cansa, o se distrae, según lo que describe el observador, momento en el cual, sin más, se para de la mesa y se retira hacia otro lugar, dando por terminada la actividad. Esto no es tan poco común al interior de la biblioteca, ya que los niños parecen disfrutar y ejercer el derecho de retirarse de alguna actividad si es que ésta deja de interesarles, divertirles o si es que aparece la posibilidad de realizar una actividad más interesante, desde su punto de vista. Esto se da por lo general en casi cualquier actividad y la lectura no es la excepción.

De vez en cuando mira a Sebastián. (...)Las niñas (Belén y su amiga), parecen no prestar mucha atención al cuento, están concentradas dibujando. De vez en cuando responden a un estímulo o pregunta de la narradora sobre el cuento (...)Miro a Belén y me doy cuenta que las niñas en definitiva ignoran el cuento y se van a jugar a otra pieza. (*Observación C.6, Pfo1*)

Como se ve en este segundo ejemplo, las niñas se encuentran dibujando y una voluntaria comienza a leerles un cuento, a esto las niñas no prestan mucha atención y continúan desarrollando la actividad que más les interesa, respondiendo solo de vez en cuando a las preguntas que la narradora del cuento les realiza. Llegado cierto punto en el que la voluntaria continúa insistiendo con la lectura del cuento, las niñas no sólo lo ignoran, sino que como en el ejemplo anterior, se paran de la mesa y se retiran del espacio, dirigiéndose hacia otra pieza. Podría decirse que la actividad por interesante que

pueda parecer, no es bien recibida por los niños si es que no es acordada con ellos previamente, de manera que podría esperarse que las actividades que parecieran estar siendo impuestas serán rechazadas por parte de los niños, a menos que sean muy bien lideradas o representen una alta posibilidad de diversión.

Pilar se levanta de su silla abruptamente, toma un libro y se dirige enérgicamente hacia la pieza 4 donde se encontraba un niño pre-adolescente al parecer se llama Christopher, se sienta a su lado y le dice. “Mira, te voy a leer un libro”- comienza la lectura- y el niño al parecer no tuvo espacio para réplica. ...Christopher se cansó de la lectura de Pilar señalando “Tía, quiero ir a jugar a la pelota”, el niño ya estaba inquieto y nos estuvo mirando como jugamos en la pieza 3, se levanta y sale a jugar. (*Observación A.8, Pfo 17*)

Como señalábamos, los niños la mayor parte de las veces, al interior de la biblioteca aceptarán sólo hasta cierto punto que les impongan una actividad determinada, predominando en esto la oportunidad que tengan de decidir con respecto de éstas, de manera que si la actividad no es de su agrado, lo más probable es que la abandonen, así como a la persona que ha intentado llevarla cabo.

En este tercer ejemplo tenemos que la voluntaria se acerca al niño e implícitamente le impone la lectura de un cuento, en él vemos que el observador denota una actitud física enérgica por parte de ésta, quien se levanta “abruptamente” de su silla hacia donde se encuentra el niño y le avisa que va a leerle un cuento, comenzando de inmediato a darle curso a su lectura. El observador de nuevo comenta que el niño no tuvo derecho a réplica con respecto de la posibilidad de estar de acuerdo o en desacuerdo con la forzada invitación. Luego de un rato de haber escuchado el cuento el niño ya parece, según la interpretación del observador, cansado e inquieto, mirando cómo el observador juega con otros niños en otra pieza. Es entonces cuando le dice a la voluntaria que quiere ir a jugar a la pelota, junto con lo cual se levanta de donde se encontraba sentado y sale a jugar.

En este ejemplo volvemos a ver que, de intentar imponerles una actividad a los niños, la mayor parte de las veces la respuesta que podría esperarse es que, luego de un momento de paciencia en el que el niño soporte la actividad, la abandonará, bien excusándose o, directamente abandonándola sin mediar una explicación o una disculpa. Incluso es posible que de forma de dar la actividad por terminada, produzcan un quiebre en la actividad, como sucede en el ejemplo que veíamos de los rompecabezas en el que la niña ya no desea seguir con la actividad, pero frente a la insistencia del observador, un tercero (que no se sabe si actúa en connivencia) interviene para producir el quiebre necesario para que la niña se logre desligar de esta actividad con una mayor facilidad.

Esto puede suceder, sobretodo cuando a los niños la actividad comienza a resultarles monótona o aburrida, de manera que intentarán salir lo antes posible de ella para poder tener la posibilidad de realizar una actividad que sea más de su agrado o que represente una posibilidad mayor de diversión. Ahora éste rasgo es al parecer más bien particular de los niños que regularmente asisten a

la biblioteca, lo que contrasta con la forma en que otros niños que pudimos observar, se comportan en relación con los adultos veamos un ejemplo para contrastar.

“A la llegada al centro me encuentro con que éste está lleno de niños con ropa deportiva escolar (luego averiguaría que son niños de Kinder de la escuela Montedónico), estos se encuentran congregados en la pieza 1 del Centro, alrededor de las mesas, acompañados por tres educadoras de edad mediana, dos de las cuales se encontraban leyendo con varios niños a su alrededor, y una tercera que se encontraba ejerciendo funciones de control y que de vez en cuando levantaba la voz para dar instrucciones a los niños, o para prohibir que hicieran tal o cual cosa.” (*Observación B.3, Pfo 2*)

En este ejemplo tenemos a niños que se encuentran invitados a la biblioteca y que se manejan en un contexto más formal que el de los niños que nos ocupan. En este sentido se puede ver que el observador narra su llegada a la biblioteca y su encuentro con niños de Kinder de la escuela Montedónico; éstos están congregados en la primera pieza acompañados por tres educadoras. Dos de ellas se encontraban acomodadas en las mesas, leyéndole a los niños que se agrupaban a su alrededor, existiendo una tercera que según lo que el observador interpreta, ejerce funciones de control, levantando la voz para hacer que los niños se comportaran de una forma determinada, dándoles instrucciones o prohibiéndoles que hicieran algo que a ella le parecía inadecuado.

Vemos el contraste que se produce con las dinámicas de la biblioteca, que hasta aquí hemos intentado describir y comprender, en el sentido que los niños se encuentran altamente normados, existiendo una educadora que ejerce una función específica de control sobre ellos. En contraste con los niños de la biblioteca que gozan de la libertad de ocupar casi la mayor parte del espacio a discreción y voluntad. Sigamos con el ejemplo.

“Una vez que los niños de la escuela accedieron a las demás piezas del Centro, las educadoras ejercen con mas tenacidad su control, recalcándoles que ellos solo están en el Centro por la biblioteca” (*Observación B.3, Pfo 10*)

Como se ve a partir de este segundo ejemplo, relacionado con la posibilidad de los niños, al interior de la biblioteca, de generar una capacidad volitiva más avanzada debido a que poseen una mayor cantidad de decisiones que pueden tomar, podemos ver cómo contrasta con la realidad de los niños de la escuela que se encuentran en Kinder. Como se ve, cuando los niños logran acceder a las demás piezas del “Centro”, como describe el observador, las educadoras refuerzan la tenacidad de su control para con los niños dejándoles, además, implícitamente establecido que ellos no están en el espacio para pasarlo bien, sino que para aprender, a través de la alusión a la biblioteca.

Análisis

A partir de lo que hemos podido observar, al interior del espacio microsocioal de la biblioteca, la participación de los niños se encuentra, la mayor parte de las veces, condicionada a la posibilidad de que puedan libremente elegir la actividad a desarrollar, ya sea por su iniciativa como ya hemos visto, o a través de la aceptación de una invitación cursada por un adulto. De manera que es probable que

los niños no acepten que sean los adultos los que les impongan actividades determinadas, estando siempre abiertos eso sí, a la posibilidad de aceptar aquellas que presenten algún grado de diversión. De manera que la mayor parte de las veces el desarrollo de las actividades tiene que ver con la facultad volitiva de los niños que a la vez, la mayor parte de las veces, se relaciona con aquellas actividades que puedan presentarles algún grado de placer o disfrute.

Con relación a esto, podemos ver, son varios los elementos que se deben comprender. En primer lugar, hemos encontrado a través de la saturación de la información obtenida, que los niños exhiben una alta disposición a iniciar las actividades y, además, a estructurarlas. De manera que probablemente serán ellos los que intencionen las actividades que prefieren, en la mayor parte de las oportunidades. En este sentido, se da un alto número de actividades en las que son los niños quienes las comienzan, las eligen y les dan la forma en cuanto a distribución de funciones o roles que a ellos mejor les parecen, o sea, que existe un gran número y variedad de actividades que los niños intencionan. Esto según nuestra visión, revela la capacidad de los niños de poder autónomamente proponer y articular las actividades, así como darles una forma determinada, lo que estaría revelando un estilo relacional en el cual son ellos los capaces de elegir y hacerse cargo. Una propositividad y proactividad en cuanto a sus relaciones interpersonales y el desarrollo de actividades en las que invierten su tiempo y su energía.

Es para nosotros importante este punto, debido a que como se puede inferir, esta posibilidad que se ofrece a los niños, la de elegir, proponer, articular y estructurar actividades, se dará en muy pocos contextos en los que ellos cotidianamente se desenvuelven. Esto, pensando en los otros dos contextos principales en los cuales los niños pasan tiempo, como son la escuela y la casa; con la excepción de la calle la cual podría ser una alternativa para los niños que no asisten a la biblioteca, o para niños de otros cerros. Con respecto de ellos podría aventurarse que el espacio que tienen de ejercer esta forma de desarrollar actividades, se ve muy reducida y limitada a sólo algunas decisiones, sobretudo cuando el niño se encuentra interactuando con adultos. Pudiese estar esto influyendo directamente en la capacidad volitiva de los niños, así como en su capacidad de autonomía con respecto de lo que elegir lo que ellos gustan, prefieren o necesitan.

Esto contrasta con la relación que se da entre los niños y los adultos que vienen de alguna instancia educativa más formal, en la que se ve un actuar más coordinado entre las instrucciones de los adultos y las conductas de los pequeños. Podemos decirlo de otra forma: estos niños (los que vienen de la escuela) han desarrollado la capacidad de responder positivamente a la imposición de actividades por parte de los adultos o responden de una manera más eficaz a las interacciones instructivas. Ahora, esto permite comprender la capacidad que los niños pueden desarrollar para adaptarse a contextos institucionales, debido a que este aspecto tiene la ventaja de permitir que los niños respondan de mejor forma a situaciones más estructuradas pero, por otro lado, tiene relación a

la vez con que el modelo de escuela al que predominantemente pueden acceder estos niños, son de carácter o de un estilo más bien autoritario en los que, se puede inferir, tendrán pocas o nulas posibilidades de decidir qué actividades prefieren o desean. Como en el caso del ejemplo que citábamos de los niños de la escuela de Montedónico, los cuales se ven sometidos a un grado alto de control por parte de los adultos, al compararlos con la relación que los niños que asisten a la biblioteca establecen con los adultos con los que conviven en su interior.

Todo lo anterior se evidencia en la forma en la que los niños se sienten en la libertad de abandonar aquellas actividades que consideran han sido impuestas o, por otro lado, no les reportan el grado de diversión que ellos pueden esperar en la posibilidad de desarrollar otra actividad diferente. Es esta posibilidad de realizar otra actividad en la que sientan más cómodos o divertidos por la que los niños abandonarían otra que no desean realizar.

Es necesario que veamos esto más detenidamente a través de la teoría. A través de los procesos sociales que los niños han experimentado en el interior del espacio microsocioal de la biblioteca, puede decirse que han interiorizado estas significaciones culturales, o sea, los ritos, las ceremonias y las formas ceremoniales de expresar deferencia y proceder. Esto, por lo menos en relación con los adultos que acuden a trabajar en este espacio. Debido a esto que viene siendo, la oportunidad que los adultos han construido históricamente, al interior de la biblioteca, de que los niños elijan lo que prefieren o por concesión, el no reprimir cuando éstos abandonan una actividad que no desean; es que los niños han interiorizado que es parte de sus expectativas el que el adulto mantenga su cara (y a través de ella su línea), así como la imagen de sí mismos, en el sentido de no obligarlos a desarrollar algún tipo de actividad a través del uso del poder que les confiere el que sean adultos o su posición debido al capital cultural que ostentan.

Entonces, cuando un adulto realiza una profanación ritual, al intentar forzar al niño (incluso implícitamente) a realizar una actividad que éste no desea, éste responde con otra profanación ritual hacia la figura de poder del adulto, dando por terminada la interacción al irse del lugar en el cual se encuentra y dejando al adulto solo. En este sentido es importante que el adulto no ejerza violencia simbólica en contra de la capacidad de elegir que el niño ha adquirido, a modo de indulgencia, porque de otra manera lo más probable es que el niño responda haciendo uso de su atribución de dar por terminada la interacción en la cual se le está violentando, aunque sea de manera simbólica. O que incluso, haga uso de la fuerza para dar por terminada la interacción, como parte de su repertorio posible de conductas relacionales y de forma de poder defenderse de esta profanación ritual, que se da cara a cara.

Este elemento de actividad ritual que es el rechazar la imposición de actividades que les son impuestas puede tener que ver con aquellos factores relacionados al capital cultural y que harían que

los niños que poseen menores niveles de éste, tengan mayores problemas de adaptarse a contextos formales, sobretodo si es que estos contextos están altamente normados (o con muchos niños lo que de igual manera dificulta el encause de sus potencialidades), dejando poco espacio para que los niños desarrollen la capacidad de elegir aquello que más les agrada, dentro de la oferta.

Según nuestra visión, esta contradicción puede que tenga su origen en la contraposición de enfoques o paradigmas, debido a que el que trabaja la biblioteca nórdica, es más bien de corte constructivista y tiende al desarrollo de la autonomía del niño (que tome decisiones y se equivoque). Que pudiese estar en contrapunto con el que tradicionalmente desarrolla la escuela en Chile, que tiende más al behaviorismo o conductismo, premiando o castigando de acuerdo a los criterios culturales de actividad ceremonial de aquel que ostenta el poder, al interior de los espacios de la escuela (o incluso fuera de ella), así como al autoritarismo¹⁶¹. En este sentido la biblioteca y la forma en que los niños experimentan su espacio social, tendría una influencia que pudiese ser contradictoria debido al contexto formal al cual los niños deben enfrentarse, por ejemplo en la escuela, o incluso en sus hogares.

Esto, en conclusión, estaría apuntando a desarrollar en los niños la capacidad de elegir y de defender sus opciones, lo cual puede chocar con la institucionalidad de la educación chilena (en términos generales y sobretodo en la educación pública-estatal, que es a la cual estos niños pueden acceder), sobretodo en términos de enfoque y términos de las prácticas o de la actividad ritual entronizada desde hace años en su seno. Pero que implica, por otra parte, un grado de asertividad en los niños no muy común con relación a la mayor parte de los chilenos, pero que por otro lado por momentos parece hacernos falta.

¹⁶¹ Indudablemente estas acciones del régimen autoritario, centradas en el neoliberalismo económico, niegan la libertad del hombre y su esencia. El paradigma que sirve la Educación es netamente positivista, que desconoce la dimensión afectiva del Ser. El utilitarismo declarado, reduce el sentido de la existencia al afán de lucro, poder, logro, exitismo, eficacia, eficiencia, mejorar la productividad. Eduardo Olivera Rivera. Reflexiones en torno a la reforma educacional chilena. Revista diálogos educativos. http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n5_articulo_03.html

V. CONCLUSIONES Y APORTES

Introducción

El presente capítulo corresponde a la Conclusiones y Aportes que el Equipo Seminarista efectúa respecto de dos grandes áreas de la investigación: Consideraciones Metodológicas y Aportes Reflexivos de la Investigación. Ambas se realizarán mediante una visión crítica, dando cuenta brevemente de los aciertos e impresiones, con relación a las decisiones tomadas durante el proceso de investigación. Esto es posible de realizar una vez finalizada la etapa investigativa, mediante una mirada más general y con cierta distancia del proceso, lo cual sin duda será de interés para el Equipo Seminarista, como creemos para el lector.

1. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

A continuación se realizará una evaluación acerca de una serie de aspectos del proceso metodológico de la investigación. Con respecto de ellos, nos hemos detenido en los que consideramos más relevantes para ser revisados de manera de poder profundizar en estos.

a) Elección de la población: de acuerdo a la visión que proporciona Goetz y LeCompte, puede considerarse como población de estudio, tanto las personas, tiempos y escenarios diversos que puedan presentarse en una realidad determinada. De manera que en relación con ello, la presente investigación incorpora como población las personas que asisten al Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil, sede Rumania. Tomando en cuenta además el espacio, que es el que integra a los diversos actores que se incluyen en el proceso, es decir, los niños, niñas y adultos que se desenvuelven cotidianamente en las dinámicas del centro. Centrándonos eso sí, en lo relacionado con las actividades que los niños desarrollan.

El por qué de esta elección se asocia, al interés del equipo sobre la visión particular de la institución respecto a las prácticas relacionadas a la Infancia, sus Derechos, Lectura y Pobreza, entre otros. Tomando en cuenta que la institución está integrada por personas de diversas nacionalidades, por lo que el carácter Intercultural y el intercambio entre estos y los niños del sector, también revistió un interés para el Equipo Investigador en principio. Con relación a esto, las características de la Institución, tanto desde el punto de vista de la Interculturalidad, así como en su enfoque de trabajo y las personas con las que trabaja y trabajan en ella; constituían un caso que pudiese ser tomado como único, presentando un interés para el equipo en cuanto al efecto que tendría en los niños.

Si bien existen variadas formas de realizar una elección de población, como Equipo, se optó por una alternativa que no estimara la exclusión de sujetos, debido a que el enfoque de la investigación, por el contrario, apunta a conocer las dinámicas que se generan al interior del centro entre los actores que participan de éste, de manera de aprovechar todos elementos significativos posibles. De esta manera la opción metodológica principal utilizada en el proceso de recolección de información, es la observación participante en torno a las jornadas de actividad de la Biblioteca Nórdica, con los sujetos que asistían de forma regular a dicha Biblioteca, los que variaban en cantidad, género y edad en cada jornada.

Esta opción permitió obtener una apreciación amplia u holística respecto a las características de la población, que incluyó tanto niños como adultos, con relación a las actividades que espontáneamente realizan. Creemos que esta elección fue la más adecuada para poder enfrentar la recolección y construcción de los datos, debido a que el enfoque contempla una perspectiva más bien naturalista que pretende conocer el fenómeno en cuestión. De haber optado por una muestra reducida, un grupo de niños, o por algunos voluntarios de la Biblioteca Nórdica del Sector de Rumania, por ejemplo; hubiera dado cuenta sólo de una cierta parte de las dinámicas que allí se suceden, presentando un riesgo con respecto de la comprensión al sesgar artificialmente la realidad en cuestión. Por lo tanto el interés de la investigación, al ser comprensivo estará en poder conocer el fenómeno en su conjunto y en la forma en que se da naturalmente, dando cuenta de una realidad particular.

Por lo anterior, y a la luz del proceso de análisis, categorización, e interpretación realizados, la población elegida (decisión de selección de población) y los recambios naturales de ésta en ciertas jornadas del Centro Nórdico; ofrecieron una diversidad de datos contextuales, relacionales y culturales, que permitió interpretar los elementos a partir de su relación con todos los demás, reflejando desde nuestra perspectiva repertorios culturales propios de los niños del sector, imbricados con otras pautas desarrolladas a partir de las experiencias vividas en la Biblioteca Nórdica. Por esto, podemos decir que la selección de población elegida, se considera fundada y pertinente para este tipo de investigación.

b) Instrumentos de recogida de datos: La elección de instrumentos para la recogida de datos, se fue definiendo a través de los requerimientos que la propia realidad concreta requería para poder desarrollar el proceso investigativo. Es así que para la primera etapa, que comenzó a finales del 2003 y que se extendió hasta marzo del 2004, se utilizó la investigación a través de material bibliográfico. En una segunda etapa, paralela a la anterior, se recurrió a entrevistas previas de carácter institucional; consecuentemente en una tercera etapa, cuando se inicia el trabajo de campo propiamente tal, es la Observación participante el instrumento elegido para un acercamiento directo con los niños principalmente, y adultos voluntarios. Esto, parte de una reflexión del equipo, en

conjunto con el profesor guía, tomando en cuenta las características del fenómeno a ser estudiado. En una cuarta etapa final, se realiza una vez comenzado el análisis e interpretación de la información, un par de entrevistas semiestructuradas de manera de poder triangular lo que a través del proceso hermenéutico iba apareciendo. No debemos olvidar el carácter multicíclico del proceso investigativo del que estamos dando cuenta.

A continuación se señalan las etapas anteriormente mencionadas.

- ❑ *Material Bibliográfico:* Toda investigación comienza recolectando información, si es que ésta está disponible, respecto de la realidad que se pretende estudiar. El interés del Equipo Seminarista por insertarse en la Biblioteca Nórdica del Sector Rumania, nace a partir de una previa investigación realizada por uno de los miembros del Equipo, en el marco de la Cátedra de Estrategias para la Superación de la Pobreza. El informe, como resultado de aquella experiencia, se constituye en el primer material revisado, de manera de conocer los aspectos generales y aparentemente positivos de la labor que esta realiza. Una vez conocidas las características del proyecto de la Biblioteca Nórdica, se intentó pesquisar, a través de elementos tecnológicos como Internet, otras experiencias similares en el país o en el mundo. Así, se pudo observar que las características del proyecto del Centro Nórdico, al parecer, no se daban en otros lugares de Chile; y sólo se encontraron dos proyectos similares en México y uno en Perú. Estos datos encontrados, reflejaron la originalidad, y la importancia de que un proyecto como el mencionado, puede representar en un sector enmarcado por el contexto de pobreza de la región de Valparaíso. Sin embargo los datos recabados hasta ese momento no fueron suficientes, ya que era necesario profundizar en aspectos relacionados con algún impacto o primeros hallazgos o estudios al respecto. De esta forma, el Equipo se encontró con información que señalaba que el Centro Nórdico Chileno Infantil, había sido finalista en el Programa de Ciudadanía y Gestión Local, perteneciente a la Fundación para la superación de la Pobreza, que premia proyectos originales e innovadores. Con estos primeros datos, era necesario dar un paso y conocer más respecto a la Institución, mediante las personas que formaban parte de ella.
- ❑ *Entrevista:* Como sabemos, hay una variedad de formas de realizar y construir una entrevista, sin embargo las primeras de éstas que fueron parte del inicio de la investigación bibliográfica, eran de carácter explorativo e informativo, por lo que no fueron estructuradas para conocer algo en particular, sino que el interés era ir obteniendo una mirada más completa de lo que involucraba el proyecto de la Biblioteca Nórdica, para luego ir enfocándose en temas de interés para abordar en el Seminario de Título.

La importancia y pertinencia de éste tipo de entrevistas en esta etapa, que se realizaron tanto en la Biblioteca Nórdica del Sector Estudiado, como en el sector de Miramar, es que permitió contextualizar institucionalmente al Equipo Seminarista, como también respecto a las áreas

temáticas que estaban relacionadas. Así, sumando el proceso anterior de investigación bibliográfica, con el proceso de primeras entrevistas, se lograba tener una especie de *mapa* con la información geográfica, social y cultural suficiente, en una primera instancia, para comenzar a delinear y discutir los aspectos susceptibles de ser estudiados o de generar las preguntas.

En una investigación de éste tipo, es necesario señalar lo adecuado de atravesar por un primer proceso de indagación e inserción, en el que se pueden utilizar una serie de formas de aproximación y recolección de información relevante, de manera de generar una plataforma inicial de conocimiento y vinculación que permite moverse de una forma relativamente adecuada. Esto con la intención de evitar malos entendidos o descontextualizaciones con respecto de las personas que pertenecen a la realidad involucrada, o están muy relacionadas con ésta o que trabajan en ella. Por último, cabe agregar que es una etapa de constante descubrimiento, y asombro, que una vez iniciado el trabajo de campo y posteriores etapa, es posible de advertir en cuanto a impacto y relevancia con respecto del proceso de comprensión.

- *Observación participante*: La observación participante es un medio alternativo de recogida de datos dentro de la categoría de “observación”.(Goetz y LeCompte, 2000) La observación participante es una técnica de recogida de datos que se origina en la disciplina social de la Antropología, en la que el investigador, pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana, intentando reflejar sus interacciones y actividades a través de sus notas de campo, que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos o dialogar con los sujetos.

Un investigador participante contempla la actividad de los individuos, escucha sus conversaciones e interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe “socializarse” con el grupo que está investigando.

En lo que respecta a ésta Investigación, como Equipo, se eligió como una estrategia adecuada de insertarse en las dinámicas de la Biblioteca Nórdica; adoptar el rol de “voluntarios” o “tíos”. De manera de imitar y mimetizarse con los adultos que asisten desarrollar labores con los niños en el Centro. La adquisición de este rol permitió a los observadores, poder participar en las diversas actividades con los niños y niñas, lo que facilitó en gran medida la inclusión de estos en las de situaciones, eventos o dinámicas desde *adentro*. O sea, pudiendo recoger información directa y desde la fuente, sólo mediada por las apreciaciones o percepciones de cada observador, desarrollando además relaciones empáticas con los niños y niñas. En este contexto de inserción e investigación, la observación participante no tuvo mayores inconvenientes para ser desarrollada y el proceso de integración para realizarla, fue fluido, logrando un rápido contacto con los niños y la forma en la que realizan sus actividades.

En una Observación participantes es fundamental la recogida de relatos, anécdotas y mitos, como los que surgen en las conversaciones y charlas cotidianas de los grupos o personas, pues ayudan a comprender el sentido de los temas que más interesan a las personas que constituyen los sujetos de estudio. Las observaciones realizadas, una vez inscritas éstas, intentaron dar cuenta lo más neutra y fidedignamente posible, de una variedad de sucesos, que fueron posibles de experimentar, ya sea en el encuentro de los niños con otros pares, adultos, o con los mismos observadores. Estos hechos, o el tener acceso a ellos, permitieron obtener más elementos disponibles para poder llegar a algunos significados de ciertas conductas, y además lograr configurar relativamente el escenario y realidad en que los niños se mueven. En este aspecto, en definitiva, la *Observación participante* se adecuó perfectamente a la tarea de recoger los datos sin ser por ello un elemento intrusivo o inefectivo.

No se puede dejar de señalar que para poder llegar a desarrollar estas observaciones se realizó un proceso paralelo, para poder tener en cuenta cuáles eran los sesgos y los “diagnósticos” *a priori* que estábamos llevando a cabo de manera no consciente. De esta forma la construcción de los datos a través de las observaciones, como documentos, se dio a partir de un proceso reflexivo y en ningún caso dando cuenta de una realidad externa e independiente de nosotros como observadores.

- ❑ *Entrevistas Semiestructuradas*: esta alternativa de entrevista, surge a partir de la necesidad de volver a realizar una nueva recogida de datos, de manera de poder reafirmar ciertas interpretaciones y/o añadir algunos elementos que clarifiquen el último proceso de análisis. Para ello se optó por realizar dos entrevistas semiestructuradas, la cual es una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que como investigadores se hacía necesario obtener. Su enfoque es informal, y ni el orden de las preguntas y su contexto están prefijados.

Este instrumento de recogida de datos fue el último en ser utilizado, y significó aportes principalmente para complementar la comprensión de los elementos interpretados, u otorgarles mayor profundidad. Sin embargo, aunque fueron dos entrevistas puede decirse que resultaron suficientes. Una se les realizó a un grupo de niños de edad similar (10 y 12 años); la otra a la coordinadora del Centro Nórdico de Rumania. Creemos que hubiese sido pertinente efectuar una entrevista a niño/s más pequeños que asisten a lugar, de manera de obtener también una mirada, respuesta u opinión de aquellos que recién comienza su inserción en la Biblioteca o que han crecido en ella.

c) Tiempo de trabajo de campo: El trabajo de campo que incluye la técnica de *Observación Participante*, de manera de registrar posteriormente todo cuanto sea posible respecto a una realidad cultural, se suele realizar con estancias prolongadas en los campos de su elección, entre 6 meses y 3 años, a fin de reducir los efectos de las variaciones temporales en sus hallazgos e interpretaciones. Con frecuencia, se describen y justifican también los marcos temporales de sus estudios, especificando la duración y regularidad del trabajo de campo y explicando los sucesos no habituales o únicos acontecidos durante su realización.

En la presente Investigación, el marco temporal disponible para realizar el estudio consta de 10 meses, según estipulaciones formales de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, lo que significó distribuirlos según las etapas que requiere el proceso investigativo. Para ello se decidió, junto al profesor guía, realizar un período de 3 meses de Trabajo de campo en la Biblioteca Nórdica del Sector de Rumania, y mediante la *Observación Participante*, integrarse a las actividades que se realizan con los niños y niñas del sector. Los 3 meses de trabajo de campo se distribuyeron realizando estadías de 2 o 3 horas en el lugar, una vez por semana, los cuales están consignados en cada observación. (Ver anexos)

Si bien lo estimado permitió obtener información respecto a las dinámicas sociales y procesos culturales, producidos al interior del Centro por un período determinado, el Equipo Seminarista considera importante el haber contado con más tiempo para extender el trabajo de campo una vez obtenido los análisis e interpretaciones de lo observado en primera instancia, de manera de recoger información que reafirmara contradijera o entregara nuevos matices a la investigación, como también volver a trabajar los constructos generados a partir de la primera inserción en el lugar, de manera de enriquecerlos en términos de mayor profundidad comprensiva.

El límite de tiempo disponible se vuelve en un obstaculizador, debido a que en ocasiones se debe apresurar el término de un proceso impidiendo mayor desarrollo y profundización de temas, o perturbando en cierto sentido las metareflexiones que con cierta distancia temporal son más enriquecedoras, debido a que pueden atravesar por una etapa de elaboración concienzuda y rigurosa, con más posibilidades de desarrollo con respecto de sus significados e implicancias.

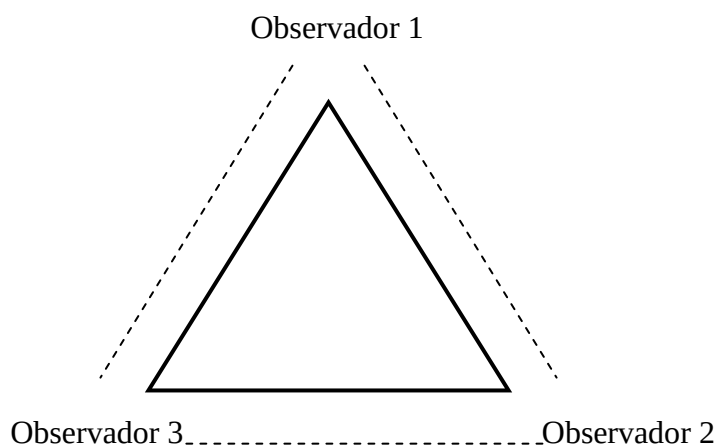
Debido a lo anterior, la Investigación debió renunciar a la posibilidad abordar el área familiar de algunos de los niños y niñas que asisten a la Biblioteca Nórdica del sector, lo que a juicio del Equipo hubiera sido importante de considerar, ya que ciertos elementos observados en los niños y niñas probablemente tenían significado y sentido a partir de las lógicas familiares. Lo mismo sucede con el área, escolar, la cuál dejó interrogantes respecto a la existencia de los elementos integradores y comprensivos en términos interculturales, como también los procedimientos de aprendizajes que

utiliza la *Escuela* en niños que tienen su primera socialización, la más importante, en contextos de pobreza.

d) Triangulación y convergencia: La triangulación (Goetz y LeCompte, 2000) es una estrategia que impide que se acepte demasiado fácil la validez de las impresiones iniciales de cualquier investigación; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de ésta, y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por el investigador.

En la presente investigación, la estrategia de *triangulación* se realiza en dos momentos, con ciertas variantes.

- **Momento 1:** Responde a la etapa de trabajo de campo, en plena y constante realización de la observación participante y transcripción de los elementos observados. En este momento del proceso se opta por hacer una triangulación inicial interna, a partir de una estrategia dialógica, de manera de comenzar a revisar el tipo de información que interpreta y construye cada integrante del Equipo, y si es posible observar algún tipo de constante o fenómeno que se esté reiterando en diversas observaciones. Este proceso reviste de una discusión permanente, de manera de ir corrigiendo posibles sesgos que se estén dando a la hora de inscribir los elementos observados. A continuación una gráfica:



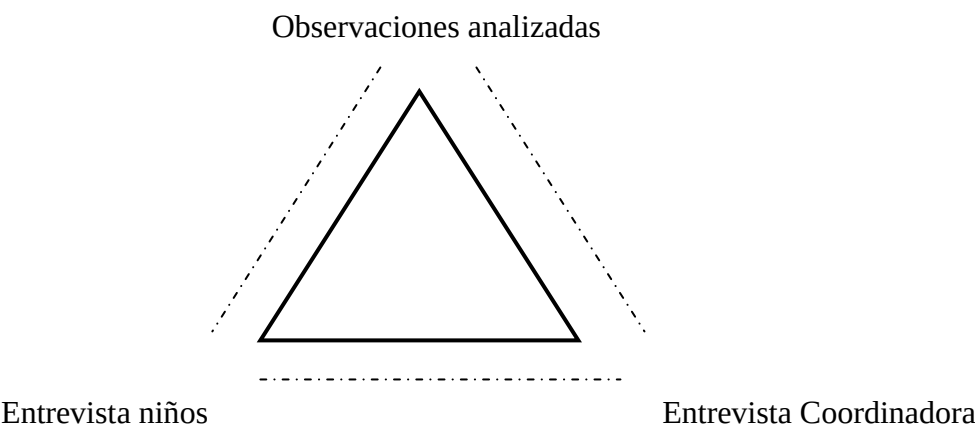
- Contrastación de información interna
- Acercamiento interpretativo (observación de sesgos o juicios diagnósticos)
- Visualización de elementos reiterativos o únicos.

Esta primera triangulación es considerada por el Equipo Seminarista como apropiada y oportuna, primero que nada porque se realiza al inicio de un proceso de trabajo de campo propiamente tal, permitiendo corregir rápidamente los elementos que un observador señale a los otros como irruptivos, distorcionadores o cortando el flujo de la dinámica, a la hora de recoger los datos de la realidad investigada; en segundo lugar resultó una manera adecuada de ir siguiendo paso a

paso el proceso, evitando espacios extendidos de tiempo sin hacer una revisión interna y crítica respecto a la calidad y pertinencia de los datos recogidos. Cabe señalar que este proceso de triangulación fue compartido además con el encargado de guiar la presente investigación, de manera de apoyar los primeros hallazgos y obtener una retroalimentación que permitiera apoyar la ruta de observación. Además, a partir de éste ejercicio los observadores continuaron con un proceso permanente de afinación respecto a la inscripción de lo observado, lo que en partes de la investigación se ha señalado como *descripción densa*.

- ❑ *Momento 2:* Este segundo momento de triangulación con otras fuentes se realiza en el intermedio, o a comienzos de la etapa regresiva - en términos de tiempo - de la investigación. Esta etapa coincide con la realización de dos entrevistas semiestructuradas, realizadas en un primer momento a un grupo de 3 niños entre 10 y 11 años aproximadamente. Estos niños pertenecen directamente a la población estudiada lo que representa obtener información de primera fuente, o desde adentro de la realidad investigada.

La segunda entrevista semiestructurada se realiza a la coordinadora de la Biblioteca Nórdica del Sector Rumania, Cerro Alegre Alto, lo que permite recoger información respecto a la mirada formal que la institución tiene respecto a la realidad y los sujetos que la Investigación aborda. Cabe señalar que ambas entrevistas tratan de abordar en primera instancia un carácter general sobre los temas, para lograr en una etapa final recoger otros datos específicos. En este segundo momento, la triangulación quedaría configurada de la siguiente forma:



- Revisión de elementos reiterativos
- Revisión de información comprensiva interpretada.
- Identificación e incorporación de nuevos elementos.

Esta segunda triangulación es evaluada por el Equipo Seminarista como necesaria para dar paso a una interpretación y análisis más fundado. Si bien la información recogida en ambas entrevistas corroboró varios elementos identificados en el transcurso del proceso de investigación, es importante señalar que éstos datos sometidos a triangulación con las inscripciones de las observaciones ya analizadas, otorgaron una mayor profundidad y validez a

la comprensión interpretativa realizada, permitiendo sustentar mayormente los análisis que se mantienen en permanente construcción..

e) Sesgos o limitantes a considerar: Los datos recopilados por el investigador(es), señalan Goetz y LeCompte, dependen de su visión del mundo. La filosofía y perspectivas teóricas personales dictan las categorías perceptivas y los tipos de cuestiones que se plantea. Asimismo, la disciplina a la cual pertenece repercute en la clase de datos que considerará relevantes y en las estrategias que seleccionará para su obtención; las orientaciones propias de las distintas disciplinas pueden rechazar ciertos tipos de datos y exigir otros.

Lo anterior reviste de interés y necesidad de ser abordado por el Equipo en esta etapa de revisión del proceso. En el transcurso del proceso de *observación participante*, la consiguiente inscripción de lo observado, y los primeros análisis y discusiones sobre éstos, se pudo ver que los elementos de los cuales se daban cuenta en un inicio, estaban relacionados con dinámicas y acciones de carácter que se consideraban desadaptativos o transgresores, de connotación negativa. La primera triangulación y discusión del equipo seminarista permitió reconocer los sesgos e influencia disciplinaria involucrados, debido a que los referentes del Trabajo Social tienen una relación directa con una óptica *racional*, que tiende a conducirnos a la unificación, simplicidad y reducción de la complejidad real, ya que el objetivo teórico y práctico apunta a la resolución de lo que se visualiza como fuente de un *conflicto*, o lo que llamamos *problematización* de las realidades sociales. Entonces, reconocer de inmediato estas dinámicas, omitiendo otras, daban cuenta de un sesgo sobre las observaciones que se realizaban al intentar dar cuenta de las experiencias.

Si bien es difícil hacer consciente el legado de la formación académica – disciplinaria, el reconocer la influencia de ésta en el proceso de observación, permitió poner atención sobre las interpretaciones, de manera de que no se transformaran en juicios de valor ni en opiniones determinantes y excluyentes. La presente investigación, sabemos, fue realizada por alumnos de Trabajo Social, y si bien se utilizan elementos de otras disciplinas de las ciencias sociales, que están al servicio de la investigación, y para que ésta sea pertinente, no se puede obviar que el aporte que el Equipo Seminarista pretende realizar es precisamente desde la óptica disciplinaria a la cual pertenece, para contribuir a la misma, sin embargo no por ello se debe pasar por alto las consideraciones y cuidados, y el ejercicio de *darse cuenta* que se deben tener para realizar una investigación de este tipo, sobre todo a la hora de comprender e interpretar.

En este punto vuelve a tomar relevancia el proceso de *triangulación*, que ha ya sido mencionado, debido a que permite abordar estos sucesos investigativos, y provocar una discusión que decante en decisiones convenientes para los objetivos planteados. El tener en cuenta los posibles sesgos que

influyan en un proceso, y practicar tal ejercicio en cualquier tipo de labor, otorga conciencia respecto a los límites con los que el estudio se puede encontrar.

f) Proceso comprensivo e interpretativo: El proceso de análisis, comprensión e interpretación de los datos, atravesó por varias etapas que son necesarias de señalar, debido a que tuvieron implicancias en el proceso general de investigación.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la Observación Participante fue un instrumento clave y principal a la hora de recoger los datos necesarios para la investigación. Una vez desarrollada la totalidad de las observaciones, era necesario utilizar algún tipo de sistema o técnica para obtener los primeros elementos o resultados, en otras palabras poder clasificar la información. Para ello se recurrió a una técnica de reconocimiento, selección y clasificación de las actividades de las cuales se dieron cuenta en las Observaciones, tomando para ello un referente teórico que puede ser consultado en el respectivo Marco. Éstas clasificaciones de actividades, a su vez, fueron agrupadas en categorías, las cuales fueron construidas por el Equipo Seminarista, asignadas según a lo que correspondieran lógicamente, por ejemplo: Actividad de Rompecabezas corresponde a los juegos lógicos. (ver anexos)

Una vez obtenidas las actividades y organizadas según sus características, éstas no fueron suficientes para dar cuenta comprensivamente de lo observado. Por esto, lo que se realiza es otro tratamiento a éstas actividades, agregándose dos elementos más para agrupar y reorganizar: *quién inicia las actividades, y quiénes las estructuran*. Es a partir de entonces que es posible obtener datos más clarificadores.

Una vez integrados estos elementos, es posible observar que en gran parte de las actividades que se realizan al interior del centro, son los niños las que las inician, o tienen la iniciativa de comenzarlas, lo que tuvo un valor inicial para el Equipo Seminarista, ya que al parecer, lo que sucedía al interior del centro era consecuencia de lo que los niños querían hacer, y no correspondía a una lógica impositiva por parte del orden de un adulto. Reafirmando esta idea, el segundo elemento incluido para el segundo análisis, también daba cuenta de la capacidad de los niños para estructurar los juegos y actividades en general. Ante esta información, se pensó basar lo central de la investigación respecto a las capacidades de los niños del centro de tomar sus propias decisiones sobre las actividades que querían hacer, lo que tenía un valor agregado, debido a que la institución tenía la lógica de otorgar opinión y decisión a los niños y niñas para lo que quisieran realizar. Sin embargo, el cómo dar cuenta de ello, generó complicaciones en un momento del proceso, ya que el interés del equipo era abordar comprensivamente el fenómeno, y no a través de lo cuantitativo, porque excluía una serie de elementos que, si bien no sobresalían del todo en un comienzo, sí revestían de importancia.

A pesar de lo anterior, igualmente se recurrió a un ejercicio estadístico, de manera de probar una alternativa que pudiera dar pistas del mejor camino a seguir, entonces se obtuvieron resultados numéricos de cuántos niños iniciaban y estructuraban su actividad; cuántos adultos iniciaban la actividad, y así una serie de combinaciones posibles. Este proceso retrasó la investigación por un período importante, considerando las limitaciones del tiempo, impidiendo avanzar y comenzar mayores análisis.

Por lo anterior se solicitó un encuentro con el Profesor de Metodología Sr. Dagoberto Salinas, buscando rutas a seguir con los datos iniciales de clasificación. La orientación señalada tuvo relación con la posibilidad de generar matrices con variables de inicio y estructuración, de manera de calcular su dependencia (χ^2), para luego generar un posible análisis saturando las actividades que se tenían. Sin embargo, luego de discutir y confrontar los datos obtenidos, el Equipo Seminarista opta por mantener al margen la integración de un análisis de corte cuantitativo y se decide utilizar la estrategia de saturación de las actividades ya identificadas. A partir de este tercer tratamiento de la información, se obtienen una serie de datos relacionados con las conductas de los niños y niñas, con las dinámicas que se generan al interior del centro, y otros aspectos que daban cuenta del aprendizaje y desarrollo cultural, permitiendo iniciar un nuevo orden a partir de dimensiones con nuevos elementos susceptibles de análisis, interpretación y comprensión.

Cabe dar cuenta de poder crear los elementos que se han generado a partir del proceso, se desarrolló un diálogo constante con respecto de los referentes teóricos consignados, los que le darán la profundidad que estos han logrado alcanzar. Por esto, ellos son presentados como imbricados en un análisis comprensivo, que no se detiene sobre los conceptos que se contienen en el Marco Teórico, sino que los utiliza directamente en ellos.

El proceso descrito anteriormente, como toda investigación, requirió que el equipo remirara el proceso y buscara otras estrategias para trabajar la información, de manera de otorgarle el sentido comprensivo a los datos que se disponían. Si bien no siempre las perspectivas fueron adecuadas, o pertinentes, y significó detener los avances hasta el minuto realizados. Esta parte de la investigación permitió la búsqueda concienzuda y permanente en beneficio de la calidad y veracidad de la información, porque es éste el que finalmente puede aportar con elementos válidos que permitan comprender ciertas realidades; porque es a partir de estos es que es posible dar cuenta de una determinada infancia, y de cómo existen iniciativas que son capaces de validarla a través de un trato respetuoso de sus derechos ciudadanos, y humanos principalmente, y de que es posible realizar un trabajo dirigido hacia ellos, a través del aprendizaje mediado para el desarrollo, tanto de sus capacidades cognitivas como humanas.

2. REFLEXIONES DESDE EL TRABAJO SOCIAL

Con respecto de los hallazgos.

Con respecto de estos realizaremos una breve reseña de los elementos hallados a partir del proceso de investigación, de manera de poder contextualizar al lector en algunas reflexiones que plantearemos más adelante. De esta forma lo que se plantea es una especie de resumen de los elementos desarrollados a partir del enfoque compresivo-interpretativo.

En primer lugar encontramos que este espacio posee características especiales, desde variados puntos de vista. Desde las prácticas que se realizan fundadas en un enfoque específico; pasando por las características materiales del espacio o los materiales de que dispone para los niños, así como por las personas específicas que acuden a él y las formas específicas en que desarrollan sus interacciones. En este sentido la biblioteca es, desde nuestro punto de vista, un espacio en el que los niños tienen la posibilidad de nivelar y adquirir habilidades que no forman parte de su herencia cultural y que son inevitablemente requeridas en la escuela, sino de forma explícita, por lo menos implícitamente; así como sus inclinaciones o gustos. En este sentido, este espacio estaría cumpliendo una función mediadora entre, los hogares de los niños y el Capital Cultural que éstos les heredan; y, la escuela, que requerirá de ellos un tipo de habitus que se relacione con los gustos, prácticas, aptitudes y formas rituales de comportamiento, que pueden ser más fácilmente asociadas a la cultura de los dominantes.

En este sentido los niños pueden, por ejemplo, mejorar sus aptitudes de autocontrol y desempeño social, al manejar mejor su conducta en relación con las exigidas en contextos más formales, debido a la posibilidad que tienen de experimentar diversos roles a partir de los juegos y las interacciones sociales tanto entre pares como con adultos, que en muchos casos son transculturales. O, por otro lado pueden desarrollar un vínculo con la lectura, un gusto o inclinación, pudiendo llegar a establecer una relación amigable con los libros, a partir de la cual se estarían modificando sus consumos y su posición social, debido a la modificación que éste consumo particular puede introducir en su Capital Cultural.

Con esto nos referimos a que cotidianamente estos niños y familias (así como muchas en nuestro país) probablemente no se relacionan amigablemente con algo tan necesario dentro de la cultura escolar, como el libro; una relación amigable, debido a que lo más probable es que, en un contexto de pobreza como es el que fue el escenario de nuestra investigación, el libro no sea algo a lo que se puedan vincular cotidianamente, lo que a su vez probablemente será el resultado de la experiencia tanto familiar, como de un sistema educativo formal de calidad que no se encuentra a su alcance.

En contraste con otras instituciones que trabajan con niños, como puede ser la escuela, la biblioteca Nórdica posee un conjunto de reglas que la hacen aparecer como una institución más flexible, o tolerante frente a aquellas acciones desarrolladas por parte de los niños, que pudiesen interpretarse como expresión de sus propias pautas culturales. Esta aparente flexibilidad es la que lleva a considerar que en cierto sentido estuviese favoreciendo la creación, por parte de los niños, tanto de una cultura infantil, como permitiendo la re-creación de algunos elementos de una cultura adulta; lo que en su conjunto se va urdiendo como la trama cultural que se teje en la biblioteca. En ésta, se estarían integrando diversos rasgos que deberemos ir destejendo de manera de poder dar cuenta de ella de la manera más consistente posible.

Por un lado decimos que favorece la creación de una cultura infantil debido a que a través de una flexibilidad en el sistema normativo que se mantiene en su interior, se facilita la espontaneidad y libre creatividad por parte de los niños, donde éstos pueden disponer de los juegos y del espacio. Así como también, se favorece la expresión y el fortalecimiento de sus pautas culturales, donde no se les exige a los niños que renuncien a ellas, como suele realizarse en espacios estructurados formales dirigidos hacia ellos. En este sentido los niños podrán presentar las formas que les son propias en cuanto a interacción o al desarrollo de las actividades que más les interesa desarrollar a partir de los materiales, el espacio y ellos mismos. Esto permitió que los observadores tuviesen la oportunidad de lograr visualizar los patrones relacionales que desarrollan con los adultos y entre ellos, así como las formas validadas de poder o de adquirir visibilidad en la estructuración social, que se estarían presentando entre las personas que interactúan en el espacio concreto. Esto, tomando en cuenta principalmente la perspectiva de los niños, e intentando comprender estos elementos desde ellos.

Es de esta forma, que logramos dar cuenta de algunos de los elementos rituales más relevantes que desarrollan los niños. Desde la presentación y acogida de quien llega, y de como estos elementos rituales se asocian a la manera en la que el adulto, por ejemplo, obtendría un status determinado, con respecto de su imagen como jugador del juego de la interacción y de la capacidad de desenvolverse en él, con sus símbolos y significados; así como por otro lado, los principales patrones que desarrollan con respecto de los adultos que participan como jugadores en el espacio (espacio que significan como propio). Esto tomando en cuenta la significación que los niños les dan a los adultos, tomándolos como un tipo de capital simbólico¹⁶² (aunque más bien, su tiempo y atención), el cual puede ser adquirido por los niños y que, por lo tanto, debe ser conservado, aportándoles visibilidad dentro del espacio.

¹⁶² la “*Realidad Social*” no es solamente un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes sociales (espacio social y campos); es además y fundamentalmente, un conjunto de relaciones de sentido, que constituyen la dimensión simbólica del orden social. El “*capital simbólico*” es la energía social basada en esas relaciones de sentido. Bourdieu Pierre. (1997), “Espacio social y campo de poder”; Anagrama, Barcelona, p 48-49

Por otro lado, damos cuenta desde el punto de vista del observador, como se tejen las relaciones de poder al interior del espacio, ya sea entre los niños, como entre éstos y los adultos. Esto, a partir de las formas o factores de reconocimiento de este tipo de relaciones, las cuales son validadas por los niños quienes orientan la manera en que se establecen y estructuran, posicionando a cada cual en el espacio, según su capital simbólico y algunas formas específicas de proceder o exhibir deferencia. En este sentido, hacemos referencia a factores o atributos como la edad, la fuerza y la “choreza”, como los más gravitantes a la hora de proporcionar capital simbólico e influencia (y a través de éste, poder simbólico) a quien lo ostenta, sin descartar todos los demás factores o atributos que pudiesen estar funcionando como un tipo de capital. Y, al ser estas las formas validadas tanto por aquellos que en la estructura quedan sin la posesión de este capital (o que lo poseen en escaso nivel), como por los que lo poseen, pasan a adscribir naturalmente como parte de estas relaciones de aparente dominación, tanto unos como otros, sin darse cuenta¹⁶³.

Esta forma de estructuración supondrá formas particulares de actividad ritual por parte de cada jugador del juego de la interacción y, dependiendo del grado de capital simbólico que posea en el espacio, serán sus formas o maneras de proceder o mostrar deferencia adecuadas a esta posición. Así, como por otro lado supondrá determinadas reglas, tanto sustantivas como ceremoniales a las cuales deberán responder, y que en oportunidades supondrán dificultades rituales, cuando éstas sean diferentes e incluso opuestas a las de los adultos, que no sólo son de otro rango étéreo o económico, sino que también en el caso de los extranjeros, de otra cultura; viéndose afectados tanto niños como adultos por esto.

Así, en esta forma de adquirir o estructurar el poder que se da en este espacio determinado, que no presenta la clásica pirámide de poder, así como mecanismos específicos de imposición y sanciones (sólo la posibilidad de no poder entrar al espacio en casos extremos), y que guarda relación tanto con los espacios que dan los adultos a partir de sus premisas de trabajo, como por la acción de los niños (o sujetos), que hacen valer a través de esta oportunidad sus deseos; se encuentra siempre presente la posibilidad de que los niños desafíen simbólicamente el poder que los adultos poseen.

En este sentido podemos identificar algunos elementos de profanación ritual que los niños desarrollan de manera de poder, comunicar cosas diferentes en situaciones diferentes. Estos sentidos que tratan de comunicar no siempre son captados debido a que se dan en este contexto, principalmente a través de sus propias formas de interrelación, que ya decíamos tienen características particulares, así como por los canales de comunicación o símbolos que utilizan de manera de poder comunicar lo que en ese momento desean. Además, existen muchas situaciones en las que estas profanaciones no tendrán otra intención que la obtención de algún grado de diversión o

¹⁶³ Si los "*Actos de Sumisión*", o de obediencia, *son actos de conocimiento y de reconocimiento*", se tiene entonces que la dominación siempre pone en juego estructuras cognitivas que, aplicadas a las estructuras sociales, establecen relaciones de sentido. Así, las relaciones de dominación deben ser legitimadas, reconocidas como legítimas, de manera que los dominados se adhieran naturalmente, y sin saberlo, al orden dominante. Ver Marco Teórico.

disfrute por parte de los niños, lo que no deja de ser relevante dentro de sus cánones. De manera que a veces esta forma de comunicar, pudiese ser antagónica con la forma de proceder que puede esperar el adulto y a veces impedirá que logre conseguir el propósito que los observadores estamos describiendo, que vendría a ser a través de la profanación una comunicación.

Para comprender esto más claramente propongamos un ejemplo: Digamos que a un niño le es impuesta una actividad por parte de un adulto, esto desde la visión que nos proporciona el Interaccionismo Simbólico, puede ser interpretado por el niño como un ejercicio de violencia a través del cual el adulto estaría dejando de mantener la línea que los niños le adjudicarían a los adultos, sea esto que no les impongan actividades, sino que los inviten a elegir. De manera que el hecho que el niño realice una profanación ritual de manera de comunicar su desacuerdo con este hecho, o sea que por ejemplo deje al adulto hablando solo, probablemente no le comunique al adulto que ha sido él quien primero ha realizado una profanación ritual, sino que el niño es mal educado o violento.

En este sentido, los niños tienen la oportunidad de manifestar su agrado o desagrado con respecto de variadas situaciones, sin que esto reporte una sanción o censura por parte de los adultos, ya sea por el contenido que se comunica en ello, o en la forma en que este se realiza (considerando el elemento básico de respeto hacia a la persona). Pero podría decirse que en la medida que los niños desarrollan un abanico más amplio de repertorio comunicacional (que es lo que vemos que se encuentra en proceso) a través de las interacciones recurrentes con adultos (chilenos o extranjeros), podrá mejorar esta asertividad incipiente que se muestra a partir de las profanaciones rituales, encausándose en otras vías de comunicación. Este punto guarda relación con la autonomía con que los niños desarrollan sus actividades al interior de la biblioteca y en la medida en que los adultos intenten imponer algún tipo de actividad, lo más probable es que los niños respondan negándose, a partir de una conducta de profanación.

Esto puede deberse a que no estén acostumbrados a negarse en forma directa, por no poseer el poder o la oportunidad de enfrentarse al adulto en cuanto a lo que es su voluntad en el marco de otros contextos ajenos al Centro Rumania.

Lo anterior se relaciona con la forma en que los niños responden a los acuerdos, respuesta en la cual ellos se obligan de manera voluntaria, donde a veces esta voluntariedad deja de ser tal, en cuanto el adulto le indica implícitamente como debe realizarla dentro de su posición “de adulto”. Con esto nos referimos a que los niños a veces formulan acuerdos con los adultos, que son los que tienen el mayor capital simbólico al interior del espacio; acuerdos obligados de cierta manera, porque el adulto les está imponiendo sus condiciones para realizar una actividad que ellos como niños realmente desean

realizar, por lo que no les queda salida hasta que les toca responder con su parte del acuerdo, que es cuando muchas veces se rehúsan, ya sea directa o indirectamente a través de una profanación ritual.

Queda decir con respecto del tema de las relaciones de poder desarrolladas por los niños, que desde nuestro rol de observadores, hemos identificado un estilo de comunicarse e interrelacionarse, que se encuentra marcado por el uso del cuerpo y que a la vez perfila un estilo comunicacional, una forma de establecer relaciones y negociar posiciones en el espacio social; a partir por ejemplo, del despliegue de la fuerza física, en actividades que claramente se utiliza el poder, en las que se puede observar in situ cual es la forma en que cada participante posee este tipo de atributo. En este sentido el cuerpo pasa a ser un vehículo de mensajes y significados que la mayor parte de las veces son invisibles para la mayor parte de los adultos. Debido a esto, es que nuevamente pueden aparecer dificultades rituales, al comunicar uno y no entender el otro, o al comunicar el adulto sin darse cuenta y ser interpretados por el niño, quien comprende este estilo comunicacional, por ejemplo, un gesto físico de desagrado, como cambiar su posición corporal, podría ser fácilmente interpretado como tal por el niño. Esto podrá dar pie a nuevas profanaciones rituales o pérdidas de cara, por quienes se arriesguen a jugar en el ámbito de la comunicación física sin manejar sus códigos, símbolos y significados.

Por otra parte, esta también es una vía válida de participar como persona en las interacciones de este grupo social, de manera que a la vez es una forma válida de “ser” en el espacio. Por lo que un niño que pudiese tener (al parecer del observador) un uso inadecuado del lenguaje verbal, pudiese tener por otro lado, un desempeño adecuado con respecto del uso del cuerpo para comunicar e interpretar, con lo que podrá estar “adaptado” a su grupo de pares y a la dinámica del Centro sin mayores complicaciones, pero que le será una dificultad a la hora de poder desenvolverse en un contexto más formal como el escolar, en el que esta adaptación o re-adaptación se le podría exigir.

No deja de ser interesante la forma en la que este uso de la corporalidad puede tornarse en agresividad, sobretudo por parte de los adultos, debido a que observan estas formas particulares desde otros marcos referenciales con respecto a lo relacional. De esta forma es bastante común que los niños usen la fuerza para resolver situaciones conflictivas como parte de su repertorio de conductas posibles, lo que valida su uso y por otra parte pasa a formar parte del hábitus de los niños. Con respecto de esto, queda por decir, que este uso de la fuerza forma parte de la urdimbre de significados y significantes que determinan las formas adecuadas, así como las reglas tanto sustantivas como ceremoniales, de manera que a los niños le será corriente su uso y probablemente no repararán en él, a menos que alguien lo haga presente.

Con respecto del espacio podemos decir que los niños han desarrollado un arraigo hacia él, significando el espacio como propio. Esto, tanto por la posibilidad de poder adquirir en ella uno de

los consumos que más le interesan desarrollar, que es la diversión, en la cual invertirán la mayor parte de su tiempo y energía. De esta forma, el espacio les proporciona la oportunidad de poder realizar aquello que les gusta y por otro lado, el Centro queda ubicado en el corazón de su espacio vital comunitario, de manera que será suyo y les pertenecerá a ellos, más que ellos siendo parte de ésta.

En este sentido, los niños intentarán pasar la mayor cantidad de tiempo posible en su interior, lo que a la vez generará expectativas con respecto de los horarios de funcionamiento que el Centro posee, su respeto y cumplimiento. Participando en las dinámicas que se dan en éste como anfitriones que reciben a quienes llegan a este espacio. Por otro lado este sentido de pertenencia, asociado a la relativa libertad que los niños poseen con respecto de poder realizar las actividades que ellos eligen realizar, tomado como su derecho a participar (a partir del componente volitivo), el cual defienden; podría decirse que se configura conformando un tipo de ciudadanía, la cual los haría, en ese espacio específico, sujeto de derechos. Lo que se refuerza con la oportunidad de desarrollar las actividades que más prefieren, así como sus propias pautas relacionales como parte de su identidad cultural.

Esta oportunidad que se les presenta a los niños de poder establecer las formas como se interrelacionan, construyen sus redes de significados, las transforman, negocian sus propias formas de reconocimiento y poder, desarrollando y fortaleciendo sus capacidades; es una forma de fortalecer la cultura local del sector. Esto estaría desde nuestro punto de vista, generando mayores niveles de cohesión social, así como de identidad cultural, al interior de la comunidad de la que son parte. Lo que se traduciría a la vez en mayores niveles de capital social para los miembros de la comunidad en general, en tanto sentirse parte de ella en el presente, y en términos proyectivos, en el futuro.

Pasando a otro punto, ya decíamos anteriormente que la diversión es uno de los principales consumos que los niños desarrollan al interior del espacio de la biblioteca, ahora, estos consumos se darán a partir de actividades concretas en las que los niños invertirán su tiempo y energía, de manera de poder realizar este tipo de consumo. Y al revisar cuales son estas actividades concretas, podemos observar que ellas se centran en primer lugar, en la lectura. Esto debido a que las actividades que los adultos más intencionan y a la que le dedican más tiempo para compartir con los niños se relacionan directamente con la lectura; pasando a formar parte de las actividades que le permitirán a los niños “apropiarse” de este tipo de capital simbólico que es el adulto, lo que a la vez tendrá un impacto tanto en su desarrollo, como en los consumos que el niño realice, debido a que los niños estarían significando a los libros como una fuente de posible diversión. Esto según nuestra visión, estaría influyendo y configurando un tipo de vínculo con el libro, transformándolo en un bien susceptible de ser consumido por los niños, tanto ahora como en el futuro; lo que a su vez tendría repercusiones

en el Capital Cultural que pueden exhibir y la capacidad que los niños pueden implementar al desenvolverse en un contexto como la escuela.

Pero la lectura no es la única actividad que los niños desarrollan y puede ser observada al interior de la biblioteca, en este sentido los juegos que los niños desarrollan en este espacio pasan a conformarse en una importante fuente de diversión, que como decíamos anteriormente, se presenta como la principal motivación por parte de los niños. En cierto sentido como un fin a ser buscado en la mayor parte de las actividades que desarrollan al interior del centro.

Ahora, el desarrollo de este tipo de actividades, hace pensar en las posibilidades de desarrollo que presentan para los niños en términos de destrezas sociales, lingüísticas e incluso lógico matemáticas y evidencian, además, que esta búsqueda y preferencia de aquellas actividades que parecen y pueden ser divertidas también está relacionada con aquellas actividades que además de reunir estas características pueden presentar un desafío para su concentración, imaginación y creatividad; en resumen, para su desarrollo en el sentido cultural de la acepción. Lo que contribuiría fuertemente a que logren desarrollarse como personas más integrales y completas.

En esto vemos que se realizan juegos de mesa, los que aportan al desarrollo (de los niños) de conocimiento en términos de acción mediada¹⁶⁴. Al mejorar sus capacidades lógico matemáticas, a través de la lúdica y de la oportunidad de los niños de espontáneamente elegir este tipo de actividades. Al darse estos juegos en el marco de la acción mediada niño-adulto, decimos que favorecería la aparición de las Zonas de Desarrollo Próximo de los niños, al presentarse la ayuda de un compañero más eficaz, capaz de aportar nuevas estrategias para la resolución de los problemas lógicos por ejemplo, que pueden plantearse en este tipo de juegos.

Por otro lado veíamos la importancia que cobra el juego físico y el orden ritual que conlleva, al cual los niños pueden adherir, proporcionando, según la pericia y manejo en las reglas que supone, visibilidad a partir del capital simbólico. En esto como podemos dar cuenta, que las niñas desarrollan ritos con mayores niveles de complejidad que los que desarrollan los niños, pero de igual manera tanto niños como niñas desarrollan ritualmente este tipo de actividades y que supondrá para ellos, según sea su capacidad como jugador, un lugar determinado en la estructura social de la biblioteca, al poder acreditar, negociar y actualizar el grado de fuerza y destreza física que el niño presente como jugador.

Por último veíamos cuando observamos las actividades en general, las que más se dan en ese espacio y con estos niños, son los juegos de representación. Estos, estarían aportando a los niños,

¹⁶⁴ De acuerdo a Vygotski, el **Conocimiento** no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que *es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se inducen en la interacción social*. Conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana. <http://www.monografias.com/trabajos/teorapren/teorapren.shtml>

vehículos eficaces para poder experimentar roles distintos a los que cotidianamente desarrollan, lo que estaría teniendo un impacto en la forma y el manejo de su propio autocontrol con el que pudiesen mejorar su desempeño social, al estar aprendiendo a regular su conducta al someterse a las reglas implícitas que se derivan de asumir un rol imaginario a través del personaje. Esto, porque el juego de roles exige de los niños descentrarse y generar pautas de comportamiento que no desarrollan habitualmente, lo que exigiéndoles a su vez, mayores niveles de concentración, así como de autocontrol.

En este sentido estarían entrenando y desarrollando habilidades que les permitan manejar de una mejor manera tanto los signos y el lenguaje asociados a los diversos roles, lo que implicaría desarrollo desde el punto de vista cultural. Esto porque estaría implicando un más acabado dominio de los instrumentos de la cultura, lo que significa la reorganización de las funciones psicológicas, lo cual también expresaría desarrollo.

Por último, podemos decir que los niños presentan lo que podría ser interpretado como autonomía a la hora de poder elegir una actividad, invitar a un adulto a participar de ella o, abandonarla cuando deja de ser de su agrado. En este sentido, se dan un alto número de actividades en las que son los niños quienes las comienzan, las eligen y les dan la forma, en cuanto a distribución de funciones o roles que a ellos mejor les parecen, o sea, que existe un gran número y variedad de actividades que los niños intencionan. Esto según nuestra visión, revelaría la capacidad que los niños exhiben de lograr, autónomamente, proponer y articular actividades, así como darles una forma determinada, lo que estaría revelando un estilo relacional en el cual son ellos los capaces de elegir y hacerse cargo. De esta forma, se puede observar propositividad y proactividad en cuanto a sus relaciones interpersonales y el desarrollo de actividades en las que invierten su tiempo y su energía.

Esta misma característica estaría a la base, cuando hablamos que los niños se rehúsan a seguir una actividad que le es impuesta por un adulto, debiendo ésta poseer la capacidad de proporcionarle diversión, de lo contrario lo más probable es que el niño la deje por terminada. Esto se da por lo general con los niños mayores de diez años de edad, pero también puede observarse en muchos niños pequeños, de manera que es una característica que en este espacio en particular es aceptada y respetada, pero que podría traerle dificultades rituales o de adaptación a los niños en un contexto con dinámicas más estructuradas como lo es, por ejemplo, la escuela.

Una mirada más abarcadora

Es necesario, a partir de los elementos evidenciados, el poder generar algunos ejes de reflexión desde la mirada profesional, que nos permita ver desde otra perspectiva los hallazgos y aportes que la investigación dentro de su proceso ha dado cuenta y que dicen relación con la generación de conocimiento sustantivo, conocimiento que viene a retroalimentar las perspectivas del lector.

De la Biblioteca o Centro Nórdico como un espacio Microsocial e Intercultural

Las relaciones sociales que se dan al interior del espacio de la biblioteca tienen diversas características, a partir de las cuales podemos designar el espacio como microsocial, y que guarda relación con la concepción de Bourdieu en relación con el *Campo*¹⁶⁵, extrapolada a una realidad social más bien comunitaria. En este sentido el espacio, que es tomado como un campo, que posee sus propios y determinados tipos de capital simbólico y que, por otro lado, estructurarán las relaciones sociales dándoles a éstas, coherencia y cohesión; además de aportar significados y una orientación bastante estable para que cada quién tenga un lugar en ellas y pueda desde allí, construir una imagen de sí mismo que sea adecuada y le permita funcionar socialmente de una forma determinada. En otras palabras, las formas de capital permiten que los sujetos (en este caso los niños) regulen sus interacciones sociales en referencia a un orden dado a partir del grado de posesión de estos factores de reconocimiento social.

Podemos decir, que los niños desarrollan sus propias formas de reconocimiento y estructuración, lo que puede ser interpretado como la re-creación de la cultura adulta, más bien que como una imitación, debido a que tendrá sus propios matices distintivos y propios. De esta manera, podemos ver que los niños, por ejemplo, reconocerán como un tipo de capital simbólico, la atención y tiempo que un adulto les pueda entregar, idealmente, en exclusividad. En este sentido, cabe plantarse algunas interrogantes: ¿Será esto la expresión de una necesidad que los niños poseen (real o simbólica), sea ésta la de tener la atención de una adulto para sí, de manera que cuando se posee, se intenta conservar y cuidar como la posesión de cualquier otro bien que se adquiere?. Por otro lado, ¿De que forma la interrogante anterior posee una relación con las necesidades que las familias de los niños experimentan cotidianamente (subsistencia, trabajo, ocio, etc)?; y, ¿Que implicancia posee la pobreza en las pautas relacionales de las familias de Valparaíso?.

Otro de los aspectos que surgen en la investigación, y del cual nos surgen interrogantes es respecto a la fuerza, tomada ésta como un tipo de capital simbólico que posee una alta valoración y provee de reconocimiento en el espacio social comunitario del sector y de la biblioteca, elementos recogidos

¹⁶⁵ “es decir, a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura”. Bourdieu Pierre. (1997), “Espacio social y campo de poder”; Anagrama, Barcelona, , p 48-49

desde la perspectiva del observador. ¿Qué podría interpretarse a partir del reconocimiento social que provee la posesión de la fuerza o su uso como forma de adquirir reconocimiento?. ¿Una necesidad?, ¿Una forma de socialización?, ¿Una forma de trasgresión? ¿Una forma de reproducción de los mecanismos de la sociedad o de los procesos históricos?.

En todo caso, sólo nos cabe poder plantear estas interrogantes más bien que intentar responder por ellas, pero tomando en cuenta los planteamientos teóricos que nos han acompañado a lo largo del proceso, (debemos recordar que se plantea el uso de la Violencia Simbólica por parte del Estado¹⁶⁶, según Bourdieu en el área educación) a partir de la imposición de los contenidos y además por la forma en la que esto se hace, o sea ocultando esta imposición, lo que el autor plantea como un doble ejercicio de violencia¹⁶⁷. De manera que, si es el Estado quien incluso en la educación utiliza la fuerza para, a través de ella, imponer contenidos que son en cierta forma los que la cultura de los dominantes determinan, a raíz de lo cual éste reafirma su poder y reconocimiento; es posible que se dé una relación entre esto y el uso de la fuerza como un tipo de Capital Simbólico¹⁶⁸, que a partir del reconocimiento de su valor dentro del espacio social comunitario permita a los sujetos posicionarse de tal o cual forma y obtener visibilidad como personas. El reconocimiento de esto se da aparentemente a partir de la socialización, sea ésta formal o informal, primaria o secundaria y se inscribirá como una forma de ordenar el mundo social para los niños (sujetos) en el habitus¹⁶⁹. A partir de estas preguntas pueden surgir otras que guardan relación con nuestra labor profesional, esto será abordado más adelante.

Dejemos este tema por ahora y veamos otra área. Decíamos que los niños desarrollan con un grado de libertad considerable, sus propias pautas relacionales, que estarían a la vez expresando su cultura y forma de valorar y ver el mundo, así como las relaciones sociales que se dan en él. En este sentido decíamos también, que esto se encontraría fortaleciendo su identidad local, al tener un referente dentro de su cerro al cual acudir cuando en el contexto infantil se habla de diversión, cuando se incorpora a sus lógicas que: cuando la biblioteca cierra, la población es aburrida (versus), lo que sucede cuando ésta está abierta (es divertida); o cuando dicen que no les gusta cuando ésta cierra porque llegan a sus casas a aburrirse (versus), que mientras están en la biblioteca se entretienen. En este sentido los niños además se muestran apegados a la biblioteca porque ésta pasa a formar parte de su espacio vital, ya que se encuentra al interior de sus espacios comunitarios, de manera que la significan como suya. Tomando en cuenta nuevamente que el Centro les permiten desarrollar sus

¹⁶⁶ “la educación, lo que desde otros enfoques teóricos sería visto como *“Transmisión Cultural”*, pasa a ser definido como *el ejercicio de una doble violencia, la violencia de la imposición y la del mismo contenido impuesto*”. Bourdieu Pierre. y Passeron J.-C. (1998) “La reproducción”; Fontamara, México, , p. 44.

¹⁶⁷ Bourdieu señala que la Acción Pedagógica “es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. Ibid, p. 45.

¹⁶⁸ En realidad, toda forma de dominación (la desigual distribución de capital entre individuos y grupos), aún la que se basa en la fuerza desnuda, tiene una dimensión simbólica. Ver Marco Teórico.

¹⁶⁹ “engendra prácticas inmediatamente ajustadas a ese orden y, por lo tanto, percibidas y valoradas por quien las lleva a cabo, y también por los demás, como justas, correctas, hábiles, adecuadas, sin ser en modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho”. Bourdieu Pierre, (1999), “Meditaciones Pascalianas”; Anagrama, Barcelona, p.190

propias pautas relacionales (intencionando eso sí el respeto), y que aparentemente gracias a esto, pueden identificarse con el lugar, debido a que es un espacio que no los violenta, sino que les permite desarrollarse a partir de sus propias inclinaciones culturales, gustos e inquietudes, sugiriendo algunas otras como la lectura.

Ahora, por otro lado, podemos decir que la biblioteca se vuelve un espacio microsocioal que permite que en su interior se desarrollen una gama de interacciones culturales entre sus participantes y que a su vez, representan diversas culturas; siendo éstos, niños y adultos, chilenos y extranjeros, europeos o americanos, lo cual estaría enriqueciendo las experiencias de los niños, al proporcionarles tanto una mayor gama de conocimientos como de puntos de vista del mundo en general y de ellos mismos en particular, al generarse esta interacción transcultural. Que además les permite a los niños tener referencia con respecto de diversas formas y visiones de actividades ceremoniales.

Cuando cruzamos lo anterior con una perspectiva Intercultural en cuanto a educación, vemos que el estilo de trabajo de la biblioteca se puede acercar al modelo Crítico o Sociopolítico, que “consiste en proponer a los sujetos y grupos que se reconozcan entre sí como <<iguales en la diversidad>>, sin atribuirse ninguna supremacía o mérito particular por pertenecer a una determinada cultura, y como capaces de convivir y de dirimir sus contradicciones por medio de un diálogo que permita el desarrollo de una acción social conjunta y concertada de los interlocutores¹⁷⁰.” Es en este sentido, hacia donde apunta la propuesta de la biblioteca y la forma en la que se trabaja con los niños, donde estas premisas subyacen a las actividades desarrolladas por la mayoría de los adultos que trabajan en ella. Ahora bien, esto podría contrastar fuertemente con lo que aparentemente sucede con los niños en el aula de clases, en la escuela, debido a que el enfoque que todavía permanece en trabajo de los profesores de escuelas públicas, tiende hacia lo que puede ser interpretado como un modelo Tecnológico, al menos en lo que dice relación con el componente Intercultural, que en pocas palabras “impone el significado e impide construirlo entre los protagonistas, situados en relaciones asimétricas¹⁷¹”. Esto claramente tiende en la práctica hacia la simplificación y reducción de las complejidades culturales que los niños pueden presentar, invisibilizando y, en cierto sentido, violentando las características propias de quienes son educados¹⁷².

En resumen la Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil - sede Rumania, permite que en su interior se desarrolle un entramado particular de relaciones interculturales entre los niños y los adultos que asisten a ella, en este entramado cada uno de los que allí asisten, tiene la oportunidad de

¹⁷⁰ A. García Martínez - J. Sáez Carreras. “Del Racismo a la Interculturalidad, Competencia de la Educación. Narcea S.A. de ediciones. Pag. 137

¹⁷¹ Véase: A. García Martínez - J. Sáez Carreras. “Del Racismo...pag. 131

¹⁷² “Desde el punto de vista del respeto y consideración a la diversidad cultural, el sistema educacional chileno representado en la Escuela Básica de Sierra Nevada en 1992, a 500 años del Descubrimiento de América, tenía la misma actitud que Colón y sus hombres, estaban frente a unos salvajes: unos sujetos que había que civilizar, sin una lengua, un pasado, sin un universo de significados que valiese la pena considerar. El salvaje en el aula: los problemas de lenguaje e identidad en el rendimiento de estudiantes pobres urbanos. Fernando Mandujano Bustamante. Sociólogo, Universidad d Playa Ancha.

www.reduc.cl/reduc/mandujan/pdf

compartir sus formas de ver el mundo y de disfrutar; lo que como oferta probablemente es escasa o inexistente en otros lugares de Valparaíso. De esta manera, las experiencias que los niños vivencian en ella, tendrán un cariz especial y ofrecerá la oportunidad de que éstos presenten un mayor desarrollo en el ámbito cultural, ya sea a partir de las experiencias sociales interculturales, como a raíz del desarrollo de sus propias pautas interrelacionales y rituales, o a partir de la experiencia de la lectura como una forma de diversión, que puede ser susceptible de ser incorporada a los consumos de bienes culturales, tanto presentes como futuros por parte de estos niños.

Ahora bien, a partir de lo anterior podemos plantear otras interrogantes, como por ejemplo: ¿De que manera pueden estos procesos interculturales afectar las relaciones afectivas que los niños desarrollan? ¿Pueden éstos afectar la forma en la que experimentan sus pautas relacionales en sus hogares? Estas interrogantes surgen, debido a que las relaciones que los niños desarrollan con los voluntarios, así como las pautas que pueden observar en los libros que leen, tienen un tenor y un estilo que los niños probablemente no experimentan en sus hogares o en sus escuelas, de esta forma, es interesante preguntarse si aquello pudiese generar un conflicto en ellos, en relación al desarrollo de estos elementos dentro de sus espacios vitales de desarrollo, como lo es la familia. Entonces, ¿De que forman integran estas experiencias (las del Centro) que aparentemente se diferencian respecto a las de la calle, la escuela o la casa; en su forma de ver el mundo?. A partir de lo anterior, ¿los niños podrían estar con esto generando una visión crítica al respecto?. Si bien el equipo seminarista no posee respuestas a estas inquietudes, podemos señalar que los puntos de vista de quienes recojan estas interrogantes, aportarán a dar cuenta de las potencialidades y/o debilidades de este enfoque.

De lo que si podemos dar cuenta, es de aquellos procesos que estimamos que representan una oportunidad de desarrollo para los niños. Con esto, nos referimos a que las dinámicas que se generan en el espacio de la biblioteca, no son comparables directamente con los otros espacios en que se desenvuelven los niños, es decir, que no se puede señalar que las dinámicas que se generan en su interior tengan un paralelo en los hogares de los niños, en la calle (donde pasan gran parte de su tiempo libre), o a la escuela que asisten. Entonces, la biblioteca es un espacio para los niños (y de los niños) que propende el desarrollo, a través de un proceso que puede ser visto como de mediación social intercultural. Lo cual, estaría posibilitando instancias de desarrollo cultural a favor de los niños en su contexto, posibilitando el proceso y fortalecimiento de su propia cultura local y de una naciente ciudadanía, al permitir por ejemplo, el ejercicio y defensa de sus derechos.

Por otra parte podemos dar cuenta de lo importante que nos parece indispensable con respecto de la superación de la situación de pobreza que presentan los niños con los que hemos desarrollado nuestro estudio, que la educación que se les proporciona sea pertinente, adecuada y flexible, de manera que logre ajustarse a sus necesidades reales y particulares; centrándose en las capacidades y destrezas que les permitan adaptarse y autovalerse, tanto en el presente como en el futuro. En este

sentido aporta la biblioteca, que apunta a proporcionar un espacio para que los niños simplemente sean niños y a partir de esto se desarrollen. A pesar de esto, no puede dejar de ser sólo una pequeña oportunidad con respecto a lo que niños en particular y en las personas en general que se encuentran en situación de pobreza, tienen en contra para poder acceder a un nivel adecuado de vida (vivienda, trabajo, previsión, respeto de sus derechos, cultura, ocio, seguridad, etc), desde el punto de vista profesional. En esto tiene una gran responsabilidad el Estado de Chile y el modelo económico que administra y que reproduce grandes desigualdades e injusticias, tanto en lo económico, como en lo social y lo cultural, traspasándole gran parte de la responsabilidad a los individuos y a las organizaciones no gubernamentales que poca influencia en el contexto macrosocial pueden tener.

El Trabajador Social como Observador

A partir del conocimiento sustantivo generado, sea éste, el conocimiento de la realidad concreta de las formas de interacción que presentarían los niños al interior del espacio microsocial de la biblioteca, así como los procesos de desarrollo que pueden derivarse de ellos; podemos inferir los rasgos culturales que presentan como grupo particular, que interactúa entre sí recurrentemente.

De esta forma, de lo que podemos dar cuenta entonces es, de aquellos rasgos culturales que se nos hacen presentes como observadores al analizar comprensivamente las actividades desarrolladas, tanto por los niños que asistieron al centro aquellos días en que fueron realizadas las observaciones, como las que éstos realizaron en conjunto con los adultos participantes del centro. Así como, además, por los propios observadores que se involucraron en estas dinámicas, según la lógica de los niños, como voluntarios o “tíos”.

Debido al rol que debimos cumplir como observadores (desde nuestra perspectiva), sumado a los de adultos-voluntarios o tíos; la construcción de las observaciones que realizamos con el fin de dar cuenta de lo experienciado al interior del centro, se realizaron a posteriori. De manera que desde el punto de vista de observadores, re-construimos la experiencia vivida durante el tiempo que transcurrimos al interior del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil - Sede Rumania.

Esto presenta dos elementos interesantes de observar. El primero, es en relación a la idea de involucrarse con los niños y con las cosas que hacen en el centro, por lo que nos era imposible lograr tomar notas sin que los niños o los observadores (nosotros) se incomodaran por tal situación, sobretudo porque habríamos interrumpido la fluidez de los acontecimientos al detenernos a tomar notas entre una actividad y otra; entorpeciendo de esta forma el natural desarrollo de los acontecimientos, así como la espontaneidad de ellos.

Ahora bien, una de las dificultades que se nos presentó en esta área, fue a la hora de “inscribir” las observaciones, es decir, pasar al papel las experiencias vivenciadas. Donde las complicaciones giraron en torno a poder realizar estas inscripciones sin entrar en juicios diagnósticos a priori, o sea, el intentar no teñir en cierto sentido la visión que de éstas pudiese emerger, y que es algo que tuvimos que practicar y desarrollar durante el proceso, para poder dejar establecidas observaciones que tuviesen la menor carga posible de juicios; de forma que éstas logren retratar de la mejor forma posible las actividades que se desarrollaban en el centro sin intencionar la interpretación que el lector pudiese formarse de éstas, incluyéndonos dentro de este criterio a nosotros mismos.

Esto no fue un ejercicio fácil de realizar, debido sobre todo a nuestra formación y a algunos hábitos que se comienzan a desarrollar a partir del trabajo que se realiza en la praxis, por ejemplo, el de estar casi constantemente realzando un “diagnóstico” de las situaciones a las cuales nos vemos enfrentados, de manera de responder lo más rápida y pragmáticamente posible frente a ellas. De manera que, intentar realizar el ejercicio de ver con la mayor claridad posible aquello que sucede en el centro, demandó del equipo una constante revisión y “awareness” (conciencia), de lo que como observadores estábamos interpretando, de lo que veíamos y experienciábamos, intentando tener la mayor neutralidad posible y la mejor comprensión/interpretación a la vez.

Esto debido a que progresivamente tuvimos que hacer consciente, a través del proceso reflexivo, la costumbre de designar aquello que observamos, como una realidad empírica u objetiva independiente de nuestra percepción como observadores; esta visión, que incorporamos a través del enfoque filosófico occidental pragmático que nos es impuesto a partir de la formación escolar (que recordemos puede ser interpretada como Violencia Simbólica del Estado, a partir de la imposición de la visión filosófica de la cultura de los dominantes), queda incorporado o internalizado en nuestros habitus como ciudadanos (y a la vez como profesionales). Lo cual, tuvimos que mantener consciente de manera de poder dar cuenta con la mayor claridad posible, de aquello que estábamos experienciando sin caer en la trampa de designarlo como realidad objetiva.

Frente a esta forma de pensar a veces no consciente o no cuestionada, tuvimos que dar un paso hacia el costado y decir que no hay manera de que esto suceda, sea esto que la realidad, sobretudo la social, es independiente de los sujetos que la hacen posible¹⁷³. Lo anterior, en los ámbitos que nos competen como profesionales dentro de lo general, y en particular, en la forma en que desarrollamos nuestra investigación, en la que fue el equipo, quien se constituyó en el soporte principal de recolección y construcción de la información de la que luego nos ocuparíamos. Frente a esto, podemos dar cuenta como equipo seminarista, de lo importante que se torna, laboralmente hablando, el entrenamiento en esta forma de poder aproximarse a la realidad social, que es la que nos ocupa

¹⁷³ “El lenguaje no fue nunca inventado por un sujeto solo en la aprehensión de un mundo externo, y no puede, por lo tanto, ser usado como herramienta para revelar un tal mundo.” Maturana, Humberto y Varela, Francisco. *El Árbol del Conocimiento*. Ed. Universitaria. Pag 155.

como disciplina; sobretodo en lo referido a la construcción del sujeto de “intervención” (o a ser propiciado al cambio) y la forma que tiene de observar y vivir sus espacios y su vida, pero esto lo abordaremos más adelante, cuando nos refiramos específicamente a los aportes que nos ha reportado esta investigación para nuestra formación como profesionales.

Consideramos entonces necesario que el observador tome conciencia de que aquello que observa esta siendo influido e interpretado a su vez, por sus experiencias, sus antecedentes, su formación profesional e incluso su sola presencia. Es muy distinta la observación de la realidad que pudiese desarrollar un antropólogo o un sociólogo de los temas, que como disciplina en particular nos pueden ser necesarios y útiles desde el punto de vista de la praxis.

Debiésemos entonces lograr diferenciar el “operar del organismo” o lo que en “realidad” realiza como ser vivo, de la descripción de sus conductas sociales que podemos realizar como observadores. En otras palabras, una cosa es aquello que los niños realmente hacen desde su perspectiva y forma de concebir el mundo, las conductas particulares que estos realizan; y, por otro lado, las descripciones que nosotros como observadores que somos parte de una comunidad de profesionales Asistentes Sociales, con nuestras respectivas historias, logramos realizar y con las cuales realizamos nuestros análisis¹⁷⁴. Ahora, desde su accionar, desde su operar, intentamos ser capaces de dar cuenta de una aproximación de lo que significa aquello que hacen, desde sus acciones, para ellos mismos. Esto no es nada fácil, sobretodo debido a que, en el fondo, lo que se debe realizar es una hermenéutica de lo que hacen. O sea, desentrañar el significado que esta suspendido en la maraña de sus actos comunicativos, juegos, gestos, ademanes, actividades, gritos, posturas, etc.

De esta manera, es posible decir, desde nuestro punto de vista y experiencia en la intención de comprender, que será deseable la capacidad de poder reflexionar con respecto de la propia opinión profesional. Esto para ver qué relación existe entre la perspectiva de solución de las necesidades que poseen las personas o sujetos con la propia (Asistente Social); así como para poder comprender cuáles son las cosas que valoran y de qué manera se estructuran las relaciones sociales al interior de los grupos y comunidades particulares con los que realizamos nuestra labor profesional.

Desde el punto de vista de su operar se puede decir, tomando en cuenta un fundamento biológico, que están adaptados y que mantienen su adaptación mientras estén existiendo, tanto en el lenguaje como biológicamente¹⁷⁵. Pero es entonces cuando nuestras apreciaciones como observadores nos llevan a preguntarnos de qué manera y en un contexto diferente al de la biblioteca estos niños con

¹⁷⁴ “Esto es, como si lo determinante de la coordinación conductual así producida fuese el significado de lo que el observador puede ver en las conductas, y no en el acoplamiento estructural de los participantes.” Maturana, Humberto y Varela, Francisco. *El Árbol del Conocimiento*. Ed. Universitaria. Pág 139.

¹⁷⁵ “Las comparaciones sobre eficacia pertenecen al dominio de descripciones que el observador hace, y no tienen relación directa con lo que ocurre con las historias individuales de conservación de la adaptación.” Véase: Maturana, Humberto y Varela, Francisco. *El Árbol del Conocimiento*. pág. 75

los rasgos culturales que presentan pueden adaptarse, por ejemplo, a la escuela o en el futuro, al trabajo. Cuando hablamos de adaptarse hacemos referencia, en primer lugar, desde una perspectiva profesional, que guarda relación tanto en la adecuación a las reglas sustantivas como ceremoniales, a la deferencia, el lenguaje y los habitus relacionados a la escuela (disciplina, estudio, motivación, etc), consumo de bienes culturales, etc. En segundo lugar, a la adaptación que realiza (o no) el Estado a través de sus diversas instancias para ajustarse a estas realidades y sujetos particulares, ya sea a partir de sus políticas públicas y en la construcción de sus sujetos beneficiarios, o a través de la escuela pública. Y en tercer lugar, cómo las metodologías que las distintas disciplinas implementan con respecto de las características particulares de las comunidades o los grupos, los cuales pueden ser considerados minoritarios desde el punto de vista que carecen del Capital Global necesario para poder realizar sus necesidades o hacer que sus derechos se respeten, en otras palabras estamos hablando de poder; se adaptan a los sujetos particulares o más bien están dirigidas a sujetos abstractos.

Trabajo Social y Construcción de Conocimiento

Al ver en retrospectiva la tarea de investigación desde este enfoque, podemos decir que hemos llegado a desarrollar conocimiento, conocimiento sustantivo, a partir de un proceso reflexivo que desde la realidad e imbricándose con la teoría, representa una interpretación comprensiva de la realidad cultural de las personas que asisten al Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil - Sede Rumania, centrándose principalmente en los niños.

Este proceso, como hemos dado cuenta con anterioridad, siempre tuvo como horizonte la intervención y aunque ésta no haya formado parte del proceso como una etapa independiente dentro de un ciclo tecnológico lineal, estuvo presente en la observación participante ya que nuestra sola presencia en el lugar ya presentaba un cambio en las dinámicas que naturalmente se desarrollan en el Centro, siendo siempre un referente respecto de los hallazgos y en cierto sentido le imprime desde nuestra perspectiva, un sello de Trabajo Social a los estos hallazgos presentados.

Por otro lado, desde el punto de vista de la institución donde se realizó la investigación, consideramos que el conocimiento generado con respecto de los niños y sus principales pautas relacionales, tendrá un efecto positivo en las prácticas que realiza. En este sentido, consideramos que el conocimiento generado tendrá un impacto dentro del componente intervención, ya que aportará a la retroalimentación de sus prácticas y al conocimiento y comprensión desde otro punto de vista, de la actividad ritual que los niños realizan al interior del espacio que les brindan.

Entonces decimos que el conocimiento de primer nivel que se ha generado a partir de este proceso constituye una forma de intervenir, de forma mas bien directa con relación a la institución, así como en forma indirecta con respecto de los niños. Por otro lado decimos que a la vez, la generación de

conocimiento sustantivo, dentro de un contexto particular, tendrá un impacto en la profesión, debido a que es un área y una temática, que involucra personas con las cuales como disciplina, trabajamos cotidianamente. De esta forma, además, estamos interviniendo sobre otro grupo determinado de personas que son los Trabajadores Sociales y otros profesionales de las Ciencias Sociales, al presentarles conocimiento que es susceptible de ser utilizado por ellos. Y no solamente en relación a los hallazgos definidos por el proceso de investigación, sino que a la vez, por la forma en la que éste ha sido realizado.

De manera que, podemos afirmar que si hubiésemos dispuesto de más tiempo para poder volver nuevamente con lo encontrado a terreno, de manera de poder contrastar lo que se ha producido; podríamos haber generado categorías de análisis quizá más precisas, acotadas y generalizables para otros contextos similares. Esto lo planteamos debido a que dentro de la lógica de las tendencias cualitativas de investigación, se obedece a un proceso de esclarecimiento progresivo en el curso de cada investigación particular. Por otro lado, los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible. De manera que las hipótesis que se pueden derivar de este proceso son más bien de carácter heurístico y generativo, pudiendo constituirse en el punto de partida de una nueva investigación o la profundización de los elementos encontrados, invitación que dejamos abierta a quienes se interesen por el conocimiento y la comprensión de las realidades y culturas en las que profesionalmente nos desenvolvemos de forma cotidiana.

De manera que a partir de esta experiencia podemos decir que existe la posibilidad de que el Trabajo Social genere teoría sustantiva a partir de las dinámicas investigativas inductivas-cualitativas, con respecto a las áreas de trabajo que le son pertinentes. Esto no sólo en relación con los temas que como disciplina nos son interesantes e ineludibles, sino que a la vez, con la perspectiva de generación de cambios que es la que subyace a nuestra postura disciplinaria. En este sentido se abren un número considerable de posibilidades, ya sea desde la “construcción” de los sujetos con los que la política del Estado se diseña, tomando en cuenta, por ejemplo, sus particularidades culturales, sus formas de organización, reconocimiento social o consumos. Por otro lado la generación de conocimiento de la disciplina en el contexto de la complejización y complementariedad de las ciencias, lo que implicaría que como disciplina poseamos una mirada más profunda y compleja de cómo, por ejemplo, la realidad es co-construida tanto por las instituciones como por los sujetos, lo que implica la incorporación de una perspectiva de complementariedad de enfoques y estrategias, sobretodo en lo que dice relación a los fenómenos sociales y personas con las cuales trabajamos; de manera de poder generar estrategias de gatillamiento de cambio en las personas, que se adecuen tanto a las necesidades que éstas dentro de sus propias lógicas perciben, como a los criterios profesionales, los cuales deben de respetar las características comunicacionales, culturales y

particulares de cada persona, grupo o comunidad, logrando, además, poder cumplir con las expectativas que las instituciones poseen y exigen.

De esta manera, cabe nuevamente generar algunas interrogantes que queden abiertas, buscando en cierta forma “intervenir en el lector”, desarrollando una reflexión o postura frente a ellas. Tomando en cuenta los distintos referentes teóricos: Con respecto de la perspectiva de Bourdieu, ¿Ejerce el Trabajador Social Violencia Simbólica con respecto de las personas, grupos o comunidades con las cuales trabaja, cuando está ejecutando la política pública del Estado?, ¿Qué atributo se distinguiría como Capital Simbólico en el trabajo que realiza la disciplina con personas? o ¿con respecto de qué atributo las personas le otorgan reconocimiento al Trabajador Social?

Por otra parte, tomando en cuenta ahora la perspectiva del Interaccionismo Simbólico: ¿Conoce el Trabajador Social las pautas rituales con las que funcionan las relaciones sociales de las personas con las que trabaja?, ¿De qué nos sería útil este conocimiento?. Desde la perspectiva de la Mediación Social, ¿Hasta que punto mediamos entre lo que las personas pueden hacer por sí solas y lo que pueden realizar con nuestra cooperación?, ¿Generamos como disciplina Procesos de Desarrollo en las personas, que permitan una mayor autonomía?. Y con respecto de un enfoque Intercultural: ¿Logramos distinguir pautas culturales en las personas con las que trabajamos?. Si es que esto sucede: ¿Que tan dispuestos estamos a reconocer como válidas las pautas culturales particulares de los grupos de personas con los cuales trabajamos?. De ser así, ¿Contamos con los dispositivos necesarios para poder generar cambios positivos en ellos sin imponer nuestra perspectiva o la del Estado (modelos de intervención por ejemplo)?. O por último ¿Es la pobreza una vulneración de derechos¹⁷⁶?

Entre muchas interrogantes éstas pareciesen aparecer en primer plano, pudiéndose encontrar muchas otras, cuando revisamos el proceso reflexivo de investigación y como éste, ha resultado en una “intervención” en nuestra propia forma de observar la realidad social y de ejercer el Trabajo Social. Llevándonos por ejemplo a repensar y hacer consciente nuestro habitus como profesionales, lo que hemos interiorizado y lo que se nos ha impuesto, de manera de poder decidir y generar cambios con respecto de nosotros mismos, que en cierto sentido somos los principales “instrumentos” de “diagnóstico” y de cambio, con respecto de nuestra labor profesional; o por otro lado, en la forma en la que desde nuestras propias pautas culturales esperamos o decretamos, que las personas deben presentar maneras de ofrecer una deferencia y proceder adecuados, ya sea con respecto de ellas o con respecto de nosotros que somos profesionales.

¹⁷⁶ “En estas circunstancias, si creemos en la responsabilidad declarada del Estado en torno a estos derechos <<sociales>>, entonces es perfectamente admisible que el daño que sufren los pobres se convierta en delito cuando éste los reconoce pero poco o nada hace por realizarlos.” Agacino Rafael. La otra impunidad: El Neoliberalismo y la <<Cuestión Social>>. Pluma y Pincel, Número 183. Pág. 10

De manera que decimos que un cambio epistemológico, que contemple una perspectiva culturalista o Intercultural, transitando hacia una perspectiva más centrada en la forma en la que el individuo significa a los demás y a sí mismo, pudiese producir un impacto importante en las prácticas que el trabajador social realiza. Ahora bien creemos que sería interesante poder responder a la pregunta sobre la forma en la que se modificarían estas prácticas al observarlas por ejemplo, desde el prisma desarrollado con esta investigación; o integrando una mirada más compleja de las ciencias por ejemplo. ¿Llevaría esto a significar una reconceptualización de nuestra disciplina?. ¿Qué disciplina tanto en lo social como en las demás áreas, no está reconceptualizándose como un proceso continuo de cambio y crecimiento?

Volviendo al tema de la generación de conocimiento y juntándolo con una perspectiva Intercultural, ¿No debiese al mismo tiempo el Trabajador Social ser capaz de generar una “tecnología adecuada para intervenir en la realidad así comprendida?; ¿Será éste el camino para poder desarrollar innovación con respecto de los modelos de “intervención”? No podemos dejar de reconocer que el Trabajo Social es una disciplina que, como todas las demás, debe estar aportando al desarrollo de las personas y del país de manera que se hace, desde nuestra perspectiva, necesario el que respondamos desde nuestra disciplina, estas y otras preguntas que al lector le puedan surgir con respecto de ella.

De esta manera, creemos que hemos planteado, primero a nosotros mismos y luego al lector, algunas preguntas y reflexiones que demandarán de decisiones y acciones, que tendrán un impacto en el cómo desarrollamos nuestra labor profesional y pensamos nuestra profesión, y sus posibilidades de desarrollar aquello que vienen siendo su objetivo último.

Por esto, insistimos en que el conocimiento genera cambio y es un tipo de intervención, “cualitativa eso sí”, ligada a los procesos. Recordemos a Maturana con Varela cuando plantean en el Árbol del Conocimiento que “Toda reflexión trae un mundo a la mano, y, como tal; es una hacer humano por alguien en particular en un lugar en particular”. A la vez esto implica que el Trabajador Social, desde nuestra perspectiva no es un agente neutro en el mundo de lo social, sino que transmite a través de su proceder y su forma de mostrar deferencia, una postura con respecto de las personas con las cuales trabaja, o sea presentará una línea determinada a través de la cual manifestará su evaluación de la situación, la persona y de sí misma con respecto de ella. En este sentido, el Trabajador Social estará constantemente realizando juicios con respecto de aquellas personas con las que tiene que trabajar y, a través de su comportamiento les comunicará tanto su apertura, comprensión y empatía; como sus prejuicios, etnocentrismo o rechazo. En este sentido, el Trabajador Social no puede enfrentar las situaciones sociales sin estar interviniendo a través, incluso de sus silencios o inacciones, tornándose de suma importancia que tenga consciencia de ello.

Como última cosa, será a la vez intervención con respecto del lector, toda reflexión que a partir de estas páginas se pudiese haber gatillado en él, sea en su forma de comprender la realidad de las dinámicas infantiles aquí presentadas, por ejemplo; o a partir de otras de las cosas que en estas páginas está dicho explícita o implícitamente, o dicho, a través del silencio.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

TEXTOS

- **ANSART P.**, "Les sociologies contemporaines"
- **BOURDIEU. PIERRE.** "Cosas dichas"; Gedisa, Buenos Aires, (1989),
- **BOURDIEU. PIERRE .** Meditaciones Pascalianas"; Anagrama, Barcelona, (1999)"
- **BOURDIEU PIERRE.** "Espacio social y campo de poder"; Anagrama, Barcelona (1997),
- **BOURDIEU PIERRE.** "Réponses",
- **BOURDIEU PIERRE.** "Los tres estados del capital cultural", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 30, trad. Emilio Tenti Fanfani; París, (1979).
- **BOURDIEU PIERRE.** "La distinción". Taurus; Madrid.,
- **BOURDIEU PIERRE.** "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción"
- **BOURDIEU PIERRE. Y PASSERON J.-C.** "La reproducción"; Fontamara, México, (1998)
- **DÍAZ CORDAL, JIMENA.** "Aprendizaje y Desarrollo en los primeros años de vida: el enfoque constructivista según Vygotsky";
- **ECHEVERRÍA, RAFAEL.** El buho de minerva. (1996)
- **GEERTZ CLIFFORD** "La interpretación de las culturas", Gedisa Editorial(1992).
- **GEERTZ, CLIFFORD.** "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura".
- **GOFFMAN ERVING,** "Ritual de la Interacción"; Editorial Tiempo Contemporáneo (1970)
- **JIMÉNEZ, CARLOS ALBERTO** Pedagogía de la creatividad y de la lúdica";. Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda.
- **MATURANA, H Y VARELA, F.** "El árbol del conocimiento".(1984)
- **MATURANA HUMBERTO Y VERDEN ZÖLLER, GERDA** Amor y Juego Fundamentos Olvidados de lo Humano. El juego, el camino desdeñado. Colección Experiencia Humana.
- **ROLFES, M,– NEUSER, H** "Desarrollo, Educación y lucha contra la pobreza"; LAPSO, Perú.(2004)
- **SANDOVAL, CARLOS.** "Módulo cuatro investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social módulo cuatro investigación cualitativa". Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES Bogotá, Colombia. (1996),
- **VYGOTSKI, LEV.** "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" . Barcelona, España. Editorial Crítica Grijalbo. (1979).
- **GOETZ Y LECOMPTE.** "Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa". Ediciones Morata, Madrid. (1988)
- **WERTSCH, J. V.** Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid, España: Aprendizaje Visor. (1991).

- **WERTSCH, J. V.** Vygotsky and the social formation of the mind. Cambridge, MA: Harvard University Press. (1985).

SEMINARIOS DE TÍTULOS

- **GAMBOA I., - OYANEDER G.** “Estudio descriptivo: Interacciones con valor mediacional que se presentan en la práctica de las tutorías formativas individuales del programa Adopta un Hermano, V región. Psicología, Universidad de Valparaíso”. (2003)
- **GARCÍA C., - LAMBERT K.** “La asociación como estrategia de promoción de desarrollo local: relación existente entre municipios y sociedad civil de la comunidad rural de Santa María”. Trabajo Social (2003).
- **ABAZOLA L. Y OTROS.** “Un estudio Descriptivo – explicativo con niños y niñas trabajadores(as) pertenecientes a establecimientos educacionales municipales emplazados en sectores de extrema pobreza de Viña del Mar”. Trabajo Social (2003)

DOCUMENTOS

- **RED DE INFANCIA,** Comentarios al 2do informe del Estado chileno acerca de las medidas adoptadas para dar efectividad al cumplimiento de la convención internacional de los derechos del niño, Informe Alternativo (2000)
- **GARAIGORDOBIL LANDAZABAL MAITE,** Psicología para el Desarrollo de la Cooperación y de la Creatividad. Biblioteca de Psicología Desclee de Brouwer. Cap 2.
- **ROSAS D RICARDO** “De cómo el Homo Sapiens devino en Homo Faber gracias al Homo Ludens”. Escuela de Psicología U.C.
- **PLUMA Y PINCEL,** “Miedo , delincuencia y control social” N° 183 Edición Enero-Febrero 2005. Santiago de Chile.

ENTREVISTAS

- **HANSEN CHRISTENSEN ANNE,** Directora Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil
- **CARRASCO MARÍA ANTONIA,** Coordinadora Centro Chileno Nórdico, Sector Rumania.
- **SALINAS DAGOBERTO,** Asistente Social, Académico Cátedra de Metodología, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso.

DOCUMENTOS EN LINEA

- **IÑIGUEZ LUPICINIO** “Curso de investigación cualitativa: fundamentos, técnicas y métodos”<http://antalya.uab.es/liniguez/> (Junio 2004)
- **LIFTER, KARIN** “El juego y sus relaciones con el lenguaje y las conductas sociales en niños con y sin trastornos generalizado del desarrollo”
- **LUGO RENGIFO GERARDO LUIS** “Esbozos sobre la hermeneutica de gadamer”
www.monografias.com/trabajos11/gadamer/gadamer.shtml
- **MARTÍNEZ, MIGUEL.** HETEROTOPÍA; 2, pp. 63-73. Como hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. En <http://prof.usb.ve/miguelm> (1996)
- **MARTÍNEZ, MIGUEL.** Necesidad de un nuevo paradigma epistémico. En <http://prof.usb.ve/miguelm/libros.html>
- **MURCIA PEÑA, N Y JARAMILLO ECHEVERRI L.** “La Complementariedad como Posibilidad en la Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa”. Cinta de Moebio No. 12. Diciembre 2001. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/12/frames03.htm>
- **PUENTE PEÑA, VIRGINIA.** “El juego y la interacción social como generadores de desarrollo intelectual”; <http://www.proyecto-cas.org/reto/fjuego.htm>
- **RAIZA ANDRADE Y CADENAS, EVELIN; PACHANO, EDUARDO; PEREIRA, LUZ MARINA; TORRES, AURA.** “El paradigma complejo” Cinta de Moebio No. 14. Septiembre 2002. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile <http://www.moebio.uchile.cl/14/frames07.htm> Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá. UNIEDPA
- **RODRÍGUEZ REVOREDO MARCO ANTONIO** “Metodología Cuantitativa vs. cualitativa Una Polémica en extinción”; Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo”, Colección Quetzalcóatl Num.1. <http://www.uv.mx/iee/Investigadores/Marr/publmarc.htm>
- **SCRIBANO ADRIÁN** “Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en ciencias sociales”. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/08/frames06.htm>
- **VIDAL CASTAÑO, GONZALO** "La Actividad del Profesor".
<http://www.educar.org/articulos> www.pensamientocomplejo.com.ar
- “El Ciclo Vital Evolutivo”. www.uam.es
- “Instituto internacional para el pensamiento complejo” <http://www.complejidad.org/emorin.htm>
- “La Zona de Desarrollo Próximo. Comentarios en torno a su uso en los Contextos Escolares”.
www.tiberiades.cl/documentos_word/educacion.doc
- Conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana.
<http://www.monografias.com/trabajos/teorapren/teorapren.shtml>
- www.mideplan.cl
- www.chile21.cl
- www.unicef.cl

ANEXOS

ANEXO 1: OBSERVACIONES PARTICIPANTES

(Mayo - Junio 2004; Centro Nórdico de Literatura Infantil, Sector Rumania)

OBSERVACIONES A

Observación A.1.

16 de Abril

1 La mañana del día viernes se sentía especial en la localidad de Rumania, ya que por primera vez en este último tiempo la biblioteca abría un día por la mañana, ya que solo había abierto en las tardes, dinámica que se había mantenido en el tiempo y la mañana de hoy se tornaba en algo nuevo para la comunidad.

2 Al llegar a las 10.30 horas, el centro estaba tranquilo y con poca actividad.

3 Al ingresar no reconozco a los adultos encargados del centro, me presento y conozco a Mario y Francisca de Alemania, me siento a conversar con ellos en torno a sus labores dentro de la biblioteca y ellos me preguntan sobre mi función en el centro, donde yo les señalo un breve encuadre de nuestra tesis y el trabajo que proyectamos durante este año. De repente, aparece una niña desde la pieza 2 ofreciéndole a Francisca (junto a la cual yo estaba sentado), un plato preparado en su cocina ubicada en la pieza 2 (espacio de sus juegos), al verme a mi también me ofrece un rico plato y vuelve a la pieza 2 a preparar los platos de comida, los sirve y comenzamos a comer.

4 La niña sonríe al agradecerle permanentemente el gesto de servir uno y otro plato, además la invito a comer conmigo a lo que no acepta ya que está preparando la comida retirándose sonriendo. En la medida que retira los platos y los juguetes, yo tomo éstos últimos y comienzo a jugar con ellos pegándolos entre sí con los belcros que tienen a un costado, la niña se interesa pero el hecho de preparar la comida le llama mucho más la atención que montar los juguetes que componen la comida. En un momento le pregunto a la niña si le gusta cocinar, ésta me responde “sí, mucho” y que cocina en su casa.

5 En la pieza 2 estaba con su pequeña hermana de aproximadamente 1 año 6 meses, teniendo ella aproximadamente siete años. Cuando la niña mayor está en la pieza 2 preparando el siguiente plato se da cuenta que su hermanita necesitaba mudarse, la tomó en brazos y se la llevó a su casa la cual está frente a la biblioteca, “vamos” le dice.

El juego de la niña, terminó abruptamente ante la atención puesta en su hermanita.

6 Luego vuelve a jugar a la biblioteca con su hermanita, cuando ya había llegado Antonia al recinto, luego de jugar un rato Antonia la invita a leer un cuento. Cuando estaban en medio de su lectura, la madre de la niña la llama, ésta acude de inmediato al llamado junto a su hermanita; ante esta situación Antonia le señala que se quede durante cinco minutos más para terminar la lectura, ante esto la niña toma una posición de indecisión, la cual se expresaba en su posición física y gestos de su cara, la niña opta por ir inmediatamente hasta su casa respondiendo a la orden de su madre, Antonia le dice que pida permiso y que vuelva, la niña se dirige a su casa.

7 Yo estaba situado en un lugar de la pieza 1 que me permitía observar lo que sucedía con todos los actores (justo en el centro), por la ventana veía la casa de la niña la cual estaba con la puerta abierta pudiendo observar que la niña al contarle a la madre sus deseos por volver a terminar el cuento que estaba leyendo, ésta no fue tomada en cuenta por esta última y le dijo que no, la niña con pena vuelve corriendo a la biblioteca a señalarle a Antonia que no podía continuar con la lectura porque su madre no la autorizó.

8 La dinámica dentro de la biblioteca continúa ahora con solo dos niños, ya que en total solo llegaron cuatro niños durante la mañana, con ellos leímos unos cuentos y armamos algunos rompecabezas.

9 Nos sentamos con un niño de 7 años a jugar a un rompecabezas, lo armamos pacientemente complementando las piezas que habíamos seleccionado cada uno, organizándonos por sectores para armar dentro del rompecabezas. Al terminar el rompecabezas le propongo al niño que leamos un libro y que él lo escoja, lo cual acepta de inmediato. El libro se llamaba algo así como “El granjero y las vacas...” el cual apuntaba hacia los derechos de estos animales, las cuales solicitaban diversos beneficios que eran básicos para poder enfrentar su trabajo diario tan noble como el producir leche.

10 La narrativa que comienzo a realizar se caracteriza por la expresividad ante los diversos diálogos del cuento, lo que produce en el niño la toma de una posición física que incorpora los brazos cruzados sobre la mesa inclinando su cuerpo hacia adelante, mirándome fijamente, lo que se puede traducir en características de atención y escucha, todo esto sumado a permanentes sonrisas y carcajadas.

11 El momento fue muy divertido y generó un espacio de atención y respeto entre nosotros. Al terminar el cuento, le vuelvo a proponer al niño que leyéramos otro, a lo cual nuevamente acepta con entusiasmo, esta vez el libro se llamaba algo así como “El chanchito gruñón...”, el cual trataba de un chanchito que andaba de mal humor y realizaba actos que perjudicaban a sus vecinos mediante permanentes molestias sin tener aparente motivo alguno. Para la narrativa de este cuento, opto por disminuir considerablemente la expresividad en mi relato, lo que comienza a presentar cambios en la posición física del niño, ya no está con los brazos cruzados, ni inclinado hacia delante y su vista comienza a enfocarse en otros objetos y en situaciones que suceden a su alrededor, lo que me indica que su atención comienza a disminuir. Por mi parte

continúo con la lectura de la misma forma, sin ninguna variación, cuando terminamos la lectura y le propongo un nuevo libro, esta vez me señala que no quiere y que va ir a jugar, se levanta de su silla se traslada hasta la pieza 2.

12 Quedamos en la biblioteca, 4 adultos y 2 niños, por lo que no todos generábamos actividades con ellos, de esta forma los niños se fueron a jugar entre ellos y luego comenzaron a participar en su juego Mario y Francisca, los dos voluntarios.

13 Por mi parte comienzo a conversar con Antonia en torno al trabajo que se realiza en el centro y ante la nueva apuesta de abrir los días Viernes por la mañana, este hecho se enfoca ante una apertura hacia la comunidad por parte de la biblioteca, ya que se espera que en este espacio puedan venir permanentemente niños tanto de la escuela de Montedónico como del Jardín Infantil del sector.

Observación A.2.

5 de Mayo

1 Cuando llego a eso de las 15.15 horas a la biblioteca, la encuentro cerrada.

Me acerco a la puerta y no había nadie, de repente desde una ventana contigua al centro y desde las alturas aparece la pequeña cabeza de una niña diciéndome: “¿Ud. es un tío nuevo?”, a lo que respondo “nuevo, nuevo, no!, pero en el centro se podría decir que sí, lo que pasa es que no nos conocemos”.

2 Después de ese diálogo la niña baja corriendo desde su casa acompañada por su hermana, se trataba de Ninoska y Priscila. (9 años y 7 años aprox.) Se acercan a mi presentándose y planteándome un pequeño interrogatorio, que planteaba: ¿Ud. es nuevo entonces?, ¿ha venido antes?, ¿por qué no lo habíamos visto?, entre otras interrogantes. En eso llega otra niña, yo le digo “Hola” y ella me responde “Hola”, como te llamas le pregunto, “Yasna” (14 años) me responde, la cual venía con su hermano menor Ignacio (5 años).

3 Luego de estos diálogos los niños comienzan a jugar en una camioneta abandonada en la cual estábamos apoyados, cuando estábamos los cinco conversando y jugando en la calle las hermanitas me preguntan si yo estaba pololeando, lo que me llamó la atención, respondiendo “no, no estoy pololeando...”, lo que generó pequeñas sonrisas y murmullos entre ellas, “...lo que pasa es que soy casado” –argumento-. La frecuencia de las preguntas de las niñas se interrumpió y siguieron jugando. Luego llaman a las hermanas a la casa y me quedo con Yasna y su hermano.

4 Sin hacerle preguntas, Yasna comienza a contarme un sin número de cosas que pasan en la población, como el por qué le gusta venir a la biblioteca señalando que “es un lugar de los niños donde se pueden entretener, jugar y hacer lo que quieren”, que “los días Lunes cuando no se abre la biblioteca la población es aburrida y no hay nada que hacer tan solo quedarse en casa”. Luego me cuenta la historia de una amiga que pololea con un niño mayor, diciéndome “no voy a pololear hasta que termine mis estudios, porque mi amiga que tiene 14 años se juntó con un “drogadicto” que le ha echado a perder su vida y ya no es mi amiga de antes”.

5 Mientras seguíamos con la conversación, Ignacio jugaba arriba de la camioneta, acción a la cual Yasna se encontraba atenta, a cada momento le gritaba que se bajara con el ceño fruncido y su cara se ruborizaba, presentando molestia; Yasna conversaba conmigo y se dirigía a gritos a su hermano simultáneamente “¡¡bájate de ahí o te voy a sacar la chucha!!!”.

6 Yasna me cuenta que la biblioteca se iba a abrir a las 16.15 hrs., ya que la tía María Antonia tenía una reunión. Luego de una hora de jugar y conversar en la calle comienzan a aparecer más niños en su mayoría niñas, los cuales venían llegando de la escuela, éstos ya son púberes y comienzan a relacionarse hacia mí de forma desafiante, me miran a los ojos con el ceño fruncido, uno me apunta con la mano imitando una pistola (Kevin), una niña se me acerca y me pregunta ¿Quién es Ud.? (María José), lo que respondo explicando mi labor en el centro.

7 Continúo conversando y saludando a los niños, son aproximadamente 6 niños que llegaron. Comenzamos a conversar, destacándose momentos de permanente interrogatorio hacia mí, de donde soy, si tengo polola, que edad tengo, si estudio y si trabajo, son algunas de las preguntas que me realizaban los niños. En eso llega mi compañera Carla, cuando empezamos a conversar con Carla, dos niñas me comienzan a abrazar y se me cuelgan del cuello (Belén y Pelu), situación que me sorprende y comienza a incomodarme ya que me abrazaban y tironeaban con fuerza. Este hecho me llamó la atención ya que lo hicieron luego de haberse presentado desafiantes hacia mí.

8 En eso aparece Antonia con una voluntaria, y todos los niños se abalanzan hacia ella y comienzan a alegar en contra de Antonia ya que ellos exigían que la biblioteca se abriera a la hora que “corresponde” y si no lo hizo que respete por lo menos las tres horas de apertura del centro que también “corresponden”, es decir, hasta las 19.15 hrs. y no hasta las 18.00 hrs. Los niños comienzan a energizarse ante la negativa de Antonia mediante gritos, empujones, garabatos, gestos de exclamación como brazos en alto, chasquido de dedos, entre otros, todo esto paralelamente a sus exigencias, las cuales entre otras planteaban que: “es nuestro derecho y no estamos ni ahí con su reunión”

9 Luego de una larga discusión entre niños y adultos, Antonia intenta negociar con ellos, señalando que deben respetar el hecho de que se abriera más tarde y que deben salir a la misma hora de siempre y “si no se comprometen a hacerlo no abro la biblioteca”, ante esto los niños aceptan, pero al dar las espaldas

comenzaban a emitir garabatos y frases como *"ni cagando salgo a las seis"*, *"ta' güeona la tía que voy a salir a las seis"*. Luego de este supuesto acuerdo, se ingresó a la biblioteca y los niños se dispersaron en su interior.

10 Me siento en la mesa azul de la pieza 1, y de inmediato se sienta a mi lado Belén una niña de 5 años, quien me propone pintar, comenzamos a dibujar flores a solicitud de ella y las comenzamos a pintar, luego se acerca Ninoska y me pide que le dibuje una flor para pintarla, se sienta a mi otro costado; luego llega Priscila y me pide lo mismo y se sienta en la misma mesa a pintar una flor que le dibujé. Mientras los demás niños jugaban y gritaban en las otras piezas.

11 Cuando estábamos pintando y dibujando con las tres niñas en la mesa azul, de pronto aparece María Eugenia y me pide que le haga una flor, a lo cual accedo y se pone a pintar, luego sucede lo mismo con Daniela, Stephanie y María José (estas cuatro niñas fluctúan entre los 11 y 14 años), de pronto todas las niñas (menos Yasna) se encontraban pintando las flores que yo les dibujaba.

12 Al terminar algunas flores Daniela me exige a gritos que le haga una flor, a lo que no accedo por la forma en que lo solicita, insiste en gritarme, la ignoro y continúo dibujando con las otras niñas.

13 De pronto Priscila que estaba en nuestra mesa comienza a gritar a todo pulmón, le señalo que los que estábamos en nuestra mesa no estábamos gritando sino conversando y dibujando, ante lo cual deja de gritar.

14 Las niñas que estaban en la mesa 1 –roja- (11 a 14 años) me solicitan que haga mas flores, a lo que accedo, se las entrego y se las pasan inmediatamente a Daniela, ante esto miro a la niña y ella me mira a mí sonriéndonos mutuamente. En esos momentos todas las niñas se encontraban pintando; cuando veo que todas están en un ambiente apacible y la pieza 1 se tornó en una sala de dibujo, decido levantarme intencionalmente para apreciar las reacciones que tendrían las niñas ante mi ausencia ya que no les seguiría dibujando flores, y me dirijo hacia la pieza 2, desde ahí comienzo a observarlas, no alcanzó a pasar un minuto cuando todas las niñas menos Belén se levantaron y dejaron sus quehaceres, se fueron a la pieza 3 a gritar, jugar y saltar.

15 Sus juegos enérgicos se tornaron en baile, donde los niños ponían la música y las niñas bailaban, así estuvo un rato hasta que se tornaron en juegos de gritos y empujones, donde los garabatos se transformaron en el lenguaje constante de los niños y niñas en ese momento, garabatos duros que suelen ser de "dominio de los adultos" y que se incorporan al lenguaje de los niños, en estos garabatos resaltan las niñas ante los tonos agudos de sus voces.

16 Me dirijo hasta la pieza 1, donde Carla comienza a jugar al Dictado de palabras en la pizarra con Ninoska y Stefanie, juego al cual me incorporo señalando palabras para el dictado, el juego se torna muy entretenido y las niñas lo practican con gran entusiasmo el cual se representa ante las peticiones por palabras complejas para que las puedan escribir, se torna en una competencia entre ambas niñas.

17 Al llegar la hora de cierre del centro, ninguno de los niños y niñas respetó el acuerdo inicial que propuso Antonia, y se negaron a salir no respetando ni las invitaciones a salir ni las órdenes que generaban los voluntarios hacia ellos. Salían por la puerta y entraban por la ventana; subían al altillo y no bajaban de ahí, escondían sus prendas de vestir para dilatar la salida, se negaban a salir. Había gritos, saltos, empujones, garabatos, risas y en eso un niño quiebra un vidrio de una ventana lo que los calmó por unos instantes pero siguieron en lo suyo.

18 Al salir por la puerta intentaban reingresar a empujones, ante esto Antonia forzaba la puerta para que no entraran, generándose un riesgo para los niños, ya que la puerta se cerraba a centímetros de los dedos de éstos.

19 En general era un clima muy enérgico y caótico que involucraba tanto a niños como adultos. Antonia las amenazaba con impedirle el ingreso durante otros días, las niñas señalaban *"no estoy ni ahí!!!"*, *"¡¡chaooooo!!"*, *"igual entro"*, entre otras frases.

Todo esto duró aproximadamente 30 minutos, lo que implicó un tiempo extra para los voluntarios ya que luego de la salida de los niños se ordena y limpia la biblioteca para el día siguiente, estas labores tardan 40 minutos en promedio. Por nuestra parte con Carla nos encargamos de poner un cartón a la ventana que ya no contaba con vidrio y de tomar las medidas para que fuera comprado.

20 Al salir de la biblioteca junto a Carla y comenzar a bajar el Cerro, no hubo más que silencio...

Observación A.3.

11de Mayo

1 Para este día quedamos de acuerdo con Hugo para ir juntos a la biblioteca. Al llegar y saludar a los niños y voluntarias Hugo se ubica en la mesa del fondo (amarilla)de la primera pieza y comienza a interactuar con los niños. Cuando no me alcanzaba a sacar ni mi chaqueta me aborda inmediatamente una voluntaria y me solicita si podía arreglar una tabla que los niños habían quebrado y se transformaba en un peligro para ellos, ya que estaba en el altillo desde donde saltan. Accediendo a su petición tomando unos clavos y martillo solucioné el problema, mientras trabajaba en el altillo los niños se acercaron hasta el lugar ofreciendo su ayuda, ante lo cual les respondo "no, gracias ya terminé". Luego de entregar los materiales ya existía un espacio de juego donde estaban algunos niños pre-adolescentes junto a Hugo, leyendo y armando rompecabezas.

- 2 El espacio giraba en torno a la lectura y juegos de mesa en la pieza 1, y comenzaban los juegos de colchonetas en la pieza 3.
- 3 Me traslado hasta la pieza 1 me siento en la mesa del medio (azul) a leer un libro que había escogido y en eso se me acerca un niño, lo miro y le digo ¿leamos?, a lo que me responde negativamente, luego le pregunto ¿y que te gustaría hacer? a lo que me responde “armemos un rompecabezas”, bueno fue mi respuesta, invitándolo a ir a buscar uno para que lo armáramos juntos.
- 4 El niño comienza a tomar las piezas y busca algunos pares intentando armarlo, yo hago lo mismo, comenzamos a compartir piezas y terminamos de armarlo, ¿otro? le pregunto y me responde “*no tío voy a ir a jugar*”. Me pregunté: ¿No estábamos jugando?.
- 5 En eso una niña (Belén) me invita diciéndome: ¿armemos rompecabezas tío?, respondo afirmativamente y comenzamos una larga jornada de rompecabezas, donde el respeto tanto hacia el otro, como de los tiempos y los espacios creó un clima en torno a esa mesa de gran entretención, donde Belén cogía rompecabezas de alta complejidad, dejando patente sus habilidades para armar los rompecabezas de la biblioteca.
- 6 Este clima creado en torno al rompecabezas nos apartó de la dinámica del centro por un momento, mientras en la pieza 2 Hugo jugaba con los niños a un tipo de lucha donde éstos se tiraban encima él y éste los dejaba caer en colchonetas, había mucha risa, quejidos y gritos.
- 7 Por nuestra parte con Belén compartíamos y jugábamos, armábamos uno y otro rompecabezas, reíamos, conversábamos de nuestros gustos e inquietudes, compartíamos el mismo juego y sus piezas, uno armaba un lado mientras el otro estaba dedicado en otro espacio del rompecabezas. De pronto, nuestro juego se ve abruptamente interrumpido por Antonia, quien se sienta en la mesa y comienza a mostrarle dos postales a Belén, haciendo que las mire, Belén las mira sin poner atención y continúa en el rompecabezas, la niña tomó una posición física que me pareció a falta de interés, ya que miraba por no más de un segundo las postales y volvía a dedicarse al rompecabezas, en ocasiones me miraba.
- 8 Antonia insiste: “pero quieres que te lea lo que nos escriben”, Belén no responde. Antonia: “Sabes quien es el Señor que aparece en la foto?”, Belén responde negativamente sin levantar la mirada del rompecabezas. Pese a la posición de Belén, Antonia le cuenta que “es el escritor autor de El Principito”, “te voy a leer lo que nos dice la tía Anne que está en Europa y la tía Francisca que está en Chiloé, ¿te acuerdas de la tía Francisca?” pregunta Antonia, sin encontrar respuesta de Belén.
- 9 Comienza la lectura de las postales mientras nosotros seguíamos con nuestro rompecabezas. Terminó la lectura de las postales y Antonia se retiró sin ningún comentario.
- 10 Belén durante todo el momento en que la voluntaria estuvo intentando llamar su atención, ya que leía las postales de forma expresiva y las ubicaba frente a los ojos de Belén, no dejó de armar el rompecabezas, cuando Antonia le hablaba la niña bajaba su cabeza hacia la mesa. Terminamos el rompecabezas y la niña me dice “tío me cansé” parándose y yéndose hacia las piezas del fondo.
- 11 Me paro de la mesa en que trabajábamos y me pongo en el marco de la puerta que une la pieza 1 con la 2, observando lo que sucedía en la pieza 2, el juego en que Hugo participaba con los niños había terminado, y se encontraba mi compañero con un niño de 14 años aproximadamente, llamado Jonathan. En eso aparece la voluntaria Monique que es de Canadá, la cual va cruzando desde la pieza 1 hacia las del fondo, en ese instante Jonathan la abraza por el cuello haciéndole una “llave de lucha” y tirándola contra una colchoneta, la voluntaria se vio sorprendida por la situación, ante esto Hugo lo aborda y le dice algo como “¿Por qué botaste a la tía, ella no estaba jugando?”, ante lo cual Jonathan no responde. Hugo sale de la pieza y yo me quedo en la misma posición, Jonathan que se mantuvo en la pieza 2, hace el ademán de tirarme la cabecera de un sillón cama, yo hago el gesto de atajarla y él vuelve a hacer como si me la fuera a arrojar hasta que lo hace, yo lo recibo y se lo tiro de vuelta, él lo toma y empieza a gesticular como si lo fuera a lanzar con toda su fuerza, me lo tira y yo se lo devuelvo, así jugamos un buen rato hasta que nos cansamos.
- 12 Me quedo en la pieza 1 observando la dinámica de los niños la cual giraba en torno a la lectura de los niños con los voluntarios del centro, luego me dirijo hacia la pieza 3, ahí estaban tres niños elaborando una casa con las colchonetas, mientras otras tres niñas que tenían prohibido el ingreso al centro por Antonia; Daniela, Stefanie y María José intentaban ingresar por la ventana de esta pieza, discutiendo con la voluntaria e intentando ingresar a la fuerza. Me ubico en la ventana conversando con las niñas, pero ellas comienzan a gritar y a empujarme, yo le pregunto “¿por que lo hacen?” y una de ellas me responde: “porque quierooooo!!!”.
- 13 Me mantuve a un costado de la ventana viendo como las niñas desafiaban las órdenes de Antonia, no haciendo caso de las advertencias de la voluntaria relacionadas con la prolongación del “castigo” que era no ingresar a la biblioteca.
- 14 Me quedo junto a las niñas de la ventana mientras los niños continuaban armando su casa de colchonetas, en eso aparece Jonathan con quien estábamos jugando con la cabecera del sillón cama, llega a la pieza y a patadas derriba la casa de los niños, me surge la pregunta “¿Por qué lo hiciste?”, y él me responde “porque quiero, porque soy choro de Montedónico!”, a lo que las niñas se suman aportando a sus dichos, “aquí somos choros”, el niño comienza a tomar las sillas y las comienza a tirar, los otros niños que ya no tenían su casa de juegos se arrancaron al parecer con temor, ya que se iban con sus cuerpos retraídos como si les fuesen a pegar.

15 Por mi parte continué en la misma posición observando lo que acontecía, en eso Jonathan toma las colchonetas e invita a Ignacio a jugar: “ya Nacho te armo una casa”, y comienza a armarle un tipo de cama a Ignacio, al terminarla Ignacio se saca los zapatos y se acuesta sobre ella. Vuelve a ingresar Antonia de forma enérgica a la pieza 3, ya que estaban dentro las niñas que no podían ingresar por órdenes de la voluntaria, comienza a llamarles la atención. Mientras me retiro a la pieza 2, llega la hora de cerrar. Los niños se niegan rotundamente, comienzan a gritar y decir garabatos, se esconden y se arrancan.

16 Me acerco a Daniela que estaba en el altillo de la pieza 3 junto a otros niños, señalándole que baje ya que es hora de cerrar la biblioteca, la niña me responde con un *escupo*, el cual esquivo. Ante esto me retiro y decido no interferir en la salida de los niños.

17 El proceso de “desalojo” duró alrededor de 30 minutos, lo que dejó muy cansados a los voluntarios, cabe señalar que en general cuando los niños se retiran de la biblioteca ningún voluntario realiza comentarios ni del comportamiento de los niños ni de cómo estuvo el trabajo con ellos, en general el proceso de limpieza del centro se caracteriza por un mutismo generalizado.

Observación A.4.

13 de Mayo

1 Al llegar a la biblioteca a eso de las 15.30 el centro estaba sin los ruidos característicos de la presencia de los niños en su interior, saltando y jugando por todas las piezas que conforman esta biblioteca. Esto se debía, a que sólo estaba Mario, Alejandra y un niño; dos de los voluntarios que permanentemente forman parte del centro. Mario estaba ojeando un libro en la mesa 1, nos saludamos y cruzamos unas breves palabras en torno a lo cotidiano, ¿Cómo estás?, ¿Cómo va tu tesis?, ¿Cómo han estado los niños del centro?, fueron algunas interrogantes que nos realizamos mutuamente.

2 En la mesa del fondo, es decir, la tres, se encontraba Alejandra leyendo un cuento con Yerko, el niño más pequeño que visita la biblioteca (3 años).

Yerko se encontraba mostrándole las figuras del libro con su dedo índice a Alejandra en la medida que ella le realizaba preguntas sobre las ubicaciones de ciertos elementos presentes en el cuento.

3 Mientras esperaba la llegada de algunos niños, continuamos la conversación con Mario.

4 Durante los instantes de conversación, Alejandra y Yerko abandonan la pieza 1 y se dirigen a la pieza 2, a jugar con alguno de los muchos juguetes que en esa pieza se encuentran.

5 Al terminar nuestra conversación con Mario, me dirijo a la mesa tres (a mi parecer un buen lugar para observar las dinámicas que acontecen en la pieza 1).

6 Me pongo a leer unos libros y luego decido ir a buscar uno que tenía en mi bolso para ponerme a leer. En eso, comienzan a llegar algunos niños entre ellos las hermanas Ninoska y Priscila, la Pelu, entre otras.

7 Yo mantengo la misma posición, sentado en la mesa 3 leyendo mi libro, al estar leyendo se me acercaron dos niñas (Pelu y Priscila) girando alrededor de la mesa, observándome y mirando el libro que leía, como si les llamase la atención este libro desconocido, hacia el cual tenía puesta mi atención.

8 En eso una niña (Priscila) me pregunta “¿que está haciendo?”- a lo que yo le respondo- “leyendo”; a lo que Priscila argumenta – “chaaa, la custión!”- y pasa por detrás de mí empujándome y poniéndose a buscar rompecabezas, yo continúo mi lectura a punta de empujones por la espalda; Priscila se va a otra pieza.

9 Continúo con mi lectura, y aparece junto a mí Belén la niña de 5 años que le encantan los rompecabezas. Me saluda con un beso, diciéndome “Hola tío, armemos un rompecabeza?”, a lo que le respondo “Bueno anda a elegir uno que te guste”, trayendo un rompecabezas que suele armar, uno de gatos que tiene 80 piezas.

10 Comenzamos a armarlo, Belén propone que yo arme una parte del rompecabezas mientras ella arma otra sección del mismo, en este caso me propuso que yo armase las flores y ella los gatitos, ante lo cual accedo comenzando a armarlo, “me faltan piezas”- me señala, “lo que pasa es que las tenemos que dar vuelta todas para verlas”- le respondo -, comenzamos a voltear las piezas y continuamos con el armado. Completamos el rompecabezas y procedemos a armar otro, siempre del gusto de Belén. En un momento le propuse que armáramos un rompecabezas que a mi me gustaba, lo que no aceptó.

11 Cuando nos encontrábamos armando el segundo rompecabezas, aparece una mujer adulta que yo no había visto en la biblioteca, comienza a acercarse a la mesa en que estábamos con Belén, “Hola mami” dice Belén, se trataba de la madre de Belén a quien saludo y cruzamos algunas palabras en torno a lo entretenido que es para nosotros (Belén y yo) armar estos juegos.

12 Se sienta a mi lado izquierdo, mientras que Belén se encontraba a mi costado derecho, la madre toma una posición atenta a lo que ocurría con nosotros, lo que se manifestaba en la mirada hacia nuestro juego, silencio de su parte, y brazos cruzados. Con Belén continuamos nuestro ritmo y juego.

13 Cuando terminamos este juego, Belén nos propone que armemos un rompecabezas en conjunto, es decir, los tres. Va a buscar uno y lo pone en la mesa, señalando “ahora cada uno va a armar un rompecabezas, ya?, el juego tenía incorporado tres rompecabezas, donde cada uno de nosotros debía armar un color determinado de piezas, las cuales estaban marcadas en el reverso de cada una de la piezas.

14 Comenzamos a buscar nuestros colores, Belén toma el rojo, yo el amarillo y la mamá el color verde. Estos rompecabezas trataban de la naturaleza conformando hábitat de animales.

15 Comenzamos a armarlos, con la madre y Belén, nos intercambiamos piezas permanentemente y cuando encontrábamos una del rompecabezas del otro se la pasábamos al que correspondía, lo que se tornó en una forma de comunicación entre nosotros. Una vez que terminamos el rompecabezas, el que iba concluyendo primero comenzaba a ayudar al que aún no terminaba, lo que fue recibido con aceptación por parte de cada uno de nosotros.

16 Al terminar, con el armado me levanto de la mesa señalando que ya vuelvo, y me dirijo a las otras piezas donde los niños se encontraban en su mayoría bailando en la pieza 3, estos son los niños y niñas pre-adolescentes, quienes al ritmo de “papi chulo” y otros temas como “papito rico, mueve el culito” se contorneaban al ritmo de la música, este espacio se caracterizaba por el baile y un alto volumen de la radio. El baile era desarrollado solo por las niñas, mientras que los responsables de poner las diferentes canciones eran los niños. En este espacio se incorporó Alejandra.

17 Cuando me acercaba a la pieza donde bailaban las niñas estas me decían que me fuera “salga” “salga de aquí”, paralelamente detenían su baile.

18 Ante esto me retiré de la pieza dirigiéndome a la pieza 1 donde se encontraban las mesas con los mismos niños en torno tanto a la lectura, juego y dibujo, en esos momentos me despidió de los niños, ya que me tuve que retirar a las 17.30 horas.

Observación A 5.

19 de Mayo

1 Cuando llego a la biblioteca el día jueves, ya se encontraba abierta y funcionando ya hacia varios minutos, encontrándose muchos niños en su interior al igual que voluntarios como Mario, Alejandra y la Antropóloga, quien tomaba notas ubicada en una silla poniendo su atención en cada una de las personas presentes en la biblioteca.

2 Los niños corrían por todas las piezas y en la pieza 4 se encontraba un grupo de niños conformado por Nacho, María Eugenia, Oscar, Juan y Francisco, los cuales estaban jugando a la biblioteca.

3 Me retiro de la pieza 4 dirigiéndome hacia la 1, ahí me dispongo a tomar un libro o un rompecabezas, cuando llegan los gemelos Juan y Oscar a buscar rompecabezas de la repisa, comienzan a tomar estos juegos, los apilan en sus brazos y se dirigen a la pieza 4, saliendo de la pieza 1 los aborda Alejandra quien les pregunta que van a hacer, a lo que responden “a jugar en la pieza”, Alejandra los deja.

4 Los hermanos vuelven una y otra vez a sacar rompecabezas de la repisa, luego de un rato voy a ver como iba el juego de esta “biblioteca” de la pieza 4, cuando llego estaban todos los rompecabezas regados por doquier, entre los muelles, colchonetas, sillón cama, cajones, etc. Algunas cajas estaban rotas al igual que las piezas. Comienzo a decirles a Juan, Oscar y Nacho que no las pierdan ni las mezclen, los cuales no me prestan atención y continúan con lo suyo.

5 Le aviso a Alejandra de la situación, ella comienza a quitarles los rompecabezas a los niños, mientras yo los recojo del piso, entre ropas y colchonetas. Los hermanos comienzan a alterarse comenzando a gritar, a tirar manotazos y se niegan que les quiten las piezas, comienzan a forcejear; la situación comienza a tornarse algo caótica. Los hermanos Juan y Oscar suelen alterarse, lo que se puede deber a la problemática neurológica que claramente evidencian.

6 Comenzamos a llevar los rompecabezas hacia la pieza 1, dejándolos en la mesa 2, ahí intentamos ordenarlos entre Mario, Alejandra y yo, se torna en una tarea maratónica, ya que eran alrededor de 15 rompecabezas con un promedio de 50 piezas cada uno, todas mezcladas, sin sus cajas y también regadas por otros espacios de la biblioteca, ya que cuando se enojaron los hermanos comenzaron a tirar las piezas por todos lados.

7 En esta situación contamos con la ayuda de María Eugenia, quien recolectó las piezas que se encontraban en los rincones más ocultos de la biblioteca, ella señaló que “hay que cuidar las cosas porque son de todos, y no pasa na’ que cuando uno vaya a armar un rompecabezas le falten piezas, shii!”

8 Cuando ordenábamos las piezas, llegaron los gemelos a desordenar lo que ordenábamos, agarraban las piezas en conjunto con las cajas y comenzaban a gritar, se colgaban de la mesa y se tiraban al suelo. Me acerco a ellos y les propongo ir a jugar, lo que no aceptan, insisto y Juan accede, cuando nos dirigimos a la pieza 2 Juan se devuelve corriendo a botar nuevamente las piezas. Esta dinámica duró aproximadamente 30 minutos, mientras la Antropóloga observaba sentada desde su silla.

9 Llegó un momento en que Juan y Oscar se fueron hacia la pieza 4 a jugar, durante otros 30 minutos estuvimos ordenando e intentando juntar las piezas de cada uno de los rompecabezas.

10 En esos momentos llegaron a la biblioteca, una señora de aprox. 50 años acompañada por tres niñas escolares de alrededor de 12 años. Habían oído de la biblioteca infantil y necesitaban material para hacer una tarea, luego de saludar se trasladan hasta la mesa 3, donde se ponen a conversar con la Antropóloga y una voluntaria quienes le explican el funcionamiento de la biblioteca, le muestran los libros que se poseen y que en general apuntan a la lectura y no a solucionar o responder a las tareas de la escuela, a pesar que hay algunos libros en esta área.

- 11** Las niñas al parecer se sintieron cómodas al igual que la señora, ya que estuvieron hasta la hora de cierre de la biblioteca, no hicieron ninguna tarea ni sacaron cuadernos, sino tomaron libros, leyeron, armaron rompecabezas, se rieron, conversaron y compartieron con los niños y adultos presentes en el centro.
- 12** Una vez concluido el orden de los rompecabezas, me siento a un costado de Belén y le propongo que leamos, lo que acepta y comenzamos a leer aproximadamente tres libros, cuando estábamos en la lectura del tercer libro, ingresa a la biblioteca la mamá de Belén quien se acerca a la mesa en que estábamos y se para frente a nosotros, nosotros detenemos nuestra lectura para ver que quería la mamá, ella nos dice. “sigan no más”, continuamos y luego de terminar el libro, la madre se sienta a mi costado izquierdo, comenzamos a conversar con Belén y la mamá sobre los avances que ha tenido en la lectura, la niña argumenta que sabe leer algunas palabras y que está practicando.
- 13** La mamá de Belén traía consigo el silabario de la niña, con el cual practica su lectura, hecho que alegró mucho a Belén diciéndome: “Tío leamos mi silabario, pa’ que vea lo que sé”
- 14** Comenzamos a revisar algunas páginas del silabario, Belén me señalaba todas las letras, palabras y sílabas que ha aprendido, comenzamos a leer juntos intercalando comentarios y preguntas con la mamá quien una vez más se encuentra participando activamente de las actividades de su hija.
- 15** Me levanto de la mesa, dejando a madre e hija practicando la lectura de esta última.
- 16** Me dirijo hacia la pieza 4, la cual estaba con la puerta cerrada, al abrirla me encuentro con María Eugenia y Sebastián, ambos pre-adolescentes que se encontraban tirados sobre una colchoneta conversando y riéndose, cierro la puerta y me retiro hacia la pieza 3, donde se encontraban los otros niños que habían estado jugando a la biblioteca. Ellos saltaban desde el altillo hacia las colchonetas del piso, a veces se daban unos fuertes puñetazos en la espalda o donde cayera, inducido por un mínimo roce entre ellos. Oscar comienza a subir la escalera hacia el altillo, al llegar arriba se encuentra Nacho, Oscar pasa por un costado de Nacho, pero como el espacio es reducido lo toca sin intención. Ante esto Nacho reacciona con un certero golpe de puño en la espalda de Oscar, quien se queja y sigue su camino.
- 17** Llega la hora de cerrar la biblioteca, y los niños no quieren salir.
- 18** Una vez más, comienzan las advertencias por parte de los voluntarios hacia los niños y niñas, que tienen relación con la sanción de no poder ingresar otro día a la biblioteca si es que no respetan el horario de salida. Los niños cuando no quieren salir de la biblioteca, tornan este evento en una ardua misión para los que nos encontramos en ella, ya que atrasa el cierre y por lo tanto los voluntarios se deben quedar más tiempo dedicando al orden y limpieza de las piezas y mobiliario de la biblioteca.
- 19** Otro día termina, todos tienen apariencia de cansados y el silencio junto al polvo rondan por toda la biblioteca.

Observación A.6.

3 de junio

- 1** Al llegar a la biblioteca el día jueves, me aborda de inmediato Luis (9 años), quien me saluda efusivamente- “¡Hola Tío!”, se me acerca me da la mano y un abrazo, lo que realiza sonriendo permanentemente, el hermano de Luis, (Fernando de 3 años) sigue a su hermano, luego que éste lo invita a saludarme “saluda al tío”, Fernando me da la mano.
- 2** Luego de saludar a los dos niños que se encontraban en la biblioteca, saludo a Mario quien estaba en la mesa 1. Luis se había levantado de la mesa de Mario a saludarme y se dirige a la mesa 2 donde se encuentra Alejandra. Nos saludamos con la voluntaria y me dirijo al mesón a guardar mis cosas, chaqueta y bolso que lo dejo en un estante que cumple con esta función y que los voluntarios mantienen con llave, ahí se guardan los objetos personales.
- 3** Cabe señalar, que en la visitas anteriores nunca había guardado mis cosas en este espacio, tan solo dejaba mi bolso en una silla o en suelo de este mismo espacio, hasta que un día un voluntario tomó mi bolso y lo guardó en el estante con llave.
- 4** Cuando estoy en el mesón, Luis es invitado a leer un cuento por Alejandra, el niño acepta y a su vez me invita a participar de la lectura. Alejandra le señala que comiencen a leer, pero Luis señala que no comiencen hasta “que llegue el tío”, “ya po’ tío apúrese”. Termino de guardar mis cosas y me dirijo hacia la mesa, tomo asiento y comenzamos con la lectura. Luis señala que yo y Alejandra leamos el cuento, a lo que respondemos con la propuesta hacia Luis en torno a que él lea primero este cuento y luego nosotros le leemos otro, proposición que acepta.
- 5** Al sentarme en la mesa, sentí una cierta incomodidad por parte de la voluntaria, la cual no interactúa conmigo, sólo con el niño.
- 6** Los espacios de relación con los niños por parte de los voluntarios suelen ser individuales, no es habitual que dos voluntarios u adultos del centro compartan en conjunto con los niños.
- 7** Al estar en la mesa me doy cuenta que había tierra en ésta, la tierra era portada por Luis quien estaba con toda su ropa con tierra y barro, lo invito a ir a sacudirse, lo que acepta, salimos de la biblioteca y lo comienzo a limpiar, Luis me mira y sonrío.

8 Volvemos a la mesa y él comienza la lectura del libro” El Hombre de negro y el perro grande”. Durante la lectura del libro, llega al centro la Antropóloga que se encuentra realizando un proceso de observación, la cual se sienta con un lápiz y un cuaderno a observarnos, se ubica frente nosotros.

9 En eso comienzan a llegar los demás niños que frecuentan el centro, Luis se distrae ante la llegada de estos, levantando la cabeza desde la lectura de forma permanente en la medida que iban ingresando los niños.

10 Al terminar la lectura, Luis nos recuerda la otra parte del acuerdo, el cual era que ahora nosotros le leeríamos un libro, va a buscar un libro y Alejandra se lo comienza a leer. En la mitad de la lectura, Luis señala que no quiere continuar con ésta prefiriendo ir a jugar. Se levanta de la mesa y va a donde los niños que habían llegado.

11 Alejandra se para de la mesa y yo me quedo en mi posición, Luis vuelve a mi lado y le propongo armar un rompecabezas, lo cual acepta y va a buscar uno de forma inmediata. Comenzamos a armarlo, y durante este tiempo continúan llegando niños, la biblioteca se ve repletada de niños los cuales bordean los 25.

12 Cuando estábamos armando nuestro tercer rompecabezas con Luis, llega un niño a la mesa y enfrenta a Luis culpándolo de un robo de una patineta que acusaba de su propiedad.

13 Luis se para efusivamente del asiento, algo nervioso por la acusación lo que se denotaba en un pequeño tartamudeo en sus palabras, lo que no es característica de su habla.

14 Luis señala que la patineta se la encontró en la calle, el otro niño le señala que su casa no es la calle y lo trata de “ladrón”, esta discusión entre los niños comienza a tomar posiciones físicas de posible agresión, comienzan a acercar sus rostros y se hablan desde muy corta distancia, sus pechos comienzan a chocar, yerguen sus cabezas y sus miradas se dirigen hacia abajo mirando al otro.

15 Durante la discusión, los niños y niñas que los rodeaban (todo esto pasaba al interior de la biblioteca en el espacio ubicado delante del mesón de la pieza 1) comienzan a apoyar a uno y otro niño, señalando uno a favor de Luis: “no la pasí remolacha (apodo de Luis), te la encontraste en la calle”, “sácale la chucha”. A favor del otro niño: “es tuya y te la tiene que pasar”, “pásale la custión, es de él”, otro dice “sale corriendo remolacha, ándate”, en eso Luis toma a su hermano de la mano y sale corriendo de la biblioteca.

16 El niño que culpaba a Luis del robo estaba con su cara enrojada y molesto, diciendo garabatos a cada momento, los niños que estaban con él le proponen ir a jugar a la pelota, accediendo y yéndose los niños a jugar a la pelota.

17 Luego de esto me traslado hasta las otras piezas. En la pieza 2 se encontraban los niños más pequeños, donde jugaban Nacho, Nayadeth y Yerko, entre otros.

18 En las piezas 3 y 4 se encontraban los niños más grandes como María Eugenia, la “Pelú”, María José, Daniela, Stefani, entre otros; bailando y jugando en la pieza 4 a la familia o algo parecido, espacio al cual no me permitieron ingresar ya que tenían la puerta cerrada y solo ingresaban los niños que estaban jugando y que a la vez “eran parte de a familia”.

19 Cuando vuelvo a la pieza 1 donde se encontraban leyendo, armando rompecabezas y dibujando, (niños y niñas entre 7 y 10 años aproximadamente), veo por la ventana a Luis, salgo de la biblioteca y le pregunto si va a entrar, me dice “no porque el cabro es pesao” y me señala que el no se robó la patineta sino que se la encontró en la calle, me dice “Chao tío, me voy”, le hace una seña con la cabeza al hermano para que avance y se van hacia la parte alta de la calle en que está la biblioteca.

20 Al volver a la biblioteca, comienza a armarse otra disputa entre los niños, esta vez era por un balón de fútbol.

21 Dentro del espacio que genera el mesón se encontraba un niño de alrededor de 12 años sentado en una silla, el cual tenía la pelota en su poder y no quería pasársela a los otros niños que la querían para continuar jugando. Esto sucedió luego de estar jugando en la cancha cercana, todos vinieron corriendo detrás de este niño, el cual se sentó en la cocina con la pelota entre sus brazos.

22 Mario (uno de los voluntarios) le pidió la pelota múltiples veces, llegando a forcejear con el niño para que se la diese, el niño nunca soltó el balón, diciendo que no se los iba a pasar “la pelota es mía”, a pesar que Mario le señalaba que la pelota era de la biblioteca. El niño estaba sonrojado y con actitud física de molestia, ya que no solo era Mario quien intentaba quitarle la pelota, sino que entre dos a tres niños también intentaron quitarle el balón, esto se mantuvo por alrededor de 20 minutos, hasta que los voluntarios avisaron que se iba a cerrar la biblioteca, en ese momento el niño soltó el balón y se fue del centro, desde donde uno a uno se fueron retirando todos los niños que en ese día participaron de la Biblioteca Nórdica de Literatura Infantil.

Observación A.7.

17 de Junio

1 Al ingresar en la biblioteca me encuentro con tres niños jugando en el sector de la cocina, se trataba de Sebastián, Ninoska y un niño o niña que se encontraba debajo de una sábana al cual le estaban poniendo una máscara, “¡Hola niños!”- les digo -, “Hola tío”, me responden los niños, me quedo mirando lo que estaban haciendo y les pregunto quien está debajo de la sábana, me dicen- “El Francisco”, levanto la sábana y saludo a Francisco. La situación era cómica ya que tironeaban para todos lados a Francisco intentando ponerle la máscara.

2 En esos instantes ya habían muchos niños, los cuales se encontraban realizando múltiples actividades por toda la biblioteca, ya seas leyendo y armando rompecabezas en la pieza 1, jugando con los juguetes en la pieza 2, y en la pieza 3 y 4 jugando al “Chuqui diabólico”, nombre que tenía el juego donde Francisco era el personaje que asustaba a los demás niños.

3 Me voy directamente con los niños que estaban en este juego, ubicándome en la pieza 3, hacia donde llega Yerko de 3 años diciéndome que tiene miedo, me quedo con él durante largo tiempo. Los niños que jugaban eran: Francisco (Chuqui diabólico), Sebastián, Ninoska y Daniela, quienes se encargaban de escribir y esconder las pistas que permitían que los niños que eran asustados escaparan y supieran donde se encontraba “Chuqui”, los demás niños que corrían, gritaban y se escondían eran, Priscila, Luis, Oscar y Juan (gemelos), y Nacho.

4 El juego abarcaba toda la biblioteca y se tornó muy entretenido, todos corrían y reían, sin violentarse, gritarse, o decirse garabatos entre ellos. En un momento ingresan Daniela y Luis (quien ahora cumplía otro rol en el juego) a la pieza 3 con el fin de esconder una pista, se suben al altillo y la esconden entre las latas del techo, cuando la pista está escondida, invitan a los otros niños a encontrarla, suben al altillo, Priscila, Oscar y Juan, buscan y buscan la pista, pero no pueden encontrarla; ya que no la encuentran intercede Luis y saca la pista y la deja caer para que los niños la encuentren. Priscila toma la pista y se la entrega a Ninoska para que la lea “Tienen que ir a la pieza 4 y ver debajo de la colchoneta”, los niños salen corriendo a la pieza 4 levantan la colchoneta y estaba el “Chuqui Diabólico”, todos corren, ríen, gritan, saltan, hacia la pieza 1 y hacia el patio. Luego de unos segundos, vuelve corriendo Francisco y detrás de él Mario uno de los voluntarios, y le quita la sábana con la que estaban jugando. “Tío no la quite”, “ya po tío”, fueron algunas palabras de los niños para que no acabara el juego.

5 Mario no cedió y les quitó la sábana; el juego terminó.

6 Luis llega a la pieza callado y mirando al piso, denotaba algo de tristeza. Me dice. “Juguemos tío”, le respondo afirmativamente, sale de la pieza y vuelve con un juego llamado Twister, el cual es una alfombra de plástico, con cuatro filas de círculos de colores (amarillo, azul, rojo y verde). Comenzamos a jugar, y Luis comienza a darme las indicaciones “ya tío, ponga su pie en el rojo”, “ahora ponga su mano en el azul”, “ponga su otro pie en el amarillo y su otra mano en el verde”. Ahora es el turno de Luis, yo les doy las órdenes para que ponga sus pies y manos, luego de hacerlo Luis se para y llega Priscila con los gemelos, los cuales se ponen a bailar sobre la alfombra, en eso llega Alejandra (una de las voluntarias) y les dice que no bailen sobre el juego, Luis comienza a tirar la alfombra, mientras lo hace le pega un codazo a Juan uno de los gemelos, el que se queja ante el golpe. Alejandra les quita el juego.

7 Todos los niños salen de la pieza 3, quedándome solo con Yerko, el cual me pide que lo sube y lo baje de una mesita que había en la pieza, lo que se torna en un juego.

8 Luego ingresa a la pieza 3 Francisco, se acerca a Yerko y comienza a quitarle un pequeño juguete que tenía en sus manos, “¡Pásame el juguete es mío!”. Empieza a forcejear con Yerko y hace el gesto de pegarle un combo y patadas si Yerko no suelta el juguete. Yerko toma una posición física defensiva, empuña sus manos y frunce el ceño. **9** Francisco duplica la edad de Yerko.

10 En ese momento intercedo y le digo a Francisco que le preste el juguete y Yerko se lo devolverá antes de irse, Francisco acepta y se retira de la pieza.

11 Salgo de la pieza junto a Yerko, este se va a la pieza 1. Al pasar por la pieza 2, Oscar se me cuelga de la espalda, decido tomarlo y andar con el, en eso aparece Sebastián con Kevin, este último se sube a la espalda de Sebastián y comenzamos a jugar a chocarnos. Nos empujábamos los unos a los otros chocando a la altura de nuestros brazos. Al dejar de jugar, Sebastián se va de la pieza hacia la pieza 1. Me quedo con Kevin y Oscar, los que se me suben a la espalda, yo me empiezo a sacudir con el fin de sacarlos de mi espalda, creando en conjunto un nuevo juego, jugamos durante 10 minutos aproximadamente. A este juego luego se integró Nacho y Juan quienes saltaban con mucha energía hacia mi espalda.

12 Este juego luego se transformó en “el caballito”, donde estuvimos realizándolo por largo rato con Juan, esto lo hicimos en la pieza 2 dando vuelta, saltando y moviéndonos de un lado para otro. El juego concluye cuando le digo a Juan: “Ya Juan estoy cansado”, Juan se baja de mi espalda y se va a jugar a la pieza 1.

13 Me traslado a la pieza 1 y Luis me dijo “tío armemos un rompecabezas”, comenzamos a armar un rompecabezas que el eligió, abrimos la caja, sacamos las piezas, las dimos vuelta para poder verlas todas, empezamos a juntar las piezas dando forma al rompecabezas. Estábamos solo los dos en la mesa 3 (amarilla), se acerca a nosotros Nayadeth, una niña de tres años, se sienta a mi derecha y comienza a tomar las piezas y juntándolas sumándose al armado del juego. Ahora somos tres, y Luis siente una cierta molestia por la incorporación de la niña que lo expresa agrupando una cantidad de piezas en el otro lado de la mesa y saliendo de la dinámica de tres, es decir comienza a armar el juego (una parte de él) solo. “Ya po’ Luis armemos el rompecabezas” a lo que me responde “lo estábamos armando los dos po’ tío”, le argumento que podemos también compartir con la niña, así jugamos todos. Luis se para de la mesa, se dirige a la repisa de los juegos, toma un rompecabezas y se sienta en la mesa contigua, solo a armar un rompecabezas.

14 Yo continúo armando el rompecabezas con Nayadeth. Aparece en la biblioteca en esos momentos Belén con su mamá, Belén se sienta en la mesa en que estábamos jugando al rompecabezas, “Tío armemos un

rompecabezas”, a lo que respondo:”ya estoy armando uno con Nayadeth, quieres armarlo con nosotros?”, Belén no responde y comienza a tomar las piezas, se suma al armado.

15 Cuando estábamos los tres compartiendo piezas, y armando el juego, Belén dice” me cae mal esta cabra chica”, en esos momentos yo conversaba con Nayadeth y nos reíamos juntos, Belén también comenzó a levantar la mesa y soltarla, lo que generaba que el juego se desarmara, como también un fuerte ruido.

16 Belén se para de la mesa y se va hacia otra pieza.

17 Me quedo con Nayadeth y comienzan a acercarse Juan y Oscar, quienes comenzaban a jugar a algo similar al “chuqui diabólico”, solo que esta vez se trataba solo de esconder pistas. Se acercaban a mi a esconder los trozos de papel en mis zapatos y en mis bolsillos.

18 A este juego se suma Ninoska, Priscila, Sebastián y Francisco. Ninoska me pide que le escriba las pistas que ella me redactaba, estas tenían un sentido lógico en relación a que cada pista señalaba donde se encontraba otra, “Hola niños, para encontrarme deben buscar debajo de la mesa”, “hola niños, ahora busquen en el zapato del tío Marcelo”, “hola otra vez, busquen en el bolsillo de la tía Antonia”.

19 De esta forma el juego hacía que los niños se divirtieran, la mayoría de los que estábamos presentes, teníamos nuestra atención puesta en este juego. La última pista señalaba ”ya niños, ahora deben irse y mañana seguiremos jugando”, todos los niños se retiraron tranquilamente esperando volver al otro día.

Observación A.8.

29 de junio

1 El día martes llego a la biblioteca a eso de las 14.40 hrs., me pongo a esperar la apertura de ésta, apoyado en una camioneta abandonada que se encuentra en su frente, mientras una vecina me observa desde la alturas con mucha atención desde su ventana.

2 Al mirar a la biblioteca, noto que una de las ventanas que dan hacia el pasaje, se encuentra pegado un afiche pintado a mano por los niños, en el cual aparecen dos caras con sombreros, una triste y una alegre, en un sombrero aparece una “BL” (cara contenta) y en el otro el símbolo del equipo de fútbol Santiago Wanderers. Debajo de la cara sonriente se puede leer “MAYCO”, mientras debajo de los dibujos aparece la leyenda “BIBLIOTECA INFANTIL”.

3 Me siento en la entrada de la biblioteca, mientras un “Déjame vivir mi vida”, suena a todo dar en una de las casas vecinas, dando paso a los boleros cantados a todo pulmón por los moradores de la casa.

4 Aparece desde una escala subiendo hacia el pasaje, la madre de Belén, quien con un “Hola” y una sonrisa nos saludamos, curiosamente hace ingreso a la casa de la música que me tenía cantando al ritmo de los boleros de este puerto.

5 Luego bajando desde el pasaje, aparece Pilar una voluntaria española de alrededor de 50 años, quien se me acerca y saluda, se sienta frente a mí al otro lado del pasaje, mientras yo me encontraba leyendo. Pilar se para y me aborda: “¿tu que crees, esta biblioteca sirve o no?, la pregunta me tomó de sorpresa y mis argumentos se refirieron a “lo importante de la existencia de espacios de y para los niños, espacios que no se encuentran frecuentemente en este puerto, y si sirve, claro que sirve (respondiéndole a su pregunta), sino es cosa de entrar y ver a los niños jugar y aprender, que es lo que todo niño debiese hacer sin mayores preocupaciones”.

6 Pilar me mira con gestos de incredulidad, frunce el ceño, hace movimientos con la boca.

7 Me dice, “encuentro que los niños hacen lo que quieren y siento que no es un espacio de aprendizaje para ellos, siento que estoy perdiendo el tiempo”, argumentando que “todos los seres humanos necesitan un *encuadernamiento*, un marco básico o guía para desenvolverse en la vida” señalándome además que “es muy diferente como se trabaja acá (Rumania), ya que abajo puedo realmente trabajar con los niños y *siento* que aprenden, es por esto que hoy es mi último día que vengo para arriba, creo que soy más útil abajo” (biblioteca Miramar), mientras un vecino salía a barrer el pasaje a un costado nuestro.

8 En eso llegan dos niños con una mujer adulta, Pilar los aborda de inmediato con saludos y besos, realizándoles múltiples preguntas, ¿de donde son?, primera vez que vienen?, como se llama?, en que curso van?, ¿Ud. es su mamá?, entre otras.

9 “Bueno, entonces los dejas y te los cuidamos, luego vuelves” – señala Pilar -, Sofía que es la tía de los niños responde- ¿quee!!!, hay que dejarlos?!, “Bueno si quieres te quedas”, argumenta Pilar lo que Sofía acepta, ya que no estaba en sus planes dejar a los niños en la biblioteca, debido que no son del sector, sino de la parte alta de Montedónico, sumado a que no frecuentan la biblioteca. Los niños se llaman Catalina y Alexis, ambos de cuatro años. Catalina es hija de Sofía y Alexis es sobrino de ésta.

10 Luego aparece Antonia, la cual tiene las llaves para abrir la biblioteca, hacemos ingreso y comenzamos a habilitar los diversos espacios, por mi parte comienzo a desmontar las sillas, las cuales se encuentran apiladas en tres grupos de cuatro sillas, cada grupo de sillas corresponde a una de las mesas de la pieza 1. A continuación descubro las mesas y estantes, los cuales se encuentran cubiertos con unas especies de sábanas, las que se ponen todos los días al cerrar la biblioteca, luego de hacer el aseo general a la hora de cierre; estas sábanas impiden que los libros, mesas, juegos y sillas se llenen de polvo.

11 Mientras los adultos ordenábamos, los niños de inmediato se dirigieron a la pieza 2 a jugar, comenzaron a sacar juguetes y se tiraron sobre la alfombra de esa pieza. Catalina fue a buscar un dominó a la

pieza 1 y me invitó a jugar con ella a la pieza 2, nos sentamos en la alfombra y comenzamos a juntar los diversos dinosaurios que componían el dominó.

12 En el juego tomé un rol pasivo, Catalina tomaba y colocaba las piezas en los animales coincidentes, yo les daba algunas pistas y colores de los animales, ella se encargaba del resto.

13 Terminamos el juego y me voy hacia la pieza 1, me ubico en la mesa 3, me siento, tomo algunas notas y comienzo a jugar con Alexis quien me sirve un “plato de comida con gusanos” - ¡¡¡Mmhh, que rico!!- le respondo (la comida era de plástico, y no habían gusanos), el plato de comida lo trae desde su cocina que la tiene ubicada en la pieza 2, el plato contenía una vienesa, papas fritas y brócoli. Se devuelve a la cocina, por mi parte escondo en el estante que está a mi espalda los “alimentos”, cuando llega Alexis mira con extrañeza la ausencia de alimentos en mi plato, sin hacerme preguntas sobre este hecho me sirve postre, compuesto por helado y diversas frutas, se dirige a la pieza 2 y yo hago lo mismo con el postre, lo escondo y dejo solo el plato vacío.

14 Desde la pieza 2 se oye que Alexis le dice a su tía, quien se encontraba en la alfombra jugando con su hija, “tía, le estoy sirviendo comida al caballero”.

15 Mientras jugábamos con Alexis, en la mesa 2 se encontraban conversando tres voluntarias, Pilar, Monique y la Antropóloga (desconozco su nombre), las que acababan de llegar. Su conversación al parecer era algo incómoda, ya que habían muchos silencios y alguna movía los dedos de las manos o las piernas con un ritmo constante.

16 A todo esto ya se encontraban más niños en la biblioteca, los que habían pasado a la pieza 4.

17 Pilar se levanta de su silla abruptamente, toma un libro y se dirige enérgicamente hacia la pieza 4 donde se encontraba un niño pre-adolescente al parecer se llama Christopher, se sienta a su lado y le dice. “Mira, te voy a leer un libro”- comienza la lectura- y el niño al parecer no tubo espacio para réplica.

18 Mientras en la mesa 2 las voluntarias comienzan a conversar en Inglés por largo rato.

19 Alexis ya me ha servido 4 platos de comida y ahora me trae pan, ¿tienes algo para el pan ?- le pregunto -, ¡Sí, si tengo! – me responde, “ voy a buscar algo mientras se calienta la Pizza”. En eso llega Nacho ingresando a la biblioteca de forma muy enérgica, atraviesa la pieza 1 sin mirar a nadie ni respondiendo a los ¡Hola, Nacho! ¿Cómo estás?, se instala en la pieza 2.

20 Entra Kevin a la biblioteca saludando a cada uno de los que estaban ahí, señalando “¡me voy a cambiar ropa y vuelvo!” (llegaba de clases).

21 Alexis llega con ingredientes para preparar una hamburguesa, cuando me trae estos “alimentos”, Alexis me dice: “vas a tener que ir al dentista, son de plástico (los alimentos) y te los comiste todos y se te van a pegar en la guatita”, “aquí tienes más comida” señala el niño y me entrega unos trozos de Pizza.

22 Le digo a Alexis “armemos un rompecabezas” y el me responde: “es que estoy cocinando” y se va a la pieza 2. De pronto el niño aparece en la puerta de esa pieza gateando y señalando “soy un dinosaurio” y comienza a rugir, mientras en la mesa 2 las voluntarias continuaban su conversación.

23 Me paro de la mesa y me dirijo a la pieza 2, ahí comenzaban a jugar a la cocina Nacho, Catalina, Sofía y Alexis. Nacho le come los alimentos a Alexis, este se los comienza a tironear y Catalina interviene pasándole trozos de pan a Nacho.

24 Yo me sitúo en el espacio que generan las puertas de las piezas 2, 3 y 4, mientras en esta última pieza Pilar continúa leyendo un libro a Christopher.

25 Llega a la biblioteca Daniela, se acerca hacia mí y yo le digo. “Hola como estás!” a lo que me responde: ¡Mal, déjeme pasar!, se da media vuelta y se va hacia la pieza 1.

26 En la pieza 2 Sofía llega con un libro y les ofrece leérselos a los niños con quien estaba jugando, los cuales aceptan.

27 Cuando termina la lectura todos se levantan, Nacho va directo al estante de la pieza invitando a Sofía a armar un rompecabezas con él, ella no le pone atención y Nacho se va solo a una mesa a armar este juego.

28 Me voy a la pieza 3, estoy solo ahí y aparece muy sigiloso Kevin con la intención de asustarme, antes que me asuste yo le doy un grito y termina siendo él el asustado, nos reímos por un rato y Kevin comienza a jugar en las colchonetas, mientras yo lo alentaba a hacer piruetas lo que generaba un espacio para la conversación. Mientras el subía la escalera de la pieza, yo anoto unas palabras en una hoja de papel, el lo percibe y me dice, “que escribe rápido Ud. tío”, “sí, y tu ya sabes leer y escribir?- le pregunto -, a lo que me responde “si po’, si voy en quinto y después a sexto y después a octavo”.

29 ¿Y después vas a ir al Liceo?, “Si po’” me responde -, “y después que quieres hacer?, Kevin me señala “quiero ser *Fanta Marina*”; comprendiendo lo que me quiso decir, le respondo ¿y quien es Infante de Marina?, a lo que me responde “mi hermano, pero lo echaron”, ¿y por que? - argumento -, “porque...(gesto con la mano y boca de estar fumando un pito de Marihuana), a lo que le pregunto “¿y tu quieres hacer lo mismo que tu hermano?- “si po’ el pito es bacán”. ¿Hay fumado? le pregunto – “no, pero cigarro si”, responde Kevin.

30 Estos diálogos se daban mientras Kevin saltaba y jugaba sobre las colchonetas, en esos momentos aparece Monique, quien felicita a Kevin por su habilidad en los saltos y giros, enseñándole algunos trucos y ofreciéndole participar de algunos talleres de Capoeira, danza que ella practica.

31 Comienzan a jugar, a dar piruetas, a hacer “la invertida”, Kevin se cuelga de las maderas que hacen de vigas. Aparecen en la pieza 3 Alexis y Catalina, quienes nos van a dejar comida.

32 Ingresan a la pieza Daniela y Stefanie comenzando a colgarse de las maderas, Monique les enseña a hacer algunos trucos. Las niñas preguntan ante el ingreso de Alexis y Catalina “¿Quiénes son esos cabros chicos?”, explicándoles quienes eran.

33 Alexis se dirige a la pieza 4 a ofrecerle comida a Pilar, quien no lo toma en cuenta y continúa su lectura. Ante la insistencia del niño, ella le responde: “Luego” y continúa su lectura, Alexis se retira de la pieza 4.

34 Se acaba el juego en la pieza 3 de forma espontánea, y todos salen de la pieza, me quedo por unos segundos y cuando salgo ya se estaban generando dinámicas diferenciadas. Christopher se cansó de la lectura de Pilar señalando “Tía, quiero ir a jugar a la pelota”, el niño ya estaba inquieto y nos estuvo mirando como jugamos en la pieza 3, se levanta y sale a jugar.

35 En la mesa 2 Daniela y Monique comenzaban una lectura, mientras en la mesa 3 Sofía armaba un rompecabezas y en la pizarra ubicada a un costado de la mesa 2 Pilar y Stefanie comenzaban a escribir.

36 Me asomo a la puerta de entrada de la biblioteca y en la casa contigua veo una carita conocida, se trata de Ninoska, la miro y se esconde en su casa; avanzo hacia el fondo del patio de la biblioteca para encontrar su mirada nuevamente, la encuentro y se vuelve a esconder, esta vez la pierdo de vista. Me devuelvo hacia la puerta de entrada, y aparece en la reja del centro desee la calle Priscila, me dice “Hola tío, hoy día me voy a portar bien”, a lo que argumento “pero si tu siempre te portas bien”, ella se sonríe.

37 Luego me dice “hoy dejé las sillas en las mesas y las limpié” (venía llegando de la escuela), a lo que argumento “te felicito Priscila”.

38 Detrás de mí aparece una gallina, percatándose Priscila de su presencia me dice mientras va subiendo hacia su casa ¡Y si alguien le pega a mi gallina!., le respondo ¡yo la defiendo!., Priscila sonríe.

39 Ingreso a la biblioteca y me voy hacia la pieza 4, a los segundos aparece Priscila nuevamente, la invito a leer un libro, lo que acepta y va a buscar alguno que a ella le guste. Nos sentamos en el sillón - cama de la pieza 4 y comenzamos a leer, al terminar va corriendo a buscar otro libro, entra a la pieza y cierra la puerta, a los segundos ingresa Stefanie y se incorpora a la lectura estamos los tres leyendo un libro al mismo tiempo, este libro tan solo relataba sonidos de una música aborígen, lo que se tornó muy entretenido, nos reímos mucho. Mientras por la ventana, desde el patio, Antonia nos miraba a ciertos momentos mientras barría .

40 Al terminar la lectura Stefanie me pregunta, ¿tío Ud. pololea?, a lo que respondo “No, soy casado”, - y tiene hijos?, respondo que dos, y continúa la niña sometiéndome a un breve interrogatorio que implicaban mis antecedentes personales y familiares. Me señala que lleve a la biblioteca a mi hijo pequeño de 1 año 8 meses y que al mayor, el de 5 años no le interesaba que viniera.

41 Priscila se va de la pieza.

42 ¿Leamos otro libro? me señala, a lo que le respondo, “Bueno pero el último, porque tengo que ir a buscar a mi hijo al colegio y me tengo que ir más temprano”. Stefanie se dirige a buscar un libro, cuando va a la mitad de camino se devuelve y me dice “sabe tío, mejor váyase no más, otro día leímos el libro, no vaya a ser que llegue tarde a buscar a su hijo”, le respondo con una sonrisa, un beso y un gracias –fue un gesto muy noble de su parte, el cual me causó profunda emoción.

43 Me retiro de la biblioteca despidiéndome de cada uno de los niños y adultos que estaban en la biblioteca, esperando volver pronto a leer un cuento junto a Stefanie.

OBSERVACIONES B

Observación B 1

13 abril

1 Esta visita al Centro se realizó el día Martes 13 de Abril, a partir de las 15 horas, con una duración aproximada de tres horas.

2 A la bajada del bus camino del Centro, se aprecia la calle de tierra donde ésta queda ubicada, sembrada de basura y desperdicios, casas de perro (y perros), maderas, bolsas y otro tipo indefinible de escombros. Las casas, que flanquean el camino, se caracterizan principalmente por ser de material ligero o mixto, además de que en su totalidad son de tipo autoconstrucción, como la mayoría de las casas que se pueden apreciar en los cerros de Valparaíso. Bajando por la calle hacia el centro y a mano derecha se puede apreciar una soberbia vista de la Bahía Portaña, en la que muellemente descansan las embarcaciones y el horizonte se comba en el fondo del cuadro.

3 A la entrada del Centro, que se encuentra por abrir, me reciben cuatro niños, tres de entre dos y cinco años (Yerko, “Nacho” y Belén) y uno de aproximadamente diez (“Luchito”), con un efusivo *Hola Tío!*, ¿Tiene una monea?. A lo que respondí con un movimiento negativo de cabeza y un gesto de cosa inapropiada. ¿Usted es nuevo? Me preguntaron seguidamente y a mi respuesta positiva el niño mayor me pregunta: ¿Usted sabe inglés?, cuando le respondo con un dubitativo “si”; el me dice inquisitivamente a ver... A lo que yo le respondo con un pregunta: ¿a ver que...?¿Cómo te llamas? Me pregunta, y yo le respondo con la pregunta en inglés ¿What is your name? A lo que me responde con una gran sonrisa y me dice LUIS, lo que coincide con que María Antonia, quien es la encargada del Centro y de origen Español,

abra las puertas de este.

4 El primer cuarto del Centro (pieza 1) tiene aproximadamente un largo de unos seis o siete metros, en el fondo de los cuales se encuentran instaladas tres repisas, donde descansa un número indeterminado de rompecabezas y juegos de mesa. A lo largo de esta se encuentran tres mesas de distintos colores (Rojo, Azul y Amarillo) y hacia el costado de la última mesa, cerca de las repisas, hay un mueble con ruedas en el que los compartimientos alojan un número también indeterminado pero considerable de libros infantiles.

5 Una vez que los niños entran, Antonia les pide que se laven las manos, en un lavamanos que se encuentra a la izquierda de la puerta de entrada, a un costado de un mesón de aproximadamente dos metros, donde se guardan las pertenencias personales de los voluntarios, diversos materiales como hojas y lápices, así como además se mantiene el registro de los libros que los niños se llevan, en un libro de actas.

6 Una vez que ya nos hemos lavado las manos, Belén que ya esta sentada en la segunda mesa de la entrada hacia el fondo armando un rompecabezas, me pregunta si quiero jugar con ella, y mientras esta formulando la pregunta, llega Luis (“Luchito”) con gran premura a pedirme que lo acompañe *por favor*; cuando le pregunto que a donde, él me responde “adentro”. Seguidamente me toma de la mano y me conduce a través de un segundo cuarto (pieza 2), al cual se ingresa a través de una puerta que esta justo al final del mesón, a unos tres metros de la puerta de entrada. Este segundo cuarto tiene unas dimensiones de aproximadamente unos tres metros por tres y en línea recta a su entrada tiene la puerta que conduce hacia los otros dos cuartos. Además de esto tiene una cajas apiladas contra el fondo en las que hay diversos tipos de juguetes: armables tipo lego (pero grandes), juegos de comida (como pizza, sándwiches, frutas, vienasas, hamburguesas, Etc), vehículos de juguete, etc. Todos ellos o en su mayoría, traídos desde Dinamarca. Además de esto se encuentra en un costado, un sillón cama que los niños pueden ocupar a su conveniencia.

7 Llegando al tercer cuarto, que tiene unas dimensiones aproximadas de tres por cuatro metros (pieza 3), me dice Luis: *mire tío*, se agarra de una orilla de una de las dos colchonetas grandes y se tira al suelo sobre ésta. Además, me muestra como se lanzan desde un altillo al cual tienen acceso a través de una escalera y que tiene una altura aproximada de dos metros, recostada contra la pared que se encuentra a la derecha de la puerta, a esto yo solo le respondo con una cara de asombro y salgo de la pieza.

8 Una vez que Luis me mostró lo que hace en la pieza 3, me devolví a jugar con Belén, que me había invitado a jugar y que tiene alrededor de cinco años. Ella estaba armando un rompecabezas en la mesa del centro de la pieza 1 y cuando llegué me dijo: *¿armemos un rompecabezas tío?*, al tiempo que se levantó hacia la repisa desde donde sacó un rompecabezas de tres niveles y que armamos cooperativamente (este al parecer lo hicieron unos tíos en el Centro según ella misma). Una vez que terminamos de armar el rompecabezas, Belén me preguntó si quería armar otro y cuando yo le respondo si, ella trae dos rompecabezas y me dice: *ya tío, veamos quien termina primero*. Y comenzamos a armar los rompecabezas (que según creo, por la velocidad inusual y comparativa con la mía, ella manejaba con anterioridad y con un cierto grado de experticia), al ver que empatamos, sacó un rompecabezas mas grande y me dijo *ya tío, usted arma el mono y yo la niña* (era de “La Bella y la Bestia” de Disney). Luego de un rato y debido, al parecer, a que el rompecabezas era considerablemente grande y complejo, Belén se aburrió y quiso dejar de completarlo a lo que yo le respondí que no, porque a mi me gustaba terminar lo que comenzaba. Frente a esto, dejo de armar el rompecabezas y se dio una vuelta, caminó hacia el mesón, luego volvió e intento terminarlo otro rato, pero aparentemente ya sin ganas. En eso, se para “Nacho” que estaba con una voluntaria en la mesa próxima a las repisas y nos desarma todo lo que habíamos avanzado, a lo que yo respondo sin inmutarme, con una pregunta *¿por qué lo hiciste?*, a lo que me responde con algo como una palabra. (Ignacio o Nacho es un niño de aproximadamente unos cuatro cinco años quien tiene un lenguaje verbal muy deficitario y que en su lugar ocupa un lenguaje físico muy marcado por la violencia, de movimientos cortos y secos, se suma a esta forma de comunicarse, su expresión facial que es de estar como reconcentrado o enojado en cada momento, además de tener una cicatriz en la ceja que corre hacia su sien izquierda, en su conjunto da la impresión o personalmente me evoca la estampa de un pequeño reo). De modo que Belén aprovecha la “fortuita” ocasión, para pararse e irse a la pieza 2, rechazando mi ofrecimiento de leer un cuento (este gesto de Nacho me pareció luego de complicidad con Belén o bien, provocado por ésta sin que yo en ese momento me diese cuenta).

9 Me paré de la mesa donde estaba y me dirigí hacia la que está al lado de la puerta, tome un libro y me puse a leer. Estaba en esto, cuando entra un niño de aproximadamente unos doce años y me propone *¿leamos un cuento tío?*, a esto le respondo que elija el que más le gusta y lo traiga. Así que en seguida fue hacia el pequeño mueble donde están los libros y trajo “la guagua salvaje” y comenzamos a leer cada uno una página (*ya tío usted lee una y yo leo la otra*) que contenía solo un párrafo de lectura. Al poco leer, me di cuenta de que Diego, como me dice que se llama, tiene mucha dificultad para lograr que la lectura se dé de forma fluida, y que luego de un rato comenzó a “comerse” las letras o incluso frases completas del texto (como si se cansara rápidamente luego de un periodo relativamente corto). Una vez que terminamos el libro me preguntó si quería seguir y yo le dije que si, así que fue nuevamente hacia donde estaban los libros y trajo tres más (“el día que Leopoldo se volvió malvado”, “siete ratones ciegos” y “los tres ladrones”). Al leer, yo intenté meter a Diego en un ritmo de lectura parecido a un relato oral, ya que le pedí que fuese leyendo conmigo “a coro”(lo que me pareció en primera instancia, lo mas adecuado). Luego de terminar el tercero y comenzar con el cuarto, Diego manifestó estar cansado y me dijo que otro día podíamos seguir leyendo, con lo que yo estuve

de acuerdo. Luego de lo cual se paró y se fue hacia la pieza 2.

10 Durante la lectura con Diego un niño se sentó repetidas veces en la mesa en que estábamos leyendo, y debido a lo irregular del cemento del piso la pieza 1, se levantaba la mesa, el libro y además, mi pequeño compañero de lectura se distraía. Luego de un rato relativamente corto, yo reaccione diciéndole: *amigo... amigo, ¿podría por favor no apoyarse en la mesa?. Estamos leyendo, ¿ya?.* Quien me miro un poco extrañado, al parecer, por la forma en que se lo pedí, mas que por lo que le estaba pidiendo y que, por otro lado, surtió además el efecto deseado.

11 Una vez que termino de leer con Diego, se me acercó Pilar, voluntaria de edad mediana (aproximadamente unos 50 años) y al parecer Inglesa, que habla con un acento que suena como español y que había estado con Nacho; ella se había situado a nuestras espaldas mientras leíamos con Diego, y me preguntó si yo estudiaba algo relacionado con la educación, a lo que yo le respondí que nos encontrábamos realizando un Seminario de Titulo de Trabajo Social, frente a lo cual ella pareció ya estar informada, así que conversamos un momento y luego, me excuse dirigiéndome al baño (o me escabullí en cierto sentido debido a que parecía querer continuar con la conversación) que queda a un costado la pieza 2. En el camino fui interceptado por una niña de aproximadamente siete años, quien me pregunta directamente: *Tío, ¿usted es nuevo?.* Cuando yo le respondo que no tanto pero que en el Centro si, me tomó de la mano y me dijo: *yo soy Priscila tío, y esa que va ahí* (me señalo a una niña como de nueve años) *es mi hermana Ninoska*, luego de lo cual comenzó a conducirme a través de los distintas piezas, “presentándome” por nombre a cada uno de los niños que en ese momento se encontraban presentes en el Centro. Desembocando directamente en la pieza 3, en la que se encontraba un grupo de aproximadamente unos once preadolescentes en circulo, bailando una especie de coreografía (tipo programa “Mecano”, tanto en la música como en la forma de bailar). Cuando yo me acuclillo en la puerta para escuchar mejor los nombres de los niños de boca de Priscila, comienzo a percibir la mirada de los niños, quienes al parecer se sintieron incómodos con mi presencia (se podía leer en ellos una expresión de que estaba mirando algo que no se suponía que debiese estar viendo), así que una vez que terminó Priscila de presentarme a los niños, le di las gracias, me di media vuelta y regresé a la pieza 1.

12 Cuando llegué a la pieza 1 me encontré con dos niños, que no había visto, y que estaban dibujando en una mesa, estos deben haber tenido unos trece años aproximadamente. De manera que me aproxime a la mesa más cercana a las repisas, del lado de las ventanas, ya que los niños estaban del lado contrario, uno en la misma mesa y el otro en la mesa del centro; y, tomando un trozo de papel y una hoja, comencé a dibujar a uno de ellos, lo que no paso desapercibido por éste (que se llamaba Juan Pablo) y que comenzó a *posar* para el improvisado dibujante.

13 El final de dibujo que tenía un poco menos de parecido al papelucho de los libros de Marcela Paz, que al niño que sirvió de modelo, coincidió con la hora de cierre del Centro, así que le regalé el dibujo al niño y le pregunte si le había gustado, a esto me respondió afirmativamente y yo le pregunté si quería ponerlo en el mural del centro y él me respondió que no, que quería que lo viesen en su casa.

14 Una vez que comenzamos a, literalmente, sacar a los niños del Centro, estos comenzaron a realizar todo tipo de maniobras evasivas y de camuflaje para no tener que irse de esta. Pero el niño que más se demoró en salir, fue justamente Juan Pablo, quien estaba tirado en suelo de la pieza 3 y que cuando entré, me pidió cincuenta pesos. Al responderle que *no regalo plata* me dice *¡ah! que es cagao tío.* A lo que yo le respondí que no, porque le hice un dibujo y se lo di gratis y que eso era mas valioso que la plata, entonces el me dijo que el dibujo no valía nada, a lo que yo le dije *¿entonces porque te lo llevas y quieres que en tu casa lo vean, si no vale nada? Mejor me lo das a mí y yo lo pongo en el mural.* Una vez dicho esto no me dijo nada, pero igual se quedo un buen rato más, tirado en el suelo mientras los voluntarios hacían aseo.

15 Una vez que nos íbamos y Juan Pablo estaba ya fuera, se despidió y de nuevo preguntó por una moneda, a lo que respondo que en otra oportunidad un dibujo podría ser, pero una moneda no, con lo que nos despedimos.

Observación B 2

20 de abril.

1 Esta visita al Centro se realizó el día Martes 20 de Abril, a partir de las 15 horas, con una duración aproximada de tres horas.

2 A la llegada al Centro tres niños salen a la puerta para recibirme con un *hola tío!.* Al interior se encuentran dos niños con una voluntaria jugando al *gato* (este es un gato de plástico con sus correspondientes cruces y círculos para jugar). Luego de saludarme, Pilar sigue jugando con los niños, uno de ellos se llama Cristopher de aproximadamente doce años. Éste tiene una marca en la nariz, como de quemadura leve, es mas o menos delgado y se mantiene en una constante alerta, en el sentido de que cada nuevo estímulo atrae su atención mientras está con Pilar, quien juega con él en los siguientes términos y característico acento: *si tu me ganas seguimos jugando, si yo gano entonces me tienes que leer un cuento.* A lo que el accede, hasta que ella gana, que es cuando el se supone que debe de acceder a leer un cuento, pero en ese momento Cristopher se levanta y se rehúsa a cumplir su parte del trato, haciéndose el desentendido, a lo que la voluntaria replica *yo cumplí con mi parte del acuerdo Cristopher, ahora tienes que cumplir con tu parte.* Frente a esto Cristopher no se hace problema y con las manos en los bolsillos, distraídamente, se va hacia otra mesa; mientras se retira

la voluntaria lo interpela diciéndole que *los tratos se deben cumplir*, luego de esto me mira, se encoge de hombros y se acerca hacia Nacho que esta intentando armar un rompecabezas solo.

3 Por mi parte comienzo a hojear un libro (el sastrecillo valiente), cuando Ignacio comienza a pelear con Kevin quien es mayor que este por aproximadamente cinco o siete años y que se mantendrá provocando y peleando con Nacho durante casi las dos horas y media que seguirían (digo pelea porque es lo que parece), en casi la misma tónica, éste le pega en la cabeza u en otra parte, esperando la reacción casi invariable de Ignacio que es la persecución y algún tipo de agresión. En cada una de estas incursiones se adelanta María Antonia y los separa para que dejen de agredirse. Luego de pasado un rato comienzan a lanzarse escupos, lo que hace que Antonia reaccione con un poco mas de energía y haga por ejemplo que limpien el suelo, que ensuciaron con saliva.

4 En el intertanto en que esto sucedía, aproximadamente a las 15:45 hrs, comenzaron a llegar niñas preadolescentes, que venían al parecer llegando de clases (alguna venía con uniforme) y a las que Antonia no les permitió la entrada al Centro, *No ustedes no pueden entrar por que estuvieron el domingo tirando agua*. Frente a esta situación las niñas comenzaron a pedir y rogar por un espacio aproximado de cinco a diez minutos, para que accediera a dejarlas entrar, luego de lo cual Antonia accedió a rebajar la sanción: *bueno, a las cinco pueden entrar*. Luego de lo cual se quedaron justo en la puerta esperando a que terminara el tiempo de sanción para poder entrar. Durante todo este periodo que tuvieron que esperar se mantuvieron firmes en la puerta del Centro, sacando a veces un libro para leer o más bien para hojearlo y matar el rato de espera, hasta que terminara el castigo. Además de esto durante estos largos minutos de espera, lo que marcaba la tónica de sus diálogos, era el grito a voz en cuello y algunos garabatos.

5 Una vez que dieron las cuatro y media, Antonia dejó entrar a las niñas, las cuales de inmediato comenzaron a correr por el Centro persiguiéndose con tres niños preadolescentes con los cuales jugaron por un largo rato a quitarse los gorros o los colets para luego esconderlos o escapar, o correr, lo que fue acompañado de muchas risas, mas bien nerviosas (esto me hizo suponer un flirteo entre ellos, que se vería reforzado con el hecho de que), luego una niña y un niño se desprenderían del grupo para conversar solos en la pieza del taller.

6 Comenzaron entonces a correr por el centro, pasando a llevar a los más pequeños, gritando a voz en cuello, sin reparar en un lenguaje delicado por decirlo de alguna forma, generando un gran ruido y desorden en suma. Frente a estas carreras que se sucedían alrededor del Centro, contando que corrían desde la puerta de entrada hasta la pieza 3, atravesando casi todo el centro para luego salir por la ventana de la pieza 3 trazando un circuito regular, Antonia se impuso frente a los niños más grandes, diciéndoles que en el sector de la pieza 1 no se podía correr porque se interrumpía a los niños que se encontraban leyendo con Pilar, pero sin enojarse con ellos o amenazarlos, sino mas bien como resguardando el espacio de los niños que estaban leyendo o podrían estar haciéndolo.

7 En ese momento se encontraban en la primera mesa, la roja, dos niños armando muy concentrados un rompecabezas de complejidad mas o menos alta y que por sus facciones físicas y complicidad en el lenguaje analógico parecían ser familiares (parecían hermanos), en un determinado momento Christopher se sienta frente a ellos con una expresión en el rostro mas bien de picardía y cuando yo le pregunto si quiere leer conmigo se niega y sigue con mucha atención como los niños arman el rompecabezas. A medida que estos comenzaron a terminar su trabajo, empezaron a darse cuenta que faltaban piezas, con la consiguiente risa de Christopher, quien sin que se dieran cuenta les comenzó a lanzar de a una las piezas que faltaban bajo la mesa, e incluso sobre ella, al parecer les había escondido varias de estas sin que los niños se dieran cuenta. Esto pareció satisfacerle bastante.

8 Una vez que los preadolescentes dejaron de correr, se acercaron a Antonia y le solicitaron la radio, pidiéndoles ésta que esperaran hasta las cinco (17:00 hrs). Una vez que llegó la hora los niños volvieron a juntarse como la vez anterior (Observación 1) en la pieza 3 y comenzaron a bailar temas como *“papi chulo”*, *“el pescado”*, *“papito rico mueve el culito”*, por ejemplo. Todos temas del programa *Mekano* según Priscila. Una vez que comenzó la música, Pilar fue hacia la pieza y comenzó a bailar al ritmo de la música, lo que provocó gran hilaridad por parte de las niñas quienes ya conocían de antemano la coreografía correspondiente a cada canción, lo que le daba al baile de la voluntaria una movilidad un poco exagerada, frente a los medidos movimientos que las niñas realizaban al bailar las canciones. Una vez que sonó el tercer o cuarto tema, me dirigí hacia pieza 1 del Centro donde se encontraba la hermana de Kevin (la “Pelu”) de aproximadamente diez años de edad, y que vive como a dos casas del Centro, quien estaba en la puerta del Centro mirando hacia fuera, al darse vuelta y verme aparecer me interpeló con un seco: *¡Oiga Tío, uste’ esta puro sapiando!* A lo que yo contesté sin inmutarme: *NO, yo venía a invitarte a jugar, ¿Quieres jugar conmigo?* Frente a esto, ella se relajó y accedió de inmediato. Se dirigió a las repisas donde se encuentran los juegos y sacó un juego *memorice* en el que había que ir encontrando los pares. Mientras jugábamos la primera partida apareció Pilar preguntando si podía jugar. A lo que la Pelu accedió de buena gana y que resultó en que la niña ganó (al parecer conocía las piezas o me pareció que las dispuso de una forma conveniente para esto), una vez que terminamos de jugar y nos disponíamos a jugar una segunda vez, Pilar tomó las piezas y le preguntó como le iba en matemática, a lo que la niña le respondió que le costaban las tablas. De inmediato Pilar hizo dos montoncitos de cartas de dos piezas, y luego tres, etc, preguntando *dos por una...*, *dos por tres*. Lo que le dio un muy buen resultado ya que luego de un rato ésta entró en un ritmo y lograba responder con rapidez las

preguntas correspondientes a cada montoncito, luego de terminar con la tabla del dos siguió con tabla del tres, quedando yo completamente fuera del juego debido a que se transformo el juego en una improvisada clase de reforzamiento de habilidades matemáticas, hasta que la Pelu o bien se aburrió o se distrajo y se paró de la mesa, dando por terminada la lección. (Se podría decir que la estrategia fue apropiada para que a la Pelu le fuera relativamente fácil lograr acertar mediante la observación concreta de los números expresados en pontoncitos de cartas, la tabla del dos y casi la del tres).

9 Una vez que se paró de la mesa la Pelu, llegó al final el horario del Centro y se comenzó a pedir a los niños que salieran de este, frente a lo cual la mayor parte de los niños se rehusó, sobretudo los preadolescentes, ya que si bien los pequeños se resisten bastante, luego de un rato acceden a salir y se van sin mayores problemas. Sin embargo, los jóvenes se escondieron como en broma como en serio bajo las colchonetas; volvieron a entrar los que ya habían salido; se subieron al altillo haciendo caso omiso de las amenazas de extrañamiento para que bajaran, que les proponía Antonia frente a su rebeldía; le pusieron el pie en la puerta para impedir que la cerrara, cuando logramos llevar a algunos hasta esta y hacer que salieran; e incluso, hubo algunos a los que tuvimos que, literalmente, sacarlos a la rastra, de manera que se hizo un poco complicado poder sacarlos a todos y poder cerrar por ese día.

Observación B 3

30 de abril

1 Esta visita al Centro se realizó el día Viernes 30 de abril, a partir de las 10 de la mañana, con una duración aproximada de tres horas. Desde hace poco que el centro se encuentra abriendo en este horario los días Viernes con la finalidad de poder captar niños que en ese momento se encuentran en clases.

2 A la llegada al centro me encuentro con que éste está lleno de niños con ropa deportiva escolar (luego averiguaría que son niños de Kinder de la escuela Montedónico), estos se encuentran congregados en la pieza 1 del Centro, alrededor de las mesas, acompañados por tres educadoras de edad mediana, dos de las cuales se encontraban leyendo con varios niños a su alrededor, y una tercera que se encontraba ejerciendo funciones de control y que de vez en cuando levantaba la voz para dar instrucciones a los niños, o para prohibir que hicieran tal o cual cosa. Al verme, los niños me miran con una mezcla de curiosidad y temor, y a su vez las educadoras con lo que se podría describir como desconfianza (que puede ser atribuido a que en ese momento tengo la barba crecida y no me conocen), hago un saludo general a los niños, saludo a las educadoras y a Francisca, quien es una voluntaria de origen alemán y que se encuentra en ese momento entre un grupo de niños a los que les esta leyendo en su imperfecto español, un cuento. Al rato de esto llegó María Antonia.

3 De pronto se abre la puerta que da hacia las piezas interiores y aparecen Priscila y Ninoska, que me saludan por mi nombre y me abrazan, invitándome de la mano a la pieza 4, donde se encuentran las herramientas. Una vez dentro de la pieza me piden que por favor cambie la cubierta de un mesón de trabajo que se encuentra apoyada en la ventana, sobre una mesa, para poder usar la mesa para jugar al restoran. Frente a esta petición yo les respondo que no puedo bajar solo la cubierta (que parecía bastante pesada), que necesito ayuda, entonces ellas me ruegan por un rato y yo les pregunto si les gusta jugar al restoran, Ninoska me responde que ella sabe cocinar y que a veces ella cocina cuando su mama no esta, entonces me muestra, con una papas fritas de plástico y demás artículos comestibles de este tipo, entre los que además hay una cocina, platos y demás utensilios, como se preparan las papas fritas con huevos revueltos en un sartén que se encontraba a la mano (también de plástico), haciendo con la espumadera como si en realidad estuviese preparando el plato, comenzando con freír las papas y luego los huevos. Una vez que me mostró como lo hacía, yo les sugerí una alternativa para que pudiesen jugar, mostrándoles una tabla de aproximadamente un metro y medio por medio metro, de material ligero y que, puesto sobre otra cosa podría usarse de mesa. A esto ellas responden afirmativamente y con entusiasmo, así que de inmediato ponen manos a la obra, en la pieza 2 donde se encuentran los juguetes armables y los demás insumos para jugar a la comida, usando el tablón y unas sillas, armando una mesa.

4 Luego de esto salgo hacia la pieza 1 donde están los niños y le pregunto a un niño de los que estaba ahí en ese momento, si es que quiere leer conmigo un cuento, este responde que si y yo le pido que vaya a buscar uno que le guste (mala idea porque primera vez que venía al Centro), en seguida trae un cuento largo y con pocas ilustraciones, por lo que yo le sugiero que traiga mejor un libro *con mas monitos*. El vuelve en seguida con un libro que se llama “Kiko y la lámpara” en este cuento el protagonista es “Kiko” en el que hay una línea de texto por pagina abierta que va describiendo la acción que en la pagina siguiente se encuentra ilustrada, en ella el niño intenta tocar la lámpara que se encuentra suspendida en el techo de la pieza donde el juega con su osito, subiéndose progresivamente de un piso a la silla, y de esta a la mesa, desde donde se cae. Una vez que este se cae y se hace una herida en la rodilla, increpa a la lámpara con un *lámpara tonta!!*, luego de esto llega la mama y lo toma en brazos y le pone un parche en la rodilla. Cuando Kiko reta a la lámpara yo le pregunto al niño por que al protagonista le sucedió esto, y el me dice *porque se subió a la mesa, el tiene la culpa*. Pero de la reacción de la mama no hace ningún comentario.

5 Luego que terminamos este cuento le pregunto si quiere seguir leyendo, se para en silencio y me trae “Niebla en los bolsillos” y otro cuento que se llama “El desayuno de Ana”. Una vez que comienzo a leerle el

segundo cuento, otros niños se acercan y se sitúan a mi alrededor para escucharlo. El niño que estaba sentado conmigo se llamaba Fabián y logró concentrarse en el cuento, en comparación con los otros niños le pregunto a un niño de los que estaba ahí en ese momento, si es que quiere leer conmigo un cuento, este responde que si y yo le pido que vaya a buscar uno que le guste (mala idea porque primera vez que venía al Centro), en seguida trae un cuento largo y con pocas ilustraciones, por lo que yo le sugiero que traiga mejor un libro *con mas monitos*. El vuelve en seguida con un libro que se llama “Kiko y la lámpara” en este cuento el protagonista es “Kiko” en el que hay una línea de texto por pagina abierta que va describiendo la acción que en la pagina siguiente se encuentra ilustrada, en ella el niño intenta tocar la lámpara que se encuentra suspendida en el techo de la pieza donde el juega con su osito, subiéndose progresivamente de un piso a la silla, y de esta a la mesa, desde donde se cae. Una vez que este se cae y se hace una herida en la rodilla, increpa a la lámpara con un *lámpara tonta!!*, luego de esto llega la mama y lo toma en brazos y le pone un parche en la rodilla. Cuando Kiko reta a la lámpara yo le pregunto al niño por que al protagonista le sucedió esto, y el me dice *porque se subió a la mesa, el tiene la culpa*. Pero de la reacción de la mama no hace ningún comentario.

6 Luego que terminamos este cuento le pregunto si quiere seguir leyendo, se para en silencio y me trae “Niebla en los bolsillos” y otro cuento que se llama “El desayuno de Ana”. Una vez que comienzo a leerle el segundo cuento, otros niños se acercan y se sitúan a mi alrededor para escucharlo. El niño que estaba sentado conmigo se llamaba Fabián y logró concentrarse durante el cuento, los demás solo ponían atención durante periodos cortos de tiempo El niño que estaba sentado conmigo se llamaba Fabián y logró concentrarse en el cuento, en comparación con los otros, que solo ponían atención durante periodos cortos de tiempo, que solo ponían atención durante periodos cortos de tiempo¹⁷⁷.

7 Una vez que terminamos el tercer cuento, una de las educadoras (la que ejercía control sobre los niños) comenzó a conversar con Antonia y luego de un instante, esta le pidió a los niños que se juntaran para que pudiese la tía leerles un cuento. Las educadoras entonces juntaron las dos mesas mas próximas a las repisas y los niños se reunieron a su alrededor. El libro que les comenzó a leer fue exactamente el que yo le había leído primero a Fabián. Así que una vez que Antonia comenzó leerles el cuento a los niños, Fabián se acercó y se sentó a mi lado, escuchando el cuento atentamente.

8 Mientras Antonia leía, un niño la interrumpía constantemente y respondía con una pronunciación bastante deficiente, las preguntas que Antonia le hacía al grupo curso con respecto a la historia.

9 Una vez que termino el cuento los niños ingresaron en tropel a la pieza 2 (no estoy seguro de quien invito a los niños a comer) donde Ninoska y Priscila habían preparado una gran mesa llena de platos (incluso con mantel) con “comida” preparada por ellas y en la que los niños comieron de muy buen animo, por espacio de unos quince minutos con gran sorpresa al principio y luego con alegría.

10 Una vez que los niños de la escuela accedieron a las demás piezas del Centro, las educadoras ejercen con mas tenacidad su control, recalcándoles que ellos solo están en el Centro por la biblioteca, así que una vez que la educadora que parecía ser la encargada del grupo ingresa a la pieza 3, donde están las colchonetas hacia donde Ninoska y Priscila se habían retirado, y las ve saltando desde el altillo hacia las colchonetas me preguntó con suma gravedad: *¿y... se tiran de ahí?* A lo que yo respondí afirmativamente intentando no darle ningún tipo de valoración a mi respuesta. Luego de esto ella salió de la pieza con una cara que podría calificarse de incredulidad.

11 Una vez que la educadora “en jefe” dio por terminada la “comida” las educadoras reunieron a los niños y se los llevaron marchando de dos en dos hacia la escuela. Antes de irse, al ir a buscar a unos niños que se habían colado en la pieza 3, llegó la educadora “en jefe” y mirando a la escalera, las colchonetas y las niñas que se encontraban en el altillo y que se tiraban sin ningún miedo y aparentemente disfrutando abiertamente de la experiencia, además de algunos educandos que tentaban la posibilidad de arriesgar la aventura, llamó a los niños diciéndoles: *“ya niños vamos, ¡No!, ¡no se suban ahí!, que para eso hay que saber tirarse”*

12 Una vez que los niños se fueron quedamos en el centro María Antonia, Mario que es un voluntario Chileno de aproximadamente unos veinticinco años y que se encontraba realizando algunas reparaciones en una ventana que los niños habían quebrado; Francisca y yo. Y, comenzamos a reparar algunas cosas que se encontraban en mal estado como unos teléfonos de juguete y otras cosas, al igual que Ninoska, que intentaba volver a instalar una pizarra pequeña que hay en la pieza 1 clavando tornillos en la madera “masisa”.

13 Mientras, luego de reparar un teléfono me senté a leer un libro en la mesa mas cercana a las repisas que no permite ver hacia las piezas interiores, cuando veo a Priscila en la puerta, preocupada de ver sucedía en la conversación que se desarrollaba entre Mario y Francisca, que dialogaban, al parecer, alegremente debido a las risas que se escuchaban desde donde estaba yo sentado y a que ellos se encontraban en pieza 4. Cuando Priscila me ve mirándola me lanza un grito (*¡Que mirai!*) y luego, muy enojada, sin razón aparente, salió hacia el frente del centro. Antonia me queda mirando y yo le digo que al parecer, esta celosa (que es lo que primero se me viene a la cabeza al intentar explicarme porque el grito). Antonia me mira con cara de pregunta y luego me responde que no esta segura y que debe ser algo que esta sucediendo en su casa. Pero

¹⁷⁷ Se puede decir que en general los niños se apreciaban bastante tímidos y les costaba relacionarse con otros adultos con la facilidad que se aprecia en los niños que habitualmente se encuentran en el Centro.

luego de que esto sucedió y durante los aproximados veinte minutos que restaban, Priscila se comportó muy mal con respecto a Francisca, yo diría que más bien de forma insolente con ella y desde mi punto de vista porque se encontraba conversando con Mario.

14 Una vez sucedido el grito de Priscila con respecto de mi persona, Ninoska que había ido al baño, comienza a escribir un menú en la pizarra que, aunque precariamente, logró instalar en el muro de la pieza 1. En este se presentaban al parecer los comestibles a la venta en su "restaurant" con respecto a esto, estuvimos (los tíos) dando sugerencias con respecto a lo que podía incorporar en el menú, pero al final se quedó con sus propias preferencias, probablemente por que no conocía lo que con Mario le sugerimos, y en otras sugerencias que si conocía, como las papas fritas, de plano, no las quiso incorporar.

15 De esta forma terminó tranquilamente la mañana, no presentando las niñas resistencia para abandonar el lugar. Con la sola excepción de Priscila que se fue bastante molesta del Centro.

16 De esta forma quedo escrito el Menú en la pizarra

Restorant

menú

1.- Sopa	400
2.- Choclo	500
3.- tomate	200
4.- pepino	100
5.- elado	50
6.- cangreburgue	800
7.- picza	1000

Observación B 4

30 abril

1 Esta visita al centro se realizó el día 30 de abril, teniendo una duración aproximada de tres horas.

2 A la llegada al centro que fue alrededor de las 15:00 hrs, lo que primero me sucede al entrar por la puerta y luego de saludar a María Antonia, es la recepción de Ignacio (Nacho), quien me saluda y de inmediato me invita a jugar "*como jugamo la otra vez*" (haciendo referencia a una oportunidad en que yo intentaba armar figuras con los cubos, luego de haber jugado con Belén, y el me las desarmaba con cara de enojo y de risa), de manera que lo primero que hizo fue traer de las repisas las cajas donde se guardan los cubos-rompecabezas de aproximadamente 5 cm³ con los yo intentaba armar alguna figura interesante mientras que el jugaba a la de-construcción . Durante un rato, lo que principalmente hizo, fue ver de reojo las figuras que yo lograba realizar con algunos cubitos y luego me dijo, que las que él hacía eran mejores que las mías, sin dejar de concentrarse en intentar realizar figuras mas cercanas a las que yo estaba realizando, es decir, más complejas. Luego de un rato de jugar al lado mío, mas bien que conmigo, Nacho trajo otro juego, esta vez un rompecabezas y luego un juego de pares, y luego otros juegos que fue acumulando sobre la mesa y que luego de un rato, eran una pila de juegos que ocupaban toda la mesa en la cual ya no se podía jugar. Una vez que esto sucedió, Kevin paso por el lado de Nacho, tocándole la oreja, a lo que el respondió, para salvar su honor, con una persecución, quedándome solo en la mesa con un montón de juegos en desorden.

3 Una vez que ya despejé un poco la mesa (la de en medio), comencé a observar a la mesa del lado de las repisas (mesa 3) en la que estaba Pilar, intentando conversar y jugar con Cristopher, o sea, ella le hacia preguntas, sobre todo con respecto a la escuela y él, respondía con evasivas o frases poco accesibles para ella (parecido a lo que se entiende por coa) mientras en su cara, no dejaba de encontrarse presente un aire burlón (se podría decir sin equivocarse tanto que se divertía en *agarrarla pal leseo*) y de constante atención a lo que sucedía alrededor, esto mientras jugábamos con Nacho y una vez que el ya se había ido. Así que mientras ella intentaba, (con una actitud mas bien conductista) "premiar" (*¡bien Cristopher, tu eres un niño muy inteligente!*) a Cristopher porque este le ganaba jugando al gato. Este, ya comenzaba a mirar hacia los costados en busca de otra cosa mas interesante, cuando ella le propuso armar el rompecabezas de una flor de madera (*de esos que fabricaron unos daneses que hicieron talleres en el Centro*), y que según ella no había podido armar, pero que como Cristopher es tan *habiloso* va a poder armar con facilidad. A este desafío, Cristopher respondió con aplomo (de "choro") *apuesto que lo armo po'.* Durante un rato se mantuvo concentrado en intentar armar el rompecabezas, pero no solo presentaba este en realidad una complejidad más bien avanzada, sino que además le faltaban piezas, como pude comprobar luego de que Cristopher se diera por vencido con un *AHHh!!! esta cuestión no se puede armar*, cuya intención era despreciativa pero que en realidad ocultaba su frustración.

4 Luego de esta reacción Pilar realizó un refuerzo positivo conmigo invitándome a intentarlo, debido a que *soy un joven muy inteligente*. Ahora, lo que realmente comprobé es que el rompecabezas poseía una dificultad interesante debido a que sus piezas son reversibles y sumado a esto faltaban aproximadamente a lo menos tres piezas, esto quedo de manifiesto una vez que logre (modestamente) armar la figura principal y dejar los espacios de las piezas que faltaban. Una vez sucedido esto, Pilar llamó a Cristopher, pero este ya estaba fuera intentando recuperar una pelota que al parecer era del Centro pero que ahora estaba en posesión de algún niño de cerca de éste (que *hasta la lleva al colegio tía* como le dijeran los niños a Antonia mientras

yo cavilaba la mejor forma de encajar una pieza con forma de rayos de sol), fue entonces que llegó Cristopher y luego de comprobar el hecho, me miro con una expresión cercana a la complicidad y me dijo: *Güena tío*. Dando media vuelta y saliendo con velocidad del Centro, en busca de la famosa pelota "perdida".

5 De manera que hubo un rato en el que Antonia salió a buscar la pelota con Cristopher y otro niño. Entonces se me acerca Belén y me invita a que armemos juntos un rompecabezas, el mismo de tres capas que armamos la primera vez, solo que ahora me pareció más bien una competencia, lo que me fue confirmado luego cuando ella se levanta y trae dos rompecabezas y me hace competir contra ella con un rompecabezas que tenía muchas mas piezas que el suyo. Lo interesante fue, que yo no le reclame nada y luego de que se dio cuenta de que no tenía ni la mas remota posibilidad de ganarle, dejó de armar el que estaba haciendo y comenzó a ayudarme, de manera que terminamos los dos juntos completando mi rompecabezas y el de ella. Una vez que terminamos los rompecabezas yo le pregunto a Belén si tiene ganas de leer algún libro y ella me responde que no y se levanta de la silla para ir a jugar en otra mesa.

6 Una vez que me doy cuenta de que Belén ya no quiere jugar conmigo, me acerco al mesón donde esta Ninoska, quien me pregunta de frente *¿juguemos a la escuela tío?* y yo le contesto *si*, pero a la vez le pregunto quien va a jugar con nosotros, *porque en las escuelas siempre hay harta gente*, y además mirándola a los ojos le pregunto quien va a ser la profesora y ella me contesta sin inmutarse por mi suspicacia *yo pos tío*, se podría decir que con una cálida sonrisa de satisfacción, además me responde que la tía Pilar va a jugar también, así que como no la vi, le propongo irla a buscar. Ella me responde que vaya mientras ordena los libros.

7 Una vez que llego a la pieza 3 (la de las colchonetas) veo a Pilar y a otra tía jugando a la casita con niños y con preadolescentes, con camas, salas de estar y piezas en el segundo piso. De hecho dos de los jóvenes se apreciaban bastante cómodos en una especie de cama implementada para poder jugar con más realismo a la casita, y en la que cuan largos son, retozan y conversan. Una vez que me devuelvo para ver que pasaba con Ninoska, ella me pregunta *que pasa* con la tía Pilar que no iba, entonces yo le dije lo que estaba haciendo (jugando a la casita en la pieza de las colchonetas) a lo que ella respondió con agrio: *Ahhh! entonces no juega*; visiblemente molesta (al parecer por que esta se olvidó del juego que había sido acordado). Entonces fue cuando me di cuenta que estaba escribiendo con un lápiz de pasta rojo en cada uno de los tomo de una colección de biografías pequeñas, el nombre de sus alumnos (*Pilar, Hugo, etc*). Frente a esto yo le pregunto si le parecía bien rayar los libros, si para jugar no era necesario, además que servían para que otros niños jugaran e hicieran tareas, a lo que ella me contestó: *no tío si estos son para jugar, no importa si se rayan*. Esto me lo dijo, con un leve aire de incomodidad por la pregunta. Luego no retomáramos el juego.

8 Fue entonces cuando se desató un episodio bastante singular dentro del Centro.

9 Los niños comenzaron a correr persiguiéndose unos a otros entre las mesas, pasando a llevar al que estuviese en su camino, tirándose lo que se encontrara en ese momento sobre las mesas o los juguetes de la pieza 2; pegándose patadas y tirones de pelo, y haciendo caso omiso de los intentos de que se detuvieran, a pesar de que incluso en ese momento llegó Antonia y los intentó detener, sin resultados positivos por otra parte. Esto duró aproximadamente unos veinte minutos durante los cuales se repetían incursiones entre los más grandes y los pequeños, así como entre pequeños y entre los mas grandes, hasta que súbitamente todo se detuvo y se volvió a la calma, mas o menos regular del Centro.

10 Luego de este episodio peculiar me senté en la segunda mesa donde se encontraba Estefani, una niña de aproximadamente unos doce o trece años, hojeando un libro. Entonces le pregunto si ella quiere que leamos juntos, a lo que ella responde positivamente, parándose a buscar el libro el Sastrecillo Valiente (que tiene unas ilustraciones que mas bien son oleos cercanos al surrealismo con un nivel realmente increíble de detalles y refinamiento artístico). Una vez que ella comenzó leyendo el primer párrafo con bastante dificultad, y continué yo con el párrafo de la siguiente hoja; me dice Daniela (de aproximadamente doce o trece años), que se acababa de sentar a nuestro lado, y con voz en cuello: *¡oiga ¿pa que lee pituco?! . A lo que yo respondí sin cambiar la tonalidad y la marcada pronunciación, así leo cuando leo en voz alta*. Luego de preguntarme una vez más sin obtener respuesta de mi parte, acerqué más la silla y comenzó a leer conmigo, con grandes vacilaciones, comiéndose las letras y tropezándose en las frases largas. Una vez que terminamos el Sastrecillo, que Estefani había calificado con desgano (*Ahhh! es terrile`largo*), seguimos leyendo "Niebla en los bolsillos", que trajo Daniela junto con el "Gigante y el Árbol" y "las Lavanderas Salvajes", y con la cual continuamos en la misma lógica, Estefani leía un párrafo y luego yo con Daniela leíamos el siguiente, casi en coro para que lograra seguir en un ritmo de lectura. En esto estábamos cuando llegó la hora de cerrar y las niñas querían seguir leyendo otros libros, y aparte de esto Daniela me pidió que le anotara en el registro, como pedidos y devueltos los libros que acabábamos de leer, así como los que no alcanzamos a leer, a lo que yo me negué anotando solo los que alcanzamos a leer.

11 Una vez hecho esto comenzamos con Antonia y Pilar a sacar a los niños que no querían salir del Centro que se subieron al altillo de la pieza 3 para que no los sacaran, con los que hubo de ocuparse amenazas varias, de manera de poder dar por terminado el día. Al parecer la parte más difícil es convencer a los niños que se debe cerrar y que por lo tanto deben salir, o que las amenazas de destierro realmente se van a cumplir

4 de mayo

1 Esta visita se realizó el día Martes 4 de Mayo, con Marcelo Azocar, con quien llegamos juntos al Centro.

2 A la llegada al este, luego de saludar a María Antonia, me dirijo a la última mesa que se encuentra al lado de las repisas y donde se encuentran tres niños armando un rompecabezas, uno de aproximadamente unos trece o catorce años y dos de aproximadamente unos once o doce años (uno de ellos es Luchito). Así que los saludo y me siento, preguntándoles si puedo jugar, a lo que me responden que sí, pero no con mucho entusiasmo (en realidad parece no gustarles mucho la idea) y comenzamos a trabajar en lo quedaba por armar. Luego de ayudarlos, dos de los niños con los que estaba trabajando se pararon y se fueron a jugar a las otras piezas, acordando con Jonnathan, que era el mayor de los tres, continuar con otro puzzle. Una vez que completamos un segundo rompecabezas, de una dificultad intermedia, yo le propongo armar uno de mayor dificultad que es de madera y que al parecer fue hecho por voluntarios en el Centro. Este, tiene la forma de una flor y un poco de pasto, pero que al ser las piezas de madera de un grueso aproximado de unos dos centímetros y además pintados por ambos lados tienen bastantes posibilidades para el calce, a pesar de no tener muchas piezas. En esto estuvimos un momento considerable hasta que por fin consiguió terminarlo con un poco de mi ayuda (en realidad más que solo un poco), dando por terminado el juego.

3 Durante el momento en que nos encontrábamos armando el rompecabezas con Jonathan, dos de los niños comenzaron a discutir, Kevin y Luis. No supe bien como comenzó la discusión pero de lo que alcancé a escuchar reproduzco un extracto –“¡Que! Tu casa esta terrile cochina”. –“¿Aonde la viste?, mi mama se moviliza, tu mama es terrile floja”. –“la mía hace las cosas en la casa, porque mi papá trabaja” (en este punto de la discusión, podría decirse que con su argumentación Kevin ganó la discusión, porque Luis al escucharlo no respondió). Un rato después sucedería algo parecido entre Kevin y otro niño un poco mayor que le diría a este: *¿Y que?... má encima soy (eres) pobre.* A lo que este respondió: “¡No! Yo no, soy pobre, la Priscila es pobre, hasta tiene piojos”, señalando a Priscila que en ese momento iba transitando de la pieza 1 a la 2.

4 Al lado de la mesa donde estábamos con Jonnathan, se encontraba una voluntaria “nueva”, que luego supe que se llama Monique, de nacionalidad canadiense y estudiante de trabajo social.

5 Una vez que me levanté de la mesa me dirigí hacia el pieza 2 para ver que es lo que se esta haciendo en éste. Allí me encontré con tres niños forcejeado (uno de ellos era Kevin y los otros eran unos pequeños de aproximadamente unos cinco años) y haciéndose todo tipo de agarres y llaves (tipo lucha libre) sobre el sillón cama, que se encontraba abierto. Una vez que los niños me ven, paran un poco de forcejear y se miran entre ellos, luego de lo cual, continúan en la misma dinámica durante otro rato, hasta que a mi se me ocurre ver si ellos serían capaces de incluirme en el juego, así que les pregunté directamente *¿Puedo jugar?* Con lo que volvieron a detenerse, mirarse y de un salto se incorporaron, contestándome con entusiasmo *¡Ya tío! nosotros lo tratamos de botar a uste´* Una vez que ellos accedieron yo les propuse dos reglas para poder jugar, la primera *sin pegar, solo empujar, tirar*, etc. Y la segunda fue *sin llorar*. Una vez que ellos aceptaron los términos del juego, lo primero que hizo Kevin fue lanzarse sobre mi espalda, subiéndose en una silla que estaba cerca. Lo que siguió a eso, fue un momento de diversión para todos los que estábamos jugando (o por lo menos para mi) en los que abundaron las risas. Además luego de unos instantes se sumaron más niños a la improvisada “luchita”, por lo que terminaron siendo aproximadamente unos cinco o seis. **6** Sus edades fluctuaban entre los ocho y los cinco años. Yo me concentraba en lograr formar una pila de niños, botando sistemáticamente a cada uno de ellos, o botando a uno primero y depositando con lentitud y delicadeza a los otros sobre este, u ocupándolo como un obstáculo sobre el cual empujaba a algún niño, para que, como el primero quedaba en la parte posterior de sus piernas, se cayera. Durante el juego los niños no lloraron ni pegaron, y cada niño que se integró a éste, fue informado de sus normas antes de participar (*¿puedo jugar? Si, pero sin llorar y sin pegar*). Por otro lado la mayor parte de las veces los ataques fueron completamente desorganizados (en comparación con lo que sucedería más tarde) y solo a veces ensayaban estrategias conjuntas, siendo estas las oportunidades en las que estuvieron mas cerca de derribarme. Esto se mantuvo por un espacio aproximado de unos veinte o veinticinco minutos luego de los cual yo les pedí que parásemos, debido a mi cansancio, dirigiéndome a la pieza 1 y me sentándome en la mesa del lado de las repisas..

7 Durante el descanso, al parecer los niños no descansaron y luego de un rato un niño se puso a llorar. Esto se mantuvo durante unos instantes en los que llegamos con Antonia para saber que había pasado, sin obtener una respuesta por parte de Francisco que es como se llama el niño, ya que luego de estos instantes llegó la mama de Francisco y luego de al parecer algún tipo de “correctivo” físico se llevó al niño para su casa (digo al parecer, debido a que en el momento en que llegó la madre, yo justo iba saliendo para la pieza 1, debido a que Antonia me dijo que eso se le pasaba solo, como algo habitual, cuando de repente se incremento la intensidad del llanto así como su modulación emocional que se acercó más a una expresión de dolor, lo que yo asocie con un golpe). **8** Al parecer fue Belén quien es su hermana, quien habría ido a buscar a la madre.

9 Luego de recobrar el aliento, comencé a pasearme por el Centro y uno de los niños con quien había jugado “a las luchitas”, se me agarró de las piernas impidiéndome caminar, tal como lo hizo en varias ocasiones mientras estuvimos jugando. Así que viendo que me era imposible zafarme con facilidad, lo invite

a leer un cuento, a lo que el accedió de inmediato. Me dijo que su nombre es Kevin (este es “el Kevin chico”) y que tiene cinco años, yo le propuse un libro que se llama “Kiko y la Pelota”. Comencé a leerle el libro, pero luego de unas paginas me di cuenta de que no miraba para nada el texto, sin embargo, lograba de inmediato responder del desarrollo de la historia a través de las ilustraciones, así que yo me propuse poner un poco de énfasis en el texto, a pesar de que el no supiese leer. De modo que cuando llegamos a la tercera pagina, yo tapaba con mi mano la ilustración que a pagina abierta quedaba a la derecha y, leía el texto que estaba al lado izquierdo, para luego descubrirle la ilustración de lo que iba pasando en la historia con Kiko, de manera que entonces, según mi punto de vista era el texto el que traía a la mano la imagen. De esta forma leímos este libro y dos más: “la escuela” y “la nieve”, del mismo autor.

10 Mientras leía con Kevin, en más de una oportunidad pasó el otro Kevin al lado mío, preguntándome a que hora íbamos a continuar con el juego, al cual yo me había comprometido. De manera que luego de terminar el tercer cuento con “el Kevin chico”, le propuse que siguiéramos jugando, a lo que de inmediato accedió. Así que los dos nos dirigimos hacia la pieza 2 y comenzaron de nuevo a intentar derribarme, esta vez sin Francisco, pero con un niño de unos trece años y además con Jonnathan. De manera que esta vez tuve que esforzarme mucho más, debido a la fuerza del otro niño y de Jonnathan, que además lograba organizar un poco a los niños para lograr botarme. Este episodio fue por lo menos para mi, menos divertido, debido sobretudo a que ellos me sobrepasaban por mucho en número y, sumados, en fuerza. Además, Jonnathan no lograba al parecer comprender el espíritu del juego y se fue poniendo más brusco, asiéndose de mi cuello y tirándome hacia abajo, a medida que su frustración aumentaba por no poder derribarme. Así que luego de un rato más o menos corto, me decidí a dar el juego por terminado.

11 Una vez terminado el juego entré a la pieza 3, donde sentadas en el borde de la ventana se encontraba Daniela (quien es hermana de Jonnathan), con “la Jose”. Quienes al parecer estaban sancionadas con el extrañamiento, debido a que solo se mantenían en el mencionado espacio y entre risas nerviosas y actitud furtiva, se aventuraban a colgarse de una de las vigas del techo, con la ayuda de una silla, mientras se reían, ya que se colgaban las dos juntas del mismo espacio, quedando suspendidas en el aire una contra la otra. Todo esto era observado por Sebastián quien tiene aproximadamente unos quince años y se encontraba acomodado cerca del suelo, sobre una colchoneta. Durante el tiempo en que estuve en la pieza, podría decirse que la actitud física y gestual de las niñas fue de desafío (o así me pareció) y un poco de burla, incluso en una oportunidad Daniela mirándome comenzó (con esta actitud) a bailar sobre la silla tomándose el borde de su salida de cancha a la altura de la cadera, mientras cantaba: *el colalé!, mostrando mi colalé!*. Luego de esto me retire de la pieza

12 Luego de un rato, llegó Antonia a la pieza 3 con la radio, que al parecer había sido pedida por Jonnathan, pero a disgusto de Jonnathan, Antonia le concedió el poder y la responsabilidad de esta a Sebastián, y a pesar de su negativa, debido a que (a él le tiene más confianza) *a ti te conozco por más tiempo*. Así que durante el tiempo en que Sebastián se encuentra a cargo de la radio, dejan de sonar los típicos ritmos tórridos, dándole paso a otros, más melosos y románticos. Esto acompañado de la voz de Sebastián quien acompañaba las canciones y quien oficiaba de programador “cazando” las románticas composiciones en el dial de la radio.

13 Una vez constatada la dinámica que se estaba dando en la pieza 3, me dirijo hacia pieza 1 en la que estaba comenzándose a desarrollar una pequeña pero clásica “guerra de guerrillas con piezas de Lego”. Una y otra vez se abría la puerta que separa pieza 1 de la 2, para dar paso a andanadas de nutrido fuego cruzado de piezas plásticas, en la que los protagonistas de uno y otro bando (niños y niñas) no se daban tregua. Por el lado femenino, Ninoska era la cabecilla del ataque, secundada por su hermana Priscila y apoyada por algunas ocasionales artilleras. Por el lado de los niños todos los menores de diez años tomaban parte de una u otra forma en la contienda que por momentos arreciaba, a pesar de los esfuerzos infructuosos por detener la masacre por mi parte o por la de Marcelo u otros voluntarios. Esta escena de anarquía infantil se prolongaría por un espacio aproximado de unos diez o quince minutos, en los que ningún tipo de amenaza por parte de la autoridad pudo mermar su actividad bélica y en los que además fue muy difícil lograr distinguir si sus motivaciones respondían a algún tipo de enojo, provocación o venganza, o si, solo a pura sana e infantil diversión.

14 Una vez que los ánimos lograron calmarse un poco y yo me encontraba en otra ronda hacia la pieza 3 (en el que la dinámica se mantenía más o menos igual), veo a Monique que va atravesando esta, cuando Jonnathan se le abalanza por detrás y agarrándola del cuello, la tuerce hacia atrás y hacia abajo con fuerza, haciéndola caer con él sobre el sillón cama. En la puerta veo a Marcelo quien me levanta las cejas con incredulidad, a lo que yo respondo con un pequeño movimiento negativo de cabeza. A esto, reaccione diciéndole a Jonnathan: *Oye no seai' tan brusco con la tía po' Jonnathan, no seai' confianzudo*, pero nada más. En realidad en ese momento mi primer impulso fue que debía de haber intervenido de alguna otra forma, pero al mismo tiempo me acordé de mi rol en ese momento y me detuve, interviniendo solo de esa manera, pero a mi parecer ese niño no debiese entrar al Centro (de hecho en algún momento me pareció escuchar que Jonnathan no entraba hace tiempo al Centro por algo que había sucedido o que él había hecho). Además me pareció que Monique manejo la situación de forma muy atinada, jugando un rato con él, como a entrenar combos y posturas de defensa, terminando por conversar con él, al parecer, respecto de su familia. En cierto

sentido fue muy apropiado que ella haya tenido alguna formación en el área social, ya que desde mi punto de vista reacciono de la mejor forma.

15 Llegada la hora de cerrar comenzó a suceder el mismo fenómeno que se viene repitiendo, a saber, el que los niños se niegan a retirarse, haciendo todo tipo de maniobras para no tener que salir de este. En una de estas maniobras Sebastián le quitó el gorro a uno de los niños que estuvo jugando conmigo en la segunda parte de las “luchitas”. El niño me pareció que se incomodó por lo sucedido (estaba como compungido), ya que Sebastián en un tono que parecía de broma le quitase su gorro.

16 Debido a que en ese momento estaba la contienda por sacar a los niños del Centro versus sus acciones evasivas, ninguno de los que estábamos en el lugar pudo ayudar a este niño a recuperar su gorro. Lo único por mi parte fue luego de que la mayor parte de los niños ya se habían retirado, fue preguntarle directamente a Sebastián si le había entregado al niño su gorro, a lo que el respondió que sí.

17 En paralelo a la situación del gorro que se estaba dando en la pieza 1, comenzó a desarrollarse una especie de provocación por parte de Daniela y Jose, quienes a pesar de que se les dio la oportunidad de estar dentro del Centro, a pesar de la sanción que supuestamente se les había impuesto (una especie de amnistía), persistieron en su actitud provocativa hacia los voluntarios en general y hacia Antonia en particular. Por otro lado aparte de mantener una actitud provocativa, éstas no tuvieron ni el más mínimo respeto para con los adultos que en ese momento y de buenas maneras les pedimos que salieran, llegando incluso a amenazar con escupir entre otras cosas. Finalmente se logró sacar a las dos niñas con una pequeña ayuda de Jonathan. Frente a esto se puede decir que a María Antonia se le ve un poco cansada por este tipo de situaciones, tomando en cuenta su reacción hace cuatro o cinco semanas, en que las situaciones de este tipo parecían no afectarles y se las tomaba con calma, a ahora en que parecen afectarle más.

18 Esta situación se prolongó hasta aproximadamente las 18:30 hrs, en que nos retiramos con Marcelo y Pilar. Quedándose a ordenar Antonia y Monique.

Observación B 6

14 de mayo

1 Esta visita al Centro se desarrollo el día Viernes 14 de Mayo, a partir de las diez de la mañana.

2 Al bajarme del microbús D que tomo para llegar a la biblioteca, me encuentro con Mario, que es un voluntario chileno que estudia Arte en el Museo de Bellas artes de Viña del Mar. Una vez que nos saludamos y comenzamos a acercarnos a la biblioteca, Mario me comenta que al parecer se le habían quedado las llaves para abrir el Centro, en el otro pantalón, de manera que, vamos a tener que esperar a que llegue Antonia con las llaves para poder ingresar al Centro. Para hacer más amena la espera comenzamos a conversar, primero trivialmente, a un costado de una camioneta abandonada de un color cercano al rojo que se encuentra frente al Centro, sobre unos bloques de cemento apilados formando un pequeño muro; hasta que Mario me preguntó directamente con respecto a la Tesis o Seminario de Título que estamos desarrollando, así que nos pusimos a conversar acerca de los niños y como se relacionan al interior del Centro, más bien en términos generales. Hasta que, al extremo de la calle en la que nos encontrábamos conversando, divisamos a un grupo de aproximadamente doce o trece niños que venían en pequeños grupos, acompañados de la mano de cuatro mujeres jóvenes. Cuando esto sucede, Mario se pone un poco inquieto y me dice que son los niños del jardín que vienen al centro, que no sabe que va a hacer debido a que no tiene las llaves.

3 Una vez que los niños llegan cantando (al parecer de un camino más o menos largo) agitados y un poco acalorados, nos saludan con las mejillas coloradas; las tías comienzan a sacarles ropa con la que venían abrigados (chalecos, polares, camisetitas, etc), debido a que la mayoría de los niños estaba comenzando a sudar debido al viaje, ya que el día estaba nublado y la temperatura bastante baja. Una vez que los niños estuvieron más cómodos con respecto a la ropa que estaban vistiendo, comenzaron a subirse a la camioneta en la que estábamos apoyados con Mario, conversando entre ellos y con relativa libertad exploraban los contornos del lugar, hasta que llegó María Antonia con las llaves del Centro y entramos tras ella con Mario, para ordenar y sacar las telas con las que se cubren las mesas y los juegos. Una vez que estuvimos listos Antonia abrió la puerta y les avisó a las educadoras que ya podían entrar, de manera que los niños entraron rápidamente precipitándose inmediatamente los niños sobre los juegos de la pieza 2 y las niñas hacia las repisas donde se encuentran los rompecabezas de la pieza 1.

4 En la pieza 2, los niños, comenzaron de inmediato a sacar los juguetes de las cajas, tendiéndose en el suelo para jugar con ellos, de manera de armar figuras y circuitos, por donde hacían recorrer los autos y otros juguetes. Al rato de haber llegado el grupo de niños llegó Carla y se puso a jugar en la pieza 2 con los niños.

5 En la pieza 1 me encuentro con un niño que estaba solo, haciendo un recorrido por este, mirando a las niñas y a las educadoras (como viendo si alguien lo invitaba a jugar o a algo), así que al verlo solo yo le pregunto si quiere armar un rompecabezas conmigo, a lo que accede con cierta timidez, de manera que comenzamos a armar un rompecabezas simple, en el que el número de figuras dibujadas en cada pieza coincidían, con el número de la base y la forma de la pieza donde debían encajar. A pesar de ser relativamente simple (al ver otros niños luego armarlo con relativa facilidad), al niño que dijo llamarse Andrés, le costaba en sobremanera comprender la lógica en que debían encajarse las piezas, porque además de tener dificultades en poder contar las figuras que aparecían en cada pieza, no lograba identificar el número

correspondiente o la forma a la que correspondía. Además de esto, cada vez que yo le formulaba una pregunta, el niño bajaba la vista (¿como te llamas?, ¿que edad tienes?, etc) o, cuando yo le pedía que me dijera cuantas figuras se ven en cada pieza. Le costaba bastante comunicarse efectivamente además con los otros niños que se acercaban a la mesa a mirar o que intentaban ayudarlo, usando mucho o casi exclusivamente el lenguaje corporal (sin evidenciarse o sospecharse algún daño neurológico) y hablando con medias palabras (*abid* por abrir; *cuato* por cuatro; etc), además se podría decir que buscaba protección en las educadoras que estaban sentadas en la misma mesa que nosotros, a las cuales pedía ayuda con la mirada cuando yo lo instaba a terminar el rompecabezas o le hacía las preguntas necesarias para lograr completarlo (¿*cuantos peces hay en la pieza?*).

6 Por otra parte, las dos educadoras que estaban sentadas en la mesa, en la que nos encontrábamos armando el puzzle con Andrés, comenzaron a conversar primero con respecto a un libro que una de ellas le pidió a Antonia (“El día en que Leopoldo se volvió malvado”), cuando una de ellas vio el rompecabezas en cuestión y le dijo a la otra: “oye, mira ese rompecabeza esta super bueno, yo creo que podríamos hacer uno de esos” y la otra le dijo: “si...esta super bueno, podríamos hacerlo con masisa y luego lo lacamos”; a lo que la otra respondió con un tono como de reprensión: “¡No! Después le ponemos huincha adhesiva no mas” al parecer haciendo alusión al coste de cada opción. Luego de este dialogo siguieron revisando el material que los niños estaban utilizando, en las distintas mesas, al parecer en una cuasi dinámica de revisión sistemática del material didáctico, de manera que los niños disfrutaron de una autonomía relativa bastante cómoda durante su estancia en el Centro, teniendo poco control estricto con respecto a la posibilidad de recorrer cualquiera de las piezas.

7 Luego de terminar de completar el rompecabezas con Andrés, me acerco a una pequeña que se encontraba terminando un rompecabezas de cinco piezas, con una especie de perilla o agarradera para poder tomar entre el pulgar y el índice, un grado básico de dificultad, y le pregunto si tiene ganas de que leamos un libro, a lo que ella un poco confusa me responde que si, que si quiere. Entonces me dirigí a uno de los estantes donde se encuentran los libros y me pongo a buscar uno de los libros que había leído en momentos en que la observación se torna pasiva o el movimiento natural de los niños o la asistencia de estos con respecto a los voluntarios permite revisar el material. Este se llama “Nieve”, que es un libro muy básico y simple, para un lector novel, con una sola frase por página abierta y una correspondiente ilustración. Así que me acerco de nuevo a Carolina, como me confiesa llamarse, y comienzo a leerle el cuento mientras matizo su lectura con algunas preguntas como ¿*conoces la nieve?* A lo que ella me responde afirmativamente; o...¿*Cómo es la nieve?* A lo que ella me responde *helada*. Preguntas y respuestas de este tipo, relacionadas con el argumento de la historia que es muy simple y en la que llama la atención la ausencia de la típica moraleja o enseñanza al final, a la que las historias judeo-cristianas nos acostumbraron desde pequeños (o por lo menos que yo recuerde). Una vez que terminamos este libro yo le pregunto a Carolina si quiere leer otro, y ella me responde que si; (me llama la atención que conozca la nieve y sus propiedades sensibles en el momento). Así que voy nuevamente hacia el estante y busco otro libro del mismo autor que se llama “La escuela”, de similares características, repitiendo aproximadamente la misma dinámica de lectura-pregunta-respuesta, a la que Carolina respondía acertadamente la mayor parte de las veces. En esta actividad estuvimos aproximadamente unos veinte minutos y leímos tres libros en total, contando “El Conejo” del mismo autor.

8 Mientras leíamos con Carolina a espaldas nuestras, a un lado de la puerta estaba una niña llamada Karla quien muy concentrada armaba rompecabezas, lo interesante es que a medida que iba terminando un rompecabezas de una complejidad determinada, iba sacando otro de mayor complejidad, llegando, en determinado momento, a intentar armar un rompecabezas de sesenta piezas con la figura de dos gatitos y con unas dimensiones de aproximadamente quince por treinta centímetros, sin pedir la menor ayuda. En esto estuvo la mayor parte del tiempo que transcurrió en el Centro, y se podría decir que su actitud fue de estar compitiendo consigo misma, arduamente.

9 Una vez que decidieron las educadoras que ya era hora de retirarse, se juntó a los niños en la pieza 2 y Antonia procedió a leerles un cuento que los entretuvo mucho, en el que los niños progresivamente debían ir repitiendo con la narradora, en esto deben haber estado alrededor de uno diez minutos al cabo de los cuales los niños tomaron sus cosas para retirarse, cuando preguntan si les gustaría volver a venir, Karla responde: *si, pero en micro*, a lo que los presentes respondimos con risas.

10 Durante casi todo el periodo en el que los niños estuvieron en el Centro, se mantuvo la separación casi completa de niños y niñas, solo con algunas excepciones como la descrita. Los primeros, principalmente en la pieza 2 con los juegos de armar, encajar y de comida, más bien concretos. Enfrascados eso si, por lo observado, en intentar integrar o explorar todos los juguetes disponibles en la pieza sin fijarse si eran juguetes de comida o de armar, incluyendo al parecer en el juego a Carla.

11 Mientras las pequeñas, jugaban alrededor de las mesas, armando algún rompecabezas y en algunos casos, alrededor de una educadora, leyendo algún libro, más bien utilizando habilidades sociales y comprensivas.

Observación B.7

28 de mayo

1 Esta visita al centro se realizó el día viernes 28 de Mayo desde las diez de la mañana con una duración aproximada de tres horas.

2 Camino del centro, me encontraba en último asiento antes de la puerta trasera del microbús, cuando siento que algo golpea en la parte posterior de mi cabeza, algo liviano, como un papel. Al voltearme para saber que sucedía, me encuentro que el asiento de atrás hay un niño escondido entre los asientos, al creerse reconocido asomo la cabeza entre estos y me saluda con un familiar *Hola tío*, de manera que logre reconocerlo, era Fernando con quien había solo intercambiado unas cuantas palabras, pero que si se acordaba de mí. De manera que me pare y me senté en el asiento de adelante de donde él estaba. Cuando llego le pregunto que si va a ir a la biblioteca (el centro) y él me confiesa que no porque tiene que ir a la casa de una tía en Montedónico a almorzar, y que por otro lado no va hace tiempo a esta porque se aburre, al mismo tiempo y justo antes de llegar donde termina el recorrido del microbús, este se para debido al parecer a una falla mecánica, a lo que yo le digo: *parece que nos vamos a tener que bajar*, a lo que él me responde: *no tío, no pasa ná, si tiene que dejarnos arriba* (hay que tomar en cuenta que solo estábamos a media cuadra de la esquina de la calle (o pasaje) donde termina el recorrido y se llega al Centro). Yo le pregunto si esto pasaba seguido y él me respondió que era un problema con la bomba del agua (o algo así), a lo que yo contesto con una pregunta: *¿y tu como sabes, acaso sabes manejar?*, y él me respondió: *si, yo manejo la camioneta de mi tío... igual cacho algo de mecánica*. Dicho esto se levantó y se acerco al chofer que estaba levantando la tapa del motor que queda a su lado y comenzó a hacerle preguntas. Cuando se vio más o menos convencido de que íbamos a terminar lo que quedaba del viaje a pie, bajé del microbús por la puerta delantera y le propuse que subiéramos a pie. Una vez que bajó él también, pasó un bus en dirección hacia Montedónico (arriba), así que se tomó del parachoques y se despidió de mí mientras corría tras el vehículo.

3 Una vez en el pasaje comienzo a bajar en dirección al Centro, cuando siento el olor característico de la marihuana que llaman prensada o "paraguaya", sigo caminando y cuando voy llegando al Centro veo a tres hombres de aproximadamente unos treinta años, parados en la esquina que se dan vuelta a mirarme con cara de desconfianza, pero al ver que me dirijo hacia el Centro, se dan vuelta y siguen conversando.

4 Una vez que ingreso, me encuentro que en el interior se encuentran Monique y Pilar, además de Estefani e Ignacio, quienes se encuentran al parecer conversando. De manera que saludo a cada uno y me dirijo a lavarme las manos. Cuando vuelvo al sector de las mesas e intento hablarle a Estefani, esta me mira con una actitud mezcla de recelo y agresividad (como queriendo decirme *no te acerques*) De manera que me acerco al estante con libros que en esa oportunidad se encuentra al lado de las repisas para hojear algún libro, cuando entra Kevin que es un niño como de cinco años con quien habíamos jugado a las "luchitas" en una oportunidad anterior. Este se veía cabizbajo y apesadumbrado por lo que inmediatamente tanto Monique como Pilar le preguntaron que es lo que le sucedía, a lo cual este no respondía nada de manera que Pilar se levanto y lo atrajo hacia sí, lo levanto y lo sentó a horcajadas en su regazo, al tiempo que lo abrazaba y le preguntaba que es lo que había sucedido. Luego de un pequeño espacio de tiempo, el pequeño comenzó a hablar, en un principio no se le entendía nada de lo que decía, pero luego a medida que fue soltándose un poco y gracias también a la "traducción" que iban haciendo Pilar y Monique, pudimos entender que era debido a que sus mamá le había dado al almuerzo huevo duro, y que él no se lo quería comer, de manera que pelearon y ella lo reprendió por desobediente. Una vez que ya conocimos la historia y se le pasó un poco la pena, se levanto de las piernas de Pilar y se acercó a mí, que estaba frente a una pizarra de acrílico blanco, ubicada a un lado de las repisas, y me dijo: *¿dibujemos tío?* A lo que accedí, de manera que le pedimos a Monique que abriera el estante para sacar algún plumón para dibujar; una vez que tuvimos dos plumones, uno de color rojo y otro azul volvimos a contra la pizarra para dibujar. Una vez situados frente a esta, me pidió que dibujara un pez, debido a que trazó una línea zigzagueante que atravesaba horizontalmente el espacio en blanco, y que señalándomelo me dijo *mar*. De manera que dibuje un pequeño pez (o lo intente, debido a que los plumones ya estaban desvanecidos) una vez terminado este, yo le pregunto si él quería que dibujase un tiburón a lo que él accedió. De manera que dibuje algo parecido a un tiburón, pero el de inmediato me dijo que era muy grande, de manera que con el codo lo borró y me pidió que dibujara otro *pero mas chico*, de manera que dibuje otro y luego a pedido suyo, uno mas pequeño. Estábamos en esto, cuando llegó Belén y me pregunto si ella podía dibujar, pero a esto Kevin le respondió con un rotundo no e incluso la empujo para que se alejase del espacio en que nos encontrábamos. Frente a esto yo le dije a Kevin que a mí no me gustaba que él no dejase jugar a otros niños, pero él dijo que no quería jugar con Belén, de manera que jugamos un pequeño rato más y yo me excuse para ir al baño.

5 Una vez que salgo del baño me encuentro en la pieza 2 con Sebastián quien estaba sentado con un juguete en la mano me siento junto a él y le pregunto hace cuanto tiempo que viene a la biblioteca, a lo que me responde que desde que abrió, luego le pregunto si le gustaba venir y me dijo que en su casa se aburría y que por eso iba, con respecto a esto yo le pregunto si le pasa bien el Centro, a lo que él me responde que igual se aburre. Estábamos conversando esto cuando llega Kevin nuevamente y se me agarra del cuello y me comienza a pegar en las costillas, pidiéndome que jugáramos a las luchitas, a lo que yo le respondo que no esta el sillón cama, ni mas niños para jugar (en realidad yo no tenía ganas de jugar ese juego). De manera que me levanto para "sacudírmelo" un poco y fuimos a ver donde estaba el sillón cama o si estaban las colchonetas para poder jugar. Lo bueno para mí, fue que tanto el sillón como las colchonetas estaban en la pieza 4 donde habían otros niños, estos lo habían arreglado todo, incluso algunas sillas para poder armar una

especie de pieza en la que estaban jugando, una vez que Estefani se da cuenta que estoy en la puerta, la cierra, de manera que era un juego al que yo no podía acceder o era su pieza a la cual yo no podía entrar, así como tampoco pudo entrar Kevin.

6 Una vez que nos cerraron la puerta en la cara, le dije a Kevin que no íbamos a poder jugar a las luchitas, de manera que me deslice rápidamente hacia la pieza 1 donde estaban dos niños leyendo con Monique en la mesa del medio. En eso miro hacia la mesa que esta al lado de las repisas veo a Pilar con dos niños de alrededor de los diez años casi idénticos, que estaban en la mesa y con los que Pilar estaba intentando jugar un juego de pares, debido a que los niños cada tres frases lanzaban un grito, a la vez que realizaban todo tipo de muecas y contorciones con el cuerpo, además de esto hablaban de forma muy deficiente pero, entre ellos lograban coordinar sus acciones de forma bastante eficiente. Me dijeron sus nombres, Oscar y Juan, pero su apellido no pude comprenderlo aunque les pedí que lo repitieran varias veces. A la vez que yo intentaba comunicarme con ellos llego Daniela y "la Jósé" quienes se instalaron en la primera mesa a dibujar. Mientras esto sucedía en la pieza 4 se estaba desarrollando al parecer un gran combate ya que Sebastián llegó a reclutar a Francisco, quien se encontraba en la pieza 1, diciéndole: "*oye anda pa entro que la mocha esta re wena*", así que Francisco rápidamente se fue hacia esta.

7 Un instante después de esto llega Stine y se sienta en la mesa en la que estoy sentado (la mesa de en medio) quien es una antropóloga de origen Danés, según logro entenderle, quien saca, sin más, su libreta de apuntes y comienza a tomar nota de lo que los niños estaban en ese momento haciendo, lo que me hizo sentir observado a la vez, un poco incomodo. De manera que tome una hoja que estaba sobre la mesa y comencé a (intentar) dibujar a Daniela quien estaba en la mesa contigua, de medio lado. En esto estaba mas o menos concentrado cuando llegó Francisco todo agitado (debe haber sido una wena mocha) y me pregunta que a quien estoy dibujando; yo le respondo con un gesto de complicidad y de silencio porque no quiero que mi modelo se cuenta de que la estoy dibujando. Entonces Francisco se para y va a buscar una hoja, en lo que el se demora en volver sucede que esta Daisy, quien tiene trece o catorce, tironeando algo que Belén tiene en la mano, hasta que se lo quita y ésta se pone a llorar, ningún niño le da mayor importancia y Monique va a consolarla. Cuando vuelve Francisco con la hoja, me mira con cara simpática y me dice *hágame?* a lo que yo le respondo bien serio: *pero si ya estas hecho*; por lo que mira extrañado, y me vuelve a pedir: *dibújeme?*. Yo le digo que tiene que esperar a que termine de dibujar a Daniela y el accede, mientras me acosa con la mirada, como para que me de prisa; y, mientras sigo dibujando, ella se da cuenta de lo que yo secretamente estoy haciendo, a lo que reacciona con una ruidosa exclamación: *Ah tío, que es pesáo!!!*, lo que podría describirse como, un desprecio, pero intentando encubrir un poco de vergüenza, pero a pesar de esta reacción no se cambio de lugar ni de posición. Mientras intentaba realizar un dibujo lo más cercano posible al perfil de Daniela, Monique fue convencida por los niños de salir a jugar a la pelota, a una cancha que queda como a una media cuadra de distancia, de manera que cuatro o cinco niños comenzaron a reclutar al mayor numero posible de jugadores para armar la "pichanga", obviamente yo también fui invitado, al igual que Francisco. De manera que una vez que termino el dibujo y se lo entrego a Daniela lo mira y me dice: *esta feo tío*, procediendo de inmediato a guardarlo en su bolsillo. Así que Francisco me mira poniendo una expresión que vendría a quedar entre la pose para una foto y cara de concentración de un niño en clase, quedándose bien quieto me dice: *ya tío apures!*, coincidiendo con las voces de los niños que lanzaban la última invitación a jugar a la cancha con la tía Monique, quien estaba en la puerta con la pelota bajo el brazo y una amplia sonrisa.

8 Intenté no dejarme presionar por el modelo, que constantemente me urgía para que terminase, pero el resultado del dibujo fue más lamentable que el anterior, a pesar de esto, generó una gran alegría por parte de Francisco, a quien el grupo de niños había dejado atrás y que pudo con su dibujo doblado en la mano salir corriendo a jugar a la pelota con los demás niños.

9 Durante todo este periodo de tiempo Stine ha estado mirando atentamente los movimientos que los niños realizan, a la vez que frenéticamente escribe en su libreta de anotaciones. Además de esto los niños en más de una oportunidad (dos o tres, por lo menos) intentaron involucrarla en algún juego, a lo que ella no se negó, pero con respecto de lo cuales no logró mostrar el interés o la proactividad necesaria para que la actividad fuese interesante, sobre todo porque en ningún momento se movió de donde estaba sentada. Lo que contribuyó a, por lo menos a mi parecer, crear un espacio en el que si bien estaba ella, no sucedía a su alrededor algo que la hiciera presente en cuanto a interacción, de manera que podría decirse que mas bien se sentía su ausencia, que su presencia.

10 Luego que se va Francisco, se acerca María Eugenia, que es una niña de aproximadamente unos catorce o quince años y sin decir nada, se sienta en la mesa en la que yo aun estaba sentado, mostrando todas las señas posturales de quien esta aburrido, de manera que lo primero que se me ocurre, es preguntarle es si tiene ganas de leer, a lo que me responde un poco sin ganas que si, de manera que luego de traer un libro de su elección como le pedí (el oso), comenzamos a leer tomando turnos entre nosotros para leer. La lectura que desarrollamos fue desde el principio bastante complicada, debido sobretodo a que a ella le costaba en demasía poder hilar la frase completa, de manera de lograr extraer el significado de esta, de hecho estaba leyendo como sin ganas y cuando me tocaba leer a mi se distraía fácilmente de manera que yo me detenía cada vez que ella miraba hacia otro lado. Pasados unos cuantos minutos ella me miró y me dijo que mejor siguiésemos otro día, a lo cual yo accedí sin mostrarme contrariado.

11 Durante la lectura con M^a Eugenia, a mi la do izquierdo, en la pizarra, se encontraba Belén jugando al gato con otro niño al cual yo no conocía, en una de las veces que M^a Eugenia estaba distraída mirando hacia otro lado y yo había detenido la lectura, ella me invita a jugar al gato con ella, a lo que yo respondí que una vez que terminara de leer. De manera que una vez que concluimos de leer con M^a Eugenia, me acerqué a jugar al gato con Belén.

12 Con Belén jugamos al gato de una forma bastante particular, debido a que llegada aproximadamente la tercera partida en la que ella me gana (no es que me deje ganar si no que como siempre ella parte y al jugar yo solo con el espíritu de jugar y no de competir, me vuelvo un poco distraído) yo luego de que ella traza la línea que une las tres equis con las que ella estaba jugando, yo dibujo un tercer círculo en línea con la respectiva línea, con lo que yo también “gane”. De manera que desde ese instante comenzamos a jugar de esa forma, en cada partida ganábamos los dos.

13 Mientras jugábamos con Belén yo me encontraba sentado frente a la ventana, al costado de la pizarra, durante los momentos en que mi compañera de juego borraba el juego anterior, yo observé un juego de “bolitas” que se estaba desarrollando en el frente del Centro, dentro de la reja. En este se presentaban varios elementos interesantes, por ejemplo a través de lo que se escuchaba por la ventana aquel que perdía tenía que pagar la apuesta con una (tradicional) “*patá en la raja*”, pero no solo esto la relativización de las posiciones en las que las bolitas quedaban era totalmente extrema, cada uno tenía el derecho de poder avanzar tres cuartas (que se realizan abriendo la mano con el pulgar puesto en el lugar exacto en se supone estaba la esfera) desde esta, pero en vez de esto comenzaron a avanzar tres pasos, que luego se transformaron en tres zancadas, además si la bolita caía cerca de la del otro, la pisaban para que este no pudiera hacer la “chita” (hacer chocar las bolitas). Tres niños eran los que jugaban, Kevin y otros dos niños; y por otro lado dos niños mayores (y al parecer por como se comportaban, por su pavoneo e influencia, con mayor status también) los observaban y al mismo tiempo hacían las veces de jueces con respecto del juego, de manera que de vez en cuando y cada cierto periodo de tiempo, decidían quien merecía llevarse una patada, a pesar de que en apariencia, por las reglas del juego, no la mereciese.

14 Una vez que dejamos de jugar con Belén por mutuo acuerdo, uno de los gemelos se me subió en la espalda tratando de que yo lo llevase de paseo, a lo cual yo no accedí, tampoco lo bajé, pero no lo afirmaba así que quedaba colgado de mi cuello, intentando afirmar sus pies en las mesas que yo cuidadosamente evitaba para que estuviese el menor tiempo posible, lo entretenido de todo esto fue que su hermano afirmaba los pies de su par con las manos para que no se cayese siguiendo mis evoluciones para que el otro no lograra apoyar los pies en cualquiera de las mesas o incluso en el mueble donde están los libros. Una vez que se caía, volvía a empezar y comenzábamos esta especie de danza otra vez, esto durante unos diez minutos aproximadamente.

15 Una vez que logro literalmente zafarme de los gemelos, me dirijo a la pieza 4, la que todavía se encontraba al parecer cerrada a los adultos, o por lo menos para mí, de manera que solo pude observar que los niños seguían jugando sobre las colchonetas una vez que se abrió la puerta para dejar salir a alguien.

17 Volviendo a la pieza 1, miro el reloj y ya estaba terminado el periodo del centro, de manera que comenzamos con Antonia y las voluntarias a sacar de a poco a los niños, los que en esta oportunidad, no presentaron mayores complicaciones, de manera que alrededor de las 18:30 hrs. Antonia cerró con llave y bajamos los cuatro juntos al paradero que queda a dos cuadras, a un lado del terminal de los microbuses D.

Observación B 8

29 de mayo

1 Esta visita fue realizada el día sábado 29 de Mayo, desde las 15 horas en adelante.

2 Al bajarme del microbús en el que me desplazo hacia el Centro, escucho la voz de un niño que me interpela: *¿Tiene fuego tío?*, al darme vuelta veo a Jonnathan, quien es un niño que conocí en el centro, quien tiene aproximadamente unos catorce años y que me estaba mirando sobre una especie de reja hecha de latas y viejas planchas de zinc. Al acercarme le pregunto si fuma hace mucho tiempo y él me responde que si (en este momento dudo de prestarle fuego), tras de él dos caballos oscuros pastan apaciblemente en una especie de galpón que se desprende de lo que puede ser calificado como un rancho. De manera que, le digo que no ando trayendo fuego y le pregunto si es que va a ir al Centro, a lo que él me responde diciendo: *No! pasa ná, más fome la weá*. Le pregunto que esta haciendo y él me responde *ná*. Así que me despido de él, y comienzo a bajar hacia la biblioteca.

3 Al acercarme a esta, a un costado de una vieja camioneta abandonada (o fuera de uso), casi en frente del Centro, hay cuatro hombres adultos conversando y bebiendo de una caja de vino blanco (Gato), intercalando el dialogo con algunas risas, uno de ellos estaba con un atuendo que se podría calificar como deportivo (era como si comentaran algún partido de fútbol realizado hace pocos momentos). Al pasar por su lado estos ni siquiera reparan en dirigirme la vista. de manera que sigo caminando y al llegar fuera del Centro me doy cuenta de que este se encuentra cerrado, por lo tanto me siento en frente, sobre uno de los bloques de cemento que se encuentran apilados a un costado de la vieja camioneta, saco mi cuaderno de la mochila y comienzo a hacer notas.

4 Estaba escribiendo cuando pasa Jonnathan con una carretilla, seguido de cerca por otro niño de aproximadamente ocho años. Me vuelve a saludar diciéndome: "*¿Que pasa tío?*" al tiempo en que se da vuelta para decirle al niño que lo seguía: "*Vamos po'culiao*", luego de lo cual el niño apuro el paso tras de Jonnathan sin decir palabra.

5 Luego de esto se me acerca un hombre de aproximadamente unos treinta años (o mas) quien iba en la misma dirección que Jonnathan y que estaba con los demás conversando en el momento en que yo pase, quien se presenta con una parsimonia particular, tendiéndome la mano en evidente estado de intemperancia alcohólica: "*Manuel Alejandro bohemio siempre, pero de su persona, legal*" mientras señalaba mi cuaderno y me decía: "*escribalo, usted es de esos cabros que escriben cosas*". De manera que yo me presento luego de escribir lo que me había pedido y el se despide diciendo algo parecido a que tenía que ir a un lugar, mientras señalaba hacia el cerro a su costado izquierdo. De manera que se fue tambaleándose un poco hacia la derecha y desapareció en la esquina.

6 Luego de un segundo pasa una mujer de edad media, en dirección opuesta a mis recientes interlocutores, quien al verme sonríe cálidamente y me dice: "*los niños deben estar por llegar, se están sacando la foto*". Debo haber puesto una cara de interrogación, porque en seguida me dijo: "*para lo del apadrinamiento*", con lo que dio por terminada su explicación mientras seguía su camino y me dejó mas sumido en la duda, que lo que estaba antes.

7 Entonces, de nuevo apareció Manuel Alejandro, que con la misma parsimonia se me acercó bastante diciéndome: *escriba*, mientras señalaba con su dedo el cuaderno en el que estaba haciendo las notas: *Manuel, yo por mi vida siempre he sido legal pa mis cosas, soltero y sin compromisos. Nadie me ha faltado el respeto. Legal compare* (mientras volvía a señalar el cuaderno) *usted escriba no ma*. Deteniéndose luego (como pensando algo), mientras miraba el cielo y, tomándose el abdomen me hizo una seña como de despedida.

8 Luego de unos minutos en los que yo me dedique a tomar nota de lo acontecido, llegó Elsa, quien trabaja en el Centro desde que este abrió y que luego me contaría que es educadora de párvulos que trabaja en Viña en dos jardines infantiles y que venía con cuatro niños. Así que una vez que no saludamos ella me pregunto quien era. Le comente del seminario y ella ya estaba informada de manera que entramos en seguida en el Centro, contándome ella que habían organizado un paseo por la bahía y si podía acompañarla con los niños. Una vez que yo accedí apareció Mario en la puerta (que es un voluntario que trabaja en el Centro desde Marzo).

9 Cada vez que llegaba un niño Elsa les preguntaba si iban a ir al paseo, si es que habían pedido permiso de manera que cada vez que alguno le decía que no había pedido permiso, ella los "mandaba" a casa para que fueran a pedir permiso. Los niños que llegaron con ella, una vez que entraron al Centro con nosotros, procedieron por instrucciones de esta a lavarse las manos y la cara, además de arreglarse el peinado con un poco con agua. De manera que luego de un momento había aproximadamente unos diez niños nerviosos por la salida, moviéndose en todas direcciones, asomándose por la ventana a ver si aparecía algún otro niño al que uno de ellos fue a buscar, frotándose las manos y arreglándose el peinado. En un determinado momento desaparecieron casi todos ellos debido a que fueron a buscar, creo que a Daniela. Así que yo aproveche el momento para conversar con Elsa, quien me contó que desde un principio la intención de la biblioteca ha sido fomentar el amor por los libros por parte de los niños. Y que ha variado solo un poco en el sentido de incorporar la intención de que éstos, desarrollen una mayor tolerancia con respecto de la gente que es distinta que ellos o que por ejemplo habla en otro idioma. Esta conversación tuvo una duración muy corta ya que luego comenzaron a llegar los niños y entonces comenzamos a salir del Centro en dirección a la garita de la "Verde Mar", que es la línea de microbuses.

10 Justo cuando salíamos del Centro venía subiendo Belén con su mamá, de manera que Elsa de inmediato aprovechó para pedirle permiso a lo que tras un momento de duda accedió de manera que Belén ya estaba lista para irse pero en la puerta de su casa que queda al lado del Centro apareció Francisco con la intención de ir también de manera que tuvimos que esperar que el se cambiara de ropa. Mientras esperábamos en la esquina un volantín, que un joven elevaba sobre nuestras cabezas desde un muro que contiene parte del cerro y al cual se accede subiendo por la escalera, que a su vez sube desde el terminal, cayó muellemente sobre un costado de la escalera, de manera que los niños se alborotaron en tratar de recogerlo y uno de ellos al tratar de subir un pequeño desnivel de tierra resbaló, cayendo al suelo con un pequeño quejido.

11 Una vez que se vio salir a Francisco de su casa la primera parte del grupo que lideraba Elsa, comenzó a bajar hacia la garita y con Mario esperamos a los que quedaban atrás y lentamente comenzamos a bajar mientras, mientras yo contemplaba la bahía inmensa en la que dentro de un momento estaríamos paseando y Ninoska solícitamente llevaba mi chaqueta (*¿se la llevo tío?*). Una vez que llegamos a la esquina donde pasa la movilización que nos llevaría cerca de nuestro destino, se escucho un grito de los niños: *Ahí viene el Nacho*. Quien venía efectivamente bajando las escaleras de la mano de Daysi. En ese momento los niños se tiraban pequeñas piedras, de una vereda a otra, aparentemente para distraerse por mientras salía el microbús. Una vez que el gran vehículo verde comenzó a rugir Elsa elevó la voz de mando para los niños, quienes de inmediato se arremolinaron en la vereda correcta y en un santiamén saltaron dentro del vehículo, acomodándose casi todos ellos en la parte trasera de este. De manera que me senté en el tercer asiento de atrás para adelante, pero con los pies hacia el pasillo de manera de quedar de lado y poder ver tanto hacia delante, como a los niños.

12 Brayan se sentó e el asiento de adelante (que es un niño al que en otra oportunidad Sebastián le quitó el gorro) y cuando pasamos por el lado de una casa que tenía un graffiti (no me recuerdo bien que decía pero algo que hacía alusión a que es *choro*, termino utilizado para expresar que a aquel quien se le denomina de esta forma no lo pasan a llevar sin exigir un desagravio), me lo señaló diciéndome: *ese lo escribió mi hermano*. Pasando a contarme una historia en la que a él y a su hermano de dieciséis años los *cogotearon* (asaltaron) en el cerro cordillera, de manera que su hermano “*fue a buscar una pistola y los agarró a balazos*”. Una vez que terminé de contarme esta historia, en la que no había miedo ni una aparente sensación de sensacionalismo, además que al parecer nadie murió ni salió herido, me doy vuelta y Ninoska me cuenta así sin preámbulo que a ella su prima le enterró un lápiz en el ojo, por que estaban peleando, seguidamente se me acerca y me muestra su ojo en el que en el iris tiene como una especie de muesca, como si a este le faltara un trozo, hacia la parte de la esclerótica.

13 Una vez que llegamos a la plaza Bismarck Elsa volvió a impartir instrucciones y todos los niños se bajaron junto conmigo y Mario, la mayor parte de los niños cruzó la calle sin mirar hacia los costados, menos Nacho, quien iba totalmente atenazado por la mano férrea de Daysi quien al parecer iba a su cargo. De manera que cuando cruzó el segundo grupo que se había quedado en la vereda, por el paso de cebra, comenzaron a conversar con dos jóvenes que iban en una camioneta repartidora de gas pidiéndoles que les regalaran adhesivos con el “logo” de la empresa (de esos que se ponen en los refrigeradores), de manera que cada uno terminó con dos o tres, yo igual termine con uno, que me regaló Diego.

14 Así que el primer grupo comenzó a bajar apresuradamente por las empinadas calles del Cerro Alegre, por el que los niños correteaban en torno a la figura de Elsa quien por momentos quedo a bastante distancia del segundo grupo en el que íbamos con Mario, Ninoska, Priscila y Diego, debido sobretodo a que Diego por buscar el volantín quedo lesionado de su tobillo derecho. De manera que llegando a calle Higuera donde quedaba la biblioteca antes de cambiarse a Miramar, bajamos por un costado del ascensor el Peral, en dirección a la plaza de justicia, desde donde seguimos hacia el muelle donde según Elsa nos estaban esperando hacía rato.

15 Una vez que llegamos al muelle, con todos los niños completos, estos comenzaron a salirse de la reja y acercarse a la orilla, de manera que Elsa les ordenó que se fueran a sentar en la escalera por la que los turistas descienden para embarcar en las lanchas. Una vez que obedientemente nos sentamos en la escalera, se me acercó Daniela y me dijo que ella no se iba a subir porque le daba mucho miedo, con lo que Ninoska que estaba sentada a un costado mío, estuvo de acuerdo. Yo no le di mucha importancia al asunto diciéndoles que una vez que se subieran les iba a gustar y que iban a querer subirse de nuevo, lo que obviamente no las convenció mucho, pero que aparentemente las tranquilizo un poco.

16 Luego una espera de aproximadamente quince minutos, en la que los embarcadores de las lanchas repetidas veces les recomendaron “afectuosamente” a los niños que no se acercaran al borde, Elsa les instruyó a que se quedaran sentados, con lo cual la mayoría se mantuvo sentado y otros pocos (los mas inquietos) se fueron a las barandas a tirar escupos y mirar hacia abajo, siendo acompañados por Mario; llegó la lancha en la que en un abrir y cerrar de ojos todos nos embarcamos, incluso saltando audazmente desde la orilla a la cubierta de la barca. Una vez que todos estuvimos sobre esta nos pasaron a cada uno de nosotros chalecos salvavidas que los niños presurosos se ayudaron mutuamente a colocar, de manera que en menos de tres minutos ya íbamos saliendo del muelle.

17 Elsa iba sentada en medio y siete de los niños iban sentados en la parte de delante del espacio destinado al publico que era como una especie de tarima y que estaba cerrado por una baranda gruesa como de tubo, pintada de blanco; los demás niños estaban distribuidos en las orillas de esta banda, menos Nacho quien estaba atrapado por la mano derecha de Elsa quien lo tenía flexiblemente tomado por el cinto del salvavidas, de manera que tuviese solo la suficiente libertad para moverse, lo que causaba la hilaridad de la tripulación de la embarcación que no dejaron de hacer bromas durante el trayecto.

18 Una vez que ya dejamos el espacio concreto del muelle, uno de los niños exclamo a voz en cuello: “*¡cácha, de aquí se ve el muro de la cancha!*”, de la cancha que queda a media cuadra del centro, que como dijo el niño (que al parecer fue Luis) se veía desde la embarcación claramente como el lomo gris de un caballo corcoveando, dándonos vuelta todos para poder reconocerlo entre los colores de las casas de los cerros.

19 Una de las cosas que provocó gran expectación por parte de los niños (aparte de las insólitos trozos de basura que flotaban en el agua) fue la estructura que los niños conocen como el “SOCIBER” que muchas veces aprecian reparando buques, claramente desde sus hogares. Saludando ruidosamente a “*los socios*” que les devolvían el ademán los niños agitaban sus brazos a todo dar mientras reían y gritaban a todo pulmón *¡Hola!*, tanto a los buques anclados como a las otras embarcaciones. O cuando pudieron ver el lobo marino que apareció bufando con sus bigotes salados por sobre la superficie del mar y gritaron todos juntos a la vez *¡Ahí está!*.

20 Luego de ver los buques de guerra, que no puedo retratar, llegamos nuevamente al muelle en el que antes de bajarnos agradecemos todos al patrón de la lancha quien tuvo la amabilidad de, al parecer llevarnos muy barato (o gratis) y enfilamos a tomar el microbús. Una vez que llegamos a la esquina de la plaza Sotomayor con calle Blanco, los niños comenzaron a subirse en los salientes que quedan en el lugar donde se encuadran las ventanas del edificio y a pasar de una a otra, por lo que se comenzó a hacer un poco larga la

llegada del microbús. Incluso una pareja de carabineros comenzó a acercarse por el ruido que los niños producían, creo que con la intención de que estos se tranquilizara un poco, lo que surtió el efecto deseado, hasta justo el momento en que paso el microbús, cuando ya estaban comenzando a inquietarse de nuevo.

21 Los niños en general se portaron bastante bien y acataron casi en todo momento la dirección de Elsa. El paseo terminó sin accidentes o novedades significativas de otro tipo cuando los niños tomaron el microbús 17 que los llevó a su hogar junto con Mario.

Observación B 9

29 de octubre

1 La tarde del día viernes 29 de octubre de 2004, aproximadamente a las 20:00 hrs, me encuentro con Claudio¹⁷⁸, en un Trolley que abordé a la altura de la plaza Anibal Pinto, hacia la avenida Argentina. Yo iba acompañado y al pasar por el pasillo hacia atrás, lo reconozco caminando en dirección contraria, al saludarlo por su nombre, le pregunto como está, a lo que este responde que bien. Pero transcurrido apenas unos segundos se sienta en el asiento que esta delante de mí y con un gran suspiro, poniendo su mochila sobre sus rodillas, me dice: *Oiga tío no pasa na, estoy pa la caga, me pitie la cartera de una viejita allá en ... y parece que los pacos me están siguiendo* (todo esto muy nervioso, realmente eufórico, mientras saca una chaqueta que traía en la mochila y se la pone). *¿Oiga tío que puedo hacer?*, Me pregunta y yo le respondo en pocas palabras: Mira Claudio yo ya te he visto que andai en esa, te he cachao en la plaza victoria que andai en malos pasos loco (en la plaza Victoria mirando sospechosamente las carteras de las transeúntes con otros jóvenes de su edad). Mira ¿sabi? Yo trabajo con los menores que están en cana y con otros cabros allá en el Lihuen ¿hay escuchado del Lihuen?, haya los cabros la pasan re mal loco, quieren puro estar en la calle, y están meses en esa (si es que no se pitean un condoro mas cuatico y tienen dieciséis), así que tenis que puro hacerla corta y parar la tontera del choreo, hacer las cosas bien ¿cachai a que me refiero?. A lo que él me responde: *Si, si sé, trabajar...(dubitativo) estudiar...* Y yo le digo: Oye ¿y pa que queri la moneas?. *No, lo que pasa es que tengo una deuda con unos locos de unas custiones que me chorié.* Ahhh! Le digo yo: No le estarai haciendo a esa lesera de la pastita po loco, mira que ahí si que la cagai, lo cabros venden hasta el alma con esa lesera. Y él me responde: *No tío, yo fumo pura marihuana.*

2 Luego de esto me repite que no sabe que hacer, mientras hace sonar una monedas en sus manos, como pidiéndome consejo, a esto yo le pregunto si quiere que yo devuelva la cartera, con lo que se le produce un sobresalto y aprieta con mas fuerza la mochila dentro de la cual asoma la cartera, me mira y me dice con decisión: *No pasa na tío, si ya la hice.* Entonces yo le digo: andate pa la casa mejor y acuérdate de lo que te dije. *Ya tío,* me responde mientras sale disparado del Trolley a la altura de la subida Ecuador.

OBSERVACIONES C

Observación C.1.

Martes 06 de abril.

1 Al ingresar al centro veo que hay muchos niños tanto sentados realizando algún juego (rompecabezas, dibujos), como niños de pie dando vueltas por las piezas del centro. Me doy cuenta que los niños que están en el centro no hacen ningún gesto social que me indique sorpresa o extrañeza (mirarme un momento, fruncir el ceño, por ejemplo) porque una "persona nueva" llega al lugar. Me siento en una silla en la pieza 1 y me dispongo a observar (saco cuaderno y lápiz), sin embargo ésta acción produce que Yasna (15 años) que está al frente de mí haciendo tareas de química me pregunte si yo también tengo que hacer tareas, respondiéndole que sí. Guardo el cuaderno y el lápiz, le pregunto a Yasna si ella acaso va al centro a hacer tareas, pero me dice que no, que sólo algunas veces.

2 Me traslado a las demás piezas a observar y percibo ruidos y movimientos ágiles en la pieza 3 (correteos entre niños, saltos, empujones). Veo que el centro consta de 4 piezas y un baño. Al llegar veo a Mario (un voluntario chileno) que está leyéndole un cuento a un niño, sin embargo en la pieza hay aproximadamente 5 niños más que continúan corriendo, y saltan uno encima del otro en las colchonetas. Me siento en una esquina y se acerca a mi lado Nacho, un niño de 6 años app. Lleva un libro en sus brazos, me toma de la mano y me invita a leer con él, *"¿leamos, tía?"*. Me dispongo físicamente a leer el cuento que me ofrece pero Nacho no parece prestarme demasiada atención, porque mira a los niños que juegan mientras ni siquiera yo he empezado a leer dos líneas del cuento. Luego va en busca de muchos libros a los que sólo les ve los dibujos mientras los revisamos. Intento leer otros cuentos con él, pero Nacho prefiere leer o fingir hacerlo sólo. Toma el libro, lo mira, pasa rápidamente por sus hojas y lo escucho inventar las historias según

¹⁷⁸ El Nombre verdadero ha sido sustituido

las imágenes y dibujos que trae el cuento. Esto lo sé porque el relato que hace Nacho difiere de lo escrito en el cuento.

3 Nacho me sigue acompañando, o yo lo acompaño a él, y me lleva a la pieza 1, donde puedo observar que otros niños también cogen continuamente distintos libros, los cuales ojean rápidamente y los dejan en el estante donde estaban o bien tirados en una de las tres mesas de la pieza 1, o en sus respectivas sillas.

4 Me ubico en la misma mesa donde está Belén (5 años app) que arma rompecabezas y me invita a jugar con ella. Posiblemente debe entretenerse armándolos ya que terminado uno, coge otro, y otro, y así sucesivamente. No la he visto tomar un libro.

5 Nacho se acerca a Belén y a mí poniéndose primero a pelear con la niña por el armado de un rompecabezas. Nacho quiere jugar sólo conmigo y yo le digo que también podemos jugar los tres. Nacho no se convence mucho y me dice que con Belén no porque es "tonta". Belén escucha y se ríe, no parece molesta. Entonces, habiendo una torre de libros en una mesa en que estamos los tres (libros que alguien dejó sin guardar), Belén me propone que juguemos a la "escuela" y que yo sea la profesora. Sin embargo Nacho tiene otra idea: *"usted es nuestra mamá y la Belén es mi hermana"*. Observo que antes de que iniciemos el juego, los niños no se ponen de acuerdo en los libros que van a tener o el lugar que van a ocupar. Cada uno por separado elige los libros que quieren usar. Empezado el juego mis roles son de profesora en la escuela y después de mamá en la casa imaginaria. Hay otra voluntaria, Paulina, (chilena) que nos observa, entonces a Nacho y Belén me dicen que mejor ella sea la mamá que los va a dejar y a buscar a la escuela. Yo no me hago ningún problema y les digo que sí. Iniciada ya la historia los niños se tratan con respeto, o con una actitud que me parece deferente, porque se miran - según el personaje que hacen en la historia - se llaman "hermanos" para comunicarse y hablan un poco más lento gesticulando de vez en cuando, y hablando en un tono de voz suave, sin gritos. Esto me produce curiosidad ya que anteriormente - fuera del juego, antes de empezarlo - he visto que Nacho y Belén no están de acuerdo en muchas cosas, y a veces Nacho le grita o le dice que es "tonta", pero comenzado el juego se entienden bien.

6 Cuando llega la "mamá" del juego a buscarlos ellos actúan cariñosamente, la abrazan y lo primero que le dice nacho es que tiene hambre y que quiere el almuerzo. Paulina se ríe con lo que Nacho le dice y le contesta que bueno, llevándose a Belén y a Nacho hacia fuera del centro, simulando la salida del colegio. Cuando terminamos el juego, los niños se dispersan en otras actividades. Yo me dispongo a curiosear algunos libros.

7 Me dirijo a la pieza 4 y aún están los niños lanzándose en las colchonetas, algunos desde una especie de altillo que hay ahí. Están muy eufóricos porque se gritan mucho, diciéndose garabatos, se empujan fuerte y se botan. Ninguno se queja hasta entonces. Escucho que un niño le dice a su amigo que está un poco aburrido y le propone si acaso juegan a las peleas. Su amigo acepta e inmediatamente ocupan una colchoneta.

8 Me retiro de la pieza 4 y observo que en el centro ese día hay más presencia de niños hombres que de niñas mujeres, y éstas últimas no aparentan verbalmente incomodidad ante los gritos y diversos aspavientos de los niños tanto en la pieza 1 como en la pieza 4, las más ocupadas. Ambos, niños y niñas, se relacionan en todos los juegos. No he visto juegos exclusivos de hombres o de mujeres aunque por lo general en la jornada han sido los niños más pequeños los que han hecho uso de juegos de construcción y armado: rompecabezas, por ejemplo. Los niños de más edad, 8 años app. hacia adelante han recreado situaciones, simular lugares o escenas ("el restaurante", por ejemplo, que se hizo en la pieza 2), no me quedé a verlos o saber de qué se trataban, sólo reparé en que armaban cocina, mesas con comida y que un niño le servía un menú a otro. Otras actividades que les vi realizar eran juegos en donde podían correr, saltar, balancear, etc.

9 Estando (yo) en la pieza 1, revisando algunos cuentos, veo que Manuel sale corriendo detrás de otro niño que arranca, quedándose en el límite de la pieza 2 y pieza 1 y pateando fuertemente la puerta que divide dichas piezas mirando a su amigo que arranca de él. Ambos se ríen, hacen un gesto de la sonrisa y risa que me hace creer que ambos están sintonizados en el juego, entonces Antonia (voluntaria y encargada del centro aquel día) le pregunta a Manuel: *"y bueno, ¿en tu casa también golpeas la puerta así?"*. Manuel se queda un segundo en silencio y después le responde que no. Ambos salen del centro persiguiéndose.

10 Observo que Paulina, y otra persona adulta, no sé si es voluntaria o amiga de ella, se sientan con algunos niños acompañándolos a leer o a jugar. No se involucran interviniendo en el juego con ellos, más bien dejan que los niños hagan lo que les parece, y cuando se provocan ciertos desórdenes, como tirarse los rompecabezas o molestarse entre ellos al punto de amenazarse con algún golpe, ellas les dicen con voz tranquila y suave a los pequeños que "tal cosa" no se hace, en voz de volumen normal.

Finalmente intento contabilizar los niños presentes, llegando a un número aproximado de 17 niños (muchos de ellos salían a sus casas y luego regresaban).

Observación C 2

Martes 14 de abril

1 Empiezo la jornada contabilizando un total de 17 niñas y niños app, que se reparten en distintas piezas con distintos juegos, ya sean didácticos, de construcción y armado.

2 Observo que pocos niños se han acercado a los estantes a ver los libros, o pedir que se les lea algún cuento. Es en la pieza 1 donde se encuentra el material de lectura, y rompecabezas propiamente tal.

3 Dentro del grupo de niños que asiste al centro, percibo que se forma otro subgrupo de niños y niñas de mayor edad, entre los 12 a 15 años app, los cuales usan otra pieza, la pieza 3 o pieza 4, generándome la sensación de que quieren estar sólo los niños y niñas de edades similares. De hecho las actividades que realizan, en la pieza 3, consiste en escuchar música y bailar, aunque no exclusivamente porque también juegan a armar rompecabezas u otros, pero esa actitud de separarse de los "otros" no las he observado, por ejemplo, en los niños más pequeños. El grupo de estos niños más grandes está compuesto por hombres y mujeres, y se trasladan casi en grupo cuando se reúnen, por ejemplo si se han encontrado afuera inmediatamente se dirigen a las piezas del fondo, la pieza 4, por lo general en ese día.

4 Me doy cuenta que Nacho ha querido entrar a la pieza 4 y los niños y niñas más grandes no lo han permitido. Lo han echado de ahí cerrándole la puerta, empujándolo o pegándole un "coscorrón" en la cabeza. Nacho se ha puesto a llorar, por lo que lo he invitado a jugar y armamos rompecabezas. Nacho no se concentra mucho en juego, mira hacia otros lados, le hablo y no me responde, y cuando vuelve su atención al rompecabezas busca hacer calzar las piezas a la fuerza si es que no encuentra la correcta ubicación. Le sugiero que busque otra pieza que calce en el lugar pero no me hace caso, le repito que entonces dé vuelta la pieza y la coloque en otro lugar. Me mira y persiste con su idea. De pronto se levanta y se va a otra pieza dejando todas las cosas tiradas en la mesa. Me quedo sola armando el rompecabezas y se acerca Belén a jugar conmigo. Entre las dos nos ponemos a armar mientras le pregunto si va a la escuela. Me responde que sí. Le pregunto en qué curso va. Me dice que en kinder.

5 Pocos minutos después Nacho ha regresado a la mesa y se molesta porque Belén ha ocupado el rompecabezas que él tenía, frunciendo el ceño y diciéndole a Belén que él estaba conmigo, entonces yo le digo que él se fue sin avisar y sin ordenar el juego que él estaba ocupando. No me presta atención, sigo mirando a Belén y tratando de quitárselo. Luego se da unas vueltas por la pieza 1 y va directo a las piezas de atrás, no sé cuál, entonces lo llamo y le pido que ordene el juego que él mismo sacó y utilizó. Nacho me mira, sonrío y me lanza besos moviendo al mismo tiempo la mano de manera horizontal como diciendo "chao".

6 Belén saca otro rompecabezas, la dejo sola y me dispongo a mirar a través de la ventana y observo que hay padres, pero preferentemente "madres", afuera de la biblioteca, sentadas en piedras o tablas al frente del centro, cruzadas de brazo, conversando. Me produce la sensación de que están resguardando la estadía de los hijos en el lugar porque miran a cada rato hacia el centro, aunque también puede ser que sólo se hayan reunido casualmente ahí a conversar. Estas madres que veo son 4 ó 5 app, ninguna de ellas se ha acercado al centro o ha conversado con algunos de los voluntarios.

7 En relación a los niños, veo que hay muchas actividades diferentes al interior del centro. Al menos creo que una amplia variedad, ya sea bailar, armar rompecabezas, jugar con la cocina de juguete, perseguirse, interrumpirse en los juegos, ver cómo los otros niños juegan, leer cuentos solos o con algún voluntario.

8 En la pieza 1 han habido niños que corren pasando a llevar a otros. Antonia les pide que tengan más cuidado, que no empujen a los más pequeños, los niños responden verbalmente que "bueno" (que no empujarán o interrumpirán a los más chicos) pero sin mirar a la voluntaria y siguen corriendo hacia fuera o hacia adentro. Esta situación se ha repetido toda la tarde. Antonia ha vuelto a repetir lo mismo, que no interrumpan a los otros niños. Un grupo de niños más grande sale corriendo de la pieza 4 hacia fuera, entonces Antonia les dice que de seguir así, molestando a los otros, no podrán entrar mañana al centro. Los niños mueven la cabeza verticalmente, con gesto afirmativo, denotando que han entendido, lo hacen con una aparente calma pero al rato después siguen corriendo, empujando e interrumpiendo a otros dentro del centro.

9 En relación a las interacciones personalizadas que he tenido en la jornada, éstas se desarrollan principalmente con tres niños: Ignacio (6 años), Belén (5 años) y Diego (10 años). La interacción se da separadamente con cada uno de ellos pero estando los cuatro juntos en la misma actividad, casi al final de la jornada, en la pieza 2, donde jugamos al "restaurante". Diego, que es el mayor de los tres, ha optado libremente por ser el cocinero, por ordenar la mesa y servir la comida. A Nacho creo que le gusta "comer" la comida de juguete, porque se los hecha a la boca y hace un gesto vocal de "mmm", cerrando los ojos, como indicando de que está sabroso. También parece gustarle que le preparen un plato porque espera tranquilo a que le sirvan, mientras tanto me propone que en el juego sea su mamá y la de Belén. Ésta última, en tanto, se entretiene sirviendo platos de cocina, jugando con las tazas, ollas y riéndose cuando Nacho mastica todo lo que le ofrecen.

10 En el momento que me puse a jugar con los tres niños, me planteé estar también individualmente con alguno de ellos para tener la posibilidad de perfilar a algunos niños que asisten al centro abierto, poder conocer aspectos de sus vidas que puedan arrojar alguna información. Dentro de esto es a Nacho a quien me acerco primero. Ignacio tiene 6 años y se muestra inquieto, como si tuviera dificultad para prestar atención cuando se le habla o se le advierte, porque hay que repetirle varias veces algunas instrucciones o preguntas. He visto que se expresa violentamente con los niños de su edad y con los más grandes, tanto en lo físico (propinando golpes, aunque por lo general es en defensa propia) como en lo verbal (diciendo garabatos intencionados, no se le escapan casualmente, que me parecen insultos). Se molesta rápido con cualquier situación que no le guste, pero por lo que se observa es constantemente molestado por los otros niños y da la impresión que sus reacciones, como lo señalé ya, son en su propia defensa. Lloro cuando es mucha su rabia, o puede ser también pena (cuando le pegan o no puede hacer algo para contrarrestarlo), y llora seguido. Tiende

a querer la atención única de algún monitor, sin preferencia alguna, y cuando tiene ésta atención, no quiere compartirla con otros niños o niñas. Asiste con regularidad a la biblioteca.

12 Cuando le pregunto por su familia tiende a evadir las respuestas, se queda en silencio o hace que no me escucha, o de verdad no me escucha, continua con el juego, o bien lo interrumpe y se mueve en busca de otra actividad.

13 Cuando le pregunto por su papá, escuetamente me dice que: *"mi papá le pega a mi hermano", "mi hermano me pega a mí"*.

14 Cuando jugamos a alguna historia busca que en ella exista, ya sea como personaje principal o secundario, una mamá, y que ésta sea cariñosa, atenta, que lo acune. Al menos es eso lo que me pide cuando con Belén me eligen para ser la mamá del cuento. Busca contacto físico, que le hagan cariño.

15 Belén, por su parte, tiene 5 años, y la veo gran parte de las veces concentrada en los juegos que comienza. La he visto optar repetidamente por rompecabezas, simples y complejos. No la he visto pelear con nadie, sólo con Nacho a veces no se lleva bien, pero Belén no suele quedarse mal humorada después de pelear con Nacho. La percibo más bien "relajada" y alegre. No la he visto tomar libros o estar oyendo algún cuento, hasta el momento, tampoco acercarse a algún voluntario para entretenerse en una actividad. Le ofrezco en un minuto que leamos algún cuento pero me responde, sonriendo, que no. No le insisto.

16 Le pregunto si su mamá viene al centro, y me responde que no, pero que siempre la deja venir, y que le gustaría que ella también viniera. Le pregunto cómo se lleva con su mamá y me dice que bien, que su mamá es cariñosa.

Observación C.3

Miércoles 28 de abril;

1 Al llegar a la Pieza 1, los niños principalmente se han concentrado en juegos para armar, rompecabezas de todos los tipos. Están distribuidos en las tres mesas pequeñas, de colores, con sus respectivas sillas. Me he sentado con Gonzalo (8 años, app) para armar un rompecabezas que él ya ha comenzado. Le pregunto, con intención de averiguar, si siempre viene y me cuenta que sí, a veces. Que le gusta estar en el centro porque se entretiene.

2 Me levanto y me dirijo a la Pieza 2. En la pieza 2 están los juguetes como "legos", "rompe cabezas de goma eva" de tamaño grande, cocina de juguete y una caja con los implementos de la misma: ollas, tazas, platos, cucharas, cuchillos, comidas, frutas y verduras de plástico. Me parece un poco extraño que la pieza 2 esté vacía, ya que por lo general concentra a algunos niños. Entonces sigo caminando hasta la pieza 4. Esta pieza es más bien oscura, y son las niñas más grandes, Yasna, M^a Eugenia, Daniela, M^a Fernanda y otras niñas quienes han ocupado el espacio. Ellas se han puesto a bailar y no han permitido que otros entren a la pieza o las interrumpan. Las observo desde la pieza 1 y veo que le gritan a José (8 años app) para que salga de ahí. Ellas me ven pero no me dicen nada. Nacho también ha ido hasta la pieza 4 para ver que están haciendo, entra y lo echan empujándolo y advirtiéndole que no vuelva o si no le van a pegar. Nacho se molesta, vuelve a la pieza 2, se pone a llorar unos segundos y, con el cuerpo tenso y el rostro enojado vuelve a entrar. Las niñas lo vuelven a sacar pero ésta vez le pegan y le dicen garabatos. Nacho sale llorando otra vez, lo invito a jugar a otra cosa. Pero Nacho es insistente, después de 10 minutos aproximadamente, en que estamos en la pieza 1, vuelve a ir hacia ellas y rápidamente lo veo salir arrancando con M^a Fernanda tras de él persiguiéndolo. Antonia que está ordenando los libros se acerca hasta ella y le dice de forma calmada que lo deje entrar (las niñas han ocupado la pieza 2 y pieza 4).

3 *"M^a Fernanda: ¡¡¡él no entra!!!"*

Antonia: ¿y por qué no?

M^a Fernanda: ¡¡¡porque no quiero!!!

Antonia: Claro que él puede entrar, él tiene derecho a hacerlo".

4 Antonia apela a los derechos que cada niño tiene de jugar y estar donde quiera en el centro. Intenta hablar con ella pero M^a Fernanda no acepta las explicaciones de Antonia. Finalmente ella se va a la pieza 4 y, a escondidas de Antonia, amenaza a Nacho para que no entre.

5 Me quedo en la pieza 1, me acerco a una niña que no había visto anteriormente en el centro y al verme me invita a que la ayude a armar un rompecabezas, yo me uno para poder preguntarle si acaso ella viene al centro y me responde que no, que antes no venía porque "no le gusta leer", y que fue invitada por un amigo (Gonzalo), quien asiste regularmente al centro. Le pregunto si acaso acepta que le lea un cuento y me responde que no, no quiere.

7 Luego de un minuto me acerco a la pieza 3. Esta pieza contiene dos ó tres colchonetas y cojines, además de tener un altillo al cual se accede mediante una escalera que está firmemente puesta. En este día son los niños, por ejemplo Gonzalo, José y otros que no reconozco, quienes han usado este lugar, lanzándose desde el altillo hasta las colchonetas en el suelo. El lugar me parece que está dispuesto para este tipo de actividades, donde los niños puedan saltar, empujarse y cansarse físicamente, debido a los implementos que contiene en su interior.

8 Observo que hay un alto movimiento de niños que entran y salen de la pieza 3 a la pieza 4, donde aún están las niñas reunidas. Los niños que tienen acceso a la pieza de las niñas son Sebastián y Kevin, que tienen su misma edad app. Los niños que se han quedado en la pieza 3 no han podido entrar a la pieza 4.

9 Cerca de las seis de la tarde, faltando ya 15 minutos casi, percibo que los niños están incipientemente inquietos. Se han empezado a reunir en la pieza 1 buscando libros y haciendo una fila en el mesón donde Antonia está anotando a los niños que piden libros el nombre respectivo de éste. Me doy cuenta que el centro cuenta con un cuaderno de anotaciones donde cada niño que asiste al centro tiene una página, en donde se anota la fecha en que pide el libro, el nombre de éste y la fecha de devolución, por tanto se tiene un registro de los libros que cada niño lee. En la hoja de un niño que no identifiqué, veo que muchas veces éste ha pedido "La pelota de Kiko", y que también repite la petición de otros.

10 Se produce cierto desorden al interior del centro, los niños han comenzado a correr por las diferentes piezas, persiguiéndose (con algún libro en mano) también desde adentro hacia afuera del centro. Hay mucha bulla y gritos. Cuando Antonia menciona que ya es hora de cerrar, los niños se acercan para que sean anotados en el cuadernos de libros prestados.

Observación C.4

Miércoles 5 de mayo.

1 Cuando la observante llega (15:50 hrs), ve a un grupo de niños (as) afuera de la biblioteca, corriendo entre ellas. Unas niñas salen a encontrarme y me dicen que la biblioteca está cerrada y que hay un tío que también está esperando a que la biblioteca abra (Marcelo). Dicen además que la biblioteca abrirá a las 16:00 hrs. (Normalmente el centro abre a las 15:00 hrs)

2 Ambos, (Marcelo y yo), nos quedamos con los niños conversando. Observo que las niñas interpelan a Marcelo, le hacen preguntas, le tiran bromas con confianza y él les contesta generando una interacción activa. Las niñas que están presentes son unas de las más grandes que asisten actualmente a la biblioteca: M^a Eugenia (13) , Yasna (16), Daniela, M^a Fernanda, Stephania. Y se perciben algo ansiosas e inquietas. Al preguntarles por qué la biblioteca está cerrada, ellas responden que es por que M^a Antonia asiste a una escuela a trabajar con otros niños. Entonces agrega M^a Eugenia que el día anterior se había colocado un cartel en las paredes del centro y que había desaparecido, que no todos los niños sabían que se abriría tarde. (Ellas al parecer lo sabían). Yasna señala que si el centro abrirá a las 16:00 ellas se quedarán hasta las 19:00 hrs., porque así completarían la jornada que normalmente corresponde a tres horas, desde las 15:00 hasta las 18:00 hrs. (Lo dice con entonación firme, resuelta, se percibe cierta molestia)

3 Mientras tanto los niños agrupados, aproximadamente 7 niños (6 niñas y 1 niño) juegan entre ellos, los más pequeños - Ignacio y Belén - corren y se persiguen con algunas niñas grandes. En ese intermedio Ignacio es molestado y golpeado, se molesta, llora, luego persigue a una de las niñas grandes, muy enfurecido, para devolver la golpiza. No lo consigue.

4 Las niñas más grandes, y algunas un poco menores que siguen a éstas niñas mayores, nos preguntan a Marcelo y a mi cuántos años tenemos. Marcelo juega un poco con el tema, y les pide que adivinen, las niñas responden si 30 años, entonces Marcelo le responde que no, que tiene 25, ellas se ríen "¿25?, guáaa, qué viejo". Por mi parte respondo que 23, y una comenta que somos viejos, y me pregunta cuántos hijos tengo porque una prima suya, que tiene mi edad, ya tiene tres hijos.

5 Una de las niñas me pregunta cuántos hijos tengo (da por hecho que a mi edad debo tenerlos), y le respondo que ninguno, entonces me cuenta que una prima suya tiene 22 años y ya tiene 3 hijos.

6 En ese momento M^a Antonia asoma por la calle con otra voluntaria (Evelyn, que es nueva, asiste hace aproximadamente 3 semanas o 1 mes al centro), y cuando se acerca y saluda las niñas comienzan a reclamar el retardo por la abertura de la biblioteca. Físicamente adoptan una postura rígida (las niñas grandes y algunas menores que las siguen), pecho saliente, manos a los lados y voz dura, expresando molestia por el atraso. M^a Antonia les recuerda que se les había dicho que ese día el centro abriría más tarde, que incluso se había puesto un cartel y que seguramente alguien lo habría sacado. Que había estado en su escuela trabajando con niños más pequeños. Las niñas no aceptan esa explicación, y me parece que aunque saben y reconocen en su fuero interno que han sido anteriormente avisadas, no les basta, porque es más grande el enojo y la rabia que creo que no saben manejar. Dicen que no importa que se haya dicho antes, que igual se tenía que abrir el centro, que han estado esperando mucho rato.

7 El diálogo que se va generando entre M^a Eugenia y las niñas, en dos polos totalmente contrarios, va subiendo un poco de tono, cerca del grito o el grito mismo. Las niñas se atropellan al hablar, incluso noto que Yasna se ruboriza al "alegar" con Antonia. Lo mismo va pasando con ésta última al darse cuenta que las niñas están en una posición más bien tozuda (idea: capricho, sin querer dar el brazo a torcer). Las niñas se han agrupado en un solo frente, corporalmente se protegen, están cerca una de las otras mirando hacia el suelo, moviendo las manos en pequeños actos como si estuvieran mirándose las uñas, algunas se las muerden, otras menores las observan, imagino que tratando de saber cuál paso será el siguiente a seguir. (Posturalmente "incomunicables" y cerradas) Las niñas señalan que saldrán del centro a las 7 de la tarde porque les corresponde ya que así se cumpliría el horario. Antonia, por su parte, les aclara que eso no puede suceder, M^a Eugenia entre medio se ríe, como que le divierte la situación. Yasna está más enojada y firme en su idea de

salir a las 7 de la biblioteca por que es su derecho. Antonia señala que de seguir en esa postura ella no abrirá el centro hasta mañana y punto. "*¡No la abra, poh!*", se oye. (me parece desafiante).

8 Se genera un breve silencio, en el cuál Marcelo y yo decimos algo de que con esa posición que tienen no se llega a ningún acuerdo y que más se atrasa Antonia en abrir el centro. Yasna levanta los hombros, gesto que socialmente significa que no le importa. Las niñas no aceptan respuestas ni explicaciones ni peticiones que apelen principalmente a su razón. Luego le preguntan a Antonia que por qué fue a la escuela, que además había trabajado con los cursos más chicos y a algunas que están en el mismo establecimiento en cursos superiores no les había tocado con ella y que las clases eran más aburridas. Antonia les explica, (la observo un poco cansada de la discusión) que para eso ellas tienen la posibilidad de venir al centro en las tardes todos los días, no así los otros niños, que ellos también podían tener la posibilidad. Las niñas vuelven a insistir que no les importa, y le preguntan que si acaso en la escuela le pagan por ir, a lo que Antonia responde algo molesta que eso a ellas no les debe importar. "*Nos importa, poh... ¿le pagan a acaso?... ¿cuánto, poh?; nosotras le pagamos si quiere!*" (idea: posesión del lugar, celos, incipiente miedo a abandono o ser cambiados por otros niños)

9 Antonia les propone entrar y que ellas sean sus ayudantes para sacar a los niños que a las 6 no quieran irse, lo que significa salir de las últimas, pero insiste en hacerles prometer que deben salir a las 6 de la tarde. Ellas quieren ser las últimas en salir, puede significar una cuota de poder ante los otros niños al sentirse ayudantes de Antonia, pero siempre y cuando puedan salir a las 7.

10 Luego de discutir el tema, en el mismo tenor descrito, las niñas, algo más convencidas, están dispuestas a ceder, no de manera alegre, pero se ven más asequibles, no así Yasna que continúa en una postura rígida e intransable.

11 Los niños pequeños que no estaban involucrados en la discusión, se les ve ajenos al tema y parecen estar aburridos de que el centro no abra.

12 A través de la discusión que ha tenido una duración aproximada de 20 minutos, Antonia ha mantenido una actitud calma, aunque a veces hace énfasis en la idea de respetar el horario de salida. Se muestra firme ante su postura, y probablemente debe haber trabajado sus emociones durante el largo dialogo para no molestarse ni perder la paciencia, ya que las niñas demandaron, fueron verbalmente irrespetuosas, dentro de las convenciones sociales que se manejan, como al gritarle, enfrentarla, descalificar las explicaciones y alternativas que intentaba dar Antonia.

13 Al entrar los niños, en general, ala biblioteca, veo que las niñas se gritan para comunicarse cosas las unas y las otras. Aparentemente se las ha pasado el enojo y la rabia en gran parte, porque entre ellas se ríen. En ese momento sigue habiendo mayoría de niñas y mayores.

14 Se agrupan en la pieza 1, mezcladas las niñas pequeñas y grandes, en una mesa para dibujar con Marcelo, con el cuál conversan (con grito, y resto de euforia):

Mª Eugenia: "pásame el lápiz " (demanda)

Marcelo: yo así no entiendo, si me lo pides por favor, la cosa cambia

Mª Eugenia: ¿y pa qué?, si usted igual me va a pasar el lápiz.(desafío)

Marcelo: no, si me lo pides así yo no te lo paso...

Mª Eugenia. (silencio) me pasa el lápiz por favor

Marcelo: así si, ... claro que te lo presto.

15 Las niñas se ven concentradas y entretenidas dibujando. Conversan entre ellas y hablan bastante con Marcelo, en un tono más calmo pero siempre conservando cierta dureza en el tono de voz y sus palabras. Imagino que siguen con las emociones de la rabia y el enojo sin elaborar adecuadamente, aún viscerales y contenidas por el cambio de contexto en el cual ya no se vería coherente quizás, o adecuado una nueva explosión de discusiones. Mientras tanto me dedico a armar rompecabezas con Ignacio que se concentra pocos instantes y luego se distrae, entra y sale de la pieza 1 hacia la 2 y viceversa.

16 Antonia, paralelamente ofrece e invita a algún niño, que ande sin actividad fija, a leer un cuento. Ese día, por lo general, los niños han aceptado. Prontamente se integran al centro Kevin, Sebastián, Ninoska, Priscilla.

17 Posteriormente los niños de forma natural se van agrupando por edad. Las niñas más grandes, a la llegada de los niños de su edad, se apartan a la pieza 4 a bailar música axé. No sé de quién es la música, el CD, pero se consiguen la radio del centro, poniendo la música en un volumen alto. Percibo que hacen una diferenciación entre ellas y las niñas más pequeñas (idea: marcar territorio), sólo bailan 4 niñas, Sebastián está a cargo de controlar la música. Algunas pequeñas miran a las niñas más grandes desde una esquina de la pieza, cerca de la puerta (Ninoska, Priscilla), las veo concentradas mirando (idea: hipnotización, anhelación de estar ahí, admiración). Le pregunto a las pequeñas si acaso ellas saben bailar y responden que si. Le hago la misma pregunta a las grandes, pero más que nada preguntando si se saben todas las coreografías de todas las canciones y me dicen que sí. Veo que no tienen mayor vergüenza de bailar frente a quien sea. Marcelo de vez en cuando va a mirar y ellas siguen bailando mientras el CD no se "pegue". De repente me muevo al compás de la música que tienen, sin coreografía, sino que movimientos inventados, y más comunes, invitándome las niñas inmediatamente a bailar con ellas o a que les muestre como yo bailo. Les digo bromeando que me da vergüenza y ellas se ríen e insisten pero no de forma "continua". Se muestran bastante amables a la hora de invitarme o de integrarme. Yo decido moverme de pieza y dejarlas solas, para ir a ver

que hacen los niños más pequeños, que se han esparcido en los demás espacios, especialmente en las piezas 1 y 3. En la pieza 1 siguen pintando (belén), armando rompecabezas, y en la pieza 3 juegan niños y niñas al restaurante. (Gonzalo, Felipe, Ninoska)

18 Las interrelaciones, de todos los niños en general, en el transcurso de la tarde, se desarrolla con mucho grito, más de lo acostumbrado, sin embargo dentro de ese contexto y a pesar de estar influenciados por el evento inicial, en el transcurso medio de la jornada logran cierto equilibrio, esto tiene que ver con que ocupan su tiempo y lo aprovechan, se interrelacionan unos y otros, sin producirse grandes conflictos entre ellos.

En la tercera parte, cuando el tiempo es regresivo, va iniciándose la parte final del horario, las niñas grandes tienen peleas más frecuentes y notorias con los más chicos (aunque ya han peleado en el transcurso de la tarde), y han tomado una actitud "autoritaria", "mandona", enfrentándose a cualquier persona que las moleste, haga algo que no les guste, o les llamen la atención.

19 Vuelven a tener una actitud y apariencia inquieta y ansiosa, bulliciosa. Cuando están juntas las niñas grandes, se vuelve difícil conversar con ellas, saber algo de sus vidas, de sus casas o familias.

20 Faltando poco para el cierre del lugar los todos los niños comienzan a esconderse, o generar disturbios que dificultan la salida. Uno salen y vuelven a entrar por las ventanas de atrás. Antonia los empieza a sacar de uno y a pedirles a las más grande que ayuden. Estas lo hacen, algunas de forma violenta y agresiva, y cuando van quedando pocos, se esconden en la escotilla, se cubren con las mantas de un sillón de la pieza 3, riéndose porque veo que les parece entretenido (creo que también tiene que ver con la idea de cumplir el desafío de retirarse tarde del lugar, de completar su horario). Antonia, Evelyn, y nosotros (todos por separados, en un turno alguna vez en esos momentos) debemos sujetar la puerta porque los niños hacen fuerza desde afuera para volver a entrar. A Ignacio le sacan las zapatillas y se las esconden, entonces le dicen a Antonia que deben encontrarlas primero. Antonia se molesta, les dice y repite que deben irse, sino mañana no abrirá el centro, y que no están cumpliendo su promesa.

21 Yasna, Sebastián, y Stephania fingen buscar las zapatillas, yo he descubierto que las tienen ahí, y los invito a bajar e irse porque ya es tarde y que nosotros también debemos llegar a nuestras casas. A los niños no les importa la explicación o argumentos que se les dé. Antonia trata de hablar con ellos y de convencerlos de bajar, pero Yasna le dice que no quieren irse porque la biblioteca abrió tarde (no han olvidado el tema). Antonia amenaza con dejarlos encerrados, pero a ellos parece no importarles, y Antonia les recuerda que deberán acostumbrarse a que el centro abrirá los miércoles a las 4 porque ella deberá ir a la escuela a trabajar con otros niños. Yasna, aliada con la otra Stephania, le dicen que no les gusta eso y a preguntarle a Antonia cuánto le pagan ahí. Antonia vuelve a decirles que si le pagan o no, no es asunto de ellas. Ellas, por el contrario, creen que si.

22 Tras el desorden y bulla, y el intento de que los niños se vayan para poder cerrar el centro, cerrando la puerta con un niño tras ella, otro aprovecha y (no sé si intencional o fortuitamente) se pone cerca de una ventana pequeña superior y se quiebra el vidrio. Tras eso recién empiezan a disminuir los ánimos y euforias de los niños. Unos se han escondidos debajo de las mesas, de los paños que cubren los vidrios, hasta que Sebastián le dice a Yasna que mejor se vayan todos "*ya, Yasna, vámonos*", pero ella sigue sin querer irse.

23 Antonia, evidentemente molesta, alza un poco la voz, pero no tanto que los intimide. Los niños, luego mucho rato se van, molestos, algunos, otros como si no hubiera pasado nada. Al final le comento a Antonia que los niños han estado inquietos, como nunca, y ella me dice que se ponen así cuando están molestos. (Antonia siempre tiene una explicación para el comportamiento de los niños)

24 El centro se cierra a las 18:45 hrs.

Observación C.5

Viernes 14 de mayo

1 Al llegar al centro veo que hay aproximadamente 8 - 9 niños pequeños, de edad preescolar, entre 4 y 4 años 1/2 (me informo después), repartidos principalmente entre las piezas 1 y 2. Estos niños no me parecen conocidos, no son los que asisten normalmente a la biblioteca en la jornada de la tarde, son niños y niñas de un jardín infantil que se ubica cerca del sector, Montedónico para ser más precisos, llamado "Tortuguitas".

2 Me doy cuenta que también hay adultos, dos apoderadas y la "tía" del jardín.

Los niños reunidos en la pieza 1, están distribuidos en las 3 mesas redondas y pequeñas que tiene el centro, acompañadas por un apoderado, la tía, Antonia y Hugo. Unos arman juegos (rompecabezas), otros dibujan y otros escuchan cuentos. La pieza 1 se ve tranquila, no hay mucho movimiento físico, se ve que los niños, (o niñas, principalmente) están concentradas y entretenidas. Tratan con cuidado los elementos que utilizan, quizás porque hay adultos junto a ellos.

3 Al ver que esa sala parece completa, me dirijo a recorrer las demás habitaciones del centro, y me encuentro con 3 niños varones (Moisés, Camilo, Gian Franco) en la pieza 2 que, concentrados y entretenidos juegan con distintos elementos: lego colorido que tiene piezas geométricas y otras que varían de las comunes con adornos (que yo no conocía, por ejemplo), con elementos de cocina en miniatura (cucharas, ollas, panes, frutas, verduras, pizza, cocinilla con horno, galletas) con belcro los alimentos que le dan la particularidad de formar alimentos compuestos, por ejemplo: sándwich con queso. Otro de los juguetes que

los niños utilizan es un trencito que se arma, es grande y no parece materialmente "moderno", sino que los estampados y personajes que tienen parecen "amigables" (agresividad que proyectan los juguetes de hoy???).

4 Me integro a jugar con estos 3 niños y les pregunto si es que quieren que les lea un cuento, y los 3 niños me responden con un no. Les pregunto si les gustan los cuentos, y me responden de la misma forma (no). Les pregunto nuevamente si es que en sus respectivas casas les leen cuentos, y los tres niños me responden que sí. Cuando les pregunto quién les lee cuentos en la casa, ellos, a veces mirándome, otras veces siguiendo con su juego, me responden coincidentemente que son sus mamás quienes lo hacen. Y el tipo de cuentos que les son leídos parecen ser los tradicionales en Chile, me hablan de los cuentos que lanzó en promoción una gasolinera de marca conocida, y esos corresponden a "La caperucita roja", "La bella durmiente", "La cenicienta", etc. Cuentos de fantasía e imaginación tradicionales y antiguos socialmente. (doy este dato porque desde éste puedo medianamente inferir el tipo de cuentos que les son leídos, ya que ninguno de los tres pequeños se acordaba del nombre de alguno de ellos, pero sí tenían claro que correspondían a los de la Copec). Luego les pregunto si acaso habían ido antes a la biblioteca, y me responden que es la primera vez. Cuando les pregunto si les gustó el lugar, me dicen que sí, principalmente porque hay juguetes que en el jardín infantil no hay. Hay algunos parecidos, me dicen, como el lego, pero tienen muy claro los que no están en su jardín, y me señalan la cocina y los alimentos, justo con los que parecen más emocionados y entretenidos. (idea: me parece curioso que siempre nos acordemos de los que no tenemos)

5 Me pongo a armar un lego con Camilo, lo he invitado a construir una ciudad. De vez en cuando Gian Franco nos ayuda, Moisés está entretenido con el trencito. Luego, sin que yo le hiciera pregunta, Moisés se levanta del suelo y me cuenta que él (se indica a sí mismo) tiene una polola que es la carola (sonríe). Yo le pregunto si es del jardín también, y me responde que sí. Rápidamente, me dice que espere un poco, y sale de la pieza 2 a la 1 buscando a "Carola". Poquito rato después trae a Carola agarrada del brazo (no lo hace de manera brusca, se me imagina que le urge "mostrarme" a su polola) y me dice que ella es. Yo saludo a Carola y le pregunto si ella es la polola de Moisés; ella sonriendo meneando la cabeza asintiendo y de forma muy natural me dice que sí. Después de eso Moisés deja que se vaya y él sigue jugando. Ante esta escena, en que Moisés se esforzó por enseñarme a Carola, y los niños que estaban en la pieza 2 se daban cuenta, éstos no hicieron ningún comentario, tampoco tuvieron una tentación de risa o de vergüenza. Lo presenciaron naturalmente. (idea: como si ya estuvieran acostumbrados, o saben que la Carola y Moisés son pololos)

6 Escucho que la tía habla con los niños de la pieza 1, tiene una voz clara y fuerte, atendiendo las curiosidades, preguntas y descubrimientos de los niños. Percibo que trata de interrelacionarse con todos, y de participar, aunque sea observando, en cada una de las actividades de los pequeños. Se traslada de un lado a otro si es necesario. La tía se traslada a la pieza 2 y les pregunta qué están haciendo. Ellos le muestran los juguetes. La tía le dice a uno que allá en el jardín también tienen unos juguetes parecidos, entonces Moisés le responde que sí, pero que son más pocos y que no hay algunos que el centro sí tiene.

7 Los niños con los que estoy demuestran especial preferencia por jugar con los elementos de la cocina y me integran fácilmente, sin preguntarme el nombre (a pesar de que he sido yo la que me he acercado a jugar). Sólo me llaman "tía". Yo sólo los observo, ellos se distribuyen los roles de su juego sin mayores conflictos. Juegan a hacer comida, de preferencia a armar la pizza (que está dividida en 6 trozos con belcro a sus lados, para ser armada y desarmada sencillamente). Me ofrecen comida y yo les agradezco cada gesto de atención. Entonces van surgiendo más claras las caracterizaciones que eligen voluntariamente: está el chef o el cocinero, el cliente y el perro. Moisés es éste último y se entretiene bastante imitándolo. Los dos niños se ríen con él y le demuestran cariño al "perrito", le dan comida, y también la esconden cuando el perro empieza a intentar robársela.

8 Parecen bastante flexibles en su juego, parecen no tener una estructura rígida de lo que debe pasar en el desarrollo de éste, o de lo que es normal o común que pase en un lugar donde se cocina, por ejemplo. Cambian fácilmente de roles entremedio del juego¹, otro es el chef, el cliente y el perro y ninguno se "encapricha" con un juguete o con hacer determinada cosa.

9 Entremedio del juego llega uno que otro niño varón a ver a qué están jugando estos tres niños que son los únicos que están separados del resto del grupo. Moisés, Gian Franco y Camilo no se complican y agregan más personajes al juego (2 cocineros, 2 clientes y 2 perros). Estos niños que se integran permanecen un rato, 10 minutos como máximo, y luego vuelven a la pieza 1. Son pocas las niñas que van a mirar lo que pasa en la pieza 2. A pesar de que hay juguetes que podría interesarles, como el de la cocina, dos niñas van de casualidad (porque van al baño) y miran un rato. Luego se van.

10 Acercándose el final de la jornada, la tía los prepara, les informa a los niños que hay que empezar a recoger las cosas y a dejarlas en su lugar. Noto que ella se da el trabajo de explicarles por qué se deben hacer ciertas cosas (*hay que ordenar porque cuando llegamos estaba todo en su lugar. Además si queremos volver otra vez debemos dejar todo ordenadito*).

¹ Al final de la jornada, cuando le comento esto del juego y cambio de roles de los niños, Antonia me señala que a esa edad los niños son bastante flexibles, ya sea porque aún no entran al sistema formal de educación, donde en cierta forma la enseñanza en las salas de clases en Chile se caracteriza por ser rígida (¿militarizadas?). ¿Es en las escuelas y nivel formal donde se distinguen y se internalizan fuertemente los roles femeninos y masculinos.?

11 Ella les entona una canción con este argumento:

"vamos a ordenar, todo en su lugar, ya debemos irnos, otro día volveremos"

12 Los niños ordenan y manipulan las cosas con relativo cuidado. No veo que ninguno de los niños que estaba en la pieza 2, por ejemplo, evada la responsabilidad de dejar las cosas en su lugar. (Me parece curioso que estos pequeños muestren más cuidado en el centro de lo que muestran los niños que normalmente van al lugar, que incluso tienen un sentimiento más arraigado de pertenencia al lugar.)

13 Cuando los niños en general, ya tienen todo ordenado, Antonia propone leer un cuento para finalizar. Todos los niños se reúnen en la pieza 2, se sientan en el suelo formando un semicírculo según las indicaciones de Antonia. Se demoran un poco en guardar silencio, la tía los llama a quedarse callados para poder escuchar.

14 Antonia lleva un libro pero no lo hojea, sino que lo usa como apoyo (de memoria en caso de que algo se le olvide). Presenta el cuento que se llama "La hormiguita", el cuál narra la historia de una hormiguita muy bonita, de la cuál muchos animales se enamoran y le proponen matrimonio. Ella los rechaza porque cuando a cada uno de sus pretendientes les pregunta cómo la van a enamorar, ellos hacen sus ruidos naturales (mugén, ladran, maullan, etc) ruidos que molestan y dañan los oídos de la hormiguita. Finalmente se queda con un ratón silencioso y se van a vivir juntos. Luego el ratón muere al caer a una olla en la que la hormiguita cocinaba, y todo el bosque se pasa la voz lamentando la viudez de la hormiguita. (Esta última parte es en versos que riman)

15 Los niños engancharon rápidamente con el cuento, y Antonia, en el transcurso de éste, va enfatizando con sus gestos, pero más con el tono de su voz, la alegría, la curiosidad, las interrogantes, el misterio de la tragedia y la pena. Cuando Antonia dice palabras algo complejas, los niños no dicen nada, ella es quien les pregunta si acaso saben lo que la palabra significa, y luego les explica. En todo caso aquí parece producirse un sesgo que se puede deber a la interculturalidad. Antonia da por conocidas palabras que los niños no conocen, palabras quizás comunes en España, como por ejemplo el "piñon". Pregunto cuando a ella le parecen que ciertas palabras pueden ser desconocidas.(¿sesgo?)

16 En el transcurso del cuento los niños van participando, repitiendo rimas que Antonia les va señalando y los ruidos de los animales. Los niños parecen entretenidos y concentrados en el cuento.

17 Al finalizar, cuando los niños se van retirando, se ordenan de manera relativa y salen para irse. Ahí me doy cuenta que en el transcurso de la mañana solo 2 niñas del lugar asistieron al centro (una niña de 5 - 6 años, app, y su hermanita de no más de 2 años)

Observación C 6

Martes 18 de mayo

1 Al llegar al centro cultural me doy cuenta que hay pocos niños. Sólo 3. Sebastián, Belén y otra niña pequeña que no conozco. Todos en la pieza 1. El día está muy nublado, y hace frío, parece que está a punto de llover, la que puede ser una causa de la inasistencia de los demás niños que siempre van al lugar. Pilar (voluntaria extranjera) está contando un cuento, de pie, frente a la mesa en que Belén y su amiga (también está la mamá de Belén sentado frente a ella observando lo que hace) están dibujando. Sebastián está sentado, tratando de dibujar, en la mesa que está cerca de la puerta que da a la calle, y sin tanta atención, también escucha el cuento de "La caperucita roja", ya que Pilar habla fuerte. De vez en cuando mira a Sebastián. (Pilar habla con voz dura y fuerte. Se escucha y entiende claramente, a pesar de ser extranjera su español es claro. Sin embargo su tono de voz esta vez parece plano, no enfatiza hechos, acciones. Parece no hacer diferenciación entre los momentos en que se divide el cuento)

2 Antonia y Monic (una voluntaria francesa) están en el mesón, hablando despacio. Monic trata de poner atención al cuento que se narra)

3 Las niñas (Belén y su amiga), parecen no prestar mucha atención al cuento, están concentradas dibujando. De vez en cuando responden a un estímulo o pregunta de la narradora sobre el cuento. Me parece advertir que se sienten obligadas a escuchar, desconozco si ellas querían realmente oír un cuento. (Por lo general, cuando a Belén se le propone algo, aunque esté entretenida en otra cosa, no dice que no. Creo que aún no se siente capaz de hacer rechazos, o de negarle algo a los adultos del centro, no sé si también le costará con los adultos en general. En algunas situaciones la he visto aceptar ofrecimientos de éstos sin mucho entusiasmo, como sintiéndolo una obligación.)

4 Me siento junto a Sebastián y le pregunto qué hace. Me responde que haciendo una postal para la tía Antonia (no lo veo muy entusiasmado, raya una hoja como sin sentido, mira hacia abajo y su cuerpo aparece relajado), ambos dibujarían postales, pero Antonia continúa en el mesón. Miro a Belén y me doy cuenta que las niñas en definitiva ignoran el cuento y se van a jugar a otra pieza. Pilar, creo que algo descontenta, continua relatando el cuento sola, y a poco rato se detiene, entonces Sebastián le dice, medio en broma, que termine el cuento. Pilar lo interpela con un *"termínalo tú"*. Finalmente Pilar se queda en la mitad del cuento, percibo que quería ser escuchada por Belén.

5 Me quedo con Sebastián después que las niñas han regresado a la mesa de la pieza 1, para continuar con sus dibujos. Llega Kevin al centro, un niño de 4 ó 5 años app, al cual le dicen el "Kevin chico" (hay otro niño llamado Kevin, el cual es mayor, por tanto los niños hacen la diferencia). Lo saludo y lo invito a pasar

sólo con gestos, él se ha quedado un segundo en la puerta. Luego entra, yo me voy a la pieza 2 a la cual él llega enseguida. Le ofrezco leerle un cuento y me dice que no quiere. Le insisto pero su respuesta es la misma.

6 Lo invito a jugar y a construir un "lego", y para iniciar una conversación le pregunto si fue a la escuela, y me dice que no, que esa tarde no fue al jardín porque la tía no lo dejó ir ya que hacía frío, pero que su hermano grande sí fue. Mientras tanto seguimos armando el lego, sólo llenado los espacios vacíos, sin construir nada concreto, y llega M^a Eugenia quien nos saluda y se une a nosotros a jugar. Ella también le pregunta a Kevin si fue al jardín, y él le responde que no, entonces yo le pregunto por qué la tía no lo dejó ir, qué pasaba con su mamá. (*"y por qué tu tía no te dejó ir al jardín?...¿y tu mamá?"*), entonces M^a Eugenia, muy preocupada, me hace gestos con urgencia, sin que Kevin se dé cuenta, y me susurra que Kevin no tiene mamá, que se murió. Yo no pregunto más.

7 Kevin parece no haber escuchado y sigue jugando. Entonces aparece Sebastián en la pieza, con M^a Eugenia comienzan a molestarse, a decirse bromas. Se quitan los gorros que andan trayendo y también instan a Kevin para que les siga el juego, molestándolo por como se refiere a un juguete que tiene (lo pronuncia mal). M^a Eugenia se lo quita y le pega fuerte, según la observante, considerando que Kevin tiene 4 - 5 años, es de estatura pequeña, y M^a Eugenia tiene 13 años, y debe medir sobre 1.55m. Sin embargo a Kevin parece no molestarse, no se enoja ni hace gesto de dolor, sino que se ríe aunque sin seguirles el juego. Luego M^a Eugenia con Sebastián salen corriendo a perseguirse, volviendo a molestar a Kevin para que juegue con ellos. M^a Eugenia lo pisa y se sube sobre él; yo le señalo que no haga tal porque le puede hacer daño, pero ella insiste, no me escucha, o lo hace pero no me hace caso. Entonces le pregunto porque le pega, si él más chico, no la ha hecho nada y más encima no puede defenderse, entonces ella me responde, riéndose porque parece entretenida con el juego, que le pega porque sí... ¿por qué sí?, le pregunto de nuevo. *"¡Ay, tía!, ¡es que me da rabia el Kevin!"* (se ríe, mira al Kevin, en ningún momento me mira a mí). Esta respuesta M^a Eugenia la repite cada vez que le pregunto, y cuando busco saber por qué le da rabia ella no me responde. (A mí me parece que le da rabia porque por más que M^a Eugenia trata de provocar a Kevin, él no se enoja, no pelea sino que más bien se ríe y disfruta del hecho de que otros se molesten. Más bien el pequeño no cae completamente el juego de M^a Eugenia, aunque a veces la sigue.) Kevin se pone a correr tras de Sebastián y M^a Eugenia quitándose los gorros. Yo me dirijo a la pieza 1 y vuelvo intencionalmente a la pieza 2 con un par de cuentos, me siento a leer, e inmediatamente Kevin se acerca y me dice que quiere leer un cuento. El primero que leemos se llama "El carrito de Kiko". Kevin lo conoce, me quita el cuento y él decide leérmelo, pero lo que hace en verdad es ver las ilustraciones y narrarlas porque no sabe leer. Al contarme el cuento me doy cuenta que lo narra tal cual está escrito, entonces le pregunto si antes ha leído aquel cuento y me dice que sí, que le gusta. "El carrito de Kiko" lo leemos 2 veces.

8 Luego de terminar de leer, el niño va a buscar otro cuento que se llama "la pelota de Kiko" y trata de lo que le sucede a Kiko con su pelota que se le escapa, que la persigue un gato, etc. Kevin disfruta el cuento, parece sentirse identificado, le agradan los dibujos, se queda concentrado mirándolos y después de finalizado recuerda claramente el relato.

9 Sucesivamente con Kevin leemos 3 cuentos más (Alfonso y el monstruo, Alfonso y su amigo secreto y La lámpara de Kiko). Estos, un poco más largos y densos para su edad, se los narro con voz segura cambiando los tonos de voz de manera que no parezcan planos. Intento teatralizar, gesticulando con el rostro y enfatizando algunas acciones. Kevin, mientras escuchaba, varias veces se acercaba en un intento de cobijarse y parecía cómodo y entretenido. Participaba del cuento al tiempo que le preguntaba qué era lo que hacía el protagonista, esto posibilitaba darle más dinamismo al cuento y mantenerlo concentrado. Señalaba claramente los hechos y comentaba las decisiones o eventos que aparecían en el libro.

10 Mientras Kevin y yo leemos, en la pieza 1 M^a Eugenia y Sebastián fueron invitados por Antonia, Monic y Pilar a jugar con palabras y diccionarios. Tenían un ejercicio que tenía como objetivo buscar palabras difíciles o extrañas, en el que los chicos, además, buscaran sus significados. Estuvieron tranquilos y entretenidos con la actividad, los escuché sintonizados con el juego.

11 En la mesa contigua de la pieza 1, hay otra madre con sus 2 hijas leyendo cuentos y armando rompecabezas.

12 En cuanto a Belén, es la primera vez que veo a su mamá dentro de la biblioteca. A Belén la percibo cómoda con la presencia de su mamá (a diferencia de otros niños o niñas que si sus madres se acercan, se cohiben o se sienten incómodos, según Antonia), la cual también comparte con la amiga de Belén.

13 Belén y su mamá se van. La otra madre que está en el centro comparte con Pilar su creencia de que es importante estimular a su hija porque así se lo ha dicho la tía del Jardín en el que va la niña. Pilar reafirma a la madre y destaca que depende de ella, de la madre, la estimulación de la inteligencia de los hijos.

14 Casi al final llega Kevin "grande" (12 años, app), y luego de saludar se va a la pieza 4. Se queda algún rato allí, luego nos invita a Kevin chico y a mí a pasar; me doy cuenta que ha armado una mesa y la ha adornado, puesto servicios y comida de juguetes. Nos sentamos con Kevin chico y seguimos el juego. Luego de que ficticiamente hemos terminado de comer, Kevin grande me invita a un rincón de la misma pieza donde hay dos sillas, y me dice que es un rincón para pololos. Yo le explico que para ese rincón tendría que invitar a una niña que no estuviera pololeando. Él no me responde nada, continúa el juego diciendo que ahora va a cerrar el restaurante y que más tarde abrirá.

Observación C.7

Viernes 28 de mayo

1 Llego al Centro y veo que hay aproximadamente 10 niños muy pequeños, y que pertenecen al Jardín Infantil "Tortuguitas" ya que con ellos está la Educadora que hace algunos viernes atrás había asistido también con un grupo de niños al centro.

2 Junto a ellos están dos apoderadas que parecen haber distribuido el cuidado de los niños, ya que una está en la pieza 1 en una mesa con un grupo de niñas acompañándolos y copiando los cuentos del centro en unas hojas; y la otra apoderada está en la pieza 2 observando cómo los niños juegan con los juguetes de cocina, los lego y los rompecabezas de goma eva (material blando, no tóxico)

3 Me quedo en la pieza 2 y en un principio los niños me observan guardando silencio, no se acercan, entonces me siento en el suelo a ver un lego y armar alguna figurita. Un niño, Jeremy, se pone a jugar conmigo y se pone a conversar sobre las figuritas, yo le propongo armar una ciudad de lego, mostrándole figuras como árboles, animales y autos para que los ubique. Me cuesta entender lo que dice, por lo que estoy pidiéndole más de una vez que me repita lo que dice. Me doy cuenta que éstos niños son más pequeños que los anteriores con los que jugué (observación 5) y le pregunto a la apoderada que está en la pieza 2 de qué edad son los niños, ella me responde que la edad de los niños fluctúa entre los 2 años hasta los 3 años y medio, es otro nivel. Se acerca a jugar con nosotros Emanuel, él me mira y apunta a Scarlett, otra pequeña, Emanuel me mira insistentemente y realiza ruidos con la boca, se balancea sobre sí como si estuviera molesto, luego tras observar a Emanuel y a Scarlett me doy cuenta que la niña tiene un juguete con el que hace unos minutos jugaba su compañero. Le sugiero a Scarlett que le devuelva a Emanuel el juguete (un avión de madera), ella me mira y no me hace caso, Emanuel sigue impaciente sólo haciendo ruidos, aunque sabe hablar, entonces le digo al niño que vaya él mismo y le pida a Scarlett el juguete.

4 La apoderada que estaba en un principio en la pieza 2 se ha ido, es la mamá de Scarlett, veo que donde se mueve la niña está ella. Me quedo entonces con un grupo de 5 niños más o menos, Mario (voluntario) se ha acercado hasta la pieza 2 poniéndose a jugar con un niño que arma una pista de madera. De vez en cuando intenta entablar un juego con Lesly, una niña del grupo que no habla, en esos momentos, aparentemente por voluntad propia, que observa atentamente a las personas y que demora en responder a las preguntas o estímulos que Mario realiza. Éste último le ofrece leer algún cuento, jugar, o armar rompecabezas, pero Lesly sólo se limita a mirar un momento y después menear la cabeza horizontalmente, significando un "no" de respuesta. Me acomodo en el suelo y comienzo a jugar con el lego. Jeremy se acerca y se pone a jugar conmigo, conversamos sobre las figuras y las cosas que queremos armar. Jesús, otro niño que desde hace rato me observa cómo juego con Jeremy, se acerca hasta mí y lo invito a armar una ciudad de lego con nosotros. Jesús se integra pero se distrae rápidamente, le parecen llamar la atención una caja que contiene los rompecabezas de goma eva. Jeremy se acerca a ésta misma caja y comienza a sacar los elementos del interior y se mete en ella, luego sale, vuelve a acomodar los rompecabezas y así sucesivamente. Jesús se queda mirándolo y luego de que Jeremy busca otra entretenimiento - me parece más autónomo - Jesús me indica mirando la caja y apuntando con su dedo índice hacia dentro que quiere meterse. (Esto después que yo le pregunto si es que quiere meterse ahí en la caja) Entonces lo ayudo a sacar los artículos que parecen molestar y Jesús se introduce quedándose sentado.

5 Me doy cuenta que al centro no ha asistido ningún niño que habitualmente me encuentro los otros días de la semana en la tarde.

Éstos niños que han estado en la pieza 2 se desconcentran fácilmente con los juegos, empiezan uno y rápidamente cambian de actividad, aunque por lo general se mantienen en la pieza 2. Le ofrezco a varios de ellos (Jeremy, Scarlett, Jesús, Luis, Emanuel) leerles un cuento, o cualquiera que ellos elijan, pero todos me respondieron de forma negativa. Le pregunto a Jeremy y a Jesús, por separado, si es que en la casa leen cuentos (ha sido una pregunta intencionada que he hecho en las tres últimas observaciones), y ambos me responden que no.

6 En la pieza 1 escucho a Antonia leyendo un cuento, pero la actividad con Jeremy entrando y saliendo de la caja me impide ver a cuántos niños les lee y cómo se desarrolla la actividad.

7 Scarlett ha vuelto a la pieza 2. Ha llegado con una cartera de mano, pequeña de color roja, que pertenece al centro, se sienta cerca de mí y me muestra que al interior de la cartera hay unos naipes sueltos que corresponden a un juego con más piezas. Yo le digo que están bonitas los naipes, los tomo, los observo un poco desorientada y la niña me mira a mí, entonces se acerca Lesly y le propone a Scarlett jugar. Ambas, sin esperar respuesta o gestos de una y la otra, se disponen a mirar la cartera, a tomarla, tocarla, abrirla y cerrarla. En definitiva, creo, que a curiosearla. Observo que los demás niños no juegan mucho en las piezas 3 y 4, sino que más bien se concentran en las piezas 1 y 2.

Me dirijo a la pieza 1 y me siento en una mesa que está vacía, la que está cerca de la puerta, para observar a los niños con los que no he entablado un juego. Al Centro llega Stine, una antropóloga extranjera que realiza observaciones no participantes. Me saluda, luego saluda a Antonia. Observa el escenario y luego de unos

pocos minutos se ubica en una esquina de la pieza 1 a hacer anotaciones. No veo que los niños se distraigan con ella en ésta ocasión, los percibo más bien inquietos, ruidosos y dispersos.

8 Scarlett ha salido de la pieza 2 hacia la 1, se dispone a correr sin llamar tanto la atención, buscando alguna cosa que la entretenga en un rincón donde existe un mesón que divide a la sala de lecturas y rompecabezas de la pieza, con un lavatorio y estantes donde los voluntarios guardan sus pertenencias, y donde existen artículos como cajas con juegos didácticos de madera, tizas y algunos libros, también en la pieza 1.

9 Scarlett se ha metido ahí y la veo registrando unas cajas pequeñas. Me dirijo a ella y le pregunto qué hace. Entonces ella sin responderme saca una caja con maderas pequeñas, rectangulares, y nos ponemos a jugar con ellas haciendo torres. No alcanzamos a estar más de cinco minutos jugando y Scarlett se distrae mirando piñones (que se encuentran en los pinos) que cuelgan sobre ella, en el techo. Éstos piñones están pintados de manera irregular, con colores llamativos, y cuelgan formando un adorno del lugar. Scarlett, con su dedo índice, indica a los piñones, se sube a una silla y me imagino que su intención es luego subirse al mesón para tocar los piñones. La detengo y la tomo en mis brazos y la alzo, de tal manera, que pueda tocar los objetos que le llaman la atención. Una vez que lo ha hecho, toma uno y corta el hilo que mantenía al piñón colgando. Se acerca su madre y la ayuda a devolverlo a su lugar.

9 Scarlett se va con su mamá y yo me quedo detrás del mesón viendo unos cuentos que encuentro. Se acerca Lesly hasta mí y la saludo, luego le pregunto si le parece que leamos un cuento (nuevamente mi pregunta es intencionada). Ella me observa unos segundos, y mueve la cabeza verticalmente. Es un signo que indica que sí.

10 Me siento y Lesly se ubica a mi lado. Encontramos un libro que se llama "En la oscuridad de la noche". El libro no trae diálogo ni narración. Son sólo dibujos de colores oscuros y cuando se quiere resaltar alguna acción, tiene intensamente coloreado de amarillo la imagen que se busca que el lector observe. En un principio creo que va a ser difícil enganchar a Lesly con un cuento que no trae una historia tan clara, sin embargo en cada página le voy preguntando a Lesly qué ve, intento teatralizar mi voz de manera más suave de manera que no se espante y de reafirmar las respuestas que me va diciendo. Cuando le pregunto a Lesly ¿qué ves?, y le indico algún dibujo, ella se toma algunos segundos y luego responde. La espero, y le voy inventando o interpretando una historia, según los dibujos que va mostrando el libro. El libro permite, en todo caso, inventar una historia y no ser tan determinante en sus dibujos, es decir, es un paisaje amplio el que se muestra en sus hojas por lo que el lector puede enfocarse en algunos objetos y/o personajes y hacer una creación libre de lo que pasa. Es la primera vez que veo un libro de tal característica.

11 Terminamos el cuento y percibo que Lesly se ha mantenido concentrada. Mientras tanto la Educadora le dice a los niños y niñas que es hora de irse. Antonia le pregunta a la Educadora si le da tiempo para leer a los niños un par de cuentos, y ésta le responde que sí. Entonces la Educadora y Antonia reúnen a los niños en la pieza 2 y les lee el cuento "La palmera Joaquín", que trata de una palmera hijo que recibe de sus padres un par de botas de agua. Y el cuento transcurre en el dilema de Joaquín que, viviendo en el desierto, no encuentra agua donde poder usar sus botas. Los niños atienden el cuento, pero se distraen rápidamente, se miran entre ellos, o se hablan. Luego Antonia les lee "Kiko y la pelota", que es un cuento para niños pequeños (aunque no exclusivamente) con un dibujo y sólo una frase que indica rigurosamente lo que pasa en el dibujo. Es de comprensión fácil. Los niños han entendido el cuento e indican los objetos de los dibujos, pelota, gato, etc. Tras esta última lectura los niños se van, en fila, con la Educadora y las dos apoderadas. Antes de irse se acercan Jesús, Scarlett, un niño con el que no conversé y Lesly a despedirse de mí.

12 Son cerca de las doce del día, y el centro estará abierto hasta las una de la tarde. No he visto asomarse ningún niño del sector. En el centro se quedan Mario, Antonia, Stine y yo. Le comento a Antonia que he visto a una apoderada copiando algunos cuentos, entonces ella me cuenta que en el Jardín Infantil, que es familiar, (por eso se explica la presencia de apoderados acompañando a la Educadora) está creando su propia biblioteca y que el centro les está prestando libros para que ellos puedan fotocopiarlos también. Entonces Stine comienza a hablar con Antonia respecto a la gráfica de los cuentos que el centro posee. Stine comenta que percibe que le parecen llamativos y "particulares" los dibujos a los niños, que la gráfica es simple, que permite la comprensión y la atención de quienes leen. Antonia agrega que además los cuentos incluso que están orientados para los más pequeños llaman la atención de los más grande, ya sea por diferentes razones: porque traen lecturas breves donde los niños más grandes, que no leen bien no se sienten disminuidos, como sucede con lecturas con más narración, donde es posible que se evidencien los problemas con la lectura. Otra de las razones que explica Antonia, es que los libros habla de asuntos cotidianos de la vida de un niño (que se le pierde la pelota, que se caer, que le llama la atención un gato), y que también los cuentos traen historias ocultas en sus gráficas, paralelas a la historia del personaje principal, donde por ejemplo, en un cuento que trata de un niño que come su comida, se ve que en la ventana del dibujo va pasando una aventura de otro personaje secundario, y ese tipo de cosas entretienen a los niños.

13 Stine comenta que se ha sorprendido encontrando cuentos, ya sea en la Biblioteca o en el Centro, que le habían sido leídos a ella cuando niña y a su madre también. Menciona que son cuentos tradicionales en el extranjero y que algunos datan del año 50, como por ejemplo "El gato de ojos azules".

14 Algunos libros que se encuentran en el Centro:

a) "La pelota de Kiko", "La lámpara de Kiko", "El carro de Kiko "

Eva Eriksson (Suecia)

b) "Alfonso y el monstruo", "Alfonso y su amigo secreto"

Gunilla Bergström (Suecia)

También se pueden encontrar cuentos provenientes de Dinamarca e Inglaterra.

Observación C. 8

Domingo 6 de junio

1 Al llegar me encuentro con un voluntario, Mario, que baja de la micro y trae consigo un saco de tierra de hoja, le pregunto para qué es y me cuenta que se usará para hacer un "huerto" en el ante jardín del centro.

2 Pilar, una voluntaria extranjera, está afuera del centro con un grupo de niños que no reconozco, ya que son niños que no había visto en los otros días de Observación hechos en la semana (martes - viernes). Los voluntarios abren el centro y los niños se distribuyen en las distintas piezas del lugar.

3 Me ubico en la pieza 1 y me dirijo a guardar mi mochila en el mesón (en aquel mesón se encuentra un estante donde los voluntarios guardan sus pertenencias bajo llave). Estando ahí, Luis (10 años app), le pregunta a Pilar si es verdad que para la Navidad el Centro *"da regalos"*. Pilar le responde que eso no lo sabe, pero que ellos, refiriéndose a los voluntarios del centro, todos los días les dan regalos a los niños. Entonces Luis, que iba cerca de la puerta de salida a la calle, se detiene ante esto y dirige su atención corporal hacia Pilar, fijando en ella su atención. Luis exclama y pregunta: *¿¡todos los días!?*. *"Si"* - responde Pilar- *"porque nosotros venimos todos los días a verlos y a estar con ustedes y a nosotros no nos pagan por eso. Todos los días les regalamos nuestro tiempo y nuestra atención"*.

4 Luis esboza una sonrisa pequeña y Pilar lo acerca hacía sí misma. Lo abraza y le besa la mejilla.

5 Alguno de los niños han encontrado actividad que realizar, otros están en búsqueda de qué hacer adentro del centro, otros niños se quedan afuera en el ante jardín abriendo el saco que contiene la tierra de hoja, y otros niños que entran y salen del centro sin una actividad concreta.

6 Pilar coge elementos de aseo y se dispone a recoger basura que está afuera del centro, específicamente en la calle. En tanto Oscar y Juan (gemelos de 8 años app) me invitan a jugar con ellos a "armar", me dicen. Nos ubicamos junto a la prima de ellos, Alejandra (5 años app), en una mesa cercana a la puerta de salida. Los gemelos traen una especie de "lota" que en vez de contener número tiene distintas fotografías de flora y fauna en general, que trae adjunto fichas (cuadradas) impresas con los dibujos respectivos del juego. Juan y Oscar sonríen y se mueven en su puesto mientras distribuyen los cartones a los que vamos a jugar, también disponen las fichas en la mesa de manera dispersa de manera de dificultar y variar la elección de las fichas.

7 Pilar regresa y dice en voz alta dirigiéndose a Oscar que *¿quién le ayuda a limpiar y recoger la basura?*. Oscar no la mira y continua ordenando el juego. Pilar vuelve a repetir la misma pregunta pero ésta vez lo dice dirigiéndose a Juan pero el niño tampoco le responde. Oscar me mira (yo estoy sentada frente a ellos) y me dice *"ya tía, juguemos"*. Pilar insiste nuevamente, lleva una pala y una escoba en cada mano y ahora nombra directamente a Oscar, le pregunta si acaso quiere ayudarla a limpiar, pero Oscar dice, sin mirarla, que no que está jugando. Lo mismo responde su hermano Juan cuando Pilar le pregunta a él.

8 Pilar mira a Monic (una voluntaria extranjera) que observa la escena desde el mesón, y le pregunta si acaso ella quiere ayudarla a limpiar la calle. Monic sonríe y mira a los niños que se negaron a ayudar a Pilar. (Es un gesto cómplice entre ellas respecto a la negativa de los niños a ayudar a Pilar).

9 Oscar, Juan, Alejandra y yo comenzamos a jugar. Recuerdo una estrategia de Hugo que alguna vez propuso reglas en un juego con niños, y en esa línea intenciono el proponerles una regla base a los niños para el juego, el cual es no picarse ni pelear. Los tres aceptan, y comenzado el juego los niños no respetan mucho las reglas (algunos se enojan si no ganan, por ejemplo), pero el juego va adquiriendo un ritmo que entretiene a los niños y los mantiene concentrados en el juego. (Sonríen cuando juegan, de ahí que percibe que están divirtiéndose).

10 Luego de terminado ésta actividad, Oscar y Alejandra se van a buscar un "rompecabezas" grande al estante que está al fondo de la pieza 1, el que tiene piezas de madera coloreadas que forman una imagen del centro de una ciudad (Almacén, frutería, calle, niños, autos, casa, plaza, semáforo). Percibo bastante ruido y movimiento en el Centro, por tanto enumero a los niños que veo en el lugar contabilizando 20 niños en ese momento.

11 En el rompecabezas, Oscar busca que lo armemos por turno, o sea, que cada cual vaya aportando con una pieza en la construcción, y se molesta ligeramente cuando nota que Alejandra y yo no le obedecemos en su regla. Algunos niños, ajenos a nuestro juego, se acercan y preguntan si pueden jugar, pero los gemelos por lo general responden que no, pero yo respondo que sí, de una forma bastante normal sin que parezca impositiva, los gemelos no me expresan verbalmente una molestia, pero de repente gesticulan y se ponen más serios (De todas formas nadie más se sumó al juego). En la mitad del armado comenzamos a construirlo de manera más colaborativa, distinta a la dinámica inicial en la que era más individual. Finalmente celebramos el haber armado el rompecabezas exclamando algo parecido a *"ehhh"*. Nadie a nuestro alrededor nos comenta algo, siguen con sus juegos. Armamos finalmente el rompecabezas y eso nos ha tomado cerca de 15 minutos.

12 En la misma pieza 1 veo a Belén junto a otras niñas armando juegos. Veo rompecabezas tirados por el piso y desparramados en mesas y sillas. No noto a los niños preocupados por esto. A Monic, que es la voluntaria presente en la pieza, tampoco la veo preocupada.

13 Juan va en busca de otro juego el cual se llama "Memoria". Nos disponemos a ordenar las fichas, los niños las colocan sobre la mesa sin un orden establecido. Les propongo ordenar las fichas (en columnas) para que sea más fácil recordar la ubicación de las imágenes que se elijan. Ellos aceptan y comienzan a ordenar, tomándose un buen tiempo; percibo que se entretienen formando columnas irregulares lo que no perjudica en absoluto la idea de tener más orden en la mesa. Me doy cuenta que Pilar nos observa desde el mesón. Los gemelos siguen armando columnas, unas con más fichas que otras. Con Nacho - que se ha sumado al juego - observamos y esperamos a los gemelos. Luego todos los participantes (Juan, Oscar, Nacho y yo, Alejandra se ha ido a otro juego) intentamos ponernos de acuerdo para obtener un turno en el juego. Primeramente los gemelos no se ponen de acuerdo en quién jugará primero o después, hasta que entre ellos disponen el orden y todos quedamos de acuerdo.

14 Se acerca Pilar y le dice a los niños que ella también quiere jugar, les pregunta si se lo permiten, y los niños se quedan en silencio sin decir nada por unos segundos. Pilar vuelve a preguntar y ahí los niños verbalmente responden que sí.

15 Nacho, que es el otro jugador, la observa con el rostro serio y Pilar entonces también le pregunta a él si acaso puede jugar. El niño, también tomándose un momento al cabo de un taro le responde que sí. Pilar ofrece su mano alzada con los 5 dedos estirados (me parece un gesto que simboliza sellar un trato), los niños responden a su "saludo", se sienta junto a nosotros y comienza a poner reglas al juego para que sea más "ordenado". Primero redistribuye los turnos por orden de ubicación (los niños en los juegos anteriores tendieron a ordenarse según "capricho"). Segundo, Pilar hace una simulación o demostración de "cómo" se juega a la "Memoria", dando vuelta las fichas para que todos las vean y luego dejándolas en su mismo lugar. Comenzado el juego percibo que Pilar opta por ir señalando los turnos a los niños, recordándoles las reglas del juego y corrigiéndolos cuando ponen mal una ficha. Celebra los aciertos de los niños, se ríe con ellos y reafirma algunas acciones de ellos con su tono de voz. Nacho, de vez en cuando, tiene reacciones, como por ejemplo, apurándose al voltear las fichas o a querer saltarse el turno de los otros (los gemelos también lo hacen repetitivamente), y tanto Pilar como los gemelos le llaman la atención, recordándole Pilar las reglas del juego.

16 Miro hacia la pieza 2 y veo a algunos niños que se pasean y que van a la pieza 3, entonces me levanto del juego (mi salida la hago intencionada), sin avisar, tal como tienden a hacerlo en general los niños, y se quedan en el juego los gemelos, Nacho y Pilar.

17 Voy a mirar las pieza 2, pieza 3, y pieza 4 y me topo con dos niños, Luis (10 años app) y su hermano Fernandito (2 años app) que se encierran en el baño. Antes que lo hagan les pregunto qué van a hacer, Luis sonríe algo nervioso y cierra la puerta algo apurado. Le vuelvo a preguntar si acaso va a usar el baño para hacer pipí y me responde que sí.

18 Me voy a la pieza 4 donde no hay nadie y desde ahí puedo ver como Daysi (13 - 14 años app) junto a otros niños que no reconozco entran y salen de la pieza 3 cerrando la puerta.

19 Regreso a la pieza 1 y el juego de la "Memoria" parece estar terminando. Juan y Oscar parecen ansiosos y se saltan los turnos, Nacho ya no está jugando con ellos, se va, entonces Pilar les dice que ella no seguirá jugando si siguen faltando a las reglas.

20 Los niños, al terminar el juego, ordenan las piezas, y Pilar ofrece leerles un cuento. Ellos se quedan, comienza Pilar a leer en voz alta y fuerte, enfatizando las acciones y eventos del cuento pero los gemelos parecen desconcentrados, se mueven en sus asientos, luego se levantan y se van a la pieza de atrás. Pilar le pregunta a Monicque, que observa desde el mesón, si acaso ella quiere que le lea un cuento, y Monicque le responde que sí.

21 Vuelvo a desplazarme a la pieza 2 y sentados en una escala que separa la pieza 2 de la pieza 3 y 4 veo a Sebastián, Ivan(13 años app) y Luis, se ponen a leer los libros "Papelucho en vacaciones" y "Papelucho detective". Sebastián dice que ahí, en ese lugar (pieza 2), estarán más tranquilos porque en las otras partes hay mucha bulla. Sebastián está con uno de los libros en sus manos, comienza a leer una parte en voz alta. Luego Sebastián se lo entrega a Ivan que está a su lado y éste continúa la lectura. Luis escucha la narración del cuento.

22 Vuelvo a la pieza 1 y miro a través de la ventana que en el ante jardín hay varios niños junto a Mario arreglando el suelo del lugar. Unos ayudan a Mario a cortar madera con sierra y serrucho. Otros hacen hoyos con pala. Ahí están Belén, nacho, Yerko, M^a Eugenia y Kevin grande.

23 Sebastián e Ivan se acercan a mí y me piden que anote en el libro del "centro" (de préstamos y devoluciones de libros donde cada niño tiene su página y el registro de los cuentos que han sacado) los papeluchos que están devolviendo porque ya los han leído. Como no soy voluntaria del centro, no había realizado anteriormente anotación de las devoluciones de los libros, y les sugiero que busquen a Monic, Pilar o Mario para que ellos lo hagan, pero ellos me dicen que como yo soy "tía" yo también tengo que anotar.

Me voy a la pieza 3 donde los gemelos y Alejandra juegan con las colchonetas, me quedo con ellos acompañándolos y de vez en cuando entran Ivan y Nacho que se tiran sobre los gemelos o los molestan, pero

los gemelos no responden con golpes, parecen temer a ellos, y de vez en cuando me avisan de alguien que dice "garabatos".

24 Aparece M^a Eugenia y me pregunta si acaso no supe lo que ha pasado recién. Yo le respondo que no sé. Me cuenta que hubo una pelea entre el "care vieja", "el Camilo", y "otro" (no recuerdo su nombre): *"que estaban curaos, y se pusieron a pelear, entonces vino el Camilo y sacó una cuchilla y le fue a pegar al care vieja en la guata, y éste saltó como cuatro escalones atrás o sino le llega el tajo... a mí me dio igual miedo, después el care vieja fue a buscar a su papá pa que le pegaran al Camilo... y ahí quedó...."*

25 Ninoska, que se ha acercado a mí, le pregunta a M^a Eugenia qué ha pasado, y ésta le responde que mejor le pregunte a su tío José (tío de Ninoska), porque él también estaba ahí.

26 Antes de retirarme del centro, veo que Pilar sale del baño donde ha obligado a Luis a abrirle la puerta, éste ha entrado y se ha encerrado en el baño varias veces por largo rato. Pilar va hacia Mario con algunas cajas de lápices de colores y block pequeños de anotaciones en su mano, y le dice que ha encontrado a Luis con ellas escondidas. En el baño hay un estante donde se guardan lápices y otros materiales del centro como los que Pilar le ha quitado al niño. Luego ella le cuenta a Mario que antes ya se habían desaparecidos otros objetos como aquellos.

27 En la pieza 3 se sigue escuchando ruido y algunos niños comentan que los que están ahí (niños más grandes) hicieron tira un sillón de pluma vit. Observo desde la ventana de la pieza 1 que Ninoska se acerca a Mario, muy molesta diciendo: *"¡vaya a ver cómo tienen adentro!, ¡usted ni se preocupa de la biblioteca!.* Mario no responde nada, creo que no la ha oído. Ninoska se queda reclamando sola.

Niños contabilizados el día Domingo 6 de junio 2004.

1. Juan
2. Oscar
3. Alejandra
4. Belén
5. Sebastián
6. Iván
7. Luis
8. Fernandito
9. Stephanie
10. Ninoska
11. Priscilla
12. Yerko
13. M^a Fernanda
14. M^aEugenia
15. Nacho
16. Daysi
17. Johan
18. Ricardo
19. Alan
20. Daniela
21. Kevin
22. Manuel

ANEXO 2: Clasificación de Actividades según Inicio y Estructuración

ACTIVIDADES INICIADAS POR NIÑOS:

De Observaciones A

- **Actividades estructurado por adultos**

ACTIVIDAD: Juego Cocina-cuidado hermana
INICIO: Niña
ESTRUCTURA INICIAL: Niña
OBSERVACIÓN N°: 1

“De repente, aparece una niña desde la pieza 2 ofreciéndole a Francisca (junto a la cual yo estaba sentado), un plato preparado en su cocina ubicada en la pieza 2 (espacio de sus juegos), al verme a mi también me ofrece un rico plato y vuelve a la pieza 2 a preparar los platos de comida, los sirve y comenzamos a comer. La niña sonríe al agradecerle permanentemente el gesto de servir uno y otro plato, además la invito a comer conmigo a lo que no acepta ya que está preparando la comida retirándose sonriendo . En la medida que retira los platos y los juguetes, yo tomo éstos últimos y comienzo a jugar con ellos pegándolos entre sí con los belcros que tienen a un costado , la niña se interesa, pero el hecho de preparar la comida le llama mucho más la atención que montar los juguetes que componen la comida. En un momento le pregunto a la niña si le gusta cocinar, ésta me responde “sí, mucho” y que cocina en su casa. En la pieza 2 estaba con su pequeña hermana de aproximadamente 1 año 6 meses, teniendo ella aproximadamente siete años. Cuando la niña mayor está en la pieza 2 preparando el siguiente plato se da cuenta que su hermanita necesitaba mudarse, la tomó en brazos y se la llevó a su casa la cual está frente a la biblioteca, “vamos” le dice .

ACTIVIDAD: -juguetes
INICIO: niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 1

“Quedamos en la biblioteca, 4 adultos y 2 niños, por lo que no todos generábamos actividades con ellos, de esta forma los niños se fueron a jugar entre ellos a la pieza 2 con los juguetes de ese espacio, luego comenzaron a participar en su juego Mario y Francisca, los dos voluntarios.”

ACTIVIDAD: presentación-Conversación
INICIO: Niña-Ninoska
ESTRUCTURA INICIAL: Niña
OBSERVACIÓN N°: 2

“Me acerco a la puerta y no había nadie, de repente desde una ventana contigua al centro y desde las alturas aparece la pequeña cabeza de una niña diciéndome: “¿Ud. es un tío nuevo?”, a lo que respondo “nuevo, nuevo, no!, pero en el centro se podría decir que sí, lo que pasa es que no nos conocemos”. “Después de ese diálogo la niña baja corriendo desde su casa acompañada por su hermana, se trataba de Ninoska y Priscila. (9 años y 7 años aprox.) Se acercan a mi presentándose y planteándome un pequeño interrogatorio, que planteaba: ¿Ud es nuevo entonces?, ¿ha venido antes?, ¿por qué no lo habíamos visto?, entre otras interrogantes. En eso_llega otra niña, yo le digo “Hola” y ella me responde “Hola” , como te llamas le pregunto, “Yasna” (14 años) me responde, la cual venía con su hermano menor Ignacio (5 años). “

ACTIVIDAD: Juego camioneta- Conversación
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 2

“Luego de estos diálogos los niños comienzan a jugar en una camioneta abandonada en la cual estábamos apoyados, cuando estábamos los cinco conversando y jugando en la calle las hermanitas me preguntan si yo estaba pololeando, lo que me llamó la atención, respondiendo “no, no estoy pololeando...”, lo que generó pequeñas sonrisas y murmullos entre ellas, “...lo que pasa es que soy casado” –argumento-. La frecuencia de las preguntas de las niñas se interrumpió y siguieron jugando. Luego la madre de Ninoska y Priscila las llama a la casa y me quedo con Yasna y su hermano.”

ACTIVIDAD: Conversación -Juego camioneta-gritos
INICIO: Niña Yasna
ESTRUCTURA INICIAL: Niña Yasna
OBSERVACIÓN N°: 2

“Sin hacerle preguntas, Yasna comienza a contarme un sinnúmero de cosas que pasan en la población, como el por qué le gusta venir a la biblioteca señalando que “es un lugar de los niños donde se pueden entretener, jugar y hacer lo que quieren”, que “los días Lunes cuando no se abre la biblioteca la población es aburrida y no hay nada que hacer tan solo quedarse en casa”. Luego me cuenta la historia de una amiga que pololea con un niño mayor, diciéndome “no voy a pololear hasta que termine mis estudios, porque mi amiga que tiene 14 años se juntó con un “drogadicto” que le ha echado a perder su vida y ya no es mi amiga de antes”. Mientras seguíamos con la conversación, Ignacio jugaba arriba de la camioneta, acción a la cual Yasna se encontraba atenta, a cada momento le gritaba que se bajara con el ceño fruncido y su cara se ruborizaba, presentando molestia; Yasna conversaba conmigo y se dirigía a gritos a su hermano simultáneamente “¡¡bájate de ahí o te voy a sacar la chucha!!!”

ACTIVIDAD: Conversación-Presentación
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 2

“Yasna me cuenta que la biblioteca se iba a abrir a las 16.15 hrs., ya que la tía María Antonia tenía una reunión. Luego de una hora de jugar y conversar en la calle comienzan a aparecer más niños en su mayoría niñas, los cuales venían llegando de la escuela, éstos ya son púberes y comienzan a relacionarse hacia mí de forma desafiante, me miran a los ojos con el ceño fruncido, uno me apunta con la mano imitando una pistola (Kevin), una niña se me acerca y me pregunta ¿Quién es ud.? (María José), lo que respondo señalando mi nombre y explicando mi labor en el centro. Continúo conversando y saludando a los niños, son aproximadamente 6 niños que llegaron. En la conversación, se destacan momentos de permanente interrogatorio hacia mí, de donde soy, si tengo polola, que edad tengo, si estudio y si trabajo, son algunas de las preguntas que me realizaban los niños. En eso llega mi compañera Carla, cuando empezamos a conversar con Carla , / dos niñas me comienzan a abrazar y se me cuelgan del cuello (Belén y Pelu), situación que me sorprende y comienza a incomodarme ya que me abrazaban y tironeaban con fuerza.

ACTIVIDAD: Discusión- gritos-empujones-garabatos
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 2
PARRAFO N°: 8-9

“En eso aparece Antonia con una voluntaria, y todos los niños se abalanzan hacia ella y comienzan a alegar en contra de Antonia ya que ellos exigían que la biblioteca se abriera a la hora que “corresponde” y si no lo hizo que respete por lo menos las tres horas de apertura del centro que también “corresponden”, es decir, hasta las 19.15 hrs. y no hasta las 18.00 hrs. Los niños comienzan a energizarse ante la negativa de Antonia mediante gritos, empujones, garabatos, gestos de exclamación como brazos en alto, chasquido de dedos, entre otros, todo esto paralelamente a sus exigencias, las cuales entre otras planteaban que: “es nuestro derecho y no estamos ni ahí con su reunión.” Luego de una larga discusión entre niños y adultos, Antonia intenta negociar con ellos, señalando que deben respetar el hecho de que se abriera más tarde y que deben salir a la misma hora de siempre y “si no se comprometen a hacerlo no abro la biblioteca”, ante esto los niños aceptan , pero al dar las espaldas comenzaban a emitir garabatos y frases como “*ni cagando salgo a las seis*”, “*ta’ güeona la tía que voy a salir a las seis*”. Luego de este supuesto acuerdo, se ingresó a la biblioteca y los niños se dispersaron en su interior”

ACTIVIDAD: Dibujo- Pintar-gritar
INICIO: niña Belén
ESTRUCTURA INICIAL: Niña Belén
OBSERVACIÓN N°: 2

“Me siento en la mesa azul de la pieza 1, y de inmediato se sienta a mi lado Belén una niña de 5 años, quien me propone pintar, comenzamos a dibujar flores a solicitud de ella y las comenzamos a pintar, luego se acerca Ninoska y me pide que le dibuje una flor para pintarla, se sienta a mi otro costado; luego llega Priscila

y me pide lo mismo y se sienta en la misma mesa a pintar una flor que le dibujé. Mientras los demás niños jugaban y gritaban en las otras piezas.

Cuando estábamos pintando y dibujando con las tres niñas en la mesa azul, de pronto aparece María Eugenia y me pide que le haga una flor, a lo cual accedo y se pone a pintar, luego sucede lo mismo con Daniela, Stephanie y María José (estas cuatro niñas fluctúan entre los 11 y 14 años), de pronto todas las niñas (menos Yasna) se encontraban pintando las flores que yo les dibujaba.

Al terminar algunas flores Daniela me exige a gritos que le haga una flor, a lo que no accedo por la forma en que lo solicita, insiste en gritarme, la ignoro y continúo dibujando con las otras niñas.

De pronto Priscila que estaba en nuestra mesa comienza a gritar a todo pulmón, le señalo que los que estábamos en nuestra mesa no estábamos gritando sino conversando y dibujando, ante lo cual deja de gritar.”

Las niñas que estaban en la mesa 1 –roja- (11 a 14 años) me solicitan que haga mas flores, a lo que accedo, se las entrego y se las pasan inmediatamente a Daniela, ante esto miro a la niña y ella me mira a mí sonriéndonos mutuamente.

“En esos momentos todas las niñas se encontraban pintando; cuando veo que todas están en un ambiente apacible y la pieza 1 se tornó en una sala de dibujo, decido levantarme intencionalmente para apreciar las reacciones que tendrían las niñas ante mi ausencia ya que no les seguiría dibujando flores, y me dirijo hacia la pieza 2 , desde ahí comienzo a observarlas, no alcanzó a pasar un minuto cuando todas las niñas menos Belén se levantaron y dejaron sus quehaceres, se fueron a la pieza 3 a gritar, jugar y saltar

ACTIVIDAD: Baile-gritos-empujones-garabatos
INICIO: Niñas
ESTRUCTURA INICIAL: Niñas
OBSERVACIÓN N°: 2

“Sus juegos enérgicos se tornaron en baile, donde los niños ponían la música y las niñas bailaban, así estuvo un rato hasta que se tornaron en juegos de gritos y empujones, donde los garabatos se transformaron en el lenguaje constante de los niños y niñas en ese momento, garabatos duros que suelen ser de “dominio de los adultos” y que se incorporan al lenguaje de los niños, en estos garabatos resaltan las niñas ante los tonos agudos de sus voces.”

ACTIVIDAD: ofrecer ayuda-conversación
INICIO: niños
ESTRUCTURA INICIAL: niños
OBSERVACIÓN N°: 3

“...mientras trabajaba en el altillo los niños se acercaron hasta el lugar ofreciendo su ayuda, ante lo cual les respondo “no, gracias ya terminé”.

ACTIVIDAD: Rompecabezas
INICIO: Niña
ESTRUCTURA INICIAL: Niña Belén
OBSERVACIÓN N°: 3

En eso una niña (Belén) me invita diciéndome: ¿armemos rompecabezas tío?, respondo afirmativamente y comenzamos una larga jornada de rompecabezas, donde el respeto tanto hacia el otro, como de los tiempos y los espacios creó un clima en torno a esa mesa de gran entretención, donde Belén cogía rompecabezas de alta complejidad, dejando patente sus habilidades para armar los rompecabezas de la biblioteca. ...

...Por nuestra parte con Belén compartíamos y jugábamos, armábamos uno y otro rompecabezas, reíamos, conversábamos de nuestros gustos e inquietudes, compartíamos el mismo juego y sus piezas, uno armaba un lado mientras el otro estaba dedicado en otro espacio del rompecabezas.

De pronto, nuestro juego se ve abruptamente interrumpido por Antonia, quien se sienta en la mesa y comienza a mostrarle dos postales a Belén, haciendo que las mire, Belén las mira sin poner atención y continúa en el rompecabezas, la niña tomó una posición física que me pareció a falta de interés, ya que miraba por no más de un segundo las postales y volvía a dedicarse al rompecabezas, en ocasiones me miraba.

Antonia insiste: “pero quieres que te lea lo que nos escriben”, Belén no responde.

Antonia: “Sabes quien es el Señor que aparece en la foto?”, Belén responde negativamente sin levantar la mirada del rompecabezas. Pese a la posición de Belén, Antonia le cuenta que “es el escritor autor de El Principito” , “te voy a leer lo que nos dice la tía Anne que está en Europa y la tía Francisca que está en Chiloé, ¿te acuerdas de la tía Francisca?” pregunta Antonia, sin encontrar respuesta de Belén.

ACTIVIDAD: Agresión
INICIO: niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño

OBSERVACIÓN N°: 3

...se encontraba mi compañero con un niño de 14 años aproximadamente, llamado Jonathan. En eso aparece la voluntaria Monique que es de Canadá, la cual va cruzando desde la pieza 1 hacia las del fondo, en ese instante Jonathan la abraza por el cuello haciéndole una “llave de lucha” y tirándola contra una colchoneta, la voluntaria se vio sorprendida por la situación, ante esto Hugo lo aborda y le dice algo como “¿Por qué botaste a la tía, ella no estaba jugando?”, ante lo cual Jonathan no responde.

ACTIVIDAD: lanzar objeto
INICIO: niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN N°: 3

...yo me quedo en la misma posición, Jonathan que se mantuvo en la pieza 2, hace el ademán de tirarme la cabecera de un sillón cama, yo hago el gesto de atajarla y el vuelve a hacer como si me la fuera a arrojar hasta que lo hace, yo lo recibo y se lo tiro de vuelta, el lo toma y empieza a gesticular como si lo fuera a lanzar con toda su fuerza, me lo tira y yo se lo devuelvo, así jugamos un buen rato hasta que nos cansamos.

ACTIVIDAD: casita-agresión
INICIO: niños
ESTRUCTURA INICIAL: niños
OBSERVACIÓN N°: 3

Luego me dirijo hacia la pieza 3, ahí estaban tres niños elaborando una casa con las colchonetas,... los niños continuaban armando su casa de colchonetas, en eso aparece Jonathan con quien estábamos jugando con la cabecera del sillón cama, llega a la pieza y a patadas derriba la casa de los niños, me surge la pregunta “¿Por qué lo hiciste?”, y el me responde “porque quiero, porque soy choro de Montedónico!”, a lo que las niñas se suman aportando a sus dichos, “aquí somos choros”, el niño comienza a tomar las sillas y las comienza a tirar, los otros niños que ya no tenían su casa de juegos se arrancaron al parecer con temor, ya que se iban con sus cuerpos retraídos como si les fuesen a pegar.

ACTIVIDAD: discusión-gritos-empujones
INICIO: Niñas
ESTRUCTURA INICIAL: Niñas
OBSERVACIÓN N°: 3

...mientras otras tres niñas que tenían prohibido el ingreso al centro por Antonia; Daniela, Stefanie y María José intentaban ingresar por la ventana de esta pieza, discutiendo con la voluntaria e intentando ingresar a la fuerza. Me ubico en la ventana conversando con las niñas, pero ellas comienzan a gritar y a empujarme, yo le pregunto “¿por que lo hacen?” y una de ellas me responde: “porque quierooooo!!!”. Me mantuve a un costado de la ventana viendo como las niñas desafiaban las órdenes de Antonia, no haciendo caso de las advertencias de la voluntaria relacionadas con la prolongación del “castigo” que era no ingresar a la biblioteca.
...Vuelve a ingresar Antonia de forma enérgica a la pieza 3, ya que estaban dentro las niñas que no podían ingresar por órdenes de la voluntaria, comienza a llamarles la atención

ACTIVIDAD: casita(cama)
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN N°: 3

...Por mi parte continué en la misma posición observando lo que acontecía, en eso Jonathan toma las colchonetas e invita a Ignacio a jugar: “ya Nacho te armo una casa”, y comienza a armarle un tipo de cama a Ignacio, al terminarla Ignacio se saca los zapatos y se acuesta sobre ella.

ACTIVIDAD: juguetes
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN N°: 4

...Alejandra y Yerko abandonan la pieza 1, ya que Yerko quería ir a jugar, se dirigieron a la pieza 2, a jugar con alguno de los muchos juguetes que en esa pieza se encuentran.

ACTIVIDAD: observación-conversación-empujar
INICIO: niña
ESTRUCTURA INICIAL: niñas
OBSERVACIÓN N°: 4

al estar leyendo se me acercaron dos niñas (Pelu y Priscila) girando alrededor de la mesa, observándome y mirando el libro que leía, como si les llamase la atención este libro desconocido, hacia el cual tenía puesta mi atención.

En eso una niña (Priscila) me pregunta “¿que está haciendo?”- a lo que yo le respondo-“leyendo”; a lo que Priscila argumenta – “chaaa, la custión!!”- y pasa por detrás de mí empujándome y poniéndose a buscar rompecabezas, yo continúo mi lectura a punta de empujones por la espalda; Priscila se va a otra pieza.

ACTIVIDAD: Rompecabezas
INICIO: Niña
ESTRUCTURA INICIAL: Niña Belén
OBSERVACIÓN N°: 4

...aparece junto a mí Belén la niña de 5 años que le encantan los rompecabezas. Me saluda con un beso, diciéndome “Hola tío, armemos un rompecabeza?”, a lo que le respondo “Bueno anda a elegir uno que te guste”, trayendo un rompecabezas que suele armar, uno de gatos que tiene 80 piezas.

Comenzamos a armarlo, Belén propone que yo arme una parte del rompecabezas mientras ella arma otra sección del mismo, en este caso me propuso que yo armase las flores y ella los gatitos, ante lo cual accedo comenzando a armarlo,”me faltan piezas”- me señala, “lo que pasa es que las tenemos que dar vuelta todas para verlas”-le respondo-, comenzamos a voltear las piezas y continuamos con el armado. Completamos el rompecabezas y procedemos a armar otro, siempre del gusto de Belén. En un momento le propuse que armáramos un rompecabezas que a mi me gustaba, lo que no aceptó.

Cuando nos encontrábamos armando el segundo rompecabezas, aparece una mujer adulta que yo no había visto en la biblioteca, comienza a acercarse a la mesa en que estábamos con Belén, “Hola mami” dice Belén, se trataba de la madre de Belén a quien saludo y cruzamos algunas palabras en torno a lo entretenido que es para nosotros (Belén y yo) armar estos juegos.

Se sienta a mi lado izquierdo, mientras que Belén se encontraba a mi costado derecho, la madre toma una posición atenta a lo que ocurría con nosotros, lo que se manifestaba en la mirada hacia nuestro juego, silencio de su parte, y brazos cruzados. Con Belén continuamos nuestro ritmo y juego.

ACTIVIDAD: Rompecabezas
INICIO: Niña
ESTRUCTURA INICIAL: Niña Belén
OBSERVACIÓN N°: 4

...Cuando terminamos este juego, Belén nos propone que armemos un rompecabezas en conjunto, es decir, los tres. Va a buscar uno y lo pone en la mesa, señalando “ahora cada uno va a armar un rompecabezas, ya?, el juego tenía incorporado tres rompecabezas, donde cada uno de nosotros debía armar un color determinado de piezas, las cuales estaban marcadas en el reverso de cada una de la piezas.

Comenzamos a buscar nuestros colores, Belén toma el rojo, yo el amarillo y la mamá el color verde. Estos rompecabezas trataban de la naturaleza conformando hábitat de animales.

Comenzamos a armarlos, con la madre y Belén, nos intercambiamos piezas permanentemente y cuando encontrábamos una del rompecabezas del otro se la pasábamos al que correspondía, lo que se tornó en una forma de comunicación entre nosotros. Una vez que terminamos el rompecabezas, el que iba concluyendo primero comenzaba a ayudar al que aún no terminaba, lo que fue recibido con aceptación por parte de cada uno de nosotros.

ACTIVIDAD: Baile
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 3

...los niños se encontraban en su mayoría bailando en la pieza 3, estos son los niños y niñas pre-adolescentes, quienes al ritmo de “papi chulo” y otros temas como “papito rico, mueve el culito” se contorneaban al ritmo de la música, este espacio se caracterizaba por el baile y un alto volumen de la radio. El baile era desarrollado solo por las niñas, mientras que los responsables de poner las diferentes canciones eran los niños. En este espacio se incorporó Alejandra.

Cuando me acercaba a la pieza donde bailaban las niñas estas me decían que me fuera “salga” “salga de aquí”, paralelamente detenían su baile.

ACTIVIDAD: correr
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN Nº: 5

Los niños corrían por todas las piezas...

ACTIVIDAD: juego La Biblioteca
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN Nº: 5

...en la pieza 4 se encontraba un grupo de niños conformado por Nacho, María Eugenia, Oscar, Juan y Francisco, los cuales estaban jugando a la biblioteca.

ACTIVIDAD: mezclar rompecabezas(desorden)-gritos-agresion
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN Nº: 5

...llegan los gemelos Juan y Oscar a buscar rompecabezas de la repisa, comienzan a tomar estos juegos, los apilan en sus brazos y se dirigen a la pieza 4, saliendo de la pieza 1 los aborda Alejandra quien les pregunta que van a hacer, a lo que responden “a jugar en la pieza”, Alejandra los deja.
Los hermanos vuelven una y otra vez a sacar rompecabezas de la repisa, luego de un rato voy a ver como iba el juego de esta “biblioteca” de la pieza 4, cuando llego estaban todos los rompecabezas regados por doquier, entre los muebles, colchonetas, sillón cama, cajones, etc. Algunas cajas estaban rotas al igual que las piezas. Comienzo a decirles a Juan, Oscar y Nacho que no las pierdan ni las mezclen, los cuales no me prestan atención y continúan con lo suyo.
Le aviso a Alejandra de la situación, ella comienza a quitarles los rompecabezas a los niños, mientras yo los recojo del piso, entre ropas y colchonetas. Los hermanos comienzan a alterarse comenzando a gritar, a tirar manotazos y se niegan que les quiten las piezas, comienzan a forcejear; la situación comienza a tornarse algo caótica. Los hermanos Juan y Oscar suelen alterarse, lo que se puede deber a la problemática neurológica que claramente evidencian.

ACTIVIDAD: Discusión-descalificación-agresión-garabatos
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN Nº: 6

Cuando estábamos armando nuestro tercer rompecabezas con Luis, llega un niño a la mesa y enfrenta a Luis culpándolo de un robo de una patineta que acusaba de su propiedad.
Luis se para efusivamente del asiento, algo nervioso por la acusación lo que se denotaba en un pequeño tartamudeo en sus palabras, lo que no es característica de su habla.
Luis señala que la patineta se la encontró en la calle, el otro niño le señala que su casa no es la calle y lo trata de “ladrón”, esta discusión entre los niños comienza a tomar posiciones físicas de posible agresión, comienzan a acercar sus rostros y se hablan desde muy corta distancia, sus pechos comienzan a chocar, yerguen sus cabezas y sus miradas se dirigen hacia abajo mirando al otro.
Durante la discusión, los niños y niñas que los rodeaban (todo esto pasaba al interior de la biblioteca en el espacio ubicado delante del mesón de la pieza 1) comienzan a apoyar a uno y otro niño, señalando uno a favor de Luis: “no la pasí remolacha (apodo de Luis), te la encontraste en la calle”, “sácale la chucha”. A favor del otro niño: “es tuya y te la tiene que pasar”, “pásale la custión, es de él”, otro dice “sale corriendo remolacha, ándate”, en eso Luis toma a su hermano de la mano y sale corriendo de la biblioteca.
El niño que culpaba a Luis del robo estaba con su cara enrojada y molesto, diciendo garabatos a cada momento, los niños que estaban con él le proponen ir a jugar a la pelota, accediendo y yéndose los niños a jugar a la pelota.

ACTIVIDAD: Juguetes
INICIO: Niños
OBSERVACIÓN Nº: 6

...me traslado hasta las otras piezas. En la pieza 2 se encontraban los niños más pequeños, donde jugaban desde hace largo tiempo Nacho, Nayadeth y Yerko con diversos juguetes que se encuentran en esa pieza.

ACTIVIDAD: Baile
INICIO: Niñas
ESTRUCTURA INICIAL: Niñas
OBSERVACIÓN N°: 6

En las piezas 3 se encontraban las niñas más grandes como Maria Eugenia, la “Pelu”, María José, Daniela, Stefani, quienes bailaban al ritmo de la música que suena permanentemente en estos bailes de la pieza 3, bailes del programa de televisión “Mekano”.

ACTIVIDAD: juego Familia
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 6

En la pieza 4 un grupo de niños y niñas, entre ellos Ninoska, Priscila, Francisco, entre otros jugaban a la familia , espacio al cual no me permitieron ingresar ya que tenían la puerta cerrada y solo ingresaban los niños que estaban jugando y que a la vez “eran parte de a familia”.

ACTIVIDAD: conocimiento, lectura, rompecabezas, conversacion
INICIO: Niñas
ESTRUCTURA INICIAL: Niñas
OBSERVACIÓN N°: 1

Las niñas al parecer se sintieron cómodas al igual que la señora, ya que estuvieron hasta la hora de cierre de la biblioteca, no hicieron ninguna tarea ni sacaron cuadernos, sino tomaron libros, leyeron, armaron rompecabezas, se rieron, conversaron y compartieron con los niños y adultos presentes en el centro.

ACTIVIDAD: lectura
INICIO: Niña
ESTRUCTURA INICIAL: Niña Belén
OBSERVACIÓN N°: 5

La mamá de Belén traía consigo el silabario de la niña, con el cual practica su lectura, hecho que alegró mucho a Belén diciéndome: “Tío leamos mi silabario, pa’ que vea lo que sé”
Comenzamos a revisar algunas páginas del silabario, Belén me señalaba todas las letras, palabras y sílabas que ha aprendido, comenzamos a leer juntos intercalando comentarios y preguntas con la mamá quien una vez más se encuentra participando activamente de las actividades de su hija.
Me levanto de la mesa, dejando a madre e hija practicando la lectura de esta última.

ACTIVIDAD: conversación
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 5

Me dirijo hacia la pieza 4, la cual estaba con la puerta cerrada, al abrirla me encuentro con María Eugenia y Sebastián, ambos pre-adolescentes que se encontraban tirados sobre una colchoneta conversando y riéndose

ACTIVIDAD: salto del altillo-agresión
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 5

...me retiro hacia la pieza 3, donde se encontraban los otros niños que habían estado jugando a la biblioteca. Ellos saltaban desde el altillo hacia las colchonetas del piso, a veces se daban unos fuertes puñetazos en la espalda o donde cayera, inducido por un mínimo roce entre ellos. Oscar comienza a subir la escalera hacia el altillo, al llegar arriba se encuentra Nacho, Oscar pasa por un costado de Nacho, pero como el espacio es reducido lo toca sin intención. Ante esto Nacho reacciona con un certero golpe de puño en la espalda de Oscar, quien se queja y sigue su camino.

ACTIVIDAD: Discusión, forcejeo
INICIO: Niña
ESTRUCTURA INICIAL: Niña Belén

Al volver a la biblioteca, comienza a armarse otra disputa y discusión entre los niños, esta vez era por un balón de fútbol.

Dentro del espacio que genera el mesón se encontraba un niño de alrededor de 12 años sentado en una silla, el cual tenía la pelota en su poder y no quería pasársela a los otros niños que la querían para continuar jugando. Esto sucedió luego de estar jugando en la cancha cercana, todos vinieron corriendo detrás de este niño, el cual se sentó detrás del mesón con la pelota entre sus brazos.

Mario (uno de los voluntarios) le pidió la pelota múltiples veces, llegando a forcejear con el niño para que se la diese, el niño nunca soltó el balón, diciendo que no se los iba a pasar “la pelota es mía”, a pesar que Mario le señalaba que la pelota era de la biblioteca. El niño estaba sonrojado y con actitud física de molestia, ya que no solo era Mario quien intentaba quitarle la pelota, sino que entre dos a tres niños también intentaron quitarle el balón, esto se mantuvo por alrededor de 20 minutos, hasta que los voluntarios avisaron que se iba a cerrar la biblioteca, en ese momento el niño soltó el balón y se fue del centro, desde donde uno a uno se fueron retirando todos los niños que en ese día participaron de la Biblioteca Nórdica de Literatura Infantil.

ACTIVIDAD: juego representación “Chuqui diabolico”
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 7

Al ingresar en la biblioteca me encuentro con tres niños jugando en el sector del mesón (pieza 1), se trataba de Sebastián, Ninoska y un niño o niña que se encontraba debajo de una sábana al cual le estaban poniendo una máscara, “¡Hola niños!”-les digo-, “Hola tío”, me responden los niños, me quedo mirando lo que estaban haciendo y les pregunto quien está debajo de la sábana, me dicen- “El Francisco”, levanto la sábana y saludo a Francisco. La situación era cómica ya que tironeaban para todos lados a Francisco intentando ponerle la máscara.

Me voy directamente con los niños que estaban jugando al “Chuqui diabólico”, ubicándome en la pieza 3, hacia donde llega Yerko de 3 años diciéndome que tiene miedo, me quedo con él durante largo tiempo. Los niños que jugaban eran: Francisco (Chuqui diabólico), Sebastián, Ninoska y Daniela, quienes se encargaban de escribir y esconder las pistas que permitían que los niños que eran asustados escaparan y supieran donde se encontraba “Chuqui”, los demás niños que corrían, gritaban y se escondían eran, Priscila, Luis, Oscar y Juan (gemelos), y Nacho.

El juego abarcaba toda la biblioteca y se tornó muy entretenido, todos corrían y reían, sin violentarse, gritarse, o decirse garabatos entre ellos. En un momento ingresan Daniela y Luis (quien ahora cumplía otro rol en el juego) a la pieza 3 con el fin de esconder una pista, se suben al altillo y la esconden entre las latas del techo, cuando la pista está escondida, invitan a los otros niños a encontrarla, suben al altillo, Priscila, Oscar y Juan, buscan y buscan la pista, pero no pueden encontrarla; ya que no la encuentran intercede Luis y saca la pista y la deja caer para que los niños la encuentren. Priscila toma la pista y se la entrega a Ninoska para que la lea “Tienen que ir a la pieza 4 y ver debajo de la colchoneta”, los niños salen corriendo a la pieza 4 levantan la colchoneta y estaba el “Chuqui Diabólico”, todos corren, ríen, gritan, saltan, hacia la pieza 1 y hacia el patio. Luego de unos segundos, vuelve corriendo Francisco y detrás de él Mario uno de los voluntarios, y le quita la sábana con la que estaban jugando. “Tio no la quite”, “ya po tio”, fueron algunas palabras de los niños para que no acabara el juego. Mario no cedió y les quitó la sábana; el juego terminó.

ACTIVIDAD: juego salon “Twister”
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN N°: 7

Luis llega a la pieza callado y mirando al piso, denotaba algo de tristeza. Me dice. “Juguemos tío”, le respondo afirmativamente, sale de la pieza y vuelve con un juego llamado Twister, el cual es una alfombra de plástico, con cuatro filas de círculos de colores (amarillo, azul, rojo y verde). Comenzamos a jugar, y Luis comienza a darme las indicaciones “ya tío, ponga su pie en el rojo”, “ahora ponga su mano en el azul”, “ponga su otro pie en el amarillo y su otra mano en el verde”. Ahora es el turno de Luis, yo les doy las órdenes para que ponga sus pies y manos, luego de hacerlo Luis se para y llega Priscila con los gemelos, los cuales se ponen a bailar sobre la alfombra, en eso llega Alejandra (una de las voluntarias) y les dice que no bailen sobre el juego, Luis comienza a tirar la alfombra, mientras lo hace le pega un codazo a Juan uno de los gemelos, el que se queja ante el golpe. Alejandra les quita el juego.

ACTIVIDAD: Sube y baja de mesa
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño

OBSERVACIÓN N°: 7

Todos los niños salen de la pieza 3, quedándome solo con Yerko, el cual me pide que lo suba y lo baje de una mesita que había en la pieza, lo que se torna en un juego.

ACTIVIDAD: forcejeo-agresión
INICIO: Niño Francisco
ESTRUCTURA INICIAL: Niño Francisco
OBSERVACIÓN N°: 7

Luego ingresa a la pieza 3 Francisco, se acerca a Yerko y comienza a quitarle un pequeño juguete que tenía en sus manos, “¡Pásame el juguete es mío!”. Empieza a forcejear con Yerko y hace el gesto de pegarle un combo y patadas si Yerko no suelta el juguete. Yerko toma una posición física defensiva, empuña sus manos y frunce el ceño. Francisco duplica la edad de Yerko.

En ese momento intercedo y le digo a Francisco que le preste el juguete y Yerko se lo devolverá antes de irse, Francisco acepta y se retira de la pieza .

ACTIVIDAD: caballito
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto Obs.

Al pasar por la pieza 2, Oscar se me cuelga de la espalda, decido tomarlo y andar con el, lo que se transforma en el juego de caballito, empiezo a dar vueltas por la pieza y a saltar, lo cual se tornó muy entretenido generando reiteradas risas.

ACTIVIDAD: Choque de caballitos
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 7

...en eso aparece Sebastián con Kevin, este último se sube a la espalda de Sebastián y comenzamos a jugar a chocarnos. Nos empujábamos los unos a los otros chocando a la altura de nuestros brazos.

ACTIVIDAD: colgarse en espalda, caballito
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 7

Me quedo con Kevin y Oscar, los que se me suben a la espalda, yo me empiezo a sacudir con el fin de sacarlos de encima, creando en conjunto un nuevo juego, jugamos durante 10 minutos aproximadamente. A este juego luego se integró Nacho y Juan quienes saltaban con mucha energía hacia mi espalda.

Este juego luego se transformó en “el caballito”, donde estuvimos realizándolo por largo rato con Juan, esto lo hicimos en la pieza 2 dando vuelta, saltando y moviéndonos de un lado para otro. El juego concluye cuando le digo a Juan: “Ya Juan estoy cansado”, Juan se baja de mi espalda y se va a jugar a la pieza 1.

ACTIVIDAD: Rompecabezas
INICIO: Niño Luis
ESTRUCTURA INICIAL: Niño Luis
OBSERVACIÓN N°: 7

Me traslado a la pieza 1 y Luis me dice “tío armemos un rompecabeza”, comenzamos a armar un rompecabezas que el eligió, abrió la caja, sacamos las piezas, las dimos vuelta para poder verlas todas, empezamos a juntar las piezas dando forma al rompecabezas.

Estábamos solo los dos en la mesa 3 (amarilla), se acerca a nosotros Nayadeth, una niña de tres años, se sienta a mi derecha y comienza a tomar las piezas, juntándolas, de esta forma se suma al armado del juego. Ahora somos tres, y Luis siente una cierta molestia por la incorporación de la niña que lo expresa agrupando una cantidad de piezas en el otro lado de la mesa y saliendo de la dinámica de tres, es decir comienza a armar el juego (una parte de él) solo. “Ya po’ Luis armemos el rompecabezas” a lo que me responde “lo estábamos armando los dos po’ tío”, le argumento que podemos también compartir con la niña, así jugamos todos.

Luis se para de la mesa, se dirige a la repisa de los juegos, toma un rompecabezas y se sienta en la mesa contigua, solo a armar un rompecabezas

ACTIVIDAD: Rompecabezas-enojo
INICIO: Niña

ESTRUCTURA INICIAL: Niña Belén
OBSERVACIÓN N°: 7

Belén se sienta en la mesa en que estábamos jugando al rompecabezas, “Tío armemos un rompecabezas”, a lo que respondo:”ya estoy armando uno con Nayadeth, quieres armarlo con nosotros?”, Belén no responde y comienza a tomar las piezas, se suma al armado.
Cuando estábamos los tres compartiendo piezas, y armando el juego, Belén dice” me cae mal esta cabra chica”, en esos momentos yo conversaba con Nayadeth y nos reíamos juntos, Belén también comenzó a levantar la mesa y soltarla, lo que generaba que el juego se desarmara, como también un fuerte ruido.
Belén se para de la mesa y se va hacia otra pieza.

ACTIVIDAD: Pistas
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 7

...comienzan a acercarse Juan y Oscar, quienes comenzaban a jugar a algo similar al “chuqui diabólico”, solo que esta vez se trataba solo de esconder pistas. Se acercaban a mi a esconder los trozos de papel en mis zapatos y en mis bolsillos.
A este juego se suma Ninoska, Priscila, Sebastián y Francisco. Ninoska me pide que le escriba las pistas que ella me redactaba, estas tenían un sentido lógico en relación a que cada pista señalaba donde se encontraba otra, “Hola niños, para encontrarme deben buscar debajo de la mesa”, “hola niños, ahora busquen en el zapato del tío Marcelo”, “hola otra vez, busquen en el bolsillo de la tía Antonia”.
De esta forma el juego hacía que los niños se divirtieran, la mayoría de los que estábamos presentes, teníamos nuestra atención puesta en este juego. La última pista señalaba ”ya niños, ahora deben irse y mañana seguiremos jugando”, todos los niños se retiraron tranquilamente esperando volver al otro día.

ACTIVIDAD: saludo- abrazo
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN N°: 6

Al llegar a la biblioteca el día jueves, me aborda de inmediato Luis (9 años), quien me saluda efusivamente- “¡Hola Tío!”, se me acerca me da la mano y un abrazo, lo que realiza sonriendo permanentemente, el hermano de Luis, (Fernando de 3 años) sigue a su hermano, luego que éste lo invita a saludarme “saluda al tío”, Fernando me da la mano.

ACTIVIDAD: juguetes
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 8

...los niños de inmediato se dirigieron a la pieza 2 a jugar, comenzaron a sacar juguetes y se tiraron sobre la alfombra de esa pieza.

ACTIVIDAD: dominó
INICIO: Niña
ESTRUCTURA INICIAL: Niña
OBSERVACIÓN N°: 8

Catalina fue a buscar un dominó a la pieza 1 y me invitó a jugar con ella a la pieza 2, nos sentamos en la alfombra y ella comenzó a juntar los diversos dinosaurios que componían el dominó.
En el juego tomé un rol pasivo, Catalina tomaba y colocaba las piezas en los animales coincidentes, yo les daba algunas pistas y colores de los animales, ella se encargaba del resto.

ACTIVIDAD: comida-cocina
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN N°: 8

...me voy hacia la pieza 1, me ubico en la mesa 3, me siento, tomo algunas notas y comienzo a jugar con Alexis quien me sirve un “plato de comida con gusanos” - ¡¡¡Mmhh, que ricoo!- le respondo (la comida era de plástico, y no habían gusanos), el plato de comida lo trae desde su cocina que la tiene ubicada en la pieza

2, el plato contenía una vienesa, papas fritas y brócoli. Se devuelve a la cocina, por mi parte escondo en el estante que está a mi espalda los “alimentos”, cuando llega Alexis mira con extrañeza la ausencia de alimentos en mi plato, sin hacerme preguntas sobre este hecho me sirve postre, compuesto por helado y diversas frutas, se dirige a la pieza 2 y yo hago lo mismo con el postre, lo escondo y dejo solo el plato vacío. Desde la pieza 2 se oye que Alexis le dice a su tía, quien se encontraba en la alfombra jugando con su hija, “tía, le estoy sirviendo comida al caballero”.
...Alexis ya me ha servido 4 platos de comida y ahora me trae pan, ¿tienes algo para el pan?-le pregunto -, ¡Sí, si tengo! – me responde, “ voy a buscar algo mientras se calienta la Pizza”.

ACTIVIDAD: Conversación-juego dinosaurio (representación)
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN N°: 8

Alexis llega con ingredientes para preparar una hamburguesa, cuando me trae estos “alimentos”, Alexis me dice: “vas a tener que ir al dentista, son de plástico (los alimentos) y te los comiste todos y se te van a pegar en la guatita”, “aquí tienes más comida” señala el niño y me entrega unos trozos de Pizza. Le digo a Alexis “armemos un rompecabezas” y el me responde: “es que estoy cocinando” (R1) y se va a la pieza 2. De pronto el niño aparece en la puerta de esa pieza gateando y señalando “soy un dinosaurio” y comienza a rugir

ACTIVIDAD: Cocina
INICIO: Niños
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 8

...me dirijo a la pieza 2, ahí comenzaban a jugar a la cocina Nacho, Catalina, Sofía y Alexis. Nacho le come los alimentos a Alexis, este se los comienza a tironear y Catalina interviene pasándole trozos de pan a Nacho.

ACTIVIDAD: invitación-Rompecabezas
INICIO: niño Nacho
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN N°: 8

...Nacho va directo al estante de la pieza 1 invitando a Sofía a armar un rompecabezas con él, ella no le pone atención y Nacho se va solo a una mesa a armar este juego.

ACTIVIDAD: asustar
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: adulto obs.
OBSERVACIÓN N°: 8

Me voy a la pieza 3, estoy solo ahí y aparece muy sigiloso Kevin con la intención de asustarme, antes que me asuste yo le doy un grito y termina siendo él el asustado, nos reímos por un rato...

ACTIVIDAD: colchonetas-conversación
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN N°: 8

...y Kevin comienza a jugar en las colchonetas, mientras yo lo alentaba a hacer piruetas lo que generaba un espacio para la conversación. Mientras el subía la escalera de la pieza, yo anoto unas palabras en una hoja de papel, el lo percibe y me dice, “que escribe rápido Ud. tío”, “sí, y tu ya sabes leer y escribir?-le pregunto-, a lo que me responde “si po’, si voy en quinto y después a sexto y después a octavo”.
¿Y después vas a ir al Liceo?, “Si po’” me responde-, “y después que quieres hacer?, Kevin me señala “quiero ser *Fanta Marina*”; comprendiendo lo que me quiso decir, le respondo ¿y quien es Infante de Marina?, a lo que me responde “mi hermano, pero lo echaron”, ¿y por que? -argumento-, “porque...(gesto con la mano y boca de estar fumando un pito de Marihuana), a lo que le pregunto “¿y tu quieres hacer lo mismo que tu hermano?- “si po’ el pito es bacán”. ¿Hay fumado? le pregunto – “no, pero cigarro si”, responde Kevin.
Estos diálogos se daban mientras Kevin saltaba y jugaba sobre las colchonetas,...

ACTIVIDAD: piruetas-colgarse
INICIO: Niño

ESTRUCTURA INICIAL: adulto monique
OBSERVACIÓN N°: 8
...en esos momentos aparece Monique, quien felicita a Kevin por su habilidad en los saltos y giros, enseñándoles algunos trucos y ofreciéndole participar de algunos talleres de Capoeira, danza que ella practica.
Comienzan a jugar, a dar piruetas, a hacer “la invertida”, Kevin se cuelga de las maderas que hacen de vigas. Aparecen en la pieza 3 Alexis y Catalina, quienes nos van a dejar comida.
Ingresan a la pieza Daniela y Stefanie comenzando a colgarse de las maderas, Monique les enseña a hacer algunos trucos. Las niñas preguntan ante el ingreso de Alexis y Catalina “¿Quiénes son esos cabros chicos?”, explicándoles quienes eran.

ACTIVIDAD: comida
INICIO: Niño
ESTRUCTURA INICIAL: NIÑO
OBSERVACIÓN N°: 8

Alexis se dirige a la pieza 4 a ofrecerle comida a Pilar, quien no lo toma en cuenta y continúa su lectura. Ante la insistencia del niño, ella le responde: “Luego” y continúa su lectura, Alexis se retira de la pieza 4.

ACTIVIDAD: conversación
INICIO: Niña
ESTRUCTURA INICIAL: Niña
OBSERVACIÓN N°: 8

...aparece en la reja del centro desde la calle Priscila, me dice “Hola tío, hoy día me voy a portar bien”, a lo que argumento “pero si tu siempre te portas bien”, ella se sonríe. Luego me dice “hoy dejé las sillas en las mesas y las limpié” (venía llegando de la escuela), a lo que argumento “te felicito Priscila”.
Detrás de mí aparece una gallina, percatándose Priscila de su presencia me dice mientras va subiendo hacia su casa ¡Y si alguien le pega a mi gallina?!, le respondo ¡yo la defiendo!, Priscila sonríe.

OBSERVACIONES B

• Estructuradas por niños

ACTIVIDAD 1: Presentación- conversación
INICIADA POR: Niños
ESTRUCTURACIÓN INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN: 1

...“me reciben cuatro niños, tres de entre dos y cinco años (Yerko, “Nacho” y Belén) y uno de aproximadamente diez (“Luchito”), con un efusivo *Hola Tío!*, ¿*Tiene una monea?*. A lo que respondí con un movimiento negativo de cabeza y un gesto de cosa inapropiada. ¿*Usted es nuevo?* Me preguntaron seguidamente y a mi respuesta positiva el niño mayor me pregunta: ¿*Uste’sabe ingles?*, cuando le respondo con un dubitativo “*si*”; el me dice inquisitivamente *a ver...* A lo que yo le respondo con un pregunta: ¿*a ver que...?* ¿*Cómo te llamas?* Me pregunta, y yo le respondo con la pregunta en ingles ¿*What is your name?* A lo que me responde con una gran sonrisa y me dice LUIS”...

ACTIVIDAD 2: JUEGO “ROMPECABEZAS”
INICIADA POR: Niño (Belén)
ESTRUCTURACIÓN INICIAL: NIÑA
OBSERVACIÓN: 1

“Belén que ya esta sentada en la segunda mesa de la entrada hacia el fondo armando un rompecabezas, me pregunta si quiero jugar con ella”... “Ella estaba armando un rompecabezas en la mesa del centro de la pieza 1 y cuando llegué me dijo: ¿*armemos un rompecabezas tío?*, al tiempo que se levantó hacia la repisa desde donde sacó un rompecabezas de tres niveles que armamos cooperativamente (EI)(este al parecer lo hicieron unos tíos en el Centro según ella misma). Una vez que terminamos de armar el rompecabezas, Belén me preguntó si quería armar otro y cuando yo le respondo si, ella trae dos rompecabezas y me dice: *ya tío*,

veamos quien termina primero. Y comenzamos a armar los rompecabezas (que según creo, por la velocidad inusual y comparativa con la mía, ella manejaba con anterioridad y con un cierto grado de experticia), al ver que empatamos, sacó un rompecabezas mas grande y me dijo *ya tío, usted arma el mono y yo la niña* (era de “La Bella y la Bestia” de Disney). Luego de un rato y debido, al parecer, a que el rompecabezas era considerablemente grande y complejo, Belén se aburrió y quiso dejar de completarlo a lo que yo le respondí que yo no lo iba a dejar de armar), porque a mi me gustaba terminar lo que comenzaba. Frente a esto, dejo de armar el rompecabezas (y se dio una vuelta, caminó hacia el mesón, luego volvió e intento terminarlo otro rato, pero aparentemente ya sin ganas. En eso, se para “Nacho” que estaba con una voluntaria en la mesa próxima a las repisas y nos desarma todo lo que habíamos avanzado (R6). De modo que Belén aprovecha la “fortuita” ocasión, para pararse e irse a la pieza 2, rechazando mi ofrecimiento de leer un cuento.

Actividad 3: Juego “Mostrar”
Iniciada por: Niño (Luis)
Estructuración Inicial: Niño
Observación: 1

...llega Luis (“Luchito”) con gran premura a pedirme que lo acompañe *por favor*; cuando le pregunto que a donde, él me responde “adentro”. Seguidamente me toma de la mano y me conduce a través de un segundo cuarto (pieza 2)... “Llegando al tercer cuarto (pieza 3)”... “me dice Luis: *mire tío*(EI), se agarra de una orilla de una de las dos colchonetas grandes y se tira al suelo sobre ésta. Además, me muestra como se lanzan desde un altillo al cual tienen acceso a través de una escalera y que tiene una altura aproximada de dos metros, recostada contra la pared que se encuentra a la derecha de la puerta, a esto yo solo le respondo con una cara de asombro y salgo de la pieza”.

Actividad 4: Lectura
Iniciada por: Niño (Diego)
Estructurada por: Niño (idem)
Observación: 1

“Estaba en esto, cuando entra un niño de aproximadamente unos doce años y me propone *¿leamos un cuento tío?*, a esto le respondo que elija el que más le gusta y lo traiga. Así que en seguida fue hacia el pequeño mueble donde están los libros y trajo “la guagua salvaje” y comenzamos a leer cada uno una página (*ya tío usted lee una y yo leo la otra*) que contenía solo un párrafo de lectura. Al poco leer, me di cuenta de que Diego, como me dice que se llama, tiene mucha dificultad para lograr que la lectura se dé de forma fluida, y que luego de un rato comenzó a “comerse” las letras o incluso frases completas del texto (como si se cansara rápidamente luego de un periodo relativamente corto). Una vez que terminamos el libro me preguntó si quería seguir y yo le dije que si, así que fue nuevamente hacia donde estaban los libros y trajo tres más (“el día que Leopoldo se volvió malvado”, “siete ratones ciegos” y “los tres ladrones”). Al leer, yo intenté meter a Diego en un ritmo de lectura parecido a un relato oral, ya que le pedí que fuese leyendo conmigo (lo que me pareció en primera instancia, lo mas adecuado). Luego de terminar el tercero y comenzar con el cuarto, Diego manifestó estar cansado y me dijo que otro día podíamos seguir leyendo, con lo que yo estuve de acuerdo”.

Actividad 5: Presentación
Iniciada por: Niña (Priscila)
Estructurada por: Niña (idem)
Observación: 1

“En el camino fui interceptado por una niña de aproximadamente siete años, quien me pregunta directamente *Tío, ¿ uste’ es nuevo?*. Cuando yo le respondo que no tanto pero que en el Centro si, me tomó de la mano y me dijo: *yo soy Priscila tío, y esa que va ahí* (me señalo a una niña como de nueve años) *es mi hermana Ninoska*, luego de lo cual comenzó a conducirme a través de los distintas piezas, “presentándose” por nombre a cada uno de los niños (E que en ese momento se encontraban presentes en el Centro.”... “Cuando yo me acuclillo en la puerta para escuchar mejor los nombres de los niños de boca de Priscila, comienzo a percibir la mirada de los niños, quienes al parecer se sintieron incómodos con mi presencia (se podía leer en ellos una expresión de que estaba mirando algo que no se suponía que debiese estar viendo), así que una vez que terminó Priscila de presentarme a los niños, le di las gracias, me di media vuelta y regresé a la pieza 1”.

Actividad 6: Baile
Iniciada por: Niños (al parecer)
Estructurada por: Niño (idem)
Observación: 1

...“en la pieza 3, en la que se encontraba un grupo de aproximadamente unos once preadolescentes en círculo, bailando una especie de coreografía (tipo programa “Mecano”, tanto en la música como en la forma de bailar). Cuando yo me acucillo en la puerta para escuchar mejor los nombres de los niños de boca de Priscila, comienzo a percibir la mirada de los niños, quienes al parecer se sintieron incómodos con mi presencia (se podía leer en ellos una expresión de que estaba mirando algo que no se suponía que debiese estar viendo), así que una vez que terminó Priscila de presentarme a los niños me di media vuelta y regresé a la pieza 1”.

Actividad 7: Dibujo
 Iniciada por: Niños
 Estructurada por: Adulto (Niños)
 Observación: 1

“me encontré con dos niños, que no había visto, y que estaban dibujando cada uno en una mesa, estos deben haber tenido unos trece años aproximadamente. De manera que me aproxime a la mesa más cercana a las repisas, del lado de las ventanas, ya que los niños estaban del lado contrario, uno en la misma mesa y el otro en la mesa del centro; y, tomando un trozo de papel y una hoja, comencé a dibujar a uno de ellos, lo que no paso desapercibido por éste (que se llamaba Juan Pablo) y que comenzó a *posar* para el improvisado dibujante”... “le regalé el dibujo al niño y le pregunte si le había gustado, a esto me respondió afirmativamente y yo le pregunté si quería ponerlo en el mural del centro y él me respondió que no, que quería que lo viesen en su casa”

Actividad 8: Juego “Rompecabezas”
 Iniciada por: Niño (Ignacio)
 Estructurada por: Niño (idem)
 Observación: 2

...“luego de esto me mira, se encoge de hombros y se acerca hacia Nacho que esta intentando armar un rompecabezas solo”.

Actividad 9: Pelea ¿Juego?
 Iniciada por: Niño (Kevin)
 Estructurada por: Niño (idem)
 Observación: 2

“Ignacio comienza a pelear con Kevin quien es mayor que este por aproximadamente cinco o siete años y que se mantendrá provocando y peleando con Nacho durante casi las dos horas y media que seguirían (digo pelea porque es lo que parece), en casi la misma tónica, éste le pega en la cabeza u en otra parte, esperando la reacción casi invariable de Ignacio que es la persecución y la agresión. En cada una de estas incursiones se adelanta María Antonia y los separa para que dejen de agredirse . Luego de pasado un rato comienzan a lanzarse escupos, lo que hace que Antonia reaccione con un poco mas de energía y haga por ejemplo que limpien el suelo, que ensuciaron con saliva ”

Actividad 10: Juego “Persecución”, “Desorden”
 Iniciada por: Preadolescentes
 Estructurada por: Niños
 Observación: 2

“Antonia dejó entrar a las niñas, las cuales de inmediato comenzaron a correr por el Centro persiguiéndose con tres niños preadolescentes con los cuales jugaron por un largo rato a quitarse los gorros o los colets para luego esconderlos o escapar, o correr, lo que fue acompañado de muchas risas, mas bien nerviosas”...”Comenzaron entonces a correr por el centro, pasando a llevar a los más pequeños, gritando a voz en cuello, sin reparar en un lenguaje delicado por decirlo de alguna forma, generando un gran ruido y desorden en suma. Frente a estas carreras que se sucedían alrededor del Centro, contando que corrían desde la puerta de entrada hasta la pieza 3, atravesando casi todo el centro para luego salir por la ventana de la pieza 3 trazando un circuito regular, Antonia se impuso frente a los niños más grandes, diciéndoles que en el sector de la pieza 1 no se podía correr porque se interrumpía a los niños que se encontraban leyendo , con Pilar, pero sin enojarse con ellos o amenazarlos, sino mas bien como resguardando el espacio de los niños que estaban leyendo o podrían estar haciéndolo”.

Actividad 10: Juego “Rompecabezas”
 Iniciada por: Niños
 Estructurada por: Niños

Observación: 2

“En ese momento se encontraban en la primera mesa, la roja, dos niños armando muy concentrados un rompecabezas de complejidad mas o menos alta (EI) y que por sus facciones físicas y complicidad en el lenguaje analógico parecían ser familiares (parecían hermanos), en un determinado momento Christopher se sienta frente a ellos con una expresión en el rostro mas bien de picardía y cuando yo le pregunto si quiere leer conmigo se niega y sigue con mucha atención como los niños arman el rompecabezas. A medida que estos comenzaron a terminar su trabajo, empezaron a darse cuenta que faltaban piezas, con la consiguiente risa de Christopher, quien sin que se dieran cuenta les comenzó a lanzar de a una las piezas que faltaban bajo la mesa, e incluso sobre ella, al parecer les había escondido varias de estas sin que los niños se dieran cuenta . Esto, por la expresión en su rostro, pareció satisfacerle bastante.”

Actividad 11: Baile
Iniciada por: Niños
Observación: 2

... “se acercaron a Antonia y le solicitaron la radio, pidiéndoles ésta que esperaran hasta las cinco (17:00 hrs). Una vez que llegó la hora los niños volvieron a juntarse como la vez anterior (Observación 1) en la pieza 3 y comenzaron a bailar temas como “*papi chulo*”, “*el pescado*”, “*papito rico mueve el culito*”, por ejemplo. Todos temas del programa *Mekano* según Priscila. Una vez que comenzó la música, Pilar fue hacia la pieza y comenzó a bailar al ritmo de la música , lo que provocó gran hilaridad por parte de los niños quienes ya conocían de antemano la coreografía correspondiente a cada canción, lo que le daba al baile de la voluntaria una movilidad un poco exagerada, frente a los medidos movimientos que las niñas realizaban al bailar las canciones”

Actividad 12: Juego “Restauran” “Cocinar”
Iniciada por: Niñas (Priscila, Ninoska)
Observación: 3

“aparecen Priscila y Ninoska, que me saludan por mi nombre y me abrazan, invitándome de la mano a la pieza 4, donde se encuentran las herramientas. Una vez dentro de la pieza me piden que por favor cambie la cubierta de un mesón de trabajo que se encuentra apoyada en la ventana, sobre una mesa, para poder usar la mesa para jugar al restoran Frente a esta petición yo les respondo que no puedo bajar solo la cubierta (que parecía bastante pesada), que necesito ayuda, entonces ellas me ruegan por un rato y yo les pregunto si les gusta jugar al restoran , Ninoska me responde que ella sabe cocinar y que a veces ella cocina cuando su mama no esta, entonces me muestra, con una papas fritas de plástico y demás artículos comestibles de este tipo, entre los que además hay una cocina, platos y demás utensilios, como se preparan las papas fritas con huevos revueltos en un sartén que se encontraba a la mano (también de plástico), haciendo con la espumadera como si en realidad estuviese preparando el plato, comenzando con freír las papas y luego los huevos. Una vez que me mostró como lo hacía, yo les sugerí una alternativa para que pudiesen jugar, mostrándoles una tabla de aproximadamente un metro y medio por medio metro, de material ligero y que, puesto sobre otra cosa podría usarse de mesa . A esto ellas responden afirmativamente y con entusiasmo, así que de inmediato ponen manos a la obra, en la pieza 2 donde se encuentran los juguetes armables y los demás insumos para jugar a la comida, usando el tablón y unas sillas, armando una mesa.”

“Una vez que termino el cuento los niños ingresaron en tropel a la pieza 2 (no estoy seguro de quien invito a los niños a comer) donde Ninoska y Priscila habían preparado una gran mesa llena de platos (incluso con mantel) con “comida” preparada por ellas y en la que los niños comieron de muy buen animo, por espacio de unos quince minutos con gran sorpresa al principio y luego con alegría.”

“Una vez que la educadora “en jefe” dio por terminada la "comida" las educadoras reunieron a los niños y se los llevaron marchando de dos en dos hacia la escuela”

Actividad 13: Juego “Saltar del altillo”
Iniciada por: Niños (Priscila, Ninoska)
Estructurada por: Niños (Idem)
Observación: 3

“la pieza 3, donde están las colchonetas hacia donde Ninoska y Priscila se habían retirado, y las ve saltando desde el altillo hacia las colchonetas ... “las niñas que se encontraban en el altillo y que se tiraban sin ningún miedo y aparentemente disfrutando abiertamente de la experiencia”

Actividad 14: Juego “restauran”
Iniciada por: Niño (Ninoska)
Estructurada por: Niño (Idem)

Observación: 3

“Ninoska que había ido al baño, comienza a escribir un menú en la pizarra que, aunque precariamente, logró instalar en el muro de la pieza 1 En este se presentaban al parecer los comestibles a la venta en su "restaurant" con respecto a esto, estuvimos (los tíos) dando sugerencias con respecto a lo que podía incorporar en el menú, pero al final se quedó con sus propias preferencias, probablemente por que no conocía lo que con Mario le sugerimos, y en otras sugerencias que si conocía, como las papas fritas, de plano, no las quiso incorporar. De esta forma quedo escrito el Menú en la pizarra.”

<u>Restorant</u>		
<u>menú</u>		
1.- Sopa		400
2.- Choclo	500	
3.- tomate	200	
4.- pepino	100	
5.- elado		50
6.- cangreburgue		800
7.- picza		1000

Actividad 15: Juego “armar”
Iniciada por: Niño (Ignacio)
Estructurada por: Niño (Ignacio)
Observación: 4

...“Ignacio (Nacho), quien me saluda y de inmediato me invita a jugar "*como jugamo la otra ve´*"(haciendo referencia a una oportunidad en que yo intentaba armar figuras con los cubos, luego de haber jugado con Belén, y el me las desarmaba con cara de enojo y de risa)”

Actividad 16: Juego “persecución”
Iniciada por: Niño (Kevin)
Estructurada por: Niños (Ignacio y Kevin)
Observación: 4

“Kevin paso por el lado de Nacho, tocándole la oreja, a lo que el respondió, para salvar su honor, con una persecución, quedándome solo en la mesa con un montón de juegos en desorden.”

Actividad 17: Juego “Rompecabezas”
Iniciada por: Niña (Belén)
Estructurada por: Niño (Idem)
Observación: 4

“se me acerca Belén y me invita a que armemos juntos un rompecabezas(EI), el mismo de tres capas que armamos la primera vez, solo que ahora me pareció más bien una competencia, lo que me fue confirmado luego cuando ella se levanta y trae dos rompecabezas y me hace competir contra ella con un rompecabezas que tenía muchas mas piezas que el suyo. Lo interesante fue, que yo no le reclame nada y luego de que se dio cuenta de que no tenía ni la mas remota posibilidad de ganarle, dejó de armar el que estaba haciendo y comenzó a ayudarme, de manera que terminamos los dos juntos completando mi rompecabezas y el de ella. Una vez que terminamos los rompecabezas yo le pregunto a Belén si tiene ganas de leer algún libro y ella me responde que no y se levanta de la silla para ir a jugar en otra mesa.”

Actividad 18: Juego “Escuela”
Iniciada por: Niño (Ninoska)
Estructurada por: Niño (Idem)
Observación: 4

“Ninoska, quien me pregunta de frente *¿juguemos a la escuela tío?* y yo le contesto *si*, pero a la vez le pregunto quien va a jugar con nosotros, *porque en las escuelas siempre hay harta gente*, y además mirándola a los ojos le pregunto quien va a ser la profesora y ella me contesta sin inmutarse por mi suspicacia *yo pos tío*, se podría decir que con una cálida sonrisa de satisfacción, además me responde que la tía Pilar va a jugar también, así que como no la vi, le propongo irla a buscar. Ella me responde que vaya mientras ordena los libros”... “me devuelvo para ver que pasaba con Ninoska, ella me pregunta *que pasa* con la tía Pilar que no iba, entonces yo le dije lo que estaba haciendo (jugando a la casita en la pieza de las colchonetas) a lo que ella respondió con agrio: *Ahhh! entonces no juega*; visiblemente molesta (al parecer por que esta se olvidó del juego que había sido acordado). Entonces fue cuando me di cuenta que estaba escribiendo con un lápiz de

pasta rojo en cada uno de los tomo de una colección de biografías pequeñas, el nombre de sus alumnos (*Pilar, Hugo, etc*). Frente a esto yo le pregunto si le parecía bien rayar los libros, si para jugar no era necesario, además que servían para que otros niños jugaran e hicieran tareas, a lo que ella me contestó: *no tío si estos son para jugar, no importa si se rayan* . Esto me lo dijo, con un leve aire de incomodidad por la pregunta. Luego no retomaríamos el juego.”

Actividad 19: Juego “Correr- Perseguirse-Pelear”
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 4

“Los niños comenzaron a correr persiguiéndose unos a otros entre las mesas, pasando a llevar al que estuviese en su camino, tirándose lo que se encontrara en ese momento sobre las mesas o los juguetes de la pieza 2; pegándose patadas y tirones de pelo , y haciendo caso omiso de los intentos de que se detuvieran, a pesar de que incluso en ese momento llegó Antonia y los intentó detener , sin resultados positivos por otra parte. Esto duró aproximadamente unos veinte minutos durante los cuales se repetían incursiones entre los más grandes y los pequeños, así como entre pequeños y entre los mas grandes, hasta que súbitamente todo se detuvo y se volvió a la calma, mas o menos regular del Centro.”

Actividad 20: Juego “Rompecabezas”
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 5

“me dirijo a la última mesa que se encuentra al lado de las repisas y donde se encuentran tres niños armando un rompecabezas, uno de aproximadamente unos trece o catorce años y dos de aproximadamente unos once o doce años (uno de ellos es Luchito). Así que los saludo y me siento, preguntándoles si puedo jugar, a lo que me responden que si, pero no con mucho entusiasmo (en realidad parece no gustarles mucho la idea) y comenzamos a trabajar en lo quedaba por armar. Luego de ayudarlos, dos de los niños con los que estaba trabajando se pararon y se fueron a jugar a las otras piezas , acordando con Jonathan, que era el mayor de los tres, continuar con otro puzzle. Una vez que completamos un segundo rompecabezas, de una dificultad intermedia, yo le propongo armar uno de mayor_dificultad que es de madera y que al parecer fue hecho por voluntarios en el Centro. Este, tiene la forma de una flor y un poco de pasto, pero que al ser las piezas de madera de un grueso aproximado de unos dos centímetros y además pintados por ambos lados tienen bastantes posibilidades para el calce, a pesar de no tener muchas piezas. En esto estuvimos un momento considerable hasta que por fin consiguió terminarlo con un poco de mi ayuda (en realidad más que solo un poco).”

Actividad 21: Discusión
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 5

“dos de los niños comenzaron a discutir , Kevin y Luis. No supe bien como comenzó la discusión pero de lo que alcancé a escuchar reproduzco un extracto – “*¡Que! Tu casa esta terrile cochina*”. – “*¿Aonde la viste?, mi mama se moviliza, tu mama es terrile floja*”. – “*la mía hace las cosas en la casa, porque mi papá trabaja*” (en este punto de la discusión, podría decirse que con su argumentación Kevin ganó la discusión, porque Luis al escucharlo no respondió).”

Actividad 22: Discusión
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 5

“Un rato después sucedería algo parecido entre Kevin y otro niño un poco mayor que le diría a este: *¿Y que?... má encima soy (eres) pobre*. A lo que este respondió: “*¡No! Yo no, soy pobre, la Priscila es pobre, hasta tiene piojos*”, señalando a Priscila que en ese momento iba transitando de la pieza 1 a la 2.”

Actividad 23: Juego “Luchitas”
Iniciada por: Niños (Kevin, Francisco, Kevin chico)
Estructurada por: Niños (Idem)
Observación: 5

“me encontré con tres niños forcejeado (uno de ellos era Kevin y los otros eran unos pequeños de aproximadamente unos cinco años) y haciéndose todo tipo de agarres y llaves (EI)(tipo lucha libre) sobre el sillón cama, que se encontraba abierto. Una vez que los niños me ven, paran un poco de forcejear y se miran entre ellos, luego de lo cual, continúan en la misma dinámica durante otro rato, hasta que se me ocurre ver si ellos serían capaces de incluirme en el juego, así que les pregunté directamente *¿Puedo jugar?*. Con lo que volvieron a detenerse, mirarse y de un salto se incorporaron, contestándome con entusiasmo *¡Ya tío! nosotros lo tratamos de botar a usted*. Una vez que ellos accedieron yo les propuse dos reglas para poder jugar, la primera *sin pegar, solo empujar, tirar*, etc. Y la segunda fue *sin llorar*. Una vez que ellos aceptaron los términos del juego, lo primero que hizo Kevin fue lanzarse sobre mi espalda, subiéndose en una silla que estaba cerca. Lo que siguió a eso, fue un momento de diversión para todos los que estábamos jugando (o por lo menos para mi) en los que abundaron las risas. Además luego de unos instantes se sumaron más niños a la improvisada “luchita”, por lo que terminaron siendo aproximadamente unos cinco o seis. Sus edades fluctuaban entre los ocho y los cinco años. Yo me concentraba en lograr formar una pila de niños, botando sistemáticamente a cada uno de ellos, o botando a uno primero y depositando con lentitud y delicadeza a los otros sobre este, u ocupándolo como un obstáculo sobre el cual empujaba a algún niño, para que, como el primero quedaba en la parte posterior de sus piernas, se cayera. . Durante el juego los niños no lloraron ni pegaron, y cada niño que se integró a éste, fue informado de sus normas antes de participar (*¿puedo jugar? Si, pero sin llorar y sin pegar*). Por otro lado la mayor parte de las veces los ataques fueron completamente desorganizados (en comparación con lo que sucedería más tarde) y solo a veces ensayaban estrategias conjuntas, siendo estas las oportunidades en las que estuvieron mas cerca de derribarme Esto se mantuvo por un espacio aproximado de unos veinte o veinticinco minutos luego de los cual yo les pedí que parásemos, debido a mi cansancio, dirigiéndome a la pieza 1 y me sentándome en la mesa del lado de las repisas.”

“en más de una oportunidad pasó el otro Kevin al lado mío, preguntándome a que hora íbamos a continuar con el juego, al cual yo me había comprometido. De manera que luego de terminar el tercer cuento con Felipe, le propuse que siguiéramos jugando, que de inmediato accedió. Así que los dos nos dirigimos hacia la pieza 2 y comenzaron de nuevo a intentar derribarme, esta vez sin Francisco, pero con un niño de unos trece años y además con Jonathan. De manera que esta vez tuve que esforzarme mucho más, debido a la fuerza del otro niño y de Jonathan, que además lograba organizar un poco a los niños para lograr botarme. Este episodio fue por lo menos para mi, menos divertido, debido sobretodo a que ellos me sobrepasaban por mucho en número y, sumados, en fuerza. Además, Jonathan no lograba al parecer comprender el espíritu del juego y se fue poniendo más brusco, asiéndose de mi cuello y tirándome hacia abajo, a medida que su frustración aumentaba por no poder derribarme. Así que luego de un rato más o menos corto, me decidí a dar el juego por terminado.”

Actividad 24: Juego “Entrar a pesar del castigo”
Iniciada por: Niñas
Estructurada por: Niñas
Observación: 5

“sentadas en el borde de la ventana se encontraba Daniela (quien es hermana de Jonathan), con “la Jose”. Quienes al parecer estaban sancionadas con el extrañamiento, debido a que solo se mantenían en el mencionado espacio y entre risas nerviosas y actitud furtiva, se aventuraban a colgarse de una de las vigas del techo con la ayuda de una silla, mientras se reían, ya que se colgaban las dos juntas del mismo espacio, quedando suspendidas en el aire una contra la otra.”

Actividad 25: Baile
Iniciada por: Niñas
Estructurada por: Niñas
Observación: 5

“Durante el tiempo en que estuve en la pieza, podría decirse que la actitud física y gestual de las niñas fue de desafío (o así me pareció) y un poco de burla, incluso en una oportunidad Daniela mirándome comenzó (con esta actitud) a bailar sobre la silla tomándose el borde de su salida de cancha a la altura de la cadera, mientras cantaba: *el colalé!, mostrando mi colalé!*. Luego de esto me retire de la pieza.”

Actividad 26: Cantar
Iniciada por: Niños (Jonathan)
Estructurada por: Niños (Observador 1)
Observación: 5

“Así que durante Sebastián se encuentra a cargo de la radio, dejan de sonar los típicos ritmos tórridos, dándole paso a otros, más melosos y románticos. Esto acompañado de la voz de Sebastián quien acompañaba las canciones y quien oficiaba de programador “cazando” las románticas composiciones en el dial de la radio.”

Actividad 27: Juego “Guerrita”
 Iniciada por: Niños
 Estructurada por: Niños
 Observación: 5

“me dirijo hacia pieza 1 en la que estaba comenzándose a desarrollar una pequeña pero clásica “guerra de guerrillas con piezas de Lego”. Una y otra vez se abría la puerta que separa pieza 1 de la 2, para dar paso a andanadas de nutrido fuego cruzado de piezas plásticas, en la que los protagonistas de uno y otro bando (niños y niñas) no se daban tregua. Por el lado femenino, Ninoska era la cabecilla del ataque, secundada por su hermana Priscila y apoyada por algunas ocasionales artilleras. Por el lado de los niños todos los menores de diez años tomaban parte de una u otra forma en la contienda que por momentos arreciaba, a pesar de los esfuerzos infructuosos por detener la masacre por mi parte o por la de Marcelo u otros voluntarios. Esta escena de *anarquía* infantil se prolongaría por un espacio aproximado de unos diez o quince minutos, en los que ningún tipo de amenaza por parte de la autoridad pudo mermar su actividad bélica y en los que además fue muy difícil lograr distinguir si sus motivaciones respondían a algún tipo de enojo, provocación o venganza, o si, solo a pura sana e infantil diversión.”

Actividad 28: Broma “Quitada de un gorro”
 Iniciada por: Niño (Sebastián)
 Estructurada por: Niño (Idem)
 Observación: 5

“En una de estas maniobras Sebastián le quitó el gorro a uno de los niños que estuvo jugando conmigo en la segunda parte de las “luchitas”. El niño me pareció que se incomodó por lo sucedido (estaba como compungido), ya que Sebastián en un tono que parecía de broma le quitase su gorro. Debido a que en ese momento estaba la contienda por sacar a los niños del Centro versus sus acciones evasivas, ninguno de los que estábamos en el lugar pudo ayudar a este niño a recuperar su gorro. Lo único por mi parte fue luego de que la mayor parte de los niños ya se habían retirado, fue preguntarle directamente a Sebastián si le había entregado al niño su gorro, a lo que el respondió que si.”

Actividad 29: Desalojo
 Iniciada por: Niñas (Daniela, José)
 Estructurada por: Niñas (Idem)
 Observación: 5

“comenzó a desarrollarse una especie de provocación por parte de Daniela y Jose , quienes a pesar de que se les dio la oportunidad de estar dentro del Centro, a pesar de la sanción que supuestamente se les había impuesto (una especie de amnistía), persistieron en su actitud provocativa hacia los voluntarios en general y hacia Antonia en particular. Por otro lado aparte de mantener una actitud provocativa, éstas no tuvieron ni el más mínimo respeto para con los adultos que en ese momento y de buenas maneras les pedimos que salieran, llegando incluso a amenazar con escupir entre otras cosas . Finalmente se logró sacar a las dos niñas con una pequeña ayuda de Jonathan.”

Actividad 30: Tregar explorar
 Iniciada por: Niños
 Estructurada por: Niños
 Observación: 6

“Una vez que los niños estuvieron más cómodos con respecto a la ropa que estaban vistiendo, comenzaron a subirse a la camioneta en la que estábamos apoyados con Mario, conversando entre ellos y con relativa libertad exploraban los contornos del lugar”

Actividad 31: Juego “Autitos”
 Iniciada por: Niños
 Estructurada por: Niños
 Observación: 6

“En la pieza 2, los niños, comenzaron de inmediato a sacar los juguetes de las cajas, tendiéndose en el suelo para jugar con ellos, de manera de armar figuras y circuitos, por donde hacían recorrer los autos y otros juguetes(EI). Al rato de haber llegado el grupo de niños llegó Carla y se puso a jugar en la pieza 2 con los niños.”

Actividad 32: Juego “Rompecabezas”
Iniciada por: Niño
Estructurada por: Niño
Observación: 6

“me acerco a una pequeña que se encontraba terminando un rompecabezas de cinco piezas , con una especie de perilla o agarradera para poder tomar entre el pulgar y el índice, un grado básico de dificultad,”

Actividad 36: Juego “Rompecabezas”
Iniciada por: Niña
Estructurada por: Niña
Observación: 6

“a un lado de la puerta estaba una niña llamada Karla quien muy concentrada armaba rompecabezas, lo interesante es que a medida que iba terminando un rompecabezas de una complejidad determinada, iba sacando otro de mayor complejidad, llegando, en determinado momento, a intentar armar un rompecabezas de sesenta piezas con la figura de dos gatitos y con unas dimensiones de aproximadamente quince por treinta centímetros, sin pedir la menor ayuda. En esto estuvo la mayor parte del tiempo que transcurrió en el Centro, y se podría decir que su actitud fue de estar compitiendo consigo misma, arduamente”

Actividad 37: Dibujo
Iniciada por: Niño
Estructurada por: Niño
Observación: 7

“y se me acercó a mi, que estaba frente a una pizarra de acrílico blanco, ubicada a un lado de las repisas, y me dijo:¿*dibujemos tío?* A lo que accedí, de manera que le pedimos a Monique que abriera el estante para sacar algún plumón para dibujar; una vez que tuvimos dos plumones, uno de color rojo y otro azul volvimos a contra la pizarra para dibujar. Una vez situados frente a esta, me pidió que dibujara un pez , debido a que trazó una línea zigzagueante que atravesaba horizontalmente el espacio en blanco, y que señalándomelo me dijo *mar*. De manera que dibuje un pequeño pez (o lo intente, debido a que los plumones ya estaban desvanecidos) una vez terminado este, yo le pregunte si el quería que dibujase un tiburón a lo que el accedió. De manera que dibuje algo parecido a un tiburón, pero el de inmediato me dijo que era muy grande, de manera que con el codo lo borró y me pidió que dibujara otro *pero mas chico*, de manera que dibuje otro y luego a pedido suyo, uno mas pequeño. Estábamos en esto, cuando llegó Belén y me pregunto si ella podía dibujar, pero a esto Kevin le respondió con un rotundo no e incluso la empujo para que se alejase del espacio en que nos encontrábamos. Frente a esto yo le dije a Kevin que a mi no me gustaba que el no dejase jugar a otros niños, pero el dijo que no quería jugar con Belén, de manera que jugamos un pequeño rato más y yo me excuse para ir al baño.”

Actividad 38: Juego “Luchitas”
Iniciada por: Niño
Estructurada por: Niño
Observación: 7

“llega Kevin nuevamente y se me agarra del cuello y me comienza a pegar en las costillas, pidiéndome que jugáramos a las luchitas a lo que yo le respondo que no esta el sillón cama, ni mas niños para jugar (en realidad yo no tenías ganas de jugar ese juego) De manera que me levante para “sacudírmelo” un poco y fuimos a ver donde estaba el sillón cama o si estaban las colchonetas para poder jugar.”

Actividad 39: Juego “Casita”
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 7

“tanto el sillón como las colchonetas estaban en la pieza 4 donde habían otros niños, estos lo habían arreglado todo, incluso algunas sillas para poder armar una especie de pieza en la que estaban jugando, una vez que Estefani se da cuenta que yo estoy en la puerta, la cierra, de manera que era un juego al que yo no podía

acceder o era su pieza a la cual yo no podía entrar, así como tampoco pudo entrar Kevin.”

Actividad 40: Dibujo
Iniciada por: Niñas
Estructurada por: Niñas
Observación: 7

“A la vez que yo intentaba comunicarme con ellos llego Daniela y "la JÓse" quienes se instalaron en la primera mesa a dibujar.”

Actividad 41: Juego “Luchitas”
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 7

“Mientras esto sucedía en la pieza 4 se estaba desarrollando al parecer un gran combate ya que Sebastián llegó a reclutar a Francisco, quien se encontraba en la pieza 1, diciéndole: *"oye anda pa entro que la mocha esta re wena"*, así que Francisco rápidamente se fue hacia esta.”

Actividad 42: Quitar -Consolar
Iniciada por: Niño
Estructurada por: Niño
Observación: 7

“sucede que esta Daisy, quien tiene trece o catorce, tironeando algo que Belén tiene en la mano, hasta que se lo quita y ésta se pone a llorar , ningún niño le da mayor importancia y Monique va a consolarla).”

Actividad 43: Pichanga (invitación)
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 7

“Monique fue convencida por los niños de salir a jugar a la pelota, a una cancha que queda como a una media cuadra de distancia, de manera que cuatro o cinco niños comenzaron a reclutar al mayor numero posible de jugadores para armar la “pichanga”, obviamente yo también fui invitado, al igual que Francisco...(que) me dice: *ya tío apuresel!*, coincidiendo con las voces de los niños que lanzaban la última invitación a jugar a la cancha con la tía Monique, quien estaba en la puerta con la pelota bajo el brazo y una amplia sonrisa.”
“(Francisco) a quien el grupo de niños había dejado atrás (y que) pudo con su dibujo doblado en la mano salir corriendo a jugar a la pelota con los demás niños.”

Actividad 44: Juego “Gato”
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 7

“Durante la lectura con M^a Eugenia, a mi lado izquierdo, en la pizarra, se encontraba Belén jugando al gato con otro niño al cual yo no conocía ,”

Actividad 45: Juego “Gato”
Iniciada por: Niña
Estructurada por: Niña
Observación: 7

“ella me invita a jugar al gato con ella, a lo que yo respondí que una vez que terminara de leer. De manera que una vez que concluimos de leer con M^a Eugenia, me acerqué a jugar al gato con Belén”
“Con Belén jugamos al gato de una forma bastante particular, debido a que llegada aproximadamente la tercera partida en la que ella me gana, yo luego de que ella traza la línea que une las tres equis con las que ella estaba jugando, yo dibujo un tercer circulo en línea con la respectiva línea, con lo que yo también “gane”.De manera que desde ese instante comenzamos a jugar de esa forma, en cada partida ganábamos los dos.”...“dejamos de jugar con Belén por mutuo acuerdo,”

Actividad 46: Juego “Bolas”
Iniciada por: Niño
Estructurada por: Niños

Observación: 7

“observé un juego de “bolitas” que se estaba desarrollando en el frente del Centro, dentro de la reja. En este se presentaban varios elementos interesantes, por ejemplo a través de lo que se escuchaba por la ventana aquel que perdía tenía que pagar la apuesta con una (tradicional) “*patá en la raja*”, pero no solo esto la relativización de las posiciones en las que las bolitas quedaban era totalmente extrema , cada uno tenía el derecho de poder avanzar tres cuartas (que se realizan abriendo la mano con el pulgar puesto en el lugar exacto en se supone estaba la esfera) desde esta, pero en vez de esto comenzaron a avanzar tres pasos, que luego se transformaron el tres zancadas, además si la bolita caía cerca de la del otro, la pisaban para que este no pudiera hacer la “chita” (hacer chocar las bolitas). Tres niños eran los que jugaban, Kevin y otros dos niños; y por otro lado dos niños mayores (y al parecer por como se comportaban, por su pavoneo e influencia, con mayor status también) los observaban y al mismo tiempo hacían las veces de jueces con respecto del juego, de manera que de vez en cuando y cada cierto periodo de tiempo, decidían quien merecía llevarse una patada, a pesar de que en apariencia, por las reglas del juego, no la mereciese.”

Actividad 47: Carretilla
Iniciada por: Niño
Estructurada por: Niño (Jonathan)
Observación: 8

“Estaba escribiendo cuando pasa Jonathan con una carretilla(EI), seguido de cerca por otro niño de aproximadamente ocho años. Me vuelve a saludar diciéndome: “¿*Que pasa tío?*” al tiempo en que se da vuelta para decirle al niño que lo seguía: “*Vamos po’culiao*”, luego de lo cual el niño apuro el paso tras de Jonathan sin decir palabra.”

Actividad 48: Rescatar el volantín
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 8

“Mientras esperábamos en la esquina, un volantín, que un joven elevaba sobre nuestras cabezas desde un muro que contiene parte del cerro y al cual se accede subiendo por la escalera, que a su vez sube desde el terminal, cayó muellemente sobre un costado de la escalera, de manera que los niños se alborotaron en tratar de recogerlo y uno de ellos al tratar de subir un pequeño desnivel de tierra resbaló, cayendo al suelo con un pequeño quejido.”

Actividad 49: Conversación
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niño (Brayan y Ninoska)
Observación: 8

“Brayan se sentó en el asiento de adelante (que es un niño al que en otra oportunidad Sebastián le quitó el gorro) y cuando pasamos por el lado de una casa que tenía un graffiti (no me recuerdo bien que decía pero algo que hacía alusión a que es *choro*, termino utilizado para expresar que a aquel quien se le denomina de esta forma no lo pasan a llevar sin exigir un desagravio), me lo señaló diciéndome: *ese lo escribió mi hermano*. Pasando a contarme una historia en la que a él y a su hermano de dieciséis años los *cogotearon* (asaltaron) en el cerro cordillera, de manera que su hermano “*fue a buscar una pistola y los agarró a balazos*”. Una vez que terminó de contarme esta historia, en la que no había miedo ni una aparente sensación de sensacionalismo, además que al parecer nadie murió ni salió herido, me doy vuelta y Ninoska me cuenta así sin preámbulo que a ella su prima le enterró un lápiz en el ojo, por que estaban peleando, seguidamente se me acerca y me muestra su ojo en el que en el iris tiene como una especie de muesca, como si este le faltara un trozo, hacia la parte de la esclerótica.”

Actividad 50: Conversación
Iniciada por: Niño
Estructurada por: Niño
Observación: 8

“se me acercó Daniela y me dijo que ella no se iba a subir porque le daba mucho miedo, con lo que Ninoska que estaba sentada a un costado mío, estuvo de acuerdo. Yo no le di mucha importancia al asunto diciéndoles que una vez que se subieran les iba a gustar y que iban a querer subirse de nuevo, lo que obviamente no las convenció mucho, pero que aparentemente las tranquilizo un poco.”

Actividad 51: Lanzar escupos
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 8

“otros pocos (los mas inquietos) se fueron a las barandas a tirar escupos y mirar hacia abajo, siendo acompañados por Mario;”

Actividad 52: Embarque y acomodo
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 8

“llegó la lancha en la que en un abrir y cerrar de ojos todos nos embarcamos, incluso saltando audazmente desde la orilla a la cubierta de la barca Una vez que todos estuvimos sobre esta nos pasaron a cada uno de nosotros chalecos salvavidas que los niños presurosos se ayudaron mutuamente a colocar, de manera que en menos de tres minutos ya íbamos saliendo del muelle.”

“Elsa iba sentada en medio y siete de los niños iban sentados en la parte de delante del espacio destinado al publico que era como una especie de tarima y que estaba cerrado por una baranda gruesa como de tubo, pintada de blanco; los demás niños estaban distribuidos en las orillas de esta banda, menos Nacho quien estaba atrapado por la mano derecha de Elsa quien lo tenía flexiblemente tomado por el cinto del salvavidas, de manera que tuviese solo la suficiente libertad para moverse, lo que causaba la hilaridad de la tripulación de la embarcación que no dejaron de hacer bromas durante el trayecto.”

Actividad 53: Reconocimiento de su espacio
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 8

“Una vez que ya dejamos el espacio concreto del muelle, uno de los niños exclamo a voz en cuello: “*¡cácha, de aquí se ve el muro de la cancha!*” de la cancha que queda a media cuadra del centro, que como dijo el niño (que al parecer fue Luis) se veía desde la embarcación claramente como el lomo gris de un caballo corcoveando, dándonos vuelta todos para poder reconocerlo entre los colores de las casas los cerros.”

Actividad 54: Asombro, Saludos.
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 8

“Una de las cosas que provocó gran expectación por parte de los niños (aparte de las insólitos trozos de basura que flotaban en el agua) fue la estructura que los niños conocen como el “SOCIBER” que muchas veces aprecian reparando buques, claramente desde sus hogares. Saludando ruidosamente a “*los socios*” que les devolvían el ademán los niños agitaban sus brazos a todo dar mientras reían y gritaban a todo pulmón *¡Hola!*, tanto a los buques anclados como a las otras embarcaciones. O cuando pudieron ver el lobo marino que apareció bufando con sus bigotes salados por sobre la superficie del mar y gritaron todos juntos a la vez *¡Ahí está!*.”

Actividad 55: Juego “Tregar”
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Niños
Observación: 8

“Una vez que llegamos a la esquina de la plaza Sotomayor con calle Blanco, lo niños comenzaron a subirse en los salientes que quedan en el lugar donde se encuadran las ventanas del edificio y a pasar de una a otra, por lo que se comenzó a hacer un poco larga la llegada del microbús, incluso una pareja de carabineros comenzó a acercarse por el ruido que los niños producían, creo que con la intención de que estos se tranquilizaran un poco(M1), lo que surtió el efecto deseado, hasta justo el momento en que paso el microbús, cuando ya estaban comenzando a inquietarse de nuevo.”

• **Estructuradas por Adultos**

Actividad 1: Desalojo, Negociación.
Iniciada por: Adulto Observador
Estructurada por: Niños (idem)

Observación: 1

“Una vez que comenzamos a, literalmente, sacar a los niños del Centro, estos comenzaron a realizar todo tipo de maniobras evasivas y de camuflaje para no tener que irse de esta”

Actividad 2: Negociación
Iniciada por: Niñas
Estructurada por: Adulto (Antonia)
Observación: 2

“comenzaron a llegar niñas preadolescentes, que venían al parecer llegando de clases (alguna venía con uniforme) y a las que Antonia no les permitió la entrada al Centro, *No ustedes no pueden entrar por que estuvieron el domingo tirando agua*. Frente a esta situación las niñas comenzaron a pedir y rogar por un espacio aproximado de cinco a diez minutos, para que accediera a dejarlas entrar, luego de lo cual Antonia accedió a rebajar la sanción : *bueno, a las cinco pueden entrar*”

Actividad 3: Control instrucción
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Adulto (educadora)
Observación: 3

“Una vez que los niños de la escuela accedieron a las demás piezas del Centro, las educadoras ejercen con mas tenacidad su control, recalcándoles que ellos solo están en el Centro por la biblioteca , así que una vez que la educadora que parecía ser la encargada del grupo ingresa a la pieza 3, donde están las colchonetas hacia donde Ninoska y Priscila se habían retirado, y las ve saltando desde el altillo hacia las colchonetas me preguntó con suma gravedad: *¿y... se tiran de ahí?* A lo que yo respondí afirmativamente intentando no darle ningún tipo de valoración a mi respuesta. Luego de esto ella salió de la pieza con una cara que podría calificarse de incredulidad.”

“Una vez que se dio por terminada la "comida" las educadoras reunieron a los niños y se los llevaron marchando de dos en dos hacia la escuela. Antes de irse, al ir a buscar a unos niños que se habían colado en la pieza 3, llegó la educadora “en jefe” y mirando a la escalera, las colchonetas y las niñas que se encontraban en el altillo y que se tiraban sin ningún miedo y aparentemente disfrutando abiertamente de la experiencia, además de algunos educandos que tentaban la posibilidad de arriesgar la aventura, llamó a los niños diciéndoles: *"ya niños vamos, ¡No!, ¡no se suban ahí!, que para eso hay que saber tirarse"*”

Actividad 4: Llanto y “Rescate”
Iniciada por: Niño
Estructurada por: Adultos (Antonia)
Observación: 5

“luego de un rato un niño se puso a llorar. Esto se mantuvo durante unos instantes en los que llegamos con Antonia para saber que había pasado, sin obtener una respuesta por parte de Francisco que es como se llama el niño, ya que luego de estos instantes llegó la mama de Francisco y luego de al parecer algún tipo de “correctivo” físico se llevó al niño para su casa (digo al parecer, debido a que en el momento en que llegó la madre, yo justo iba saliendo para la pieza 1, debido a que Antonia me dijo que eso se le pasaba solo, como algo habitual, cuando de repente se incremento la intensidad del llanto así como su modulación emocional que se acercó más a una expresión de dolor, lo que yo asocie con un golpe). Al parecer fue Belén quien es su hermana, quien habría ido a buscar a la madre

Actividad 5: Juego “Luchita” Conversación
Elegida por: Niño
Estructurada por: Niño
Observación: 5

“veo a Monique que va atravesando esta, cuando Jonathan se le abalanza por detrás y agarrándola del cuello, la tuerce hacia atrás y hacia abajo con fuerza, haciéndola caer con él sobre el sillón cama. En la puerta veo a Marcelo quien me levanta las cejas con incredulidad, a lo que yo respondo con un pequeño movimiento negativo de cabeza. A esto, reaccione diciéndole a Jonathan: *Oye no seai´ tan brusco con la tía po´ Jonathan, no seai´ confianzudo*, pero nada más.”... “Monique manejo la situación de forma muy atinada, jugando un rato con él, como a entrenar combos y posturas de defensa, terminando por conversar con él, al parecer, respecto de su familia.”

Actividad 6: Conversación

Iniciada por: Niño
Estructurada por: Adulto Observador
Observación: 8

“Al bajarme del microbús en el que me desplazo hacia el Centro, escucho la voz de un niño que me interpela: *¿Tiene fuego tío?* , al darme vuelta veo a Jonathan, quien es un niño que conocí en el centro, quien tiene aproximadamente unos catorce años y que me estaba mirando sobre una especie de reja hecha de latas y viejas planchas de zinc. Al acercarme le pregunto si fuma hace mucho tiempo y el me responde que sí (en este momento dudo de prestarle fuego), tras de él dos caballos oscuros pastan apaciblemente en una especie de galpón que se desprende de lo que puede ser calificado como un rancho. De manera que, le digo que no ando trayendo fuego y le pregunto si es que va a ir al Centro, a lo que el me responde diciendo: *No! pasa ná, más fome la weá.* Le pregunto que esta haciendo y el me responde *ná.* Así que me despido de él, y comienzo a bajar hacia la biblioteca.”

Actividad 7: Llegada al muelle
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Adulto (Elsa)
Observación: 8

“Una vez que llegamos al muelle, con todos los niños completos, estos comenzaron a salirse de la reja y acercarse a la orilla, de manera que Elsa les ordenó que se fueran a sentar en la escalera por la que los turistas descienden para embarcar en las lanchas. Una vez que obedientemente nos sentamos en la escalera,”

• Estructuradas por Observador

Actividad 1: Lectura
Iniciada por: Niño
Estructurada por: Observador
Observación: 5

“uno de los niños con quien había jugado “a las luchitas”, se me agarró de las piernas impidiéndome caminar, tal como lo hizo en varias ocasiones mientras estuvimos jugando. Así que viendo que me era imposible zafarme con facilidad, lo invite a leer un cuento, a lo que el accedió de inmediato. Me dijo que su nombre es Kevin (este es “el Kevin chico”) y que tiene cinco años, yo le propuse un libro que se llama “Kiko y la Pelota”. Comencé a leerle el libro, pero luego de unas paginas me di cuenta de que no miraba para nada el texto, sin embargo, lograba de inmediato responder del desarrollo de la historia a través de las ilustraciones, así que yo me propuse poner un poco de énfasis en el texto, a pesar de que el no supiese leer. De modo que cuando llegamos a la tercera pagina, yo tapaba con mi mano la ilustración que a pagina abierta quedaba a la derecha y, leía el texto que estaba al lado izquierdo, para luego descubrirle la ilustración de lo que iba pasando en la historia con Kiko, de manera que entonces, según mi punto de vista era el texto el que traía a la mano la imagen. De esta forma leímos este libro y dos más: “la escuela” y “la nieve”, del mismo autor”.

Actividad 2: Juego “armar”
Iniciada por: Niño (Ignacio)
Estructurada por: Adulto y niño
Observación: 4

... “Ignacio (Nacho), quien me saluda y de inmediato me invita a jugar “*como jugamo la otra ve*”... ”lo primero que hizo fue traer de las repisas las cajas donde se guardan los cubos-rompecabezas de aproximadamente 5 cm3 con los yo intentaba armar alguna figura interesante mientras que el jugaba a la de-construcción. Durante un rato, lo que principalmente hizo, fue ver de reojo las figuras que yo lograba realizar con algunos cubitos y luego me dijo, que las que él hacía eran mejores que las mías, sin dejar de concentrarse en intentar realizar figuras mas cercanas a las que yo estaba realizando, es decir, más complejas. Luego de un rato de jugar al lado mío, mas bien que conmigo, Nacho trajo otro juego, esta vez un rompecabezas y luego un juego de pares, y luego otros juegos que fue acumulando sobre la mesa y que luego de un rato, eran una pila de juegos que ocupaban toda la mesa en la cual ya no se podía jugar, una vez que esto sucedió, Kevin paso por el lado de Nacho, tocándole la oreja, a lo que el respondió, para salvar su honor, con una persecución, quedándome solo en la mesa con un montón de juegos en desorden.”

Actividad 3: Juego “Caballito”
Iniciada por: Niño
Estructurada por: Observador
Observación: 7

“uno de los gemelos se me subió en la espalda tratando de que yo lo llevase de paseo, a lo cual yo no accedí, tampoco lo bajé, pero no lo afirmaba así que quedaba colgado de mi cuello, intentando afirmar sus pies en las mesas que yo cuidadosamente evitaba para que estuviese el menor tiempo posible, lo entretenido de todo esto fue que su hermano afirmaba los pies de su par con las manos para que no se cayese siguiendo mis evoluciones para que el otro no lograra apoyar los pies en cualquiera de las mesas o incluso en el mueble donde están los libros . Una vez que se caía, volvía a empezar y comenzábamos esta especie de danza otra vez, esto durante unos diez minutos aproximadamente.”

Observaciones c

- Actividades estructuradas por niños

Actividad 1 : Baile
Iniciada : Yasna, M^a Eugenia, Daniela, M^a Fernanda y otras niñas (12 - 15 años)
Estructura Inicial : Yasna, M^a Eugenia, Daniela, M^a Fernanda y otras niñas (12 - 15 años)
Observación : 3

"... son las niñas más grandes, Yasna, M^a Eugenia, Daniela, M^a Fernanda y otras niñas quienes han ocupado el espacio. Ellas se han puesto a bailar y no han permitido que otros entren a la pieza o las interrumpen. Las observo desde la pieza 1 y veo que le gritan a José (8 años app) para que salga de ahí. Ellas me ven pero no me dicen nada."

Actividad 2 : Baile
Iniciada : Niños, Niñas (12 – 16 años app)
Estructura inicial : Niños, Niñas (12 – 16 años app)
Observación : 4

“Posteriormente los niños de forma natural se van agrupando por edad. Las niñas más grandes, a la llegada de los niños de su edad, se apartan a la pieza 3 a bailar música axé. No sé de quién es la música, el CD, pero se consiguen la radio del centro, poniendo la música en un volumen alto.”

Actividad 3 : Baile
Iniciada : Niñas
Estructura inicial : Niñas
Observación : 4

“De repente me muevo al compás de la música que tienen, sin coreografía, sino que movimientos inventados, y más comunes, invitándome las niñas inmediatamente a bailar con ellas o a que les muestre como yo bailo. Les digo bromeando que me da vergüenza y ellas se ríen e insisten pero no de forma "continua".

Actividad 4 : Curioseando una cartera
Iniciada : Scarlett (3 años)
Estructura Inicial : Scarlett (3 años)
Observación : 7

“Scarlett ha vuelto a la pieza 2. Ha llegado con una cartera de mano, pequeña de color roja, que pertenece al centro, se sienta cerca de mí y me muestra que al interior de la cartera hay unos naipes sueltos que corresponden a un juego con más pieza. Yo le digo que están bonitas los naipes, los tomo, los observo un poco desorientada y la niña me mira a mí, entonces se acerca Lesly y le propone a Scarlett jugar. Ambas, sin esperar respuesta o gestos de una y la otra, se disponen a mirar la cartera, a tomarla, tocarla, abrir y cerrarla. En definitiva, creo, que a curiosearla.

Actividad 5 : Curiosear
Iniciada : Scarlett (3 años)
Estructura Inicial : Scarlett
Observación : 7

"Scarlett ha salido de la pieza 2 hacia la 1, se dispone a correr sin llamar tanto la atención, buscando alguna cosa que la entretenga en un rincón donde existe un mesón que divide a la sala de lecturas y rompecabezas de la pieza, con un lavatorio y estantes donde los voluntarios guardan sus pertenencias, y donde existen artículos como cajas con juegos didácticos de madera, tizas y algunos libros, también en la pieza 1. (...) Scarlett se ha metido ahí y la veo registrando unas cajas pequeñas. Me dirijo a ella y le pregunto qué hace.

Entonces ella sin responderme saca una caja con maderas pequeñas, rectangulares, y nos ponemos a jugar con ellas haciendo torres. No alcanzamos a estar más de cinco minutos jugando y Scarlett se distrae mirando piñones (que se encuentran en los pinos) que cuelgan sobre ella, en el techo (...)Scarlett, con su dedo índice, indica a los piñones, se sube a una silla y me imagino que su intención es luego subirse al mesón para tocar los piñones. La detengo y la tomo en mis brazos y la alzo, de tal manera, que pueda tocar los objetos que le llaman la atención. Una vez que lo ha hecho, toma uno y corta el hilo que mantenía al piñón colgando. Se acerca su madre y la ayuda a devolverlo a su lugar."

Actividad 6 : Desalojo
Iniciada : Nacho (6 años app)
Estructura Inicial : Nacho
Observación : 3

"Nacho también ha ido hasta la pieza 4 para ver que están haciendo(las niñas más grandes), entra y lo echan empujándolo y advirtiéndole que no vuelva o si no le van a pegar. Nacho se molesta, vuelve a la pieza 2, se pone a llorar unos segundos y, con el cuerpo tenso y el rostro enojado vuelve a entrar Las niñas lo vuelven a sacar pero ésta vez le pegan y le dicen garabatos. Nacho sale llorando otra vez, lo invito a jugar a otra cosa, pero Nacho es insistente, después de 10 minutos aproximadamente, en que estamos en la pieza 1, vuelve a ir hacia ellas y rápidamente lo veo salir arrancando con Mª Fernanda tras de él persiguiéndolo. Antonia que está ordenando los libros se acerca hasta ella y le dice de forma calmada que lo deje entrar (las niñas han ocupado la pieza 2 y pieza 4).

"Mª Fernanda: ¡¡¡él no entra!!!.

Antonia: ¿y por qué no?

Mª Fernanda: ¡¡¡porque no quiero!!!

Antonia: Claro que él puede entrar, él tiene derecho a hacerlo".

Mª Fernanda no acepta las explicaciones de Antonia. Finalmente ella se va a la pieza 4 y, a escondidas de Antonia, amenaza a Nacho para que no entre ."

Actividad 7 : Desalojo
Iniciada : varios niños y niñas
Estructura Inicial : niños y niñas
Observación : 3

"...percibo que los niños están incipientemente inquietos. Se han empezado a reunir en la pieza 1 buscando libros y haciendo una fila en el mesón donde Antonia está anotando a los niños que piden libros el nombre respectivo de éste (...)los niños han comenzado a correr por las diferentes piezas, persiguiéndose (con algún libro en mano) también desde adentro hacia afuera del centro. Hay mucha bulla y gritos. Cuando Antonia menciona que ya es hora de cerrar , los niños se acercan para que sean anotados en el cuadernos de libros prestados."

Actividad 8 : Juego "la cocina"
Iniciada : Moisés, Gian Franco, Camilo (4 años)
Estructura Inicial : Moisés, Gian Franco, Camilo (4 años)
Observación : 5

"Los niños con los que estoy demuestran especial preferencia por jugar con los elementos de la cocina y me integran fácilmente sin preguntarme el nombre, (a pesar de que he sido yo la que me he acercado a jugar). Sólo me llaman "tía". Yo sólo los observo, ellos se distribuyen los roles de su juego sin mayores conflictos. Juegan a hacer comida, de preferencia a armar la pizza (que está dividida en 6 trozos con belcro a sus lados, para ser armada y desarmada sencillamente). Me ofrecen comida y yo les agradezco cada gesto de atención. Entonces van surgiendo más claras las caracterizaciones que eligen voluntariamente: está el chef o el cocinero, el cliente y el perro. Moisés es éste último y se entretiene bastante imitándolo. Los dos niños se ríen con él y le demuestran cariño al "perrito", le dan comida, y también la esconden cuando el perro empieza a intentar robársela. "

Actividad 9 : Juego "la cocina"
Iniciada : Moisés, Gian Franco, Camilo
Estructura Inicial : Moisés, Gian Franco, Camilo
Observación : 5

"Entremedio del juego llega uno que otro niño varón a ver a qué están jugando estos tres niños que son lo únicos que están separados del resto del grupo. Moisés, Gian Franco y Camilo no se complican y agregan

más personajes al juego (2 cocineros, 2 clientes y 2 perros). Estos niños que se integran permanecen un rato, 10 minutos como máximo, y luego vuelven a la pieza 1"

Actividad 10 : Juego "perseguirse"
Iniciada : Sebastián (16 años app), M^a Eugenia (13 años app)
Estructura Inicial : Sebastián (16 años app), M^a Eugenia (13 años app)
Observación : 6

"Entonces aparece Sebastián en la pieza, con M^a Eugenia comienzan a molestarse, a decirse bromas. Se quitan los gorros que andan trayendo y también instan a Kevin para que les siga el juego, molestándolo por como se refiere a un juguete que tiene (lo pronuncia mal). M^a Eugenia se lo quita y le pega fuerte, según la observante, considerando que Kevin tiene 4 - 5 años, es de estatura pequeña, y M^a Eugenia tiene 13 años, y debe medir sobre 1. 55m. Sin embargo a Kevin parece no molestarse, no se enoja ni hace gesto de dolor, sino que se ríe aunque sin seguirles el juego. Luego M^a Eugenia con Sebastián salen corriendo para perseguirse, volviendo a molestar a Kevin para que juegue con ellos. M^a Eugenia lo pisa y se sube sobre él; yo le señalo que no haga tal porque le puede hacer daño, pero ella insiste, no me escucha, o lo hace pero no me hace caso. Entonces le pregunto porque le pega, sí él más chico, no la ha hecho nada y más encima no puede defenderse, entonces ella me responde, riéndose porque parece entretenida con el juego, que le pega porque sí... ¿por qué sí?, le pregunto de nuevo. *"¡Ay, tía!, ¿es que me da rabia el Kevin!"* (se ríe, mira al Kevin, en ningún momento me mira a mí). Esta respuesta M^a Eugenia la repite cada vez que le pregunto, y cuando busco saber por qué le da rabia ella no me responde. (...). Kevin se pone a correr tras de Sebastián y M^a Eugenia quitándose los gorros."

Actividad 11 : Juego "El Restaurant"
Iniciada : Kevin "grande" (12 años app)
Estructura Inicial : Kevin "grande"
Espacio : Pieza 4
Observación : 6

"Casi al final llega Kevin "grande" (12 años, app), y luego de saludar se va a la pieza 4. Se queda algún rato allí, luego nos invita a Kevin chico y a mí a pasar; me doy cuenta que ha armado una mesa y la ha adornado, puesto servicios y comida de juguetes. Nos sentamos con Kevin chico y seguimos el juego. Luego de que ficticiamente hemos terminado de comer, Kevin grande me invita a un rincón de la misma pieza donde hay dos sillas, y me dice que es un rincón para pololos. Yo le explico que para ese rincón tendría que invitar a una niña que no estuviera pololeando. Él no me responde nada, continúa el juego diciendo que ahora va a cerrar el restaurante y que más tarde abrirá."

Actividad 12 : Juego "El Restaurante"
Iniciada : Diego (9 años app)
Estructura inicial : Nacho, Belén, Diego, Observador
Observación : 2

"...pero estando los cuatro juntos en la misma actividad, casi al final de la jornada, en la pieza 2, donde jugamos al "restaurante". Diego, que es el mayor de los tres, ha optado libremente por ser el cocinero, por ordenar la mesa y servir la comida. A Nacho creo que le gusta "comer" la comida de juguete, porque se los hecha a la boca y hace un gesto vocal de "mmm", cerrando los ojos, como indicando de que está sabroso. También parece gustarle que le preparen un plato porque espera tranquilo a que le sirvan, mientras tanto me propone que en el juego sea su mamá y la de Belén. Ésta última, en tanto, se entretiene sirviendo platos de cocina, jugando con las tazas, ollas y riéndose cuando Nacho mastica todo lo que le ofrecen."

Actividad 13 : Juego "lotería"
Iniciada : Oscar y Juan (8 años app)
Estructura Inicial : Oscar y Juan
Observación : 8

"En tanto Oscar y Juan (gemelos de 8 años app) me invitan a jugar con ellos a "armar", me dicen. Nos ubicamos junto a la prima de ellos, Alejandra (5 años app), en una mesa cercana a la puerta de salida. Los gemelos traen una especie de "lota" que en vez de contener número tiene distintas fotografías de flora y fauna en general, que trae adjunto fichas (cuadradas) impresas con los dibujos respectivos del juego. Juan y Oscar sonríen y se mueven en su puesto mientras distribuyen los cartones a los que vamos a jugar, también disponen las fichas en la mesa de manera dispersa de manera de dificultar y variar la elección de las fichas. (...)Oscar, Juan, Alejandra y yo comenzamos a jugar. Recuerdo una estrategia de Hugo que alguna vez propuso reglas en un juego con niños, y en esa línea intenciono el proponerles una regla base a los niños para

el juego, el cual es no picarse ni pelear. Los tres aceptan, y comenzado el juego los niños no respetan mucho las reglas (algunos se enojan si no ganan, por ejemplo), pero el juego va adquiriendo un ritmo que entretiene a los niños y los mantiene concentrados en el juego. (Sonríen cuando juegan, de ahí que percibo que están divirtiéndose)."

Actividad 14 : Juego "Rompecabezas"
Iniciada : Oscar y Alejandra(8 y 5 años app)
Estructura Inicial : Oscar y Alejandra (8 y 5 años app)
Observación : 8
Párrafo : 11 - 12

"Oscar y Alejandra se van a buscar un "rompecabezas" grande al estante que está al fondo de la pieza 1, el que tiene piezas de madera coloreadas que forman una imagen del centro de una ciudad (Almacén, frutería, calle, niños, autos, casa, plaza, semáforo) (...)En el rompecabezas, Oscar busca que lo armemos por turno, o sea, que cada cual vaya aportando con una pieza en la construcción, y se molesta ligeramente cuando nota que Alejandra y yo no le obedecemos en su regla. Algunos niños, ajenos a nuestro juego, se acercan y preguntan si pueden jugar, pero los gemelos por lo general responden que no, pero yo respondo que sí, de una forma bastante normal sin que parezca impositiva, los gemelos no me expresan verbalmente una molestia, pero de repente gesticulan y se ponen más serios (De todas formas nadie más se sumó al juego). En la mitad del armado comenzamos a construirlo de manera más colaborativa, distinta a la dinámica inicial en la que era más individual. Finalmente celebramos el haber armado el rompecabezas exclamando algo parecido a "ehhh" . Nadie a nuestro alrededor nos comenta algo, siguen con sus juegos. Armamos finalmente el rompecabezas y eso nos ha tomado cerca de 15 minutos."

Actividad 15 : Juego "Rompecabezas" - Conversación
Iniciada : Niña (8 años app)
Estructura Inicial : Niña (8 años app)
Observación : 3

"...me acerco a una niña que no había visto anteriormente en el centro y al verme me invita a que la ayude a armar un rompecabezas, yo me uno para poder preguntarle si acaso ella viene al centro y me responde que no, que antes no venía porque "no le gusta leer", y que fue invitada por un amigo (Gonzalo), quien asiste regularmente al centro. Le pregunto si acaso acepta que le lea un cuento y me responde que no, no quiere."

Actividad 16 : Juego "La memoria"
Iniciada : Juan (8 años)
Estructura Inicial : Juan, Oscar (8 años)
Observación : 8

"Juan va en busca de otro juego el cual se llama "Memoria". Nos disponemos a ordenar las fichas, los niños las colocan sobre la mesa sin un orden establecido. Les propongo ordenar las fichas (en columnas) para que sea más fácil recordar la ubicación de las imágenes que se elijan. Ellos aceptan y comienzan a ordenar, tomándose un buen tiempo; percibo que se entretienen formando columnas irregulares lo que no perjudica en absoluto la idea de tener más orden en la mesa. Me doy cuenta que Pilar nos observa desde el mesón. Los gemelos siguen armando columnas, unas con más fichas que otras. Con Nacho - que se ha sumado al juego - observamos y esperamos a los gemelos. Luego todos los participantes (Juan, Oscar, Nacho y yo, Alejandra se ha ido a otro juego) intentamos ponernos de acuerdo para obtener un turno en el juego. Primeramente los gemelos no se ponen de acuerdo en quién jugará primero o después, hasta que entre ellos disponen el orden y todos quedamos de acuerdo. (...)Se acerca Pilar y le dice a los niños que ella también quiere jugar, les pregunta si se lo permiten, y los niños se quedan en silencio sin decir nada por unos segundos. Pilar vuelve a preguntar y ahí los niños verbalmente responden que sí. (...) los niños responden a su "saludo", se sienta junto a nosotros y comienza a poner reglas al juego para que sea más "ordenado". Primero redistribuye los turnos por orden de ubicación (los niños en los juegos anteriores tendieron a ordenarse según "capricho"). Segundo, Pilar hace una simulación o demostración de "cómo" se juega a la "Memoria", dando vuelta las fichas para que todos las vean y luego dejándolas en su mismo lugar. Comenzado el juego percibo que Pilar opta por ir señalando los turnos a los niños, recordándoles las reglas del juego y corrigiéndolos cuando ponen mal una ficha. (...)Juan y Oscar parecen ansiosos y se saltan los turnos, Nacho ya no está jugando con ellos, se va, entonces Pilar les dice que ella no seguirá jugando si siguen faltando a las reglas. (...)

Actividad 17 : Juego con colchonetas
Iniciada : Oscar, Juan (8 años app) y Alejandra (5 años app)
Estructura Inicial : Oscar, Juan y Alejandra

Observación : 8

"Me voy a la pieza 3 donde los gemelos y Alejandra juegan con las colchonetas, me quedo con ellos acompañándolos y de vez en cuando entran Ivan y Nacho que se tiran sobre los gemelos o los molestan, pero los gemelos no responden con golpes, parecen temer a ellos, y de vez en cuando me avisan de alguien que dice "garabatos".

Actividad 18 : Juego "Lanzarse a las colchonetas"
Iniciada : Gonzalo, José (8 años app), otros niños.
Estructura Inicial : Gonzalo, José (8 años app), otros niños.
Observación : 3

"...Gonzalo, José y otros que no reconozco, quienes han usado este lugar, lanzándose desde el altillo hasta las colchonetas en el suelo"

Actividad 19 : Juego "legos" - Conversación
Iniciada : Moisés, Camilo, Gian Franco (4 años app)
Estructura Inicial : Moisés, Camilo, Gian Franco (4 años app)
Observación : 5

"Me integro a jugar con estos 3 niños que juegan con distintos elementos: lego colorido que tiene piezas geométricas y otras que varían de las comunes con adornos) y les pregunto si es que quieren que les lea un cuento, y los 3 niños me responden con un no. Les pregunto si les gustan los cuentos, y me responden de la misma forma (no). Les pregunto nuevamente si es que en sus respectivas casas les leen cuentos, y los tres niños me responden que sí. Cuando les pregunto quién les lee cuentos en la casa, ellos, aveces mirándome, otras veces siguiendo con su juego, me responden coincidentemente que son sus mamás quienes lo hacen. (...)Luego les pregunto si acaso habían ido antes a la biblioteca, y me responden que es la primera vez. Cuando les pregunto si les gustó el lugar, me dicen que sí, principalmente porque hay juguetes que en el jardín infantil no hay. Hay algunos parecidos, me dicen, como el lego, pero tienen muy claro los que no están en su jardín, y me señalan la cocina y los alimentos, justo con los que parecen más emocionados y entretenidos."

Actividad 20 : Lectura de cuentos
Iniciada : Sebastián (16 años app), Ivan (13 app), Luis (10 app)
Estructura Inicial : Sebastián (16 años app), Ivan (13 app), Luis (10 app)
Observación : 8

"...veo a Sebastián, Ivan (13 años app) y Luis, se ponen a leer los libros "Papelucho en vacaciones" y "Papelucho detective". Sebastián dice que ahí, en ese lugar (pieza 2), estarán más tranquilos porque en las otras partes hay mucha bulla. Sebastián está con uno de los libros en sus manos, comienza a leer una parte en voz alta. Luego Sebastián se lo entrega a Ivan que está a su lado y éste continúa la lectura. Luis escucha la narración del cuento."

Actividad 21 : Juego "La Escuela"
Iniciada : Belén (5 años)
Estructura inicial : Belén, Nacho (6 años)
Observación : 1

"...Belén me propone que juguemos a la "escuela" y que yo sea la profesora. Sin embargo Nacho tiene otra idea: *"usted es nuestra mamá y la Belén es mi hermana"*. Observo que antes de que iniciemos el juego, los niños no se ponen de acuerdo en los libros que van a tener o el lugar que van a ocupar. Cada uno por separado elige los libros que quieren usar. Empezado el juego mis roles son de profesora en la escuela y después de mamá en la casa imaginaria. Hay otra voluntaria, Paulina, (chilena) que nos observa, entonces a Nacho y Belén me dicen que mejor ella sea la mamá que los va a dejar y a buscar a la escuela. Yo no me hago ningún problema y les digo que sí."

Actividad 22 : Juego "Perseguirse"
Iniciada : Niños
Estructura inicial : Niños
Observación : 4

"...los niños agrupados, aproximadamente 7 niños (6 niñas y 1 niño) juegan entre ellos, los más pequeños - Ignacio y Belén - corren y se persiguen con algunas niñas grandes. En ese intermedio Ignacio es molestado y

golpeado por una niña más grande, se molesta, llora, luego persigue a una de las niñas grandes, muy enfurecido, para devolver la golpiza. No lo consigue.”

Actividad 23 : Juego “Perseguirse”
Iniciada : Manuel y otro niño
Estructura inicial : Manuel y otro niño
Observación : 1

“...en la pieza 1, revisando algunos cuentos, veo que Manuel sale corriendo detrás de otro niño que arranca, quedándose en el límite de la pieza 2 y pieza 1 y pateo fuertemente la puerta que divide dichas piezas mirando a su amigo que arranca de él. Ambos se ríen, hacen un gesto de la sonrisa y risa que me hace creer que ambos están sintonizados en el juego, entonces Antonia (voluntaria y encargada del centro aquel día) le pregunta a Manuel: *"y bueno, ¿en tu casa también golpeas la puerta así?"*. Manuel se queda un segundo en silencio y después le responde que no. Ambos salen del centro persiguiéndose.”

Actividad 24 : Juego “Perseguirse”
Iniciada : Niños
Estructura inicial : Niños
Observación : 2

“En la pieza 1 han habido niños que corren pasando a llevar a otros. Antonia les pide que tengan más cuidado, que no empujen a los más pequeños, los niños responden verbalmente que "bueno" (que no empujarán o interrumpirán a los más chicos) pero sin mirar a la voluntaria y siguen corriendo hacia fuera o hacia adentro. Esta situación se ha repetido toda la tarde. Antonia ha vuelto a repetir lo mismo, que no interrumpen a los otros niños. Un grupo de niños más grande sale corriendo de la pieza 4 hacia fuera, entonces Antonia les dice que de seguir así, molestando a los otros, no podrán entrar mañana al centro. Los niños mueven la cabeza verticalmente, con gesto afirmativo, denotando que han entendido, lo hacen con una aparente calma pero al rato después siguen corriendo, empujando e interrumpiendo a otros dentro del centro.

Actividad 25 : Desalojo
Iniciada : Niños del centro (6 años app – 16 años app)
Estructura inicial : Niños del centro (6 años app – 16 años app)
Observación : 4

“Faltando poco para el cierre del lugar los todos los niños comienzan a esconderse, o generar disturbios que dificultan la salida. Unos salen y vuelven a entrar por las ventanas de atrás. Antonia los empieza a sacar de uno y a pedirles a las niñas más grande que ayuden. Estas lo hacen, algunas de forma violenta y agresiva, y cuando van quedando pocos, se esconden en la escotilla, se cubren con las mantas de un sillón de la pieza 3, riéndose porque veo que les parece entretenido. Antonia, Evelyn, y nosotros (todos por separados, en un turno alguna vez en esos momentos) debemos sujetar la puerta porque los niños hacen fuerza desde afuera para volver a entrar. A Ignacio le sacan las zapatillas y se las esconden, entonces le dicen a Antonia que deben encontrarlas primero. Antonia se molesta, les dice y repite que deben irse, sino mañana no abrirá el centro, y que no están cumpliendo su promesa. Yasna, Sebastián, y Stephania fingen buscar las zapatillas, yo he descubierto que las tienen ahí, y los invito a bajar e irse porque ya es tarde y que nosotros también debemos llegar a nuestras casas. A los niños parece no importarles la explicación o argumentos que se les dé. Antonia trata de hablar con ellos y de convencerlos de bajar, pero Yasna le dice que no quieren irse porque la biblioteca abrió tarde (no han olvidado el tema). Antonia amenaza con dejarlos encerrados, pero a ellos parece no importarles, y Antonia les recuerda que deberán acostumbrarse a que el centro abrirá los miércoles a las 4 porque ella deberá ir a la escuela a trabajar con otros niños. Yasna, aliada con Stephania, le dicen que no les gusta eso y comienzan a preguntarle a Antonia cuánto le pagan ahí. Antonia vuelve a decirles que si le pagan o no, no es asunto de ellas. Ellas, por el contrario, creen que sí.

Actividad 26 : Desalojo
Iniciada : Niños del centro
Estructura inicial : Niños del Centro
Observación : 4

“Unos se han escondidos debajo de las mesas, de los paños que cubren los vidrios, hasta que Sebastián le dice a Yasna que mejor se vayan todos *"ya, Yasna, vámonos"*, pero ella sigue sin querer irse. (...) Antonia, evidentemente molesta, alza un poco la voz, pero no tanto que los intimide. Los niños, luego mucho rato se van, molestos, algunos, otros como si no hubiera pasado nada”

Actividad 27 : Conversación
Iniciada : Moisés (4 años)
Estructura Inicial : Moisés (4 años)
Observación : 5

"Moisés se levanta del suelo y me cuenta que él (se indica a sí mismo) tiene una polola que es la carola (sonríe). Yo le pregunto si es del jardín también, y me responde que sí. Rápidamente, me dice que espere un poco, y sale de la pieza 2 a la 1 buscando a "Carola". Poquito rato después trae a Carola agarrada del brazo (no lo hace de manera brusca, se me imagina que le urge "mostrarme" a su polola) y me dice que ella es. Yo saludo a carola y le pregunto si ella es la polola de Moisés; ella sonriendo meneando la cabeza asintiendo y de forma muy natural me dice que sí. Después de eso Moisés deja que se vaya y él sigue jugando."

Actividad 28 : Conversación
Iniciada : Nacho
Estructura inicial : Nacho y Belén
Observación : 1

"Nacho se acerca a Belén y a mí poniéndose primero a pelear con la niña por el armado de un rompecabezas. Nacho quiere jugar sólo conmigo y yo le digo que también podemos jugar los tres. Nacho no se convence mucho y me dice que con Belén no porque es "tonta".

Actividad 29 : Conversación
Iniciada : Yasna
Estructura inicial : Yasna
Observación : 1

"Me siento en una silla en la pieza 1 y me dispongo a observar los alrededores de la pieza (saco cuaderno y lápiz), sin embargo ésta acción produce que Yasna (15 años) que está al frente de mí haciendo tareas de química me observe y me pregunte si yo también tengo que hacer tareas, respondiéndole que sí. Guardo el cuaderno y el lápiz, le pregunto a Yasna si ella acaso va al centro a hacer tareas, pero me dice que no, que sólo algunas veces."

Actividad 30 : Conversación
Iniciada : Nacho
Observación : 2

"...Nacho ha regresado a la mesa y se molesta porque Belén ha ocupado el rompecabezas que él tenía, frunciendo el ceño y diciéndole a Belén que él estaba conmigo, entonces yo le digo que él se fue sin avisar y sin ordenar el juego que él estaba ocupando. No me presta atención, sigue mirando a Belén y tratando de quitárselo. Luego se da unas vueltas por la pieza 1 y va directo a las piezas de atrás, no sé cuál, entonces lo llamo y le pido que ordene el juego que él mismo sacó y utilizó. Nacho me mira, sonríe y me lanza besos moviendo al mismo tiempo la mano de manera horizontal como diciendo "chao".

Actividad 31 : Conversación
Iniciada : Niñas (12 y 15 años app)
Estructura inicial : Niñas (idem)
Observación : 4

"Unas niñas salen a encontrarme y me dicen que la biblioteca está cerrada y que hay un tío que también está esperando a que la biblioteca abra (Marcelo). Dicen además que la biblioteca abrirá a las 16:00 hrs. (Normalmente el centro abre a las 15:00 hrs) Ambos, (Marcelo y yo), nos quedamos con los niños conversando. Observo que las niñas interpelan a Marcelo, le hacen preguntas, le tiran bromas con confianza y él les contesta generando una interacción activa."

Actividad 32 : Conversación - Discusión
Iniciada : Yasna (15 app), M^a Eugenia (13 app), Daniela (12app)
Estructura inicial : Yasna (15 app), M^a Eugenia (13 app), Daniela (12app)
Observación : 4

"Las niñas más grandes, y algunas un poco menores que siguen a éstas niñas mayores, nos preguntan a Marcelo y a mí cuántos años tenemos. Marcelo juega un poco con el tema, y les pide que adivinen, las niñas responden si 30 años, entonces Marcelo le responde que no, que tiene 26, ellas se ríen "¿26?, guáaa, qué

viejo". Por mi parte respondo que 23, y una niña vuelve a comenta que somos viejos. y me pregunta cuántos hijos tengo porque una prima suya, que tiene mi edad, ya tiene tres hijos.

En ese momento M^a Antonia asoma por la calle con otra voluntaria (Evelyn, que es nueva, asiste hace aproximadamente 3 semanas o 1 mes al centro), y cuando se acerca y saluda, las niñas comienzan a reclamar el retardo por la abertura de la biblioteca. (...)M^a Antonia les recuerda que se les había dicho que ese día el centro abriría más tarde, que incluso se había puesto un cartel y que seguramente alguien lo habría sacado. Que había estado en su escuela trabajando con niños más pequeños. (...)Dicen(las niñas) que no importa que se haya dicho antes, que igual se tenía que abrir el centro, que han estado esperando mucho rato. (...)Las niñas señalan que saldrán del centro a las 7 de la tarde porque les corresponde ya que así se cumpliría el horario. Antonia, por su parte, les aclara que eso no puede suceder, (...)Antonia señala que de seguir en esa postura ella no abrirá el centro hasta mañana y punto. "*¡No la abra, poh!*", se oye. (me parece desafiante).

Se genera un breve silencio, en el cuál Marcelo y yo decimos algo de que con esa posición que tienen no se llega a ningún acuerdo y que más se atrasa Antonia en abrir el centro. Yasna levanta los hombros, gesto que socialmente significa que no le importa. (...)Luego le preguntan a Antonia que por qué fue a la escuela, que además había trabajado con los cursos más chicos y a algunas que están en el mismo establecimiento en cursos superiores no les había tocado con ella y que las clases eran más aburridas. Antonia les explica, (la observo un poco cansada de la discusión) que para eso ellas tienen la posibilidad de venir al centro en las tardes todos los días, no así los otros niños, que ellos también podían tener la posibilidad. Las niñas vuelven a insistir que no les importa, y le preguntan que si acaso en la escuela le pagan por ir, a lo que Antonia responde algo molesta que eso a ellas no les debe importar. "*Nos importa, poh... ¿le pagan a acaso?... ¿cuánto, poh?; nosotras le pagamos si quiere!*" (...)Antonia les propone entrar y que ellas sean sus ayudantes para sacar a los niños que a las 6 no quieran irse, lo que significa salir de las últimas, pero insiste en hacerles prometer que deben salir a las 6 de la tarde. Ellas quieren ser las últimas en salir (...), "pero siempre y cuando puedan salir a las 7", dicen."

Actividad 33 : Conversación
Iniciada : Luis (10 años)
Estructura Inicial : Luis (10 años)
Observación : 8

"Estando ahí, Luis (10 años app), le pregunta a Pilar si es verdad que para la Navidad el Centro "*da regalos*". Pilar le responde que eso no lo sabe, pero que ellos, refiriéndose a los voluntarios del centro, todos los días les dan regalos a los niños. Entonces Luis, que iba cerca de la puerta de salida a la calle, se detiene ante esto y dirige su atención corporal hacia Pilar, fijando en ella su atención. Luis exclama y pregunta: "*¿¡todos los días!? . "Si"*" - responde Pilar- "*porque nosotros venimos todos los días a verlos y a estar con ustedes y a nosotros no nos pagan por eso. Todos los días les regalamos nuestro tiempo y nuestra atención*".(...) Luis esboza una sonrisa pequeña y Pilar lo acerca hacía sí misma. Lo abraza y le besa la mejilla."

Actividad 34 : conversación
Iniciada : Sebastián, Ivan (16 y 13 app)
Estructura Inicial : Sebastián, Ivan (16 y 13 app)
Observación : 8

"Sebastián e Ivan se acercan a mí y me piden que anote en el libro del "centro" (de préstamos y devoluciones de libros donde cada niño tiene su página y el registro de los cuentos que han sacado) los papeluchos que están devolviendo porque ya los han leído. Como no soy voluntaria del centro, no había realizado anteriormente anotación de las devoluciones de los libros, y les sugiero que busquen a Monicque, Pilar o Mario para que ellos lo hagan, pero ellos me dicen que como yo soy "tía" yo también tengo que anotar."

Actividad 35 : Conversación
Iniciada : M^a Eugenia (13 años app)
Estructura Inicial : M^a Eugenia (13 años app)
Observación : 8

"...Aparece M^a Eugenia y me pregunta si acaso no supe lo que ha pasado recién. Yo le respondo que no sé. Me cuenta que hubo una pelea entre el "care vieja", "el Camilo", y "otro" (no recuerdo su nombre): "*que estaban curaos, y se pusieron a pelear, entonces vino el Camilo y sacó una cuchilla y le fue a pegar al care vieja en la guata, y éste saltó como cuatro escalones atrás o sino le llega el tajo... a mí me dio igual miedo, después el care vieja fue a buscar a su papá pa que le pegaran al Camilo... y ahí quedó....*" (...)Ninoska, que se ha acercado a mí, le pregunta a M^a Eugenia qué ha pasado, y ésta le responde que mejor le pregunte a su tío José (tío de Ninoska), porque él también estaba ahí."

Actividad 36 : Reclamo

Iniciada : Ninoska
Observación : 8

"Ninoska se acerca a Mario, muy molesta diciendo: *"¡vaya a ver cómo tienen adentro!, ¡usted ni se preocupa de la biblioteca!*. Mario no responde nada, creo que no la ha oído. Ninoska se queda reclamando sola."

ctividad 37 : Dibujar - conversación
Iniciada : Belén y Marcelo (Observador)
Estructura inicial : Belén y Marcelo (Observador)
Observación : 4

“Se agrupan en la pieza 1, mezcladas las niñas pequeñas y grandes, en una mesa para dibujar con Marcelo, él se ha sentado en la mesa a dibujar con Belén, luego tres o cuatro niñas más las cuales conversan (con grito, y resto de euforia):

Daniela: "pásame el lápiz " (demanda)
Marcelo: yo así no entiendo, si me lo pides por favor, la cosa cambia
Daniela: ¿y pa qué?, si usted igual me va a pasar el lápiz.(desafío)
Marcelo: no, si me lo pides así yo no te lo paso...
Daniela. (silencio) me pasa el lápiz por favor
Marcelo: así si,... claro que te lo presto."

Actividad 38 : Juego “Las peleas”
Iniciada : Niño 1 (no identificado, 12 años, app)
Estructura inicial : Niño 1
Observación : 1

“Escucho que un niño le dice a su amigo que está un poco aburrido y le propone si acaso juegan a las peleas. Su amigo acepta e inmediatamente ocupan una colchoneta.”

Actividad 39 : Intermediación
Iniciada : Emanuel (3 años app)
Estructura Inicial : Emanuel y Scarlett (3 años app)
Observación : 7

"Se acerca a jugar con nosotros Emanuel, él me mira y apunta a Scarlett, otra pequeña, Emanuel me mira insistentemente y realiza ruidos con la boca, se balancea sobre sí como si estuviera molesto, luego tras o observar a Emanuele y a Scarlett me doy cuenta que la niña tiene un juguete con el que hace unos minutos jugaba su compañero. Le sugiero a Scarlett que le devuelva a Emanuel el juguete (un avión de madera), ella me mira y no me hace caso, Emanuel sigue impaciente sólo haciendo ruidos, aunque sabe hablar, entonces le digo al niño que vaya él mismo y le pida a Scarlett el juguete."

- Estructuradas por observador

Actividad 40 : "Lectura de cuentos"
Iniciada : Kevin "chico"
Observación : 6

"Yo me dirijo a la pieza 1 y vuelvo intencionalmente a la pieza 2 con un par de cuentos, me siento a leer, e inmediatamente Kevin se acerca y me dice que quiere leer un cuento El primero que leemos se llama "El carrito de Kiko". Kevin lo conoce, me quita el cuento y él decide leérmelo, pero lo que hace en verdad es ver las ilustraciones y narrarlas porque no sabe leer. Al contarme el cuento me doy cuenta que lo narra tal cual está escrito, entonces le pregunto si antes ha leído aquel cuento y me dice que sí, que le gusta. "El carrito de kiko" lo leemos 2 veces. Luego de terminar de leer, él niño va a buscar otro cuento que se llama "la pelota de kiko" y trata de lo que le sucede a kiko con su pelota que se le escapa, que la persigue un gato, etc. Kevin disfruta el cuento, parece sentirse identificado, le agradan los dibujos, se queda concentrado mirándolos y después de finalizado recuerda claramente el relato.

Sucesivamente con Kevin leemos 3 cuentos más (Alfonso y el monstruo, Alfonso y su amigo secreto y La lámpara de kiko). Estos, un poco más largos y densos para su edad, se los narro con vos segura cambiando los tonos de voz de manera que no parezcan planos. Intento teatralizar, gesticulando con el rostro y enfatizando algunas acciones. Kevin, mientras escuchaba, varias veces se acercaba en un intento de cobijarse y parecía cómodo y entretenido. Participaba del cuento al tiempo que yo le preguntaba qué era lo que hacía el protagonista, esto posibilitaba darle más dinamismo al cuento y mantenerlo concentrado. Señalaba claramente los hechos y comentaba las decisiones o eventos que aparecían en el libro".

Actividad 41 : Lectura de cuentos
Iniciada : Nacho (6 años)
Estructura inicial : Observador
Observación : 1

“Me siento en una esquina y se acerca a mi lado Nacho, un niño de 6 años app. Lleva un libro en sus brazos, me toma de la mano y me invita a leer con él, “¿leamos, tía?”. Me dispongo físicamente a leer el cuento que me ofrece, comienzo la lectura pero Nacho no parece prestarme demasiada atención, porque mira a los niños que juegan mientras ni siquiera yo he empezado a leer dos líneas del cuento. Luego va en busca de muchos libros a los que sólo les ve los dibujos mientras los revisamos Intento leer otros cuentos con él, pero Nacho prefiere leer o fingir hacerlo sólo. Toma un libro, lo mira, pasa rápidamente por sus hojas y lo escucho inventar las historias según las imágenes y dibujos que trae el cuento. Esto lo sé porque el relato que hace Nacho difiere de lo escrito en el cuento.”

ACTIVIDADES INICIADAS POR ADULTOS

De Observaciones A

• Iniciadas por adultos

ACTIVIDAD: Lectura- ordenanza
INICIO: Adulto-Antonia
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto-Antonia
OBSERVACIÓN N°: 1

“...luego de jugar un rato Antonia la invita a leer un cuento. Cuando estaban en medio de su lectura, la madre de la niña la llama, ésta acude de inmediato al llamado junto a su hermanita ; ante esta situación Antonia le señala que se quede durante cinco minutos más para terminar la lectura, ante esto la niña toma una posición de indecisión, la cual se expresaba en su posición física y gestos de su cara , la niña opta por ir inmediatamente hasta su casa respondiendo a la orden de su madre, Antonia le dice que pida permiso y que vuelva, la niña se dirige a su casa.”

ACTIVIDAD: Conversación -Permiso
INICIO: Adulto Madre
ESTRUCTURA INICIAL: Niña
OBSERVACIÓN N°: 1

“Yo estaba situado en un lugar de la pieza 1 que me permitía observar lo que sucedía con todos los actores (justo en el centro), por la ventana veía la casa de la niña la cual estaba con la puerta abierta pudiendo observar que la niña al contarle a la madre sus deseos por volver a terminar el cuento que estaba leyendo, ésta no fue tomada en cuenta por esta última y le dijo que no, la niña con pena vuelve corriendo a la biblioteca a señalarle a Antonia que no podía continuar con la lectura porque su madre no la autorizó .”

ACTIVIDAD: Cierre-arrancar -gritos-empujones-garabatos-amenaza
INICIO: adultos
ESTRUCTURA INICIAL: niños
OBSERVACIÓN N°: 2

Al llegar la hora de cierre del centro, ninguno de los niños y niñas respetó el acuerdo inicial que propuso Antonia, y se negaron a salir no respetando ni las invitaciones a salir, ni las órdenes que generaban los voluntarios hacia ellos. Salían por la puerta y entraban por la ventana; subían al altillo y no bajaban de ahí, escondían sus prendas de vestir para dilatar la salida, se negaban a salir. Había gritos, saltos, empujones, garabatos, risas y en eso un niño quiebra un vidrio de una ventana lo que los calmó por unos instantes pero siguieron en lo suyo. (M1)

Al salir por la puerta intentaban reingresar a empujones, ante esto Antonia forzaba la puerta para que no entraran, generándose un riesgo para los niños, ya que la puerta se cerraba a centímetros de los dedos de éstos.

Antonia las amenazaba con impedirle el ingreso durante otros días, las niñas señalaban “no estoy ni ahí!!!”, “¡¡chaooooo!!!”, “igual entro”, entre otras frases.

ACTIVIDAD: conversación-solicitud
INICIO: Adulto pilar

ESTRUCTURA INICIAL: Adulto pilar
OBSERVACIÓN N°: 3

“...me aborda inmediatamente una voluntaria (Pilar) y me solicita si podía arreglar una tabla que los niños habían quebrado y se transformaba en un peligro para ellos, ya que estaba en el altillo desde donde saltan.”

ACTIVIDAD: lectura
INICIO: Adulto Antonia
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto Antonia
OBSERVACIÓN N°: 3

Comienza la lectura de las postales mientras nosotros seguíamos con nuestro rompecabezas. Terminó la lectura de las postales y Antonia se retiró sin ningún comentario. Belén durante todo el momento en que la voluntaria estuvo intentando llamar su atención, ya que leía las postales de forma expresiva y las ubicaba frente a los ojos de Belén, no dejó de armar el rompecabezas, cuando Antonia le hablaba la niña bajaba su cabeza hacia la mesa. Terminamos el rompecabezas y la niña me dice”tío me cansé” parándose y yéndose hacia las piezas del fondo.

ACTIVIDAD: lectura
INICIO: Adultos
ESTRUCTURA INICIAL: Adultos
OBSERVACIÓN N°: 3

Me quedo en la pieza 1 observando la dinámica de los niños la cual giraba en torno a la lectura de los niños con los voluntarios del centro, quienes tomaban los libros y ofrecían lecturas a los niños.

ACTIVIDAD: lectura
INICIO: Adulto
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto
OBSERVACIÓN N°: 4

En la mesa del fondo, es decir, la tres, se encontraba Alejandra leyendo un cuento con Yerko, el niño más pequeño que visita la biblioteca (3 años). Yerko se encontraba mostrándole las figuras del libro con su dedo índice a Alejandra en la medida que ella le realizaba preguntas sobre las ubicaciones de ciertos elementos presentes en el cuento.

ACTIVIDAD: cierre-gritos-garabatos-arrancar-esconderse
INICIO: Adultos
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 3

...llega la hora de cerrar. Los niños se niegan rotundamente, comienzan a gritar y decir garabatos, se esconden y se arrancan.

ACTIVIDAD: etnografia
INICIO: Adulto antropologa
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto antropologa
OBSERVACIÓN N°: 5

...la Antropóloga, quien tomaba notas ubicada en una silla poniendo su atención en cada una de las personas presentes en la biblioteca.

ACTIVIDAD: ordenar rompecabezas-
INICIO: Adulto
ESTRUCTURA INICIAL: adulto
OBSERVACIÓN N°: 5

Comenzamos a llevar los rompecabezas hacia la pieza 1, dejándolos en la mesa 2, ahí intentamos ordenarlos entre Mario, Alejandra y yo, se torna en una tarea maratónica, ya que eran alrededor de 15 rompecabezas con un promedio de 50 piezas cada uno, todas mezcladas, sin sus cajas y también regadas por otros espacios de la biblioteca, ya que cuando se enojaron los hermanos comenzaron a tirar las piezas por todos lados. En esta situación contamos con la ayuda de María Eugenia, quien recolectó las piezas que se encontraban en los rincones más ocultos de la biblioteca, ella señaló que “hay que cuidar las cosas porque son de todos, y no pasa na’ que cuando uno vaya a armar un rompecabezas le falten piezas, shii!”

ACTIVIDAD: gritar-berrinche
INICIO: Adultos
ESTRUCTURA INICIAL: niños
OBSERVACIÓN N°: 5

Cuando ordenábamos las piezas, llegaron los gemelos a desordenar lo que ordenábamos, agarraban las piezas en conjunto con las cajas y comenzaban a gritar, se colgaban de la mesa y se tiraban al suelo. Me acerco a ellos y les propongo ir a jugar, lo que no aceptan, insisto y Juan accede, cuando nos dirigimos a la pieza 2 Juan se devuelve corriendo a botar nuevamente las piezas. Esta dinámica duró aproximadamente 30 minutos, mientras la Antropóloga observaba sentada desde su silla.

ACTIVIDAD: conversacion
INICIO: adulto
ESTRUCTURA INICIAL: adulto
OBSERVACIÓN N°: 5

En esos momentos llegaron a la biblioteca, una señora de aprox. 50 años acompañada por tres niñas escolares de alrededor de 12 años. Habían oído de la biblioteca infantil y necesitaban material para hacer una tarea, luego de saludar se trasladan hasta la mesa 3, donde se ponen a conversar con la Antropóloga y una voluntaria quienes le explican el funcionamiento de la biblioteca, le muestran los libros que se poseen y que en general apuntan a la lectura y no a solucionar o responder a las tareas de la escuela, a pesar que hay algunos libros en esta área.

ACTIVIDAD: cierre
INICIO: Adultos
ESTRUCTURA INICIAL: Niños
OBSERVACIÓN N°: 5

Llega la hora de cerrar la biblioteca, y los niños no quieren salir. Una vez más, comienzan las advertencias por parte de los voluntarios hacia los niños y niñas, que tienen relación con la sanción de no poder ingresar otro día a la biblioteca si es que no respetan el horario de salida. Los niños cuando no quieren salir de la biblioteca, tornan este evento en una ardua misión para los que nos encontramos en ella, ya que atrasa el cierre y por lo tanto los voluntarios se deben quedar más tiempo dedicando al orden y limpieza de las piezas y mobiliario de la biblioteca.

ACTIVIDAD: Etnografia
INICIO: adulto
ESTRUCTURA INICIAL: adulto
OBSERVACIÓN N°: 6

Durante la lectura del libro, llega al centro la Antropóloga que se encuentra realizando un proceso de observación, la cual se sienta con un lápiz y un cuaderno a observarnos, se ubica frente nosotros.

ACTIVIDAD: CONVERSACIÓN
INICIO: Adulto Pilar
ESTRUCTURA INICIAL: Adultos Pilar
OBSERVACIÓN N°: 8

...aparece Pilar una voluntaria española de alrededor de 50 años, quien se me acerca y saluda, se sienta frente a mí al otro lado del pasaje, mientras yo me encontraba leyendo. Pilar se para y me aborda: “¿tu que crees, esta biblioteca sirve o no?, la pregunta me tomó de sorpresa y mis argumentos se refirieron a “lo importante de la existencia de espacios de y para los niños, espacios que no se encuentran frecuentemente en este puerto,

y si sirve, claro que sirve (respondiéndole a su pregunta), sino, es cosa de entrar y ver a los niños jugar y aprender, que es lo que todo niño debiese hacer sin mayores preocupaciones”.

Pilar me mira con gestos de incredulidad, frunce el ceño, hace movimientos con la boca.

Me dice, “encuentro que los niños hacen lo que quieren y siento que no es un espacio de aprendizaje para ellos, siento que estoy perdiendo el tiempo”, argumentando que “todos los seres humanos necesitan un *encuadernamiento*, un marco básico o guía para desenvolverse en la vida” señalándome además que “es muy diferente como se trabaja acá (Rumania), ya que abajo puedo realmente trabajar con los niños y *siento* que aprenden, es por esto que hoy es mi último día que vengo para arriba, creo que soy más útil abajo” (biblioteca Miramar)

ACTIVIDAD: Presentación-Conversación
INICIO: Adulto pilar
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto pilar
OBSERVACIÓN N°: 8

En eso llegan dos niños con una mujer adulta, Pilar los aborda de inmediato con saludos y besos, realizándoles múltiples preguntas, ¿de donde son?, primera vez que vienen?, como se llama?, en que curso van?, ¿Ud. es su mamá?, entre otras.

“Bueno, entonces los dejas y te los cuidamos, luego vuelves” – señala Pilar-, Sofía que es la tía de los niños responde- ¿quee!?, hay que dejarlos??. “Bueno si quieres te quedas”, argumenta Pilar lo que Sofía acepta, ya que no estaba en sus planes dejar a los niños en la biblioteca, debido que no son del sector, sino de la parte alta de Montedónico, sumado a que no frecuentan la biblioteca. Los niños se llaman Catalina y Alexis, ambos de cuatro años. Catalina es hija de Sofía y Alexis es sobrino de ésta.

ACTIVIDAD: Lectura
INICIO: adulto alejandra
ESTRUCTURA INICIAL: Niño luis
OBSERVACIÓN N°: 6

Cuando estoy en el mesón, Luis es invitado a leer un cuento por Alejandra, el niño acepta y a su vez me invita a participar de la lectura. Alejandra le señala que comiencen a leer, pero Luis señala que no comiencen hasta “que llegue el tío”, “ya po’ tío apúrese”. Termino de guardar mis cosas y me dirijo hacia la mesa, tomo asiento y comenzamos con la lectura. Luis señala que yo y Alejandra leamos el cuento, a lo que respondemos con la propuesta hacia Luis en torno a que él lea primero este cuento y luego nosotros le leemos otro, proposición que acepta.

...él comienza la lectura del libro” El Hombre de negro y el perro grande”.

En eso comienzan a llegar los demás niños que frecuentan el centro, Luis se distrae ante la llegada de estos, levantando la cabeza desde la lectura de forma permanente en la medida que iban ingresando los niños.

Al terminar la lectura, Luis nos recuerda la otra parte del acuerdo, el cual era que ahora nosotros le leeríamos un libro, va a buscar un libro y Alejandra se lo comienza a leer. En la mitad de la lectura, Luis señala que no quiere continuar con ésta prefiriendo ir a jugar. Se levanta de la mesa y va a donde los niños que habían llegado.

ACTIVIDAD: lectura
INICIO: Adulto
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto
OBSERVACIÓN N°: 8

En la pieza 2 Sofía llega con un libro y les ofrece leérselos a los niños con quien estaba jugando, los cuales aceptan.

Cuando termina la lectura todos se levantan,...

ACTIVIDAD: Lectura
INICIO: Adulto
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto
OBSERVACIÓN N°: 8

Pilar se levanta de su silla abruptamente, toma un libro y se dirige enérgicamente hacia la pieza 4 donde se encontraba un niño pre-adolescente al parecer se llama Christopher, se sienta a su lado y le dice. “Mira, te voy a leer un libro”- comienza la lectura- y el niño al parecer no tubo espacio para réplica.

...Christopher se cansó de la lectura de Pilar señalando “Tía, quiero ir a jugar a la pelota”, el niño ya estaba inquieto y nos estuvo mirando como jugamos en la pieza 3, se levanta y sale a jugar.

ACTIVIDAD: Conversación
INICIO: Adultos
ESTRUCTURA INICIAL: Adultos
OBSERVACIÓN N°: 8

Mientras jugábamos con Alexis, en la mesa 2 se encontraban conversando tres voluntarias, Pilar, Monique y la Antropóloga (desconozco su nombre), las que acababan de llegar. Su conversación al parecer era algo incómoda, ya que habían muchos silencios y alguna movía los dedos de las manos o las piernas con un ritmo constante.

ACTIVIDAD: lectura
INICIO: adulto monique
ESTRUCTURA INICIAL: Niña daniela
OBSERVACIÓN N°: 8

En la mesa 2 Daniela y Monique comenzaban una lectura, luego que esta última la invitara a este espacio, comienza la lectura Daniela, tomando ella la iniciativa.

ACTIVIDAD: Rompecabezas
INICIO: adulto sofia
ESTRUCTURA INICIAL: adulto sofia
OBSERVACIÓN N°: 8

...mientras en la mesa 3 Sofía tomaba y armaba un rompecabezas junto a Catalina y Alexis.

ACTIVIDAD: escritura-pizarra
INICIO: adulto pilar
ESTRUCTURA INICIAL: adulto pilar
OBSERVACIÓN N°: 8

... en la pizarra ubicada a un costado de la mesa 2 Pilar y Stefanie comenzaban a escribir, a partir de unas preguntas hechas por Pilar hacia la niña en relación a su conocimiento de palabras.

Observaciones B

• Estructuradas por Adultos:

Actividad 1: Juego “Gato”
Iniciada por: Adulto (Pilar)
Estructurada por: Adulto (idem)
Observación: 2

...“dos niños con una voluntaria jugando al *gato* (este es un gato de plástico con sus correspondientes cruces y círculos para jugar). Luego de saludarme, Pilar sigue jugando con los niños, uno de ellos se llama Christopher de aproximadamente doce años. Éste tiene una marca en la nariz, como de quemadura leve, es mas o menos delgado y se mantiene en una constante alerta, en el sentido de que cada nuevo estímulo atrae su atención mientras está con Pilar, quien juega con él en los siguientes términos y característico acento: *si tu me ganas seguimos jugando, si yo gano entonces me tienes que leer un cuento*(EI). A lo que el accede, hasta que ella gana, que es cuando el se supone que debe de acceder a leer un cuento, pero en ese momento Christopher se levanta y se rehúsa a cumplir su parte del trato, haciéndose el desentendido(M1), a lo que la voluntaria replica *yo cumplí con mi parte del acuerdo Christopher, ahora tienes que cumplir con tu parte*. Frente a esto Christopher no se hace problema y con las manos en los bolsillos distraídamente, se va hacia otra pieza; mientras se retira la voluntaria lo interpela diciéndole que *los tratos se deben cumplir*”...

Actividad 2: Lectura
Iniciada por: Adultos (educadoras)
Estructurada por: Adultos (idem)
Observación: 3

“niños con ropa deportiva escolar (luego averiguaría que son niños de Kinder de la escuela Montedónico), estos se encuentran congregados en la pieza 1 del Centro, alrededor de las mesas, acompañados por tres educadoras de edad mediana, dos de las cuales se encontraban leyendo con varios niños a su alrededor,”

Actividad 3: Control instrucción
Iniciada por: Adulto (educadora)
Estructurada por: Adulto (idem)
Observación: 3
Párrafo: 2

“una tercera que se encontraba ejerciendo funciones de control y que de vez en cuando levantaba la voz para dar instrucciones a los niños, o para prohibir que hicieran tal o cual cosa.”

Actividad 4: Lectura
Iniciada por: Adulto (Francisca)
Estructurada por: Adulto (idem)
Observación: 3
Párrafo: 2

“Francisca, quien es una voluntaria de origen alemán y que se encuentra en ese momento entre un grupo de niños a los que les esta leyendo en su imperfecto español, un cuento.”

Actividad 5: Lectura
Iniciada por: Adulto (Educadora)
Estructurada por: Adulto (Antonia)
Observación: 3

“una de las educadoras (la que ejercía control sobre los niños) comenzó a conversar con Antonia y luego de un instante, esta le pidió a los niños que se juntaran para que pudiese la tía leerles un cuento. Las educadoras entonces juntaron las dos mesas mas próximas a las repisas y los niños se reunieron a su alrededor. El libro que les comenzó a leer fue exactamente el que yo le había leído primero a Fabián. Así que una vez que Antonia comenzó leerles el cuento a los niños, Fabián se acercó y se sentó a mi lado, escuchando el cuento atentamente. Mientras Antonia leía, un niño la interrumpía constantemente y respondía con una pronunciación bastante deficiente, las preguntas que Antonia le hacía al grupo curso con respecto a la historia.”

Actividad 6: Reparación
Iniciada por: Adultos
Estructurada por: Adultos
Observación: 3

“Una vez que los niños se fueron quedamos en el centro María Antonia, Mario que es un voluntario Chileno de aproximadamente unos veinticinco años y que se encontraba realizando algunas reparaciones en una ventana que los niños habían quebrado; Francisca y yo. Y, comenzamos a reparar algunas cosas que se encontraban en mal estado como unos teléfonos de juguete y otras cosas, al igual que Ninoska, que intentaba volver a instalar una pizarra pequeña que hay en la pieza 1 clavando tornillos en la madera “masisa”

Actividad 7: Juego “Rompecabezas”
Iniciada por: Adulto (Pilar)
Estructurada por: Adulto (Pilar).
Observación: 4

“ella le propuso armar el rompecabezas de una flor de madera (*de esos que fabricaron unos daneses que hicieron talleres en el Centro*), y que según ella no había podido armar, pero que como Cristopher es tan *habiloso* va a poder armar con facilidad. A este desafío, Cristopher respondió con aplomo (de “choro”) *apuesto que lo armo po’*. Durante un rato se mantuvo concentrado en intentar armar el rompecabezas, pero no solo presentaba este en realidad una complejidad más bien avanzada, sino que además le faltaban piezas(EI), como pude comprobar luego de que Cristopher se diera por vencido con un AHHh!!! esta cuestión no se puede armar, cuya intención era despreciativa pero que en realidad ocultaba su frustración.”

“Luego de esta reacción, Pilar realizó un refuerzo positivo conmigo invitándome a intentarlo, debido a que *soy un joven muy inteligente*. Ahora, lo que realmente comprobé es que el rompecabezas poseía una dificultad interesante debido a que sus piezas son reversibles y sumado a esto faltaban aproximadamente a lo menos tres piezas, esto quedo de manifiesto una vez que logre (modestamente) armar la figura principal y dejar los espacios de las piezas que faltaban. Una vez sucedido esto, Pilar llamó a Cristopher,”...“llegó Cristopher y luego de comprobar el hecho, me miro con una expresión cercana a la complicidad y me dijo: *Güena tío*. Dando media vuelta y saliendo con velocidad del Centro, en busca de la famosa pelota "perdida".”

Actividad 8: Cantar
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto
Observación: 6

“los niños llegan cantando (al parecer de un camino más o menos largo) agitados y un poco acalorados, nos saludan con las mejillas coloradas; las tías comienzan a sacarles ropa con la que venían abrigados”

Actividad 9: Copiar
Iniciada por: Adultos
Estructurada por: Adultos
Observación: 6

“una de ellas vio el rompecabezas en cuestión y le dijo a la otra: *“oye, mira ese rompecabeza esta super bueno, yo creo que podríamos hacer uno de esos”* y la otra le dijo: *“si...esta super bueno, podríamos hacerlo con masisa y luego lo lacamos”*; a lo que la otra respondió con un tono como de reprensión: *“¡No! Después le ponemos huincha adhesiva no mas”* al parecer haciendo alusión al costo de cada opción. Luego de este dialogo siguieron revisando el material que los niños estaban utilizando, en las distintas mesas, al parecer en una cuasi dinámica de revisión sistemática del material didáctico,”

Actividad 10: Lectura
Iniciada por: Adultos (Antonia)
Estructurada por: Adultos (idem)
Observación: 6

“Una vez que decidieron las educadoras que ya era hora de retirarse, se juntó a los niños en la pieza 2 y Antonia procedió a leerles un cuento que los entretuvo mucho, en el que los niños progresivamente debían ir repitiendo con la narradora, en esto deben haber estado alrededor de uno diez minutos al cabo de los cuales los niños tomaron sus cosas para retirarse”

Actividad 11: Conversación
Iniciada por: Adultos (al parecer)
Estructurada por: Adultos (Idem)
Observación: 7

“Una vez que ingreso, me encuentro que en el interior se encuentran Monique y Pilar, además de Estefani e Ignacio, quienes se encuentran al parecer conversando. De manera que saludo a cada uno y me dirijo a lavarme las manos.”

Actividad 12: Conversación- contención
Iniciada por: Adultos
Estructurada por: Adultos
Observación: 7

“entra Kevin que es un niño como de cinco años con quien habíamos jugado a las "luchitas" en una oportunidad anterior. Este se veía cabizbajo y apesadumbrado por lo que inmediatamente tanto Monique como Pilar le preguntaron que es lo que le sucedía, a lo cual este no respondía nada de manera que Pilar se levanto y lo atrajo hacia sí, lo levanto y lo sentó a horcajadas en su regazo, al tiempo que lo abrazaba y le preguntaba que es lo que había sucedido. Luego de un pequeño espacio de tiempo, el pequeño comenzó a hablar, en un principio no se le entendía nada de lo que decía, pero luego a medida que fue soltándose un poco y gracias también a la "traducción" que iban haciendo Pilar y Monique, pudimos entender que era debido a que su mamá le había dado al almuerzo huevo duro, y que él no se lo quería comer, de manera que pelearon y ella lo reprendió por desobediente. Una vez que ya conocimos la historia y se le pasó un poco la pena, se levanto de las piernas de Pilar”

Actividad 13: Juego “Juego de pares”

Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto
Observación: 7

“miro hacia la mesa que esta al lado de las repisas veo a Pilar con dos niños de alrededor de los diez años casi idénticos, que estaban en la mesa y con los que Pilar estaba intentando jugar un juego de pares, debido a que los niños cada tres frases lanzaban un grito, a la vez que realizaban todo tipo de muecas y contorciones con el cuerpo, además de esto hablaban de forma muy deficiente pero, entre ellos lograban coordinar sus acciones de forma bastante eficiente. Me dijeron sus nombres, Oscar y Juan, pero su apellido no pude comprenderlo aunque les pedí que lo repitieran varias veces”

Actividad 14: Etnografía
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto
Observación: 7

“Un instante después de esto llega Stine y se sienta en la mesa en la que estoy sentado (la mesa de en medio) quien es una antropóloga de origen Danés, según logro entenderle, quien saca, sin más, su libreta de apuntes y comienza a tomar nota de lo que los niños estaban en ese momento haciendo, lo que me hizo sentir observado a la vez, un poco incomodo.”
“Durante todo este periodo de tiempo Stine ha estado mirando atentamente los movimientos que los niños realizan, a la vez que frenéticamente escribe en su libreta de anotaciones. Además de esto los niños en más de una oportunidad (dos o tres, por lo menos) intentaron involucrarla en algún juego, a lo que ella no se negó, pero con respecto de lo cuales no logró mostrar el interés o la proactividad necesaria para que la actividad fuese interesante, sobre todo porque en ningún momento se movió de donde estaba sentada, lo que contribuyó a, por lo menos a mi parecer, crear un espacio en el que si bien estaba ella, no sucedía a su alrededor algo que la hiciera presente en cuanto a interacción, de manera que podría decirse que mas bien se sentía su ausencia, que su presencia.”

Actividad 15: Desalojo
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto (Antonia)
Observación: 7

“Volviendo a la pieza 1, miro el reloj y ya estaba terminado el periodo del centro, de manera que comenzamos con Antonia y las voluntarias a sacar de a poco a los niños, los que en esta oportunidad, no presentaron mayores complicaciones, de manera que alrededor de las 18:30 hrs. Antonia cerró con llave y bajamos los cuatro juntos al paradero que queda a dos cuadras, a un lado del terminal de los microbuses D.”

Actividad 16: Conversación
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto
Observación: 8

“Luego de un segundo pasa una mujer de edad media, en dirección opuesta a mis recientes interlocutores, quien al verme sonrío cálidamente y me dice: *"los niños deben estar por llegar, se están sacando la foto"*. Debo haber puesto una cara de interrogación, porque en seguida me dijo: *"para lo del apadrinamiento"*, con lo que dio por terminada su explicación mientras seguía su camino y me dejó mas sumido en la duda, que lo que estaba antes.”

Actividad 16: Conversación, Instrucción.
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto
Observación: 8

“un hombre de aproximadamente unos treinta años (o mas) quien iba en la misma dirección que Jonathan y que estaba con los demás conversando en el momento en que yo pase, quien se presenta con una parsimonia particular, tendiéndome la mano en evidente estado de intemperancia alcohólica: *"Manuel Alejandro bohemio siempre, pero de su persona, legal"* mientras señalaba mi cuaderno y me decía: *"escribalo, usted es de esos cabros que escriben cosas"*. De manera que yo me presento luego de escribir lo que me había pedido y el se despide diciendo algo parecido a que tenía que ir a un lugar, mientras señalaba hacia el cerro a su costado izquierdo(M1).”

“de nuevo apareció Manuel Alejandro, que con la misma parsimonia se me acercó bastante diciéndome: *escriba*, mientras señalaba con su dedo el cuaderno en el que estaba haciendo las notas: *Manuel, yo por mi vida siempre he sido legal pa mis cosas, soltero y sin compromisos. Nadie me ha faltado el respeto. Legal compare* (mientras volvía a señalar el cuaderno) *usté escriba no ma*. Deteniéndose luego (como pensando algo), mientras miraba el cielo y, tomándose el abdomen me hizo una seña como de despedida.”

Actividad 17: Conversación
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto
Observación: 8

“una vez que no saludamos ella me pregunto quien era. Le comente del seminario y ella ya estaba informada de manera que entramos en seguida en el Centro, contándome ella que habían organizado un paseo por la bahía y si podía acompañarla con los niños.”

“Así que yo aproveche el momento para conversar con Elsa, quien me contó que desde un principio la intención de la biblioteca ha sido fomentar el amor por los libros, por parte de los niños. Y que ha variado solo un poco en el sentido de incorporar la intención de que éstos, desarrollen una mayor tolerancia con respecto de la gente que es distinta que ellos o que por ejemplo habla en otro idioma. Esta conversación tuvo una duración muy corta ya que luego comenzaron a llegar los niños y entonces comenzamos a salir del Centro en dirección a la garita de la “Verde Mar,”

Actividad 21: Instrucción
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto
Observación: 8

“Cada vez que llegaba un niño Elsa les preguntaba si iban a ir al paseo, si es que habían pedido permiso de manera que cada vez que alguno le decía que no había pedido permiso, ella los “mandaba” a casa para que fueran a pedir permiso. Los niños que llegaron con ella, una vez que entraron al Centro con nosotros, procedieron por instrucciones de esta a lavarse las manos y la cara, además de arreglarse el peinado con un poco con agua.”

Actividad 22: Pedir permiso
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto
Observación: 8

“Justo cuando salíamos del Centro venía subiendo Belén con su mamá, de manera que Elsa de inmediato aprovechó para pedirle permiso a lo que tras un momento de duda accedió de manera que Belén ya estaba lista para irse pero en la puerta de su casa que queda al lado del Centro apareció Francisco con la intención de ir también de manera que tuvimos que esperar”

Actividad 23: Bajar el Cerro
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto (Elsa)
Observación: 8

“Así que el primer grupo comenzó a bajar apresuradamente por las empinadas calles del Cerro Alegre, por el que los niños correteaban en torno a la figura de Elsa quien por momentos quedo a bastante distancia del segundo grupo en el que íbamos con Mario, Ninoska, Priscila y Diego, debido sobretodo a que Diego por buscar el volantín quedo lesionado de su tobillo derecho . De manera que llegando a calle Higuera donde quedaba la biblioteca entes de cambiarse a Miramar, bajamos por un costado del ascensor el Peral, en dirección a la plaza de justicia, desde donde seguimos hacia el muelle donde según Elsa nos estaban esperando hacía rato.”

Actividad 24: Instrucción
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto
Observación: 8

“Luego una espera de aproximadamente quince minutos, en la que los embarcadores de las lanchas repetidas veces les recomendaron “afectuosamente” a los niños que no se acercaran al borde, Elsa les instruyó a que se quedaran sentados, con lo cual la mayoría se mantuvo sentado y otros pocos (los mas inquietos) se fueron a

las barandas a tirar escupos y mirar hacia abajo, siendo acompañados por Mario;”

• Estructurada por Niños

Actividad 1: Desalojo
Iniciada por: Adulto (voluntarios)
Estructurada por: Niños
Observación: 2

“se comenzó a pedir a los niños que salieran de este(del Centro), frente a lo cual la mayor parte de los niños se rehusó, sobretodo los preadolescentes, ya que si bien los pequeños se resisten bastante, luego de un rato acceden a salir y se van sin mayores problemas. Sin embargo, los jóvenes se escondieron como en broma como en serio bajo las colchonetas; volvieron a entrar los que ya habían salido; se subieron al altillo haciendo caso omiso de las amenazas de extrañamiento para que bajaran, que les proponía Antonia frente a su rebeldía; le pusieron el pie en la puerta para impedir que la cerrara, cuando logramos llevar a algunos hasta esta y hacer que salieran; e incluso, hubo algunos a los que tuvimos que, literalmente, sacarlos a la rastra, de manera que se hizo un poco complicado poder sacarlos a todos y poder cerrar por ese día”.

Actividad 2: Conversación – “agarrar para el leseo”
Iniciada por: Adulto (Pilar)
Estructurada por: Niño (Christopher)
Observación: 4

“Pilar, intentando conversar y jugar con Cristopher, o sea, ella le hacia preguntas, sobre todo con respecto a la escuela y él, respondía con evasivas o frases poco accesibles para ella (parecido a lo que se entiende por coa) mientras en su cara, no dejaba de encontrarse presente un aire burlón (se podría decir sin equivocarse tanto que se divertía en *agarrarla pal leseo*) y de constante atención a lo que sucedía alrededor, esto mientras jugábamos con Nacho y una vez que el ya se había ido. Así que mientras ella intentaba, (con una actitud mas bien conductista) "premiar" (*¡bien Cristopher, tu eres un niño muy inteligente!*) a Cristopher porque este le ganaba jugando al gato. Este, ya comenzaba a mirar hacia los costados en busca de otra cosa más interesante, cuando ella le propuso armar el rompecabezas de una flor...”

Actividad 3: Desalojo
Iniciada por: Adultos
Estructurada por: Niños
Observación: 4

“Una vez hecho esto comenzamos con Antonia y Pilar a sacar a los niños que no querían salir del Centro que se subieron al altillo de la pieza 3 para que no los sacaran, con los que hubo de ocuparse amenazas varias , de manera de poder dar por terminado el día. Al parecer, la parte más difícil es convencer a los niños que se debe cerrar y que por lo tanto deben salir, o que las amenazas de destierro realmente se van a cumplir.”

Actividad 4: Embarque
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Niños
Observación: 8

“Una vez que el gran vehículo verde comenzó a rugir Elsa elevó la voz de mando para los niños, quienes de inmediato se arremolinaron en la vereda correcta y en un santiamén saltaron dentro del vehículo, acomodándose casi todos ellos en la parte trasera de este. De manera que me senté en el tercer asiento de atrás para adelante, pero con los pies hacia el pasillo de manera de quedar de lado y poder ver tanto hacia delante, como a los niños.”

Actividad 5: Desembarco
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Niños
Observación: 8

“Una vez que llegamos a la plaza Bismarck Elsa volvió a impartir instrucciones y todos los niños se bajaron junto conmigo y Mario, la mayor parte de los niños cruzó la calle sin mirar hacia los costados, menos Nacho, quien iba totalmente atenazado por la mano férrea de Daysi quien al parecer iba a su cargo, de manera que cuando cruzó el segundo grupo que se había quedado en la vereda, por el paso de cebrá, comenzaron a conversar con dos jóvenes que iban en una camioneta repartidora de gas pidiéndoles que les regalaran

adhesivos con el “logo” de la empresa (de esos que se ponen en los refrigeradores), de manera que cada uno termino con dos o tres, yo igual termine con uno, que me regaló Diego.”

Observaciones C

• **Actividades Estructuradas por niños**

Actividad 42 : Juego "trenes"
Iniciada : Niño del Jardín (3 años)
Estructura Inicial : Niño del jardín (3 años)
Observación : 7

"Mario (voluntario) se ha acercado hasta la pieza 2 poniéndose a jugar con un niño que arma una pista de madera. De vez en cuando Mario intenta entablar un juego con Lesly, una niña del grupo que no habla en esos momentos, aparentemente por voluntad propia, que observa atentamente a las personas y que demora en responder a las preguntas o estímulos que Mario realiza. Éste último le ofrece leer algún cuento, jugar, o armar rompecabezas, pero Lesly sólo se limita a mirar un momento y después menear la cabeza horizontalmente, significando un "no" de respuesta."

• **Estructuradas por adultos**

Actividad 43 : Lectura de Cuentos
Iniciada : Mª Antonia
Estructura Inicial : Mª Antonia
Observación : 5

"Cuando los niños en general, ya tienen todo ordenado, Antonia propone leer un cuento para finalizar. Todos los niños se reúnen en la pieza 2, se sientan en el suelo formando un semicírculo según las indicaciones de Antonia. Se demoran un poco en guardar silencio, la tía los llama a quedarse callados para poder escuchar. Antonia lleva un libro pero no lo hojea, sino que lo usa como apoyo (de memoria en caso de que algo se le olvide, creo). Presenta el cuento que se llama "La hormiguita", el cuál narra la historia de una hormiguita muy bonita, de la cuál muchos animales se enamoran y le proponen matrimonio. En el transcurso del cuento los niños van participando, repitiendo rimas que Antonia les va señalando y los ruidos de los animales. Los niños parecen entretenidos y concentrados en el cuento."

Actividad 44 : Lectura de cuento
Iniciada : Pilar (voluntaria adulta)
Estructura Inicial : Pilar
Observación : 6

"Pilar (voluntaria extranjera) está contando un cuento, de pie, frente a la mesa en que Belén y su amiga (también está la mamá de Belén sentado frente a ella observando lo que hace) están dibujando. Sebastián está sentado, tratando de dibujar, en la mesa que está cerca de la puerta que da a la calle, y sin tanta atención, también escucha el cuento de "La caperucita roja", ya que Pilar habla fuerte. De vez en cuando mira a Sebastián. (...)Las niñas (Belén y su amiga), parecen no prestar mucha atención al cuento, están concentradas dibujando. De vez en cuando responden a un estímulo o pregunta de la narradora sobre el cuento (...)Miro a Belén y me doy cuenta que las niñas en definitiva ignoran el cuento y se van a jugar a otra pieza. Pilar, creo que algo descontenta, continua relatando el cuento sola, y a poco rato se detiene. Sebastián le dice, medio en broma, que termine el cuento. Pilar lo interpela con un "termínalo tú". Finalmente Pilar se queda en la mitad del cuento..."

Actividad 45 : "Lectura de cuentos"
Iniciada : Mª Antonia
Estructura Inicial : Mª Antonia
Observación : 7

"Antonia le pregunta a la Educadora si le da tiempo para leer a los niños un par de cuentos, y ésta le responde que sí. Entonces la Educadora y Antonia reúnen a los niños en la pieza 2 y les lee el cuento "La palmera Joaquín", que trata de una palmera hijo que recibe de sus padres un par de botas de agua. Y el cuento transcurre en el dilema de Joaquín que, viviendo en el desierto, no encuentra agua donde poder usar sus botas. Los niños atienden el cuento, pero se distraen rápidamente, se miran entre ellos, o se hablan. Luego Antonia les lee "Kiko y la pelota", que es un cuento para niños pequeños (aunque no exclusivamente) con un dibujo y sólo una frase que indica rigurosamente lo que pasa en el dibujo. Es de comprensión fácil. Los niños han

entendido el cuento e indican los objetos de los dibujos, pelota, gato, etc. Tras esta última lectura los niños se van, en fila, con la Educadora y las dos apoderadas."

Actividad 46 : Lectura de cuento
Iniciada : Pilar
Estructura Inicial : Pilar

"Los niños, al terminar el juego, ordenan las piezas, y Pilar ofrece leerles un cuento. Ellos se quedan, comienza Pilar a leer en voz alta y fuerte, enfatizando las acciones y eventos del cuento pero los gemelos parecen desconcentrados, se mueven en sus asientos, luego se levantan y se van a la pieza de atrás. Pilar le pregunta a Monicque, que observa desde el mesón, si acaso ella quiere que le lea un cuento, y Monicque le responde que sí."

Actividad 47 : Lectura de cuentos
Iniciada : Mª Antonia
Estructura inicial : Mª Antonia
Observación : 4

“Antonia, paralelamente ofrece e invita a algún niño, que ande sin actividad fija, a leer un cuento. Ese día, por lo general, los niños han aceptado.”

Actividad 48 : Juego "Buscar palabras y significados"
Iniciada : Pilar, Mª Antonia, Monicque
Estructura Inicial : Pilar, Mª Antonia, Monicque
Observación : 6

"Mª Eugenia y Sebastián fueron invitados por Antonia, Monic y Pilar a jugar con palabras y diccionarios. Tenían un ejercicio que tenía como objetivo buscar palabras difíciles o extrañas, en el que los chicos además buscaran sus significados."

Actividad 49 : Limpiar la calle (propuesta)
Iniciada : Pilar (Voluntaria)
Estructura Inicial : Pilar
Observación : 8

"Pilar regresa y dice en voz alta dirigiéndose a Oscar que ¿quién le ayuda a limpiar y recoger la basura?. Oscar no la mira y continua ordenando el juego. Pilar vuelve a repetir la misma pregunta pero ésta vez lo dice dirigiéndose a Juan pero el niño tampoco le responde Oscar me mira (yo estoy sentada frente a ellos) y me dice "ya tía, juguemos". Pilar insiste nuevamente, lleva una pala y una escoba en cada mano y ahora nombra directamente a Oscar, le pregunta si acaso quiere ayudarla a limpiar, pero Oscar dice, sin mirarla, que no que está jugando. Lo mismo responde su hermano Juan cuando Pilar le pregunta a él. (...)Pilar mira a Monicque (una voluntaria extranjera) que observa la escena desde el mesón, y le pregunta si acaso ella quiere ayudarla a limpiar la calle. Monicque sonrío y mira a los niños que se negaron a ayudar a Pilar. (Es un gesto cómplice entre ellas respecto a la negativa de los niños a ayudar a Pilar)".

Actividad 50 : Preparación de la salida
Iniciada : Tía del Jardín Infantil
Estructura Inicial : Tía del Jardín Infantil
Observación : 5

"Acercándose el final de la jornada, la tía los prepara, les informa a los niños que hay que empezar a recoger las cosas y a dejarlas en su lugar. Noto que ella se da el trabajo de explicarles por qué se deben hacer ciertas cosas (*hay que ordenar porque cuando llegamos estaba todo en su lugar. Además si queremos volver otra vez debemos dejar todo ordenadito*). Ella les entona una canción con este argumento:

"vamos a ordenar, todo en su lugar, ya debemos irnos, otro día volveremos"

Los niños ordenan y manipulan las cosas con relativo cuidado. No veo que ninguno de los niños que estaba en la pieza 2, por ejemplo, evada la responsabilidad de dejar las cosas en su lugar."

Actividad 51 : Conversación
Iniciada : Tía del Jardín Infantil
Estructura Inicial : Tía del Jardín Infantil
Observación : 5

"La tía se traslada a la pieza 2 y les pregunta qué están haciendo. Ellos le muestran los juguetes. La tía le dice a uno que allá en el jardín también tienen unos juguetes parecidos, entonces moisés le responde que sí, pero que son más pocos y que no hay algunos que el centro sí tiene."

Actividad 52 : Construyendo un huerto
Iniciada : Mario (voluntario)
Estructura Inicial : Mario
Observación : 8

"Vuelvo a la pieza 1 y miro a través de la ventana que en el ante jardín hay varios niños junto a Mario arreglando el suelo del lugar. Unos ayudan a Mario a cortar madera con sierra y serrucho. Otros hacen hoyos con pala. Ahí están Belén (5 años app), Nacho (6 años app), Yerko(13 años app), Mª Eugenia (13 años app) y Kevin grande (12 años app)."

ACTIVIDADES INICIADAS POR OBSERVADORES

De Observaciones A

• **Actividades estructuradas por niños**

ACTIVIDAD: Rompecabezas
INICIO: Adulto Obs.
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN Nº: 1

“Nos sentamos con un niño de 7 años a jugar a un rompecabezas(a partir de mi invitación), el distribuye las piezas y lo armamos pacientemente complementando las piezas que habíamos seleccionado cada uno, organizándonos por sectores para armar dentro del rompecabezas. Al terminar el rompecabezas le propongo al niño que leamos un libro y que él lo escoja, lo cual acepta de inmediato.”

ACTIVIDAD: Lectura
INICIO: Adulto Obs.
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto Obs.
OBSERVACIÓN Nº: 1

Al terminar el rompecabezas le propongo al niño que leamos un libro y que él lo escoja, lo cual acepta de inmediato. El libro se llamaba algo así como "El granjero y las vacas..." el cual apuntaba hacia los derechos de estos animales, las cuales solicitaban diversos beneficios que eran básicos para poder enfrentar su trabajo diario tan noble como el producir leche. La narrativa que comienzo a realizar, luego que la lectura inicial resultara monótona, se caracteriza por la expresividad ante los diversos diálogos del cuento, lo que produce en el niño la toma de una posición física que incorpora los brazos cruzados sobre la mesa inclinando su cuerpo hacia adelante, mirándome fijamente, lo que se puede traducir en características de atención y escucha, todo esto sumado a permanentes sonrisas y carcajadas .
El momento fue muy divertido y generó un espacio de atención y respeto entre nosotros. Al terminar el cuento, le vuelvo a proponer al niño que leyéramos otro, a lo cual nuevamente acepta con entusiasmo, esta vez el libro se llamaba algo así como "El chanchito gruñón...", el cual trataba de un chanchito que andaba de mal humor y realizaba actos que perjudicaban a sus vecinos mediante permanentes molestias sin tener aparente motivo alguno. Para la narrativa de este cuento, opto por disminuir considerablemente la expresividad en mi relato, lo que comienza a presentar cambios en la posición física del niño, ya no está con los brazos cruzados, ni inclinado hacia delante y su vista comienza a enfocarse en otros objetos y en situaciones que suceden a su alrededor, lo que me indica que su atención comienza a disminuir . Por mi parte continúo con la lectura de la misma forma, sin ninguna variación, cuando terminamos la lectura y le propongo un nuevo libro, esta vez me señala que no quiere y que va ir a jugar, se levanta de su silla se traslada hasta la pieza 2.

ACTIVIDAD: Conversación
INICIO: adulto Obs.
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto Obs.
OBSERVACIÓN Nº: 1

“Por mi parte comienzo a conversar con Antonia en torno al trabajo que se realiza en el centro y ante la nueva apuesta de abrir los días Viernes por la mañana, este hecho se enfoca ante una apertura hacia la comunidad

por parte de la biblioteca, ya que se espera que en este espacio puedan venir permanentemente niños tanto de la escuela de Montedónico como del Jardín Infantil del sector.”

ACTIVIDAD: Dictado en Pizarra
INICIO: Adulto carla Obs.
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto carla Obs.
OBSERVACIÓN N°: 2

“Me dirijo hasta la pieza 1, donde Carla comienza a jugar al Dictado de palabras en la pizarra con Ninoska y Stefanie, juego al cual me incorporo señalando palabras para el dictado, el juego se torna muy entretenido y las niñas lo practican con gran entusiasmo el cual se representa ante las peticiones por palabras complejas para que las puedan escribir, se torna en una competencia entre ambas niñas.”

ACTIVIDAD: rompecabezas
INICIO: adulto Obs.
ESTRUCTURA INICIAL: Niño
OBSERVACIÓN N°: 3

Me traslado hasta la pieza 1 me siento en la mesa del medio (azul) a leer un libro que había escogido y en eso se me acerca un niño, lo miro y le digo ¿leamos?, a lo que me responde negativamente, luego le pregunto ¿y que te gustaría hacer? a lo que me responde “armemos un rompecabezas”, bueno fue mi respuesta, invitándolo a ir a buscar uno para que lo armáramos juntos.
El niño comienza a tomar las piezas y busca algunos pares intentando armarlo, yo hago lo mismo, comenzamos a compartir piezas y terminamos de armarlo, ¿otro? le pregunto y me responde “no tío voy a ir a jugar”. Me pregunté: ¿No estábamos jugando?.

ACTIVIDAD: conversación-agresión
INICIO: Adulto Obs.
ESTRUCTURA INICIAL: niña daniela
OBSERVACIÓN N°: 3

Me acerco a Daniela que estaba en el altillo de la pieza 3 junto a otros niños, señalándole que baje ya que es hora de cerrar la biblioteca, la niña me responde con un escupo, el cual esquivo. Ante esto me retiro y decido no interferir en la salida de los niños.

ACTIVIDAD: conversación
INICIO: Adulto Obs.
ESTRUCTURA INICIAL: adulto Obs.
OBSERVACIÓN N°: 4

Mario estaba ojeando un libro en la mesa 1, nos saludamos y cruzamos unas breves palabras en torno a lo cotidiano, ¿Cómo estás?, ¿Cómo va tu tesis?, ¿Cómo han estado los niños del centro?, fueron algunas interrogantes que nos realizamos mutuamente.

ACTIVIDAD: lectura
INICIO: adulto obs.
ESTRUCTURA INICIAL: adulto obs.
OBSERVACIÓN N°: 5

...me siento a un costado de Belén y le propongo que leamos, lo que acepta y comenzamos a leer aproximadamente tres libros, cuando estábamos en la lectura del tercer libro, ingresa a la biblioteca la mamá de Belén quien se acerca a la mesa en que estábamos y se para frente a nosotros, nosotros detenemos nuestra lectura para ver que quería la mamá, ella nos dice. “sigan no más”, continuamos y luego de terminar el libro, la madre se sienta a mi costado izquierdo, comenzamos a conversar con Belén y la mamá sobre los avances que ha tenido en la lectura, la niña argumenta que sabe leer algunas palabras y que está practicando.

ACTIVIDAD: sacudir ropa
INICIO: Adulto obs.
ESTRUCTURA INICIAL: Adulto Obs.
OBSERVACIÓN N°: 6

Al estar en la mesa me doy cuenta que había tierra en ésta, la tierra era portata por Luis quien estaba con toda su ropa con tierra y barro, lo invito a ir a sacudirse, lo que acepta, salimos de la biblioteca y lo comienzo a limpiar, Luis me mira y sonríe.

ACTIVIDAD: Rompecabezas
INICIO: Adulto obs.
ESTRUCTURA INICIAL: Niño Luis
OBSERVACIÓN N : 6

Luis vuelve a mi lado y le propongo armar un rompecabezas, lo cual acepta y va a buscar uno de forma inmediata. Luis toma las piezas, las distribuye y comenzamos a armarlo. Durante este tiempo continúan llegando niños, la biblioteca se ve repletada de niños los cuales bordean los 25.

ACTIVIDAD: conversación
INICIO: Adulto Obs.
ESTRUCTURA INICIAL: Niño Luis
OBSERVACIÓN N : 6

...veo por la ventana a Luis, salgo de la biblioteca y le pregunto si va a entrar, me dice “no, porque el cabro es pesao” y me señala que el no se robó la patineta sino que se la encontr  en la calle, me dice “Chao t o, me voy”, le hace una seña con la cabeza al hermano para que avance y se van hacia la parte alta del pasaje.

ACTIVIDAD: Saludo-empujón
INICIO: Adulto Obs.
ESTRUCTURA INICIAL: Niña Daniela
OBSERVACIÓN N : 8

Llega a la biblioteca Daniela, se acerca hacia mí y yo le digo. “Hola como estás!” a lo que me responde:  Mal, déjeme pasar!, me empuja, se da media vuelta y se va hacia la pieza 1.

ACTIVIDAD: lectura-conversación
INICIO: Adulto Obs.
ESTRUCTURA INICIAL: Niña Priscila
OBSERVACIÓN N : 3

...me voy hacia la pieza 4, a los segundos aparece Priscila nuevamente, la invito a leer un libro, lo que acepta y va a buscar alguno que a ella le guste. Nos sentamos en el sillón-cama de la pieza 4 y comenzamos a leer, al terminar va corriendo a buscar otro libro, entra a la pieza y cierra la puerta, a los segundos ingresa Stefanie y se incorpora a la lectura estamos los tres leyendo un libro al mismo tiempo, este libro tan solo relataba sonidos de una música aborigen, lo que se tornó muy entretenido, nos reímos mucho. Mientras por la ventana, desde el patio, Antonia nos miraba a ciertos momentos mientras barr a .

Al terminar la lectura Stefanie me pregunta,  t o Ud. pololea?, a lo que respondo “No, soy casado”, - y tiene hijos?, respondo que dos, y continúa la niña somet ndome a un breve interrogatorio que implicaban mis antecedentes personales y familiares. Me señala que lleve a la biblioteca a mi hijo pequeño de 1 año 8 meses y que al mayor, el de 5 años no le interesaba que viniera.
Priscila se va de la pieza.

“ Leamos otro libro? me señala, a lo que le respondo, “Bueno pero el último, porque tengo que ir a buscar a mi hijo al colegio y me tengo que ir más temprano”. Stefanie se dirige a buscar un libro, cuando va a la mitad de camino se devuelve y me dice “sabe t o, mejor váyase no más, otro día leímos el libro, no vaya a ser que llegue tarde a buscar a su hijo”, le respondo con una sonrisa, un beso y un gracias –fue un gesto muy noble de su parte, el cual me causó profunda emoción.

De Observaciones B

• Estructuradas por Observador

Actividad 1: Dibujo
Iniciada por: Niños
Estructurada por: Adulto (Niños)
Observación: 1

“me encontré con dos niños, que no había visto, y que estaban dibujando cada uno en una mesa, estos deben haber tenido unos trece años aproximadamente. De manera que me aproxime a la mesa más cercana a las repisas, del lado de las ventanas, ya que los niños estaban del lado contrario, uno en la misma mesa y el otro en la mesa del centro; y, tomando un trozo de papel y una hoja, comencé a dibujar a uno de ellos, lo que no paso desapercibido por éste (que se llamaba Juan Pablo) y que comenzó a *posar* para el improvisado dibujante”... “le regalé el dibujo al niño y le pregunte si le había gustado, a esto me respondió afirmativamente y yo le pregunté si quería ponerlo en el mural del centro y él me respondió que no, que quería que lo viesen en su casa”...

“Juan Pablo, quien estaba tirado en suelo de la pieza 3 y que cuando entré, me pidió cincuenta pesos. Al responderle que *no regalo plata* me dice *¡ah! que es cagao tío*. A lo que yo le respondí que no, porque le hice un dibujo y se lo di gratis y que eso era mas valioso que la plata, entonces el me dijo que el dibujo no valía nada, a lo que yo le dije *¿entonces porque te lo llevas y quieres que en tu casa lo vean, si no vale nada? Mejor me lo das a mí y yo lo pongo en el mural*. Una vez dicho esto no me dijo nada, pero igual se quedo un buen rato más, tirado en el suelo mientras los voluntarios hacían aseo”.

Actividad 3: Lectura
 Iniciada por: Adulto (Observador)
 Estructurada por: Observador
 Observación: 3

“le pregunto a un niño de los que estaba ahí en ese momento, si es que quiere leer conmigo un cuento, este responde que si y yo le pido que vaya a buscar uno que le guste (mala idea porque primera vez que venía al Centro), en seguida trae un cuento largo y con pocas ilustraciones, por lo que yo le sugiero que traiga mejor un libro *con mas monitos*. El vuelve en seguida con un libro que se llama “Kiko y la lámpara” y yo se lo empiezo a leer. En este cuento el protagonista es “Kiko” en el que hay una línea de texto por pagina abierta que va describiendo la acción que en la pagina siguiente se encuentra ilustrada, en ella el niño intenta tocar la lámpara que se encuentra suspendida en el techo de la pieza donde el juega con su osito, subiéndose progresivamente de un piso a la silla, y de esta a la mesa, desde donde se cae. Una vez que este se cae y se hace una herida en la rodilla, increpa a la lámpara con un *lámpara tonta!!* , luego de esto llega la mama y lo toma en brazos y le pone un parche en la rodilla. Cuando Kiko reta a la lámpara yo le pregunto al niño por que al protagonista le sucedió esto, y el me dice *porque se subió a la mesa, el tiene la culpa*(M2). Pero de la reacción de la mama no hace ningún comentario.

Luego que terminamos este cuento le pregunto si quiere seguir leyendo(M3), se para en silencio y me trae “Niebla en los bolsillos” y otro cuento que se llama “El desayuno de Ana”(M4). Una vez que comienzo a leerle el segundo cuento, otros niños se acercan y se sitúan a mi alrededor para escucharlo. El niño que estaba sentado conmigo se llamaba Fabián y logró concentrarse en el cuento, en comparación con los otros niños, que solo ponían atención durante periodos cortos de tiempo.”

Actividad 4: Lectura
 Iniciada por: Observador
 Estructurada por: Estefani
 Observación: 4

“Entonces le pregunto si ella quiere que leamos juntos, a lo que ella responde positivamente, parándose a buscar el libro el Sastrecillo Valiente (que tiene unas ilustraciones que mas bien son oleos cercanos al surrealismo con un nivel realmente increíble de detalles y refinamiento artístico). Una vez que ella comenzó leyendo el primer párrafo con bastante dificultad, y continué yo con el párrafo de la siguiente hoja; me dice Daniela (de aproximadamente doce o trece años), que se acababa de sentar a nuestro lado, y con voz en cuello: *¡oiga ¿pa que lee pituco?!*. A lo que yo respondí sin cambiar la tonalidad y la marcada pronunciación, *así leo cuando leo en voz alta*. Luego de preguntarme una vez más sin obtener respuesta de mi parte, acercó más la silla y comenzó a leer conmigo, con grandes vacilaciones, comiéndose las letras y tropezándose en las frases largas. Una vez que terminamos el Sastrecillo, que Estefani había calificado con desgano (*Ahhh! es terrible`largo*), seguimos leyendo "Niebla en los bolsillos", que trajo Daniela junto con el "Gigante y el Árbol" y "las Lavanderas Salvajes", y con la cual continuamos en la misma lógica, Estefani leía un párrafo y luego yo con Daniela leíamos el siguiente, casi en coro para que lograra seguir en un ritmo de lectura. En esto estábamos cuando llegó la hora de cerrar y las niñas querían seguir leyendo otros libros, y aparte de esto Daniela me pidió que le anotara en el registro, como pedidos y devueltos los libros que acabábamos de leer, así como los que no alcanzamos a leer, a lo que yo me negué anotando solo los que alcanzamos a leer.”

Actividad 24: Juego “Rompecabezas”
 Iniciada por: Observador
 Estructurada por: Niños
 Observación: 5

“los saludo y me siento, preguntándoles si puedo jugar, a lo que me responden que si, pero no con mucho entusiasmo (en realidad parece no gustarles mucho la idea) y comenzamos a trabajar en lo quedaba por armar. Luego de ayudarlos, dos de los niños con los que estaba trabajando se pararon y se fueron a jugar a las otras piezas”

Actividad 5: Juego “Luchitas 1”
Iniciada por: Adulto
Estructurada por: Adulto (Observador
Observación: 5

“se me ocurre ver si ellos serían capaces de incluirme en el juego, así que les pregunté directamente *¿Puedo jugar?* Con lo que volvieron a detenerse, mirarse y de un salto se incorporaron, contestándome con entusiasmo *¡Ya tío! nosotros lo tratamos de botar a usted* Una vez que ellos accedieron yo les propuse dos reglas para poder jugar, la primera *sin pegar, solo empujar, tirar*, etc. Y la segunda fue *sin llorar*. Una vez que ellos aceptaron los términos del juego, lo primero que hizo Kevin fue lanzarse sobre mi espalda, subiéndose en una silla que estaba cerca. Lo que siguió a eso, fue un momento de diversión para todos los que estábamos jugando (o por lo menos para mí) en los que abundaron las risas. Además luego de unos instantes se sumaron más niños a la improvisada “luchita”, por lo que terminaron siendo aproximadamente unos cinco o seis. Sus edades fluctuaban entre los ocho y los cinco años. Yo me concentraba en lograr formar una pila de niños, botando sistemáticamente a cada uno de ellos, o botando a uno primero y depositando con lentitud y delicadeza a los otros sobre este, u ocupándolo como un obstáculo sobre el cual empujaba a algún niño, para que, como el primero quedaba en la parte posterior de sus piernas, se cayera. . Durante el juego los niños no lloraron ni pegaron, y cada niño que se integró a éste, fue informado de sus normas antes de participar (*¿puedo jugar? Si, pero sin llorar y sin pegar*). Por otro lado la mayor parte de las veces los ataques fueron completamente desorganizados (en comparación con lo que sucedería más tarde) y solo a veces ensayaban estrategias conjuntas, siendo estas las oportunidades en las que estuvieron mas cerca de derribarme Esto se mantuvo por un espacio aproximado de unos veinte o veinticinco minutos luego de los cual yo les pedí que parásemos, debido a mi cansancio, dirigiéndome a la pieza 1 y me sentándome en la mesa del lado de las repisas.”

“en más de una oportunidad pasó el otro Kevin al lado mío, preguntándome a que hora íbamos a continuar con el juego, al cual yo me había comprometido. De manera que luego de terminar el tercer cuento con Felipe, le propuse que siguiéramos jugando, que de inmediato accedió. Así que los dos nos dirigimos hacia la pieza 2 y comenzaron de nuevo a intentar derribarme, esta vez sin Francisco, pero con un niño de unos trece años y además con Jonathan. De manera que esta vez tuve que esforzarme mucho más, debido a la fuerza del otro niño y de Jonathan, que además lograba organizar un poco a los niños para lograr botarme. Este episodio fue por lo menos para mí, menos divertido, debido sobretodo a que ellos me sobrepasaban por mucho en número y, sumados, en fuerza. Además, Jonathan no lograba al parecer comprender el espíritu del juego y se fue poniendo más brusco, asiéndose de mi cuello y tirándome hacia abajo, a medida que su frustración aumentaba por no poder derribarme. Así que luego de un rato más o menos corto, me decidí a dar el juego por terminado.”

Actividad 32: Juego “Rompecabezas”
Iniciada por: Observador
Estructurada por: Observador
Observación: 6

“me encuentro con un niño que estaba solo, haciendo un recorrido por este, mirando a las niñas y a las educadoras (como viendo si alguien lo invitaba a jugar o a algo), así que al verlo solo yo le pregunto si quiere armar un rompecabezas conmigo (, a lo que accede con cierta timidez, de manera que comenzamos a armar un rompecabezas simple, en el que el numero de figuras dibujadas en cada pieza coincidían, con el número de la base y la forma de la pieza donde debían encajar. A pesar de ser relativamente simple (al ver otros niños luego armarlo con relativa facilidad), al niño que dijo llamarse Andrés, le costaba en sobremanera comprender la lógica en que debían encajarse las piezas, porque además de tener dificultades en poder contar las figuras que aparecían en cada pieza, no lograba identificar el número correspondiente o la forma a la que correspondía. Además de esto, cada vez que yo le formulaba una pregunta, el niño bajaba la vista (*¿como te llamas?, ¿que edad tienes?*, etc) o, cuando yo le pedía que me dijera cuantas figuras se ven en cada pieza(M2). Le costaba bastante comunicarse efectivamente además con los otros niños que se acercaban a la mesa a mirar o que intentaban ayudarlo, usando mucho o casi exclusivamente el lenguaje corporal (sin evidenciarse o sospecharse algún daño neurológico) y hablando con medias palabras (*abid* por abrir; *cuato* por cuatro;etc), además se podría decir que buscaba protección en las educadoras que estaban sentadas en la misma mesa que nosotros, a las cuales pedía ayuda con la mirada cuando yo lo instaba a terminar el rompecabezas o le hacía las preguntas necesarias para lograr completarlo (*¿cuantos peces hay en la pieza?*).”

Actividad 6: Lectura
Iniciada por: Adulto (Observador)
Estructurada por: Adulto (Idem)
Observación: 6

“le pregunto si tiene ganas de que leamos un libro, a lo que ella un poco confusa me responde que si, que si quiere. Entonces me dirigí a uno de los estantes donde se encuentran los libros y me pongo a buscar uno de los libros que había leído en momentos en que la observación se torna pasiva o el movimiento natural de los niños o la asistencia de estos con respecto a los voluntarios permite revisar el material. Este se llama “Nieve”, que es un libro muy básico y simple, para un lector novel, con una sola frase por página abierta y una correspondiente ilustración. Así que me acerco de nuevo a Carolina, como me confiesa llamarse, y comienzo a leerle el cuento mientras matizo su lectura con algunas preguntas como *¿conoces la nieve?* A lo que ella me responde afirmativamente; o...*¿Cómo es la nieve?* A lo que ella me responde *helada*. Preguntas y respuestas de este tipo, relacionadas con el argumento de la historia que es muy simple y en la que llama la atención la ausencia de la típica moraleja o enseñanza al final, a la que las historias judeo-cristianas nos acostumbraron desde pequeños (o por lo menos que yo recuerde). Una vez que terminamos este libro yo le pregunto a Carolina si quiere leer otro, y ella me responde que si; (me llama la atención que conozca la nieve y sus propiedades sensibles en el momento). Así que voy nuevamente hacia el estante y busco otro libro del mismo autor que se llama “La escuela”, de similares características, repitiendo aproximadamente la misma dinámica de lectura-pregunta-respuesta, a la que carolina respondía acertadamente la mayor parte de las veces. En esta actividad estuvimos aproximadamente unos veinte minutos y leímos tres libros en total, contando “El Conejo” del mismo autor.”

Actividad: Conversación
Iniciada por: Adulto (Observador)
Estructurada por: Adultos (idem)
Observación: 7

“Una vez que salgo del baño me encuentro en la pieza 2 con Sebastián quien estaba sentado con un juguete en la mano me siento junto a él y le pregunto hace cuanto tiempo que viene a la biblioteca, a lo que me responde que de desde que abrió, luego le pregunto si le gustaba venir y me dijo que en su casa se aburría y que por eso iba, con respecto a esto yo le pregunto si lo pasa bien el Centro, a lo que el me responde que igual se aburre. Estábamos conversando esto cuando llega Kevin nuevamente y se me agarra del cuello”

Actividad: Dibujo
Iniciada por: Observador
Estructurada por: Observador (idem)
Observación: 7

“De manera que tome una hoja que estaba sobre la mesa y comencé a (intentar) dibujar a Daniela quien estaba en la mesa contigua, de medio lado. En esto estaba mas o menos concentrado cuando llegó Francisco todo agitado (debe haber sido una wena mocha) y me pregunta que a quien estoy dibujando; yo le respondo con un gesto de complicidad y de silencio porque no quiero que mi modelo se cuenta de que la estoy dibujando Entonces Francisco se para y va a buscar una hoja,” “Cuando vuelve Francisco con la hoja, me mira con cara simpática y me dice *hágame?* a lo que yo le respondo bien serio: *pero si ya estas hecho*; por lo que mira extrañado, y me vuelve a pedir: *dibújeme?*. Yo le digo que tiene que esperar a que termine de dibujar a Daniela y el accede, mientras me acosa con la mirada, como para que me de prisa; y, mientras sigo dibujando, ella se da cuenta de lo que yo secretamente estoy haciendo, a lo que reacciona con una ruidosa exclamación: *Ah tío, que es pesáo!!!*, lo que podría describirse como, un desprecio, pero intentando encubrir un poco de vergüenza, pero a pesar de esta reacción no se cambio de lugar ni de posición. Mientras intentaba realizar un dibujo lo más cercano posible al perfil de Daniela, De manera que una vez que termino el dibujo y se lo entrego a Daniela lo mira y me dice: *esta feo tío*, procediendo de inmediato a guardarlo en su bolsillo. Así que Francisco me mira poniendo una expresión que vendría a quedar entre la pose para una foto y cara de concentración de un niño en clase, quedándose bien quieto me dice: *ya tío apurese!*, coincidiendo con las voces de los niños que lanzaban la última invitación a jugar a la cancha con la tía Monique, quien estaba en la puerta con la pelota bajo el brazo y una amplia sonrisa.”
“Intenté no dejarme presionar por el modelo, que constantemente me urgía para que terminase, pero el resultado del dibujo fue más lamentable que el anterior, a pesar de esto, generó una gran alegría por parte de Francisco, a quien el grupo de niños había dejado atrás y que pudo con su dibujo doblado en la mano salir corriendo a jugar a la pelota con los demás niños.”

Actividad: Lectura
Iniciada por: Observador
Estructurada por: Observador

Observación: 7

“se acerca María Eugenia, que es una niña de aproximadamente unos catorce o quince años y sin decir nada, se sienta en la mesa en la que yo aun estaba sentado, mostrando todas las señas posturales de quien esta aburrido, de manera que lo primero que se me ocurre, es preguntarle es si tiene ganas de leer, a lo que me responde un poco sin ganas que si, de manera que luego de traer un libro de su elección como le pedí (el oso), comenzamos a leer tomando turnos entre nosotros para leer La lectura que desarrollamos fue desde el principio bastante complicada, debido sobretodo a que a ella le costaba en demasía poder hilar la frase completa, de manera de lograr extraer el significado de esta, de hecho estaba leyendo como sin ganas y cuando me tocaba leer a mi se distraía fácilmente de manera que yo me detenía cada vez que ella miraba hacia otro lado. Pasados unos cuantos minutos ella me miró y me dijo que mejor siguiésemos otro día, a lo cual yo accedí sin mostrarme contrariado.”

• Estructurada por Niños

Actividad 1: Juego “memorice”
Iniciada por: Adulto (Observador)
Estructurada por: Niños
Observación: 2

“NO, yo venía a invitarte a jugar, ¿Quieres jugar conmigo? Frente a esto, ella se relajó y accedió de inmediato. Se dirigió a las repisas donde se encuentran los juegos y sacó un juego *memorice* en el que había que ir encontrando los pares. Mientras jugábamos la primera partida apareció Pilar preguntando si podía jugar. A lo que la Pelu accedió de buena gana y que resultó en que la niña ganó (al parecer conocía las piezas o me pareció que las dispuso de una forma conveniente para esto), una vez que terminamos de jugar y nos disponíamos a jugar una segunda vez, Pilar tomó las piezas y le preguntó como le iba en matemática, a lo que la niña le respondió que le costaban las tablas. De inmediato Pilar hizo dos montoncitos de cartas de dos piezas, y luego tres, etc, preguntando *dos por una...*, *dos por tres...* lo que le dio un muy buen resultado ya que luego de un rato ésta entró en un ritmo y lograba responder con rapidez las preguntas correspondientes a cada montoncito, luego de terminar con la tabla del dos siguió con tabla del tres, quedando yo completamente fuera del juego debido a que se transformo el juego en una improvisada clase de reforzamiento de habilidades matemáticas, hasta que la Pelu o bien se aburrió o se distrajo y se paró de la mesa, dando por terminada la lección.”

De Observaciones C

• Estructurada por niños

Actividad 53 : Conversación – Juego “Rompecabezas”
Iniciada : Observador
Estructura inicial : Belén y Observador
Observación : 2

“Me quedo sola armando el rompecabezas y se acerca Belén a jugar conmigo. Entre las dos nos ponemos a armar mientras le pregunto si va a la escuela. Me responde que sí. Le pregunto en qué curso va. Me dice que en kinder.”

Actividad 54 : Conversación - Juego "Rompecabezas"
Iniciada : Observador
Estructura Inicial : Gonzalo (8 años app)
Observación : 3

"Me he sentado con Gonzalo (8 años, app) para armar un rompecabezas que él ya ha comenzado. Le pregunto, con intención de averiguar, si siempre viene y me cuenta que sí, aveces. Que le gusta estar en el centro porque se entretiene."

• Estructuradas por observador

Actividad 55 : Juego "Armar lego"
Iniciada : Observador
Estructura Inicial : Observador
Observación : 7

" Me acomodo en el suelo y comienzo a jugar con el lego. Jeremy se acerca y se pone a jugar conmigo, conversamos sobre las figuras y las cosas que queremos armar. Jesús, otro niño que desde hace rato me observa cómo juego con Jeremy, se acerca hasta mí y lo invito a armar una ciudad de lego con nosotros. Jesús se integra pero se distrae rápidamente, le parecen llamar la atención una caja que contiene los rompecabezas de goma eva. Jeremy se acerca a ésta misma caja y comienza a sacar los elementos del interior y se mete en ella, luego sale, vuelve a acomodar los rompecabezas y así sucesivamente. Jesús se queda mirándolo y luego de que Jeremy busca otra entretenición - me parece más autónomo - Jesús me indica mirando la caja y apuntando con su dedo índice hacia dentro que quiere meterse. (Esto después que yo le pregunto si es que quiere meterse ahí en la caja) Entonces lo ayudo a sacar los artículos que parecen molestar y Jesús se introduce quedándose sentado".

Actividad 56 : Juego de "legos"
Iniciada : Observador
Estructura Inicial : Observador
Observación : 7

"Me quedo en la pieza 2 y en un principio los niños me observan guardando silencio, no se acercan, entonces me siento en el suelo a ver un lego y armar alguna figurita. Un niño, Jeremy, se pone a jugar conmigo y se pone a conversar sobre las figuritas, yo le propongo armar una ciudad de lego, mostrándole figuras como árboles, animales y autos para que los ubique".

Actividad 57 : Lectura de cuentos
Iniciada : Observador
Estructura Inicial : Observadora
Observación : 7

"Se acerca Lesly hasta mi y la saludo, luego le pregunto si le parece que leamos un cuento (nuevamente mi pregunta es intencionada). Ella me observa unos segundos, y mueve la cabeza verticalmente. Es un signo que indica que sí. (...)Me siento y Lesly se ubica a mi lado. Encontramos un libro que se llama "En la oscuridad de la noche". El libro no trae diálogo ni narración. Son sólo dibujos de colores oscuros y cuando se quiere resaltar alguna acción, tiene intensamente coloreado de amarillo la imagen que se busca que el lector observe(...), sin embargo en cada página le voy preguntando a Lesly qué ve, intento teatralizar mi voz de manera más suave de manera que no se espante y de reafirmar las respuestas que me va diciendo. Cuando le pregunto a Lesly *¿qué ves?*, y le indico algún dibujo, ella se toma algunos segundos y luego responde. La espero, y le voy inventando o interpretando una historia, según los dibujos que va mostrando el libro (...)Terminamos el cuento y percibo que Lesly se ha mantenido concentrada. Mientras tanto la Educadora le dice a los niños y niñas que es hora de irse"

Actividad 58 : conversación - lego
Iniciada : Observador
Estructura Inicial : Observador
Observación : 6

" Llega Kevin al centro, un niño de 4 ó 5 años app, al cual le dicen el "Kevin chico"(...) Lo saludo y lo invito a pasar sólo con gestos, él se ha quedado un segundo en la puerta. Luego entra, yo me voy a la pieza 2 a la cual él llega enseguida. Le ofrezco leerle un cuento y me dice que no quiere. Le insisto pero su respuesta es la misma.
Lo invito a jugar y a construir un "lego", y para iniciar una conversación le pregunto si fue a la escuela , y me dice que no, que esa tarde no fue al jardín porque la tía no lo dejó ir ya que hacía frío, pero que su hermano grande sí fue. Mientras tanto seguimos armando el lego, sólo llenado los espacios vacíos, sin construir nada concreto, y llega Mª Eugenia quien nos saluda y se une a nosotros a jugar. Ella también le pregunta a Kevin si fue al jardín, y él le responde que no, entonces yo le pregunto por qué la tía no lo dejó ir, qué pasaba con su mamá. (*"y por qué tu tía no te dejó ir al jardín?...¿y tu mamá?*), entonces Mª Eugenia, muy preocupada, me hace gestos con urgencia, sin que Kevin se dé cuenta, y me susurra que Kevin no tiene mamá, que se murió. Yo no pregunto más"

Actividad 59 : Juego de "legos"
Iniciada : Observador
Estructura Inicial : Observadora
Observación : 5

"Me pongo a armar un lego con Camilo, lo he invitado a construir una ciudad. De vez en cuando Gian Franco nos ayuda, Moisés está entretenido con el trencito".

Actividad 60 : Conversación
Iniciada : Observador
Estructura Inicial : Observadora
Observación : 6

"Me siento junto a Sebastián y le pregunto qué hace. Me responde que haciendo una postal para la tía Antonia (no lo veo muy entusiasmado, raya una hoja como sin sentido, mira hacia abajo y su cuerpo aparece relajado), ambos dibujarían postales, pero Antonia continúa en el mesón."

Actividad 61 : Conversación
Iniciada : Observador
Estructura Inicial : Observador
Observación : 7

"Le ofrezco a varios de ellos (Jeremy, Scarlett, Jesús, Luis, Emanuel) leerles un cuento, o cualquiera que ellos elijan, pero todos me respondieron de forma negativa. Le pregunto a Jeremy y a Jesús, por separado, si es que en la casa le leen cuentos (ha sido una pregunta intencionada que he hecho en las tres últimas observaciones), y ambos me responden que no."

ANEXO 3 : Entrevista Grupo de niños Centro Nórdico de Literatura Infantil

(Realizado día miércoles 24 de noviembre)

Entrevistador: Seba, cuántos años tienes

Sebastián: 12

E: ¿ y tú Stephani?

Stephania: 10

E: chiquillos, cuándo y cómo supieron ustedes del centro?

St: ¿ de qué?

E: del centro, cómo supieron ustedes que el centro estaba funcionando

St: ... no sé...

S: no me acuerdo...

C: no te acuerdas cómo llegó el centro, ó si los fueron a buscar...

St: haciéndolo...

S: construyéndolo

St: construyéndolo con maestros!

E: ah!!!, con maestros, y ustedes vinieron a preguntar o ellos fueron a decirles a ustedes....

St: no

S: salieron en la tele

St: eheh

E: ah, en la tele, y ustedes se dieron cuenta que estaba acá

St: sí (mientras tanto Juan Pablo golpea el vidrio de la ventana constantemente, quiere entrar)

E: ¿ por qué les gustó venir?

St: porque es bonito

E: porque es bonito...

St: porque ...ehmmm

S: porque leímos, jugamos

St y S: (risas)

S: porque hacemos talleres...

E: oye, y cómo... ¿ qué es lo que más te gusta de las cosas que están haciendo acá?

St: todo

S: los talleres

St: los talleres de cocina

E: ¿de cocina?... ah, y eso les gusta

S: sí

E: chiquillos qué cosas no les gusta de las que pasan aquí en el centro?

St: que no nos gustan... mmm, las peleas

E: peleas con quién

S: con los tíos, cuando hacen rabiar a los tíos

St: por ejemplo cuando roban

E: ¿roban las cosas?, ¿Quiénes?

St: ¡los ladrones!

E: pero los ladrones son gente grande o los mismos niños a veces?

St: los niños y la gente grande

E: ah, hay gente grande que ha venido a robar al centro de ustedes y...

S: chit!, se han robado 60 mil pesos!!!

E: 60 mil pesos, y tú me dijiste (a stephani) que no te gustaban las peleas, ¿qué peleas hay a veces?

St: que, por ejemplo, cuando los niños...

S: con los niños

St: sí, con el columpio, con los rompecabezas, con los juegos, con las colchonetas

S: si po, cuando se quieren tirar y otros quieren ocupar las colchonetas pa' otra cosa, entonces ahí empieza la pelea

E: los niños más grandes con los chicos, o... quienes pelean son...

St: los chicos, los dos chicos y los más grandes

E: entre todos?

S: sí

E: y quienes por lo general gana esas veces

S: (se ríe), los chicos

E: ¿los chicos?

S: sí porque acusan a los tíos

E: ah, porque acusan a los tíos, ¿y los tíos que dicen?

S: que no po', que los chicos primero

St: los tíos los hechan pa' que no entren pa' que no peleen más
E: ¿y qué le dicen en sus casas porque vienen al centro?... les gusta, no les gusta...
St: eh, mi mamá ... me dice... porque aprendimos a leer, a jugar, a portarlos bien...
E: ¿y a tí, Seba?
S: eh... no sé...
E: no te dicen nada en la casa por que veni'
S: no, a veces vengo a hacer tareas
E: ah, venís a hacer tareas acá... pero también venís a pasarlo bien igual...
St: (riéndose) no, venía a hacer las tareas y viene a jugar!!!
S: no, he venido como unas 5 veces a hacer las tareas acá
E: ¿y todo lo demás es jugar, a leer, a pasarlo bien...
S: siiiii po
E: y quienes más de tu casa vienen para acá
St: el hermano
JP: yo!
E: y de tu casa
St: mi hermana
E: y nunca han venido, por ejemplo, tu mamá...
St: mi mamá sí
S: mi hermana grande
E: tu hermana grande
St: mi mamá sí ha venido, mi papá nunca
E: tu papá nunca, ¿y qué dice tu papá?
S: que es una porquería (risas)
St: no, para... dice que es bueno que vamo' a la biblioteca porque aprendimos más cosas
E: porque aprenden más cosas, ¿se llevan libros para la casa?
S: si
St: si
E: hartos, poco, más o menos
S: uno
St: yo más o menos
E: ¿y te gustan los libros que hay acá?
JP: si
S: si
E: por qué
S: porque son buenos
E: en que sentido son buenos
S: eh, las historias, eh, como uno se las imagina
E: ah. Te ayuda a imaginarte la historia
St: tía, está mucho hablando (apunta a JP)
S: noo, si déjalo ahí no más
E: ustedes cuando se llevan libros a la casa, leen solos o con alguien más
St: yo los leo con mi mamá
S: yo lo leo a mí...
St: o algunas veces leo con mi hermana
S: yo le leo a mi sobrino
E: tu le lees a tu sobrino, ¿y qué te dicen tus sobrinos?, ¿te escuchan?
S: a uno, a la más chiquitita, de un año y medio
St: es guaguita
E: oye y qué es lo que más les gusta a ustedes de estar acá en el centro, o qué el centro esté acá en rumania...
St: es bien que esté aquí porque los niños aprenden más
E: aprenden más... ¿qué cosas crees tú que has aprendido acá?
St: aprender a leer o a comportarse
S: a escribir
Sr: a escribir, a jugar bien sin pelear
E: ¿y eso resulta siempre? O no... jugar sin pelear
St: no, algunas veces no más, porque los niños no se portan muy bien
E: los niños, o las niñas o todos
St: las niñas, ¡todos!
E: niños y niñas
St: niños, niñas, guaguas, de todo
E: todos por igual oye, de qué edad son los niños más chicos que viene
St: de cómo 1 año

JP: de 3
 S: de 2 años
 St: de 3
 JP: mi primo viene, el mauri
 St: ¡el mauri!
 E: ahh es chiquitito, tiene 3 años
 JP: no, tiene....
 S: 4
 St: y mi sobrino tiene 1 año, no viene nunca porque la mamá no lo deja, porque todavía no camina, es guaguaita
 E: oye y los más grandes qué edad tienen
 JP: (indicando a sebastián), él tiene 12
 S: la daysi tiene 14
 E: quien?... ah la daysi
 S: la yasna también tiene 14
 St: yo tengo 10
 E: ¿y viene la yasna todavía?
 S: sí
 E: ¿sí?
 S: es chica, si representa unos 8 años
 E: ¿qué les parece a ustedes que vengan voluntarios o tíos que no son chilenos?
 St: mal porque no le entendimos lo que hablan
 S: no, ehh, algunas veces bien
 JP: que vengan a enseñarnos
 St: bien, porque...
 S: porque enseñan inglés
 E: ah, les enseñan inglés
 St: enseñan inglés
 JP: sí, francés
 St: a lo chino, aguaguagauachunaguan (se ríe)
 JP: a jugar nuevos juegos
 E: a jugar juegos distintos que no conocían?
 St: sí, pero cáaaaaaallate (a J.P)
 JP: sí tía
 E: y ustedes dijeron que les enseñan inglés, cierto?
 St: sí, el tío, la tía Pilar
 E: la tía Pilar es le enseña inglés
 JP: y los hacen magia también
 E: ... y le hacen magia, oye y antes ustedes no sabían nada de inglés
 J.P: No
 E: aprendieron aquí en el centro
 J.P: Si
 E: y les parece bien
 J.P: sí, sí, sí
 S: exacto
 E: algún saludo
 J.P: je, je
 S: a mi mamá, ja
 St : a mi mamá, a mi papá
 J.P: y a todos los que me están escuchando
 E: oye, como les gustaría que fuera el centro más adelante
 St: más divertido
 S: no, eh...
 St: que haiga... un columpio
 S: que abra todos los días de la semana
 JP: sí, hasta los lunes
 S: y que cierre más tarde
 St: a las 7
 JP: a las 9 o a las 11
 S: que empiece a las 3 y salga a las 7
 E: y por qué, no lees gusta volver a la casa después o ...
 S: nooo, es que uno llega a la casa aburrido
 JP: eh hh

E: ¿no hay nada que hacer por allá?
S: ehmm
JP: no po, hacer las tareas no más
S: o jugar nintendo no más, (risas), pero ya me tiene aburrido
E: tu le recomendarías el centro a otros niños de acá
S: no
E: ¿ por qué?
St: ¿ de qué?
S: noo, sí
JP: ¿ a otros desconocidos?
E: si, tú invitarías a otros niños?
JP: si, porque después los hacemos todos amigos igual
St: si, porque....
JP: porque los hacemos amigos y jugamos todos juntos
St: ¡cállate vos!
JP: aunque andemos peleando, los que son amigos también pelean y después se hacen amigos
S: andan juntos
St: y también podemos traer porque... pueden aprender, pueden aprender a leer, pueden aprender a escribir..
¡hartas cosas!
E: ¿por qué a ti te gustaría que se hiciera más conocida? (a sebastián)
S: no sé, porque esto es algo que...
JP: algo para los niños que jueguen, para leer
S: y no cualquiera lo hacen, que...
JP: del cerro
St: ¡déjate de comer las uñas! (a sebastián)
JP: igual que no nacen en su cerro
S: no si me las estoy cortando
JP: Aquí por suerte lo hicieron
E: ¿ustedes conocen niños de otros cerros?
JP: siiii
E: ¿ y por eso saben que no hay otro centro en otros lugares?
St: si
JP: si
S: si, allá abajo
E : allá abajo en el plan, en la calle Miramar, ¿y ustedes les cuentan a otros niños que hay un...
S: sí, yo una vez fui pa' bajo con un compañero
E: ¿si?, ¿y qué te pareció?
St: cuál, cuál?
E: el de abajo
S: es más bacán que acá arriba
JP: ¿cuál?
S: el de allá abajo
JP: ah!!!, el de la biblioteca de allá abajo
S: no, pero es que en el de allá abajo no se puede hacer nada
St: es que no se puede jugar, no hay colchonetas, no es como acá que uno puede tirarse pa' bajo
E: ...mmm, no por no es igual
JP: allá abajo no hay talleres
St: no hay... columpios, no hay talleres, no hay ná
JP: hay puros libros
St: lo único que hacer es jugar y leer
S: lo único gueno son los juegos
E: oye y...
St: y los libros son más charchas...
E: y qué hacen en estos talleres que ahora están haciendo la anne con
St: hacen...
JP: comida, cosas pa' pintar
St: para pintar, para pintar....
S: todos los meses cambian las actividades
St: para hacer cortinas, para hacer pastel, pelotitas de chocolate
JP: hoy día vamos a hacer pelotitas de chocolate
E: ¿y ustedes están inscritos?
St: si
S: si

JP: se, para los chocolates, para hacer pelotitas de chocolates hoy día, de las 5 hasta las 6.
E: ¿oye y por qué eligieron el taller de la cocina?
JP: para comer po'
St: porque va a quedar para uno
S: porque es más divertido
St: lo elegimos porque podemos hacer talleres y aprender a cocinar
E: a ti te gusta aprender a cocinar?
JP: siiiii!!!
St: yo sé!!!
E: ¿ y tu sabes ¿ (a JP)
JP: hacemos panqueques, hacemos completos
St: no tanto, hacemos pizza, hacemos completos, hacemos panqueque...
S: tortas, (risas)
Jp: hacemos gases cocinados
S: galletas...

ANEXO 4: Entrevista Coordinadora de Centro Chileno Nórdico de literatura infantil - Sector Rumania; María Antonia Carrasco.
(Realizado el día 6 de Diciembre 2004)

C: Me gustaría preguntarte cómo tú te enteras de la existencia de este centro, cómo te integras al centro...

A: ...eh, bueno, yo me entero un poco por... el conocer el lugar, un poco por azar, porque yo ya había escuchado hablar de, no de la biblioteca de arriba, sino que había escuchado hablar de la existencia de una biblioteca infantil del centro nórdico y un profesor mío de la universidad que la conocía, me comentó algo en una ocasión, ... yo había leído algo, entonces me acerqué a conocerla porque me interesa mucho la literatura, y la literatura infantil siempre me había interesado también, y tenía una hija además, pequeña... entonces con más razón, ¿no?, y bueno, ahí además yo había estado trabajando también con niños, pero en un colegio, haciendo talleres de literatura y periodismo, entonces había sido una experiencia muy buena, me gustó mucho, pero ... a ello me acerco a la biblioteca, para conocer la biblioteca, entonces llegué, conocí a Anne, conocí a Imogen, estaban ahí y me gustó mucho el lugar y entonces empecé a hablar con ellas y les comenté que..., justo en esa época yo estaba con una amiga que es arquitecto y con la que habíamos hecho un proyecto, habíamos tenido también una experiencia de trabajo con niños, taller que habíamos hecho de pintura y literatura, y en ese momento estábamos como..., habíamos... eh... desarrollado más el proyecto, y queríamos como buscar lugar para poder hacerlo, entonces...eh... yo pensé que la biblioteca podía ser un lugar en donde hacer ese proyecto, ahí se inicia un contacto y empezamos a ir entrando, entonces yo empiezo a colaborar inicialmente aquí (Miramar), bueno en ese momento era en Higuera, en el año 2002...; empiezo a colaborar en higuera, me quedo un día en la biblioteca, empiezo a trabajar en traducciones con Anne en la traducción de libros, porque hay muchísimos libros que vienen en otro idioma, y me voy involucrando más en muchas cosas y también conozco la existencia de la biblioteca de Rumania, que... bueno en esa época yo también estaba haciendo un magister en literatura, y que fue por este proceso justamente que a mí me habían hablado de la biblioteca también...; y bueno, conozco la biblioteca de Rumania, y en alguna ocasión voy allí para hacer alguna cosa, participar de una actividad puntual y también en una ocasión, en un momento en que se van varias personas durante un mes hago una sustitución y voy un día a la semana ¿no?, entonces también participé un poco, pero mi trabajo era en Higuera, y era en ésta biblioteca, en Higuera que hoy es Miramar, y eran trabajos de traducción, y un poco como de escribir textos más teóricos con Anne para diferentes cosas. Y después ¡nada!, después yo me fui a España un tiempo, volví, y al volver... bueno, a mí siempre me interesó mucho Rumania y el trabajo que se hacía ahí, y ahí me fui involucrando más en Rumania, fue como también..., en un momento determinado ..eh... bueno... me ofrecen, qué se yo, coordinar esa biblioteca, y ahí me puse a trabajar ahí.

C: ¿Qué diferencia ves tú en el funcionamiento de las dos bibliotecas, Rumania y en Miramar...?

A: o sea, son dos bibliotecas totalmente diferentes, el de allá de Rumania no es exactamente una biblioteca, ésta sí, es una biblioteca que tienen un funcionamiento como cualquier... o sea, no es exactamente como una biblioteca institucional, pero bueno, es una biblioteca, donde hay muchos libros, vienen niños con adultos, los niños siempre normalmente siempre vienen con adultos, nos visitan también muchos jardines, grupos grandes de jardines. De colegios, vienen..., es todo tranquilo, no hay ningún tipo de... y hay socios, y hay gente que toma prestado libros, incluso vienen, se llevan los libros y se van. Claro, luego igual aquí es como un lugar donde..., aparte de ese trabajo de biblioteca común y ordinario de cada día, también donde hacemos reuniones, para..., donde tenemos las reuniones, donde nos juntamos para pensar en lo que está ocurriendo, en los proyectos, en hacia donde vamos, entonces en ese sentido es como el cerebro y el corazón un poco ¿no?... y Rumania otro, es un lugar muy distinto, es más que una biblioteca, es un centro abierto, un centro abierto en una... bueno, tu sabes que es igual una población marginal, donde hay muchos problemas, o sea, está muy cerca de aquí pero es un mundo totalmente diferente, o sea, muchos problemas de alcoholismo, de cesantía, de violencia, y ahí, bueno, van niños, entre 25 y 30 niños que van de manera... que van diariamente a la biblioteca y que suelen ser los mismos, además, de repente hay algunos que cambian, algunos que crecen y dejan de venir, o hay otros que por una temporada desaparecen y luego vuelven a aparecer, pero básicamente..., y además la biblioteca ya lleva 3 años, entonces en ese tiempo muchos niños eran más chicos y ahora están más grandes, y que han ido creciendo en la biblioteca un poco ¿no?... y bueno, es un lugar donde ellos, obviamente, la biblioteca de Rumania se crea porque cuando se consigue plata en Dinamarca, que a todo esto surge de Anne, y es ella la que se mueve ahí, el sindicato de pedagogos, que en realidad son como lo de parvularios de Dinamarca, dan una plata y dicen que quieren que esa plata sea para los niños que tienen menos acceso a los libros. Entonces es cuando surge la idea de... ehh... en ese momento yo no, yo llegué al proyecto después; surge la idea porque en un principio era traer los libros y poder traer a Chile que allí sobran y que hacían falta. Pero en ese momento se piensa, hay que llegar a lugares donde hay niños en que tienen muy poco acceso a los libros, que es muy difícil que puedan tener conocimiento, que puedan participar... disfrutar de un lugar así, y por eso se busca ese lugar, y se llega y son las personas que en ese momento - Anne y otras personas las que hacen el lugar -.

Y bueno, ese es un centro abierto, donde obviamente la literatura tiene, tiene o debe tener un papel preponderante de alguna manera, o no sé si preponderante, pero un papel importante, tiene que estar presente, pero hay otras muchas cosas, o sea, es en realidad un lugar donde se reciben niños que son niños en situaciones complicadas, entonces... bueno, es un lugar donde en realidad es un centro de juegos, es un lugar donde ellos escuchan música, donde se hacen diferentes talleres, hay un taller de maderas, a lo largo del tiempo se han ido haciendo diferentes cosas también, ¿no?, pero básicamente es un lugar, un centro abierto donde los niños tienen libertad para ir en los horarios en que está abierto, y donde tienen libertad para decidir lo que quieren hacer, o sea no tienen obligación ni de leer, ni de jugar a hacer rompecabezas, sino lo que ellos quieran dentro de un marco de respeto, que es lo que se trata... es complicado a veces, ¿no?, porque de repente la situación es muy caótica por como, por el sistema en que los niños se mueven y que cuando llegan a la biblioteca justo es diferente, porque no es un lugar donde hay autoritarismo, donde haya imposiciones a golpes de gritos o a golpe físico, ¿no?, entonces de repente se producen situaciones que tratamos de manejar y que bueno, algunas veces... es complicado. Pero bueno, es un lugar donde se quiere que los niños participen, donde se quiere que los niños aprendan a respetar, a respetarse los unos a los otros, lo que les cuesta mucho porque viven en un continuo..., viven en lo contrario, ¿no?, y entre ellos se agreden mucho además. Y donde también se intentan que ellos tomen responsabilidad de sus acciones, eso es otra cosa en el que también... el sistema en el que ellos están creciendo es un sistema muy autoritario, normalmente ellos no se responsabilizan de nada, incluso ellos mismos no se sienten capaces de responsabilizarse de algo ¿no?, cuando hay algún problema, y lo hablas con ellos, y a veces les pides soluciones que podemos hacer..., ellos... por ejemplo, eh... no sé, Ismael, me acuerdo, por ejemplo, una vez que se... varios días que se dedicaron a meter el papel confort en la tasa del baño, entonces había todo un problema, y ahí yo hablé con ellos, los saqué a todos a la sala de adelante y les dije, bueno, ¿qué haremos, me pueden decir qué hacemos...?, porque esto no puede seguir así, o sea... van a provocar ahí un... se va a estropear eso, vamos a tener que llamar a un gasfiter, y además no puede ser que... bueno, no sé ya ni quien lo ha hecho, y bueno, vamos a tratar de solucionarlo entre todos, y para ver como hacemos...; entonces ¡ya!, yo tengo una solución, que pongamos más llaves y guardemos todo con llaves... yo les dije, bueno, lo que ustedes quieren son más policías, y es porque en el fondo a ellos les cuesta mucho, ellos mismos autolimitarse, tomar responsabilidades de lo que pasa, y ellos mismos en el grupo, entre los pares, tratar de solucionar las cosas o de, o de tomar determinadas actitudes ante determinadas situaciones, ¿no?, sino que siempre están esperando a que llegue el adulto y el adulto agresivo, cuando ya ha pasado algo y viene a poner orden con autoridad, porque es algo a lo que están acostumbrados ¿no?, entonces, bueno, ahí en la biblioteca se trata justamente de eso que ellos participen, que hagan las cosas por ellos mismos, que ellos se valoren, de que... de hacer cosas con ellos, cuando se hacen cosas con ellos también se trata de que resulten, o sea, es muy importante que resulten, que les resulten a ellos porque sino a ellos nada les resulta normalmente, no terminan las cosas en el colegio, no, siempre como que todo queda a medio camino, entonces es muy importante que lo que se haga lo terminen, y vean que han hecho un trabajo y que lo han terminado, un trabajo en el que han estado concentrado media hora o lo que sea, el tiempo que sea, entonces es como básicamente lo que se quiere...

C: Antonia, ustedes llegan a Rumania un poco con la idea de también llevar libros, con la idea principal de la literatura que es lo que se rescata de la biblioteca...¿cómo ustedes se van dando cuenta que las otras actividades son necesarias porque acá (Miramar), no se hacen esas actividades, por ejemplo, pero en el centro...

A: bueno, es que no sé, porque como ya te dicho, yo no estaba en esa primera época, ¿no?... llegué un poco después, pero bueno, igual aunque yo no iba, en las reuniones siempre estábamos con el tema de Rumania; claro, inicialmente cuando llega la biblioteca ésta es una novedad en el lugar también, entonces se llegaba con los libros y bueno, que los niños tengan sus fichas y sus nombres, y que se puedan llevar los libros prestados, que bueno, esa fue otra cosa que inicialmente unas personas decían que no se les podían prestar libros a los niños allá arriba, porque son libros, y bueno porque se pierden algunos libros, y es cierto, pero no importa, pensamos que.. o sea, ojalá no se perdieran, pero la mayoría o muchos libros vuelven a la biblioteca y los niños sacan libros prestado, pero claro, yo creo que la biblioteca... que...de Rumania se está haciendo un poco en base a observaciones directas; se encontró ese lugar y siempre se pensó, claro, en la idea de tener una sala de lectura, una sala de juegos igual que aquí, que en la biblioteca de aquí abajo, pero no se también... muy bien cómo fue el horario inicial, porque esa biblioteca abre hoy día seis días a la semana y por ejemplo abre los fines de semana que son días super importantes porque los niños están todo el día en la casa, los padres están ahí normalmente beben, se producen ... es más necesario que la biblioteca esté abierta porque para ellos en un lugar, un poco un refugio también, entonces poco a poco se fue determinando en base a la observación, eso Anne a lo mejor te lo podría decir mejor, porque ella ha vivido todo el proceso , pero también por la experiencia que yo tengo en el último tiempo las cosas están surgiendo en la base a la observación, o sea, una ve que los niños necesitan la biblioteca todo los días prácticamente, claro cerramos un día porque hay que descansar. Se ve que los niños que van ahí son siempre los mismos niños, son los niños de la población; se ve que el comportamiento de los niños, bueno no es el comportamiento que van a tener los niños en esta biblioteca (Miramar), porque son niños distintos, y porque además tienen necesidades

diferentes, situaciones de vida diferentes, y además aquí siempre vienen con los padres, cosa que allá... los padres no aparecen, y tampoco la idea es que aparezcan... o sea, sí es la idea de que puedan colaborar y que se hagan cosas, pero la biblioteca es para los niños y es un espacio en el que ellos se sientan un poco liberados de la mirada del adulto, ¿no?, pues un espacio sin que haya un adulto amenazante ni un adulto que venga a decirle, de su entorno habitual ¿no?, y entonces más que nada con la observación ahí se va viendo y se van haciendo muchos cambios en el tiempo, o sea, inicialmente habían muchos más juguetes por ejemplo, pero ahí los juguetes es muy complicado, porque los juguetes se destruyen fácilmente, ahí hay una facilidad muy grande para destruir, que tiene que ver con muchas cosas pero es cierto que pasa; entonces ahí se van viendo que tipo de juguetes se pueden tener, en qué cantidad, es mejor tener menos cantidad, y luego cambiar de vez en cuando, ahí, yo qué sé, las cajas de los rompecabezas, ahora tenemos muchas que son de maderas, no todas porque las de cartón se destrozan también, eh, entonces, bueno, es la observación la que va llevando porque en el fondo es un proyecto que se va haciendo día a día, prácticamente, ¿no?, ahora en el último tiempo también se... porque también otra cosa, ha habido gente que por ejemplo viene, bueno por ejemplo lo que estáis haciendo vosotros, pero gente que también ha habido de fuera, acá han venido muchos estudiantes en práctica y con ellos, ellos también han aportado la visión y distintas personas que también han ido pasando por ahí, ¿no?, y bueno, ahora cuando vino Stine, tu la conociste, creo, que ella estuvo haciendo un trabajo de la relación de los niños con los libros y bueno, ahí yo estuve colaborando mucho con ella, y fue también un trabajo muy interesante, porque fue... se hicieron reuniones con niños en horarios en que la biblioteca estaba cerrada y de lectura... a partir de la lectura de unos cuentos en donde se trataban temas, ella los fue seleccionando para tratar distintos temas, que se yo, la rabia, la violencia, los celos, la amistad... y fue súper interesante... y por ejemplo ahí yo observé que los niños en contextos de tranquilidad se concentraban bastante y respondían bastante, entonces porque también venían un poco... hablando mucho del tema del caos que había que muchas veces era un caos demasiado... no tanto por el caos, sino porque ese caos de repente impedían que unos realizaran algunas cosas que querían hacer, o que algún niño que estaba interesado en hacer algo no podía, ¿no?, entonces de ahí surgió la idea de empezar a hacer unos talleres que ahora se hacen los miércoles que son..., solamente entran 4 niños que se han inscrito, que además hemos visto que es un sistema que les gusta muchos, hemos descubierto eso, estar inscrito en un papel su nombre, no sé, es algo que los ordena, yo no sé, pero les encanta, y están respondiendo súper bien y se puede trabajar con ellos, ¿no?, dentro de que igual aveces surgen cosas porque igual hay niños que son muy complicados pero se... ahí esta primando la calidad sobre la cantidad, o sea, por ahí si entran menos niños pero igual los niños hacen el taller y luego entran otros, nunca pueden repetirlo, ¿no?, son talleres que están durando alrededor de un mes, para irlos cambiando... y ... bueno, luego también se han hecho, otro cambio que se ha hecho es como, porque también nos planteamos también el tema de que la biblioteca saliera, o sea, tuviera más salida, no sólo ... porque igual va un grupo grande de niños y en la población nos conocen mucho, también hemos hecho algún trabajo con los padres en algún momento en que trabajamos con las madres, con los padres no, y eso también fue súper interesante, a partir de la lectura también, de la lectura de libros se trataron temas con ellas... y también hemos ido en el tiempo, conociendo más a las familias, ¿no?, sabiendo donde viven, yendo a las casas de repente, no sé, para solucionar algo, en ese sentido como que también cada vez nos estamos integrando más, ¿no?, y bueno pero otra cosa que queríamos como que la biblioteca tuviera más salida, pero claro, la biblioteca no tienen capacidad tampoco para que vengan muchos más niños porque ya con los que hay, el espacio no da para más, ¿no?, entonces se hizo, ahora estamos yendo los viernes al consultorio, al consultorio que está arriba en Montedónico, vamos a leer con los niños que están ahí, en ... que van a la atención, a la consulta del niño sano...

C: ¿sólo los voluntarios?

A: no, en realidad estoy yendo yo. Ahora mismo, yo y otra voluntaria, pero que es de aquí, a la biblioteca de Miramar, pero que yo lo conté en una reunión y a ella le interesó, ella ha venido algunas veces y probablemente ella va a estar yendo un viernes y yo voy a estar yendo otro. Pero la idea es que eso pueda como extenderse, que puedan participar... ah...

C: ...Como extenderse el centro a la comunidad...

A: claro, que el centro salga a la comunidad y que igual vayan a lugares donde te vas a encontrar con niños que tienen ninguna, bueno que no saben de la existencia de la biblioteca y son niños que no tienen acceso a los cuen.. a los libros para nada, ¿no?, porque aprovechamos esa instancia, y vamos al consultorio y bueno, de ahí, a lo mejor se surge un proyecto de ir a otros consultorios también, pero esa es la biblioteca de Rumania que hace eso, ¿no?. También estamos yendo todo el año al colegio, a la escuela, a Montedónico, que eso ha sido otra tarea de salida, hemos estado trabajando y seguimos todavía, no se ha acabado el curso, con los niños de 2do básico, de segundo b, hemos estado haciendo un trabajo que ha sido muy bonito y muy interesante, de hecho con ese trabajo hemos participado en el Seminario Internacional de Animación a la lectura que hubo en Santiago, fuimos con una ponencia en que explicábamos la experiencia de la escuela de Montedónico y en ese grupo hay varios niños que vienen a la biblioteca, ¿no?, o sea, que también ha sido... y lo otro que hicimos, otro cambio que fue los viernes abrir en la mañana para posibilitar que vinieran niños que van a la escuela en la tarde, y para posibilitar que nos visitaran del colegio, del jardín ¿no?, y muchas

veces han venido un jardín que hay arriba (Montedónico), también vienen niños y entonces ese día, por ejemplo el viernes en la mañana, la biblioteca funciona más como una biblioteca como ésta más tranquila, si bien viene un grupo organizado y no hay, no hay tanto... movimiento.

C: ¿y como toman los niños que van constantemente a Rumania, que son hijos... como toman estos cambios por ejemplo, a veces cambios de horarios, de actividades...

A: ... depende, ¿no?, porque no todos los niños son iguales, pero hay algunos... bueno por ejemplo el día en que hacemos los talleres, que los talleres en principio... no, bueno, algunos... eh, porque te digo que depende, algunos como que... bueno el primer cambio que se hizo fue en viernes abrir en la mañana, y eso no les hizo ninguna gracia, ¡pero como, no se qué, y quien va a venir!, pero bueno, entonces les explicamos, les explicamos que lo que pasa es que queremos que vengan del colegio, que vengan del jardín, y darle posibilidades a niños que van al colegio en la tarde, porque ustedes pueden venir todos los días en la tarde y estos niños que van al colegio en la tarde no pueden, entonces, al principio como que hubo alguna... sobre todo mas de algunos que son más... pero después como que... luego el siguiente cambios fue que el día que íbamos a la escuela, claro, como íbamos a la escuela en la mañana y trabajábamos ahí, se decidió que ese día se iba a abrir... porque además, esa era la idea, era hacer algunos cambios ¿no?, no que todo siguiera siempre igual, tres horas, los mismos horarios, no variaba nada ¿no?; entonces ese día se abre una hora más tarde, se abre a las cuatro (miércoles). Al principio se abría de cuatro a seis y no había talleres en ese momento, simplemente era que se abría una hora más tarde, y eso también les pareció mal, por supuesto, ¡pero cómo!... pero bueno, ellos como que se adaptan también, y luego cuando empezamos con lo de los talleres, yo creo que con los de los talleres ellos están... bas... muy contentos ellos, porque igual de repente, ellos claro, pueden entrar dos veces al mes, porque como hay dos talleres pueden ir un día a uno y otro día a otro porque todos los niños van cambiando, entonces obviamente se recortan las horas de entrada que tienen el miércoles, tienen dos horas al mes, mientras duran los talleres ¿no?, pero igual lo disfrutaban mucho, les encanta lo de estar inscritos, van y hacen un trabajo y lo terminan, entonces yo creo para ellos esto esta siendo muy bueno y están respondiendo súper bien, o sea, que eso ha sido un cambio... ah... yo me acuerdo por ejemplo que cuando yo les conté que íbamos a hacer lo de los talleres, creo que fue Sebastián que es uno de los que siempre es más... ¡otro cambio!, ¡desde que usted llegó que no paran de hacer cambios!... no se qué, yo creo que eso también responde como a un miedo de repente a que, hacia, hasta donde pueden llegar los cambios, ¿no?, porque tanto cambio, a lo mejor el cambio final va a ser que se va a cerrar, que se van a ir, aunque ellos no lo verbalizan así ¿no?, no, no, pero bueno, yo creo que en general igual ellos se adaptan bien a los cambios, o sea no hay problema con eso.

C: Antonia, tu mencionaste que el interés de la biblioteca no es tampoco convertirse en un lugar en que lleguen los padres, pero sí se abren de cierta forma a relacionarse con ellos, poder conocerlos un poco más, eh, ¿cómo tu ves la disposición de los papás hacia el centro y de que los niños vayan hacia allá?

A: Mira, los padres en realidad... es que no están muy preocupados de los niños, o sea, no... bueno, no sé, es como complicado... tampoco están, o no saben mucho tampoco de la psicología del niño, ni la de ellos mismos tampoco, ¿no?, ellos viven como en la cosa contingente de sus problemas, y de la vida que han tenido ellos previamente también, entonces hay muchos padres que les gusta mucho que los niños vayan a la biblioteca, pero yo creo que una gran mayoría, para ellos es como una especie de liberación, porque los niños se van, están ahí... y, bueno, ellos como que descansan un poco ¿no?. Hay otros padres que, hay algunos que valoran mucho la biblioteca, que se dan cuenta que la biblioteca es un lugar que... que es importante, que es un lugar que además, eh... en ese sector en el que ellos viven es inconcebible casi haya un lugar así que ya lleve tres años ¿no?. Hay otros padres que consideran, muchos, que son una de las cosas por la cual yo también pienso que había que empezar a trabajar con los padres, porque yo notaba que había un problema de comunicación con ellos, en el sentido de que... eh... el modelo que hay ahí que es de respeto al niño y que por ejemplo los niños... eh, de repente te dicen, no se, a Anne le dicen cabeza de ajo por ejemplo, a mi me dicen tía "z", o de repente te hacen así que empujan pero no por mal, no de empujar con agresividad pero como... o se producen situaciones de repente cuando no se quieren ir y bueno, ahí... entonces hay muchos padres que consideran que eso es una falta de autoridad por parte nuestra y que... cómo les consentimos eso a los niños, que hasta cuándo los vamos a aguantar, y que qué falta de respeto, y el respeto, respeto, respeto ¿no?, entonces, nosotros en realidad obviamente creemos que ahí, y una de las cosas que tratamos de transmitir continuamente es el respeto a los otros: el respeto al adulto y el respeto entre ellos, entre los ni... ellos no se respetan nada tampoco, y es difícil eso, es difícil, pero ese tipo de cosas también, bueno, pensamos que los niños de repente tienen que tener un espacio pa' sacar esas rabias que tienen, esos... esas, esos conflictos internos que tienen y que tampoco ellos saben muy bien lo que es, entonces eso a nosotros no nos preocupa mayormente, siempre y cuando, obviamente, no se pase de un límite ¿no?, que ya pudiera ser como excesivo. También son niños que la mayoría... eh... no saben generar vínculos afectivos, por ejemplo los vínculos que generan normalmente son vínculos negativos, o sea lo que justamente... ellos provocan un rechazo y entonces el adulto los rechaza más y ellos se van aislando más, entonces nosotros estamos muy abiertos justamente, aunque es muy difícil a niños que de repente son súper conflictivos, niños que te terminan cansando, que la paciencia te la agotan, que te ponen a prueba, que te están provocando todo el tiempo ¿no?,

entonces esos niños especialmente...es como...bueno, no todos ¿no?, pero para nosotros es un logro que de repente esos niños de alguna manera sigan viniendo, sigan haciendo cosas aunque a la vez generan un montón de conflictos, entonces ahí tenemos que ir viendo como manejarlo y en eso estamos también...sobre eso estamos reflexionando mucho ¿no?...; pero muchos padres consideran eso, que nosotros en realidad somos medio tontos, que nos toman el pelo ¿no? Que los niños hacen con nosotros lo que quieren, eh...y luego también otra...pero otra cosa también ha sido interesante es que por ejemplo con este tema de los talleres muchas veces, una cosa que nos molesta mucho es cuando empiezan a llamar a los niños ¿no?, por ejemplo la Carmen que es la mujer que vive al lado, la madre de Ninoska y Priscila: ¡Ninoska! Y la llama así a gritos y están en la biblioteca y los llaman a cada momento pa' pedirles que hagan no sé qué cosa, o sea, cero respeto hacia el niño obviamente, porque no importa lo que el niño este haciendo si yo lo llamo, o porque se me ocurre que me tiene que rascar la espalda tiene que venir ¿no?, entonces ahora por ejemplo cuando vienen a los talleres muchas veces los llaman y, ...o vienen a buscarlos y yo salgo, y bueno, y en otras situaciones a ellos yo les digo: no, mira ahora mismo está ocupado, cuando termine va; entonces, ellos más o menos lo aceptan ¿no?, y eso es bueno yo creo, bueno para los niños y es bueno para los padres ¿no?, porque aprenden...los niños ven que...un día por ejemplo estaban adentro y empezó la madre a llamarlos y Priscila puso una cara así..."no, no te preocupes que yo voy a hablar con ella", entonces...ver que de repente ellos son importantes y lo que ellos están haciendo es importante y hay que respetarles ese tiempo, que eso se produzca para ellos es bueno yo creo y para los padres también, que uno salga y diga: no, es que ahora no puede ir porque está ocupado tu hijo o tu hija, está ocupado no puede salir, espérate un poco si es que no es cosa de vida o muerte que se tenga que ir ahora, entonces...también eso está siendo muy bueno ¿no?. Y luego también hay algunos, bueno...lo que yo te decía que hay padres que hay algunos que consideran que es muy buena la biblioteca, y otros...hay muchos que son indiferentes, que no te van a manifestar ninguna opinión, así en nada especial y luego hay otros que consideran, eso que hay ahí, demasiado desorden, que hay demasiada permisividad también ¿no?, de repente con niños que son ya más preadolescentes, adolescentes que de repente se van a las piezas del fondo, que nosotros también en eso, obviamente uno tiene que estar controlándolo, aunque tampoco es que vaya a pasar pero tú los ves a veces o que ponen o que tapan, o que están ahí como...bueno, también está bien que tengan un espacio donde...que mejor que estén en la calle, en no sé donde, o que les pueda pasar cualquier cosa ¿no?, porque son una manifestación lógica de la edad en la que están y todo ¿no?...entonces, pero hay padres que eso no les gusta tampoco que consideran que qué pasa ahí, como que ahí...eso que no hay control ahí, ahí tenía que haber mucho más control ¿no?, pero también yo creo que en el último tiempo también se ha hecho mucho más acercamiento...por ejemplo cuando tuvimos estos contactos con las mujeres, antes de que empezara a ir yo, entonces trabajábamos con una amiga psicóloga que..., un día por ejemplo hablamos del tema del respeto, porque ellos siempre hablaban del respeto del niño, es que el niño no nos tiene respeto ¿no?, sin para nada analizar por qué el niño no tiene respeto y cuál es el respeto que tienes tú hacia el niño, entonces por ejemplo esa conversación fue muy interesante porque en algún momento no pararon de hablar de eso, y en un momento les dijimos ¡ya!, vosotros, ustedes no paran de hablar del respeto que el niño tiene que tenerle al adulto, ¿pero y el respeto que ustedes le tienen que tener a los niños?, ¿qué pasa con eso?, de eso no han hablado. Entonces quedaron así, una madre dijo: "bueno la verdad es que yo reconozco que es mucho más fácil que un niño respete a un adulto que al contrario", o sea, el hecho de que esa mujer hiciera esa reflexión ya fue también como algo súper importante, aunque luego no sé, que eso no significa que ella vaya a cambiar su vida, ni que vaya a cambiar probablemente como esta tratando a los niños y como...¡no sé! Que se produzcan instancias, que se produzcan momentos aunque sean breves en los que de repente se produzcan esos pensamientos y se compartan y se hablen, es muy importante, y eso es algo que tiene que ver también con la existencia de la biblioteca ¿no?. Y luego yo creo que en el último tiempo ha habido mucho acercamiento, mucho acercamiento de ir a las casas de manera espontánea, no como algo organizado tampoco ¿no?, pero...porque no sé, porque pasa un problema con un niño entonces vamos, y no sé, yo varias veces he tenido que ir a casa a hablar, pero siempre también vas de otra manera, porque yo creo que cuando la gente va a protestar a las casas va como para..."ya, este niño, este niño está haciendo tal cosa, a ver qué vas a hacer con el ¿no?", como para que lo reten, le peguen, no sé, nosotros siempre vamos con otro discurso ¿no?, o sea, yo el otro día tuve que ir a buscar a la madre de un niño, porque... yo le dije: "ya venga conmigo"...y decía: "¿puede venir conmigo?, es que ha habido un problema con este niño, con su hijo y no quiere salir y yo le he dicho que tenía que salir" y...entonces "¡ay!, es que yo le voy a pedir que no lo deje entrar más en la biblioteca", y yo le dije "no, pero si no se trata de no dejarlo entrar, si él puede entrar cuando quiera pero la cosa es que él tiene que cumplir unas normas y si no las cumple tiene que acatar lo que le diga, y en este caso tiene que abandonar la sala, tiene que salir de la biblioteca porque él ya se ha excedido, entonces, pero eso no significa que él no pueda volver a entrar y que además él, de hecho...le gusta venir y él participa en un montón de cosas", "¡no, pero es que...!", y entonces ya íbamos...y yo le digo: "yo le voy a pedir por favor que cuando lleguemos ahí no lo rete, hable con él...", "¡es que éste niño, y siempre...siempre lo echan de todos lados, y siempre...!", bueno, yo le digo: "usted también podría pensar por qué le pasa eso a él, él no debe sentirse muy bien, porque cuando se generan esas situaciones en las que, además a él lo echan de lugares que él no quiere que lo echen, porque él está ahí porque quiere estar y esta voluntariamente, también alguno...algo le pasa, a lo mejor está triste, a lo mejor esta no sé", ... "eh...¡ya, pero es que...y el hermano, porque el hermano es

mucho mejor!", y yo, "bueno, pero el hermano ese no es tema de comparación de hermanos, el hermano es el hermano y ahí qué sé yo". Bueno, y ahí llegamos, el niño ya estaba afuera, se produjo una conversación, pero el niño al principio está como así... luego se relajó porque vio que la madre ya por el camino igual..., luego a la madre la invitamos a venir a la biblioteca que ella no la conocía, entró la vio, le gustó mucho, entonces cosas así que surgen espontáneamente, pero que igual hay un acercamiento a los padres que yo creo que también es diferente, porque no es el adulto que viene encolerizado porque tu hijo, las cosas que se dicen allá arriba: "me ha hecho tal, y tal...y no sé qué", y llega el padre y le pega y lo castiga ¿no?, sino que nosotros tratamos de que, cuando hay conversaciones con ellos justamente lo contrario, como de apaciguarles, serenarles, conversar un poco con ellos, de resaltar también las cosas buenas que tienen los niños ¿no?, que tienen muchísimas cosas buenas aunque hay momentos en los que se ponen imposibles ¿no?.

C: Oye Antonia, tu le decías a la madre que hay ciertas normas que se deben respetar, ¿cuáles son esas normas explícitas y que los niños saben que existen?

A: Bueno, ahora de hecho ahora hace poco hemos colgado un...dos carteles, dos carteles de normas, una para los adultos y otra para los niños. Y las normas que hay para los niños son, bueno: una, que tienen que respetar las horas de apertura y de cierre, sobre todo de cierre que muchas veces ellos no se quieren ir, también es porque están a gusto y todo lo que tu quieras, pero de repente se han producido situaciones muy conflictivas a la hora de sacarlos. Otra norma que ellos tienen que respetar que no pueden ni insultar ni golpear, porque ellos se insult..., bueno ellos se están insultando permanentemente, o sea, nunca les he escuchado decirse algo agradable, eso es otra cosa que también les decimos continuamente, o sea, ellos siempre les dicen a los demás: "qué feo eso que has hecho", nunca les escucho decir nada bonito, nada: "oye, que guapo estas hoy", "oye que lindo eso que llevas", no, o sea, siempre...entonces...bueno, una de las normas, por lo menos eso ellos lo hacen, pero que no se insulten, que no se golpeen, y eso muchas veces por ejemplo desde que colgamos eso, cuando pasa algo así, muchas veces llevo a un niño y le digo "mira, mira lo que pone ahí, lee esa norma", entonces la lee y de repente como, eso no significa tampoco que vaya a cambiar su comportamiento de la noche al día, pero como que el verlo escrito ahí que es una norma, es como algo que les impone un poco ¿no?, como que ellos le dan algo de autoridad a eso ¿no?.

Otra norma es que, tienen que tratar de..., bueno, que tienen que respetar a los demás, que tiene que tratar de hacer actividades colectivas, trabajar, eso un poco tiene que ver con lo mismo con el respeto ¿no?, no sé, cosas como que no pueden escupir porque cada dos por vez están escupiendo, que no pueden...eh...que no pueden pintar en las paredes, que eso también lo hacen, de hecho hace poco pintamos todas las...piezas, las dos piezas de adentro que estaban pero inmundicias, y de ahí tuvimos que tomar, o sea, hicimos que como apareciera una, pintaran una sola cosa, unos paseos que se iban a hacer no se iban a hacer y no iba a ir nadie ¿no?, o sea, iba a perjudicar a todos, porque como no podemos estar vigilando a ver quien pinta, luego no te dicen, esa es otra de las normas que tienen. Y luego también tienen otras normas como son por ejemplo, que ellos tienen, si juegan con algo tienen que recoger con lo que jugaron aunque muchas veces no lo respetan, pero es una norma y se les dice continuamente; si sacan un libro de su lugar tienen que volver a dejarlo en su lugar; si sacan un rompecabezas lo tienen que recoger todo; y también...eh...bueno, y también el tema de los libros ¿no?, si así ellos tienen, se llevan un libro prestado lo tienen que...traerlo para que se les pueda volver a prestar, o sea, eso básicamente.

C: Pero y ellos ¿cómo reaccionan ante estas normas?

A: ¿cómo reaccionan?, ¿en qué sentido?

C: En si las respetan...

A: bueno, claro, otra norma es que también, es que no...ellos por ejemplo que les encanta escuchar música, y una norma es que hasta las cinco de la tarde no pueden escuchar porque si no ya es demasiada invasión, entonces ya a las cinco pasamos el equipo de música y ahí pueden escuchar y tienen que escuchar en las piezas de atrás porque la sala de adelante tiene que ser de lectura y de juegos, de juegos de rompecabezas y eso no pueden estar, no pueden estar corriendo que eso es otra cosa que hacen, ellos se ponen a correr por esa sala, o corren de una pieza, o salen por una ventana y van corriendo ¿no?, hacen un juego con eso. Eso tampoco lo pueden hacer. No, ellos tienden a no respetarlas, a no respetarlas, o sea, cuando les da la gana de ponerse a correr se ponen a correr, entonces al final lo que uno tiene que hacer es cerrar la puerta y ponerse en la puerta, como si ya, me pongo yo de obstáculo porque o si no vas a seguir, o cierras la puerta de afuera para que no estén haciendo eso ¿no?.

Hay cosas a las, por ejemplo, ellos muchas veces..., ahí es muy importante también la coordinación de los adultos ¿no?, porque ellos por ejemplo si pueden manipular o se dan cuenta de que una llega nuevo y que no sabe muy bien, intentan: "oye nos pasa la radio y tal"... entonces ahí es muy importante porque, por ejemplo un día yo llegué, "pero pásenlos ya", y yo: "es que son las cuatro y yo no la voy a pasar", "ya, pero es que la tía, no sé quien, nos la pasa, y el tío no quien...", bueno pues, mal hecho, yo tendré que hablar con ellos porque aquí hay una norma y la norma es que hasta las cinco no se presta, entonces en ese sentido...si ellos ven que todos los adultos son homogéneos en eso les es más fácil respetarlo, y ya no te la piden, luego ellos ya saben: "mira, todavía no son las cinco"; pero si ven que hay como unos huequitos por ahí ellos obviamente van a tratar de meterse por unos huequitos y...ahora, hay cosa como...eh...el tema de por ejemplo, de

agredirse eso no ,no respetaban para nada ¿no?, y de hecho nosotros estar continuamente controlando ese tema. Ahora tienen sus momentos también, hay momentos en los que te escuchan más, a lo mejor son días en los que ellos están más relajados y hay otros momentos en los que están mal ellos también, entonces, es mucho más... tienen como la rabia más a flor de piel, como... pero, pero si que es importante que en nuestro discurso también está permanente el tema de que esto es una norma de la biblioteca y tu lo sabes, y eso también, yo creo que también tiene un efecto, aunque luego ellos por cada dos no lo respeten, pero el hecho de que estén escuchando eso y que tu sabes que aquí, o por ejemplo si un día llegamos tarde, a mi eso me parece muy bien como por ejemplo, "ah, usted ha llegado a las tres y cinco, tiene que tener abierto hasta las seis y cinco", y digo: bueno ya, me quedo hasta las seis y cinco, porque ellos también, es verdad, defienden sus derechos y que tienen que ver con unas normas que hay, entonces eso es positivo ¿no?; pero yo también les digo a ellos, bueno, "ustedes también muchas veces no cumplen las cosas que tienen que cumplir", y el hecho de que haya un dialogo permanente sobre eso, ya creo que es algo, aunque luego verdaderamente muchas cosas no... pero bueno por ejemplo ahora, desde que pintamos la última vez, de momento están las paredes están todavía limpias.

C: oye, tu mencionaste que ellos igual... por ejemplo defienden el horario...que lo hemos visto, ¿tú a qué a relacionas como esa defensa que ellos tienen del centro, por ejemplo?

A: ¿qué por qué lo hacen?... bueno yo creo que lo hacen primero porque sienten que el lugar es suyo, eso, eso es bueno... claro que cuando es para responder muchas veces ahí ya se lavan las manos un poco ¿no?, pero, pero sienten como que el lugar es suyo y eso es un espacio diferente para ellos, en ese sentido, y luego también porque nosotros, yo creo, que de alguna manera también en la relación que hemos... hemos entablado con ellos, bueno, otra cosa importantísima que no la he dicho antes es que una de las bases del trabajo que se hace en la biblioteca es la confianza, o sea, que el niño tenga confianza en el adulto porque esos niños no tienen confianza en los adultos, o sea, la mayoría de los adultos que los rodean son gente que falla, que no cumplen, entonces para nosotros es una norma también que con los niños haya que cumplir siempre los compromisos, siempre hay que cumplir los compromisos... entonces yo creo que igual ellos, a lo largo del tiempo se han dado cuenta que... que.. hay un respeto hacia ellos, y que hay un deseo de que ellos se expresen, y que ellos digan lo que piensan, y que ellos... entonces ellos dan esas respuestas muchas veces ¿no?, eh... tiene que ver con eso ¿no?; por ejemplo el otro día eh.. eh... rompió... un niño también, el Christopher, que es uno que es bastante conflictivo, eh... no sé qué pasó, yo no había llegado en ese momento, estaban atrás y empujó la ventana de la cocina no sé qué, y rompió una taza y un plato, entonces.. se le.. él reconoció, lo cual fue una gran cosa, él dijo, porque habían otros niños, él dijo: "no, fui yo", él reconoció que había sido él el que había empujado ¿no?, entonces le dijimos que tenía que traer una taza y un vaso, o sea, una taza y un plato ¿no?, que era lo que había roto que lo tenía que traer de su casa, y dijo: "¡bueno, ya, mañana, porque ahora mi madre no está, y no sé qué...!, entonces yo al día siguiente llegué y le dije: "oye Christopher...", "¡no, pero es qué!", "no, no me vengas ahora con que otra vez tu madre no está, porque dijiste que tu hoy ibas a traer eso, entonces tienes que traerlo porque tu te comprometiste", "¡no, pero es que yo no fui!", "no, ahora no digas con que no fuiste porque tu ayer de... tu mismo, sin que nadie te dijera nada, tu dijiste: yo fui, yo voy a traerlo", entonces ahora no me vengas con que tu no fuiste... "¡no, pero es que...!", y yo "mira Christopher, nosotros siempre cumplimos contigo, cuando yo adquiero un compromiso contigo de... de que te voy a traer tal cosa, de que vamos a hacer tal cosa yo la hago ¿verdad?, sí, y tienes que cumplir ahora porque tu adquiriste un compromiso con nosotros de que tu ibas a responder por esto que tu mismo reconociste que tu habías hecho... uff...bueno, finalmente se fue y volvió, bueno trajo tazas porque no tenía platos, pero eso fue una... un... también un... algo también... un logro ¿no?, que los niños hagan esas cosas aunque luego ese niño sigue siendo... sigue teniendo los problemas que tiene, porque su vida, bueno... o un poco como la forma que tiene él de relacionarse y de moverse es complicada, pero bueno, se producen esas situaciones también ¿no?, o sea que son también.. eh... eh... reconfortantes de alguna manera. Y bueno, yo creo eso, que los niños, vamos a ver, si tu a un niño lo respetas, si tu a un niño lo dejas hablar y más en ese lugar, y si tu a un niño ... el niño se da cuenta de que tu cumples los compromisos con él, ese niño se da cuenta de que... de que... pese a que igual de repente es caótico, que pese a que no quiere respetar las normas, pese a que se enoja con el del frente y le pega un empujón, y si no estás al lado a lo mejor yo qué sé lo que le hace ¿no?, pero pese a todo eso ellos se dan cuenta de que... mmm... de que hay un trato y de que hay un... y que hay un... y que hay unas personas en las que aparentemente se puede confiar aunque a ellos les cueste mucho confiar de todas maneras, ¿no?, entonces les lleva, también eso de repente como a... ahora de repente con el tema de que el centro es suyo a veces se producen también situaciones que no son muy agradables, ¿no?, o sea, con algunos niños, no con todos ¿no?, entonces llegan niños nuevos y tienden como a... que ellos se creen que la biblioteca es de ellos ¿no?, y eso no porque la biblioteca es un lugar abierto a todo el que quiera llegar ¿no?, entonces ellos lo sienten como algo muy suyo entonces de repente se pueden poner pesados ¿no?, cómo le hablan a los niños que llegan, como que los molestan, los miran así como que quieren que se vayan ¿no?. A veces pasa, otras veces no, pero a veces también depende con el día que tengan ellos, ¿no?, que están...

C: ¿y cómo reaccionan cuando llegan, por ejemplo voluntarios extranjeros, como es la disposición de ellos, las reacciones...?

A: es que lo que pasa es que ellos ya están muy acostumbrados, porque a lo largo de los tres años ha habido muchísimos extranjeros, entonces...eh... ahí... no hay mayor... o sea, para ellos es una persona más, no... ahora de repente si notan por ejemplo que es alguien que no entiende mucho el idioma empiezan a gastarle bromas, a decir cosas como para reírse, pero que ellos lo hacen siempre en esa situación están en el tema del idioma, porque ven que no se enteran bien, bueno y dicen cosas que... y bueno, y siempre cosas que normalmente tienen a lo mejor connotaciones sexuales y, entonces luego como que los otros no se enteran y eso les produce mucha risa, ¿no?; pero en la realidad la forma en que tienen de relacionarse con ellos es igual que como se relacionan con los chilenos... o sea, no hay diferencia...

C: si, tu dijiste, bueno igual ellos están acostumbrados, pero obviamente en los primeros acercamiento la relación no era así, eso habla de más o menos un trabajo, de exponerse frecuentemente... de una generación probablemente de habilidades al contexto en que los voluntarios van interactuando con ellos, en un principio ¿cómo eran estos acercamientos, a diferencia de ahora que están más acostumbrados?

A: bueno, yo no sé tampoco eh..., porque yo... eh... pero yo creo que igual en los primeros tiempos, la vez aquella en que estuve yendo un mes, pero ahí ya llevaban como un año... bueno ahí también había mucha gente chilena, siempre ha habido chilenos también...; yo creo que al principio les llamó más la atención ¿no?, pero yo creo que ahora ya, antes era como algo más... claro, más novedoso, y, "y tú qué idioma hablas"... bueno ahora igual siguen preguntando "¿y de dónde es?", o cuando oyen hablar en otro idioma les llama mucho la atención ¿no? y siempre preguntan cosas ¿no?, pero, pero, no sé, yo creo que igual les llamó un poco la atención, pero... bueno igual... no sé, igual ellos hablan de los gringos y los gringos son los que vienen y tienen plata y todas esas cosas que igual ellos las tienen, ¿no?, y bueno que en cierto modo algo de eso hay ¿no?, aunque no es tal y como ellos lo puedan plantear... pero...esa... esa cosa ellos lo tienen ¿no?,... pero... no sé, yo creo que al principio fue como más sorpresa, pero bueno como ahí había un equipo de gente trabajando como todos más o menos así...no... no había tampoco como una... yo creo a la final ellos se quedaban más con las impresiones de las personas ¿no?, más que si son de aquí o son de allá, a veces ni siquiera saben muy bien... por ejemplo escuchan hablar en Danés, y cuando están hablando con Anne y Alejandra que en algún momento se ponen a hablar en Danés ellos creen que están hablando inglés... "no si no están hablando en inglés, están hablando Danés ¿no?"... para ellos todo es inglés ¿no?...entonces... ahora, no hace mucho, cuando fue el Seminario de animación a la lectura que vino la Odeth Michelle que es una francesa que .. y bueno vino arriba a hacer un taller con ellos, y ella no habla español, había una chica que traducía y tal ... y, bueno ahí les dije "ella habla francés", igual ahí notaron como que había algo más parecido al español ¿no?... pero normalmente para ellos todo es...

C: pasando un poco al tema de la lectura, qué diferencia ves tú entre... en los niños en las lecturas iniciales que hacían, a diferencia de su postura, su reacción ante la lectura en la primera instancia en que se instala el centro a diferencia de ahora... han habido procesos de cambios, se mantiene igual... se cambió la disposición...

A: yo creo que habido... uf, bueno, no sé, es que también eso es muy difícil de evaluar y menos... y... tampoco se lleva mucho tiempo ¿no?, eso es como una cosa que tal vez se va a ver a más largo plazo ¿no?, pero, pero yo creo que ha habido... o sea, para empezar el hecho de que ellos estén en contacto con libros eso ya ha sido un gran cambio porque ellos antes no tenían acceso, menos a libros así ¿no?, ni a esos ni a otros ¿no?... y entonces el hecho de que ellos estén familiarizados con los libros, eso ya, eso es... ha sido a lo largo del tiempo una de las cosas que se ha venido, que se ha producido ahí ¿no?, y luego hay niños que hemos notado también, que en el tiempo que llevan en la biblioteca, pues niños que... que, que leían muy poco han ido como aprendiendo a leer, ¿no es que hayan aprendido a leer en la biblioteca!, pero la biblioteca de alguna manera a lo mejor los ha apoyado en esa tarea que ellos estaba haciendo ¿no?, en ese camino que ellos estaban emprendiendo. Y creo que sí, han tenido mucho contacto con una lectura más reflexiva, o sea, nosotros siempre tratamos como de... de.. de ..en distintas instancias como de leer con ellos y de que ellos reflexionen ¿no?, hablar un poco del libro, de que.. qué les ha parecido, que cuál es el tema de este cuento.. les cuesta, les cuesta porque ellos no están acostumbrados a reflexionar, a hablar sobre la experiencia que han tenido leyendo el libro, entonces...pero.. pero todo eso yo creo que han sido...cosas que se han ido adquiriendo ahí, yo lo noto por ejemplo cuando vamos a la escuela y de repente ves a otros niños que no van a la biblioteca ¿no?, entonces se nota que éstos niños ya tienen una familiaridad con los libros, que...que.. pero bueno, los niños ahí son muy dispares, o sea, hay niños que tienen mucho más interés, hay otros que no, también es diferente... ahí también las edades son muy distintas ¿no?, entonces por ejemplo los niños chicos siempre tienen interés... tienen interés en los libros los más pequeñitos; y luego de los adolescentes, bueno, hay algunos que les interesa bastante y otros que no...y de los que están en medio de esa franja intermedia, pues también hay niños que les gusta mucho y otros que... pero en general, por ejemplo cuando cambiamos los libros que cada cierto tiempo sacamos los libros y llevamos libros nuevos, a todos les interesa mucho, siempre llegan, empiezan a sacar los libros a mirarlos.. pero bueno.. luego hay niños que se llevan muchos

libros les gusta leer más y otros menos... pero , pero sobre todo yo creo que ellos han tenido un contacto con una literatura de calidad, cosa que ni en colegios que son ... ni en barrios muchos mejores tienen ese contacto con la literatura, con libros buenos... y...que... han tenido muchas experiencias colectivas de lectura , por ejemplo, que también han sido... han tenido una experiencia de hacer una obra de teatro a partir de un cuento que ellos eligieron, "*El gatito de ojos azules*", o sea, han tenido como muchas experiencias en torno a la lectura ¿no?, y luego también...eh... otra cosa es que observamos que ellos utilizan la lectura como un medio para llegar al adulto, cuando por ejemplo ellos... quieren.... No sé, se produce una situación conflictiva, entonces ellos de repente saben que a través del libro pueden calmar al adulto, como si ofrecen: "¡vamos a leer!", "no, es que vengo..."...o tu dices "no, ahora te tienes que ir", "¡no pero es que me quiero llevar un libro!", ó "¡es que ábrame que vengo a traer éste libro!", ¿no?, entonces como que ellos saben que el libro es como una especie de llave que abre, abre unas cosas ¿no?, porque saben que eso tiene una importancia, y bueno, eso lo han aprendido ahí también ¿no?.

C: Además de la lectura, ¿qué otras actividades crees que son comunes dentro de las que desarrollan los niños?

A: ¿en la biblioteca...?... bueno, mucho.. es que también hay algo que se pretende es que haya mucho, mucha libertad, que ellos mismos generen sus propias dinámicas, pero... no sé... juegan mucho, arman rompecabezas , juegan con juegos, muchas veces el memorice, o los juegos estos de lotería , hay muchos juegos... también muchas veces hacemos juegos de ... de.. de escribir palabras, esos de lenguaje, cuando quieren porque a veces quieren y a veces no quieren , y si no quieren no pasa nada, no quieren ... eh.. luego tienen mucha energía, entonces...de repente eh.. ahora por ejemplo, los sábados, va un chico que hace fútbol con ellos porque necesitan descargar ahí... esa es otra cosa que tenemos también pelotas de fútbol, tenemos música, les encanta bailar, eso les encanta, la danza colectiva ... bueno con la música que tienen... ahora va una niña que va los domingos que estudió danza que está intentando hacer algunas cosas con ellos también con otro tipo de música ¿no?, porque ellos siempre tienen más o menos la misma música, pero... les gusta mucho. Eh... no sé , luego los juegos, luego surgen cosas espontáneas ¿no?, como de repente... no sé... el otro día por ejemplo, bueno... yo a veces de repente les subo unos títeres que hay aquí y que los llevo en el día y luego me los traigo de vuelta porque si los dejas ahí no duran mucho ¿no?, entonces ahí, como es la novedad también se ponen como armar unos teatros pero por ejemplo no tienen sistema, les cuesta mucho, yo les digo... se meten todos debajo del mostrador y empiezan con los títeres, y ahí improvisan, salen algunas cosas simpáticas pero digo yo: "síéntense, reúnanse , síéntense, hablen, escriban un papel con un pequeño guión aunque sea algo simple y ahí lo hacen porque ahí les va a salir mucho mejor", entonces eso como que les cuesta ¿no?; pero esa cosa como de repente se produce dentro de... bueno, juegan mucho también a las casitas, hacen como cabañas con los colchones, con las sábanas y ponen.. o montan un café y venden té y queque y no sé cuanto... o también, bueno ahora tienen un columpio atrás que les pusimos porque también se colgaban con las sábanas y después "ya, aquí les vamos a poner un columpio", porque les encanta, entonces eso también... luego los saltos de arriba a las colchonetas, bueno, muchas cosas que surgen y que , y que son espontáneas, eso es algo que le damos mucha importancia porque también.. que los niños puedan hacer cosas con los adultos y que los adultos de repente ... o participen con ellos, o que de repente les den una idea o los guíen en algo, pero también es muy importante que los niños, ellos solos, organicen sus propios juegos y sus propias dinámicas ¿no?, esa es una de las ideas que se trata de desarrollar allí...

C: ¿Qué te gustaría que pasara en un futuro con el centro y con los niños ... qué te gustaría ver ahí?

A: bueno a mí lo que más me gustaría es que ese centro tenga continuidad, por que se... ahora no sé, ahora mismo no está muy claro eso, de hecho es un poco lo que estamos eh... lo que estamos un poco pensando ahora, porque bueno... la financiación viene de fuera y si eso se terminara qué pasa, entonces ahora estamos como preocupados de repente de conseguir financiación aquí y no sabemos como, y de alguna manera... pero más que conseguir financiación aquí o allá es como conseguir algo que sea como más o menos estable y que uno sepa que eso se va a mantener en el tiempo ¿no?, no como que cada año sea... no sé.. qué va a pasar el año siguiente ¿no?, eso por un lado, que ese lugar pueda seguir, y... y bueno, lo ideal para mí sería que la comunidad..., claro, eso va a ser con los niños que ya han pasado por la biblioteca ¿no?, no con los adultos que hay ahora, pero niños que han pasado por ahí y que a lo mejor sigan viviendo en esa población y que en un futuro puedan integrarse, o sea, que sean gente de la propia población y que forman parte de esa realidad pero que también han conocido un poco... algo distinto ¿no? en la biblioteca, entonces de alguna manera sean un puente también ¿no?, porque a veces, de repente son mundos que cuesta mucho comunicarlos ¿no?, entonces como que haya personas como que están entre esos dos mundos y que puedan aportar algo y puedan hacerse cargo del lugar, con apoyo, no sé como podría ser, pero que de alguna manera la colectividad que hay ahí, el grupo humano que hay ahí, lo tome como algo suyo y lo defienda y lo cuide, y lo mantenga en el tiempo, por los apoyos que se necesiten, claro porque siempre se van a necesitar apoyos ¿no?...eso.

ANEXO 5: Niños de Población Lautaro inscritos en Registros del Centro Chileno Nórdico de Rumania.

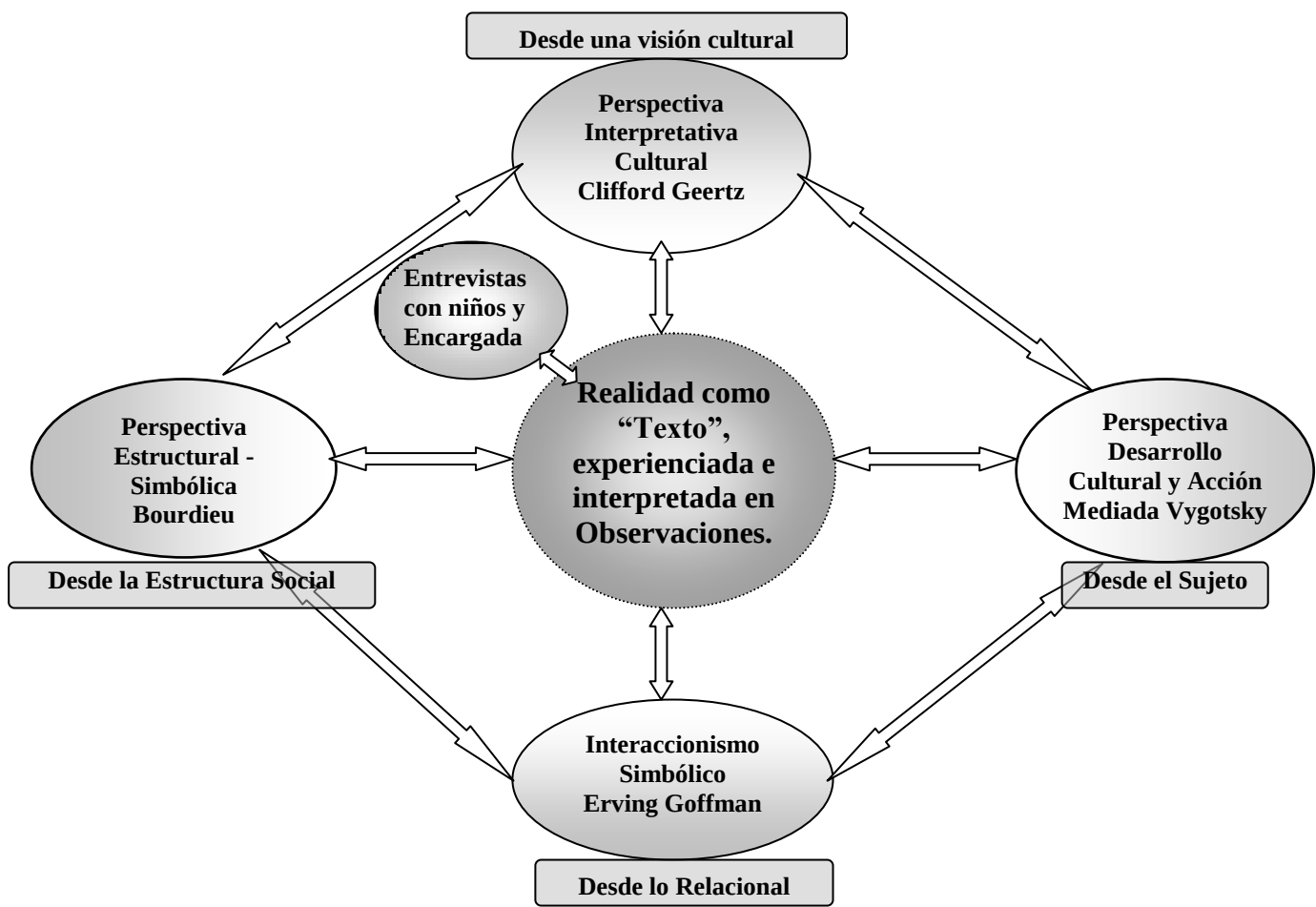
Nombre	Edad		
1. Kevin Messina	9	48. Juan Brito	8
2. MªFernanda	9	49. Luis Alberto Arenas "remolacha"	10
3. Mª Eugenia	11	50. Geraldine García.	3
4. Mª José	11	51. Fernando Arenas	3
5. Yasna Vega	14	Edad Promedio Niños: 9 años.	
6. Ignacio Vega	6		
7. Daisy Arenas	14		
8. Priscila Erazo	7		
9. Yerko Erazo	2		
10. Ninoska Erazo	10		
11. Estefhani Arenas	10		
12. Daniela Arenas	11		
13. Alejandra Brito	4		
14. Ivan Donoso	11		
15. Sebastián Vega	12		
16. Diego Arenas	12		
17. José Donoso	9		
18. Kevin Góngora	Kevinchico 4		
19. Belén Arenas	5		
20. Christofer moya	1		
21. Larinka Mellado	14		
22. Alexandra Erazo	13		
23. Yamila Brito	9		
24. Dayana Arenas	8		
25. Felipe Góngora	9		
26. Pablo Chaparro	16		
27. Francisco Arenas	10		
28. Catalina Fernández	10		
29. Camila García	7		
30. Jessica Messina	5		
31. Nadia Fernández	12		
32. Joshua Vega	6		
33. Natali Erazo	19		
34. Angelina Iturrieta	12		
35. Betzabé Montecinos	12		
36. Juan Carlos Iturrieta	10		
36. Raquel Yañez	11		
37. Guillermo García	(memo) 12		
38. Nasla Valencia	11		
39. Jeremías Campos (Kevin grande)	9		
40. Andrea Achú	4		
41. José Messina	"joselito" 5		
42. Nayadeth Sepúlveda	3		
43. Dilan Moya	12		
44. Carlos Luis Vega	14		
45. Sergio Brito	10		
46. Marco Brito	9		
47. Oscar Brito	8		

ANEXO 6: Actividades Observadas al interior del Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil del Sector de Rumania.

interacción verbal	físicos	asombro saludos
presentación	pelea	negociación
conversación	luchitas	control
discusión	colgarse	instrucción
reclamo	trepar	lleg. muelle
gritar	persecusión	reparación
garabatos	guerrita	contención
agresión	saltar altillo	etnografía
saludo	caballito	pedir permiso
descalificación	colchonetas	bajar el cerro
lectura	forcejeo	agarrar pa'l leseo
lec. cuentos	pirueta	embarque
jgo. palabras	correr	desembarque
escritura	abrazo	intermediar
juegos	empujones	salida
mostrar	representación	curiosear
trenes	la cocina	limpiar calle
autitos	el restauran	construir huerto
bolitas	la escuela	biblioteca
twister	la casita	subir y bajar mesa
juguetes	familia	cuidar hermana
pizarra	chuqui	juego en camioneta
lógicos	pistas	ofrecer ayuda
rompecabezas	comida	lanzar objeto
memorice	dinosaurio	observación
lego	otros	desordenar rompecabezas
lotería	desobedecer	enojo
gato	desalojo	asustar
pares	quitar	ordenar rompecabezas
armar	llanto	cierre
dominó	consolar	arrancar
artísticos	invitación	amenaza
dibujar	llevar carretilla	esconderse
bailar	rescatar volantín	berrinche
canto	lanzar escupo	sacudir ropa
pintar	rec. espacio	

ANEXO 7:

Hermenéutica
Proceso de Integración Analítico-Comprensiva
Inductivo-Deductiva¹⁷⁹



¹⁷⁹ Matriz diseñada a partir del Proceso de investigación, que tiene como referentes epistemológicos, la dialéctica materialista, en la perspectiva de la estructura social, que proviene de Marx y desde la que deriva la de Bourdieu; y, por otro lado, la dialéctica idealista de Hegel, de la que deriva la perspectiva de mediación de Vygotsky en relación al sujeto.

ANEXO 8: Fotos del Centro



Fachada del Centro



Vista de la Bahía desde el interior











