

S.T.  
V.363  
2018



**FACULTAD DE HUMANIDADES  
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA  
CARRERA DE SOCIOLOGÍA**



**Sujetos, prácticas y territorios: «Experiencias socio – territoriales de niños y niñas de “La Casita” de la población El Vergel Alto»**

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada en Sociología y

Título Profesional de Socióloga

Sumargui Vergara Olivares

Profesor guía: Gonzalo Ojeda Urzúa

Agosto 2018



## Índice de contenidos

---

Introducción.....	4
1. Diseño de investigación.....	11
1.1. Problema de investigación.....	11
1.1.1. <i>Modernidad y colonialidad del saber: subalternidad de la infancia</i> .....	11
1.1.2. <i>Niños y niñas como objetos de protección</i> .....	12
1.1.3. <i>La situación de niños y niñas en Chile</i> .....	13
1.1.4. <i>El problema de la urbanización para niños y niñas</i> .....	15
1.1.4. <i>La niñez pobladora</i> .....	17
1.2. Pregunta de investigación.....	20
1.3. Objetivo general.....	20
1.3.1. Objetivos específicos.....	20
1.4. Relevancia teórica.....	20
1.5. Relevancia metodológica.....	21
1.6. Relevancia práctica.....	21
2. Marco teórico .....	23
2.1. Colonialidad del saber y subalternidad .....	23
2.2. Transmodernidad y decolonialidad: Hacia una construcción teórica desde los territorios y sujetos marginales .....	24
2.3. La niñez participativa como descolonización del pensamiento: niños y niñas como co-constructores de la realidad social .....	25
2.4. La experiencia social .....	29
2.5. Protagonismo social .....	29
2.6. Identidad .....	30
2.7. Experiencias socio - territoriales .....	30
2.8. Apropiación territorial .....	30
2.9. Prácticas espaciales .....	30
2.10. Las prácticas de permanencia .....	31
2.11. Territorialidad: apego y permanencia .....	31
2.12. Geografías de la infancia: niños y niñas y la construcción socio – espacial.....	33
2.13. La niñez pobladora: un modo de apropiación territorial .....	33
2.14. Experiencias territoriales auto – organizativas: El Caso de La Victoria.....	34
2.15. El Taller de Acción Comunitaria: la educación popular como expresión de territorialidad .....	37
2.16. La educación informal: auto – organización, protagonismo y participación.....	38
3. Metodología de trabajo.....	43

3.1.	“Hacia la descolonización de las metodologías”: Reflexiones iniciales: diálogo, reciprocidad y horizontalidad. ....	43
3.2.	Tipo de estudio.....	44
3.3.	Tipo de Diseño.....	45
3.4.	Técnica de producción datos.....	45
3.5.	Universo y muestra de la investigación.....	47
□	<i>Universo teórico</i> .....	47
3.6.	Tipo de muestra.....	47
3.7.	Técnica de análisis de datos.....	47
3.8.	Calidad del diseño.....	48
3.9.	Condiciones éticas.....	49
4.	Resultados.....	50
4.1.	Notas de campo.....	50
4.1.1.	<i>Problemas en el territorio y propuestas de solución</i> .....	50
4.1.2.	<i>Niñez pobladora migrante</i> .....	54
4.1.3.	<i>Conflictos y solidaridades</i> .....	56
4.1.3.	<i>Sentido de pertenencia en el territorio</i> .....	57
4.1.4.	<i>Normas para la colación</i> .....	58
4.1.5.	<i>Las colchonetas; un espacio de múltiples usos</i> .....	58
4.1.6.	<i>Las reglas de La Casita</i> .....	60
5.	Análisis.....	62
5.1.	La Casita como un espacio de socialización no - autoritario.....	62
5.2.	Un espacio comunitario para niños y niñas.....	62
5.3.	La memoria local como ejercicio de protagonismo social.....	63
5.4.	Socialización informal y participación.....	67
5.5.	La participación para la auto-organización del conocimiento.....	68
5.6.	Las reglas de La Casita; acuerdos participativos para la convivencia.....	68
5.7.	La solidaridad discursiva.....	69
5.8.	Apropiaciones territoriales de niños y niñas de La Casita.....	72
5.9.	Prácticas espaciales creativas.....	72
5.10.	Denuncias: la violencia atribuida a la falta de afecto masculina.....	73
5.11.	La masculinidad afectiva para transformar la cultura de la violencia.....	75
5.12.	El juego como práctica identitaria de niños y niñas.....	76
5.13.	Propuestas de la niñez pobladora al buen vivir.....	78
5.14.	Prácticas espaciales productivas: niñas y niños como trabajadores domésticos	80
6.	Reflexiones investigativas.....	82

## Índice de tablas

Tabla 1: Abordaje de la socialización desde paradigmas teóricos. ....	39
Tabla 2: Perspectivas de investigación con niños .....	46
Tabla 3: Experiencias socio – territorial de niños y niñas de La Casita de la población El Vergel Alto.....	

## Índice de Fotografías

Fotografía 1: Protesta a un año del incendio .....	9
Fotografía 2: Marcha del Agua organizada por niña participante de La Casita .....	10
Fotografía 3: La Casita de la población de El Vergel Alto .....	20
Fotografía 4: Infraestructura de La Casita de El Vergel.....	51
Fotografía 5: Niñas jugando y recogiendo basura de la cancha .....	52
Fotografía 6: Niñas jugando y recogiendo basura de la cancha .....	53
Fotografía 7 Niñas en la Marcha del Agua.....	54
Fotografía 8 Niña de La Casita bailando festejo en cierre de La Casita .....	57
Fotografía 9 Niñas de La Casita en paseo por Valparaíso.....	71
Fotografía 10 Niños y niñas de La Casita con sus familias.....	71
Fotografía 11 Afiche contra la violencia elaborado por niños y niñas.....	73
Fotografía 12 Exposición de dibujos de niños y niñas .....	77

## **Agradecimientos**

A los niños y niñas de La Casita por su rebeldía y defensa a la alegría.

A Nelly Reyes, Constanza Bustamante, Paulina Celis y Hassan Jatib, tías y tío de La Casita, por resguardar este espacio con amor y convicción.

A la comunidad de El Vergel por acoger el trabajo el comunitario para enfrentar los conflictos sociales y resistir en sus territorios.

A mi abuela, abuelo, tía y tío por su amor al barrio, por guardar en mi memoria tiempos de organización vecinal.

A mis primas y hermano por una infancia callejera y revoltosa.

A mi madre y Samuel por su amor a la educación, al diálogo y sus profundos sentimientos de justicia.

## **Resumen**

La presente investigación es la sistematización de la experiencia comunitaria “La Casita”, espacio educativo informal de niños y niñas emplazado en el territorio de El Vergel Alto. El objetivo es conocer la cultura de la niñez pobladora a partir de sus prácticas participativas e identitarias ligadas a lo social, educativo y territorial, reconociendo sus propias perspectivas de realidad social y propuestas para un mejor habitar.

La intención de volcar análisis sociológico a las experiencias de la niñez es ampliar el campo de acción de niños y niñas para posicionar discursos y percepciones en relación a los conflictos que alteran su habitar y modos de socializar, que según el posicionamiento epistémico de la investigadora son consecuencia de sociedades modernas y adulto centradas que ausentan las prácticas infantiles de las decisiones políticas manteniéndolos en estado de vulnerabilidad y dependencia.

## Introducción

---

La investigación se enmarca en las experiencias de trabajo comunitario de la investigadora desde el año 2014 – 2018 en el territorio El Vergel Alto, sector campamento-toma “El Esfuerzo”, luego del incendio del año 2014 que afectó a dicha población.

El trabajo comunitario de los pobladores comienza con la construcción de un catastro social cuyo levantamiento de datos permitiera a los habitantes organizar la reconstrucción de la población a partir de la caracterización del lugar. Es así como un grupo de estudiantes de Sociología de la Universidad Valparaíso, amigos y compañeros, junto al Centro Comunitario “El Vergel” levantan datos significativos de la población acerca de la cantidad de habitantes del campamento: sus características según edad, sexo, nacionalidad y ocupación. El método de investigación es la *participación acción*, lo que identificó e involucró a los pobladores dentro del diseño, ejecución y análisis del estudio.

Este estudio de la localidad, permitió reconocer las problemáticas sociales de las familias a días de pérdidas de sus casas en el incendio; los datos recogidos estuvieron asociados a los servicios básicos, calidad de las viviendas de emergencia, las enfermedades emergentes y los beneficios obtenidos desde el Estado y entidades privadas.

El proceso del trabajo en estudio fueron jornadas de análisis, las que crean relaciones de reciprocidad y confianza en el equipo de investigación-participativo, convirtiéndose en aporte permanente a la organización comunitaria en términos de vivienda, educación, recreación y trabajo productivo.

El objetivo de la organización comunitaria fue enfrentar colectivamente las problemáticas asociadas a las malas condiciones de habitabilidad y de servicios básicos, por ejemplo, la ausencia de alcantarillado, dado como condición elemental para el habitar en la urbe, junto a los principales problemas sociales asociados al desempleo, deserción escolar, drogadicción y violencia.

Esta caracterización social fue presentada en instancias de organización de vecinos y vecinas, quienes comenzaron a protagonizar jornadas de reflexión y discusión en torno a los criterios comunes para enfrentar la reconstrucción de la población, desde una propuesta que contemplara sus realidades y necesidades como principios inherentes a la reconstrucción en marcha. La organización comunitaria creada y la junta de vecinos del sector comenzaron un trabajo común acerca de la necesidad de estructurar un cooperativismo como método para enfrentar el conflicto interurbano que experimentaron.

En contraparte, la propuesta de reconstrucción desde el SERVIU-V Región propuso la reubicación de las familias en otros lugares de Valparaíso, en otras ciudades y comunas, propuesta que fue rechazada por la mayoría de las familias, por los efectos motivacionales y sentido de pertenencia con el territorio; sin embargo, otras familias optaron por la solución inmediata de reconstrucción propuesta por SERVIU de la Región.

Estos diálogos entre SERVIU y comunidad no estuvieron exentos de conflictos, porque los objetivos en discusión fueron distintos. Mientras los habitantes buscaban el modo de reconstruir sus casas en el lugar de acuerdo a sus reales necesidades, el SERVIU propone la nueva reubicación, determinando la organización del espacio sin reconocimiento de los habitantes y los vínculos históricos establecidos por el grupo de habitantes con el territorio.

Una segunda propuesta de SERVIU fue la edificación de la población, como modo de optimizar el espacio para que otros proyectos inmobiliarios y viales lo aprovecharan, lo que no respondió a las realidades e intereses de los extensos grupos familiares. Esta propuesta también fue rechazada por los pobladores.

Así, las declaraciones de participación ciudadana no se hacían efectivas y los espacios de diálogo entre autoridades y pobladores se cierran. En consecuencia, los habitantes de El Vergel organizan marchas y cortes de calles como una manera de protestar, exigiendo mayor participación activa en la reconstrucción, declarando cómo las condiciones sanitarias afectan sus vidas cotidianas, asociando la falta de agua y alcantarillado, lo que deriva -dicen- en infecciones, basurales y enfermedades.

Es entonces que la organización comunitaria comienza a exigir mayor presencia en el territorio, basado en la ausencia de propuesta de reconstrucción y la continuidad de condiciones habitacionales precarias en términos sanitarios y materiales. El objetivo central en discusión fue reestablecer vínculos sociales entre vecinos y vecinas generando propuestas colectivas para dichas problemáticas compartidas.

Mientras la propuesta de cooperativismo habitacional de la población se difuminaba en burocracias, silencios y trampas estatales, los trabajadores de la comunidad impulsan un nuevo proceso cooperativo de trabajo: la creación del “Taller de Masas Los Patos”, con el fin construir una alternativa de trabajo colectivo en el territorio, que abasteciera de pan a bajo costo a la comunidad, con el fin de potenciar las relaciones comunitarias en la localidad, basado en el trabajo auto organizado como un modo de experimentar autonomías y solidaridades que consolidaran un *clima social de cooperación*.

El taller de masas capacitó a mujeres y hombres en el uso de máquinas y el tratamiento de masas: pan, empanadas, pastelería dentro de un *proceso auto-formativo* comercial, productivo y organizacional. De esta experiencia se logra establecer puestos de trabajo nacidos en la comunidad convirtiéndose en una alternativa de abastecimiento a bajo costo en beneficio de la población.

Sin embargo, la ausencia de alcantarillado por la NO urbanización del espacio no permite al taller obtener permisos sanitarios para su funcionamiento, lo que desarrolla conflictos entre vecinos y vecinas. Además, la ausencia de formación administrativa y comercial, y principalmente la falta de agua no lograron consolidar los objetivos propuestos, así las remuneraciones no resultaron coherentes en relación a la cantidad de tiempo empleado en la producción.

Entonces, la escasez de variados recursos de la organización y sus trabajadores, junto a la incertidumbre sobre la reconstrucción conlleva a *la dificultad de entendimiento entre los pobladores, dejando de participar en instancias* de organización, argumentando la poca confianza entre ellos mismos.

Lo anterior relata los procesos organizativos en cuanto a aportes para la reconstrucción y retomar sus formas de vida asumido por los adultos de la población El Vergel en estado de catástrofe, estas instancias consideraron mejores condiciones de habitabilidad para todos los pobladores, mientras *carecían de espacios para el posicionamiento del pensamiento y actividad infantil*.

En paralelo a lo anterior, los niños y las niñas forman parte de un espacio comunitario en los que ellos protagonizan también la experiencia social vivida por los pobladores (sus padres y tutores), pero se busca precisar un espacio dedicado a ellos, lo que es organizado por mujeres voluntarias desde la primera semana del incendio, generando espacios de intercambio de opiniones, de nuevas construcciones de relaciones afectivas y motivacionales, de respeto hacia el otro, en donde se resguarda la solidaridad como elemento articulador para la convivencia, con respeto al espacio y entorno, con el fin de brindar un mejor desarrollo de la niñez, otorgando algunos recursos lúdicos y formativos, generando espacios de reflexión para la decisión, basado en la imaginación creadora colectiva.

Al tercer año de trabajo voluntario en el territorio con adultos y reconociendo los conflictos que emergen por lo diverso y complejo de las realidades de este grupo etario, *la investigadora opta por formar parte de la organización de niños y niñas*, poniendo atención particularmente a los *conflictos que este grupo social manifiesta en su relación con el espacio*, considerando que sus propuestas en torno al cómo vivir están silenciados en los debates públicos.

La Casita, lugar de encuentro de los niños y niñas, lleva 4 años de funcionamiento y ha sido testigo de la espera de niños y niñas respecto de la reconstrucción de sus casas en la población, mientras, el tiempo para ellos transcurre entre el juego, el afecto y un proceso educativo informal que busca potenciar el espacio territorial participativo para la infancia.

En la actualidad, y a 4 años del incendio, las familias continúan habitando viviendas de emergencia y lidiando con los mismos conflictos sociales, pero según lo establecido las casas del campamento deben ser desarmadas el día 31 de enero del 2018 para iniciar un proceso de urbanización de la toma del territorio, lo que contempla la construcción de casas para estos habitantes, cuya exigencia da cuenta del desalojo de pobladores basado en un subsidio de arriendo estatal de \$200.000 por familia. Sin embargo, el proceso al que invitan a los pobladores, trabajadores, mujeres y niños del Vergel es incierto, porque han sido sólo espectadores de una planificación urbana, y que muchas de esas familias, aun cuando obtengan el subsidio de arriendo, no tienen lugar donde habitar.

Esta investigación nace a partir de la experiencia y visión dada anteriormente, pero considera que niños y niñas también han vivido 4 años de espera en la reconstrucción de su población, y reconociendo la mirada de ellos y ellas hacia y desde su espacio comunitario de educación informal existe a partir de sus propias prácticas identitarias discursivas. Se descubre a niños y niñas como sujetos solidarios, capaces de pensar una ciudad inclusiva que contemple arraigo afectivo y emocional con su entorno urbano.

El objetivo del presente trabajo es generar nuevo material sociológico significativo de estudio, desde la perspectiva de niños y niñas para la comprensión de habitar en territorios relacionados con prácticas educativas informales, basado en el marco de políticas modernizadoras de la ciudad que causan amenaza recurrente para la vida de los pobladores y pobladoras por planificaciones urbanas mediadas por la economía neoliberal que los aleja de prácticas participativas más creadoras para una reconstrucción comunitaria, solidaria y auténtica dentro de la ciudad.

Fotografía 1: Protesta En El Vergel a un año del incendio



Fuente: Elaboración Cristóbal Sánchez encargado de comunicaciones CCV.

Fotografía 2: Marcha del Agua organizada por niña participante de La Casita.



Elaboración Cristóbal Sánchez encargado de comunicaciones CCV

## 1. Diseño de investigación

---

### 1.1. Problema de investigación

El tema que nos atañe en la presente investigación es la problemática de los niños de la ciudad de Valparaíso, específicamente los niños y niñas situados en la Población El Vergel Alto cuyas vidas se alteran producto de la catástrofe del incendio vivido en el mes de abril del año 2014.

Como se describe en la introducción, el trabajo investigativo genera nuevo material sociológico significativo de estudio, desde la perspectiva de niños y niñas para la comprensión de habitar en territorios relacionados con prácticas educativas informales, superación de la pobreza y renacimiento de la vida en un espacio geográfico-cultural de mayor y mejor significancia. Para ello se dispone del entrecruzamiento de experiencias argumentadas y reflejadas en estudios sobre la niñez precaria, abandono y marginalidad social, junto a bibliografías con significancia ideológica. De acuerdo a lo anterior, los lineamientos de la investigación que explica la niñez pobladora alterada, con impacto en su participación territorial, y sus argumentos se ordenan de acuerdo a las siguientes propuestas de estudio:

#### *1.1.1. 1ª. Propuesta. Sobre la modernidad y la colonialidad del saber: subalternidad de la infancia*

El sistema socio-cultural existente está estructurado por un paradigma de orden y estabilidad social, tal como una imposición de la modernidad, con fuerte acento europeo en el territorio americano. Es decir, la racionalidad formal se toma como valor superior a la comunicación cósmica de los pueblos ancestrales (Dussel, 2004). Esta perspectiva de la realidad otorga valor al individuo de la sociedad moderna, considerando el progreso como horizonte y la supremacía de la ciencia como vehículo, relevando la capacidad humana de controlar, medir y predecir la naturaleza.

El sistema neoliberal es una manifestación de la racionalidad moderna y cuyos principios se sostienen desde un paradigma de control científico y de competencia, reproducido por la cultura de la violencia la que categoriza a los sujetos a través de estereotipos y esencialismos de culturas que considera inferiores; construyendo discursivamente jerarquías de la otredad y asociando, por ejemplo, la cultura del inmigrante a la ilegalidad, la negritud a lo erótico, lo indígena a lo auténtico, la niñez a la inocencia, la mujer a la debilidad. (Corona & Kaltmeir, 2012)

*“La naturalización de jerarquías territoriales, raciales, y epistémicas, posibilitan la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación del capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también*

*la subternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de quienes son dominados y explotados” (Restrepo y Rojas, 2010: 15 en Tricot, 2012).*

Desde una perspectiva crítica de la sociedad moderna, se considera que el dominio colonial ocurre sobre cuerpos subalternos, aquellos sometidos a múltiples condiciones de desigualdad y diferenciación con que el sujeto es producido y reproducido, situándolo como *“aquello que está fuera de lo visible, de lo decible y de lo enunciable, o que cuando se vuelve representación, no puede administrar los modos en que se lo enuncia”* (Alabarces y Añón, 2008 en Corona & Kaltmeir, 2012). Siguiendo esta línea argumentativa, los sujetos subvalorados por la racionalidad hegemónica subordinan sus relatos y participación, a la representación de la cultura dominante.

Considerando la marginalidad del pensamiento de niños y niñas en los asuntos políticos y de participación, la posición de la niñez en las sociedades modernas se asocia a las culturas subalternas, dado por la hegemonía de un paradigma elaborado desde la dominación cultural y económica, que separa lo racional de lo emotivo. Esto lleva el “afectivismo” de la niñez a un plano zoomórfico y animista, de impulsos no socializados, cercanos al estado de salvajismo, condición que sitúa a niños y niñas como sujetos de segundo orden en el quehacer social, dependiendo de la voz de un otro para su enunciación y visibilidad. (Gilberti en Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015)

#### *1.1.2. 2da. Propuesta: Niños y niñas como objetos de protección*

Con objetivos de protección de las condiciones de explotaciones laboral, infanticidio e inseguridad social que afecta a niños y niñas, los pensadores ilustrados consideran establecer un contrato de protección social como evolución del contrato feudal, que establece roles y jerarquías entre niños y adultos, donde se transa protección por autonomía; adultos cuidadores de niños y niñas dóciles a la formación estatal (Chang & Henríquez, 2013)

Esta noción de este grupo etario está relacionado al cambio de perspectiva por el impacto de la revolución industrial en Europa a partir de las transformaciones de los modos de producción: desde la manufactura artesanal a la industrialización, generando cambios drásticos en las condiciones de vida de los sujetos que comienzan a protagonizar la urbanización industrial. De este modo, la estructura desintegradora de las sociedades industriales introdujo cambios significativos en las relaciones interpersonales, núcleos familiares, espacios comunitarios y educativos, factores facilitadores de la desigualdad como elemento diferenciador de las calidades y formas de vivir.

Los niños y las niñas son afectados por los conflictos de la creciente industrialización, como trabajadores de la industria, en condiciones deplorables, en donde la corporeidad de los infantes se ancla en un marco relacional productivo adulto-centrado, que hace visible al niño en su calidad de explotado. Las condiciones de explotación laboral son relatadas por Sarah Gooder, niña de 8 años, en un testimonio recogido por la Comisión Ashley para el estudio de la situación de ella en las minas en el año de 1842:

*“Trabajo en el pozo de Gawber. No es muy cansado, pero trabajo sin luz y paso miedo. Voy a las cuatro y a veces a las tres y media de la mañana, y salgo a las cinco y media de la tarde. No me duermo nunca. A veces canto cuando hay luz, pero no en la oscuridad, entonces no me atrevo a cantar. No me gusta estar en el pozo. Estoy medio dormida a veces cuando voy por la mañana. Voy a la escuela los domingos y aprendo a leer. (...) Me enseñan a rezar. (...) He oído hablar de Jesucristo muchas veces. No sé por qué vino a la tierra y no sé por qué murió, pero sé que descansaba su cabeza sobre las piedras. Prefiero, de lejos, ir a la escuela que estar en la mina” (Lara, 2017)*

A partir de las realidades de explotación descrita por la niña trabajadora de la industria, durante los siglos XIX y XX, la sociedad europea crea una categoría de infancia con fines proteccionistas que institucionalizan la vida social de niños y niñas, universalizando una forma de ser niño; protegido de la barbarie social y normado su comportamiento es resguardado por el proceso de socialización hacia la constitución de un ciudadano civilizado. Desde su etimología proveniente del latín *infantis*, asocia a los sujetos humanos de estadios evolutivos tempranos a “*los que no tienen palabra*”, reproduciendo una construcción social que niega la capacidad de lenguaje y participación social de niños y niñas. (Pavéz, 2012)

Esta concepción de infancia se hegemonizó respecto del deber ser niños y niñas en los territorios, logrando a fines del siglo XX la promulgación de los Derechos Universales del Niño, y desde esa convención internacional se otorga al Estado la calidad de garante y protector de los derechos sociales, económicos culturales, civiles y políticos. Sin embargo, la ideología de socialización del Estado está anclada en principios economicistas y no sociales, dejando la protección a la infancia mediada por los avatares del libre mercado.

En relación con lo anterior, la operación estratégica más exitosa de la revolución liberal ha consistido en camuflar sus propias contradicciones, sacándolas de las estructuras y escondiéndolas, como invisibles bombas de tiempo al interior de cada familia proletaria, y dentro de cada sujeto adulto en edad de trabajar, lo que equivale a instalarla también en las subjetividades de los niños y niñas (Salazar, 2006)

### 1.1.3. 3ª. Propuesta: La situación de niños y niñas en Chile

Las condiciones sociales que afectan la niñez en Chile, según las cifras del Observatorio de Niñez y Adolescencia, dan cuenta que la población infantil es el grupo etario más afectado por la pobreza, y esto está dado por ingresos relacionados con los ingresos de adultos entre 18 a 59 años, lo que representa un 10.4%, y los adultos mayores que llevan una tasa de 6.6% (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016) La cantidad de niños y niñas en Chile representa un 24,4% de la población total y la primera infancia (0-5 años) alcanza el índice de pobreza según ingresos más alto de la población total del país con un 18.8%, siendo el grupo etario más vulnerado en cuanto a recursos económicos. La segunda infancia (6 a 14 años) representa un 18.2%, y la adolescencia un 17.3%. (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016)

De acuerdo con las cifras dadas por región en nuestro país, y sus problemáticas locales, un 9.7% del total de la población de la Región de Valparaíso son niños y niñas, y del total de la población infantil de esta región un 20,1% vive bajo la línea de la pobreza según ingresos. Mientras que un 23.3% experimenta pobreza multidimensional, es decir, carencias significativas en sus cotidianidades, en relación a educación, salud, vivienda y protección social. (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016)

En cuanto a los indicadores de caracterización social referidos a vivienda, un 18.1% de los niños y niñas vive en condiciones de hacinamiento, es decir, duermen por habitación 2.5 personas o más. En tanto un 13.1% de las viviendas de los niños y niñas de la región de Valparaíso son de material no aceptable, es decir *“presenta condiciones precarias de habitabilidad o sus muros, techos o pisos se encuentran en mal estado”* (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016)

Las estadísticas a nivel nacional dan cuenta que las intenciones de protección estatal son aún “discursivas”, esto porque la población infantil es la menos favorecida en cuanto a ingresos, dado por la posición justificada de su ausencia en el mercado laboral: no producir sus propios ingresos y experimentar pobreza y carencias materiales en sus vidas cotidianas. El estudio del observatorio de niñez y adolescencia revela las problemáticas económicas y cotidianas que afectan a la niñez según variables de región, tramo etario y género. Sin embargo, no establece criterios de diferenciación según posición social, capital cultural, niveles de participación política, pertenencia étnica o identidad cultural, condiciones sociales determinantes para la comprensión de la experiencia social de niños y niñas.

Los derechos universales del niño son promovidos por adultos preocupados de las condiciones de vida de ellos, pero la ausencia de debates y participación política pública vinculante a prácticas que integren las perspectivas de la infancia, genera distancia al cumplimiento de los derechos fundamentales para la vida, por no fomentar el dialogo dirigido a las realidades

cotidianas y situados en territorios específicos, encarnado en cuerpos infantiles con historias biográficas y colectivas de interés.

#### 1.1.4. 4ª. Propuesta: El problema de la urbanización en niños y niñas

La explicación general de la infancia descrita a nivel nacional es dada por un proyecto de progreso aplicado a las políticas habitacionales en los territorios, protagonizado por proyectos inmobiliarios rentables y sostenibles en el tiempo, según los criterios de tecnólogos del espacio urbano pero que no consideran los conflictos de los habitantes, ni la mirada de apropiación subjetiva del espacio.

Desde estos paradigmas el espacio social se convierte en la expresión de disciplinamiento en que se ejerce la microfísica del poder, es decir, en donde el poder institucional organiza y administra la ciudad desde la racionalidad y el control de las subjetividades (Foucault en Bifurcaciones , 2008). En este sentido, la ciudad se convierte en espacio de disputa entre los imaginarios hegemónicos de ciudad ligados al poder, y otros imaginarios silenciados limitados a percibir en su cotidianidad, las transformaciones del espacio representado por los tecnócratas urbanos. La consecuencia de esta racionalidad neoliberal destruye y controla la naturaleza, generando barrios empobrecidos para la niñez popular, obligada a sumarse a la urbanización propuesta como condición evolutiva. Desde las perspectivas críticas de la construcción de la ciudad se reconoce el planteamiento siguiente:

*“La urbanización tiende a afectar al conjunto de las actividades sociales, de las poblaciones y de los espacios; es un fenómeno en vías de generalización que afecta condiciones y formas de vida, de mentalidades, y hasta a las comunidades rurales; la ciudad está en todas partes; si no en su materialidad, por lo menos como hecho social”*  
(Grafmeyer en Lamy Brigitty, 2006)

Producto de esta creciente y acelerada urbanización se ha profundizado la segmentación, generando categorías de sujetos; están los que pertenecen a una sociedad integrada que gozan de los bienes de la modernización y actúan como agentes protagonistas de la producción y consumo; y está la clase social desintegrada e incapacitada de alcanzar la promesa de integración de la modernización compulsiva (Aburto, 2003) Esta última, la clase desintegrada ve sometida sus realidades a los avatares de los proyectos de modernización de la ciudad, protagonizados por inmobiliarias privadas y tecnócratas que planifican el espacio urbano hacia un progreso que excluye los saberes e intenciones de los habitantes en la construcción de su hábitat. (Aburto, 2003)

Este estilo de modernización pretende destruir identidades pasadas, como las rurales y/o comunitarias, y por su compulsión irreflexiva deja obsoleta las identidades locales en las que se inserta, porque se niega la participación en la producción del espacio de quienes conforman las comunidades. (Bengoa, 2004).

Bajo estas condiciones, crece la ciudad latinoamericana, caracterizada por una explosión demográfica desregulada producto de altas migraciones campo-ciudad y una planificación urbana mediada por el capital, lo que asegura el buen vivir de grupos selectos, mientras que en los márgenes de la ciudad, los grupos menos ligados al poder ven sometidas sus realidades al disciplinamiento estatal; dado por la dependencia a un sistema de salud, educacional y de vivienda, mediada por la ideología del capital. En relación con la diferenciación social sólo algunos sujetos ven subordinadas sus realidades al control estatal, pues otros son los que organizan el Estado. (Zibechi, 2007)

Los niños y niñas que experimentan realidades marginadas y desintegradas del proyecto social-moderno, no logran posicionar discursos en torno a los conflictos políticos, públicos y domésticos que afectan sus vidas, visto como consecuencia de sistemas desarrollados por poderes jerárquicos, muchas veces artificiosos. La ausencia de participación del pensamiento infantil en los asuntos públicos, por control absorbido de la concepción adulto-céntrico, desvincula a niños y niñas de las estrategias de transformación de sus condiciones de vida, lo que *“impide que éstos vivan experiencias fundamentales, como explorar, descubrir la aventura, la sorpresa, necesitando de sus propias habilidades sociales para ir disipando progresivamente los riesgos asociados a lo incierto, lo no controlado”* (Tonucci, 2015)

Según el autor, niños y niñas están restringidos al control adulto de lo social, lo político y de asuntos que definen sus cotidianidades, incapaces de enfrentar como sujetos participativos los conflictos que alteran sus vidas. La institucionalización de la vida de niños y niñas, desde la escuela y la familia, establece un orden del proceso de socialización autoritario, patriarcal y colonial, porque la participación y protagonismo del niño en la construcción de su conocimiento y realidad, está condicionado a la racionalidad del adulto-hombre- heterosexual-blanco como identidad hegemónica. Por lo tanto, las pautas morales, éticas y sociales, están diseñadas a la altura de esta corporeidad europea, masculina, adulta e individualista.

Producto de una antigua socialización autoritaria sobre niños y niñas, estos adultos resuelven desde sus mentes estratégicas de adulto, la condición de vida del niño. Sin embargo, se busca mejorar las condiciones de sus cotidianidades desde sus propias subjetividades y prácticas identitarias, a partir de la apropiación del campo social, lo que debe identificar la singularidad

y particularidad del ser niño al intentar alterar la realidad en su beneficio, integrando las relaciones autenticadas por códigos propios de la cultura de la niñez.

Considerando que la infancia no es un proceso estático ni universal, se sostiene que ella varía de acuerdo a los contextos y territorios en que se vive la experiencia, por tanto, no todas las infancias viven en sus cotidianidades las mismas vulneraciones y problemáticas, aun cuando compartan la condición de subalternidad dado por una estructura social ausente de la participación de niños y niñas ante los asuntos políticos. Existen infancias que no presentan en su hábitat la violencia sistemática del poder, pero otras, viven en condición de marginalidad urbana, lo que significa su propia exclusión y la de adultos responsables de los mercados inmobiliarios y labores formales existen viviendas no urbanas dadas en terrenos fuera de las negociaciones inmobiliarias y de las actividades económicas, sin regulación estatal.

#### 1.1.5. 5ª. Propuesta: La niñez pobladora

Debido a la experiencia de la investigadora, se establece que la “toma de terreno” es una acción colectiva de pobladoras y pobladores respecto de la apropiación de un espacio para resolver el derecho a la vivienda, dado a sus propias lógicas de habitabilidad, reconociendo las diferencias existentes entre territorios por sus particularidades geográficas, históricas y culturales. De acuerdo a esto, emergen construcciones de poblaciones asociadas a las características del espacio habitado y a sus formas culturales, las que emergen desde los territorios formados por estas comunidades.

La ocupación informal ocurre principalmente por los procesos industriales que atraen la población rural a la ciudad con fines laborales e ilusiones de progreso. Esta alta migración, desde el campo a la ciudad genera una explosión urbana que obliga a los sujetos de las culturas populares a poblar las periferias primero, instalando campamentos y luego como poblaciones de viviendas autoconstruidas (Zibechi, 2007). En el caso de Valparaíso, la ocupación informal ocurre en las periferias urbanas, en las alturas de cerros y entre quebradas, construyendo tipos de vivienda y estilos de vida relacionadas con este uso del espacio. Al respecto, interesan al trabajo investigativo, las experiencias territoriales de la población de El Vergel Alto junto a la toma El Esfuerzo del Cerro La Cruz, un sector de Valparaíso de ocupación informal que se inicia en el año 2018 su proceso de urbanización. La urbanización ocurre como consecuencia del denominado mega incendio de abril del 2014, considerado el más devastador en la historia de Valparaíso.

La población de El Vergel fue la primera población destruida por las llamas del mega incendio que se inició desde el camino La Pólvora, extendiéndose por otros ocho cerros; Mariposa, Monjas, El Litre, Las Cañas, La Virgen, Merced, Ramaditas y Rocuant. El fuego destruyó más

de 2.975 viviendas, dejando sin hogar a cerca de 10.192 personas y consumiendo más de 850 hectáreas de plantación. (Glaría, 2014) Según el material de difusión informativa comunitaria, la que emerge como organización de pobladoras y pobladores y por la necesidad de comunicar problemáticas locales, el incendio ocurre bajo un contexto de especulación inmobiliaria y “es que a días de haber aprobado el nuevo Plan Regulador Metropolitano de Valparaíso, en el que se redefinían los suelos en virtud de proyectos de expansión urbana, los paños afectados por el incendio coinciden con parte de las 15.000 hectáreas de desarrollo inmobiliario” (Taller de comunicaciones Centro Comunitario Las Huaitecas , 2014)

Por estos motivos ligados a procesos de expansión inmobiliaria, pobladoras y pobladores aseguran que:

*“Las autoridades dejaron que nos quemáramos. Las primeras llamas se divisaron desde el Vergel Alto a las 16:00 horas. Se llamó a la Onemi, Conaf, Bomberos, Carabineros y demás autoridades pidiendo ayuda. Cerca de 4 horas se demoraron en aparecer, y como si esto fuera poco, una vez en el lugar, se dejó -¿involuntariamente?- que las llamas avanzaran, consumiendo nuestra población (Centro Comunitario El Vergel; Centro Comunitario Las Huaitecas , 2014)*

En los espacios de organización comunitaria, pobladoras y pobladores plantearon que el incendio se enmarca en un contexto ideológico de especulación inmobiliaria, que, como consecuencia directa, amenaza la permanencia de los habitantes en los territorios porque existen proyectos de explotación del suelo lucrativos para los empresarios urbanos. Los vecinos y vecinas además denunciaron la acción municipal de la época, de utilizar el Vergel Alto como basural clandestino, el que acumuló durante años desechos de la ciudad y esto facilitó la propagación de las llamas por la población. Bajo este contexto, ante la ausencia de interés de autoridades municipales y del Estado por los conflictos habitacionales de las periferias urbanas, se articularon redes de solidaridad entre organizaciones barriales de distintos lados de Valparaíso. Los voluntarios y voluntarias ante la realidad experimentada en las poblaciones destruidas por el fuego, dispusieron de habilidades para trabajos de remoción de escombros y construcción de casas, asociados al quehacer productivo y también al trabajo de reconstrucción, bajo el trauma emocional vivenciado por pobladores y pobladoras, ancianos, adultos, niños y niñas, intentando seguir promoviendo espacios de encuentro, conversación y afecto.

En consecuencia, basado en este contexto, se inicia la construcción de La Casita de los Niños y las Niñas como efecto del trabajo comunitario de voluntarios externos, de apoyo y observación de las condiciones del magro terreno, socializando estos el diálogo con pobladores y pobladoras pertenecientes a la infancia del sector, descubriendo la importancia de generar un espacio de

contención infantil ante la inseguridad de estar sin casa, producto del incendio. Se crea así, una Casita con características de hogar en donde niños y niñas pudiesen encontrarse con vecinos, estar seguros, jugar y recrearse.

Los sujetos protagonistas de la investigación son niños y niñas que forman parte de La Casita, espacio dedicado a la infancia, la que desde su construcción está pensada como alternativa de educación informal en un territorio en donde la infancia pobladora ejercerá participación y protagonismo. La experiencia de esta Casita considera un aporte significativo a la actual perspectiva teórica de nuevos estudios de la Sociología de la Infancia, la que comprende a niños y niñas como sujetos sociales protagonistas de su socialización, re-apropiadores de lo social y creadores de subjetividades desde su propia experiencia socio-territorial y cultural.

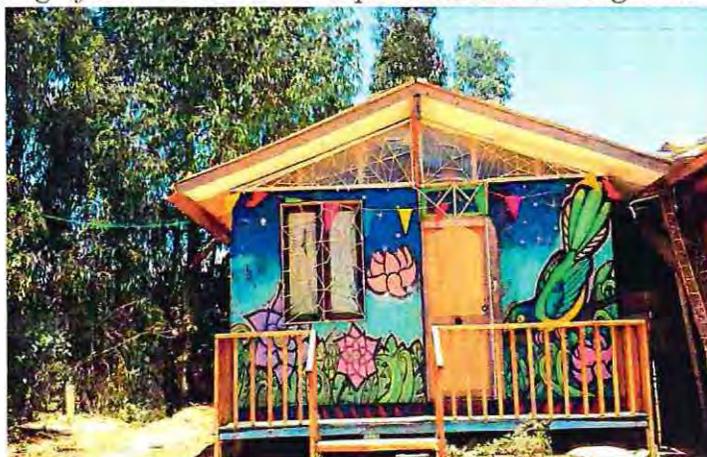
De esta forma, la investigación tensiona la noción moderna de niños y niñas como cuerpos dóciles al disciplinamiento adulto céntrico, como elemento relevante de su capacidad participativa como sujetos habitantes y participantes activos de sus propios espacios socio-políticos por descubrir. De acuerdo a estas nociones, se considera la participación de la niñez y el reconocimiento de sus experiencias en función de la construcción del conocimiento social, como forma de descolonización del pensamiento, lo que posibilita su presencia en la historia, y el posicionando de discursos desde lo público, y en colectividad. La expresión exhausta de la Otra Cultura, permitirá denunciar el control hegemónico de la subjetividad y el conocimiento. (Tricot, 2011)

La sistematización de la experiencia de La Casita como un modo de descolonizar las metodologías y la teoría social, da un giro sociológico hacia el habitar de pobladores en los territorios baldíos, partiendo de la experiencia social de sujetos y sus comunidades, organizadas ellas en relación a nuevas estructuras y categorías discutibles sobre los procesos de modernización. El interés sociológico debe estar centrado considerando la apropiación territorial de niños y niñas respetando la acumulación de su experiencia y sentido de identidad, considerado como punto de vista para la producción de conocimiento (Dussel, 2017).

A partir de lo descrito, la investigación pretender indagar en las experiencias socio-territoriales de niños y niñas de La Casita de la población de El Vergel Alto, reconociendo este espacio de educación informal como alternativa a la socialización autoritaria, por estar vinculado a las prácticas sociales locales desde los territorios, y considerando el territorio como un espacio de acumulación de significados y experiencias vitales, en que lo local es relacional y en donde ocurren problemáticas y contradicciones políticas, patriarcales y coloniales.

La investigación da a conocer la experiencia socio-territorial de los niños y niñas situado en un contexto histórico preciso, bajo ciertas condiciones materiales de relación con las apropiaciones subjetivas del mundo ligado a las emociones, sentires, sueños, deseos, e imaginarios de ellos.

*Fotografía 3: La Casita de la población de El Vergel Alto*



Fuente: Elaboración Propia.

### **1.1. Pregunta de investigación**

¿Cómo es la experiencia socio-territorial de La Casita de la población El Vergel Alto en relación a las teorías de niñez participativa?

### **1.2. Objetivo general**

Conocer las experiencias socio territoriales de niños y niñas de La Casita de la población de El Vergel Alto en relación a teorías de niñez participativa.

#### **1.3.1. Objetivos específicos**

- Descubrir y componer la experiencia de socialización no autoritaria del espacio de educación informal La Casita, en donde niños y niñas ejercen participación y protagonismo.
- Conocer las prácticas de apropiación territorial desde una perspectiva solidaria y no competitiva de niños y niñas del espacio comunitario La Casita.

### **1.3. Relevancia teórica**

La investigación desarrollada y los saberes implicados pretenden aportar a los estudios de sociología de la infancia desde la perspectiva epistemológica de los niños y niñas pobladoras, como sujetos políticos y sociales que pretenderán evaluar colectiva e individualmente, estrategias para el mejor habitar en la ciudad y su comunidad. De esta forma, generar o nutrir el aporte de una teoría sociológica desde una población infantil, se reconoce que ésta se ve afectada por problemáticas sociales de las periferias marginales de los territorios.

La sistematización de una experiencia participativa de niños y niñas como aporte a los estudios de subalternidad, de colonialidad y territorios, son propuestas para el mejor habitar en la urbe desde una práctica no institucional, considerando la importancia de códigos y visiones de la realidad de la cultura marginal con impacto en la niñez pobladora.

#### **1.4. Relevancia metodológica**

Rescatar y proponer escenarios discursivos horizontales como opción metodológica para que la cultura de la niñez participe y relate sus experiencias sociales y territoriales desde nuevos espacios, en donde ejerzan protagonismo en sus procesos de socialización partiendo de sus propias prácticas y discursos identitarios. Otro aporte metodológico es ejercer la reciprocidad investigativa como aporte a los estudios sociales e integrando nuevas relaciones entre los sujetos de la investigación, cuyo fin sea visibilizar prácticas subvaloradas por la cultura moderna, considerando la diversidad de la experiencia social como principio de ruptura epistemológica universalista, en donde la experiencia del investigador/a dialogue con las experiencias de los sujetos de la investigación, para generar debates y aportar a la construcción de una teoría social significativa, a partir de este encuentro.

#### **1.5. Relevancia práctica**

Aportar a la autonomía de niños y niñas de territorios urbanos afectados por los conflictos cotidianos, abriendo espacios discursivos para quienes experimentan en sus cotidianidades las contradicciones de la modernidad, viendo amenazada su permanencia en las poblaciones que consideran proyectos inmobiliarios y viales.

Por otro lado, el aporte práctico de la investigación es potenciar la realidad educativa informal de un territorio desde lógicas comunitarias extraviadas o no satisfechas en sus expectativas de propuesta tales como la socialización y solidaridad en donde los sujetos del proceso deben ser considerados protagonistas y transformadores de la realidad, visto como alternativa al proceso de socialización jerárquico y autoritario de los espacios educativos formales. Esto con la intención de otorgar seguridades a niños y niñas en cuanto a la necesaria toma de decisiones que promuevan prácticas organizativas auténticas que permitan mejorar sus propias condiciones de existencia.

Asimismo, la investigación pretende promover espacios educativos informales como La Casita, lugar de encuentro socio-recreativo de los niños y las niñas, a partir de la consideración de que las instancias formales para la infancia no logran enfrentar las problemáticas que este grupo etario experimenta. La propuesta última es transformar el estado de vulnerabilidad de niños y

niñas en donde su autonomía se ve amenazada por prácticas y discursos autoritarios provenientes del mundo adulto.

De este modo, la experiencia territorial y comunitaria de La Casita se plantea como ejemplo de socialización estratégicas y horizontal, lo que permite una participación y creatividad más efectiva de niños y niñas, facilitando así los procesos de organización, de seguridad y confianza en sí mismos, para el aporte a su desarrollo como sujetos históricos y políticos, capaces de generar prácticas autenticadas y creativas. En relación con esto, se considera el modelo de La Casita replicable en barrios cuyo objetivo sea el protagonismo infantil y debería asomar una pedagogía centrada en los vínculos y afectos.

## 2. Marco teórico

---

### 2.1. Colonialidad del saber y subalternidad

El ethos moderno civilizatorio produce sociedades de acumulación que permite la visibilidad de los sujetos de según su capacidad de producción y consumo. De acuerdo a este principio es que las sociedades occidentales han valorado los tipos de organización de sujetos que apunta hacia el desarrollo técnico de los territorios.

Desde el feminismo decolonial se reconocen los procesos extractivistas coloniales y modernos como responsables de establecer un sistema cultural de poder en que la dominación y explotación son el fundamento para su continuidad. El extractivismo considera zonas de sacrificio que contemplan muerte ecológica y el despojo de la gente de sus localidades para la reproducción de las estructuras de poder (Paredes & Guzmán, 2014; Herrera, 2017).

De este modo, se sostiene la fractura entre el mundo productivo y el reproductivo, este último sin valor como resultado de la ficción de progreso emancipado de lo natural, en que los sujetos dominados por la razón, ocultamente, se responsabilizan de la reproducción, los más próximos al estado de naturaleza por sostener de forma evidente los ciclos de la vida en sus corporeidades; mujeres, niños y niñas. (Herrera, 2017)

Este dominio colonial ocurre aun cuando, el colonialismo como proceso histórico en que la soberanía de un pueblo es dominada por una organización ideológica de un Estado – nación haya acabado, se reproducen en las sociedades actuales condiciones de opresión desde la colonialidad del saber cómo matriz de poder que articula el trabajo, el conocimiento, las relaciones intersubjetivas con el mercado, logrando que la racionalidad se instale como única forma de interpretar la realidad. (Maldonado, 2006: 131).

Es de este modo, como la hegemonía del racionalismo oprimen las perspectivas de la realidad social desde la matriz de pensamiento moderno -colonial y patriarcal- que en su expresión capitalista funcionan como motor histórico de la modernidad y su consecuencia social; el dominio de los cuerpos subalternos, como protagonistas de condiciones de desigualdad discursiva y ausencia de pensamiento en lo político, considerados como *“aquello que está fuera de lo visible, de lo decible y de lo enunciable, o que cuando se vuelve representación, no puede administrar los modos en que se lo enuncia”* (Alabarces y Añón, 2008 en Corona & Kaltmeir, 2012). Los sujetos en estado de subalternidad quieren de la voz de otros para su aparición en la historia, a partir de categorías y estigmas construidos desde su exterioridad y sin su participación.

El privilegio epistemológico de la modernidad hegemoniza un “analfabetismo sensible” producto del dominio de la razón otorgando valor a un tipo de sujeto, estableciendo leyes y normativas hacia la constitución de un deber ser; racional, productivo e individualista. Se ausenta, de este modo, las prácticas creativas del pensamiento social (Dussel, 2017).

La colonialidad se expresa sobre distintos aspectos de la sociedad latinoamericana posicionándose como parte del “sentido común” (Tricot, 2011). Desde esta verdad objetivada, las jerarquías se naturalizan y legitiman como orden lógico, creando realidad de “*naturalización de la colonialidad como forma de organización y praxis del poder, un patrón de poder que tiene manifestaciones en diversos ámbitos societales, culturales, y por cierto, políticos*” (Tricot, 2011, pág. 30).

Es de esta manera como el dominio colonial articula formas de pensamientos que limitan la participación de ciertos sujetos de la realidad a categorías jerarquizadas desde un orden ideológico hegemónico. Propone el autor la participación de los sujetos subalternos como el modo de descolonizar el pensamiento, mediante prácticas de protagonismo que enuncian propias perspectivas. (Tricot, 2011).

## **2.2. Transmodernidad y decolonialidad: Hacia una construcción teórica desde los territorios y sujetos marginales**

Las teorías descolonizadoras del pensamiento proponen el estudio desde los márgenes del pensamiento moderno, considerando la co-presencia en el campo de investigación, porque “*no se trata de hablar sobre el otro, ni de una manera advocatoria para el otro. En contra parte, la ética investigativa parte del ideal de llegar a un diálogo con el otro*” (Corona & Kaltmeir, 2012)

En este sentido, se considera el diálogo un modo en que las culturas no-modernas logran visibilidad, pero desde la exterioridad del pensamiento, desde sus perspectivas de realidad, considerado estrictamente “*trans-moderno*”, porque el esfuerzo creador no parte del interior de la modernidad, sino desde sus márgenes desde su ser “*fronterizo*” como otra manera de habitar los territorios. (Dussel, 2017)

Desde la filosofía de la liberación, la trans-modernidad es un concepto que centra su análisis en lo situado más allá y anterior a las estructuras valoradas por la cultura moderna, construyendo teoría desde los pensamientos territorializados a partir de prácticas identitarias que articulan realidad social, desde las culturas no-europeas. (Dussel, 2017).

El autor considera la diversidad epistemológica como:

“Un reconocimiento de la otredad en sí misma, no subsumida a una diferencia de lo mismo, como lo hace la cultura occidental que, desde su “occidentalismo” obvio, sitúa a todas las otras culturas como más primitivas, premodernas, tradicionales y subdesarrolladas” (Dussel, 2004: 14).

Este reconocimiento de la otredad es el estudio social desde los márgenes de la modernidad desde los sujetos y territorios que ven afectadas sus prácticas culturales e identitarias por la hegemonía de la cultura global. En este sentido, la opción decolonial, propone que la investigación debe *aprender a desaprender* la cultura de la blanquitud, de la pulcra como principios hegemónicos culturales y construir líneas teóricas hacia una propia ética que retrate el modo de pensar, sentir y hacer latinoamericano, hacia una práctica liberadora de los cuerpos subalternos y territorios devastados por la matriz colonial (Mignolo; Dussel: 2009; 2017)

Descolonizar el saber es la propuesta transmoderna desde el rechazo de las categorías modernas enunciando desde lo propio, lo corpóreo, lo sensible, construyendo conocimiento desde lo marginal / periférico, a partir de las fisuras de los sistemas dominantes como una teoría subjetiva y práctica de las perspectivas de la otredad. Es decir, un modo de conocer para acercarse a la sensibilidad latinoamericana y superar el analfabetismo sensible como efecto del dominio de la razón, cuyo fin sea la reconstitución del sujeto subalterno como sujeto emancipado capaz de comprenderse a sí mismo a partir de sus propias prácticas identitarias.

### **2.3. La niñez participativa como descolonización del pensamiento: niños y niñas como co-constructores de la realidad social**

*La inocencia de la infancia* es uno de los mitos o principios que fundan la ideología liberal, que establece el derecho de niños y niñas a la protección desde el Estado, asumiendo en este supuesto la pasividad del sujeto-niño en su socialización para legitimar la seguridad que otorga el sujeto adulto, se establece una relación social de protección -estabilidad a cambio de participación – autonomía.

La protección a la infancia está en las agendas de gobiernos y las políticas públicas, considerada, desde este cuerpo teórico como a histórica, a social, a política, reconociendo a niños y niñas como ciudadanos de segundo orden, posicionados en las relaciones de poder en subordinación al hombre adulto articulador de lo social. De este modo, se hegemoniza un deber ser niño inocente, como criatura ajena a la sociedad, pre-histórica, pre-social, instintivo, sin razón, primitivas (Giroux, 2001), y, que mediante el proceso de socialización se incorpora al mundo adulto, civilizado y productivo.

En relación con lo anterior, la teoría sociológica contemporánea considera el proceso de socialización de la niñez como fenómeno de interés sociológico autónomo, tensionando la idea de proceso universal, individual y sin contexto. El aporte del interaccionismo simbólico es abrir el debate y plantear que los niños son capaces de dialogar consigo mismos y con sus pares, siendo el juego espontáneo y organizado una práctica social que da cuenta de ello. (Mead, citado en Pavéz, 2012)

Si bien el interés teórico ha enfatizado en el lugar de niños y niñas en la socialización en términos discursivos no ha enfatizado en la relación jerárquica y autoritaria de ésta, cuya ausencia de participación en los asuntos de interés colectivo trae conflictos a sus realidades por no estar en ella contenidas sus problemáticas y propuestas de realidad. Es considerada autoritaria la socialización formal porque es un proceso obligatorio de las sociedades modernas en que se internaliza lo social para un deber ser productivo sustentado en una relación adulto céntrica que reconoce superior la experiencia social del adulto a la del niño. (Pavéz: Salas; 2012:2010)

Considerando la perspectiva de realidad social de niños y niñas y el interés de construir otras maneras de socialización, la nueva sociología de infancia nace como propuesta teórica y metodológica interdisciplinaria que comenzó a desarrollarse en Inglaterra y Noruega, y con menor identidad en América Latina, durante la década de los 90' cuyo interés estuvo en develar las nociones adulto céntricas de la sociología funcionalista y psicología evolutiva en relación a la infancia, por promover un rol pasivo de niños y niñas en la asimilación de la cultura adulta. (Salas, 2010).

Este paradigma de infancia cuestiona la ideología universalista moderna que subordina las experiencias y prácticas de niños y niñas a formar de control social, dentro de las familias o la escuela, que actúan como instituciones disciplinarias de la socialización estructuradas desde sistemas basados en poder y normas que transmiten el “deber ser” en la sociedad (Pavéz, 2012)

La infancia desde la nueva sociología considera a niños y niñas como sujetos sociales co – constructores y transformadores de la realidad que habitan, una realidad social culturalmente determinada por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta y sujeta a variaciones históricas, en palabras de Gaitán (2006):

*“la infancia constituye una parte permanente de la estructura social que interactúa con otras partes de esa estructura; y que los niños se encuentran afectados por las mismas fuerzas políticas y económicas que los adultos y están sujetos, igual que estos, a los avatares del cambio social”* (Gaitán, 2006, pág. 11)

La propuesta de investigación es estudiar la situación de vida de niñas y niños desde sus experiencias sociales en torno a dimensiones macro y micro sociales que estructuran sus cotidianidades; lo estable de la estructura social, lo institucional-normativo de la cotidianidad de la niñez y las prácticas identitarias del habitar de niños y niñas, que lo convierten en sujeto social constructor de cultura y realidad (Salas, 2010)

Desde este principio la nueva sociología de la infancia ha desarrollado construcciones teóricas desde tres perspectivas, las que buscan conocer las experiencias de niños y niñas; están el enfoque estructuralista, relacional y construccionista. A continuación, el siguiente cuadro conceptual que explica sus diferencias para abordar la infancia.

Tabla 1. Planteamientos generales de los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia.

	<b>ESTRUCTURAL</b>	<b>CONSTRUCCIONISTA</b>	<b>RELACIONAL</b>
<b>INFANCIA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social</li> <li>2. Es una categoría social permanente</li> <li>3. Es una categoría variable histórica y cultural</li> <li>4. Parte integral de la sociedad y de la división del trabajo</li> <li>5. Expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, pero de modo distinto</li> <li>6. Es una minoría, sujeta a tendencias de marginación y paternalización</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es una construcción social</li> <li>2. La infancia es una variable del análisis social</li> <li>3. Definir a la infancia como fenómeno es también un proceso de construcción</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es un proceso relacional</li> </ol>
<b>NIÑOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Son co-constructores de la infancia y de la sociedad</li> <li>2. La dependencia de los niños repercute en su invisibilidad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las relaciones sociales y la cultura de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones</li> <li>2. Los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debe tenerse en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales</li> <li>2. Es preciso desarrollar el punto de vista de los niños</li> <li>3. El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos</li> </ol>
<b>SOCIEDAD</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La ideología de la familia constituye una barrera para los intereses y el bienestar de los niños</li> </ol>		
<b>SOCIOLOGÍA</b>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La generación es un concepto clave para entender las relaciones niño/adulto, sea en el nivel individual o grupal</li> </ol>

Fuente: Elaboración Lourdes Gaitán (2006)

De acuerdo al cuadro explicativo, el enfoque estructural centra su observación y análisis a partir de situaciones observadas en la vida de los niños y niñas en relación al contexto macrosocial en que éstas se producen, donde lo central en la investigación son los componentes de la estructura social y su efecto en la cotidianidad de niños y niñas.

Los aportes teóricos del enfoque relacional son estudios sobre las experiencias de niños y niñas en relación al mundo adulto, es decir, como éstos calidad de partícipes enfrentan una realidad social construida por otros sujetos, la propuesta teórica no es el protagonismo de la infancia en sí sino su interacción con la adultez. (Gaitán, 2003).

Esta investigación opta por un enfoque teórico construccionista, centrando el análisis en la relación de estructura – acción social, para hacer dialogar la realidad macro y micro social que experimentan niños y niñas. En torno a esto, se sostiene que la infancia es un constructo complejo y diverso según los contextos en que se sitúa en diálogo con las estructuras sociales que la afectan, es decir:

*“Una variable del análisis social. No puede ser entendida separadamente de otras variables como el género, la clase o la etnia. Cuando se analizan estas variables interrelacionadas se comprueba que existen muchas infancias, por lo tanto, que no es un fenómeno único y universal”* (Pavéz, 2012, pág. 94)

Para comprender la diversidad la experiencia de la infancia se debe considerar la intersección de categorías sociales de género, etnia y clase, distintas condiciones sociales que hacen de la experiencia de ser niño y niña variar de acuerdo con los contextos, condiciones materiales y apropiaciones subjetivas del entorno, construyendo perspectivas de la niñez situadas y corporizadas en territorios.

Con el fin de conocer las experiencias sociales, educativas y territoriales de niñas y niños se propone lo siguiente:

*“escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos de confort, para que sus "por qué" orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables; el coraje para el futuro y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos”.* (Rinaldi 2001 en Javier Argos, 2011: 3)

El objetivo de reconocer la autonomía de niños y niñas y su capacidad creativa de construir subjetividades en interacción con otros y su entorno es develar las relaciones de poder desde categorías etarias reproducidas por el sistema cultural. En relación a esto se invita a los adultos a relacionarse con las experiencias de las infancias para aportar a sus propias formas de comprensión de realidad al incorporar nuevas miradas sus experiencias de conocer.

Considerando que los niños y niñas son expertos en sus propias vidas, se reconoce la capacidad de co-investigar como participantes con derechos que a través de sus prácticas y experiencias aportan a la construcción de conocimiento social y dirección de la investigación al tensionar constantemente la teoría con sus formas identitarias.

En torno a los principios teóricos expuestos se sostiene que: los niños y niñas son actores sociales protagonistas de sus experiencias, y que la infancia es una construcción social, que

presenta variaciones históricas y culturales, afectada por las mismas fuerzas políticas y económicas que los adultos, sus vidas, también están sujetas a los avatares del cambio social (Gaitán: 2006: 3)

Para comprender las experiencias territoriales de niños y niñas se ha elaborado un marco conceptual desde la revisión de teorías fundadas en el trabajo comunitario protagonizadas por experiencias territoriales participativas, esto en diálogo con la propia experiencia comunitaria que guía esta investigación.

#### **2.4. La experiencia social**

La experiencia considerada como punto de partida para la construcción del conocimiento desde un punto de vista sexuado, territorializado que enuncia desde la historia colectiva y biográfica, relacionada a la apropiación subjetiva de la realidad (Dussel, 2017), esto relacionado a la internalización de lo social por reproducción, tradición y/o disciplinamiento y la capacidad creativa de establecer nuevos órdenes.

Se reconoce el componente histórico biográfico de la experiencia de los sujetos, esto relacionado a *“los significados, las emociones y la afectividad que integran una trama compleja que se extiende experiencialmente, y dentro de la cual se desarrolla la biografía del sujeto”* (Lindón: 2009: 12) considerando los afectos como un modo de diferenciación entre los sujetos.

La experiencia social ocurre en los territorios, donde se reafirma la vida con todas sus contradicciones coloniales, patriarcales y capitalistas, convirtiéndose en expresión de la interacción simbólica entre sujetos (Dussel, 2017).

Las culturas son visibles en tanto se apropian de los significados desde prácticas sociales históricamente ejercitadas en relación al territorio, la comunidad y la identidad, es decir, en cómo fue aprendido el producir y reproducir significados para su continuidad y presencia histórica.

#### **2.5. Protagonismo social**

La apropiación del espacio ocurre en tanto existan procesos de protagonismo social como condición básica de presencia territorial, esto con el objetivo de que sujetos y sujetas puedan controlar aquello que hacen con el fin de tomar decisiones, para poder dar ritmo y sentido a las prácticas que están desarrollando, esto significa protagonizar estrategias sociales para el mejor habitar en los territorios. (Trabajo comunitario y poder, 2003)

## 2.6. Identidad

La identidad es la expresión de la cultura, la cultura es la expresión de la identidad, ambas se deben comprender en interrelación. Esto significa una cultura interna y una objetivada, es decir *“Las formas interiorizadas provienen de experiencias comunes y compartidas, mediadas por las formas objetivadas de la cultura; y no se podría interpretar ni leer siquiera las formas culturales exteriorizadas sin los esquemas cognitivos o “habitus” que nos habilitan para ello”* (Bourdieu, 1985: 88 en Giménez, 1997).

De acuerdo a estos planteamientos, la identidad está asociada a prácticas y discursos coherentes a la realidad experimentada por los sujetos en los territorios como elaboraciones simbólicas y espaciales con las que el sujeto establece vínculo con su lugar en relación a las estructuras culturales.

## 2.7. Experiencias socio - territoriales

La experiencia socio - territorial está relacionada al contexto y lugar en que inscribe las condiciones materiales que la estructuran, las apropiaciones subjetivas de la realidad, el sentido de identidad y el protagonismo social.

La visibilidad de las experiencias permite la presencia histórica, éstas son diversas en tanto responden a la capacidad subjetiva de apropiación de lo social y territorial, distinta según los sujetos y la particularidad de sus historias biográficas y colectivas.

## 2.8. Apropiación territorial

La apropiación territorial es acumulación de experiencia y sentido de identidad considerada como punto de vista para la producción de conocimiento (Dussel, 2017). Según las teorías subjetivas del espacio urbano;

*“La producción y reproducción de las ciudades es resultado de la obra constante de sus habitantes, tanto aquellos sujetos anónimos como los que devienen en agentes con poder como para influir en la gestión urbana misma. De ahí la relevancia de comprender la producción y reproducción de la ciudad desde los sujetos que la habitan, con un interés expreso en descifrar el espacio del sujeto- cuerpo y el sujeto-sentimiento”* (Lindón, 2008c).

## 2.9. Prácticas espaciales

Según las teorías subjetivas del espacio se reconoce las apropiaciones territoriales de los sujetos, en relación con las prácticas espaciales que:

*“expresan la identificación del sujeto con el lugar y la identificación del lugar a partir del sujeto ya sea por su presencia o por su hacer. Las prácticas de apropiación de los lugares pueden ser efímeras o prolongadas. Todas contribuyen de cierta manera a la construcción socio-espacial de la ciudad”* (Lindón, 2009, pág. 12)

Es decir, la práctica de los habitantes como constructoras del espacio urbano, la capacidad de los sujetos de transformar el espacio desde lo subjetivo, el espacio social puede ser subvertido por las prácticas cotidianas de los sujetos que la habitan, desde un actuar anti disciplinario, para producir transformaciones en la ciudad, desde los movimientos y sujetos sociales en resistencia al orden dominante (De Certeau en Bifurcaciones , 2008)

Según la propuesta teórica las prácticas espaciales ocurren desde la corporeidad y motricidad, como parte del actor y como forma de espacialidad, hablamos de sujetos – cuerpos, las prácticas forman parte de la identidad colectiva e individual y ocurren en la vida cotidiana con relación a espacios públicos y privados.

*“Toda práctica espacial es posible y se concreta a partir de la corporeidad y la motricidad que le es inherente. Esta forma de concebir las prácticas se puede denominar sujeto cuerpo, y en ella la corporeidad no sólo es constitutiva del actor (y en consecuencia, de su actuar) también es una forma de espacialidad. Así, al concebir al sujeto como habitante, la dimensión espacial primera y eminente es la corporal”* (Lindón, 2009, pág. 14)

Siguiendo la línea argumentativa, las prácticas de apropiación espacial son aquellas que: *“expresan la identificación del sujeto con el lugar y la identificación del lugar a partir del sujeto ya sea por su presencia o por su hacer”* y que según su permanencia efímeras o prolongadas contribuyen de cierto modo la construcción socio-espacial de la ciudad (Lindón, 2009)

#### **2.10. Las prácticas de permanencia**

Los sujetos desde su corporeidad y emocionalidad a través del tiempo biográfico ejercitan prácticas de permanencia con relación a los lugares en que se identifican, por ejemplo, el sujeto que se identifica a sí mismo *“por pertenecer a su barrio de origen. La lógica espacial es de tipo territorial, es la de pertenecer al lugar y la temporalidad suele ser prolongada. En estos escenarios suelen operar fuertes sentimientos de territorialidad, es decir de pertenencia y correspondencia entre el sujeto y el lugar”*

#### **2.11. Territorialidad: apego y permanencia**

Es considerado el sentimiento de apego a los lugares por permanencia como la territorialidad, es decir, la construcción de identidad de los sujetos con relación a sus prácticas espaciales

cotidianas de los lugares que habitan. Estas nociones del espacio, otorgan valor más allá de su expresión material, considerando símbolos, tradiciones, formas históricas en que se ejercitan prácticas identitarias desde el habitar cotidiano.

La territorialidad, es decir, el apego por los lugares son denominadas prácticas espaciales topo filias, en las que el sujeto construye identidad por el sentido de apropiación y permanencia. El sentimiento opuesto, son las prácticas de rechazo a ciertos lugares, evidenciando sentido de no permanencia y no identificación, son prácticas topo filias, que no generan vínculo entre el sujeto y lugar. (Tuan, 1990; Ralph, 1976 citados en Lindón).

Los sujetos en sus prácticas espaciales hacen y modelan los lugares como también los lugares que se habitan dejan marcas en los sujetos, la espacialidad como micro situaciones de reproducción/ producción de la ciudad, pero articularas a formas que las preceden y suceden (Lindón, 2009). La estructura normativa de los lugares en las sociedades modernas está mediada por ideología mercantilista de planificación urbana, en que ocurren también prácticas espaciales de subversión y anti disciplina.

*“Una concepción del sujeto en estos términos no sólo representa una confrontación con las visiones a - espaciales de lo social y de los actores, también deviene una forma de cuestionar aquella tendencia contemporánea que pretende reducir los lugares a no lugares” (Lindón, 2009)*

Con esto la autora quiere decir que la práctica espacial permite a los sujetos transformar los lugares globales, denominados “no lugares” por ser expresión de la cultura empresarial y sin aparente identidad local, a través de sus prácticas permanentes o momentáneas, como transeúntes, trabajadores o habitantes alteran en espacios simbólicos, de uso cotidiano a través de prácticas emotivas y corporales en interacción.

Se reconoce la experiencia social de los sujetos y las prácticas locales de los territorios elementales para romper el pacto de la modernidad y la idea de orden hegemónico, oponiendo la lógica neoliberal a la lógica cultural, haciendo visibles prácticas culturales excluidas del proyecto global en la construcción del espacio social.

La ciudad se convierte en el espacio de expresión de la tensión entre orden social y transformación, reproducción y subversión, lugar en que conviven construcciones históricas, sociales, biográficas, colectivas heterogéneas, que hacen del espacio urbano un habitar complejo que requiere de la transdisciplina para su estudio y de asumir la diversidad epistemológica de las culturas como principio.

## **2.12. Geografías detectadas de la infancia: niños y niñas y la construcción socio-espacial**

En relación a las diversas perspectivas de apropiación territorial según corporeidades y emocionalidad de los sujetos, surge la dimensión social de la geografía en torno a la infancia, es decir teorías desde el punto de vista de la experiencia subjetiva de niños y niñas, en relación al entorno territorial “*estudia los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños; espacios donde ellos son excluidos o marginados, espacios donde juegan forman y construyen sus identidades*” (Ortiz, 2007).

Este paradigma de la geografía social considera las infancias como construcción socio – cultural con diversas experiencias cotidianas y formas de apropiación territorial y como eje de interés del análisis es considerado *el tiempo no productivo de la infancia* y su participación relacionada al entorno urbano desde las prácticas identitarias y el sentido de pertenencia de los territorios que habitan, proponiendo conocer las experiencias de las infancias en las áreas urbanas y sus propios modos de apropiación de los espacios públicos y de juegos, desde aquí conocer el lugar que ocupan en la ciudad (Churchman en Ortiz, 2007)

A partir de este principio es considerada la niñez como expresión de una cultura y los sujetos que la experimentan protagonistas y transformadores de la realidad, afectados por las relaciones de poder que estructuran los sistemas dominantes, por tanto, sujetos claves para la comprensión de los territorios.

## **2.13. La niñez pobladora como un modo de apropiación territorial**

Reconociendo la diversidad de experiencias de las infancias se ha querido centrar el análisis en las infancias populares. Se considera que la construcción ideológica de infancias populares a estado asociada a una otra infancia estigmatizada, victimizada y cercana a la peligrosidad, una visión negativa que la convierte en amenaza para las infancias protegidas y privadas.

Según estas nociones los niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos son estigmatizados como “destino a la vida fácil y riesgosa”, no sólo se ausenta el pensamiento de esta niñez en lo social, también es cuestionada desde el silencio, potenciando la imagen violenta de la otredad invisibilizando las prácticas de solidaridad que manifiestan los niños y niñas con sus pares en las escuelas públicas o en condiciones de vulnerabilidad urbana.

El autor plantea que no se considera la solidaridad de los niños y niñas populares en la socialización porque no es un bien de consumo transable en el mercado, no es productivo, por tanto, no responde a los criterios de individualidad y competitividad exigencias para el reconocimiento en el mundo moderno. (Salazar, 2006).

La investigación considera las identidades de infancias populares en relación al territorio y al vínculo entre los habitantes, desmitificando la noción hegemónica de infancia desvinculada de lo público y relegada a lo doméstico, aludiendo a una identidad integradora al entorno socio comunitario y local, en que las relaciones de *grupabilidad* se transforman en micro sociales, recreando un lazo social en vínculos fuera de lo normativo (Trabajo comunitario y poder, 2003). Desde un enfoque territorial se plantea que:

*“El rostro de los excluidos tiene un matiz tremendamente cotidiano en los sectores populares, donde la relación es vinculante, se genera y recrea en el cara a cara. Este tipo de participación tiene una cartografía concreta y definida, una territorialidad que está definida por los intereses, las historias y los orígenes de quienes la habitan”*  
(Trabajo comunitario y poder, 2003)

Se define una perspectiva crítica de las concepciones estigmatizadoras a las infancias pobladoras como identidades anómicas y desintegradas enmarcadas dentro de un modelo de sociedad adulto – céntrico que propone conocer las prácticas espaciales de sujetos que forman parte de la cultura de la niñez para acceder a códigos de comunicación que retraten lo complejo de habitar la modernidad en territorios locales, traducidos en diversidad de experiencia social.

#### **2.14. Experiencias territoriales auto-organizativas: El Caso de La Victoria**

El auge de las prácticas identitarias populares comienza en el siglo XX en las ciudades latinoamericanas, a partir de los movimientos sociales asociados a formas de organización y luchas desplegadas por el movimiento obrero.

En Chile las condiciones políticas y sociales durante el periodo de 1930 a 1970 pusieron énfasis al desarrollo de un Estado de industrialización endógeno, cuya comprensión de la conflictividad estuvo mediada por la relación capital/ trabajo y una opción de canalización de la demanda conducida por sindicatos y gremios como representación política de los partidos de izquierda (García en Quiroga, 2011).

Bajo este contexto, surge la organización de pobladoras y pobladores desde la acción colectiva de ocupación de territorios para resolver los conflictos habitacionales de las familias, un modo de apropiación del espacio que cambia las lógicas del valor de uso por el valor de cambio de las sociedades capitalistas, transformando la legitimidad en el espacio por el asentamiento y no intercambio de capitales (Zibechi, 2008).

Los sectores populares organizaron sus prácticas desde las necesidades cotidianas, este hecho convierte a pobladores y pobladoras en sujetos políticos y sociales porque su actuar *“no sólo apuesta por una reivindicación de sus carencias (existentes por cierto), sino que trata de*

*transformar las condiciones de vida de la ciudad y, dentro de un contexto general y amplio, ocupar al Estado como un instrumento que ayude a la misma a la transformación social y política del país”* (Quiroga, 2011, pág. 73) ,

El principio de auto organización de pobladores, como un propio modo de representación política, permite la resistencia a las amenazas de desalojo de la fuerza policial, por ello la relevancia de rol femenino en el espacio, *la feminización de las tomas*, por la división sexual del trabajo en que la mujer es trabajadora no remunerada cuidadora del espacio doméstico y el hombre trabajador explotado del espacio público, estas condiciones organizadas en colectivo permitieron a las mujeres trasladar el conflicto de lo privado en lo público.

De acuerdo a las concepciones feministas decoloniales, la lógica patriarcal y la división sexual del trabajo es la acumulación originaria y motor del capitalismo en que el trabajo doméstico femenino no remunerado permite al neoliberalismo reproducirse con menor restricción, “actuando de colchón” a la realidad del trabajador explotado de lo público (Herrera, 2017)

Desde esta perspectiva de mujeres, la apropiación territorial viene dada por la organización pública de los asuntos domésticos que requiere del trabajo colaborativo, la ayuda mutua y un clima social basado en las relaciones humanas para la transformación de las condiciones de vida en la ciudad. El “*arte chismográfico de las mujeres*” como se ha caricaturizado permitió a las mujeres, a través del diálogo, conocer las realidades de las vecinas y el reconocimiento en colectivo de las necesidades, éste no podría ser considerado estatuto menor a la lógica del sindicato – partido – clase – porque fueron la base para el desarrollo del trabajo comunitario en las poblaciones.

En este sentido, la organización cotidiana de las mujeres trabajadoras de lo doméstico cambia las lógicas patriarcales a una lógica comunitaria que integra las necesidades de la comunidad familiar, en que la ocupación y organización como forma de resistencia en el espacio, exige la transformación de las relaciones de poder, a través del protagonismo social de quienes habitan.

La experiencia de organización de pobladoras y pobladores de La Victoria es la primera toma de terreno realizada en Santiago de Chile en 1957 a través de un proceso colectivo de autoorganización y autoconstrucción que a 2 años de su ocupación vivían 18 mil habitantes y se había construido más de 3.000 viviendas.

“Los victorianos” desde su dimensión subjetiva fueron los planificadores del espacio urbano apropiado, en su “pequeña república”, organizaron las calles, las dimensiones de sus viviendas, consideraron también la construcción de una escuela, de un policlínico e incluso un retén

policial. A demás organizaron la electrificación de la población y formas participativas que dieron identidad a su barrio (Morales, 2013)

Señala el poblador Luis Guerrero en “Memorias de La Victoria”: *“Aquí todo se ha conseguido por la organización misma, en base al sacrificio y la lucha. Esa fue la lucha de los pobladores, de nadie más”* (Guerrero en Morales, 2013). La construcción de la población La Victoria es consecuencia de la acción colectiva articulada a redes de solidaridad de pobladores y pobladoras al margen del Estado, figura que tardó años en reconocer el trabajo comunitario como conquista del derecho de los pobladores a sus viviendas. Dicen los victorianos como discurso identitario: *“Nada por caridad, todo mediante nuestro propio esfuerzo”* (Morales, 2013).

En las experiencias territoriales la auto – representación política es fundamental y ocupa el lugar de la representación tradicional asociado a la lógica de clase, sindicato y partido, porque el compañerismo no sólo es ideológico sino cotidiano y se ejerce al resolver de forma colectiva, mediante el protagonismo participativo, las problemáticas que afectan individualmente a las familias populares.

Estas prácticas identitarias de los pobladores como constructores de la ciudad que habitan sustituyen la ausencia del Estado neoliberal de los asuntos sociales, posicionando a los pobladores como creadores de alternativas para el mejor vivir en sus propias comunidades. El proyecto popular identificó a niños y niñas como sujetos de prioridad en los territorios auto organizados y atendiendo a sus necesidades se organizaron comités de vaso de leche y comedores populares, que garantizaran el derecho al alimento y, espacios educativos organizados en talleres y jardines comunitarios para asegurar su participación , fortalecer vínculos sociales y ejercitar la identidad local (Zibechi, 2008).

El auge de la organización popular en Chile se vió truncada por las nuevas políticas dictatoriales adoptadas en 1973 basadas en una política liberal modernizadora que desarrolló políticas habitacionales privadas centradas en la producción de la ciudad. La modernización de los territorios transforma la lógica popular basado en una organización femenina de protección comunitaria a un racionalismo urbano masculino basado en sistemas relacionales de representación y participación limitada de pobladores.

Las políticas neoliberales trasladaron a quienes no tenían asegurado el derecho a la vivienda a los márgenes de la ciudad y defendiendo la segregación urbana crearon categorías de barrios y viviendas según posicionamiento socio económico, como consecuencia; barrios empobrecidos al margen de los beneficios del progreso y protagonistas de los conflictos socio – urbanos.

De este modo, el Estado crea e instrumentaliza la violencia urbana como mecanismo de control en los barrios empobrecidos, produciendo subjetividades y discursos desde la estigmatización y criminalización de los habitantes de las periferias, poniendo en cuestión sus prácticas y modelos de vida siendo estos asociados a la peligrosidad. Esta lógica racional otorga validez al discurso liberal para la ejecución de políticas públicas basadas en sus propias agendas y no centradas en el reconocimiento de los pobladores de sus conflictos.

### **2.15. El Taller de Acción Comunitaria: la educación popular como expresión de territorialidad**

Si bien las nuevas políticas de Estado proteccionistas del mercado no potencian procesos cooperativos en los territorios, desde los márgenes emergen propuestas hacia lo auto – organizativo, desde un reconocimiento colectivo de necesidades y deficiencias en las cotidianidades urbanas que requieren del trabajo educativo comunitario para el mejor habitar.

En este sentido, el principio auto organizativo en el plano educativo desarrolla una cultura cooperativa donde se reconocen las experiencias sociales de los sujetos elementales para los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento.

Desde este vínculo auto organizativo territorial y educativo, emergen experiencias participativas de niños y niñas, con el objetivo de educar desde la apropiación territorial y prácticas afectivas en un clima social solidario y transformador desde lo micro social, como sutiles alteraciones al orden. Esto por, *“la necesidad de reconstruir espacios donde la ciudadanía vuelva a ser legitimada, adquiriendo un rol proactivo y empoderado que logre tener incidencia en la toma de decisiones sobre la ciudad de la cual somos parte”* (Rojas, 2017).

Las prácticas espaciales de las organizaciones territoriales basadas en procesos y desafíos locales que apuntan a la recuperación y revitalización de las poblaciones, construyendo identidad desde el vínculo con el espacio.

Se destaca el trabajo territorial de Taller de Acción Comunitaria de Valparaíso (TAC) cuyo objetivo es:

*“promover el desarrollo comunitario, a partir de la generación de nuevas prácticas en el territorio que contribuyan a mejorar las condiciones del entorno barrial como las relaciones entre las personas que lo habitan. Su modelo de intervención parte de la base de la educación, capacitación formal o informal, y su trabajo está dirigido a niños, jóvenes, mujeres, adultos, tercera edad, vecinos, organizaciones, instituciones funcionales y/o territoriales”* (Rojas, 2017)

El trabajo comunitario desarrollado por el TAC, se estructura de modo asociativo a través de la Red Cordillera, como vínculo entre organizaciones sociales de diversos ámbitos del territorio; educativas; habitacionales; sociales; deportivas; religiosas, entre otras. Esta forma de trabajo sostenida en el tiempo basada en la revalorización y apropiación del territorio ha potenciado una red física que da cuenta de la identidad del cerro Cordillera y Valparaíso, creando cerca de 50 murales y diseños en mosaicos y recuperando espacios para la construcción de huertos comunitarios, invernaderos para plantas, y reproducción de árboles nativos, generando conciencia ambiental entre vecinos y vecinas.

Dentro de los efectos significativos del TAC está la revitalización participativa de la población obrera llevado por jóvenes pobladores que pasaron por la experiencia del taller, como niños y más grandes de voluntarios. Este proceso en primera instancia fue llevado por la auto gestión de fondos de la comunidad y luego a través de un programa Proempleo (Programa Municipal de generación de Empleo Local) la organización logra los mismos vecinos como trabajadores de la construcción inicien la recuperación del edificio, siendo protagonistas del mejoramiento de sus condiciones de habitabilidad.

#### **2.16. La educación informal: auto-organización, protagonismo y participación**

*“Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco en la práctica social en la que tomamos parte”* Paulo Freire

La pedagogía crítica considera la educación formal como reproductora de la ideología neoliberal y constructora de sujetos dóciles al disciplinamiento estatal a partir de una cultura empresarial que sustenta la socialización del espacio escolar que actúa como;

*“un conjunto de fuerzas ideológicas e instituciones que, de una manera política y pedagógica, promueve tanto la dirección de la vida organizativa gubernamental a través del control por parte de los directivos, como el surgimiento de trabajadores dóciles, consumidores a políticos y ciudadanos pasivos”* (Giroux, 2001)

La escuela formal como lugar de disciplinamiento de los cuerpos, dóciles a la cultura de la dominación por ser parte de un sistema organizativo que promueve la individualidad y competencia para el aprender. Es un espacio de control de las subjetividades y corporeidades de quienes se involucren en el proceso educativo, que mediante roles y normativas provenientes de los principios hegemónicos establecen relaciones sociales para el aprendizaje.

El modo en que este paradigma epistemológico niega a la agencia es considerado la dominación cultural más significativa, por desvincular al sujeto con la producción de su propio conocimiento, siendo subyugada su capacidad participativa y de creación a la reproducción y obediencia.

Dentro de los espacios educativos formales se evalúa al estudiantado desde un sistema que valora la capacidad de obedecer al orden social pre establecido, desde un clima social, como las relaciones que se dan dentro del aula, basado en la racionalidad que genera distancias e incoherencias entre los valores de mercado y los valores propios del estudiantado desde sus experiencias y realidades.

La reproducción del adulto centrismo como supremacía de la experiencia del adulto a la experiencia del niño (Duarte en Trabajo comunitario y poder, 2003) norma la socialización desde principios autoritarios y excluyentes, construyendo realidad social desde modelos lineales y causales, que otorga valor al conocimiento racional, analítico, reduccionista y al clima social de competencia, es decir, responde a un teorema newtoniano, antropocéntrico, que crea realidad desde la dominación de hombre sobre la naturaleza (Moreno, 2016)

El control masculino de la naturaleza, de los territorios y de los cuerpos subalternos origina la cultura de la violencia, que margina de la construcción de conocimiento los procesos no medibles y no controlables; emocionalidades, afectos, deseos, imaginarios, subjetividades y corporeidades que en su expresión derivan en procesos caóticos sin control. La represión de la subjetividad niega a los sujetos la capacidad de crear nuevas posibilidades entre el fluir del caos y el orden, como proceso auto organizativo propio del aprendizaje.

A continuación, el siguiente cuadro muestra cómo ha sido abordado la socialización de niños y niñas desde paradigmas teóricos funcionales al orden social como ideología reproductora de jerarquías epistemológicas.

Tabla 2: Abordaje de la socialización desde paradigmas teóricos adulto céntricos

CONCEPTOS	SOCIALIZACIÓN	DESARROLLO BIOLÓGICO
Infancia	Una fase preparatoria para la vida adulta; en esta última es donde realmente se participa en la vida social.	Una etapa del desarrollo evolutivo del ser humano hacia la adultez; es esta última la que se valora como plena y deseable.
Las niñas y los niños	Meros receptores pasivos del orden social ("receptáculos" y "esponjas").	Incapaces, inmaduros e inacabados en comparación con las personas adultas, a quienes se supone capaces, maduras y acabadas.
	Seres presociales.	Seres biológicos, organismos respondientes.
Interés	Visión centrada en el producto social del proceso de socialización; importa la persona adulta normalizada en que se convertirá el ser infantil.	Visión centrada en el resultado (ser adulto) del proceso de desarrollo; una vez que la persona "acabe" el proceso, será completa.
Autores de referencia	Parsons	Durkheim, Piaget

Fuente: Elaboración propia en base a James y Prout (1997: 11 y ss.), Gaitán (2006b: 45 y ss.) y Rodríguez (2007: 54 y ss.).

Las visiones hegemónicas de socialización sostienen un modelo educativo centrado en un "deber ser" pre establecido, hacia la creación de un tipo ideal de ciudadano portador de pautas valóricas y sociales que estructuran el orden social. La negación de la capacidad creadora de niños y niñas en los procesos de socialización dificulta la posibilidad de transformación de los esquemas relacionales jerárquicos.

Como oposición a una estructura autoritaria de socialización propia de espacios educativos formales, la pedagogía crítica propone nuevos sentidos para el proceso de conocimiento a través de una práctica educativa centrada en la participación de los sujetos considerando la experiencia social elemental para la constitución auto organizativa del conocimiento.

Esta perspectiva educativa propone re- construir los saberes de los sujetos, comunidades y territorios destruidos por la competitividad neoliberal volcándose hacia las prácticas identitarias y subjetividades otorgando valor a la construcción de conocimiento situado, horizontal y comunitario. En estos espacios educativos emergen prácticas sociales y formas relacionales que desafían la cultura globalizante construyendo lógicas de conocimiento asociadas a prácticas locales de cooperación y no al orden institucional.

La construcción de saberes está ligado al fortalecimiento de la identidad local y memoria colectiva con el objetivo de facilitar procesos de organización y movilización para:

*“La recuperación de las confianzas y el fortalecimiento de las organizaciones locales a través del trabajo comunitario, teniendo como actores principales a niños. Su objetivo de fondo apunta al rescate y la reconstrucción de las relaciones sociales, visible y sistemáticamente deterioradas durante los años de gobierno militar, y a la recuperación de la capacidad política de organización comunitaria”* (Núñez, González, Pérez, Jorquera, Rubio, & Amarales, 2008)

Se considera *“el arte de educar”* como actividad política para que niños y niñas expresen su conciencia crítica en tiempos creativos, es decir, un ritmo que invita al fluir del conocimiento en relación a los contextos y climas en que ocurre, considerando el proceso educativo como creación de relaciones posibles fundadas en la aceptación del otro en la convivencia.

Oponiéndose al tiempo pedagógico formal centrado en contenidos de aprendizaje según currículum, los niños y niñas se convierten en sujetos co – constructores de conocimiento, del territorio y de la comunidad que habitan. (Zibechi, 2008). En relación a esto, la participación en la educación informal es elemental para el fluir de la energía vital como interés innato de incorporar nuevos aprendizajes a la experiencia social, desde una pedagogía que aprende haciendo, por decisión y como ejercicio de confianza en que los sujetos se constituyen en relación a sí mismos y con los otros.

El ejercicio participativo está relacionado al protagonismo en la experiencia educativa donde emergen climas sociales horizontales que establecen relaciones humanas basadas en la reciprocidad y afecto que devienen en aprendizajes. El principio del fluir de la emoción en lo educativo reconoce al otro con sus saberes y experiencias donde se legitima y acepta su propia ignorancia, esto abre la posibilidad de aprendizaje como ejercicio de confianza y afecto.

Se resguarda el clima social en las pedagogías informales porque el aprendizaje se comprende como acto voluntario fundado en vínculos afectivos no en contenidos formales direccionados desde la asimetría pedagógica (Zibechi, 2007).

En relación a lo anterior, la práctica pedagógica informal como alternativa de socialización institucional, crea espacios educativos desvinculados de las categorías de diferenciación jerárquicas. De esta manera, se reconocen tres principios considerados claves para la transformación de la práctica hegemónica de socialización, resguardando espacios para la socialización al margen de prácticas autoritarias, patriarcales, coloniales y capitalistas como efecto de la cultura de la violencia.

El primero de ellos es el principio de auto organización como la capacidad de los sujetos de crear nuevas posibilidades para el conocimiento, esto a partir de procesos que ocurren al margen de lo formal bajo propios códigos identitarios de orden que están en coherencia a prácticas sociales situadas en contextos (Moreno, 2016). “*La permisividad de dejar fluir*” dirige la auto organización, al no existir control de variables se apuesta a jugar con la incerteza para que los procesos devengan en actos creativos y nuevos ordenes de conocimiento.

El proceso auto organizativo emerge desde la *cooperación y retroalimentación* de los espacios educativos al desarrollar la *inteligencia colectiva* para el cuidado del grupo y la *incorporación* del otro en el aprender. En ambos casos se ejerce el diálogo como práctica solidaria para el reconocimiento y valor de quienes forman parte del proceso de aprender desde el fluir del orden y el desorden (Moreno, 2016)

Un segundo principio pedagógico de la educación informal es la libertad, considerando que no hay obligatoriedad en el aprendizaje, se aprende cuando hay disposición para hacerlo. Los grados de libertad son consecuencia de la retroalimentación como intercambio de energía comunicacional y constituyen actos creativos donde los sujetos se muestran desde sus prácticas identitarias, el diálogo con el otro y consigo mismo desde el fluir de sus ansias de conocer e interrogar la realidad, sin jerarquías ni control del comportamiento. (Moreno, 2016)

Según los principios epistémicos de esta perspectiva política-pedagógica se crea “*un nuevo contrato social*” que considera prácticas y discursos de niños y niñas como elementos constructores de una identidad de niñez, que en el ejercicio de la participación protagonista se hace visible, como el modo en que las culturas y grupos subalternos subvierten el dominio hegemónico.

Este nuevo contrato social basado en vínculos humanos reconoce la *diversabilidad*, como las distintas habilidades de quienes forman los procesos de aprendizaje (Moreno, 2016). La expresión de la diversabilidad requiere de la horizontalidad como principio en que se reconoce en el otro la capacidad de construirse y enunciarse a sí mismo haciendo de los encuentros sociales puntos de partida para la creación de conocimiento, y, en la simetría del diálogo el libre fluir de las experiencias sociales.

### 3. Metodología de trabajo

---

#### 3.1. “Hacia la descolonización de las metodologías”. Reflexiones iniciales: diálogo, reciprocidad y horizontalidad.

Según las metodologías de descolonización, el conflicto fundador en las investigaciones sociales y culturales está en la decisión epistémica de construir conocimiento al servicio del proyecto civilizatorio moderno, desde construcciones teóricas y metodológicas que niegan representación de sí mismos a los sujetos del estudio, o bien, conocer desde un paradigma de reciprocidad investigativa dando autonomía de representación a los sujetos, siendo consideradas sus experiencias y apropiaciones subjetivas de la realidad con elementos co- investigativos. (Corona & Kaltmeir, 2012).

El paradigma de reciprocidad co-investigativa pretende romper la relación asimétrica de investigado – investigador sustentada en una ideología dominante que niega a ciertos sujetos culturales la capacidad de representarse a sí misma enunciando desde sus experiencias y prácticas sociales. Siguiendo esta línea teórica, la solidaridad discursiva abre espacios de diálogo para que los sujetos puedan expresarse, aportando al debate teórico sobre la diversidad de conocer, habitar y experimentar la realidad social. Asimismo, la cooperación o reciprocidad investigativa considera la construcción colectiva del conocimiento como principio para el mejor habitar de los sujetos de las culturas subalternas. (Corona & Kaltmeir, 2012)

La *desobediencia epistémica* genera quiebre de la relación sujeto-objeto (Mignolo, 2009), el principio de solidaridad discursiva permite que los sujetos subalternos expongan sus perspectivas de realidad y aporten a la construcción de conocimiento social. La horizontalidad epistemológica establece relaciones simétricas entre los sujetos hablantes, reconociendo diferencias sin jerarquías clasificatorias, en que el proceso de producción de conocimiento se construye en el diálogo y hacer.

Considerado *el diálogo* en sí mismo como proceso constructivo y como elemento metodológico que guíe a la investigación social, permite a las otredades encontrarse en el acto comunicativo, momento en que los sujetos hablantes construyen el sentido del mundo desde el lenguaje y lugares socio históricamente determinados. El diálogo es la interacción de discursos de sujetos que “*lenguajejan*”, proceso en que ambos se construyen y reconstruyen en un proceso reflexivo comunicativo. (Corona & Kaltmeir, 2012)

Desde la filosofía de la liberación Dussel plantea que el diálogo:

*“debe ser transversal, es decir, debe partir de otro lugar que el mero diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante. Debe ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetría inexistente entre las culturas.”*  
(Dussel, 2004)

Esto porque *“los observados también observan, y son sujetos con sus propias estrategias de vida y con sus aportaciones a la construcción del conocimiento”* (Villasante, Montañés, & Martí, 2000). Las metodologías decoloniales proponen abrirse a un proceso de producción participativo y dinámico que no refuerce la posición de dominación de los sujetos subalternos permitiendo la expresión de la otredad sin esencialismos culturales.

De acuerdo a estos principios se reconoce a niños y niñas como sujetas de acción, no como objeto de estudio construido teóricamente, por tanto, la intención es reconocer su experiencia social como componente fundamental para la construcción de pensamiento latinoamericano, un modo de representación protagonista que denuncia sujeciones y establece distancias con las categorías opresoras.

### **3.2. Tipo de estudio**

Según los objetivos planteados se presenta un principio de metodología narrativa crítica, como base para generar un acercamiento coherente con las bases teóricas que plantean prácticas descolonizadoras del saber. Como objetivo metodológico, se impone generar alternativa a los paradigmas adulto-centristas, fundados en lógicas mercantilistas que subordinan la identidad y prácticas de niños y niñas en sus vidas cotidianas.

La investigación opta por una metodología decolonial para hacer visibles los discursos y prácticas de culturas subalternas cuyo principio epistemológico es la horizontalidad como ejercicio de ruptura y reconocimiento de los sujetos de la investigación como protagonistas de sus experiencias sociales y territorios que habitan.

De acuerdo a los objetivos planteados se presenta un tipo de estudio descriptivo que busca *“especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades”* (Hernández, Fernández, & Baptista, 1997, pág. 72), permitiendo conocer las subjetividades de niños y niñas de la toma de terreno El Vergel Alto que den cuenta de su experiencia en La Casita, un lugar comunitario de educación informal del que forman parte.

De este modo, el método investigativo es la observación participante situada en contexto en que niños y niñas, como sujetos protagonistas, ejercen e influyen en la participación de los espacios

comunitarios de educación informal, pudiendo identificar prácticas de apropiación territorial y modos de socialización desde su cultura de niñez pobladora.

### **3.3. Tipo de Diseño**

La investigación se enmarca dentro de un diseño metodológico cualitativo porque el interés de conocimiento está centrado en la comprensión de subjetividades, asociados a mitos, representaciones, creencias e imágenes, es decir, la apropiación de la realidad desde los sujetos. (Canales, 2006). Interesa a la investigación reconocer la construcción de la realidad social desde la experiencia de niños y niñas en relación a su territorio, y su particular forma de socialización desde un espacio educativo informal comunitario.

### **3.4. Técnica de producción datos**

Las técnicas seleccionadas para la producción están asociadas a la expresión de niños y niñas por tanto coherente a sus espacios de participación en que puedan enunciarse a sí mismos sin prácticas arbitrarias que cuestionen sus relatos y percepciones de realidad.

En general en las investigaciones es frecuente que niños y niñas se acerquen a los métodos adulto - centrados con técnicas que valoran prácticas y discursos relacionadas al quehacer del adulto – investigador. Se propone un cambio institucional y organizativo que aliente y facilite la voz de niños y niñas para la expresión de sus prácticas, relatos y discursos, desde sus habilidades sociales. (Prout, citado por Argos, Ezquerro, & Castro, 2011)

Con el fin de acceder a las prácticas identitarias de niños y niñas la investigación social se sitúa en climas sociales que *“permitan acceder a lo que el niño sabe, piensa y opina con respecto a las diferentes situaciones que son motivo de investigación en la actualidad”* (Gaitán, 2006, pág. 25), de este modo, es posible conocer como experimente la cultura de la niñez los conflictos de poder de las sociedades neoliberales.

La selección de las técnicas, según la tabla N° 3, están asociadas a los paradigmas epistemológicos de conocimiento. En este caso, se aborda de qué manera la investigación considera ser niño y niña en las sociedades marginales actuales.

Tabla 3: Perspectivas de investigación con niños

<b>PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN CON NIÑOS</b>			
<b>ELEMENTOS A ANALIZAR</b>	<i>El niño como objeto</i>	<i>El niño como sujeto</i>	<i>El niño como agente social y coinvestigador</i>
<b>LA PERSONA</b>	Sujeto pasivo, incapaz de participar. Dependiente.	Sujeto activo condicionado por su desarrollo madurativo y su capacidad.	Sujeto activo y de derecho, autor de su propia vida.
<b>NATURALEZA DEL PROBLEMA</b>	La incapacidad del niño para detectar necesidades en su infancia.	La incapacidad del niño para detectar necesidades en su infancia.	El niño como experto en aquellos temas que le afectan.
<b>LA META</b>	Proteger a la infancia.	Proteger a la infancia. Esperar a la maduración del niño para ser tenido en cuenta.	Ejercitar los propios derechos. Ser tenido en cuenta con independencia del criterio edad.
<b>ROL DEL INVESTIGADOR</b>	Investigador principal	Investigador principal	Co- investigador
<b>TOMA DE DECISIONES</b>	Adulto	Adulto	Compartidas adulto-niño.
<b>TÉCNICAS UTILIZADAS</b>	Observación	Observación. Entrevista	Técnicas participativas.
<b>VALORES Y CREENCIAS</b>	Paternalismo. Seguridad.	Paternalismo. Maduración.	Interdependencia.

En consideración a los objetivos investigativos las técnicas utilizadas son participativas mediante el uso de herramientas lúdicas que amplían el campo creativo de niños y niñas como co- investigadores, protagonistas de sus experiencias y realidades, rescatando sus prácticas, relatos y discursos, que den cuenta de la imagen del mundo infantil desde lo individual y desde lo colectivo. (Clark & Moss, citados por Argos, Ezquerra, & Castro, 2011)

De acuerdo a una observación previa y grados de conocimiento y confianza con los sujetos co- investigadores se opta por técnicas de conversaciones cotidianas en el espacio de educación informal, conversaciones cotidianas no estructuradas que emergen desde el fluir de las interrelaciones al interior de La Casita de los niños y las niñas.

La técnica de conversación con niños reconoce sus estrategias comunicativas desde donde producen significados en colaboración del grupo social y las comprensiones individuales y colectivas se vuelven más complejas por las contribuciones sucesivas de los distintos sujetos que forman el clima social. (Borzone y Rosemberg, citado por Argos, Ezquerra, & Castro, 2011). En consecuencia, la técnica es la de observación participante en un espacio de niños y niñas como co- investigadores, donde ocurren situaciones comunicativas de diálogo y desarrollan prácticas relacionadas a su cultura de niñez.

El lugar físico en que se efectúa la investigación es en La Casita de los niños y las niñas de El Vergel Alto en el Cerro La Cruz de Valparaíso. Se escoge este espacio educativo informal porque es cotidiano para niños y niñas, asisten de forma voluntaria como actividad extra-curricular y genera un clima participativo donde profundizar en sus subjetividades y apropiaciones de la realidad.

### **3.5. Universo y muestra de la investigación**

Se pretende conocer en la investigación las prácticas y modos de socialización de niños y niñas desde un espacio comunitario de educación informal situado en su territorio.

- **Universo teórico:** Todos los niños y niñas que formen parte de espacios educativos informales situados en sus territorios.
- **Universo empírico:** Los niños y las niñas de la población El Vergel Alto que participan activamente del espacio de educación informal comunitario La Casita.

Los sujetos y sujetas co-investigadores serán:

- Niños y niñas de edades 4 a 13 años de la toma de El Vergel Alto que participan de espacio comunitario de educación informal La Casita.

### **3.6. Tipo de muestra**

Los niños y niñas, como protagonistas de la investigación, serán seleccionados de forma intencionada, usando como criterio la muestra teórica, que nos permite perfilar conceptualmente a nuestros sujetos (Vásquez, 2006). Los niños y las niñas de la investigación han sido seleccionados en torno a su identidad territorial como sujetos partícipes de un espacio educación informal emplazado en su comunidad.

### **3.7. Técnica de análisis de datos**

La técnica escogida para analizar los datos de la investigación es de contenido que consiste en *“la descomposición o fragmentación del texto en unidades constitutivas para su posterior codificación según un sistema de categorías, generalmente preestablecido”* (Ruiz, 2009, p.8).

La realización de esta técnica requiere de una matriz que permita dar coherencia y sentido a la interpretación de los conocimientos a partir de códigos de análisis construidos desde las perspectivas epistemológicas y teóricas adoptadas. Así desde las categorías de análisis será posible ahondar en las conversaciones de niños y niñas, según los objetivos propuestos por la investigación.

Tabla matriz de análisis

<b>Experiencias socio – territorial de niños y niñas de La Casita de la población El Vergel Alto</b>		
<b>Concepto</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Sub dimensiones</b>
<b>Socialización no autoritaria</b>	Espacio comunitario	Los niños y las niñas como co – constructores del espacio
<b>Socialización informal</b>	Memoria local	Relato histórico desde los sujetos en los territorios
	Protagonismo social	Los niños y las niñas se enuncian a sí mismos desde sus prácticas y discursos
	Solidaridad discursiva	Relaciones de simetría entre tías, niño y niñas para el reconocimiento de las experiencias sociales
	Auto – organización	La creación de nuevas posibilidades para el aprendizaje desde el fluir del orden y el caos.
<b>Prácticas de apropiación territorial</b>	Prácticas espaciales creativas	El juego: práctica identitaria transgresora del orden dominante Denuncias de conflictos en el territorio: la violencia masculina Propuestas para un mejor habitar: masculinidad afectiva : acuerdos para la convivencia
	Prácticas espaciales productivas	Los niños y niñas como trabajadores domésticos Los niños y niñas como sujetos reproductores y desestabilizadores del orden escolar.

### 3.8. Calidad del diseño

La calidad del diseño de esta investigación está resguardada bajo los criterios de credibilidad, transferencia y dependencia. El criterio de credibilidad está dado por la revisión bibliográfica que constituye el abordaje teórico de la investigación desde el cual se sustenta el análisis de conversaciones, representaciones gráficas y creaciones literarias de los sujetos co-

investigadores. La transferencia, por su parte, se sustenta por los diversos procedimientos muestrales que apuntan a una selección intencionada de un muestreo guiado por los objetivos de la investigación. (Valles, 1999).

La investigación no busca la representatividad en cuanto a la universalización de la producción de conocimiento, sin embargo, espera ser representativa del universo teórico, considerando que las prácticas educativas informales aportan a un nuevo contrato social de la niñez, en que éstos son considerados sujetos co-constructores de conocimiento, generando nuevas posibilidades para niños y niñas. La dependencia se resguarda por la aplicación de una auditoría externa, permitiendo que experiencia de investigación basada en la sistematización de un trabajo comunitario aporte a la construcción de conocimiento desde los sujetos en relación a sus prácticas identitarias educativas y territoriales. De este modo, los hallazgos y análisis de esta experiencia comunitaria como aporte a la sistematización de teorías educativas participativas.

### **Condiciones éticas**

Las condiciones éticas del trabajo con niños y niñas están bajo *resguardo de conocimiento informado* en que niños y niñas deciden aportar a la investigación al permitir observar sus prácticas dentro de un espacio de convivencia local desde donde levantan discursos y preferencias en torno al habitar urbano.

En el entendido que las experiencias sociales de la infancia son distintas a las del adulto, la investigación resguarda el principio de respeto y empatía en los espacios de encuentro, dando valor a los tiempos y preferencias de niños y niñas.

Una segunda condición para todo tipo de trabajo con niños y niñas es la *autorización de sus madres, padres y/o cuidadores* para participar de formar activa, lo que significa permitir diálogo directo y la exposición de análisis.

Una tercera condición es nombrar en los análisis de la investigación a niños y niñas de acuerdo a género y edad porque lo que interesa es exponer sus prácticas colectivas que aporten a los debates teóricos de la sociología de la infancia desde un enfoque participativo. En este sentido, se omiten las identidades particulares de niños y niñas por considerar innecesaria su exposición en espacios académicos de los que no ejercen ningún tipo de participación.

Por último, como condición ética, se espera contribuir al espacio de La Casita desde la acción participativa de adultos, vinculando el trabajo sociológico con el trabajo comunitario, generando material de reflexión sociológica desde las experiencias de las comunidades y los territorios cuyas prácticas son consideradas alternativas a la socialización de sociedades competitivas.

## 4. Resultados

---

### 4.1. Notas de campo

Las notas de campo son relatos contruidos desde la experiencia de trabajo comunitario en La Casita, tales como la tía investigadora, desde los meses de noviembre de 2015 a diciembre de 2017. Durante este periodo la investigadora formó parte del espacio de niños y niñas, estableciendo vínculos afectivos, en donde se funda la confianza que permite conocer prácticas y discursos de los niños y niñas.

De este modo, el trabajo territorial sostenido en el tiempo, la confianza y el afecto como mediador de las relaciones sociales han permitido que las familias, principalmente las madres, reconozcan a La Casita como un lugar en que sus hijas e hijos son cuidados, respetados, queridos; potenciando sus habilidades y creatividad para al aprendizaje. Bajo este contexto, han dejado que sus hijas e hijos participen de la investigación acerca de sus experiencias sociales en relación a La Casita y al territorio que habitan.

#### 4.1.1. Problemas en el territorio y propuestas de solución

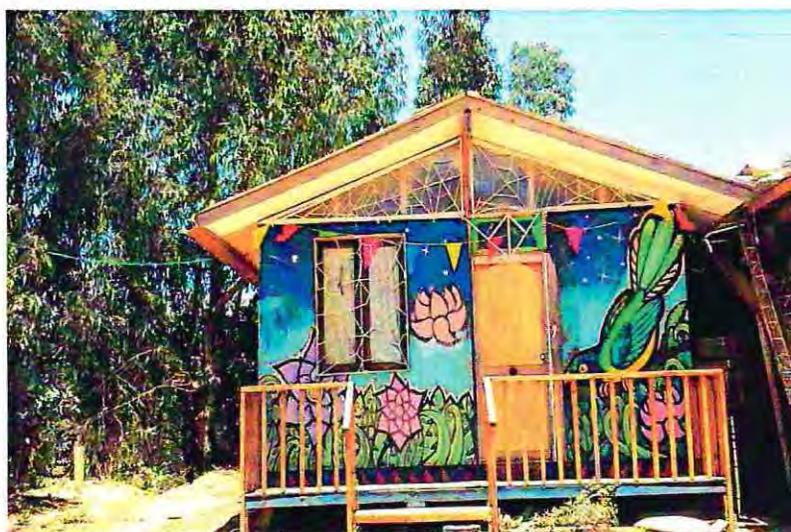
Reconozcamos una anécdota: en el mes de noviembre del año 2016 entran a robar a La Casita de los niños y las niñas. Ocurre que los niños, las niñas y las tías entran un día al espacio y observan que faltan materiales, colaciones, parlantes y una radio. La chapa forzada demostraba que el lugar había sido objeto de robo. El día de descubrimiento del robo las niñas, los niños y las tías dialogaron acerca de lo sucedido en la Casita, e identificaron que había entrado “*un llevador*” y comenzaron a crear teorías sobre el ingreso, pero en ellas no buscaban culpables, sino explicarse cómo y por dónde había ingresado la persona. Desde su versión fue la acumulación de escombros, principalmente estructuras de maderas que actuaron como escaleras que permitieron “al llevador” trepar a la ventana, romperla, ingresar y llevarse las cosas. Los niños y las niñas, a modo de denuncia y juego, recrean la escena del robo en La Casita, registrando con una cámara de video que habían aprendido a usar en un taller de reporteros. La recreación de los niños y las niñas muestra lo fácil que fue para el llevador ingresar a La Casita quedando en evidencia su falta de seguridad y fragilidad ante posibles nuevos robos. Desde la percepción de los habitantes de La Casita, se necesitan acciones que permitan aumentar la seguridad y disminuir los riesgos a ser robados otra vez.

A partir de este *juego-denuncia*, los niños y las niñas proponen crear protecciones gigantes para que nadie más entre a robar, luego de proponerlo reflexionan que La Casita se asemejaría a una cárcel. Comienzan a buscar formas de protección que no sean como los barrotes de la cárcel,

entonces deciden que sea sólo en las ventanas y que sea un diseño de telaraña para que el lugar no deje de ser amigable. Otra de las propuestas fue confeccionar carteles que muestran la posición de los niños y las niñas ante el robo de su lugar, los pegaron alrededor de La Casita y en la puerta. Querían demostrar su rechazo a los actos que vulneraban su espacio comunitario, sintiéndose responsables no sólo de demostrar su descontento sino también de protegerlo y cuidarlo de quienes no respetan este lugar de niños y niñas.

Dentro de las propuestas también se les ocurrió contratar a un guardia de seguridad nocturno que cuidara La Casita, luego pensaron que significaba un trabajo que debía ser remunerado y que ninguna de las que forma parte del lugar tenía como hacerlo. Finalmente, y de acuerdo a la realidad económica de La Casita, la forma de aumentar su seguridad fue poner protecciones en las ventanas y reforzar la chapa de la puerta. Para esto, maestros amigos de los niños aportaron con su trabajo solidario y creativo, resguardando La Casita con un estilo de protección diseñado por niños y niñas.

*Fotografía 4: Protecciones de La Casita de El Vergel*



Fuente: Elaboración “La Casita de los niños y las niñas”

Ahora, mientras grababan el video de recreación del robo, se dieron cuenta que en los alrededores había mucha basura que ellos como niños y niñas no habían producido. Entonces, comienzan a registrar la basura y a denunciar, narran que el problema de la acumulación de basura es desde hace muchos años, reconocen que quienes la botan no son del lugar diciendo “*No vengán a buscar más basura al Vergel o acaso ¿yo voy a sus casas a tirarles basura?*” (Niña de 11 años)

Detrás de La Casita y la Cancha de Los Patos hay un terreno baldío con vestigios de *basura ecológica* de las múltiples organizaciones que intervinieron el territorio luego del incendio, eco

ladrillos abandonados, una casa de adobe a medio terminar y un resbalín gigante, obra de un arquitecto francés que a los niños ya no les parece tan entretenido luego de identificar que no era apto para su seguridad; por lo empinado de la bajada, la caída abrupta al final y los clavos que sobresalen en la moderna y vanguardista propuesta de juego, varios compañeros salieron heridos. Estas condiciones que describen los niños y las niñas hacen de este espacio un lugar inseguro para ellos, argumentando que en la “casa abandonada” transitan personas que desconocen que ellos suponen pasan la noche ahí porque han encontrado latas de cervezas y simulaciones de colchones. Para que este deje de ser un lugar inseguro para ellos se propone que La Casita sea un espacio destinado sólo al juego y que los libros deberían cambiarse a “la casa abandonada”, convirtiéndose en una biblioteca para los niños y las niñas, espacios diferenciados de juego y estudio.

Con respecto a la acumulación de basura en el lugar, dos de las niñas reconocen haber estado jugando con las botellas al *caracol*, juego que inventaron y que consiste en apilar las botellas en forma de espiral, para luego pasar por ellas zigzagueando. Dicen que al terminar el juego no recogieron ni limpiaron lo que ensuciaron asumiendo su responsabilidad al desorden del lugar que dificultaba los otros juegos. Aun cuando reconocen que son “otros” los mayores responsables de la basura acumulada, como los camiones que van a tirar basura y los adultos, también asumen su aporte al desorden del espacio. De esta reflexión logran hacer un momento de juego, van a conseguir una carretilla con el abuelo de una de las niñas, recogen los eco ladrillos y los apilan lejos de la cancha de juego.

*Fotografía 5: Las niñas jugando y recogiendo basura de la cancha.*



*Fuente: Elaboración propia.*

Fotografía 6: Las niñas recogiendo juntas los eco - ladrillos



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las denuncias, las niñas dicen que los mismos camiones que acumulan basura en su población transitan a alta velocidad por el estrecho pasaje de tierra de la toma. Esto altera su libre paso por el lugar dado que en reiteradas ocasiones *“han tenido que correrse”* para que no las atropellen. Por este motivo su presencia en los espacios públicos se ha visto limitado, porque las mamás han tomado el resguardo de no dejarlas salir a la calle para evitar accidentes. La velocidad de los vehículos genera inseguridad para las niñas y la solución para ello es el resguardo en el hogar, donde los adultos puedan observarlas.

Las dejan salir a la calle cuando van La Casita, las mamás dejan que las niñas y niños vayan cuando las tías los van a buscar y a dejar, pidiendo que estén dentro del espacio o en la cancha, pero que no se alejen mucho y que vuelvan a sus casas antes que esté oscuro. Esta experiencia con los camiones del sector es contada por las niñas, a diferencia de otro de los niños de siete años, se observa que desde más pequeño se para en medio del pasaje de tierra, levanta sus manos y detiene a los camiones. A veces, junto a otros niños los persiguen e intentan subirse en la parte trasera.

En ambos casos la cotidianidad se ve alterada por la presencia de los camiones en el territorio, afectando las prácticas y modos de comportamiento en el lugar. Mientras para el niño es juego, desafío y travesuras para las niñas es motivo de repliegue al hogar e inseguridad.

El día que las niñas denunciaron las tías y los niños, hicieron parar uno de los camiones que habitualmente rondan el sector, pidiendo que por favor cuando transitaran lo hicieran a menor velocidad, porque los niños se sentían expuestos. El señor del camión dijo que él no era el que andaba a alta velocidad, a lo que el grupo respondió que no era una acusación personal, que la

intención era que compartiera el mensaje con sus compañeros de trabajo para evitar accidentes y acabar con la sensación de inseguridad de los niños y niñas en el lugar.

Otra de las denuncias hechas por los niños y las niñas es el problema de agua que afectaba a la población, planteando que los camiones municipales dejaban en sus casas agua que no les alcanza y que no era suficiente para las realidades familiares, identificando que la escasez de agua era injusta, tanto como la acumulación de basura en lugar. A partir de ello una de las niñas propuso hacer “La Marcha del Agua”, iniciativa apoyada por el Centro Comunitario El Vergel y Escuela de Carnavales Aielen del Centro Comunitario Las Cañas.

La manifestación de niños y niñas planteaban la alternativa de reciclaje para la disminución de la basura en la población además de exigir agua que permitiera cubrir sus necesidades cotidianas. La actividad ocurrió entre lienzos pintados por ellos, la participación de adultos y música.

Fotografía 7: Niñas en la marcha del agua con los vecinos de los departamentos.



Fuente: Centro Comunitario El Vergel

#### 4.1.2. Niñez pobladora migrante

Dentro de quienes forman parte de La Casita, están niños y niñas que migraron desde Perú con sus familias, generando en el espacio aportaciones culturales desde sus saberes y experiencias vinculados a su pertenencia territorial. Un día llegaron a La Casita como aporte cajones peruanos, uno de los niños (8 años) los observó y en relación a uno dijo “*que tenía tornillos y no clavos*”, dijo que había aprendido sobre la construcción de cajones porque tenía un tío que los hacía pero que los hacía con clavos, identificó que esa diferencia en la construcción del instrumento hace que el sonido fuera distinto. Finalmente, dentro del espacio se identifica que ese cajón era el único distinto y era estilo flamenco, por eso el niño no lo asociaba al trabajo de su tío en Perú.

El mismo niño de ocho años cuenta que cuando iba a la escuela en Perú aprendió a tocar cajón, dentro de las clases formales también bailaba capoeira y bailes afro-indígenas, principalmente de festejo. Cuenta con entusiasmo que le gustaba bailar en su otra escuela pero que cuando llegó

a la escuela chilena no volvió a bailar por gusto, sólo en las fiestas patrias y por obligación, sosteniendo que los bailes son aburridos, que son “*otros bailes*” refiriéndose a la cueca y al trote.

Otra conversa se inicia con la pregunta de una niña peruana (13 años) a una de las tías bailarina de profesión, quería saber dónde había aprendido a bailar y quien le había enseñado. La tía le cuenta a ella y a todos quienes estaban presente en La Casita que su primer profesor de danza era de nacionalidad cubana y comenzó a contarles que Cuba es una isla que queda en Centro América. Desde aquí comenzó un diálogo en torno a las danzas en los distintos lugares del mundo.

La niña que mostró interés por la danza llegó a la toma El Esfuerzo desde la localidad de Chíncha, Perú en el año 2017 junto a su hermano mayor (15 años) y otra menor (9 años) a vivir con su tío de nacionalidad peruana casado con una chilena habitante de El Vergel. A partir de la conversación, las tías conocedoras del fuerte arraigo cultural afro-descendiente del pueblo de Chíncha, comienzan a preguntar sobre los bailes afro-peruano y la cultura de carnaval. Ella, tímidamente cuenta que ha participado de los carnavales de su localidad bailando la danza afro, ante esto las niñas y tías le piden que comparta sus conocimientos y muestre el baile en La Casita, lo que en un principio fue negación con el entusiasmo e insistencia de sus compañeras se convirtió en aceptación, pero con una condición: que los niños que estaban jugando afuera, a la pelota, no entraran. Considerando su petición, la niña comenzó a bailar con una de las tías acompañándola al ritmo del cajón, la escena fue sorprendente para todas quienes estaban al interior del espacio, por el modo en que disfrutaba de la danza transmitiendo pasión y emoción. El clima que generó su baile, entre felicitaciones y alegría, hizo que las niñas y las tías pidieran que les enseñara el baile. Ella rápidamente accedió, se posicionó adelante y comenzó a enseñar los pasos básicos del festejo, de manera muy pedagógica se cercioró que todas quienes estaban participando siguieran el ritmo, para ello repetía el paso de forma lenta e iba explicando el modo de movimiento, las manos y brazos haciendo movimientos circulares, hacia el pecho y no sobrepasaron el mentón; los pies marcan el ritmo de una marcha en dos tiempos. Eran movimientos que requerían de disociación del cuerpo entre la parte superior e inferior, algo complejo para quienes se enfrentaban por primera vez a la danza, por ello las tías y las compañeras se comprometieron a practicar los pasos aprendidos y continuar bailando otro día en La Casita.

Luego de compartir sus saberes, la niña, ya no tan tímida como en un comienzo, declara que había obtenido el primer lugar en el carnaval de Chíncha que practicaba el baile desde pequeña y pertenecía a una agrupación de danza afro-indígena en su pueblo.

Fotografía 8 Niña de nacionalidad peruano bailando festejo



#### 4.1.3. Conflictos y solidaridades

Reconocemos otra anécdota: un martes, venían tres niñas de 4, 8 y 11 años de edad y sus madres de un paseo por el cerro, juntas habían recolectado “unas piñas” (cocos de eucaliptus) y decidieron pasar a La Casita para adornarlas, pintarlas y ponerlas en su jardín. Como La Casita es un espacio para niños y niñas y no para adultos, las madres siguieron el camino a sus casas.

Al llegar propusieron a la comunidad de niños y niñas pintar con témperas “las piñas”, ponerles escarchas y lentejuelas, materiales disponibles en La Casita. Durante la actividad las niñas que llevaban “las piñas” entran en conflicto con otras niñas porque habían peleado en la escuela y en el bus escolar, porque además de compartir el espacio de la población como vecinas y participantes de La Casita son compañeras de colegio y de transporte escolar.

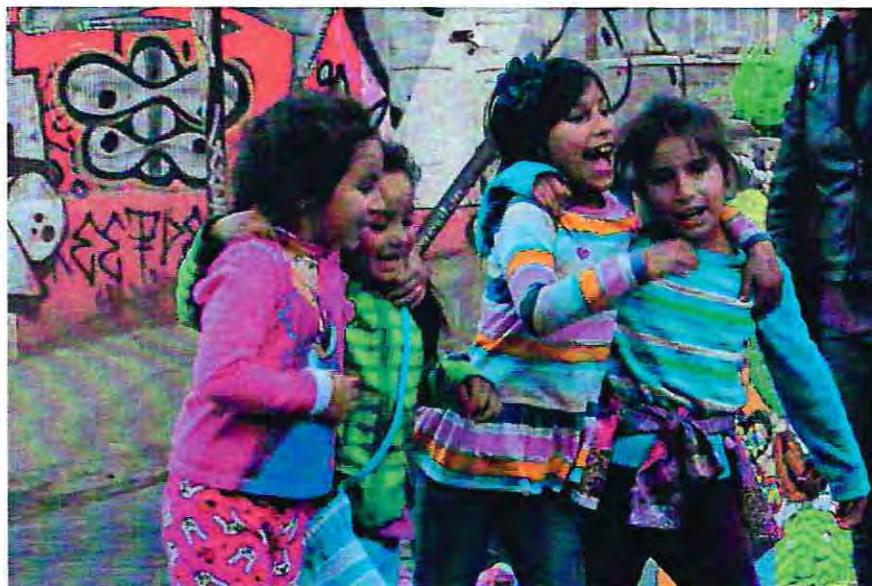
El motivo de las discusiones que se habían mantenido en los otros espacios sociales, no en La Casita, era por defender a sus madres de las burlas y malos tratos, mujeres cuestionadas por la forma de sus cuerpos, formas de pensar, formas de hacer, por sus trabajos o alguna característica que termina en burlas.

El conflicto ocurre cuando cada niño y niña defiende a su madre del ataque de las burlas, dicen que sienten tristeza cuando sus pares insultan y hablan mal de sus madres a las que reconocen como símbolo de seguridad y estabilidad del hogar. Se sienten capaces y responsables de defenderlas cuando ellas no pueden hacerlo, ante el desvalor hacia sus madres están dispuestas a ejercer violencia física y psicológica.

Dentro de la observación se identifican conflictos entre niños y niñas que se diluyen en el diálogo y en el compartir. Durante los momentos de creación conversan sobre distintos temas, no siempre son alegrías y risas, a veces hablan desde rabias y molestias, lo cierto es que el clima

permite que la diversidad de temas esté mediada por el afecto, el respeto y las intenciones de resolver los conflictos. Esta vez la conversa, el conflicto y la amistad otra vez, ocurrió mientras las niñas compartían los cocos de eucaliptus, transformándolos en adornos y luego compartiendo la colación.

*Fotografía 9 Niñas de La Casita en paseo por Valparaíso.*



Fuente: Elaboración propia

#### *4.1.3. Sentido de pertenencia en el territorio*

Una de las actividades realizadas por los niños y las niñas de La Casita era hacer plantitas de cactus y suculentas, fueron escogidas considerando el contexto del lugar, especies que requieren de poca agua para su crecimiento. Acordaron reciclar botellas plásticas tiradas alrededor de La Casita y la cancha, usándolos como maceteros para plantas sus cactus. Cuando iban en búsqueda de los futuros maceteros, uno de los niños advierte a la tía que a ese lugar sólo debe ir acompañada de niños porque en las noches es peligroso y hay balaceras, con seguridad le dice que el ya no le da miedo porque está acostumbrado y porque ya lo conocen, por ese motivo ella también estaría protegida, pero insiste en que no vaya sola, sólo con los niños.

La tía en tono afectivo le pregunta a uno de los niños “en qué mundo estamos viviendo”. El niño responde: “no sé tía, yo creo que estamos como en Japón tía”. Cuenta que había visto videos de internet, desde su celular, que, en el país de Japón, que no sabe muy bien donde quedaba, quemaban personas con ácidos, o las decapitaban. El niño en su relato demuestra asombro ante la violencia descrita porque sabía que el video mostraba una posibilidad, en otro lugar, no aquí, en Japón. En la conversación sostenida el niño comparó los balazos que siente algunas noches en su población con los videos de Japón que corren en internet, asoció una raíz común; la violencia y crueldad a nivel global.

Mientras comentaba sobre la planta que le haría a su mamá, agregó que se pondría contenta y que estaba enferma “*le había dado un ataque de epilepsia*” y que es el “*único que puede ayudarla*” porque están solos. Parte de sus cuidados es darle una “*pastilla chiquitita que toma*” cuando le dan los ataques, que de hecho le había dado uno antes que el llegara a La Casita y que tenía que volver pronto para cuidarla.

#### *4.1.4. Normas para la colación*

A diferencia de la escuela, en La Casita de los niños y las niñas existen normas que han creado para resguardar la convivencia. La más presente es no comer fuera del horario de colación y quien lo haga debe compartir con todos quienes estén en La Casita, de lo contrario, comer solo pero fuera del lugar. La intención de esta regla es resguardar el momento colectivo de sentarse a compartir todos y todas el mismo alimento, generalmente leche, cereales, frutas y galletas.

La colación es un momento de compartir al terminar las jornadas en que todos comen sentados en la mesa, para ello se despliega todo un trabajo cooperativo para un fin colectivo, mientras algunos niños cuentan cuántos son, otros sirven colaciones y otros ordenan el espacio donde se sentarán a comer.

El horario de colación es de los momentos significativos de La Casita, momento en que niños y niñas, tías y tío conversan compartiendo un alimento, sentados en una mesa. Se piensan en juegos posibles para próximos encuentros, se conversa sobre los materiales que hacen falta y una infinidad de temas a partir del acto de la comunicación. Es un momento de intimidad entre niños y niñas, y luego de terminar se cierra La Casita hasta un nuevo día.

#### *4.1.5. Las colchonetas; un recurso de múltiples usos.*

Durante las jornadas de observación y participación, las colchonetas se convierten en recurso lúdico dentro de La Casita que permite el desarrollo de distintas habilidades; de conversación, de juego, deporte, relajación, muestras de afecto, entre otras. En estas jornadas de conversación, uno de los niños (11 años) cuenta la historia de muerte de su madre, habla de sus sentires, cómo ha sido su vida en los hogares, sus cambios de casa, sus cercanos amorosos. Dice que los hogares y la escuela son violentos y que él es molesto por esta misma razón. Plantea al grupo de niños y niñas sus apreciaciones y dudas sobre la reencarnación, se cuestiona la posibilidad de si en esta vida se fue mujer en la próxima ser hombre. El diálogo entre los niños (entre 8 – 12 años) lo lleva a la reflexión común de que no temen a la muerte y creen en la reencarnación, entre bromas y chistes dicen que a ninguno le gustaría reencarnarse en una piedra.

Otro niño (13 años) cuenta también acerca de la muerte de su madre, su interés es conversar sobre la asistencia psicológica del colegio, muestra empatía con la psicóloga y valora su esfuerzo

por ayudarlo, pero realmente la terapia parece ser una responsabilidad, una carga, más que un aporte a su cotidianeidad. Dice que las preguntas no son las más certeras, que no siempre lo hacen sentir bien y que preferiría no seguir yendo.

El niño lleva pocas semanas asistiendo al espacio comunitario y esta es de las primeras muestras de confianza con el grupo, dice que le gusta ir a La Casita porque ahí se *“le olvidan los problemas”*, *“lo pasa bien con los amigos”*, *“las tías se preocupan por lo que les pasa a los niños”*. Se reconoce como valiente, responsable, como un niño que le gusta pasarlo bien y el cariño. En medio del diálogo propone que para el 18 de septiembre deberían hacer volantines, que él sabe hacer *“y le puede enseñar a los niños más chicos”*, sólo hay que definir una fecha para juntar los materiales que van a necesitar; pegamento, papel volantín y palitos.

Otro de los diálogos entre niños es sobre paternidad, uno de ellos (13 años) cuenta la emoción que siente por ser tío, su sobrina tiene 4 meses y es muy risueña, a él le gusta jugar con ella, cuidarla cuando su hermana estudia. Le cuenta a los otros niños y niñas y las tías que a partir de su experiencia de ser tío, plantea que quiere ser papá antes de los 23 años, porque es una buena edad para disfrutar de su hijo, dedicando tiempo de juego y cuidado para él. Atribuye a las edades próximas a los 23 años como edad vieja, que ya no se juega ni se puede cuidar a los hijos con la misma motivación de la juventud.

Otro de los niños, el mismo que comparó la violencia de la población con la de Japón, comparte el deseo de su compañero, quiere ser papá joven, porque quiere dar amor, cuidar y atender a su hijo *“porque cuando a los niños les falta se ponen desobedientes y se portan mal en la Escuela. Por eso hay que ser buen papá y cuidar siempre a los hijos para que no sean violentos”* (Niño 10 años).

Dentro de las actividades observadas en las colchonetas se identifica *“el juego de las peleas”* es de los juegos favoritos de niños y niñas, es la recreación de la lucha libre de los shows televisivos. Disponen las colchonetas como un ring y comienzan a jugar con sus fuerzas.

El juego de las peleas requiere del permiso previo de las tías y la construcción de reglas que permitan el buen funcionamiento de la actividad. La intención de hacer un reglamento colectivo es evitar que el juego sea interrumpido porque alguno se ponga a llorar, o se *“pique”* o *hagan trampa*. De esta forma, establecen criterios de juego que resguarden el objetivo de recrear golpes, practicar la lucha libre sin daño entre compañeros. Las reglas para este juego son: *“sin pegarse en las partes íntimas”*, *“sin rasguñar”*, sin *“tirarse el pelo”*, si un compañero o compañera se cae levantarlo.

El juego generalmente es propuesto por los niños (8 – 13 años), cuando juegan solos no establecen reglas, ejercen cierta complicidad imaginando estar en un ring de verdad utilizando nombres de luchadores y recreando posiciones. En una de las ocasiones propusieron a las tías conseguir guantes de boxeo para hacer el juego más entretenido y real.

Cuando las niñas se integran al juego de peleas se genera un clima social de mayor energía y caos, se complejiza porque las niñas integran códigos que los niños no consideran válidas como tirar el pelo y pellizcarse, ellos se encargan de decirle a las niñas que ese no es el modo de jugar, frenan la actividad y les permiten comenzar otra vez, demostrando que este juego es liderado por ellos.

En este “juego de pelea” los niños y niñas hacen uso de su corporeidad, poniendo límites con sus cuerpos a través del uso de su fuerza ejercida con sus pares, generalmente juegan entre niños y niñas con edades y pesos similares. Dependiendo del número de jugadores se ordenan por parejas, por género, por edades o juegan todos juntos. En varias ocasiones el juego termina por no respetar las reglas que se proponen y por cambiarlas en su curso, generando debates y discusiones entre ellos.

Otra de las actividades realizadas en las colchonetas es gimnasia. En este juego las niñas (6 – 11 años) muestran mayor habilidad y enseñan a los niños, son flexibles y hacen uso de cuerpo de manera individual sosteniéndose a sí mismas en distintas posiciones, volteretas, invertidas, ruedas, posiciones de yoga. Es un juego en que usan su fuerza y concentración

En las colchonetas también los niños y las niñas descansan, se masajean y entregan al relax, afecto y fluir de las conversaciones.

#### *4.1.6. Las reglas de La Casita en el contexto de catástrofe*

Los niños y las niñas de la población de El Vergel Alto, a las pocas semanas del incendio que afectó su población formaron un espacio de encuentro con acuerdos para la convivencia que denominaron: Las reglas de La Casita. Colectivamente niños y niñas, y las tías como adultas respetuosas de la infancia y facilitadoras de sus procesos de aprendizaje, establecieron principios que los hicieran sentir bien, cómodos y cuidados al interior de su casita. Este nuevo lugar en el territorio se caracterizaría por hacerlos sentir respetados, por lo tanto, estaría exenta de prácticas de violencia.

Cuando los niños y las niñas le hablan de La Casita a quien no la conoce lo primero que cuentan son las reglas de este espacio, sin asociarlo a lo autoritario-conductual comentan que las reglas las hicieron ellos con las tías y que les gustan porque los hacen sentir cómodos y protegidos. Y

las reglas son que se pueden prestar las cosas, compartir la colación y que no se pegan combos. Que el que come adentro tiene que compartir con todos o si no salir.

En relación con esto, identifican la escuela como espacio educativo violento y sin reglas, donde los niños pelean, reconocen que en la escuela se agarran a combos, se portan mal y las tías los retan por conversar en clases. También cuentan que mandan a llamar a sus madres varias veces en el mes y que ninguno de ellos ha participado de un acuerdo colectivo con los miembros de sus escuelas para resguardar el espacio de convivencia o disminuir los niveles de violencia que identifican y reproducen.

Fotografía 10: Niños y niñas en cierre de La Casita junto a sus familias.



## 5. Análisis

---

### 5.1. La Casita como un espacio de socialización no autoritario

La Casita de los niños y las niñas es un espacio no controlado por la institucionalidad, de prácticas informales y desvinculada de la ideología del capital permite el desarrollo de relaciones horizontales entre sujetos y sujetas. Resguardando el respeto y los ritmos de aprender de niños y niñas considera sus experiencias territoriales un valor en sí mismos para la producción e integración de nuevos conocimientos.

La Casita considerada como un "modelo de hogar" es un espacio "libre de daño" resguardado por adultos conscientes de los conflictos del adulto – centrismo en la realidad de niños y niñas. El objetivo es reconstruir la relación del adulto con la niñez proponiendo prácticas sociales relacionadas al aprendizaje recíproco, a la horizontalidad del diálogo, la contención emocional y el respeto (Comunicado oficial La Casita de los niños y las niñas 2014).

El espacio educativo informal celebra el fluir del conocimiento apuntando a la capacidad de decisión de niños y niñas de crear distintas posibilidades de conocimiento. La educación artística está vinculada estrechamente a modelos no autoritarios de socialización pues espera ampliar los canales de expresión potenciando la capacidad creativa, es decir, está centrado en el fluir del aprendizaje y no en el control de las variables que lo posibilitan.

### 5.2. Un espacio comunitario para niños y niñas

*"Me gustaría que en otros lugares como El Vergel existieran casitas. Esto debería crecer y ser masivo. No solamente en las tomas, en otras poblaciones que también se forme y ojalá que cuando nosotros nos vayamos de acá La Casita regrese, que regrese al lugar donde se inició"* (Yasmina Castro en Catarsis Audiovisual, 2018)

La Casita de los niños y las niñas fue construida luego del incendio que quemó las casas de la población El Vergel Alto el 14 de abril del año 2014. Durante la fase de remoción de escombros se activaron distintas redes de solidaridad y en los primeros encuentros con niños y niñas, se detectó la necesidad de un espacio que resguardara su tranquilidad, donde pudieran dormir, ser cuidados y jugar. En relación a esto una de las tías en el micro documental de La Casita plantea:

*"Partimos con la idea de acompañarlos, estaban muy expuestos. Sentimos que era necesario cobijarlos. Y entregarles la preocupación que en ese momento sus padres no podían entregarles porque lo habían perdido todo"* (Constanza Bustamante en Catarsis Audiovisual, 2018).

Es entonces que se construye un espacio físico de resguardo para la infancia en que los protagonistas son niños y niñas de la toma El Esfuerzo, una de las niñas refiriéndose a las tías en el documental agrega *"No solamente fueron a ayudar. También fueron a alegrar a los niños*

*para que jueguen y no estén amurrados”* (niña de 11 años). La niña identifica que durante los días de la emergencia no había instancias de juegos ni motivos de alegría para los niños y las niñas de El Vergel, dando cuenta de su realidad afectada por la catástrofe.

De acuerdo a la observación en terreno del trabajo comunitario se identifica que la población infantil de El Vergel estaba desprotegida porque la prioridad estaba en resolver el conflicto de la vivienda. Una de las tías refiriéndose a esto dice que:

*“Ellos necesitaban un lugar donde descansar. Lo primero que hicieron fue acostarse. Tomar las frazadas y hacer camitas. Y ese espacio que no tenían era el que necesitaban. Entonces le dimos todas las características de una casa. Una cocinita, una camita, una mesa, un lugar donde leer, un lugar donde conversar. Una casa diferente a las que ese entonces tenían porque estaban hacinados en medias aguas esperando que pasar el invierno para poder construir”* (Constanza Bustamante en Catarsis Audiovisual, 2018)

El objetivo fue construir un espacio físico y comunitario para la niñez, como extensión de un hogar en el mismo territorio, al que los niños y las niñas llamaron “La Casita de los niños y las niñas” acordando principios de respeto y cuidado de sí mismos, de sus pares y de su entorno. Estos principios han sido resguardados en 4 años en un clima afectivo que potencia los espacios de encuentro, aprendizaje y relaciones de solidaridad entre niños y niñas, y adultos.

Por las características afectivas, La Casita es un espacio de confianza para las madres y padres de los niños y las niñas, cumpliendo un rol social y comunitario como lugar de cuidado y aprendizaje. En relación con esto, una de las pobladoras sostiene que: *“como mamá me ha servido muchísimo. Yo llego tarde a mi casa. Y cuando mis hijos ya están en La Casita. Porque las chiquillas saben que yo trabajo, saben dónde yo trabajo.* (Yasmina Castro).

Muchas veces los niños y las niñas están solos en sus casas luego de las jornadas escolares porque sus padres y madres trabajan, su aporte en los quehaceres del hogar forma parte de la organización cotidiana de lo doméstico. En este cotidiano La Casita cumple el rol de acompañarlos incitando el aprendizaje a través del juego y de la participación.

### **5.3. La memoria local como ejercicio de protagonismo social**

En una de las paredes, una de las niñas narra la historia de la Casita de los niños y las niñas, así: La Historia de la C.D.L.N.N es *“Esta Casita se hizo cuando pasó el incendio del cerro La Cruz en abril, después del incendio pasaron meses y un tío llamado Williams con todos los tíos de este cerro construyeron un lugar donde niños y niñas pudieran jugar para que no se aburrieran mucho, en el incendio se quemaron sus casas y mucha gente sufrió por sus casas, que algunos tenían recuerdos de sus abuelos, etc. Así que pasaron 2 años desde que pasó el incendio. Los*

*tíos que construyeron esta casita lo hicieron con mucho esfuerzo y sudor y cariño para los niños y las niñas...* (La Casita, Cancha de los Patos – 2016)

En este relato la niña, hace uso de su experiencia en el territorio para dar cuenta de una realidad histórica; la conformación de un espacio comunitario para la infancia hace cuatro años atrás luego del catastrófico incendio que afectó su población y la de sus vecinos. Cuando la niña comparte la historia declara que el incendio no sólo significó pérdidas materiales para los habitantes de El Vergel también pérdidas simbólicas ligadas a los recuerdos y memorias de las familias.

También identifica que las consecuencias directas del incendio en la infancia fue el aburrimiento, es decir ausencia de entretención y juego. De esta manera, La Casita de los niños y las niñas cubre esta necesidad, considerada para ella primordial, contar dentro de su territorio con un espacio para la población infantil destinada al juego y la entretención.

La narración da cuenta de los orígenes del espacio comunitario y ella como protagonista de la experiencia, siendo capaz de compartir a los otros mediante la comunicación escrita la historia de un lugar en su territorio que es relevante para ella. En 2016 a dos años del incendio la niña recuerda que la construcción del espacio ha sido con esfuerzo, cariño y colaboración de tíos, vecinos y vecinas.

La permanencia de La Casita durante los 4 años de la historia de la población El Vergel es la continuidad del trabajo comunitario que forma parte de una memoria común entre la población de infancia de la toma el Esfuerzo y las tíos y tío como facilitadores del proceso de socialización.

La niña considera el juego como práctica constitutiva del espacio informal, es decir, parte de su identidad como fuente creadora de momentos de entretención que se opone al aburrimiento como problemática central de la infancia en El Vergel. Las enunciaciones son desde el ser niña pobladora en un contexto de catástrofe capaz de identificar las problemáticas de la cultura de la niñez y las vías para resolverlas.

La misma niña, dos años después, crea un relato que llama “Mis palabras” para el cierre de La Casita en enero 2018 por motivos de inicio de la etapa de reconstrucción de la población: *“En resumen, todas las tías y tíos nos enseñaron algo, nos traían desayuno, pasteles, o cereal, las tías son importante para nosotros, ellas nos hacen reír, nos enseñan cosas (...) nos encantaría que este mensaje llegue a todas las personas para que sepan que La Casita es muy importante para nosotros”* (Niña 13 años, “Mis palabras” – 2018)

La intención de la niña en su creación literaria es compartir la experiencia de La Casita con otros, para que conozcan la importancia de este lugar comunitario para ella y sus vecinos, porque es un espacio social en que comparten aprendizajes, afectos, risas y alimentos.

Los niños y las niñas de La Casita crearon un “*Baúl de los recuerdos*” en él están contenidos dibujos y creaciones desde el año 2014 al 2018, hay material creativo desde que son pequeños lo que permite observar cómo han transformado el trazo y el modo de colorear. Hay también dibujos de compañeros y compañeras que dejaron la toma luego de la larga espera de la reconstrucción.

A modo de corolario: La memoria local, situada en contextos históricos y territoriales forma parte de la experiencia social y es un capital en sí mismo, porque permite a los sujetos apropiarse de su realidad a través del protagonismo que permite la narración. Enunciándose en primera persona, como participante de los acontecimientos, los sujetos se convierten no en víctima de sus condiciones materiales, sino en agentes que subvierten los escenarios desfavorables, haciendo visibles perspectivas de realidad que muestran prácticas comunitarias desde los territorios como aporte al mejor vivir de niños y niñas.

Ejercitar la memoria local como modo de registro histórico que dan cuenta de las prácticas de las poblaciones a partir de sus propios espacios de socialización, reconociendo elementos que forman parte de una identidad construida en relación con el espacio habitado. De este modo, se muestra desde un registro infantil cómo El Vergel Alto ha enfrentado la crisis habitacional luego del incendio.

Desde un lugar comunitario de niños y niñas, fuera de lo formal y en paralelo a las políticas de reconstrucción, se comparte la experiencia de otro modo de socialización en que la niñez es la protagonista y resguardando el respeto por sus prácticas identitarias generan un mejor clima social para establecer vínculos afectivos que devienen en aprendizajes.

### **Protagonismo social: de la negación a la categoría moderna de infancia**

El protagonismo social muestra la experiencia como punto de inicio para la construcción de conocimiento, en que las prácticas identitarias actúan como expresión de la cultura formas haciendo visibles los modos de comprensión de la realidad social. Las prácticas de protagonismo social muestran desde donde está hablando el sujeto, cuál es su posición al momento de enunciar.

*“Una persona que quiere alcanzar sus sueños” (seudónimo)* comparte en las paredes de La Casita como concibe ser sujeto en esta realidad social, invitando a quienes lean su escrito a ejercer protagonismo apropiándose de lo subjetivo hacia la construcción de una realidad posible.

La niña relata: *“Toda persona puede confiar en sí, es una persona hermosa por dentro y por fuera. No has de creer en personas que no creen en ti o que te dicen tus sueños nunca se harán realidad. Toda persona puede alcanzar sus sueños. Solo hay que creer en ti. Sigue tus sueños. Apréciate por los que eres y no porque quieren que sea”* (Una persona que quiere alcanzar sus sueños – 2016)

En este relato, firmado con un nombre imaginario, ocurre una *desidentificación* con la categoría moderna creada para la niñez *“silenciosa y excluida de lo público”*, como receptáculo vacío que en el proceso de socialización y aprendizaje de lo normativo se prepara para ser futuro ciudadano con derechos y deberes. La perspectiva que sostiene el relato de la niña es una invitación desde la creación literaria a ejercer protagonismo no en un futuro, como forma permanente, sin el peso de los roles o los modelos impuestos de comportamiento, otorgando valor a la dimensión subjetiva que define la identidad de los sujetos desde sus imaginarios, sueños y sentires.

La narración de la niña dice *“no somos esos que dicen que somos”* una crítica a las limitaciones que impiden la proyección de un futuro deseado a partir de lo soñado e imaginario. Ella, como protagonista de su historia plantea querer alcanzar sus sueños, que no está todo dicho, se representa a sí misma exponiendo el modo en que percibe la realidad, proponiendo la capacidad de soñar de los sujetos *imaginando, creando, valorando, soñando* como la forma de subvertir; los obstáculos; *exteriores, coercitivos y sistémicos*. El relato de la niña forma parte de una práctica de creación que niega la categoría moderna de infancia que reproduce etiquetas y limitaciones a la participación. Desde el escrito, la niña hace uso del derecho a representarse a sí misma, sin intermediarios ni estigmas, desde sus propios códigos del lenguaje, experiencia histórica, condiciones materiales presente y proyecciones futuras, desde sus sueños y deseos.

Desde el protagonismo social de los niños y niñas en su casita comunitaria se *deseintifican* de la categoría de sujeto infantil como objeto de protección estatal. En este espacio informal, desde su experiencia denuncian la sujeción de cuerpo infantil, negando a través de sus prácticas identitarias *“eso que dicen que son”* participando de lugares de enunciación que dan cuenta de sus formas culturales.

Esta práctica da cuenta de *“la capacidad humana, individual y colectiva, de modificar el lugar asignado o heredado en una organización social y buscar ampliar sus espacios de expresión”* (Porto 2001 en Zibechi, 2004). El cuestionamiento a la categoría universal tiene valor político porque plantea una alternativa a ese *“deber ser”*, incorporando discursos de otros modos del ser niño, vinculados a prácticas participativas en espacios de horizontalidad.

#### 5.4. Socialización informal y participación

En los espacios educativos formales se producen y reproducen relaciones enmarcadas en paradigmas de socialización adulto céntricos, que desde el control conductual del adulto se transmiten principios ideológicos para el desarrollo de la individualidad del sujeto hacia un orden estable deseado.

Al interior de La Casita, por el contrario, se establecen relaciones humanas que potencien la creatividad y participación de niños y niñas, poniendo atención a cómo quieren vivir y cuáles son las problemáticas que los afectan. Lo importante es resguardar el clima educativo y las relaciones afectivas, acercándose a las nociones educativas de Raúl Zibechi planteando que;

*“La educación no es más ni menos, que un clima social inserto en relaciones sociales; el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio – tiempo determinado”* (Zibechi , 2004)

El diálogo y el juego permite la intervención espontánea de quienes forman parte de los procesos de aprender, en este sentido el caos es inevitable como parte constituyente de socializar porque da la posibilidad de crear nuevos órdenes. De este modo, la integración de nuevas experiencias participativas deviene en nuevos ordenes colectivos entre alegría, afecto e incertidumbre, elementales para hacer de la práctica educativa más armonioso para los procesos de conocer de los niños y niñas.

Se reconoce La Casita de los niños y las niñas como un espacio de educación informal participativo que potencia procesos auto-organizativos para el aprendizaje, como la posibilidad de crear nuevas situaciones (Moreno, 2016).

Se reconocen tres principios pedagógicos informales que dan cuenta de procesos auto-organizativos en La Casita; *las relaciones de solidaridad* que permitan a los sujetos mostrar quienes son sin necesidad de conquistar espacios discursivos, es decir la posibilidad del diálogo simétrico donde se expresen puntos de vista.

*Los grados de libertad* permite a niños y niñas intervenir en los procesos de aprendizaje según preferencias y motivaciones de aprendizaje, generando un clima social hacia el desarrollo de distintas dimensiones del conocimiento. Por último, el protagonismo participativo incita a niños y niñas a ejercitar sus prácticas identitarias, reconociéndolas fundamentales para el fluir del aprendizaje.

### **5.5. La participación para la auto-organización del conocimiento**

Los niños y las niñas de La Casita se niegan a aprender en espacios educativos de prácticas autoritarias-adulto céntricas porque exigen derecho a la participación de los lugares sociales que forman parte. Cuando consideran que el pensamiento infantil es excluido de las decisiones se agencian al margen de lo normativo, provocando la desestabilidad del orden estable. En otras palabras, toman distancia de las prácticas autoritarias que limitan el fluir de sus procesos creativos o de participación, asemejándose a la estructura escolar, marginándose de las actividades y negándose a aprender cuando éstas son mediadas por; autoridad, metodologías rígidas, direccionamiento, quietud, silencio, jerarquías, roles establecidos y/o ausencia de sus opiniones

Los niños y niñas tienen propias perspectivas de orden, que están asociadas a sus prácticas en el territorio, es decir, al uso de corporalidad y emoción en el lugar que cotidianamente habitan. A través de sus prácticas identitarias muestran su presencia como sujetos activos y protagonistas de sus experiencias. De acuerdo a esto, los niños y niñas prefieren climas sociales que permitan el desarrollo de sus prácticas identitarias desde la espontaneidad y el afecto, donde puedan intervenir el orden de los acontecimientos sin dejar de jugar y aprender. Es decir, valoran:

*“un proceso auto – organizativo que hace referencia al control, intrínseco, que los mismos niños y niñas ejercen sobre la actividad que están desempeñando sin la necesidad de un control externo, jerárquico, como el escolar que los dirija”* (Moreno, 2016)

Desde este principio pedagógico se permite el fluir de las subjetividades desde la creatividad y la participación en que niños y niñas se reconocen como sujetos co - constructores de posibilidades para la enseñanza – aprendizaje. La participación significa reconocer las capacidades del otro para decidir por sí mismo, esto otorga seguridades a los sujetos porque son considerados co constructor del aprendizaje, valorando su experiencia social, y la relación con el entorno y lugar. El resguardo de la participación protagonista de niños y niñas *facilita las relaciones de cooperación* al ejercitar el lazo comunitario como modo de articulación de lo social.

### **5.6. Las reglas de La Casita; acuerdos participativos para la convivencia**

Los niños y niñas a través de sus prácticas y relatos dan protagonismo a las reglas de La Casita como parte su identidad. Creen que alguien que no la conoce es lo primero que debería saber, les hace sentido porque han sido partícipes de su construcción y la significan como acuerdos para la convivencia en el espacio comunitario. Les gustan las normativas porque están asociadas al compartir, esto permite que entre niños y niñas se *“presten las cosas”*, *“se comparta la colación”* situaciones que resguardan su bienestar individual desde el cuidado de grupo y la

convivencia en el espacio, que los hace sentir bien, cómodos y reconocerlo como un espacio social de cuidado.

En el micro documental que retrata la experiencia comunitaria de La Casita, en relación a las reglas una de las niñas cuenta que *“Cuando se sientan ahí (apuntando a la mesa) nadie puede pelear, ni decir ni un garabato y sólo disfrutar”* (Niña 9 años en Catarsis Audiovisual, 2018). Esta declaración da cuenta que las reglas que ellos mismo crearon son para resguardar su permanencia en el espacio colectivo vinculados al disfrute colectivo.

Las reglas son elementos constitutivos de la educación informal porque permite establecer acuerdos locales que devienen de procesos colectivos participativos. La intención de generar normativas de convivencia es facilitar la organización del espacio entre los sujetos que lo componen y quienes se van integrando a él.

Los acuerdos comunes forman parte de la identidad de la comunidad infantil de La Casita, a través de ellos resguardan principios que consideran elementales para el buen vivir en el territorio que habitan, desde un espacio comunitario en que ejercen protagonismo participativo. A partir de conversaciones colectivas entre niños y niñas, ellos plantean lo importante de la continuidad de las reglas con el fin de resguardar los valores de compartir con los otros, respetarse como compañeros y vecinos. Se convierten, de este modo, el diálogo como la forma de acercar diferencias y reconocer similitudes para el uso común del espacio.

### **5.7. La solidaridad discursiva**

La solidaridad discursiva como principio para que niños y niñas se encuentren en el acto de comunicación y expongan puntos de vista para tomar decisiones colectivas, protagonizando sus experiencias sociales, educativas y territoriales. Este resguardo permite que niños y niñas dialoguen sobre sus vidas y que su identidad se desarrolle desde este espacio comunitario

La horizontalidad del poder requiere de solidaridad social porque invita a uno o más de los sujetos abandonar su posición de dominación en la comunicación, transformando el campo de poder y las relaciones de denominación, a lo que Paulo Freire denominó principio de dialogocidad, es decir, la escucha entre los sujetos hablantes como momento educativo en que los sujetos y sujetas se encuentran comparten sus identidades, historias y experiencias.

La solidaridad entre pares forma parte de la identidad de la niñez pobladora, asociada a condiciones materiales comunes en un territorio, haber vivenciado el incendio y compartir en un mismo espacio de educación informal, angustias, miedos, sueños, que con el paso del tiempo se transformaron en seguridades, desarrollo de nuevas habilidades y construcción de relaciones afectivas.

Una de las niñas invita a conocer el espacio de educación y dice: *“vengan a La Casita para que se diviertan, también es un espacio para todos, a nosotros nos gusta jugar y pasarla bien y La Casita consiste en divertirse y pasarla bien”* (Niña - 13 años).

En este enunciado la identidad del lugar es también la identidad de ella misma, extendiendo a quienes no la conocen a vivir la experiencia en un espacio inclusivo divertido que resguarda el juego y pasarlo bien. La apropiación territorial de los niños y niñas con su casita permite invitar a otros a compartir el espacio, agregando que:

*“Están invitados a La Casita de los niños para que disfruten “de la vida”, para que vengan a disfrutar con nosotros, y comer, posdata= me encanta comer, y para que se diviertan the love is life. Nos gustaría que nos visiten para conocer más gente “BIENVENIDOS”* (Niña de La Casita, 13 años).

Se reconoce el principio de solidaridad al invitar a otros a vivir la experiencia de un espacio que resguarda el buen vivir. En la educación informal el tiempo está a disposición del aprendizaje, de las conversas que puedan surgir en el diálogo como principio fundador del encuentro de experiencias sociales para los procesos significativos de aprendizaje.

El modelo de aprendizaje de La Casita que facilita los procesos creativos está también vinculado a la solidaridad, potenciando espacios de enseñanza para las distintas habilidades, entre niños y niñas, entre tías. Se piensan actividades dentro del espacio informal tienen como objetivo potenciar habilidades para el desarrollo de la autonomía a través del trabajo en colectivo, con el fin de que:

*“niños y niñas jueguen a descubrir habilidades motrices, confeccionando y diseñando diversos tipos de objetos, formas lúdicas, que les permitan cumplir objetivos a corto plazo, trabajar colaborativamente, compartir, expresarse con diversas materialidades y jugar a crear sin presión, permitiendo que fluya en la confección y materialice lo que siente”* (Comunicado oficial La Casita, 2015)

Los aprendizajes de los niños y las niñas son considerados prácticos es decir aprenden a cómo hacer las cosas más que a conocer qué hacer, un tipo de aprendizaje más concreto que abstracto (Moreno, 2016). Las diversas creaciones prácticas de niños y niñas forman parte de La Casita, exhibiéndose en distintos rincones del lugar; paredes, colgadas del techo, en la puerta, en los muebles. Hay máscaras hechas con cajas de huevos de un taller de circo, mándalas hechos con lanas de diversos colores, volantines, muñecas de retazos, una exposición de dibujos hecha con témpera, modelaciones con plastilina y greda, artesanías en macramé, mostacillas y alambres.

Los diversos aprendizajes que ocurren dentro de La Casita, evidencian su principio solidario, a través de compartir saberes mediante el juego cuyo objetivo central es el aprendizaje en sí mismo, por la curiosidad de incorporar nuevas habilidades a la experiencia social.

Asimismo, las relaciones de cooperación entre niños y niñas, aumenta su autoestima, lo conecta con su aprendizaje por tanto con su entorno y lugar reforzando habilidades con las construyen sus seguridades como base para tomar decisiones que aporten a su mejor vivir.

Fotografía 9 Personaje creado desde un tronco de agave y plastilina



Fotografía 10 Exposición de dibujos en témpera creados por niños y niñas.



Fuente: Elaboración propia

Los aprendizajes y habilidades desarrolladas al interior de La Casita ocurren en un sistema relacional simétrico que reconoce la *diversabilidad* que es:

*“La capacidad de aceptar lo diverso, de no negarlo por el mero hecho de ser diferente. Si lo que existe son personas diversas, no deficientes ni incapaces (es decir, personas con habilidad diversa, diferentes de las demás, los niños y las niñas en la informalidad son capaces encontrar características positivas, auténticas, a partir de las cuales recrear el mundo juntos. (Moreno, 2016, pág. 87)*

Resguardando este principio, los niños y niñas de La Casita muestran sus distintas formas de aprender y expresar habilidades, en relación a sus intereses e historias de vida que los convierten

en sujetos con experiencias sociales y prácticas particulares. La aceptación de lo diverso da la sensación de “sentirse parte” que permite la existencia y desarrollo de un ser creativo. (Moreno, 2016). Asimismo, un aporte a la construcción de autonomías de niños y niñas para enfrentar el estado de vulnerabilidad que promueve la sociedad moderna amenazando su dignidad de sujetos sociales. (Castro, 2014)

La espontaneidad del juego mediado por la afectividad de las relaciones es efecto de una historia común de quienes forman parte del espacio de educación informal que se basa en la confianza, cooperación y reciprocidad. Porque el aprendizaje ocurre no por obligatoriedad sino por decisión, como una práctica de confianza y afecto. Según plantea Moreno:

*“Aprender no es algo a lo que se pueda obligar sino que es un acto de responsabilidad, de deseo, de querer hacerlo. Sólo se aprende cuando se está predispuesto a hacerlo. De ahí el poco éxito, conocido por todos, de las constantes memorizaciones exigidas en contextos escolares”* (Moreno, 2016, pág. 78)

El protagonismo participativo en La Casita, como espacio educativo informal, otorga la posibilidad de que los niños y las niñas actúen al margen de lo normativo, desde un espacio crítico que cuestiona las categorías universales que los definen y determinan. A partir de este espacio nace pensamiento contra hegemónico en que niños y niñas protagonizan discursos y prácticas identitarias, aportando al conocimiento nuevas perspectivas de realidad.

### **Apropiaciones territoriales de niños y niñas de La Casita**

Los niños y niñas de La Casita demuestran fuerte sentido de apropiación territorial a partir de su experiencia participativa en espacio comunitario informal. En relación a la apropiación territorial como parte constitutiva de la experiencia social de niños y niñas, se identifican dos prácticas espaciales vinculadas al territorio que constituyen la realidad cotidiana de la niñez pobladora de El Vergel Alto: prácticas espaciales creativas y prácticas espaciales productivas.

#### **5.8. Prácticas espaciales creativas**

Este tipo de prácticas tienen relación a las prácticas en el espacio asociadas al tiempo creativo y libre de niños y niñas, en que pueden hacer uso de su corporeidad y emocionalidad en los espacios que habitan a partir de sus preferencias y formas subjetivas de comprensión de la realidad.

Dentro de las observaciones se reconoce al juego como la práctica identitaria creativa más ejercitada y preferida por niños y niñas, creando nuevas posibilidades de organización del juego, de encuentro, práctica entregada a la espontaneidad, confianza del grupo e imaginación.

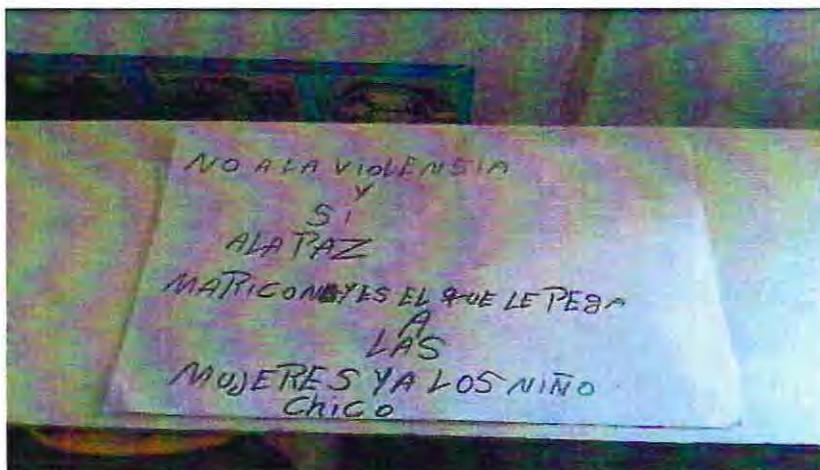
La práctica creativa de jugar es una actividad voluntaria, de placer, en que niños y niñas se entregan al momento presente con su cuerpo, emoción, posibilitando relaciones para la creación de otros aprendizajes (Benítez, 2009).

Mediante el juego y la recreación los niños y niñas también reconocen problemáticas dentro del territorio que habitan, hacen uso de su capacidad creativa, desde sus experiencias construyen relatos en que denuncian las prácticas que dificultan su autonomía en el espacio, situándolos en estado de vulnerabilidad ante los conflictos de la violencia urbana. Asimismo, dentro de la misma lógica del juego elaboran criterios para la transformación de las condiciones que reconocen como desfavorables o injustas.

Los niños y las niñas de La Casita reconocen los problemas de su población y son capaces de crear propuestas de transformación que deriven en mejores condiciones para ellos, sus pares y su comunidad. Esto porque cuando identifican problemas no son individuales, sino que están asociados a problemas colectivos que afectan a la población infantil y a los miembros de sus familias.

#### **5.9. Denuncias: la violencia atribuida a la falta de afecto masculina**

*Fotografía 11 Afiche contra la violencia hecho por niños y niñas.*



Fuente: Elaboración propia

Los niños y niñas de La Casita atribuyen la violencia a las prácticas masculinas en relación a la ausencia paterna, sosteniendo que la falta de amor y protección de éstos a sus hijos deriva en conductas agresivas en los niños manifiesta en las escuelas: *“porque cuando a los niños les falta (amor) se ponen desobedientes y se portan mal en la Escuela. Por eso hay que ser buen papá y cuidar siempre a los hijos para que no sean violentos”* (Niño de 10 años).

Identifican las conductas violentas a lo masculino y la masculinidad afectiva como el modo de subvertirla. Los niños consideran que la falta de amor de los hombres, no hablan de las mujeres, está relacionada con la violencia dentro de las familias que derivan también en violencia escolar.

En relación a esto, en las paredes de La Casita hay un escrito hecho por niños que denuncian violencia en su población, identificándose como opositores dicen: *“No a la violencia, si a la paz. Maricón es que le pega a las mujeres y a los niños chico”*. Niños y niñas reconocen que la violencia que los afecta a ellos en su condición de corporeidad infantil también es experimentada por mujeres. El objetivo del cartel es mostrar su posición frente a la violencia y generar consciencia a los otros sobre el respeto hacia estas corporalidades que son violentadas por una fuerza que identifican masculina.

Una de las niñas (8 años) identifica que en las relaciones íntimas de pololos también se establecen violencias, *“cuando le hacen algo”* tienen que terminar porque ya no son más amigos. En este caso, la niña se refiere a la violencia doméstica que viven muchas mujeres desde los hombres porque ejemplifica que un familiar antes le caía bien ya no le cae tan bien porque se empezó a *“a poner tonto”* de esta forma nombraba a los actos de violencia sutiles, naturalizados por la mayoría y casi invisibles pero que ella identificaba de forma muy clara; malos tratos, enojo constante, discusiones. Desde su experiencia social es capaz de reconocer estas prácticas de violencias lejanas a la amistad porque no estar relacionadas *“a pasarlo bien”* o a *“disfrutar”*.

Los niños y las niñas desde sus experiencias y visiones de realidad plantean que la sociedad que habitan se estructura desde un sistema relacional jerárquico, que subordina a niños y mujeres a un actuar racional masculino, que desconoce afectos y tiempos de cuidado. Niños y niñas se identifican como corporeidades vulnerables, condición compartida con las mujeres, proclives a malos tratos, falta de amor y cuidado.

Reconocen la violencia dentro de los espacios familiares y también en la escuela, consideran que en los espacios educativos que asisten no existen reglas de convivencia que la normen, o bien las desconocen porque no han participado de un proceso de acuerdos, en consecuencia, identifican la escuela como un espacio educativo de jerarquías y violencias en que se configuran relaciones de poder desde un régimen adulto – céntrico.

En la educación formal se reproduce la ideología de violencia masculina por establecer normativas de socialización racionales, que capitalizan el conocimiento en la figura adulta, y que, ausenta la práctica del juego y las relaciones de afecto en el proceso. Asimismo, las experiencias de las infancias son marginadas de la construcción de acuerdos para una convivencia escolar que considere sus perspectivas de realidad.

### **5.10. Los acuerdos y la masculinidad afectiva para transformar la cultura de la violencia**

La violencia es para niños y niñas un asunto frecuente en los diversos espacios sociales que habitan, pero en La Casita establecieron acuerdos para cuidarse de ella y no reproducirla. Dentro de los acuerdos consideraron: “no agarrarse a combos”, “no ponerse a pelear”, “respetar el cuerpo de los compañeros”, “escucharse”. Esto porque la intención de tener un espacio con características de un hogar es:

*“contribuir en la construcción de relaciones humanas con características “amorosas”, que aludan al respeto por ellos mismos, por el otro y por su comunidad, y que a la vez sirvan de ejemplo para nuevas construcciones entre las personas y su entorno”* (Comunicado oficial La Casita de los niños y las niñas).

Para los niños (8 a 13 años) la violencia es transformable con una masculinidad afectiva, porque identifican que la violencia emerge desde los sujetos como modo de rebeldía ante la carencia de cuidado paterno y falta de amor. Proyectan la paternidad adolescente como solución a la violencia, porque la juventud significa energía para poder jugar y cuidar de los hijos, proponen la paternidad adolescente y quieren ellos ser esos padres jóvenes cuidadores de juegos de sus hijos.

Cuando los niños proponen la paternidad afectiva para cambiar patrones de violencia, no identifican ninguna figura femenina que cumpla el rol reproductivo como madre del hijo que imaginan. Enuncian a partir de su propia experiencia de cuerpo masculino infantil, el amor no lo proyectan en un cuerpo otro femenino, porque esta corporeidad no es reconocida como responsable de la violencia. Otra forma de concebir la ausencia femenina en el discurso reproductivo es la poca explorada aun sexualidad, por ausencia o escasez de discursos provenientes del Estado y sociedad civil que invite a los niños y niñas a conocer sobre sexualidad, su cuerpo y sus emociones.

Los niños están reconociendo que las prácticas de violencia no forman parte de la naturaleza masculina, se des identifican de la masculinidad hegemónica del control de la emoción, reconociendo la capacidad de los sujetos de transformar sus condiciones, proyectándose en un futuro amoroso, en que exista el juego como articulador de relaciones afectivas entre hijos – padres como la práctica del vínculo, la confianza y el amor. Esta concepción es el principio del buen vivir de los pueblos originarios y de los niños y niñas de La Casita.

En relación a lo descrito el espacio educativo informal La Casita, establece acuerdos entre niños, niñas y trabajadores comunitarios para frenar las prácticas de violencias que devienen del

dominio de la razón sobre lo afectivo. De este modo, se ejercitan lazos afectivos y de solidaridad, mediados por el juego como práctica creativa.

#### **5.11. El juego como práctica identitaria de niños y niñas**

*«Jugando es como podemos recuperar al niño de situaciones conflictivas, diagnosticar sucesos complejos y –lo más importante- sanar.*

*Jugar es el único momento en el contexto actual, en el que vivimos en el presente y no esperamos nada a cambio, solo ESTAR.*

*Si es que nuestra apreciación es que los niñ@s son violentos, podemos decir entonces que son niños que no han sido escuchados, y que tienen mucho que decir. ¿A qué apuntar entonces? simple, a escucharlos...» (Comunicado La Casita de los niños y la niñas: 2014)*

El juego como expresión y construcción de identidad, que según la epistemología de los pueblos originarios se asocia al bienestar, al vivir bien, como condición del cuerpo sintiente, sentir el mundo desde la encarnación, como recreación social, como acto creativo fundamental para el aprendizaje y construcción de conocimiento de lo social, pues revela en su espontaneidad preferencias, disgustos, denuncias, preocupaciones, miedos, deseos, sueños. Jugar es la actividad favorita de niños y niñas, es la expresión de libertad y creación, en que puedan imaginar realidades, ser otros personajes, alterando el orden de lo cotidiano.

Jugar es la práctica identitaria de niños y niña, su valor está en su adherir voluntario, “*en pasarlo bien*”, “*que los problemas se olviden*” como acción motriz que evidencia una presencia posible mediante la acción encarnada en que se experimentan los límites del cuerpo con los pares, reconociendo su corporeidad de forma individual y en colectivo, mediante el uso del lenguaje no verbal, el movimiento, estableciendo comunicación a través del encuentro con los otros más allá de lenguaje verbal cotidianamente ejercitado y valorado.

Estos elementos del juego significan, la retroalimentación que plantea (Moreno, 2016), como el intercambio de energía comunicacional y encuentro de experiencias entre los sujetos que deviene en procesos auto - organizativos de aprendizaje, a través del uso desde distintas señales como gestos, respiración, tonalidades, proximidades que apuntan al buen funcionamiento del juego o cuando éste debe ser terminado o normado. De este modo, las reglas y normativas que derivan de procesos de auto – organización significan acuerdos de convivencia entre niños y niñas, donde experimentan la participación en el resguardo de su entretención y disfrute del presente.

Dentro de los juegos favoritos al interior de La Casita está el “el juego de la cocina”, tienen una cocina hecha a su medida con muebles, artefactos, alimentos. En el juego hay distintos personajes dependiendo de la recreación, si es un restaurant los personajes son cocineras,

garzones y clientes. Si es una escena de familia hay mamá, hijos, padres. Es un juego al estilo teatro, de recreaciones de escenas, improvisaciones, donde los roles cambian y la creatividad los lleva a imaginar otras realidades posibles.

El clima social afectivo es fundamental para el fluir entre el caos y el desorden como actos creativos que señalan la presencia en el espacio de niños y niñas, entre acuerdos e intenciones de orden y prácticas desestabilizadoras hacia el caos, generan relaciones de asociatividad que tienden al compañerismo, porque requieren que todo un colectivo respete los acuerdos para su protagonismo en el espacio que permiten el desarrollo de prácticas de juego libres y espontáneas.

Se considera el juego como práctica creativa de niños y niñas transgresora al orden moderno, porque el cuerpo está entregado movimiento y no a la rigidez de la disciplina. En la escuela no pueden jugar porque la disciplina educativa considera la quietud del cuerpo como modo de aprendizaje, se aprende sentados, de forma visual, mediante clases expositivas lideradas por expertos que potencian el desarrollo mental no corpóreo ni emocional. El juego en los espacios educativos formales se limita al recreo, tiene tiempo de duración y es fuera de la sala de clases, dentro de ella el juego es castigado por presentar falta a la disciplina y “desorden”.

*Fotografía 12 Niñas patinando*



Fuente: Elaboración Constanza Bustamante, tía de La Casita.

Los niños se apropian de La Casita, en ella hacen uso de su corporeidad y emoción, construyen relaciones afectivas fundamental para el aprendizaje y el ejercicio de confianzas y solidaridades como articuladores de una socialización participativa opuesta a la socialización autoritaria de los espacios educativos formales que promueven el aprendizaje desde contenidos ideológicos y abstractos.

Los niños y niñas de La Casita prefieren los juegos colectivos, en que puedan relacionarse con sus pares, desplazarse por los espacios públicos como la cancha y la calle, el cerro. Previo al

comienzo de los juegos valoran la práctica participativa de establecer reglas para el buen funcionamiento de las dinámicas y resguardo de su continuidad.

La apropiación territorial por La Casita a partir de las prácticas espaciales espontáneas y libres, genera que niños y niñas sean cuidadosos con el espacio aportando en su limpieza, orden, a la decoración, al cuidado de sus juguetes y materiales. Desde sus prácticas emotivas y discursivas permanecen en el espacio por la preferencia de los climas afectivos, generando sentimientos de apego, traducido en prácticas de permanencia voluntaria en el espacio comunitario informal.

Las propuestas desde los niños y las niñas están ligadas a la continuidad del espacio en su territorio, piensan colectivamente formas de resguardarla de la inseguridad de la población, crean reglas de convivencia, proponen juegos. Todas están relacionadas a actos creativos hacia la búsqueda de nuevos encuentros entre pares abriéndose a la posibilidad de generar nuevos aprendizajes.

#### **5.12. Propuestas para el buen vivir en la ciudad desde los niños y niñas de La Casita**

Las propuestas que emergen desde la apropiación territorial de niños y niñas tensionan la construcción adulto céntrica de la ciudad, como un espacio urbano pensado por adultos para adultos según objetivos productivos y creativos de este grupo etario enmarcados en una lógica cultural de consumo.

Desde esta consideración, la construcción del espacio social se vuelve impositiva para niños y niñas, convirtiéndose en lugar de inseguridad e instalándose en los imaginarios colectivos el miedo a ser vulnerados por secuestro, violación, maltrato, atropellos. El repliegue a lo doméstico para la protección y resguardo de la infancia significa la retirada de los niños y las niñas del espacio público, ausentado sus discursos en torno a la vulneración que reproduce la construcción ideológica de la ciudad.

La cultura de la niñez, según sus prácticas y discursos, visibiliza necesidades y preferencias urbanas que transmitir a los adultos ideólogos de la ciudad con el objetivo de garantizar su presencia como habitantes de lo público, como sujetos participativos que establecen relación con los territorios. Desde el vínculo con los territorios no sólo son capaces de identificar las problemáticas urbanas que alteran sus cotidianidades sino también desarrollar apropiación afectiva con el espacio, como arraigo simbólico que definen sus prácticas espaciales e identitarias.

Según la perspectiva territorial de los niños y niñas de El Vergel Alto, la ciudad debería permitir el desarrollo de su autonomía y seguridad a través de espacios participativos, con el fin de hacer

uso de los lugares públicos sin que ello signifique la dependencia con los adultos ni su repliegue al espacio doméstico por motivos de protección.

Cuando los niños y las niñas imaginan un mejor lugar para vivir piensan en una ciudad que considere la experiencia de ser niño en una época histórica y contexto situado motivo suficiente para su derecho a la participación, como sujetos co – constructores de lo social con formas de apropiación territorial propias de su identidad que forman también parte del quehacer político fundamental para la incorporación en la planificación urbana.

De acuerdo a los relatos vinculados a sus apropiaciones territoriales identifican que los problemas que los marginan del uso de su población están asociados la alta velocidad con que transitan los camiones por el pasaje de tierra, situación que ocurre varias veces al día por la construcción de la carretera que unirá El Vergel Alto con el camino La Pólvora, por este motivo dicen que *“han tenido que correrse porque les tiran el camión encima”* y que a raíz de esto su permanencia en el espacio público ha estado limitada a los criterios de seguridad de las madres, padres o adultos de cuidado.

Identifican la escasez de agua también porque muchos de los camiones municipales no llenan los pilones y éstos además no son suficiente, es un problema colectivo porque ni ellos ni sus vecinos alcanzan a cubrir sus necesidades cotidianas. En relación con esta problemática tener animales y plantas se vuelve una realidad ajena para ellos, por las malas condiciones para la vida que genera la ausencia de agua en los territorios y comunidades. Proponen que ciudad para todos debería asegurar el suministro de agua para las necesidades básicas de quienes la habitan, porque se pueden reproducir las condiciones que permiten la vida.

Estas formas de interpretación asocian el buen vivir desde los niños y las niñas de la toma El Esfuerzo al uso común de los espacios sin dependencia de otros, sin riesgos de ser atropellados, que la oscuridad de la noche signifique una amenaza para sus cuerpos de niños o que la ausencia de agua limite su desarrollo vital; quieren una población que otorgue seguridad a quienes la habitan, sin que ellos ni los otros sientan soledad o vulneraciones.

Cuando los niños y las niñas proponen un mejor habitar piensan en lugares buenos para sí mismos, sus familias y sus vecinos, involucrando la dimensión comunitaria, ponen en práctica el valor de solidaridad que constituye la historia local de las poblaciones como efecto del uso colectivo del espacio.

Dentro de sus propuestas para el mejor habitar está la transformación de los espacios que consideran inseguros, por estar deshabitado, ser oscuros y acumular basura en lugares colectivos para juego y estudio. Consideran que la casa de adobe abandonada al lado de la La Casita y de

la cancha sea una biblioteca para niños y niñas, proponen trasladar los libros y el material de estudio de La Casita para este nuevo espacio, se imaginan haciendo las tareas después de la escuela. Así, La Casita quedaría como lugar de encuentro, juegos y compartir y la biblioteca como lugar de estudio y tareas.

### **5.13. Prácticas espaciales productivas: las niñas y niños como trabajadores domésticos**

Por otro lado, las prácticas productivas, tienen relación a las prácticas espaciales de responsabilidad de niños y niñas, asociado al trabajo doméstico como aporte a las realidades familiares ante la ausencia de adultos por trabajo fuera del hogar. Los niños y las niñas luego de sus prácticas escolares son sujetos claves para la reproducción del espacio doméstico, aportando a la crianza de sus hermanos más pequeños, al cuidado de enfermos y al orden del hogar.

La mayoría de los niños y las niñas de La Casita aportan con sus prácticas al trabajo doméstico de la vida familiar, generalmente toman el rol de la madre en su ausencia. Estas prácticas son exigencias de sus realidades formando parte de sus experiencias cotidianas relacionadas al cuidado de hermanos más pequeños o entre pares, al trabajo doméstico y al cuidado de enfermos.

Las prácticas productivas de niños y niñas son un aporte a la vida familiar ante la ausencia de los adultos por asuntos laborales, éstas actúan como colchón a las deficiencias del sistema económico que promueve condiciones laborales incompatibles entre la vida familiar y la vida productiva pública. Son prácticas relacionadas a la reproducción de la vida cuyo acierto fue trasladarlos a las cotidianidades familiares y ante la ausencia de adultos por asuntos labores, son enfrentados por los niños y las niñas. (Salazar, 2006). En torno a esto, niños y niñas cumplen un rol a veces secundario y otros protagonistas en la organización del hogar, espacio donde cambian pañales, dan leche, hacer dormir, van a buscar – dejar a la escuela, cubren necesidades de protección. También aportan al hogar yendo a comprar, ordenando, limpiando y algunos también cocinan.

Las prácticas cotidianas de niños y niñas, están ligadas a la producción del sistema económico, como trabajadores públicos sin remuneración de la educación y del hogar. Condicionados por la obligatoriedad se convierten en figuras claves de la reproducción del sistema educacional, doméstico y de salud.

En relación con las deficiencias del sistema de salud chileno, éste vuelve dependiente a los sujetos que experimentan enfermedades al cuidado de otros o medicamentos, en caso de no haber otros adultos que pueden apoyar o bien la implementación de otras metodologías de recuperación que apunten a la autonomía de los sujetos en estado alterados, son los niños y las

niñas quienes asumen en su cotidianeidad la pasividad del enfermo y su dependencia a un sistema de salud mercantil.

Los niños y niñas dedican tiempo considerable de sus vidas a labores domésticas y académicas que no responden a sus preferencias sino a resolver los problemas cotidianos que se instalan en las familias y espacios educativos por deficiencias sistémicas. Aun cuando las labores domésticas no sean de su preferencia reconocen lo importante de sus prácticas en el aporte al espacio íntimo – familiar para su organización y reproducción.

## 6. Reflexiones investigativas

---

Los sujetos marginales, por actuar desde la periferia del pensamiento moderno, se apropian de sus territorios y muestran sus prácticas identitarias. En este acto de reconocimiento del sujeto con su cultura se configura como sujeto socio- político protagonista y transformador de su experiencia histórica.

Los niños y las niñas de La Casita son considerados figuras marginales de la modernidad porque desde sus prácticas espaciales de apropiación territorial tensionan los valores universales propios de culturas modernas. En su afán de ejercer presencia histórica transgreden el orden formal al desafiar la autoridad y exigir horizontalidad donde expresar sus prácticas identitaria como sujetos protagonistas de un grupo social en particular; el de la niñez. El protagonismo de niños y niñas permite reconocer una perspectiva de la realidad que da cuenta de cómo se experiencia la infancia en este periodo histórico.

Es desde las fisuras del sistema dominante, en que el control institucional no es total, donde se configuran prácticas de resistencia a los modelos educativos basados en la competencia, a partir de espacios de educación territorial de control comunitario sustentado en principios alternativos a lo hegemónico, espacios que ejercitan el lazo social y la participación como forma de apropiación territorial y sentido de identidad cultural a partir de la relación con el espacio habitado.

En la defensa de prácticas creativas basadas en la educación artística y el juego, alteran el orden dominante transgrediendo los principios de competencia de los sistemas educativos formales. Se incorporan códigos a la comunicación propias de la cultura del ser niño, que según lo observado está asociada al compañerismo, a la construcción de relaciones afectivas y solidarias. En este espacio educativo se da valor al uso de la corporeidad y al derecho a enunciarse a sí mismos, sin categorías sociales pre - establecidas.

Dentro de un contexto habitacional informal mediado por el neoliberalismo, se reconocen en las experiencias sociales, territoriales y educativas de niños y niñas, elementos comunes que vinculan sus prácticas cotidianas y el modo de percibir la ciudad como alternativa a la modernidad liberal. Una perspectiva de habitabilidad dada por el ejercicio de relaciones entre pobladores en condiciones materiales y espaciales comunes en las que identifican querer mayor protagonismo en las decisiones para un mejor vivir.

Las experiencias de los niños y las niñas demuestran que aun cuando no proliferen las condiciones de organización comunitaria de los años 50'- 60' como efectos de prácticas del

movimiento de pobladores, en el neoliberalismo actual se ejercen prácticas solidarias arraigada a una historia colectiva de participación y auto-organización.

La Casita de los niños y las niñas es un espacio de auto organización que apunta a la autonomía de niños y niñas, a la seguridad de sí mismos, respeto a la diversidad, reconocimiento a la otredad. Estas consideraciones amplían el campo de acción de niños y niñas más allá del doméstico e institucional, donde pueden expresar fuera de su rol de hijos y estudiantes, a través del ejercicio permanente de la participación en que evalúan estrategias de vida para un mejor habitar en su comunidad.

En los márgenes del cuerpo social emergen impulsos de fuga, rupturas en que se desarrollan prácticas que constituyen resistencias a la subjetividad neoliberal, ésta comprendida desde preceptos ideológicos de competencias, meritocracia, cuantificación e individualismo que permean la estructura social.

En los espacios comunitarios, sin control institucional se ejercen valores ligados a la cooperación y la solidaridad como modo en que los sujetos subalternos subvierten la individualidad y soledad de sociedades jerárquicas y competitivas por una práctica arraigada al territorio de encuentros y aprendizajes.

Los niños están siendo hoy, protagonistas de preferencias e inquietudes como propias formas de percibir la realidad social, como sujetos co-creadores de su entorno, en donde establecen relaciones sociales entre sujetos que también experimentan el ser niños de esta sociedad y en esta época, construyendo una suerte de complicidad histórica entre pares. Desde la creatividad como práctica de autonomía, los niños y las niñas son capaces de subvertir roles y categorías, des identificándose de las nociones que los consideran seres pasivos y no sociales.

La investigación basa, desde su reflexión implícita, el reconocimiento de una parte del proceso, y como fin la transformación de la experiencia social para el mejor habitar de los sujetos que viven en condiciones de precariedad. La niñez pobladora reconoce que la desobediencia y violencia escolar está relacionada a asuntos emocionales y afectivos, los espacios educativos formales tienen la obligatoriedad de atender estos discursos reformulando las normativas de convivencia con el fin de atender a las realidades que los niños relatan, comprendiendo esas prácticas desestabilizadoras del orden como un modo de denuncia ante realidades conflictivas.

A modo de pensamiento sociológico, la sistematización de experiencias comunitarias son un aporte a la construcción de memoria local que permite la recuperación histórica de las comunidades, articuladas a formas de resistencia desde escenarios violentos, como un modo de articulación de resistencias a los sistemas competitivos, orientando la mirada hacia la

consideración de los subordinados por los sistemas opresores, reconocidos como sujetos creadores de prácticas liberadoras, de nuevas posibilidades, dirigido hacia nuevos órdenes que incorporen las distintas perspectivas que estructuran la realidad social.

La propuesta de acción solidaria de las pedagogías informales reconoce las experiencias sociales de quienes forman los procesos educativos fundamentales para el fluir del conocimiento, esto a través del ejercicio de la participación en los contextos educativos. La necesaria búsqueda desde la óptica social, debe ser la construcción de herramientas pedagógicas para el trabajo de las diferentes necesidades educativas y humanas que aporten al buen vivir desde el resguardo del aprendizaje como capacidad intrínseca del ser.

Los principios pedagógicos formales de los sistemas educativos tradicionalmente promueven una socialización basada en la obediencia y competitividad, validando la ideología colonial de fragmentación de territorios y comunidades. De otro modo, la educación informal sitúa el aprendizaje en un marco de confianza que aporta la dirección hacia un nuevo contrato social, basado en vínculos más afectuosos, reconociendo al otro como sujeto social y político, que en espacios de horizontalidad es capaz de ejercer sus derechos desde su protagonismo participativo. Una educación centrada en el clima social y relaciones al interior de los espacios educativos como alternativa de transformación a la rigidez formal, diluye jerarquías y roles sociales tradicionales y conservadores. Estos planteamientos experienciales apuestan a la alteración del orden hegemónico a partir de pequeñas sutilezas que transgreden lo normativo, a partir del ejercicio afectivo y solidario de los procesos auto-organizativos.

## BIBLIOGRAFÍA

Aburto, R. (2003). Juventudes Poblacionales; territorios, exclusiones y sueños en el mundo de la inseguridad ciudadana. En T. S. Comunitario, Trabajo Comunitario y Poder... La irresistible Juventud: Territorios Populares y Seguridad Ciudadana. Santiago: Ediciones Caleta Sur.

Audiovisual, C. (Dirección). (2018). OASIS La Casita de El Vergel [Película].

Bengoia, J. (2004). La modernidad perdida: ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile. Santiago: Ediciones Sur.

Benítez, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. Innovación y experiencias educativas.

Bifurcaciones . (2008). Bifurcaciones revista de estudios culturales y urbanos.

Canales, M. (2006). Metodología de la investigación social. Santiago: LOM.

Centro Comunitario El Vergel; Centro Comunitario Las Huaitecas . (2014). El semillero la voz de El Vergel. Valparaíso.

Chang, S., & Henríquez, K. (2013). Adultocentrismo y ciudadanía infantil : dos discursos en conflicto para la convivencia. Buenos Aires: CLACSO.

Corona, S., & Kaltmeir, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona: Gedisa.

Dussel, E. (2004). TRANSMODERNIDAD E INTERCULTURALIDAD. México DF: UAM - Iz.

Dussel, E. (22 de Agosto de 2017). Filosofía de la liberación: Hacia una nueva estética Latinoamericana. Epistemologías del Sur y Transmodernidad. Santiago, Chile: Centro de Investigación en Estéticas Latinoamericanas Universidad de Chile.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. Política y sociedad, 9 26.

Giroux, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Editorial GRIÓ.

Glaría, V. (Dirección). (2014). Aguante Valpo [Película].

Harvey, D. (29 de 10 de 2006). Una geografía urbana posible. (C. R. Carolina del Olmo, Entrevistador)

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

Herrera, Y. (9 de Febrero de 2017). Una revisión crítica de la modernidad. (M. Rivero, Entrevistador)

Lamy, B. (2006). Sociología Urbana o Sociología de lo Urbano? Estudios demográficos y urbanos, 211 - 225.

Lara, J. M. (12 de noviembre de 2017). Fuentes para la historia del mundo contemporáneo. Obtenido de Fuentes para la historia del mundo contemporáneo: <https://hmcontemporaneo.wordpress.com/2011/05/22/condiciones-minas/>

Lindón, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. Cuerpo, emociones y sociedad, 6 - 20.

- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y emancipación*, 251-276.
- Morales, A. (2013). *La población La Victoria: Memoria Heroica e identidad barrial*. Ruffián.
- Moreno, A. (2016). *Educación y Caos [del incipido orden escolar al sabroso desorden educativo]*. Santiago: Ediciones de la junji.
- Núñez, González, Pérez, Jorquera, Rubio, & Amarales. (2008). *Experiencia de la rehabilitación de la población Obrera de la Unión. Fifty - fifty estudio*.
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2016). *CUENTA en Chile 2016*. Santiago.
- Ortiz, A. (2007). Geografías de la infancia entendiendo <<nuevas formas>> de ver y entender el mundo. *Doc Anàl Geograf*, 1997 - 216.
- Paredes, J., & Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía: ¿qué es el feminismo comunitario? La Paz: Comunidas Mujeres Creando Comunidad*.
- Pavéz, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 81 - 102.
- Quiroga, N. (2011). Continuidades y cambios en el movimiento de pobladores: entre la producción social del hábitat y el derecho a la ciudad. *Kütral*, 73-83.
- Rojas, A. (21 de agosto de 2017). Obtenido de *Revista Planeo: Espacio para territorios urbanos y regionales*: <http://revistaplaneo.cl/2012/03/31/tac-cordillera-taller-de-accion-comunitaria/>
- Salas, L. (2010). *Calidad de vida y la "nueva sociología de la Infancia", perspectivas de investigación social complementarias*. Hologramática – facultad de Ciencias Sociales.
- Salazar, G. (2006). *Ser niño huacho en la historia de Chile*. Santiago: LOM.
- Taller de comunicaciones Centro Comunitario Las Huaitecas. (noviembre de 2014). *El Semillero La Voz del Vergel*.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona : Grao.
- Trabajo comunitario y poder. (2003). *La irresistible juventud: territorios populares y seguridad ciudadana*. Tercer seminario de trabajo comunitario.
- Tricot, V. (2011). *Participación política como forma de descolonización*. Kutral.
- Vásquez, M. L. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, H. (2015). *Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios de la infancia y el análisis crítico del discurso*. *Psicoperspectivas*.
- Villasante, T., Montañés, M., & Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Zibechi, R. (25 - 28 de agosto de 2004). *Los movimientos sociales como espacios educativos*. Ponencia Congreso Internacional de Sociología de la Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Ciudad de México: Colección Transformación Global.