



**Representaciones sociales de niñas y niños acerca del
territorio que habitan: el caso del campamento Manuel
Bustos de Viña del Mar**

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciadas en Sociología y
Título Profesional de Sociólogas

**María Fernanda León Aguirre
Claudia Noemí Cárdenas Godoy**

**Profesora Guía:
Claudia Espinoza Carramiñana**

Junio 2019

Claudia, te agradecemos por aceptar guiar nuestro proyecto y por confiar en él desde su inicio. También por creer en nosotras y otorgarnos la seguridad que tantas veces requerimos, por querer hacer de esta memoria un trabajo de aprendizaje en conjunto y por compartir el cariño y dedicación a ésta. Siempre fuiste muy sensata, constructiva y constante, lo que nos permitió construir algo novedoso, desde la dedicación y el compromiso, pero también desde la rigurosidad. Tu calidez destacó en cada una de nuestras reuniones, llamadas y correos, e incluso nos acompañaste a terreno, cosa que valoramos mucho.

Por otro lado, quisiéramos agradecer a todas las personas de Manuel Bustos que fueron parte de nuestra escuela de aprendizaje. Porque nuestra relación y apego con este territorio es mucho más grande que la presente investigación. Gracias a la señora María, Pame, Ingrid, Inés, Jessica, Fanny, Angélica, Carlos, y muchos otros pobladores y pobladoras que tanto nos han enseñado. Su fuerza y valentía es incomparable.

Nos sacamos el sombrero por las niñas y los niños de Manuel Bustos que co-construyeron esta investigación junto a nosotras. Queremos que sigan expresándose y que puedan crear espacios en comunidad en donde puedan manifestar sus pensamientos y emociones. Gracias por su honestidad, por su energía y por su cariño.

Finalmente, quisiéramos agradecer a las amigas y amigos que sociología nos dejó, por las comidas y vinos entre risas y conversaciones sobre lo jodido que el mundo está. Asimismo, por sus preguntas y críticas a nuestra investigación, y por alentarnos a continuar sin importar lo cuestionado que puede ser el investigar la niñez.

Fernanda y Claudia

Agradecerte a ti Fernanda León, por encontramos, compartirnos, cuidarnos, apoyarnos, contenernos y querernos en este proceso y en tantos otros. Por elegirnos en este duro y violento desafío que asumimos con tanta dedicación y amor, y que hoy orgullosa puedo escribir que lo he terminado junto a la mejor compañerita que Valparaíso me pudo entregar.

A mi familia por el amor, la contención y el apoyo que me han brindado no solo en este proyecto sino en cada desafío que he decidido asumir en la vida. Por hacer aquella pregunta incómoda y que la mayoría de las veces no quise responder “¿Cómo va la tesis?”, pero que fue un impulso para terminar este proceso y una de las tantas formas de demostrar su preocupación e interés en las cosas que para mí son importantes.

A ti mamá, por creer siempre en mis capacidades incluso cuando ni yo estoy muy segura de ellas, por dejar que volara a otra ciudad e impulsarme hacer las cosas que me hacen feliz.

Clau

En este apartado quisiera agradecer a quienes acompañaron y a veces, sin quererlo, influyeron en mi proceso de crecimiento personal durante el desarrollo de la tesis.

Clau, sin ti los procesos de reflexión y de toma de decisiones sin duda hubiesen sido mucho más extensos y solitarios. Juntas logramos complementarnos, cuidarnos y sostenernos. Te agradezco por soportar y acompañar mis frustraciones, inseguridades y mañas, pero sobre todo por tu amistad.

Mamá y Papá, siempre me alentaron a decir lo que pensaba y a tomar mis propias decisiones. Pero también creyeron en la mejor versión de mí misma y me apoyaron en todos mis errores, como también en mis aciertos. Gracias por permitirme elegir, por quererme tal cual soy y acompañar cada desvío que tomé en el camino.

Carito, hermana, sin quererlo, fuiste tú quien me enseñó a ser paciente, a ser perseverante y a confiar en los procesos por más complejos y largos que sean. Agradezco tu calidez y tu ternura, como también te admiro por la facilidad que tienes de entregarte a la vida.

Felipe, compañero, este proceso lo iniciamos y lo vamos terminando juntos para iniciar otros, que hoy son inciertos, pero de seguro seguirán siendo de puro aprendizaje y amor. Gracias por enseñarme con calma y sensatez, pero también por escucharme con atención y cariño. Tu compañía siempre ha logrado entregarme la tranquilidad que necesito.

A mi gatito, el Cucho, le agradezco haberme entregado su calor en mi regazo hasta su último día, aclimatando cada tarde y cada noche de lectura y escritura.

A mis primas, primos, amigas y amigos, gracias por entender (o no) mis momentos ermitaños, por no juzgarme, por alentarme cuando lo necesité, y obviamente, por cada vino celebrado.

Feña

Índice

Resumen	8
CAPÍTULO 1: Antecedentes del problema de investigación.....	9
1. Escenario chileno de pobreza y desigualdad social.....	9
2. Situación de campamento en Chile y en la región: el caso de Manuel Bustos.....	10
3. Representaciones sociales: los aspectos simbólicos de los campamentos	13
4. ¿Por qué la niñez?.....	13
4.1. Cifras y contextos de la niñez en Chile, Valparaíso y Manuel Bustos.....	15
CAPÍTULO 2: Marco teórico.....	17
1. Perspectiva Teórica.....	17
2. Discusión bibliográfica.....	17
2.1. Infancia.	17
2.1.1. Enfoques clásicos: la Infancia como un fenómeno pre-social.....	18
2.1.2. Niñas y niños como actores sociales: enfoques sociológicos contemporáneos.....	18
2.1.2.1. La infancia como objeto de interés sociológico.	19
2.1.2.2. La Nueva Sociología de la Infancia: niños y niñas como agentes sociales.....	20
2.1.3. Miradas chilenas sobre la infancia.....	20
2.1.4. La infancia en situación de campamento.....	22
2.2. Representaciones sociales.	23
2.2.1 Influencias históricas.	23
2.2.2. Origen y definición del concepto de representación social.	23
2.2.3. ¿Cómo funciona y cómo se construye una representación social?.....	25
2.2.3.1. La construcción de una representación social.	25
2.2.3.2. Funcionamiento de una representación social y sus dimensiones.	26
2.2.4. Funciones de las representaciones sociales.	27
2.2.5. Las representaciones sociales y el espacio.	28
2.3. Segregación socio-espacial.....	29
2.3.1. ¿Qué entendemos por segregación socio espacial?	29
2.3.2. Perspectivas de la segregación socio espacial.	30

2.3.3. Segregación residencial.....	31
2.3.3.1. Lo que entendemos como segregación residencial.....	31
2.3.3.2. Segregación residencial en Chile.....	34
2.3.4. Segregación residencial socioeconómica.	34
2.3.4.1. Causas de la segregación residencial socioeconómica.	34
2.3.4.2. Efectos de la segregación residencial socioeconómica.	35
2.3.5. Esquema de síntesis.....	36
CAPÍTULO 3: Diseño de la investigación.....	38
1. Pregunta de investigación.....	38
2. Objetivos de la investigación.....	38
2.1. Objetivo general:	38
2.2. Objetivos específicos:	38
3. Relevancias.....	39
4. Metodología.....	40
4.1. Tipo de estudio.	40
4.2. Tipo de diseño.	40
4.3. Universo y muestra.....	41
4.4. Técnicas de producción de información.....	43
4.4.1. Recorrido comentado.....	44
4.4.2. Photovoice o fotovoz.	45
4.4.3. Cartografía social o sociocultural.	45
4.5. Análisis de la información.....	46
4.6. Calidad del diseño.	47
4.7. Condiciones éticas.....	48
CAPÍTULO 4: Análisis y resultados.....	50
1. El trabajo de campo: la niñez protagónica y coinvestigadora	50
1.1. Villa la Pradera.	50
1.1.1. Fotovoz.....	50
1.1.2. Recorridos comentados.....	52
1.1.3. Cartografía social.....	54

1.2. Los Manantiales.....	55
1.2.1. Fotovoz.....	55
1.2.2. Recorridos comentados.....	58
1.2.3. Cartografía social.....	60
1.2.4. Cartografías individuales.....	61
2. Análisis de los resultados	63
2.1. Lo que las niñas y los niños saben del territorio.....	63
2.1.1. Villa la Pradera.....	64
2.1.1.1. Conocimientos del entorno físico.....	64
2.1.1.2. Conocimientos históricos sobre el sector.....	70
2.1.2. Los Manantiales.....	73
2.1.2.1. Conocimientos del entorno físico.....	73
2.1.2.2. Conocimientos históricos del sector.....	78
2.2. Prácticas espaciales y conjunto de comportamientos de niñas y niños dentro del campamento.....	79
2.2.1. Villa la Pradera.....	79
2.2.1.1. Tipos de uso que se le dan al campamento.....	79
2.2.1.2. Hábitos cotidianos de niñas y niños en el campamento.....	82
2.2.2. Los Manantiales.....	83
2.2.2.1. Tipos de uso que se le dan al campamento.....	83
2.2.2.2. Hábitos cotidianos de niñas y niños en el campamento.....	85
2.3. Lo que las niñas y los niños creen e interpretan del campamento	86
2.3.1. Villa la Pradera	87
2.3.1.1. Valoración de niñas y niños acerca del campamento	87
2.3.1.2. Valoración del campamento según otras y otros.	92
2.3.2. Los Manantiales.....	93
2.3.2.1. Valoración de niñas y niños del campamento.	93
2.3.2.2. Valoración del campamento según otras y otros.	98
Conclusiones.....	100
Referencias Bibliográficas.....	106

Anexos	113
Anexo n°1: Operacionalización de objetivos	113
Anexo n°2: Instrumento metodológico	114
Anexo n°3: Códigos de transcripción.....	119
Anexo n°4: Consentimiento y asentimiento informado	120
Anexo n° 5: Devolución participativa de resultados	124

Resumen

El objetivo de la investigación es conocer las representaciones sociales que poseen niñas y niños de entre 7 y 12 años del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan. El abordaje teórico se inserta dentro de la Nueva Sociología de la Infancia, considerando a niñas y niños como actores sociales y protagonistas de su realidad social. El contenido del relato de éstos se analizó en base a la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici.

El presente estudio se enmarcó bajo el método etnográfico, realizándose en dos comités de vivienda, Villa la Pradera y Los Manantiales. Se investigó mediante la técnica de mapeo colectivo, la que se desglosó en tres sub-técnicas: cartografía social e individual, fotovoz y recorridos comentados. Lo anterior se realizó con objetivo de conocer la información que poseen niñas y niños acerca del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar, identificar su actitud hacia el territorio que habitan, para finalmente, interpretar el campo de representación ordenado y jerarquizado por ellos mismos.

Nuestra investigación se realizó dentro del campamento Manuel Bustos. Éste es uno de los asentamientos informales con mayor carga histórica y simbólica de Chile, debido a su tamaño, perduración en el tiempo y a la particular relación que han establecido sus pobladores con el territorio que lo conforma, quienes han generado resistencias por un proceso de urbanización que hoy ya se encuentra en proceso.

Palabras clave: Niñez – representaciones sociales – segregación residencial – campamento.

CAPÍTULO 1: Antecedentes del problema de investigación

La presente investigación se propone conocer las representaciones sociales que poseen niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan. Nos interesa estudiar la dimensión colectiva de las representaciones sociales en una situación habitacional de campamento en Viña del Mar, dada las condiciones de pobreza y desigualdad del lugar.

Para cumplir dicho objetivo, se hace necesario mencionar el contexto en el cual habitan las niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar. En primer lugar, se hará alusión al escenario chileno de pobreza y desigualdad, para luego vislumbrar la situación de los campamentos en Chile y en la región de Valparaíso. Luego justificaremos la selección del territorio en que se realizará la investigación y fundamentaremos la elección de los sujetos de estudio, que en este caso serán niñas y niños.

1. Escenario chileno de pobreza y desigualdad social

Chile ha sido exitoso en la reducción de la pobreza durante los últimos 20 años (Agostini, Philip , & Góngora, 2008). Dicha afirmación se basa en la disminución del porcentaje de población que se encuentra bajo la “línea de la pobreza por persona equivalente”, medición que sitúa a esta población en situación de pobreza por ingresos. La Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Casen, 2015) revela que entre 2013 y 2015, efectivamente la pobreza por ingreso en el país disminuyó de 14,4% a 11,7%.

Actualmente, la situación de pobreza en Chile se mide desde un enfoque de pobreza multidimensional, entendiéndose ésta como la situación de personas que forman parte de hogares que no logran alcanzar condiciones adecuadas de vida en un conjunto de cinco dimensiones relevantes del bienestar, entre las que se incluye: “educación”, “salud”, “trabajo y seguridad social”, “vivienda y entorno”, “redes y cohesión social” (Casen, 2015). La última dimensión es nueva, lo que hace que la medida sea más exigente y haya 20,9% de personas en situación de pobreza multidimensional. Con las 4 dimensiones anteriores hubiese habido una leve disminución de 20,4% a 19,1%.

Basándonos en los mismos datos (Casen, 2015), para la población entre 0 y 17 años las cifras son más altas aún. Si el porcentaje de pobreza por ingresos para la población total de Chile es 11,7%, para la población de 0 a 17 años el porcentaje alcanza el 18,2%. En el caso de la

variable de pobreza multidimensional sucede lo mismo, el porcentaje del total de la población chilena en dicha situación es 20,9%, mientras que niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza multidimensional representan el 23,3% de la población entre 0 y 17 años.

Además de las medidas nacionales de pobreza que favorecen a Chile, el Índice de Desarrollo Humano, indicador creado por el Programa de las Naciones Unidas por el Desarrollo, le otorga el puesto número 42 con 0,832 puntos, lo que considera a Chile como uno de los 50 países con mejor desarrollo humano (PNUD, 2015). No obstante e independiente de los resultados que indican una disminución de la pobreza a nivel país, existe un patrón de marcada desigualdad, indicado por el coeficiente de Gini, el cual sitúa a Chile en la posición 13 de 177 países, ubicándolo como uno de los países con peor distribución del ingreso en el mundo con un promedio en el país de 0,51, concentrando su valor más alto en las grandes ciudades como Santiago con un 0,53, Concepción con un 0,52 y Valparaíso con un 0,50 (Mac-Clure, Barozet, & Maturana, 2014).

La satisfacción que existe en Chile por disminuir nuestros números en pobreza y por aumentar nuestro crecimiento económico no se condice con las cifras existentes en desigualdad social.

2. Situación de campamento en Chile y en la región: el caso de Manuel Bustos

Campamento es la forma de nominar a un conjunto de viviendas precarias que están agrupadas geográficamente y que dan cuenta de un poblamiento espontáneo, muchas veces irregular, producto de tomas de terrenos o la erradicación de cierto sector de la población (Candia, 2005).

Los asentamientos que surgen de esta forma quedan fuera de la ciudad formal, diferenciándose del entorno físico-urbano y social. Por ello, se les ha calificado de diferente manera: marginales, espontáneos, ilegales, irregulares y clandestinos. Se trata de asentamientos conformados por viviendas y servicios inadecuados, no reconocidos y no incorporados a la ciudad, “caracterizados por la inseguridad en la tenencia de la vivienda, acceso inadecuado a los servicios básicos, altos índices de pobreza, emplazamientos en zonas de riesgos, entre otras características que los convierten en una expresión territorial de la pobreza urbana” (Candia, 2005, pág. 13). Lo anterior permite hablar de los campamentos como territorios segregados socio espacialmente dentro de las ciudades.

En Chile, hablamos de “campamentos” desde poco después de la mitad del siglo pasado, pero esto no significa que el problema habitacional se haya originado en esos años. Éste último comienza a principios del siglo XX, luego del cierre de las salitreras chilenas, lo que produjo migraciones masivas hacia la zona centro del país, sumado a las migraciones campo-ciudad, provocando una demanda habitacional tan grande que no pudo ser satisfecha a través de los arriendos (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2013). En ese contexto, surgió la creación de las poblaciones “callampas”, que, si bien es similar a lo que hoy conocemos como “campamento”, las “callampas” no pretendían ser una solución definitiva. En los años cincuenta, se les comenzó a denominar “tomas de terreno”, diferenciándose de la anterior constituyéndose como una acción organizada de los pobladores por la reivindicación de sus carencias habitacionales. En los años setenta, las “tomas de terreno” dieron origen a los “campamentos” mediante una clara intención de radicación (Sepúlveda Swatson, 2009): el nombre se debe a que su estructura y disciplina se asemejaba a los campamentos militares.

Se evidencia que, más que anomalías del proceso de transición hacia el desarrollo, estos asentamientos han pasado a ser parte estructural de las ciudades. El momento sociopolítico imprime un sello particular en lo que conocemos como campamentos y también a las distintas estrategias gubernamentales que han surgido para abordarlos, como, por ejemplo,

desde la preocupación higienista al rol constructor del estado, en la primera mitad del siglo XX; la Operación Sitio de la década de 1960; las radicaciones y erradicaciones masivas del gobierno militar y la nueva generación de políticas habitacionales de 1990 a la fecha. (Rivas, 2013, pág. 13)

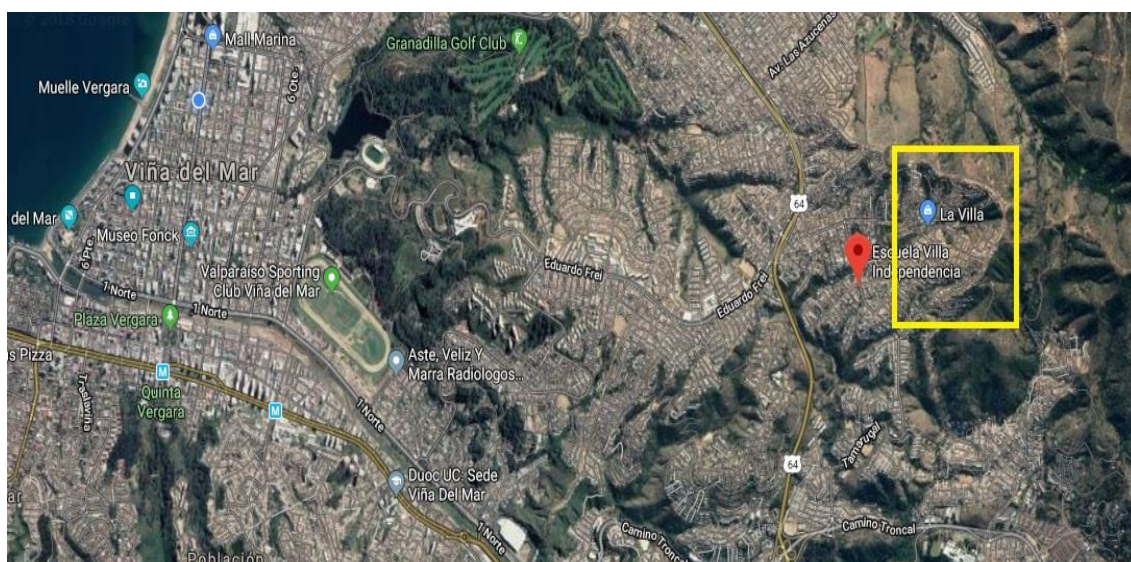
Actualmente, 38.770 familias viven en situación de campamento a lo largo de nuestro país y el número no deja de aumentar. Cabe señalar que, desde sus inicios, los campamentos han sufrido diversas transformaciones durante los años, tales como su composición o estructura interna (Techo-Chile, 2016), generando especificidad y diversidad en cada uno de ellos. Aun así, es posible identificar que los campamentos comparten características comunes como el bajo nivel de escolaridad, la precariedad del empleo, sumadas a las misérrimas condiciones de habitabilidad debido a la inestabilidad de su construcción en terrenos irregulares propensos a siniestros socioambientales.

Las cifras indican que, en la región de Valparaíso, según los datos del Mapa Social de Campamentos del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (2013), habitan 7.531 familias en 146 campamentos, ubicándose como la región con más campamentos del país. Sin desmentir lo anterior, el Monitor de Campamentos de la fundación Techo (2015) indica que las cifras del gobierno están incompletas: en el catastro del año 2015, la región de Valparaíso presentaba

10.710 familias viviendo en 177 campamentos. En la Región, Viña del Mar (57) y Valparaíso (43) son las comunas que concentran la mayor cantidad de campamentos concentrando cerca del 70% de estos.

En relación con la localización de los campamentos de Viña del Mar y Valparaíso se observa que prácticamente todos se encuentran bordeando la ciudad, en la periferia de los cerros, y dada la morfología natural de esta, se localizan en el sector caracterizado por un relieve accidentado con presencia de fuertes pendiente y buena parte de ellos están instalados en zonas de riesgos, como quebradas o áreas de derrumbe con difícil acceso (Rivas, 2013).

El caso del campamento Manuel Bustos no deja de ser particular: según los datos del catastro de Techo – Chile (2015), la toma de terrenos en el sector de Manuel Bustos comenzó en 1995, aunque algunos vecinos dicen que en verdad fue en 1997. La toma no tuvo nombre hasta que en 1999 murió el presidente de la CUT y dirigente Demócrata Cristiano Manuel Bustos. Se necesitaba un nombre y los dirigentes de la época decidieron homenajear de esa forma al ex presidente de la CUT (Bazán, 2016). En la siguiente imagen, se puede observar su ubicación, enmarcada en un recuadro amarillo, dentro de la ciudad de Viña del Mar:



Fuente: Google Maps. Manuel Bustos, Viña del Mar, 2019.

Hoy en día, Manuel Bustos se caracteriza por ser el campamento más grande de la región e incluso de Chile, compuesto por más de 1100 familias. Y además de su tamaño, su territorio es considerado como uno de los más vulnerables en cuanto a acceso a servicios básicos, ya sea salud, educación o seguridad (Techo - Chile, 2013). Actualmente, Manuel Bustos es uno de los asentamientos informales con mayor carga histórica y simbólica de nuestro país, debido a su tamaño, perduración en el tiempo y a la particular relación que han establecido sus pobladores con el territorio que la conforma, generando resistencias por un proceso de urbanización.

La urbanización de Manuel Bustos ha comenzado a llevarse a cabo a mediados del año 2017 de la mano de Serviu, luego de la firma del decreto que autoriza el procedimiento (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2017). Se ha comenzado por la regularización de las propiedades de los vecinos y se continuará por la construcción de alcantarillado, luminarias, pavimentación de vías estructurantes, entre otros (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2013). En ese contexto, la presente investigación se torna relevante en la medida en que niñas y niños del campamento poseen la oportunidad de manifestar su relación con el territorio, valorizando y jerarquizando los lugares importantes para ellos, en un proceso que aún se encuentra en desarrollo.

3. Representaciones sociales: los aspectos simbólicos de los campamentos

Debido a lo anterior, se vuelve importante contribuir a profundizar en los estudios sobre campamentos y en el caso de Manuel Bustos, prestando atención a los elementos subjetivos y simbólicos asociados a éste, elementos que provienen de la perspectiva de los mismos sujetos que habitan este sector, en este caso niñas y niños. El conocimiento de los aspectos simbólicos, complementado con la información que ya se posee sobre los campamentos, puede llevar a una mayor comprensión del fenómeno y, por tanto, a una mejor orientación para la elaboración de políticas sociales de vivienda y urbanismo, más próximas y compatibles con la realidad que viven las niñas y los niños que habitan el sector.

Las representaciones sociales han sido estudiadas por diversas disciplinas y a su vez, han estudiado múltiples fenómenos. Existe una cantidad considerable de investigaciones dedicadas a estudiar las representaciones sociales sobre determinados espacios: ciudades, barrios, y territorios varios (Hoffman & Salmeron Castro, 1997; Lefebvre, 2013). Aun así, la presente investigación adquiere relevancia, debido a la escasez de estudios acerca de las representaciones sociales sobre campamentos. Éstos últimos se han estudiado de forma cuantitativa y cualitativa, generando información general sobre los campamentos en Chile y en la Región, tal como se mencionó en el apartado anterior, pero no se encuentran tantas investigaciones que se acoten a la comprensión de los aspectos simbólicos y de significado.

4. ¿Por qué la niñez?

Las nuevas formas de ir construyendo la niñez, donde se han incorporado prácticas relativas a validar el propio juicio de niños y niñas, la creación de espacios abiertos donde puedan opinar y al mismo tiempo promover el que sean escuchados y escuchadas por el mundo adulto, hacen

que hoy en Chile la participación infantil se torne un tema y un ejercicio más recurrente, tanto en los discursos oficiales, como en la cotidianidad de la sociedad (Contreras & Pérez, 2011).

Sin embargo, desde la perspectiva de las representaciones sociales de la infancia, todavía somos herederos de conceptos que han predominado en occidente desde el siglo XVIII, “como son la inocencia, la integración regulada del niño a la sociedad por medio de la familia y la escuela, la ausencia de responsabilidades laborales o familiares, y el predominio del juego y la fantasía”. (Vergara del Solar, 2003, pág. 127). Frente a este modelo ideal, sigue sobreviviendo la imagen de una infancia amenazada, que debe ser protegida, víctima de la pobreza, siendo inocente del contexto que le ha tocado vivir y del cual debe ser alejada. “Siendo esta representación social de la infancia “en riesgo social” la base de las políticas de protección” (Rojas Flores, 2010, pág. 775).

Por otro lado, la historiografía ha demostrado que la actual concepción de infancia está vinculada a la racionalidad y a las formas de vida modernas y, en particular, a la escuela y a la familia. Los principales propósitos de estas era asegurar la supervivencia, formación e higiene física y moral de los niños, debiendo resguardar y corregir a los niños, ya que a estos los caracteriza una racionalidad incompleta (Gutiérrez & Acosta, 2014).

En el caso de la familia, el modelo de socialización de la infancia se ha basado, en general, en el aislamiento en la intimidad del hogar, la autoridad paterna y el resguardo respecto a las influencias externas. En la actualidad, este modelo no se ha perdido completamente, más bien se ha visto reemplazado por una fuerte presencia institucional, “expresada en el interés del Estado por la normalización de la infancia, a través de la escolarización obligatoria y del desarrollo de un sistema socio jurídico de protección infantil” (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, pág. 58).

En Chile y en otros países de América Latina, en las últimas décadas se ha impulsado cambios en las políticas para la niñez, en pos de incorporar una noción de infancia como sujeto de derechos. Esta noción es el eje conceptual de la denominada doctrina de protección integral y cuyo referente principal es la Convención Internacional de los Derechos del Niño Oficializada en 1989 y ratificada por Chile en 1990, referente que “es uno de los principales hitos que marcan la transformación socio-jurídica de nuestro país en materia de ciudadanía y de la relación con niños y niñas” (Contreras & Pérez, 2011, pág. 814).

4.1. Cifras y contextos de la niñez en Chile, Valparaíso y Manuel Bustos.

En 2015, los niños, niñas y adolescentes representaban el 24,9% de la población del país, aproximadamente 4.369.035 personas. En la región de Valparaíso el 23,7% de la población tenían entre 0 y 17 años, aproximadamente 431.878 personas (Casen, 2015).

La región de Valparaíso se encuentra en una situación crítica al posicionarse en el tercer lugar en el ranking nacional de población infantil en situación de pobreza (26,2%), concentrada entre los 6 - 13 años, luego de la Araucanía (33%) y Biobío (30%) (Observatorio de la Niñez y Adolescencia, 2014). Esto se suma a que, en general, la población de niñas y niños es más propensa a la situación de pobreza que la población de adultos (Casen, 2015), tal como mencionamos en el primer punto.

No es menester considerar que, desde la redefinición del proceso de socialización en la nueva sociología de la infancia, se entiende la niñez desde un enfoque generacional, como un proceso de interacción entre niños y adultos que comparten un mismo espacio y tiempo histórico, en donde se genera un contacto y un intercambio entre lo experimentado (por los adultos) y lo que se está experimentando (por los niños). Es así como niñas y niños van amasando nuevas formas de relaciones sociales (Gaitán, 2006b), siendo una de ellas la relación con el espacio en donde se vive.

Tomando en cuenta lo anterior y el contexto de urbanización que se encuentra viviendo el campamento Manuel Bustos hoy en día, se hace relevante profundizar en las representaciones sociales que poseen niñas y niños sobre el espacio en donde viven, ya que son sujetos que tienden a ser invisibilizados mediante la priorización de la población adolescente o adulta. Es por esto que en esta investigación estimamos que también deben ser considerados como actores sociales de la sociedad (Pavez Soto, 2012), y protagonistas de su realidad social, como también del estudio a realizar.

Hoy en día vivimos en una ciudad de adultos y para adultos (Tonucci, 2006), que contempla espacios para niñas y niños, pero éstos son contruidos desde una mirada adulto-céntrica, que no se hace cargo de cómo las niñas y los niños se vinculan con el espacio. Ésta es una de las razones de por qué es importante estudiar las representaciones sociales de quienes habitan un lugar como el campamento Manuel Bustos, el cual se encuentra en los inicios del proceso de urbanización: se hace necesario que niñas y niños sean parte de la construcción del espacio que habitan (Tonucci, 2009).

Dicho lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan?**

CAPÍTULO 2: Marco teórico

1. Perspectiva Teórica

El guiamiento teórico de esta investigación responde al ordenamiento propuesto por Ruth Sautu sobre los distintos niveles de abstracción que posee el marco teórico (Sautu, 2010). De esta manera el primer nivel de abstracción que identificamos, es decir la orientación general dentro de las ciencias sociales para este estudio, será el paradigma constructivista. Esta corriente de pensamiento filosófico implica concebir la realidad como múltiple y subjetiva, a la vez que implica un método epistemológico de inmersión en el contexto de interacción que se desea investigar. El segundo nivel de abstracción será lo que Sautu (2010) denomina teorías generales. Para nuestra investigación, consideramos que la teoría que mejor permite desarrollar el problema es el enfoque relacional, el que permite ver a los sujetos como participantes competentes en un mundo compartido. En tercer lugar, destacamos lo correspondiente al nivel de abstracción de las teorías sustantivas, en donde ubicamos a la teoría de la Nueva Sociología de la Infancia (Gaitán, 2006b), perspectiva relacional que desafía el enfoque estructural y el enfoque constructivista de la Sociología de la Infancia.

2. Discusión bibliográfica

El material teórico revisado para esta investigación se encuentra bajo el orden de tres capítulos. En cada uno de ellos se desarrollan brevemente los conceptos principales y que ordenan la discusión teórica de acuerdo con el problema de investigación. Cabe señalar que algunos postulados se desarrollarán de manera más extensa que otros, pues reflejan nuestra postura como investigadoras en relación con el fenómeno a estudiar.

2.1. Infancia.

La infancia ha sido concebida de distintas maneras a lo largo de la historia y en los distintos rincones del mundo que habitamos. En este apartado se expondrán las discusiones en torno al concepto, partiendo por un análisis de los enfoques clásicos y aquellos más contemporáneos, de los cuales aparece el enfoque que adoptaremos en la presente investigación. Para adentrarnos en lo que se quiere estudiar, se especificará cómo se ha ido modificando la idea de infancia en Chile para terminar haciendo un análisis teórico de la niñez en situación de campamento.

2.1.1. Enfoques clásicos: la Infancia como un fenómeno pre-social.

Antes del surgimiento de una Sociología de la Infancia, la infancia era considerada como una unidad de análisis dentro de los estudios sobre la familia, sobre educación o sobre las generaciones. Se entendía la niñez como una situación pre-social, es decir como una etapa de transición para ser integrados plenamente a la sociedad (Qvortrup, 1987). Dentro de esta misma línea se ubica el sociólogo Emile Durkheim (1975), quien posiciona la niñez desde la Sociología de la Educación, concibiendo una supuesta naturaleza “salvaje” del sujeto infantil que debe ser controlada a través del poder civilizatorio de la educación escolar. Éste último influyó en las ideas de Talcott Parsons en relación con la socialización, proceso que se vive en las familias en pos de transmitir las pautas y roles sociales a niñas y niños (Parsons, 1976).

Basándonos en el análisis de Jesús Robles Maloof (1999), otros autores como Philippe Aries, Neil Postman y Chris Jenks complementan la discusión describiendo la niñez como una construcción social y no tan sólo en términos de desarrollo biológico como lo plantea Piaget (1972), quien estudia a niñas y niños a nivel individual. En ese sentido, se plantea que este concepto surge en la cultura occidental contemporánea como un estatus social que se caracteriza por recibir actitudes de cuidado y consideración, y esquemas de educación y disciplina (Jenks como se cita en Robles Maloof, 1999).

Siguiendo lo anterior, según los planteamientos de William Corsaro, la mayor parte de los estudios sociológicos y antropológicos sobre infancia caracterizan a las niñas y los niños como receptores pasivos de las influencias de los adultos (como se cita en Vergara, Peña & Vergara, 2015). En estas disciplinas, así como también en la Psicología Evolutiva, subyace una visión de la infancia como un estado fundamental de egocentrismo pre-social, restringiendo la comprensión de lo infantil desde las ciencias sociales (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015).

2.1.2. Niñas y niños como actores sociales: enfoques sociológicos contemporáneos.

Siguiendo el análisis de Iskra Pavez (2012), los enfoques sociológicos contemporáneos proponen una nueva mirada del sujeto infantil en la sociología, considerando por primera vez a la infancia como objeto de interés sociológico autónomo.

2.1.2.1. La infancia como objeto de interés sociológico.

El primer enfoque que instala esta visión es el interaccionismo simbólico de Mead (1972), proponiendo que niñas y niños están en permanente diálogo consigo mismo y los otros a través del juego espontáneo y organizado. Por otro lado, Berger y Luckmann (1968) proponen que niñas y niños recrean, transmiten y reconstruyen la realidad que les ha sido dada a través de la socialización primaria y secundaria. Aun así, no es hasta varios años después que se considera realmente a niñas y niños como actores sociales.

Continuando con lo que señala Iskra Pavez (2012), la Sociología de la Infancia, conformada durante las décadas de los años ochenta y noventa, posee sus bases teóricas principalmente en el ámbito académico anglosajón (Europa y Estados Unidos). La mayoría de estas publicaciones no posee traducción al castellano, lo que las ha mantenido marginadas de los debates sociológicos hispanoamericanos (Pavez Soto, 2012). Quienes articulan los enfoques teóricos de la tradición anglosajona y los contextualizan en el debate sociológico español, son Lourdes Gaitán e Iván Rodríguez, mientras que en América Latina comienzan a publicarse algunos trabajos académicos al respecto (Llobet, 2013).

La disciplina de la cual hablamos es abordada por diversas visiones. Lourdes Gaitán (2006a; 2006b) hace una clasificación de ellas e Iskra Pavez (2012) las expone de la siguiente forma. En primer lugar, desde un enfoque estructural, se analiza la posición de la niñez en la estructura de las sociedades, teniendo en cuenta a partir de una ubicación etaria, considerando entonces la infancia como una categoría variable histórica y social. En segundo lugar, un enfoque constructivista que considera a la infancia como una construcción social, y al mismo tiempo, a niñas y niños como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Por último, se identifica un enfoque relacional, que busca develar el punto de vista infantil en la investigación e intervención, considerando a la infancia como una generación con un estatus y posición de poder determinada.

Recoger y considerar los discursos de las niñas y los niños es algo que no sucedió hasta finales del siglo XX. Es en ese momento que la Sociología de la Infancia da un giro colocando un nuevo marco en el que la infancia comienza a ser considerada digna de estudio al mismo nivel que se venía otorgando a actores de carácter adulto. Este cambio de enfoque surge a partir de la insatisfacción que produce a algunos sociólogos y antropólogos sociales el tratamiento que recibe la infancia en la investigación sociológica, la cual es escasa y se enfoca principalmente en los problemas de los niños o los niños problema; al mismo tiempo se asume la visión sesgada

y limitada que podemos tener los adultos al intentar comprender las experiencias vividas por niñas y niños. Por tanto, se afirma que niñas y niños son parte de la sociedad y del mundo, y que se deben estudiar “por sí mismos” (Gaitán, 2006c).

2.1.2.2. La Nueva Sociología de la Infancia: niños y niñas como agentes sociales.

Con objetivo de disminuir el sesgo de la visión adulta, la Convención de los Derechos del Niño (1989) instala en la palestra una noción de infancia como sujeto de derechos (Marré, 2013; Salazar & Botero, 2013). De este enfoque deriva la perspectiva que enmarcará la presente investigación: la Nueva Sociología de la Infancia propuesta por Lourdes Gaitán Muñoz (2006b), campo que surgió inicialmente desde la antropología y la sociología, pero que luego comenzó a entenderse como un ámbito interdisciplinario al que se ha incorporado múltiples disciplinas como la historia, la geografía, la literatura, la psicología, el trabajo social, las ciencias jurídicas, entre otras.

El enfoque de la Nueva Sociología de la Infancia considera a niñas y niños como actores sociales, es decir como seres humanos con capacidad de modificar su entorno con su sola existencia o con la interacción que llevan a cabo en él (Salas Céron, 2010). Además, considera a la infancia como una parte de la estructura social, que posee un carácter permanente que se construye socialmente y presenta variaciones históricas y culturales determinadas por las normas y pautas de conducta que se esperan de un niño en un momento determinado (Gaitán, 2006a; 2006b).

Considerar a niñas y niños como agentes sociales y sujetos de pleno derecho en la medida en que se recogen sus visiones nos permite tener una visión más completa de la realidad estudiada, pudiendo reducir el sesgo de la perspectiva adulta (Argos González, Ezquerria Muñoz, & Castro Zubizarreta, 2011). De esta manera, este enfoque busca transformar la condición habitual de los niños de objetos de estudio para pensarlos como sujetos y como partícipes en la producción e interpretación del conocimiento.

2.1.3. Miradas chilenas sobre la infancia.

Los abordajes teóricos respecto de la infancia en Chile son relativamente recientes. Los registros previos se relacionan más bien al campo de la historia, sobre todo aquella de Gabriel Salazar (2002), la cual nos relata cómo ha sido tratada nuestra infancia desde fines del siglo XIX y principios del XX. Las principales características de este trato se relacionan con la marginación, despreocupación y abandono de niñas y niños, sobre todo aquellos pertenecientes

a las clases “proletarias”, quienes en su gran mayoría fueron considerados “niños huachos” por ser parte de una configuración familiar de jefatura monoparental femenina (Salazar G. , 2002).

La Sociología de la Infancia es un área de estudios relativamente nuevo en Chile, en donde algunas autoras han tomado las riendas sobre el abordaje teórico de ésta, tal como Ana Vergara e Iskra Pavez, utilizando este enfoque para estudiar el fenómeno de la niñez contemporánea. Cabe destacar que aún existe un gran desconocimiento de esta perspectiva en nuestro país (Pavez Soto, 2012), aunque sí se ha estudiado la infancia desde otros campos disciplinares o enfoques teóricos.

Recientemente, en Chile y en otros países de América Latina, se han impulsado cambios en las políticas para la niñez (Giberti, 1997), que tienden a incorporar una noción de infancia como sujeto de derechos (Marré, 2013; Salazar & Botero, 2013), noción que proviene de la Convención Internacional de los Derechos del Niño oficializada en 1989 y ratificada en nuestro país en 1990, fecha que se considera como uno de los principales hitos respecto de la transformación socio-jurídica de Chile en temas de ciudadanía y de la relación con niñas y niños (Contreras & Pérez, 2011).

En cuanto a los estudios y enfoques recientes en temas de infancia, UNICEF Chile ha desarrollado una línea de investigación que se ha dedicado a estudiar actitudes y opiniones de los niños respecto a diversos temas. Se caracterizan por ser estudios extensivos y de carácter cuantitativo. No desmerecemos el interés que puede tener este tipo de estudios, pero nos posicionamos desde Ana Vergara et al. (2015), quienes señalan lo limitados que son estos en cuanto a su capacidad de explorar en mayor profundidad las significaciones configuradas por niñas y niños. Este tipo de investigación tiende a desestimarse debido a la idea de que la comprensión verbal, capacidad reflexiva y de verbalización de los niños son limitadas (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015).

Sumándonos a lo anterior, cabe señalar que a pesar de que se han generado avances desde la firma de la Convención de Derechos del Niño, todavía se invisibiliza la infancia, generando impacto en la consideración de las particularidades, derechos y necesidades de niñas y niños en la vida social, lo que se complica aún más en relación a la alta segregación y exclusión social que predominan en nuestro país (Espinoza, Catalán, Guerra, Sandoval, & Ampuero, 2016).

2.1.4. La infancia en situación de campamento.

Para el caso de nuestra investigación, los sujetos a investigar son niñas y niños que se encuentran en una situación particular. Los niños y niñas con quienes hemos realizado la presente investigación habitan en un espacio de campamento, en donde viven día a día la situación de pobreza y segregación residencial. A su vez, la pobreza adquiere ciertas particularidades en este grupo poblacional.

En primer lugar, cabe señalar que el concepto de pobreza infantil ha sido abordado bajo medidas de bajos niveles de ingreso o consumo de los hogares (Equidad para la Infancia, 2013). No obstante, para el caso de nuestra investigación, quisiéramos conceptualizarlo desde una perspectiva multidimensional e interrelacionada. Esto basándonos en los planteamientos de la UNICEF (2005), la que señala que los niños y niñas que habitan en pobreza no sólo sufren una privación de recursos materiales, sino que también de recursos espirituales y emocionales, que son necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar. La situación de pobreza afecta indudablemente a niñas y niños, repercutiendo en aspectos como la salud, la escolaridad, e incluso su desarrollo (UNICEF, 2014).

Al hablar de pobreza infantil, también hablamos de niñas y niños en situación de segregación residencial (Sabatini, Cáceres, & Cerda, 2001), situación que se produce por situaciones de vulnerabilidad y exclusión (UNICEF, 2014): es el caso del campamento Manuel Bustos, el cual se sitúa a las afueras de la ciudad de Viña del Mar. Profundizaremos más adelante en dicho concepto, pero se hace necesario mencionarlo debido a sus efectos en el entorno barrial en que habitan los sujetos a investigar, y por tanto, en el desarrollo de la infancia, puesto que los niños realizan la mayor parte de sus actividades dentro del barrio o en sus inmediaciones. Sofía Cohen Tirado (2011) cree que los niños que habitan entornos urbanos segregados están sujetos a la marginación urbana, la que se entiende desde la visión de Cortés (2002), quien plantea que dicho concepto pretende dar cuenta de la exclusión social, siendo ésta un fenómeno estructural originado en el patrón de desarrollo (CONAPO/Progres, 1998).

En la presente investigación nos abocaremos a estudiar un grupo de niñas y niños que habita en campamento, situación ligada a la segregación residencial y a la pobreza infantil, que implica carecer de al menos uno de los servicios básicos, vivir en vulnerabilidad e incertidumbre respecto al futuro (Techo-Chile, 2007). En otras palabras, la Fundación Techo (2016) ha definido a los campamentos como “grupos de ocho o más familias agrupadas o contiguas, que no cuenten con acceso regular a uno de los servicios básicos (alcantarillado, agua potable y/o energía eléctrica) y que se encuentren en una situación irregular de tenencia del terreno” (Techo-

Chile, 2016). Entendiendo este contexto, ser niña o niño de campamento es vivir en un contexto de exclusión, vulnerabilidad y falta de oportunidades (UNICEF/Techo, 2011), y como señala Lourdes Gaitán: “la experiencia de ser niño (o niña, o adolescente) varía de hecho de acuerdo con las condiciones determinantes de ese tiempo y lugar” (Gaitán, 2006a).

2.2. Representaciones sociales.

El estudio de las representaciones sociales continúa siendo un tema de debate en la actualidad en donde es posible encontrar múltiples formas de abordar y comprender el concepto en discusión. No obstante, en el presente apartado nos abocaremos a una revisión teórica de las principales posturas teóricas para así facilitar la comprensión del objeto de estudio de la presente investigación.

2.2.1 Influencias históricas.

El concepto de “representaciones sociales” se basa en la noción de “conciencia colectiva” desarrollada por Émile Durkheim a fines del siglo XIX, en su obra *Las formas elementales de la vida religiosa*. A partir de este concepto, Durkheim se refiere a un fenómeno social que es capaz de explicar la relación entre sociedad e individuo. Dentro de este planteamiento, el sociólogo desarrolla la “teoría de las dos conciencias”, donde la noción de conciencia colectiva se opone a la de conciencia individual, en la medida en que lo colectivo no puede ser reducido a lo individual. Dado lo anterior, la conciencia colectiva se entiende como algo que trasciende a los individuos como una fuerza coactiva, observable en la religión, las creencias y productos culturales (Mora, 2002).

En estrecha relación a la conciencia colectiva, Durkheim propone el concepto de “representación colectiva”, el cual comprende como la forma en que el grupo piensa en relación con los objetos que lo afectan. Es la crítica que Moscovici realiza a la rigidez del concepto de Durkheim la que va a dar pie a la creación del concepto de representaciones sociales, distinguiéndose del primero gracias a su dinamismo y fluidez (Perera Pérez, 2003).

2.2.2. Origen y definición del concepto de representación social.

Aquello que llamamos “representaciones sociales” fue elaborado en 1961 por el psicólogo francés Serge Moscovici, a partir de su tesis doctoral: “El psicoanálisis, su imagen y su público”. En ese texto, Moscovici (1979) define a las representaciones sociales como “maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez que son determinadas por las

personas a través de sus interacciones”, (...) “equivalen, en sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común” (Moscovici citado en Materán, 2008, pág. 244-245).

Posteriormente, el concepto de Moscovici ha sido influenciado por múltiples corrientes teóricas a lo largo de los años. Una de las que más destaca es la sociología del conocimiento de P. Berger y T. Luckmann, la que plantea la vida cotidiana como una realidad interpretada por los hombres, quienes le atribuyen el significado subjetivo de un mundo coherente (Berger & Luckmann, 1968). Lo anterior quiere decir que los sujetos tienden a percibir los procesos subjetivos como realidades objetivas, objetivando la realidad y concibiéndola como algo que se impone.

Tomando estas influencias, las representaciones sociales se han entendido como una modalidad de pensamiento “que integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción” (Araya, 2002, pág. 9), por tanto la teoría de las representaciones sociales estudia “la manera cómo los grupos sociales (o en una escala más amplia, sociedades o culturas) conceptualizan un objeto material o simbólico” (Moscovici citado por Rodríguez, 2009, pág. 15), mientras que al mismo tiempo analiza las diferencias manifestadas en esos sistemas de conceptualización, ya sea dentro de un grupo o entre grupos sociales (Rodríguez, Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación, 2009). En síntesis, cuando se estudian las representaciones sociales de un determinado objeto social, se reconocen los modos y los procesos de construcción del pensamiento social, es decir, cómo las personas constituyen y son constituidas por la realidad social.

Al mismo tiempo, el estudio de la representación de un objeto social nos ayuda a comprender la visión de mundo que un determinado grupo social posee, debido a que el conocimiento del sentido es utilizado para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales (Araya, 2002). Es por esto que no se les puede tratar a las representaciones sociales como una mera reproducción de la realidad social, sino que como un proceso que implica transformación o construcción, “porque en el proceso de representación, los sujetos interpretan la realidad y esa interpretación está mediada por los valores, religión, necesidades, roles sociales, y otros aspectos socioculturales” (Materán, 2008, pág. 244).

2.2.3. ¿Cómo funciona y cómo se construye una representación social?

2.2.3.1. La construcción de una representación social.

Cabe mencionar que, en la teoría de las representaciones sociales, el sentido común juega un rol importante, entendiendo a este último como la modalidad de pensamiento que orienta las acciones en la vida cotidiana. En este sentido, las representaciones sociales se encargan de investigar el conocimiento generado a partir del sentido común. Esto les otorga un carácter dinámico a las representaciones sociales, en la medida en que se ven sometidas a un constante intercambio de información y a la diversidad de contenidos que posee el sentido común. Lo anterior hace que las representaciones sociales se constituyan como estructuras de pensamiento cotidianos cuyos contenidos se construyen y reconstruyen constantemente (Villarroel, 2007, pág. 442).

Sandra Araya (2002), basándose en los planteamientos de Tomás Ibáñez (1994) señala que las representaciones sociales también se construyen a partir de múltiples materiales, que poseen diversas procedencias. Entre ellos nombra el fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia, los mecanismos de anclaje y objetivación, y el conjunto de prácticas sociales que se encuentran en relación con las diversas modalidades de la comunicación social.

La primera fuente de determinación de las representaciones sociales es el fondo cultural acumulado en la sociedad, en otras palabras, las condiciones económicas, sociales e históricas de un grupo social o sociedad determinada (Ibáñez, 1994), sumado al sistema de creencias, valores y referencias histórico-culturales compartidos, materializado en las diversas instituciones sociales, como la lengua u otros objetos materiales (Araya, 2002).

Apoyando el argumento de Araya, Martín Mora (2002) hace referencia a la segunda fuente de determinación de las representaciones sociales: los procesos de anclaje y objetivación, mecanismos o procesos que refieren a la elaboración y funcionamiento de una representación social (Mora, 2002). Éstos explican cómo lo social puede transformar un conocimiento en representación y cómo ésta última es capaz de cambiar lo social.

En primer lugar, la objetivación corresponde a “la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las RS de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas” (Araya, 2002, pág. 33). En otras palabras, este proceso corresponde a la transformación de todas las ideas, significados o conceptos abstractos en imágenes concretas mediante una materialización de los elementos mencionados (Materán,

2008).

Por otro lado, el anclaje expone la manera en que las estructuras sociales influyen en la formación de las representaciones sociales, y la manera en que intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones (Araya, 2002). Mediante este proceso, la representación social se relaciona con el marco de referencia de la colectividad y se presenta como un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella, transformando así lo extraño en familiar (Materán, 2008).

En conjunto, los procesos de objetivación y anclaje permiten una comprensión efectiva e inteligible de la realidad, creando “un conocimiento social que es funcional para la orientación de la dinámica de las interacciones y situaciones de la vida cotidiana” (Villarroel, 2007, pág. 447).

El conjunto de prácticas sociales que se encuentran en relación con las diversas modalidades de la comunicación social se constituye como la última fuente de determinación de las representaciones sociales. Éstas se originan principalmente a partir del contexto comunicativo, mediante la difusión de imágenes, nociones y lenguajes que transmiten valores, conocimientos, creencias y modelos de conductas instaladas por los medios de comunicación de masas (Araya, 2002).

2.2.3.2. Funcionamiento de una representación social y sus dimensiones.

Moscovici (1979) le otorgó tres dimensiones a la categoría de representación social, de las cuales se desprende la información, la actitud y el campo de la representación. En palabras de Sandra Araya (2002), cada una de ellas corresponde al contenido de la representación social, lo que constituye un universo de opiniones y/o creencias. De ahí la importancia del análisis dimensional para la comprensión del contenido y sentido de las representaciones.

En primer lugar, la información hace alusión a la suma y la organización de conocimientos poseídos por un grupo social acerca de un objeto social (Araya, 2002), evidenciando la cantidad y la calidad de éstos; si la información es de carácter prejuiciado o estereotipado, lo que evidencia la aparición de la actitud. Según Sandra Araya (2002), se hace necesario considerar que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales de los sujetos mediatizan la cantidad y la precisión de la información.

En segundo lugar, la actitud se refiere a la orientación positiva o negativa, favorable o desfavorable frente a un objeto social (Araya, 2002). Según Mary Rangel (2009), la actitud tiene que ver con los vínculos que se establecen en torno del objeto, traduciendo las elecciones, experiencias y valores que le son socialmente atribuidos. Generalmente esta se expresa en una orientación positiva o negativa hacia el objeto o sujeto representado.

Por último, el campo de representación hace referencia al cómo se ordenan y jerarquizan los elementos que configuran el contenido de la representación social (Araya, 2002). Éste expresa cómo el contenido de la representación se organiza de forma jerarquizada, en torno al núcleo simbólico que es la parte más sólida y estable de la representación, el cual se construye mediante el proceso de objetivación, que proviene de la transformación de los múltiples contenidos conceptuales e ideas abstractas en imágenes que permiten construir una visión más concreta o icónica del objeto representado (Tineo González & Ponte, 2013, pág. 150).

En síntesis, las tres dimensiones de la representación social otorgan una idea de su contenido y de su sentido (Moscovici, 1979). En otras palabras, “conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)” (Araya, 2002, pág. 41).

2.2.4. Funciones de las representaciones sociales.

La teoría de las representaciones sociales “permite analizar cómo determinado grupo social “ve”, “interpreta”, “da sentido”, a una zona de sus vivencias individuales y colectivas” (Rodríguez, García, & Jodelet, 2007, pág. 157). Todo esto, mediante cuatro funciones que poseen las representaciones sociales (Sandoval, 1997, citado en Araya, 2002):

- 1) La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
- 2) La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
- 3) La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.
- 4) La actuación, que está condicionada por las representaciones sociales. (Araya, 2002, pág. 37)

En otras palabras, las representaciones sociales permiten hacer entender y explicar la realidad, definir la identidad y singularidad de los grupos, guiar los comportamientos y prácticas, y permiten justificar los comportamientos (Abric, 2001).

2.2.5. Las representaciones sociales y el espacio.

El área temática que interesa indagar en la presente investigación es una que ha ido ganando cada vez mayor espacio dentro del quehacer empírico de las representaciones sociales: “la cuestión comunitaria”. Esta área comprende investigaciones sobre la representación del espacio urbano, de ciudades o comunidades específicas, así como la identidad de comunidades particulares, entre otros trabajos desarrollados (Perera Pérez, 2003).

Por consiguiente, se hace importante referirnos al concepto de representaciones sociales en relación con el espacio social. Por tanto, si tomamos en cuenta las funciones de las representaciones sociales y seguimos lo que indica Silvia Valiente (2007), podemos suponer que las representaciones sociales que se construyen en un determinado espacio social, proveen significaciones en común, que posibilitan la identidad de los habitantes, y a su vez la comunicación entre sus miembros. Por otra parte, las representaciones con relación al espacio se instalan como base para las creencias que justifican y legitiman las acciones y opiniones de los habitantes a través de los significados que pudiesen ser compartidos en un tiempo histórico determinado (Valiente, 2007). En otras palabras, el concepto de representaciones sociales permite conocer los sistemas de significación de ciertos grupos culturales sobre el espacio compartido, entendido como relaciones situadas en un territorio específico (Palacios Gámaz, 2010).

Pierre Bourdieu (1988) considera el espacio social como un espacio simbólico, el cual puede implicar tensiones derivadas de las diversas percepciones de la realidad social, individual y colectiva, generando un ambiente de luchas simbólicas por la percepción del mundo social (Bourdieu, 1988 citado en Palacios Gámaz, 2010). Teniendo en cuenta esto, surgen las interrogantes sobre,

cómo los sujetos interiorizamos y externalizamos las vivencias del espacio urbano donde vivimos, qué significados se construyen de los espacios disputados por diversos agentes, cómo nos marca el territorio y dejamos nuestra marca en él, cuáles son las representaciones sociales que elaboramos del espacio que habitamos, cómo inciden y guían el uso social de éste y las relaciones que establecemos con los otros sujetos. (Palacios Gámaz, 2010, pág. 35)

En síntesis, vale decir que comprenderemos las representaciones sociales de niñas y niños del campamento Manuel Bustos en relación con el territorio habitado, entendiendo este último como un espacio simbólico en donde se cruzan variedades de significados a interpretar.

2.3. Segregación socio espacial.

La segregación socio espacial, como objeto de investigación, ha estado presente en las ciencias sociales por largo tiempo. Según Enrique Pérez Campuzano (2011), este concepto se conoce como “la separación entre grupos en un espacio concreto; no obstante, no queda claro por qué sucede, y tampoco si las consecuencias son siempre negativas o cómo las políticas gubernamentales deberían prevenir o revertir este fenómeno” (Pérez Campuzano, 2011, pág. 404).

La segregación socio espacial se refiere a la existencia de desigualdades o diferencias sociales dentro de una aglomeración urbana, lo que genera que los sujetos se agrupen según atributos específicos con tendencia a la homogenización interna y disminución de las interacciones entre grupos. El aislamiento espacial y distanciamiento producido por este promueve la desintegración social, siendo una tendencia perjudicial en especial para los grupos de menores ingresos (Martin, 2016).

Como fenómeno, ha estado ligada desde sus inicios a los estudios sobre la ciudad. De manera más general, plantea la forma en que se organiza la ciudad, mientras que en la particularidad hace referencia a la construcción en el espacio de fenómenos de diferenciación social, económica, política, educacional, entre otros. (Pérez Campuzano, 2011).

2.3.1. ¿Qué entendemos por segregación socio espacial?

El concepto de segregación socio espacial ha logrado una especial atención de la sociología urbana, desde diferentes ángulos y enfatizando distintos aspectos, comprendiéndola principalmente como una separación de grupos en el espacio (Pérez Campuzano, 2011, pág. 405). Esta definición determina la segregación como un proceso que separa a la ciudad en unidades delimitadas, cada una de las cuales contiene en su interior una población homogénea que es diferente de la que la rodea.

Algunos autores incorporan la dimensión del poder, entendiendo la segregación ante todo como una cuestión de acceso y de poder en distintas esferas de la vida social, política, cultural y económica (Madanipour, 2003 citado en Pérez Campuzano 2011, pág.407). Otros enfatizan en la auto segregación de ciertas comunidades urbanas, particularmente de las clases medias y altas que tienden a separarse por medio de urbanizaciones cerradas, las cuales a su vez refuerzan la diferenciación socio espacial (Duhau & Giglia, 2008). Mientras que otros se centran en el papel de las políticas públicas sobre la estratificación del espacio urbano, así como en el

rol del mercado inmobiliario como factor determinante (Leal Maldonado, 2007).

Schnell (2002) en Pérez Campuzano (2011) propone una definición de segregación que recupera los planteamientos de Giddens, particularmente los que tienen que ver con espacios de la vida cotidiana. Se plantea lo siguiente:

(...) la segregación se construye no solamente en términos de diferenciación residencial sino también en el contacto cara a cara cotidiano, con el que se constituyen regionalizaciones internas en la ciudad. Así, la segregación es un fenómeno tridimensional: residencial (donde la gente vive), territorial (donde la gente realiza sus actividades cotidianas) e interactivo (las relaciones que establecen las redes sociales). (Schnell, 2002 citado en Pérez Campuzano, 2011, pág. 407-406)

Desde esta perspectiva, la segregación es el resultado de dos estrategias: la lucha por habitar espacios exclusivos que sean homogéneos, social, racial o culturalmente y evitar el contacto con individuos pertenecientes a otro grupo social. Esta definición permite comprender las diferencias que se generan en los dos territorios en los que se realiza esta investigación, ya que la segregación no solo dependería de donde viven, sino de donde realizan sus actividades cotidianas y las relaciones que niños y niñas establecen.

2.3.2. Perspectivas de la segregación socio espacial.

Existen dos perspectivas teóricas sobre las cuales se construyen los estudios referidos a la segregación socio espacial. La primera de ellas ofrece una mirada estructuralista (Garín, Salvo, & Bravo, G, 2009a), y se interesa por la transformación de las ciudades ocasionada por la reestructuración productiva del capitalismo, denominada en términos genéricos globalización. Las diversas teorías sobre el tema plantean que la diferenciación urbana es palpable (Duhau & Giglia, 2008) y se asume que el sistema capitalista es por naturaleza generador de desigualdades y que aquella desigualdad se expresa en la ciudad. Esta tesis se ha denominado como la del “espejo” (Sabatini & Brain, 2008) siendo el espacio urbano el reflejo de lo que sucede a nivel de sistema económico.

Si bien variados estudios realizados sobre segregación adoptan esta perspectiva, las críticas sobre ella han enfatizado en la limitada posibilidad que tiene para explicar la situación de algunas ciudades, social y espacialmente integradas en contextos económicos nacionales desiguales (Vergara Erices & Garín Contreras, 2016).

La segunda perspectiva señala que la segregación es un proceso complejo que está mediado por factores de tipo sociológicos, culturales y ambientales. De ahí que se ponga énfasis en la manera en la que las relaciones interpersonales generan segregación (Salcedo & Torres, 2004). A partir de esto se torna necesario avanzar hacia una definición que contemple una definición compuesta de la segregación. Esta puede ser abordada desde una dimensión objetiva (referida a localización o concentración espacial de la pobreza o la riqueza) o desde una perspectiva subjetiva, referida a las representaciones que los habitantes tienen de su espacio y entorno próximo (Prieto, 2011).

La dimensión objetiva hace referencia a dos elementos principales. En primer lugar, se refiere a la tendencia de algunos grupos a concentrarse en el espacio urbano, lo que se asocia al grado de dispersión o concentración de los distintos grupos sociales al interior de la ciudad y, segundo, el grado de homogeneidad y/o heterogeneidad social de cada una de las áreas de la ciudad (Vergara Erices & Garín Contreras, 2016). Mientras que la dimensión subjetiva se vincula a la percepción que posee la población respecto a las formas de segregación objetiva, elementos que se constituyen en la base de la desintegración social y, por otro lado, la relación con la identidad de los grupos sociales y el nivel de prestigio de ciertas áreas de la ciudad, lo que se vincula con la existencia de estigmas territoriales (Sabatini & Sierralta, 2006).

En la actualidad, el término segregación se aplica a una gran diversidad de circunstancias, en algunas de las cuales no es tan clara la intencionalidad, así como que resulta más difícil la distinción de los grupos involucrados. (Prieto, 2011)

2.3.3. Segregación residencial.

2.3.3.1. Lo que entendemos como segregación residencial.

Como ya hemos señalado, en líneas generales se puede afirmar que la segregación socio espacial es un proceso selectivo, cuyos efectos llevan al alejamiento de los distintos grupos sociales. En términos urbanos, puede ser considerada como expresión de la estructura social. La más estudiada y en nuestro caso, más relevante para los objetivos de esta investigación, es la segregación residencial.

A lo largo del siglo XX, las ciudades latinoamericanas exhiben un patrón de segregación residencial semejante al modelo europeo de ciudad compacta, en las áreas centrales se concentran los grupos superiores de la escala social, adquiriendo una mejor edificación y

arquitectura (Sabatini F. , 2006), concentrándose por lo general en una sola zona de crecimiento que, en la forma de un cono, une el centro histórico con la periferia en una dirección geográfica definida.

Por otra parte, los grupos más pobres, que representan entre una cuarta parte y más de la mitad de la población, tendieron a aglomerarse en extensas zonas de pobreza, especialmente en la periferia más lejana y con edificación precaria (Sabatini, Cáceres, & Cerda, 2001).

En la actualidad existe una mayor visibilidad respecto a esta, la principal razón es lo desfavorable que el concepto se vuelve cuando su raíz es socioeconómica, es decir, cuando se trata de segregación residencial socioeconómica (SRS). Dado que la SRS actúa a grandes rasgos como un mecanismo de reproducción de las desigualdades socioeconómicas, de la que ella misma es una expresión. Recalcando el hecho de que “aísla a los pobres”, quienes al tener como contexto cotidiano solo pobreza y pares pobres, sus horizontes de posibilidades se ven reducidas (Rodríguez & Arriagada, 2004).

Rodríguez (2001) comprende la segregación residencial como,

(...) la ausencia de interacción entre grupos y en un sentido geográfico, significa desigualdad en la distribución de los grupos sociales en el espacio físico. Aunque teóricamente ambos sentidos podrían ser independientes, en la práctica, suelen estar correlacionados. (Rodríguez, 2001, pág. 11)

La segregación residencial entonces, en términos generales corresponde a la aglomeración en el espacio de familias de una misma condición social, más allá de cómo definamos las diferencias sociales. La segregación puede ser según condición étnica, origen migratorio, etaria o socioeconómica, entre otras (Sabatini F. , 2006).

En términos específico, la segregación a partir de Sabatini, Cáceres y Cerda, (2001) tiene tres dimensiones: “(1) la tendencia de los grupos sociales a concentrarse en algunas áreas de la ciudad; (2) la conformación de áreas socialmente homogéneos; y (3) la percepción subjetiva que los residentes tienen de la segregación “objetiva” (las dos primeras dimensiones)” (Sabatini, Cáceres, & Cerda, 2001, pág. 27).

En Latinoamérica, sin embargo, la atención se centra en la segregación residencial socioeconómica, generando los estudios empíricos en torno a esta, dejando a un lado otras formas de separación social del espacio urbano, considerando la gran brecha de desigualdad social, ingreso y clase social, presente en la estructura social de los países Latinoamericanos

(Sabatini F. , 2006).

Según Sabatini (2006), para realizar un análisis de segregación, debemos tener presente estos cuatro ejes de entendimiento:

1. *La segregación residencial es un fenómeno, no un problema;* sin embargo, sus efectos pueden ser positivos, así como negativos.

Siempre en lo relativo a los efectos positivos de la segregación, es necesario constatar que la segregación espacial de los grupos sociales son parte de procesos sociales “normales o comprensibles”, como la búsqueda de identidad social, o la búsqueda de los sujetos por alcanzar una mejor calidad de vida. El que no todos los sujetos logren obtener condiciones favorables para que esto ocurra, no significa que deben ser estos afanes hechos socialmente condenables.

2. *La segregación residencial es parte constitutiva de la realidad social;* la sociedad no existe fuera del espacio.

El espacio social está dotado de significado social y juega diversos roles en los procesos sociales, siendo parte de otros hechos sociales como lo son: la formación de identidades sociales, ser parte de los dispositivos que determinan un acceso socialmente diferenciado de la población a bienes públicos y de consumo colectivo y ser parte de la formación de estilos más comunitarios de vida social.

3. *La escala geográfica en que la segregación ocurre es de gran importancia en sus efectos;* los impactos negativos se asocian con la menor interacción entre grupos sociales.

Si la segregación ocurriera en una escala geográfica reducida, con la conformación de vecindarios socialmente homogéneos, los efectos negativos de la segregación serían menores, incluso inexistentes. En cambio, en escalas geográficas mayores, donde la interacción física entre los grupos sociales es restringida la segregación espacial se torna negativa. El aislamiento espacial de los grupos pobres o discriminados es lo que finalmente favorece la desintegración social.

4. *La segregación residencial es un proceso, no una situación.*

La segregación como proceso debe ser asumida como un hecho colectivo social, no se trata solo de un problema, es a su vez un fenómeno que tiene una razón de ser, además de fases de evolución posiblemente predecibles. En Latinoamérica se han considerado la existencia de procesos evolutivos de la segregación espacial de los pobre inmigrantes a las ciudades, siendo la interpretación más conocida la que ve en el inquilinato en áreas centrales una primera fase.

2.3.3.2. Segregación residencial en Chile.

En Chile, los estudios empíricos de segregación residencial están orientados a enfoques socioeconómicos como sucede en el resto de Latinoamérica, por consiguiente, los estudios de las ciudades chilenas se refieren a la segregación residencial socioeconómicas (SRS).

En esta línea las tres dimensiones de segregación mencionadas anteriormente serán entendidas de la siguiente forma: existe una fuerte segregación en la primera dimensión, producto al asentamiento de las elites en las áreas de crecimiento dentro de la zona del cono en la ciudad, en la segunda dimensión es menos fuerte la segregación, dado que comparten esa área con otros grupos socioeconómicos.

Si bien estas dos dimensiones tienen diferentes impactos urbanos y sociales, los efectos de desintegración social, vinculados con la fuerza que alcanza la segunda dimensión de segregación en los sectores donde se concentran las familias pobres, ha sido el interés de las investigaciones de las ciudades chilenas. En el caso de personas y familias pobres la dimensión subjetiva de la segregación consiste en sentimientos de marginalidad, es decir, la sensación de sobrar, representan un factor clave para que la segregación objetiva (tercera dimensión) de lugar a efectos de desintegración social.

Las ciudades chilenas, así como las Latinoamérica, presentan una segregación a gran escala, caracterizadas por extensas zonas de pobreza y una clara aglomeración de las clases sociales de mayor ingreso en zonas centrales de crecimiento (Sabatini F. , 2002).

2.3.4. Segregación residencial socioeconómica.

2.3.4.1. Causas de la segregación residencial socioeconómica.

La segregación residencial socioeconómica (de ahora en adelante SRS) en las ciudades chilenas responde a un conjunto de fenómenos, tanto políticos, sociales como económicos. Las siguientes causas son determinadas a partir del estudio realizado por Sabatini, Cáceres y Cerda (2001):

- (1) *su origen histórico*, teniendo lugar en la aspiración de las elites a edificar una ciudad europea donde convivieran todas las clases sociales a excepción de los grupos populares e informales (Sabatini, Cáceres, & Cerda, 2001);

- (2) *planificación urbana*, durante los años setenta y ochenta se lleva a cabo un reordenamiento territorial, se homogenizo los espacios comunales, dando origen a comunas “ricas” sin botones de pobreza y comunas “pobres”, polarizando el espacio urbano;
- (3) *aumento de la escala geográfica*, el estado durante los años ochenta, producto de la liberación del precio del suelo, se deja de comprar terrenos dentro del perímetro urbano, construyendo las viviendas sociales en comunas periféricas. Rodríguez (2001), determina que al producirse una liberación de los mercados de tierra se estrecha la correlación entre valor de suelo y nivel económico en la población;
- (4) *factores sociodemográficos y migratorios*, en la investigación realizada por Rodríguez y Arriagada (2004), determina que, si en un territorio segregado nacen más y mueren menos personas que en otro territorio, esto inevitablemente aumentará su SRS, y que, si desde cierto barrio emigran los residentes con más años de escolaridad y llegan nuevos residentes con menos años de estudios, esto afectará el promedio local, causando segregación.

Es así como en el contexto chileno otorgado por reformas económicas y cambios políticos, se ha contribuido a la intensificación de los efectos desintegradores sociales que puede producir la segregación residencial.

2.3.4.2. Efectos de la segregación residencial socioeconómica.

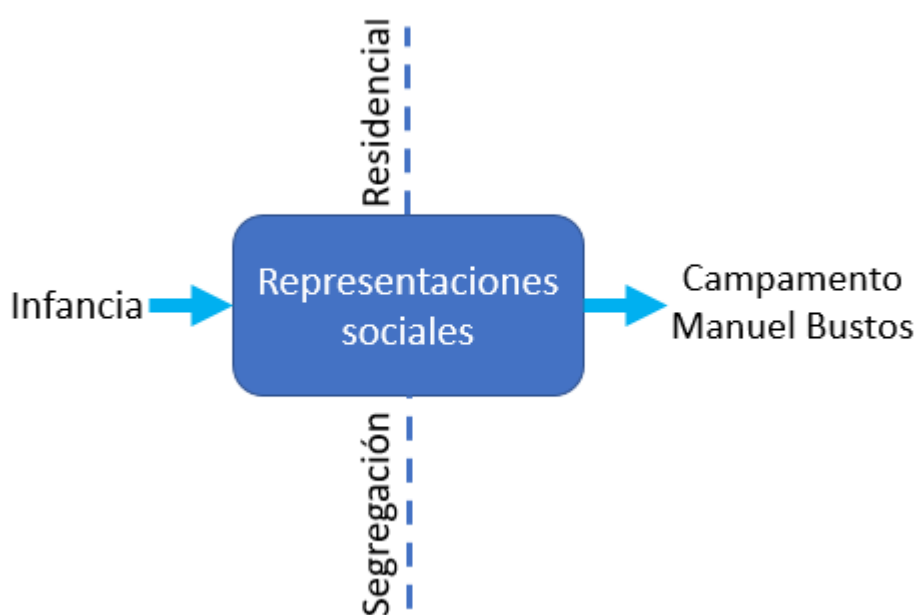
Si bien en el pasado la aglomeración espacial podría significar ventajas sociales y sobre todo políticas para las familias pobres chilenas, en la actualidad solo ha conducido a una situación de desintegración social con efectos devastadores, como lo son los siguientes, planteados por Jorge Rodríguez (2001) de la siguiente forma:

- (1) *El deterioro de servicios*, como establece Rodríguez (2001), al existir una correlación creciente entre precio de suelo, recursos municipales y nivel socioeconómico de residentes, los municipios en áreas de mayor pobreza reciben menos ingresos, que las zonas de la ciudad donde se aglomeran las familias de altos ingresos. Como consecuencia su acceso a servicios mayormente estatales es de menor calidad que privados, estrechándose también los espacios de encuentro con el otro.

- (2) *El deterioro de la seguridad y de la convivencia*, la segregación aumenta la sensación de inseguridad al reconocer a otros que son potencialmente peligrosos. Este temor conduce a la utilización cada vez más cotidiana de mecanismos de protección y encierro (Dammert, 2004). Según Kaztman y Filgueira (2006), la inseguridad provocaría que las familias congelen ciertos activos que podrían movilizar en su beneficio, como el hecho de acompañar a sus hijos a la escuela. Además, la reacción del resto de la ciudad ante los hábitos y comportamientos que germinan en esas subculturas es apartarse de estas áreas y estigmatizarlas como el lugar donde residen las “clases peligrosas” (Kaztman R. , 2003).
- (3) *Aislamiento social*, como un efecto conjunto de todo lo anterior, se genera el aislamiento normativo de quienes residen en barrios segregados, produciendo un desconocimiento mutuo con otros grupos sociales. Según Kaztman (2001), cuando se producen los procesos de segregación residencial y los barrios comienzan a ser cada vez más homogéneos, dentro de cada uno de ellos se generan códigos propios y un ordenamiento de valores diferentes al de la sociedad global.

La SRS, sin duda ha actuado como un mecanismo de reproducción de desigualdad social, en donde las familias que viven en áreas pobres son las que se han visto afectadas producto a la falta de servicios urbanos y las malas condiciones de accesibilidad empobrecimiento aún más a estas.

2.3.5. Esquema de síntesis.



Fuente: Elaboración propia

Nuestro abordaje teórico está orientado por los conceptos de infancia, representaciones sociales y segregación residencial, planteados anteriormente. Estos tres conceptos se relacionan en la medida en que, niños y niñas como actores sociales y sujetos de pleno derecho elaboran representaciones sociales respecto al campamento Manuel Bustos territorio que habitan, abordado como un lugar segregado residencialmente. Esta segregación se manifiesta en la imagen que construyen niños y niñas acerca del territorio, solidificadas y establecidas mediante el proceso de objetivación, que proviene de los múltiples contenidos conceptuales e ideas abstractas, identificadas en la información que poseen y la actitud que desempeñan frente al campamento (Tineo González & Ponte, 2013).

CAPÍTULO 3: Diseño de la investigación

1. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan?

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivo general:

- Conocer las representaciones sociales que poseen niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan.

2.2. Objetivos específicos:

- Acceder a la *información* que poseen niñas y niños acerca del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.
- Identificar la *actitud* de niñas y niños hacia el campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.
- Interpretar el *campo de representación* ordenado y jerarquizado por las niñas y los niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.

3. Relevancias.

En primer lugar, consideramos que nuestro estudio es teóricamente relevante en la medida en que permite realizar investigación con niños y niñas considerándolos como sujetos activos, como actores sociales y constructores de su propia realidad. En ese sentido, al basarnos en la propuesta teórica innovadora de la Nueva Sociología de la Infancia para realizar nuestra investigación, creemos que nuestro estudio puede darle sustento empírico a dicha teoría. Por otro lado, debido a la escasa cantidad de investigaciones realizadas en campamento, la nuestra logrará contribuir a las áreas del conocimiento relacionadas con la pobreza infantil y la segregación socio espacial.

En segundo lugar, esta investigación posee una importancia metodológica relacionada a las técnicas de recolección de datos, debido a la innovación en la manera de realizar investigación con niñas y niños. Por un lado, se decide estudiar a niñas y niños desde su visión y no desde una mirada adulto-céntrica, ya sea desde la visión de apoderados o profesores. Por otro lado, se descartan las técnicas tradicionales de recolección de datos como lo son la encuesta, la entrevista o el grupo focal, en pos de investigar a través de mapeo colectivo y sus múltiples sub-técnicas (fotovoz, recorrido comentado y cartografía social), técnica que consideramos que se adecúa mejor para la investigación con niñas y niños.

Finalmente, nos referimos a la importancia práctica o relevancia social que este trabajo podría significar para una reflexión sobre las políticas públicas de infancia, así como también las de desarrollo social. Al visibilizar las representaciones sociales de niñas y niños del campamento Manuel Bustos acerca del territorio que habitan, nuestra investigación puede ser un punto de partida para visibilizar la infancia y los campamentos. Además, en el contexto de urbanización que se encuentra viviendo Manuel Bustos, se hace relevante que sujetos invisibilizados como lo son niñas y niños, puedan manifestar su relación con el territorio. Una situación que da cuenta de la relevancia práctica de lo anterior se encuentra en desarrollo, ya que el grupo de niñas y niños de Villa la Pradera tiene la intención de compartir los resultados de la investigación con los adultos de la comunidad y las autoridades del Serviu, en pos de manifestar su descontento con la eliminación de la plaza, su lugar de encuentro.

4. Metodología

La metodología de esta investigación está basada en los planteamientos de la Nueva Sociología de la Infancia (Gaitán, 2006b), que define como eje central de la investigación considerar a niñas y niños como actores y protagonistas de ésta misma, así como también de su realidad social, por lo tanto las decisiones metodológicas se orientaron de tal forma que se respetase lo señalado anteriormente.

4.1. Tipo de estudio.

Teniendo en consideración la existencia de una extensa profundización teórica en torno a las representaciones sociales, debemos precisar que no ocurre lo mismo en el caso de los trabajos sobre el contexto habitacional de campamento y menos si hablamos de un estudio que considera niñas y niños como protagonistas de la investigación. En ese contexto, hemos decidido abordar un estudio de tipo descriptivo (Valles, 1999), ya que, ajustándose a nuestros objetivos, hemos buscado conocer una realidad específica: las representaciones sociales de niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan. En ese sentido, lo que buscamos fue recoger datos descriptivos de manera que se evidenciara los significados con los que operan los sujetos.

4.2. Tipo de diseño.

Se definió un diseño de investigación del tipo cualitativo debido a que esta metodología es adecuada en función de los objetivos del estudio, en la medida en que produce datos descriptivos a través de las palabras, escritos y conductas observables (Taylor & Bogdan, 1987). A su vez, este tipo de diseño enfatiza la perspectiva de los protagonistas, niñas y niños, persiguiendo el significado particular que éstos construyen sobre los hechos, como partes de un todo. De esta forma, se puede abordar el sentido que los actores le otorgan al objeto de estudio, el cual no es medido por la metodología cuantitativa (Ruiz, 1996).

Los estudios cualitativos suelen seguir un diseño flexible. Este tipo de diseño no sigue un plan estructurado cuyas fases correspondan a un orden temporal lineal. La flexibilidad hace alusión a la posibilidad de encontrar situaciones nuevas durante el proceso de investigación, que se vinculan al tema de estudio y que pueden implicar cambios en la pregunta de investigación, objetivos o en las técnicas de recolección de datos (Vasilachis, 2006).

Vale la pena mencionar que este estudio cualitativo se caracterizó por ser semi-proyectado. Esto se debe a que se conjugaron aspectos propios de un diseño proyectado, “aquel que prevé con antelación, todos los pasos y operaciones a seguir para llegar a los productos de la investigación” (Noboa, 2013, pág. 317), especialmente en la recopilación de la información; como también elementos de un diseño emergente, caracterizado por generar los componentes principales del diseño durante el proceso de investigación, adaptando ciertos aspectos metodológicos a las particularidades del campo (Valles, 1999). Por otro lado, nuestra investigación se define como no experimental, puesto que no fue nuestra intención modificar las situaciones o variables que influyen en la investigación, sino que observarlas de manera tal y cómo ocurre dentro del campo (Alvira, 2000).

La clasificación temporal de este diseño ha sido de tipo transversal, basándonos netamente en el momento en que se generó la información (Valles, 1999). Hemos tomado esta decisión debido a que el estudio se llevó a cabo durante un periodo de tiempo determinado, y no se realizó un seguimiento de los casos en cuestión. No obstante, los resultados que de aquí se han obtenido podrán ser contrastados con investigaciones posteriores.

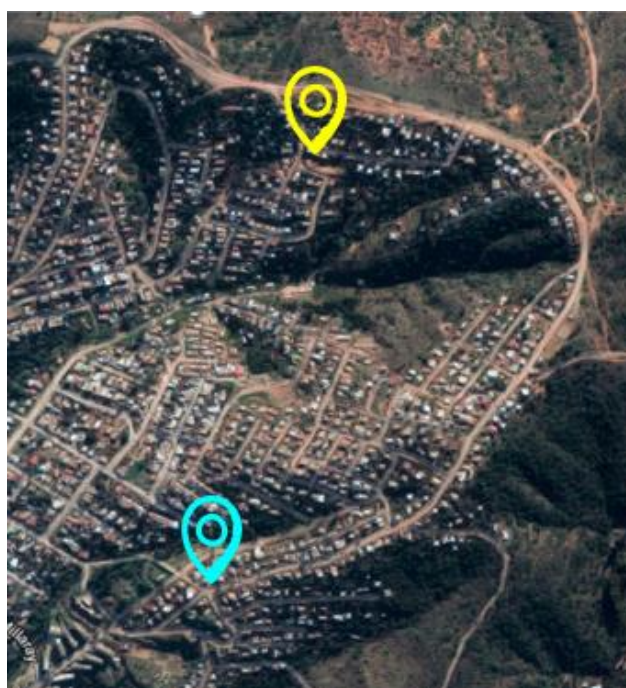
4.3. Universo y muestra

El universo de nuestra investigación está compuesto por los niños y niñas que habitan el Campamento Manuel Bustos, ubicado en el sector de Achupallas de la comuna de Viña del Mar. A pesar de haber revisado múltiples documentos y los principales informes de catastro de campamentos (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2013; Techo-Chile, 2016), no existe registro alguno de la cantidad de sujetos que componen este grupo etario dentro del asentamiento informal mencionado.

En un inicio, la investigación quiso abarcar como muestra de estudio a tres grupos compuestos entre 6 y 10 niñas y niños de 7 a 13 años, teniendo en consideración el nivel de desarrollo cognitivo requerido por las técnicas de producción de información utilizadas en la investigación. Cada grupo correspondería a tres de los veintitrés comités de vivienda existentes en el Campamento Manuel Bustos: Villa la Pradera, Bellavista y Villa las Américas. La elección de estos tres concordaba con una ubicación espacial específica de cada uno respecto del territorio de Manuel Bustos: el primero ubicado en la esquina inferior derecha, el segundo ubicado en la esquina inferior izquierda y el tercero ubicado en la cima del campamento.

Durante el trabajo de campo, sólo pudimos generar contacto con uno de los tres comités inicialmente seleccionados: Villa la Pradera. Por otro lado, nos contactamos con el comité Los

Manantiales, ubicado al costado izquierdo de la cima del campamento. Habiendo finalizado el trabajo de campo con los dos comités de vivienda mencionados, se constató que ya existía una gran producción de material a analizar, lo que ponía en riesgo el criterio de viabilidad de la investigación al abarcar un tercer comité. Por lo tanto, la muestra final resultó abarcar dos grupos de niñas y niños entre 7 y 12 años para las técnicas colectivas de producción de información, mientras que para las técnicas individuales aplicadas se seleccionó un niño y una niña de Villa la Pradera y dos niñas y un niño de Los Manantiales. Las técnicas se explicarán en el siguiente apartado.



Fuente: Google Maps

Nuestra muestra fue de carácter no probabilístico, ya que la finalidad no pretendía ser la generalización de los resultados sino más bien el análisis de las representaciones sociales del territorio habitado por las niñas y los niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar, por lo que el foco se centró en la indagación cualitativa, a fin de poder comprender el fenómeno a partir de sus características particulares.

La selección del tipo de muestreo tiene relación con la cuestión de la representación, la accesibilidad y la heterogeneidad (Valles, 1999), por ende nuestro tipo de muestreo fue por conveniencia (Salamanca & Martín-Crespo, 2007) ya que los casos se eligieron de acuerdo a la accesibilidad y disposición de la muestra, y al cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión: se seleccionaron a aquellos niños y niñas de entre 7 y 12 años de edad que habitaban el campamento Manuel Bustos de Viña del Mar, considerando el nivel de desarrollo cognitivo requerido por las técnicas de producción de información utilizadas en la investigación. Dichos niños y niñas asintieron previamente de manera escrita su participación en la investigación, así

como sus padres también consintieron de manera escrita la misma, y presentaron disposición de participar. Por otra parte, se consideraron como criterios de exclusión, la negación de niñas o niños de participar, siendo expresado de modo conductual o verbal.

4.4. Técnicas de producción de información.

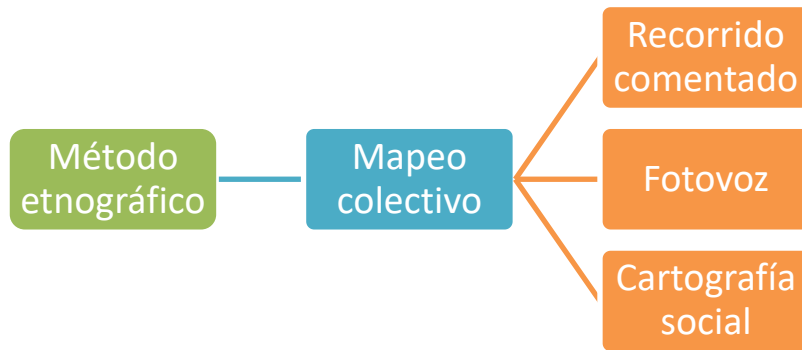
Se ha optado por utilizar el método etnográfico, herramienta de producción de información cualitativa que permite acceder a entramados de significados intersubjetivos en su contexto de escenificación, por medio de prácticas e interacciones sociales (Taylor & Bogdan, 1987), lo que significa que como investigadoras participamos y nos implicamos en las dinámicas y los espacios sociales que observamos.

En el caso de la presente investigación, se utilizó el método etnográfico mediante la técnica de mapeo colectivo, la que fue empleada durante tres jornadas como mínimo en cada sector. Se optó por el mapeo colectivo como técnica de producción de información debido a que ésta pretende territorializar la creación colectiva, la participación plural y la visibilización de un horizonte crítico, mediante diversos recursos visuales y mapas que dan pie a la comunicación y difusión de significaciones y sentidos (Risler & Ares, 2013).

Cabe destacar que la elección del mapeo colectivo como técnica de investigación se debe a que éste se caracteriza por ser un proceso de creación que busca alterar los relatos dominantes sobre los territorios, en este caso el discurso adultocéntrico, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes, niñas y niños (Risler & Ares, 2013). Con objetivo de respetar esto, nuestro rol consistió en ser mediadoras, en pos de ir abriendo o “haciendo aparecer” los significados a través de preguntas u otros ejercicios dialógicos, experienciales y/o reflexivos, desde las propias subjetividades de las niñas y los niños de Manuel Bustos.

Lo anterior se desprende de múltiples sub-técnicas que se enmarcan en las posibilidades del mapeo colectivo. En pos de cumplir con los objetivos de la presente investigación, hemos seleccionado sólo algunas de ellas: recorrido comentado, photovoice/fotovoz y cartografía social¹.

¹ En el Anexo n°1 se encuentra la matriz de operacionalización de los objetivos de la presente investigación, en donde se desglosa cada uno de ellos en sus múltiples dimensiones, las que decantan en las técnicas de construcción de información utilizadas.



Fuente: elaboración propia

El trabajo de campo se aplicó en tres instancias por cada comité de vivienda: una jornada en donde se realizaron los recorridos comentados individuales y dos jornadas colectivas en pos de no saturar a niñas y niños de actividades. En la primera jornada colectiva se realizó el recorrido comentado grupal que fue acompañado del photovoice, para luego seleccionar las fotos más importantes para las niñas y los niños; y en la segunda jornada colectiva se realizó la cartografía social. A continuación, se explica cada sub-técnica con mayor detalle.

4.4.1. Recorrido comentado.

Esta sub-técnica posee el objetivo de acceder a la experiencia sensible de los sujetos en relación con el territorio, es decir, de su percepción en movimiento mediante el caminar, percibir y describir (Thibaud, 2001). El propósito del recorrido comentado es reconocer el territorio y caracterizar la actitud y patrones de comportamiento de niñas y niños frente al campamento.

En el caso de la presente investigación, a pesar de que hablamos de mapeo como una técnica colectiva, se aplicó de manera individual, mediante dos recorridos comentados en Villa la Pradera y tres en Los Manantiales, quedando al servicio de las técnicas colectivas posteriores. Se privilegió género y edades diferentes en pos de abarcar diversas perspectivas: una niña y un niño en Villa la Pradera, dos niñas y un niño en Los Manantiales

En estos recorridos, cada niña o niño fue acompañado por las dos investigadoras, quienes cumplimos funciones diferentes: mientras una facilitaba el diálogo, la otra se encargó de registrar mediante grabadora de audio y notas de campo. No fotografiamos el recorrido, en pos de privilegiar el diálogo. El acompañamiento de recorridos implicó abordar a los participantes desde una relación horizontal, en la que ellos se convierten en guías de la investigación en el espacio, generando una coautoría en la producción de los datos (Arias, 2016).

4.4.2. *Photovoice o fotovoz.*

Ésta segunda sub-técnica, que también es conocida como entrevista fotográfica participativa, permite el desarrollo de una reflexión, intercambio y fomenta la participación y el debate, mediante la realización de fotografías por parte de los sujetos (Serrano, Revilla, & Arnal, 2016).

En esta investigación, el fotovoz fue acompañado de un recorrido comentado colectivo con cada grupo de niños y niñas, en donde se le brindó un teléfono celular (que solo poseía la función de cámara) a cada niña y niño para que mientras recorríamos el campamento, fotografiaran lo que para ellos era relevante acerca del campamento. Cabe señalar que quienes decidieron el recorrido y qué o a quién fotografiar fueron los mismos niños y niñas. Al finalizar el recorrido, nos reunimos para seleccionar las mejores fotografías y explicar el motivo de selección, para luego imprimirlas y utilizarlas para la siguiente sub-técnica. No se registró mediante grabación de audio, pero sí mediante notas de campo y mediante las tarjetas que escribió cada niño o niña acerca de su fotografía. Todo esto en pos de poder interpretar el campo de representación ordenado y jerarquizado por los niños y niñas del campamento.

4.4.3. *Cartografía social o sociocultural.*

Esta sub-técnica se materializa en la construcción colectiva de mapas, dibujos, imágenes, relatos y/o crónicas, que ilustran y narran la manera como los habitantes de un lugar representan y comprenden los fenómenos sociales que ocurren allí (Puerta, Hiestroza, & Montoya, 2008). Utilizamos la cartografía social en pos de identificar la información que poseen niñas y niños acerca del campamento.

En el proceso de análisis y resultados, el énfasis no está en el “producto mapa”, sino que en el diálogo colectivo, el debate, la creación del mapa y la presentación oral en donde a su vez confluye la subjetividad de cada uno de los sujetos implicados (Diez Tetamanti & Chanampa, 2016), lo que provee una fuente de información que ayuda a comprender las representaciones que poseen los participantes respecto de su entorno, permitiendo identificar y reconocer aquellos elementos narrativos que forman parte del territorio como lo son las calles, los límites y lugares importantes desde la visión de quienes participan.

En el momento en el que se alcanzó una discusión acerca del tema investigado y se logró crear ciertos consensos y disensos, se le presentó al grupo de participantes un pliego de cartulina en blanco sobre la que desarrollaron un mapa o dibujo, sin ayuda de información externa, en

donde marcaron los lugares que consideraron relevantes dentro del campamento. Durante el proceso de dibujo y posterior a él, se solicitó la explicación de los elementos, colores, fotografías y límites utilizados. Para finalizar la última jornada, se realizó una convivencia de cierre con un ejercicio metacognitivo.

Cabe destacar que, en un inicio, no contábamos con hacer uso de la cartografía como técnica individual, pero dado que en Los Manantiales tuvimos mayor dificultad para hallar información, decidimos hacer dos cartografías individuales en pos de complementar la información construida a partir de las otras sub-técnicas².

Como investigadoras somos conscientes de las limitaciones que posee la técnica de mapeo colectivo junto a sus sub-técnicas, ya sea por la variabilidad del instrumento humano a lo largo del proceso de observación o por límites en el contenido observable, pero para efecto de los objetivos de nuestra investigación, creímos pertinente utilizar esta técnica en pos de obtener información de primera mano, con posibilidades de muestreo y seguimiento de situaciones o casos, como también para evitar los efectos de la presencia visible del observador sobre el comportamiento de los sujetos y la situación (Valles, 1999).

4.5. Análisis de la información.

Con objetivo de facilitar el análisis de los datos entregados por las técnicas que componen el mapeo colectivo construimos categorías³ de manera inductiva en pos de clasificar los datos de las notas de campo realizadas mediante los recorridos comentados y el fotovoz y los registros de audio de los recorridos comentados individuales y de la cartografía social, los que se transcribieron en el programa Express Scribe, software para transcripciones. La transcripción se realizó mediante las convenciones del Código de Transcripción de Gail Jefferson (Bassi, 2015)⁴, que, según el autor, “consiste en una serie de símbolos que permiten registrar en un texto escrito información no verbal, paraverbal y contextual en situaciones de interacción” (Bassi, 2015, pág. 45). No obstante, el código en su estado “puro” resulta complejo de utilizar debido a que originalmente está pensada para el habla anglosajona, y a su vez incluye una variedad de signos que puede volver complicada la lectura de quien revisa el texto final.

² En el Anexo n°2 se encuentra la pauta del instrumento aplicado con el desglose de cada una de las sub-técnicas aplicadas.

³ Ver Anexo n°1.

⁴ En el Anexo n°3 se adjuntan la adaptación del Código de transcripción de Gail Jefferson.

La codificación de la información se hará “asignándoles etiquetas o membretes a los datos, basados en nuestros conceptos” (Coffey & Atkinson, 2003). De esta forma redujimos el volumen de datos y facilitamos la lectura e interpretación posterior de las notas de campo y los registros de audio. Claramente, la codificación no fue la etapa última de análisis, pero sí fue una etapa que facilitó el vínculo de los datos con las ideas y conceptos teóricos. Cabe destacar que se realizó con ayuda del programa QDA Miner.

Analizamos la información mediante el análisis de contenido, el cual pretende descubrir los significados de un determinado documento (Gomez Mendoza, 1999). Éste puede ser textual, como la transcripción de una cartografía social o un recorrido comentado, o bien las notas de campo del fotovoz; y también puede ser de material audiovisual, como la cartografía colectiva o las fotografías tomadas por niñas y niños. En pos de mantener la coherencia con nuestro marco teórico y lo que plantea la Nueva Sociología de la Infancia (Gaitán, 2006c), hemos decidido limitar el análisis a los documentos textuales, a modo de priorizar el discurso de niñas y niños acerca de los productos visuales realizados en las sub-técnicas. Esta decisión se debe a que no hemos querido interpretar sus dibujos y fotografías desde nuestra mirada adultocéntrica, por lo tanto, nos hemos limitado a analizar el contenido de su discurso respecto de éstos.

El objetivo de utilizar este tipo de análisis es poner de manifiesto los significados, tanto los explícitos como los implícitos, y así clasificar y codificar los diferentes elementos en categorías que representen de manera más clara el o los sentidos que se están estudiando, que para el caso de este estudio son las representaciones sociales de niñas y niños acerca del territorio habitado.

4.6. Calidad del diseño.

El diseño empleado en el presente estudio cumple los estándares de calidad metodológicamente exigibles que propone Valles (1998). Este diseño es técnicamente confiable ya que con él se logrará alcanzar la máxima veracidad y consistencia de la información a analizar. Por otro lado, se caracteriza por ser un diseño auténtico, en la medida en que se optimizan los recursos técnicos, contextos y personas estudiadas.

Finalmente, el diseño utilizado posee consideraciones éticas debido a que hemos cuidado de cumplir rigurosamente los códigos legalmente establecidos, y no existen limitaciones éticas o trabas legales que nos impidan llevar a cabo el diseño desarrollado (Valles, 1998), ya que cada niño y niña que participó de la investigación firmó un asentimiento, luego de que su apoderado/a firmase un consentimiento informado. Además, quedó abierto el espacio para dudas, consultas

y comentarios durante cualquier momento y espacio del proceso. Dicho proceso se aborda en mayor detalle en el siguiente apartado.

Hemos de hacer hincapié en que en última instancia, somos nosotras como investigadoras el instrumento de recogida de datos y de análisis, por tanto nuestra subjetividad juega un papel muy importante en estos momentos de la investigación, pudiendo afectar en el proceso de producción de información y de análisis, por tanto hemos de garantizar, hasta donde resulte posible, una objetiva captura y comprensión de los datos obtenidos bajo los criterios de calidad y transparencia, con el fin de responder con rigor a nuestra pregunta y objetivos de investigación.

4.7. Condiciones éticas

El desarrollo de investigaciones que presencian la participación de niñas y niños, requieren de altos estándares de análisis y discusión ética. Por lo mismo, se hizo necesario elaborar criterios y procedimientos éticos, los cuales detallaremos a continuación.

En primer lugar, consideramos que las y los participantes del estudio deben aceptar ser parte de éste de forma voluntaria y libres de coerción. Este principio está conectado con la idea de autonomía, respeto por los derechos humanos y la libre determinación en actividades de investigación (Lira, 2008). Esto se materializó de forma que cada niña y niño manifestó sus deseos de participar mediante un asentimiento informado, el cual fue firmado o dibujado luego de que un adulto responsable aceptara su participación, mediante un consentimiento informado.

Por otro lado, estos consentimientos y asentimientos informados permitieron la aplicación de acuerdos de confidencialidad con las y los participantes del estudio, asegurándole a cada uno/a el anonimato y el buen uso de la información entregada. Estos documentos fueron firmados luego de reuniones con la directiva de cada comité de vivienda, y de haberle explicado los objetivos de la investigación en detalle a cada niña, niño, y sus respectivos adultos responsables⁵.

En pos de respetar la confidencialidad de la información entregada por quienes participaron de la investigación y proteger la identidad de niñas y niños, decidimos generar un sistema de codificación que los identifiquen, considerando territorio y género. Niñas y niños del comité de vivienda Los Manantiales serán identificados a partir de las iniciales LM; y quienes pertenecen al comité de vivienda Villa la Pradera, a partir de las iniciales VLP. Después de las iniciales se incorporará una M o una H, dependiendo de si es mujer u hombre. Además, se le agregará un

⁵ En el Anexo n°4 se adjuntan Consentimiento y Asentimiento informado.

número para visibilizar la cantidad de niñas y niños participantes de la investigación. Un ejemplo sería LMM1 o VLPH2. Cabe destacar que también, por un lado, las investigadoras se identificaron con la letra I, acompañada del número 1 o 2, y, por otro lado, en una devolución participativa apareció una adulta que fue caracterizada como A1.

Por último, en concordancia con el marco teórico definido, la perspectiva de la Nueva Sociología de la Infancia (Gaitán, 2006c), se consideró durante toda la investigación, que niñas y niños participantes se involucraran como coinvestigadores, no sólo al producir datos (fotovoz, cartografía), sino que también en la reflexión sobre ellos, en la medida que fueron surgiendo. Además, con motivo de ser coherentes con el enfoque de derechos (UNICEF, 1989), se realizó una devolución participativa de los resultados⁶ del análisis de esta investigación a niñas y niños de ambos comités de vivienda, pudiendo identificar elementos claves para la redacción del informe final (Save the Children, 2017). Esperamos que puedan encontrar otras formas de presentarlo al resto de la comunidad y si es posible, a otras redes de apoyo, contemplando el proceso de radicación que se encuentra viviendo el campamento Manuel Bustos.

⁶ En el Anexo n°5 se encuentra la pauta de la devolución participativa de los resultados que se realizó con los grupos de niñas y niños de Villa la Pradera y Los Manantiales por separado.

CAPÍTULO 4: Análisis y resultados

1. El trabajo de campo: la niñez protagónica y coinvestigadora

1.1. Villa la Pradera.

1.1.1. Fotovoz

Tras organizarnos junto a la directiva del comité de vivienda Villa la Pradera y los padres y madres de niñas y niños, se decidió por comenzar aplicando la sub-técnica del fotovoz. Ese día nos reunimos en la sede social, y la mayoría de las niñas y los niños llegaron acompañados de una adulta (A1), vecina y abuela de algunos de ellos. Sólo llegaron por separado VLPH1, a quien debimos llamar para que venga, ya que vive a un costado de la sede, y VLPM3, quien la trajo su madre. En total, contamos con la participación de 8 niñas y niños, entre 7 y 12 años.

Para comenzar y entrar en confianza, realizamos una dinámica rompe-hielo. Al finalizar este primer momento, les comentamos las instrucciones y le entregamos un celular con cámara a cada niña y niño. Una vez salimos de la sede social, la mayoría de las y los integrantes del grupo fotografiaron el mural que se encontraba a un costado, del cual comentaron haber participado en su realización. Luego, lograron ponerse de acuerdo hacia dónde dirigirse y establecieron ir a la plaza. En el camino hubo una separación espontánea, en la que los niños más grandes caminaron más rápido y quedaron adelante, dejando a las niñas y los más pequeños atrás. Logramos reunirlos a todos, y se generó una discusión en torno a la pregunta “¿cuáles son los lugares peligrosos?”, en la que los más grandes se cuestionaron ¿qué es lo peligroso? Dieron diversos ejemplos, tales como las quebradas, los caminos con grietas, no tener cemento o la delincuencia de personas externas.

Cuando llegamos a la plaza, observamos un lugar desmantelado, en el que los juegos ya no tienen utilidad porque les faltaban algunas partes. Algunos nos relataron que no sabían quién destruyó los juegos pero que antes solían venir a jugar mucho a la plaza, y ya no tanto. Después de un rato, se comenzó a discutir sobre el próximo lugar a fotografiar. Un pequeño grupo de niños mencionó la iglesia como un lugar importante dentro de la comunidad, pero como quedaba más lejos, algunos no quisieron subir. Para resolver lo anterior, se realizó una votación, la que terminó por guiarnos nuevamente a la sede, pero esta vez por otro camino, la Avenida principal, llamada La Luna. En el camino, niñas y niños nos mostraron sus casas y nos comentaron sobre la gran cantidad de perros sueltos y rabiosos que hay en el sector.

Ya de vuelta en la sede social, nos reunimos en círculo para solicitarles a cada uno que elija una o dos fotos para compartirle a algún compañero de clases. Todas y todos elijen sólo una

foto, de las cuales 5 son el mural de la sede social, una es de la sede social, otra de la plaza, y una de la vegetación. Luego de escoger su foto, les solicitamos escribir en un trozo de papel alguna historia sobre la foto o el porqué de su elección. Algunos quisieron compartirlo con el grupo mediante una pequeña conversación y otros sólo compartieron su fotografía. A continuación, se adjuntan las fotografías y los mensajes, ambos elaborados por niñas y niños de Villa la Pradera:



“Yo elegí esta foto porque me acuerdo de que yo ayudé a hacer ese mural y lo hice con mis amigos y amigas” (VLPH1)



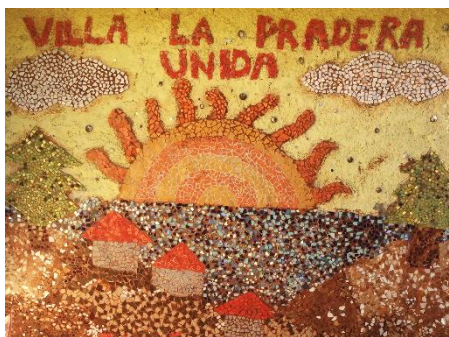
“La sede. La sede representa a la Villa la Pradera, hacen actividades, juegos y me gusta que sean muy animados” (VLPM1)



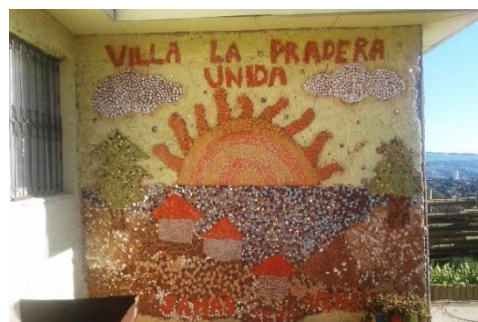
“Porque así se llama donde vivimos y donde hacemos actividades” (VLPH2)



“Me gusta porque son flores y muy lindas y también me gustan las plantas” (VLPM2)



“La elegí porque demuestra cómo es la Villa la Pradera y ese lugar es donde voy siempre y es donde yo vivo” (VLPM3)



“Elegí esta foto porque acá es donde hacen actividades y me gusta eso” (VLPH3)



“Él es Gerald, es la plaza el lugar donde juego. Porque es donde vivo” (VLPH4)



“Esta foto representa trabajo en equipo y que la Villa la Pradera es unida” (VLPH5)

1.1.2. Recorridos comentados

El primer recorrido comentado en Villa la Pradera fue realizado junto a VLPM1. Ella decidió comenzar en la sede social. Luego de haberle explicado las instrucciones, ella decide encaminarnos por un pequeño pasaje escondido detrás de la sede que nos llevó directo a la avenida principal, Avenida La Luna. Nos fuimos por ahí porque ella quería llevarnos a la plaza y nos indicó que por ahí era más corto. De camino por la avenida, nos encontramos con una animita de piedra, y VLPM1 se persignó como símbolo de respeto. Después nos enteramos de que esta animita correspondía a una de las vecinas fundadoras de la comunidad.

Estuvimos un rato en la plaza cuando VLPM1 decidió que debíamos volver, nuevamente por el mismo camino, para esta vez mostrarnos su casa. Durante el camino, decidió “entrevistar” a una de las investigadoras haciéndole preguntas sobre el campamento, a modo de conocer nuestra perspectiva como personas externas al sector.

VLPM1 decidió terminar el recorrido en el mismo punto de partida (la sede social) haciendo hincapié en la unión y solidaridad que existe en Villa la Pradera. En la siguiente imagen podemos ver el recorrido ilustrado por las investigadoras en un mapa de Google Maps:

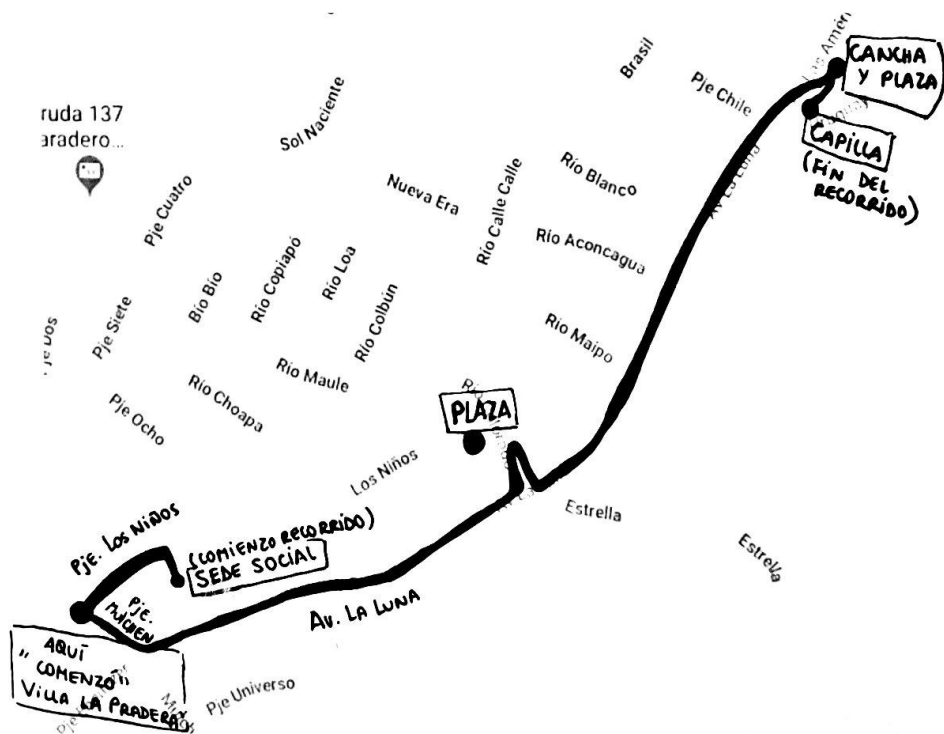


Recorrido comentado VLPM1, registrado por las investigadoras

La sub-técnica de recorrido comentado que se realizó junto a VLPH5 fue el mismo día en que realizamos la cartografía social, por tanto, ya nos encontrábamos en la sede social. Le ofrecimos comenzar el recorrido en donde él quisiera y decidió que la misma sede era su punto de partida debido a la importancia que tiene ésta para la comunidad. Luego, nos dirigimos a un punto que se encontraba en la intersección de algunas calles, que él decidió definir como el lugar en el que comenzó Villa la Pradera, en donde se comenzaron a poblar las primeras casas.

Continuamos caminando por Avenida La Luna, dirigiéndonos hacia la plaza, que ya no posee la mayoría de sus juegos, pero que de todas formas era relevante para VLPH5. Nos quedamos un rato contemplando, pero sin entrar a la plaza, y luego decidió ir hacia la capilla, lugar que no está dentro de Villa la Pradera, pero que definió como un lugar importante para él de todas formas. En el camino hacia la capilla nos detuvimos un momento a contemplar porque nos encontramos con una cancha y una plaza más grande, que VLPH5 reconoció como parte del comité de vivienda vecino y nos comentó que a veces visitaban ese lugar cuando había actividades masivas pero que en general estaba lejos, así que no iban tan frecuentemente.

A continuación, se ilustra el recorrido realizado junto a VLPH5, elaborado por las investigadoras en un mapa de Google Maps:



Recorrido comentado VLP5, registrado por las investigadoras

1.1.3. Cartografía social.

En esta sub-técnica contamos con 7 niñas y niños, ya que dos niños que habían participado del fotovoz no pudieron asistir, pero en cambio participó uno que no había estado presente en las otras instancias. La cartografía social resultó ser una experiencia bastante larga en Villa la Pradera, ya que comenzamos realizando un ejercicio de imaginación en el patio antes de entrar a la sede social a construir la cartografía.

Luego de haber entrado a la sede y haber explicado las instrucciones, hubo una discusión intensa antes de comenzar a tirar líneas en la cartulina. Una vez decidido comenzar a dibujar, se evidenció una monopolización del dibujo y del discurso por uno de los niños más grandes del grupo, VLP6. La mayoría de las niñas y los niños mencionó que no le gustaba dibujar, por tanto, le cedieron el lápiz a VLP6. Aun así, los más pequeños insistieron en la prioridad de dibujar sus casas.

Otro elemento para considerar es que, en este grupo, sólo participaron dos niñas y cinco niños, y se observó una tendencia a invisibilizar la voz de las niñas durante el dibujo y el discurso. Esto coincidió con que una de ellas no demostró demasiado interés en participar y que la otra era la más pequeña del grupo.

Quisiéramos resaltar la facilidad del grupo para ponerse de acuerdo, identificar espacios importantes y calles que los conectan. En la siguiente imagen se evidencia la cartografía social elaborada por niñas y niños de Villa la Pradera, en la que se evidencia lo mencionado anteriormente:



Cartografía social realizada por niñas y niños de Villa la Pradera

1.2. Los Manantiales.

Antes de describir cómo se realizó el trabajo de campo en Los Manantiales, se hace necesario señalar que, en este sector, además de las tres sub-técnicas estipuladas en la metodología, se realizó una cuarta como complemento a la sub-técnica del recorrido comentado. Esto debido a las dificultades que se presentaron para llevar a cabo esta sub-técnica y a modo de resguardar las particularidades de niños y niñas y obtener información de manera más concreta y clara.

1.2.1. Fotovoz.

La sub-técnica Fotovoz fue la primera realizada en el comité, y el primer acercamiento que tuvimos con los niños y niñas. Al llegar al campamento nos dirigimos a la casa de la dirigente

en busca de las llaves de la sede, a lo que ella nos comentó: “no sé cómo está la sede, no voy hace como un mes”, cuestión que llamo nuestra atención de inmediato.

Para convocar a los niños y niñas, a pesar de a ver realizado afiches y folletos previos a la actividad fue necesario ir a buscarlos a sus casas, siendo los primeros quienes nos fueron orientando para la búsqueda de otros y otras que quisieran participar de la actividad.

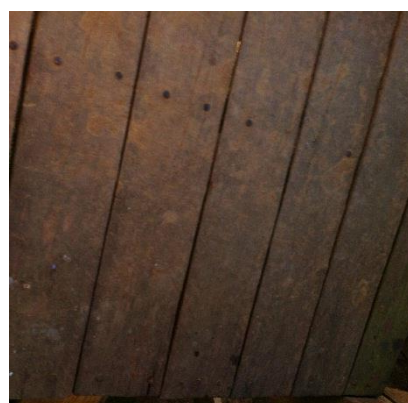
Al llegar a la sede, hubo dificultad para presentarnos y explicar las instrucciones debido a intensa conversación entre ellos y ellas las que incluían gritos e incluso gestos agresividad, en ocasiones para hacerse callar, otras para burlarse y reírse de los demás. Al lograr explicar la actividad, el uso de celulares causo mucha emoción y la atención de los niños y niñas se centró en este, y no en la idea de sacar fotografías.

Al salir de la sede para comenzar la actividad, los niños y niñas de inmediato toman rumbo hacia el “cerro”, sector no habitado y cubierto de vegetación con vista hacia otros cerros y al mar. Se prioriza este sector debido a la presencia de flora y fauna, siendo el lugar al que dicen salir a explorar. Este fue el único sector al que quisieron dirigirse, y en el que estuvimos la mayor parte del tiempo, e incluso fue complejo el retorno al comité ya que no querían regresar al sector habitacional.

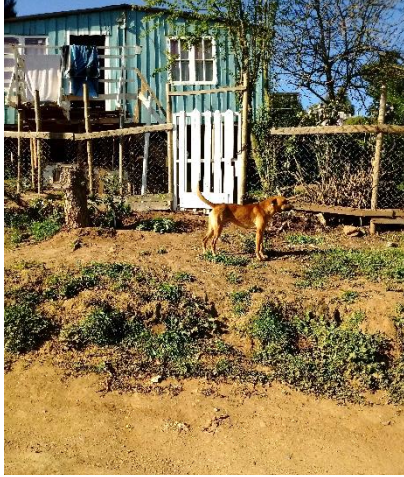
A continuación, se presentan las fotografías capturadas y elegidas por cada niño y niña, junto a los mensajes que ellos mismos elaboraron:



“A mí me gustó pasear mucho”
(LMM4)



“El amor” (LMH1)



“Yo la elegí porque fue lo primero que vi” (LMM3)



“Me gustan las plantas” (LMH2)



“Me gusta la foto porque es bonita” (LMM1)



“Me gusta porque es mi país, porque los árboles nos dan aire. Porque veo las casas, porque me gusta ver los niños que juegan” (LMH3)



“Me gustó el parque de diversiones” (LMM2)

1.2.2. Recorridos comentados.

Para esta sub-técnica se realizaron un total de dos recorridos; el primero con LMM1 y el segundo con LMM2 y LMH1, con quienes accedimos a realizar este en conjunto a pesar de que en un comienzo serían de manera individual. La decisión metodológica tomada en el caso del segundo recorrido fue a partir de la petición de los participantes, accediendo para resguardar la participación y confianza de ambos.

En el caso de ambos recorridos los niños y niñas decidieron realizar una ruta desde sus casas en dirección al “cerro”, en el cual culminaba su recorrido. Sin embargo, los recorridos presentan particularidad por lo que describiremos en primer lugar el recorrido de LMM1 y posteriormente el de LMM2 y LMH1.

En el caso de LMM1, se dirigió directamente al cerro en dirección a una plaza que se encuentra en la colina de este, es un terreno amplio con juegos y vista panorámica de Viña del Mar y la playa. En este lugar relata las sensaciones generadas y algunas anécdotas personales, luego de unos minutos nos pregunta si podemos ir al lugar que ella quiera, a lo que afirmamos y es cuando decide seguir la ruta descendiendo por un costado del cerro indicando que nos llevara al cementerio. En un principio no logramos visualizar el lugar, pero luego de unos minutos podemos identificarlo a lo lejos, por lo que decidimos retornar hacia el campamento y dar por terminado el recorrido. A continuación, adjuntamos el mapa que elaboramos para ilustrar el recorrido guiado por LMM1:



Recorrido comentado LMM1, registrado por las investigadoras

En el caso de LMM2 y LMH1, luego de haber explicado las instrucciones, ambos insisten en realizar el recorrido al colegio. Debido a la lejanía de este y que se encuentra fuera del sector del comité Los Manantiales, decidimos optar por no dirigirnos al colegio cambiando la ruta hacia la cancha y posteriormente al “cerro”.

Cuando pasamos por la cancha, se encuentran algunos niños jugando y LMM2 decide quedarse junto a sus amigos y LMH1 continúa el recorrido, junto a otro niño que se une. A LMH1 se le dificulta poner atención dada la presencia del niño y no logra entender lo que se le pregunta, dificultándose aún más la continuidad del recorrido cuando comienzan a golpearse con una rama que recoge el niño en el camino como una forma de juego.

LMH1 maneja poca información del lugar en donde vive, no conoce la historia de cómo se formó ni de cómo su familia llegó a vivir allí. La actitud que tiene hacia el sector es poco clara, además, se hace notorio que desconoce el nombre del lugar en donde vive nombrándolo de distintas formas a lo largo del recorrido.

Se decide terminar el recorrido cuando LMH1 no responde y comienza a correr detrás del niño. A continuación, se adjunta el mapa que elaboramos para ilustrar el recorrido realizado por LMM2 y LMH1:



Recorrido comentado LMM2 y LMH1, registrado por las investigadoras

1.2.3. Cartografía social.

La elaboración de la cartografía social se llevó a cabo en la sede del comité, espacio conocido y utilizado por niños y niñas durante el año por otras intervenciones en las cuales participan. Para comenzar la actividad se debió ir a buscar a cada uno y una de los y las participantes a su casa. La dinámica de trabajo realizada se basó en tres momentos; el primero en el cual se explicó la actividad, el segundo en la realización de la cartografía social y por último la entrega y ubicación de las fotografías tomadas en la sub-técnica Fotovoz.

A lo largo de toda la aplicación de la sub-técnica el dialogo fue dificultoso producto a la negativa de algunos/as niños y niñas de participar en ciertos momentos de la actividad, sin embargo, al ver que los y las demás si participaban estos y estas volvían a integrarse a la dinámica de grupo.

En el proceso de elaboración de la cartografía, se evidencian dos situaciones; en primer lugar, la comunicación entre ellos y ellas es dificultosa y género que no pudieran ponerse de acuerdo para realizar una distribución del espacio y proyección del comité en conjunto, dibujando diversos elementos por separado, y en segundo lugar al momento de referirse al comité donde viven y el cuál se encontraban dibujando, no mencionan el nombre de este, sino que hacen referencia al “cerro”.

A continuación, adjuntamos la cartografía colectiva, elaborada por las niñas y niños de Los Manantiales:



Cartografía social realizada por niñas y niños de Los Manantiales

En la cartografía social, podemos observar que se dibujan espacios del comité separados, no hay presencia de calles ni conexión entre un espacio y otro y se hace necesario marcar y nombrar cada elemento dibujado a través de post-it. Se pueden visualizar las fotografías tomadas por ellos y ellas ubicadas en el lugar donde se tomaron dentro de la cartografía.

1.2.4. Cartografías individuales.

Para resguardar la particularidad de niños y niñas y poder obtener información más detallada y clara se optó por realizar la sub-técnica de cartografía aplicada de manera individual con LMM2 y LMH1, dada las dificultades presentadas en el recorrido comentado y como un complemento a esa sub-técnica.

La cartografía individual se realizó al aire libre en la cancha del comité y con LMM2 y LMH1 al mismo tiempo. Luego de dar las indicaciones de la actividad se les facilitó los materiales para construir su cartografía. LMM2 se dispuso de inmediato a dibujar su lugar favorito dentro del campamento “el parque de diversiones” nombre que le daba a la cancha justamente donde nos encontrábamos. En el caso de LMH1 comenzar con la actividad fue complejo dado que se encontraba distraído jugando con una flauta que trajo desde su casa y de su negación al dibujo ya que consideraba que lo hacía mal al no saber dibujar. Decidiendo finalmente dibujar y realizar la actividad. A continuación, se adjuntan las cartografías individuales de LMM2 y LMH1:



Cartografía individual LMM2

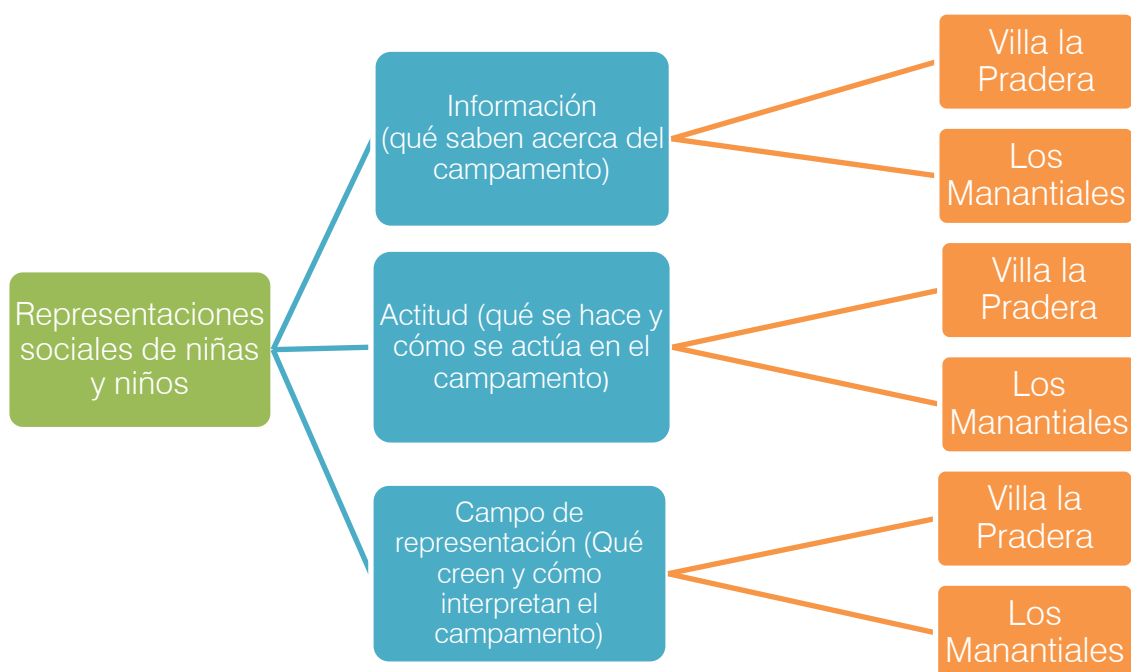


Cartografía individual LMH1

2. Análisis de los resultados

Quisiéramos aclarar que el análisis se estructuró en función de las tres grandes dimensiones del concepto de representaciones sociales (Moscovici, 1979) abordado en la presente investigación: información (qué se sabe), actitud (qué se hace y cómo se actúa) y campo de representación (qué se cree y cómo se interpreta). Además, tal como en la totalidad de la investigación, se abordó la niñez como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas (Gaitán, 2006a; Gaitán, 2006b; Pavez Soto, 2012), por tanto se incluyó en el análisis lo conversado durante la etapa de devolución participativa de resultados.

En cada uno de los tres apartados que se presentan a continuación, se analizó por separado la experiencia de los territorios abordados, en pos de respetar las particularidades de cada uno de ellos y del grupo de niñas y niños participantes. Aun así, quisiéramos destacar algunas similitudes y diferencias encontradas, las cuales se presentan al final. El siguiente esquema da cuenta de la estructura que se le entregó al análisis.



Fuente: Elaboración propia

2.1. Lo que las niñas y los niños saben del territorio.

En este apartado se aborda la información que poseen niñas y niños de ambos comités de vivienda en los que hemos trabajado, respecto del territorio en el que habitan, Manuel Bustos. Aquí observamos cómo se suman y se organizan los conocimientos que poseen estos grupos acerca del campamento (Araya, 2002). Para eso, hemos dividido esta dimensión en dos

subdimensiones, ya que hemos identificado que se manejan tanto conocimientos del entorno físico del sector, como también conocimientos históricos.

2.1.1. Villa la Pradera.

2.1.1.1. Conocimientos del entorno físico.

Elementos representativos del campamento.

Antes de identificar lugares o elementos representativos, niñas y niños del comité Villa la Pradera caracterizan el paisaje de lo que entienden como su territorio. Una de las características del campamento es que posee cierto grado de ruralidad, según uno de los niños, quien describe la presencia de árboles y “verdes” dentro del sector, generando un ambiente agradable para ellos y ellas, diferenciándose del desierto y de las características urbanas de la ciudad. Durante la devolución participativa de resultados, VLPH5 manifestó que:

VLPH5: (...) en Villa la Pradera hay harto verde, hay hartos arboles

I2: ¿y les gusta eso?

VLPH4: si

VLPH5: porque no es tan desértico ni tan poblado de ciudad. Esta en un intermedio. (Devolución participativa)

Una segunda característica del sector son sus caminos de tierra, que también responden al grado de ruralidad mencionado en el primer párrafo. Éstos son identificados en la cartografía social, y además resultan ser una referencia que permite indicar uno de los límites de la población. Las niñas y los niños se refieren a ellos de la siguiente manera:

Yo quería pintar los caminos como con color café, como tierra. (VLPH5, Cartografía social)

La Villa la Pradera empieza desde::: (...) desde::: (x) desde que empieza el camino de tierra, por cerca de:::, como por:::, por acá abajo. Desde la cancha hacia (x) desde la cancha, eh (x) desde la Villa Arauco hacia arriba, y de ahí empieza el camino de tierra, hasta la capilla. (VLPH6, Cartografía social).

Además de poseer caminos de tierra, niñas y niños de Villa la Pradera reconocen la presencia de al menos una quebrada dentro de su territorio, a la cual no le entregan mayor importancia. Parece ser un sector que les es indiferente y lo expresan así:

I2: Oigan, acá abajo ¿qué hay? ¿cómo se llama?

VLP6: No sé cómo se llama

VLP5: La quebrada no más. (Cartografía social)

La descripción del paisaje de Villa la Pradera deriva en la identificación de ciertos elementos del territorio que permiten delimitar y ubicarse. Nos damos cuenta de que niñas y niños tienden a utilizar ciertos elementos referenciales que ayudan a definir estos límites, tales como la cancha o la Villa Arauco que marcan “el comienzo” del comité, y la iglesia que ayuda a comprender donde “termina”.

Podríamos hacer como desde la Villa Arauco, como desde la cancha hacia arriba. (VLP6, Cartografía social)

I1: Y, ¿la iglesia sería el termino de villa la pradera?

VLP5: Si, como lo ven era lo que decía yo. (Recorrido comentado VLP5)

Cabe destacar que conocen el nombre de casi todas las calles. Esto se visibiliza mediante la cartografía social, en la que se trazaron las calles con mucha precisión y se pintaron de color café para simular la tierra. Luego de haber precisado la ubicación de éstas, decidieron colocar un papel con nombre a cada una de las calles, e incluso algunos niños demostraron estar muy ubicados al hablar sobre ellas con mucha claridad en algunas de las sub-técnicas, tal como se evidencia a continuación:

Si po', este camino (0.5), desde aquí está la doblá hacia el jardín (0.3) eso ya es parte de la Villa Arauco (0.3) entonces eso no. (VLP6, Cartografía social)

Aquí hay un pasaje que se llama Los niños. (VLP2, Cartografía social)

Esto para Villa la Pradera debería ser el camino principal de toda la Villa. Como el camino central y se van todos los pasajes pa' allá. (VLP5, Recorrido comentado)

Ahora bien, dentro de los espacios representativos del campamento, nos dimos cuenta de que los niños y las niñas identifican y dan mayor importancia a espacios que permiten el encuentro dentro de la comunidad, mientras que los espacios de carácter privado como sus hogares o “las casas”, tal como ellos y ellas las nombran, pasan a un nivel de importancia secundario. En la cartografía social dibujan con mayor tamaño los espacios comunitarios,

mientras que solo los niños y las niñas de menor edad ponen en relevancia la importancia de representar sus casas.

Uno de los espacios reconocidos con mayor fuerza por los niños y las niñas de Villa la Pradera fue “la sede”. En la sub-técnica del Fotovoz, la imagen de la sede fue fotografiada por 5 de 8 niños. Quienes la fotografiaron recalcaron que ésta es el símbolo de la comunidad, el lugar donde hacen actividades y donde juegan. Además, indican que el mural fotografiado fue realizado por ellos mismos, y que éste representa el trabajo en equipo y la unidad de Villa la Pradera. Por otro lado, en las otras sub-técnicas hacen alusión a la importancia de la sede. Algunos de los comentarios acerca de la sede señalan lo siguiente:

La sede. La sede representa a la Villa la Pradera. (VLPM1, Fotovoz)

Porque así se llama donde vivimos y donde hacemos actividades. (VLPH2, Fotovoz)

Porque (0,3) acá, es como lo más importante principal, que (0,3) que, que hay en Villa la Pradera. (VLPH5, Recorrido comentado)

VLPH5: Yo digo que hagamos, no sé po’, todo chico, y las cosas más importantes las hagamos grandes.

VLPH6: Ah es que como que aquí, por ejemplo, la sede que sea más grande (...). (Cartografía social)

A parte de la sede, se reconocen otros elementos representativos dentro del territorio que utilizan como espacios de referencia, ya que los nombran de manera que ayuda a comprender como se estructura el espacio dentro de Villa la Pradera. Esos espacios son la cancha y la plaza, ambos asociados al juego, elemento de importancia para ellas y ellos. Nombran estos elementos para ubicarse mientras realizan la cartografía social:

VLPH6: Entonces, sería, empecemos la sede por acá:::, y hacemos el camino hacia abajo:::, por acá empieza el camino que nos tira hacia arriba, y por aquí hacemos **la cancha**, y después hacemos la subida hacia arriba.

VLPH5: No po’, la sede es después de **la cancha**, la sede tiene que ser más abajo.

VLPH6: Entonces tendría que ser la sede por acá:::, **la cancha** por acá::: y después la subida hacia arriba.

VLPH5: **La plaza** acá. (Cartografía social)

Por otro lado, las niñas y los niños de Villa la Pradera nos relatan que existe también un vínculo religioso con el territorio en la medida en que reconocen la importancia de la capilla, en la que algunos indican haberse bautizado. Cabe destacar que es uno de los elementos dibujados con mayor detalle dentro de la cartografía social. Se reconoce la importancia de la capilla de la siguiente forma:

I1: ¿Qué otros lugares a parte de la sede son importantes aquí en Villa la Pradera?
(...) VLP5: M::: la capilla, (x) la capilla (.). (Cartografía social)

Yo me bautice ahí. y por eso es como muy importante para nosotros. (VLP5, Recorrido comentado).

Un último elemento por mencionar son las casas, las que aparecen en los relatos de niñas y niños durante la cartografía social. Primero, señalan que hay muchas de ellas, pero parecen no ser tan relevantes como otros elementos, ya que deciden no dibujarlas todas. De hecho, deciden no dibujar ninguna, a excepción de la niña más pequeña del grupo que insiste en dibujar la suya y finaliza por crear una casa con papel lustre que resultó ser más grande que otros elementos representativos que se habían discutido anteriormente. En pos de encontrar una solución, niñas y niños deciden que dicha casa representa la casa de todas y todos.

I2: Oigan, les tenemos una pregunta (0.5) ¿qué hay acá abajo? (...)

VLP2: E:::, casas, casas, casas::, casas, casas, casas

VLP3: casas, casas, casas, casas

I1: ¿sólo casas?

VLP2: Sip

VLP5: Nada importante

VLP3: si dibujamos todas las casas, ¡no vamos a terminar NUNCA!

VLP2: Si, no las hagamos. (Cartografía social)

VLP6: Esa puede ser la casa de todos, tal vez ((se ríe))

VLP2: ¡La mansión de todos! (Cartografía social)

Ubicación del campamento con relación a la ciudad

Niñas y niños de Villa la Pradera entienden Viña del Mar como un entorno urbano y tecnológico, descrito como algo ajeno, como una otredad que se encuentra lejos y que es diferente al lugar en el que ellos viven. Además, lo describen como si Viña del Mar fuera algo externo, siendo que en realidad Villa la Pradera y por tanto Manuel Bustos se encuentran dentro

del perímetro de la ciudad. Asociamos esto a uno de los efectos de la segregación residencial socioeconómica, el aislamiento social, planteado por Rodríguez (2001) y Kaztman (2001), que se evidencia como un desconocimiento mutuo hacia otros grupos sociales, que en este caso viene siendo Viña del Mar.

Algunos logran identificarse como parte de la ciudad, pero luego otros señalan encontrarse entre Viña del Mar y Quilpué, lo que demuestra que la mayor parte del grupo no se identifica como parte de Viña del Mar o de Quilpué. Estas descripciones de la ciudad se manifestaron en más de una sub-técnica:

I1: Y que dirías tú de que es Viña

VLP5: Viña es como (0,5) digamos como irse a lo urbano, ir a lo tecnológico como se ve acá no hay cemento, aunque van a poner, pero todavía falta y allá hay antena y llega la señal más buena que acá (...) ((risas)). (Recorrido comentado VLP5)

I1: ¿Qué más hay cerca de Villa la Pradera?

VLP5: Quilpué

VLP6: Ah, pero Quilpué está más allá po' (0.6) ah, pero ¿cómo se llama lo que está acá al lao de la sede? El otro, que está al lao

VLP3: ¿Viña?

VLP6: No:::, Viña está muy lejos. (Cartografía social)

VLP6: O sea, SÍ PO, somos de Viña, pero igual:::

VLP5: O sea, estamos en la mitad, entre Quilpué y Viña. (Cartografía social)

Situándonos desde lo anterior, niñas y niños hacen referencia a cómo es el acceso que poseen al campamento, como también a los servicios básicos, siempre comparándose con quienes viven en Viña del Mar, a quienes identifican como personas que poseen mejor acceso que ellos a ciertos servicios y beneficios, lo que podría explicarse, de acuerdo a Jorge Rodríguez (2001), como uno de los efectos de la segregación residencial socioeconómica: el deterioro de servicios. Esto tiene que ver con la correlación existente entre el precio del suelo, los recursos municipales y el nivel socioeconómico de los residentes, resultando ser que las áreas de mayor pobreza reciben menos ingresos que las zonas de la ciudad donde se aglomeran las familias de altos ingresos (Rodríguez, 2001), sobre todo si es un sector irregular como lo es Manuel Bustos. Uno de los niños de Villa la Pradera lo distingue así durante su recorrido comentado:

VLP5: Si, porque los demás somos lo mismo que los demás podríamos tener los mismos beneficios, no los mejores materiales, pero los mismos beneficios=

I1: =¿por qué crees que no tienen los mismos beneficios?

VLP5: Porque allá como dije hace un rato hay cemento, hay antenas y hay comisarias, estación de bomberos y acá obviamente si se quema una casa o hay algo como un delito se van a demorar en llegar los bomberos o carabineros.
(Recorrido comentado VLP5)

Algo que llama la atención, es que, durante la devolución participativa de los resultados, mientras se conversaba respecto del acceso a servicios básicos, y del acceso de instituciones como carabineros o bomberos al campamento, los niños reconocieron creer que a pesar de que el proceso de urbanización del sector estaba trayendo mejoras, no creían que estas incluyeran instalar una comisaría o una estación de bomberos dentro del territorio. Eso da cuenta de que, a pesar de reconocer un mejoramiento en la estructura del sector, se asumen como parte de un territorio segregado socio espacialmente, que no tiene que ver sólo con la calidad de la estructura, sino con su ubicación dentro del espacio, que continúa siendo periférica dentro de la ciudad. Lo anterior se evidencia en la siguiente conversación:

I1: ¿Y ustedes creen que con las mejoras que le van a hacer al campamento eso va a seguir pasando?

VLP3: ¿Qué cosa?

I1: De que no lleguen los bomberos

(...) VLP5: yo no creo ((no comprensible 0.4)) que aquí pongan una comisaría, van a tener que venir. (Devolución participativa)

En cuanto al acceso al campamento, existen dos posturas, ya que por un lado hay algunos niños como VLP5 que señalan que el territorio que habita se encuentra lejos de ambas ciudades, Viña del Mar y Quilpué; y, por otro lado, otros niños no creen situarse tan lejos en cuanto a la ciudad. Ambas posturas se expresaron de la siguiente manera:

I1: Oye y nos contabas que todos llegan acá desde Quilpué y Viña (.) Para salir de acá, tienen que ir abajo [¿cierto?]

VLP5: [Sí. También] es muy lejos acá

I1: ¿Encuentras muy lejos?

VLP5: M::: (.) podríamos decir que si porque (0,4) estamos en el rincón de Viña y al rincón de Quilpué, así que nos vamos a demorar ir a Viña y nos vamos a demorar ir a Quilpué ? pero también a veces es un beneficio porque también

podemos ir a Quilpué o Viña. (Recorrido comentado VLPH5)

I2: ¿Ustedes sienten que están muy lejos del centro de Viña?

VLPH6: Ni tanto

VLPH3: M::: no. (Cartografía social)

Cabe destacar que, en dicho contexto en el que niñas y niños comparan su territorio con Viña del Mar como una “otredad” porque no se identifican como parte de ella, tienden a desear incorporar a su territorio ciertos elementos que se pueden encontrar en la ciudad, como lo son los siguientes:

VLPH5: A mí me gustaría que hubiera una cancha de verdad

VLPH6: Y un skatepark

(...) VLPH2: Una piscina gigante

VLPH6: Una antena para mejor señal

(...) I1: Y en la ciudad, ¿dónde las podemos encontrar? ¿en la región?

VLPH6: En el centro, o el estadio de Sausalito

VLPH5: O el San Luis

VLPH6: el Skatepark también está en Sausalito. (Cartografía social)

2.1.1.2. *Conocimientos históricos sobre el sector*

Historia del campamento

Las niñas y los niños de Villa la Pradera tienen dos maneras para referirse a cómo ha transcurrido la historia en su territorio. Una de ellas tiene que ver con quienes fueron las primeras personas en llegar a habitar el sector, que en general tienden a ser sus familiares, y con el porqué de su decisión por tomarse el terreno, la que según ellos tiene que ver con las condiciones de vulnerabilidad que se poseían antes de habitar el campamento, lo que se expresa así:

I2: ¿quiénes fueron las primeras personas en (x) en llegar acá?

VLPH5: Mi abuela

VLPH6: Mi mamá:::, la abuela del (x) del VLPH5, la::: (x) la mamá de ella ((apuntando a VLPM1)), y no sé quién más. (Cartografía social)

A lo mejor::: no tenían donde::: (x) donde vivir y::: se vinieron pa'cá. (VLPH5, Cartografía social)

Otra de las maneras que tienen las niñas y los niños del sector para referirse a la historia de Villa la Pradera, tiene que ver con cómo han cambiado las condiciones del campamento con el pasar de los años, haciendo referencia tanto a la estructura de la sede, como a los servicios básicos, pero también a como han ido mutando los espacios de juego que para ellos resultaban ser importantes. Los cambios se identifican desde el año 2000 hasta el día de hoy. No existe una claridad exacta del año de llegada por parte de todas y todos, pero se logra consensuar que el 2000 fue el año en que Villa la Pradera comenzó a poblarse. Lo anterior se evidencia mediante las siguientes conversaciones:

I2: (...) ¿ustedes saben cómo se formó Villa la Pradera, o hace cuánto tiempo llegó la gente a vivir acá (.) ¿Alguien sabe? (...) Má'o'meno', o (x) o la idea que tengan

VLP3: En los 2000

VLP5: Como 15 años

I2: ¿Hace 15 años?

VLP6: ? No:: más. como [del 2000]

VLP2: [En el 2000]

VLP6: Como en el 2000 má'o'meno. (Cartografía social)

Esto era co::mo una cabaña y después empezaron, la mayoría de los vecinos empezaron a trabajarla y ?así quedo, hasta ahora ((haciendo alusión a la sede social)). (VLP5, Recorrido comentado)

Acá y hace mucho tiempo no había luz ni agua potable así que no sé cómo se las ingeniaron. (VLP5, Recorrido comentado)

I2: (...) ¿se les ocurre alguna historia respecto de esta foto o de la sede?

(...) VLP1: había un sube y baja

VLP3: había ese juego (0,4) no me acuerdo, tenía un puente si

VLP2: columpios también

VLP3: Hay no me acuerdo (0,5) UN RESFALIN

I1: ¿y que paso con esos juegos?

VLP1: los sacaron. (Devolución participativa)

Experiencia familiar en el campamento

En Villa la Pradera se manejan ciertas nociones acerca de la historia general del comité, de algunas fechas y de las condiciones en las que se vivían al momento de llegar. No obstante, las niñas y los niños asocian de mejor manera la historia del sector a sus experiencias familiares, ya

que es algo más cercano para ellos y se les hace más fácil explicar cómo llegaron y por qué. Algunos relatan la transición que viven sus padres al llegar de otros sectores a Villa la Pradera, otras no recuerdan muy bien los detalles, pero relatan experiencias familiares del pasado como salir a jugar a la calle con la familia:

A mi si me han contado (1.9) Se supone que mi mamá arrendaba acá abajo ((apuntando departamentos de la Villa Arauco)), y después le pidieron la casa y se vinieron a vivir acá, y ahí me contaba que no tenían agua ni luz y:: (x) y así empezaron. (VLP6, Cartografía social)

I2: Y tú ¿solo has vivido aquí en Villa la Pradera?

VLPM1: Si, mis hermanos no, pero después si desde que nací. De lo que yo sé ((risas)) si

I2: Y ¿qué más sabes de la historia de tu familia aquí en Villa la Pradera?

VLPM1: No sé mucho, que mis hermanos salían a jugar a juntarse con mis primos también ahí teníamos recién dos perros y esa perrita tuvo cachorros. (Recorrido comentado VLPM1)

Es posible hablar de un discurso nostálgico por parte de niñas y niños, en el que tienden a comparar cómo ha mutado su experiencia personal y familiar viviendo en Villa la Pradera con el pasado. Algunas hacen referencia a que antes se disfrutaba la niñez de mejor manera que en el presente, haciendo alusión a la desaparición de un espacio importante de encuentro entre niñas y niños, como lo era la plaza de juegos. Otros indican lo contrario, que hoy en día se están juntando más que en otros tiempos, que hoy Villa la Pradera es más “sociable” que antes:

I2: ¿Le agregarías algo a este lugar?

VLPM1: Que volviera a ser como antes, ahí estaban los columpios hartas bancas, ahora si tú te subí ahí se puede caer. Por eso aquí hay muchos recuerdos, he venido pa' acá, he pasado mi infancia. (Recorrido comentado VLPM1)

Eh::: que nos podemos:::, o sea, como ahora nos estamos juntando, somos más sociables que::: (x) que digamos que otros tiempos (1.3) digamos que alguien está construyendo una casa y vienen casi todos a ayudar. (VLP5, Cartografía social)

Por otro lado, algunos niños reconocen un mejoramiento en su calidad de vida dentro del campamento, debido al proceso de urbanización que se está llevando a cabo en el territorio.

Esto se debe a que algunos tendrán más espacio dentro de los terrenos de sus familias, quienes han tenido que correr sus casas o las cercas que las rodean. Si bien el proceso de urbanización ha generado cambios, niñas y niños no lo reconocen como un evento trascendental en sus vidas. Para algunos todo sigue igual, algunos obtienen más terrenos, y otros han tenido que despedir a familiares que han decidido retirarse del territorio. Lo anterior se justifica en dos conversaciones que ocurrieron durante la devolución participativa de resultados; en la primera sólo hablaron niñas y niños, mientras que en la segunda aparece la intervención de una pobladora adulta:

I1: ya ¿Qué otras cosas van a cambiar? (5.2) ¿Han tenido que correr sus casas?

VLP5: SI

VLP3: SI

VLP2: SI

I1: ¿y que les ha parecido eso?

VLP3: sigue igual

VLP2: a mi bien, nos dieron más terreno

I1: fuiste un privilegiado ((risas de todos)). ¿Y los demás?

VLP3: bien porque tenemos más espacio. (Devolución participativa)

VLP3: se aburrieron de aquí, vivían acá, pero se aburrieron

I2: ¿Por qué se aburrieron?

VLP3: se aburrieron y se fueron

A1: es que a ellos les toco movimiento de casa total, es parte de lo que hemos estado haciendo y hay gente poca pero ahí que han tenido movimiento de casa total y vino la pena, vino la frustración y hay algunos que se han decidido irse lamentablemente y da pena porque hay gente antigua que decidió irse.

(Devolución participativa)

2.1.2. Los Manantiales

2.1.2.1. Conocimientos del entorno físico

Elementos representativos del campamento

A lo largo del desarrollo de las tres sub-técnicas los niños y niñas del comité no se refieren a las calles del campamento, e incluso no las utilizan como un elemento de orientación. La cartografía social trazada por niñas y niños carece de caminos o calles que conecten los elementos dibujados y se compone principalmente de espacios en los que ellos y ellas concurren

como: la sede, la cancha, los juegos y elementos de carácter natural como: el sol y el cerro. Cuando se les pregunta por las calles o por los caminos, responden de la siguiente forma:

I2: Por ejemplo, ¿Cuáles son los caminos más importantes?
LMH2: YO SÉ, el cerro. (Cartografía social)

En relación con los elementos representativos, la sede social del comité es mencionada y dibujada en el contexto de la cartografía social como un elemento de referencia al ser donde nos encontramos realizando la actividad. No se le da mayor importancia en las otras sub-técnicas, lo que da a entender que la sede se entiende más bien como un elemento de referencia más que de relevancia para niñas y niños. A continuación, se expone cómo niñas y niños representan la sede:

I1: Imaginemos nos que nosotros miramos desde arriba. Si nosotros miramos desde arriba donde vivimos ¿Dónde estaríamos ahora?
(...) LMM1: Yo voy a dibujar la sede (...), yo estoy dibujando la sede.
(Cartografía social)

Si bien la sede es un elemento asociado a una rutina, este se encuentra en un espacio compartido con dos elementos que niños y niñas consideran como relevantes y son mencionados como “favoritos”: la cancha y los juegos. Estos espacios se encuentran en el mismo lugar, considerados importantes por ser un espacio amplio para el juego, el ocio y la recreación, permitiendo el encuentro con otros niños y niñas. Se menciona de la siguiente manera:

I1: ¿Cuál es el lugar favorito para ti?
LMH1: LA CANCHA, porque me gusta jugar a la pelota y también me gustan los perros. (Recorrido comentado, LMH1)

I2: Y ¿cuál es tu lugar favorito?
LMM1: Los juegos. (Recorrido comentado, LMM1)

Por último, su hogar es mencionado como el espacio de mayor importancia para ellos y ellas, al igual que los lugares en los cuales interactúan y son parte de la cotidianidad familiar, como es el caso del negocio familiar que se encuentra aledaño a la casa de uno de los niños, y del cementerio, que si bien es un lugar externo pero cercano al comité es mencionado como un elemento significativo ya que familiares se encuentran enterrados en ese lugar. Niñas y niños lo expresan así:

I2: Ya, primero pensemos en cuales son los lugares más importantes de Los Manantiales.

LMH1: Mi casa. (Cartografía individual)

I1: Ya, ¿qué más dibujarías tú?

(...) LMH2: Mi casa (...) tengo que dibujar el negocio, pero aparte. Entonces yo vivo allá arriba entonces tengo que dibujarlo. (Cartografía social)

Ya (5.6) Tía, esos son los lugares más importantes para mí, el cementerio y mi casa. (LMM1, Recorrido comentado)

La relevancia de lo externo

En la actividad desarrollada en la sub-técnica de Fotovoz, luego de explicar todas las instrucciones que indicaban que se debía fotografiar lo que representase mejor al territorio en donde vivían, niñas y niños automáticamente decidieron dirigirse hacia un sector que llaman “el cerro”. Éste se puede describir como un lugar externo al sector habitacional del comité de vivienda, a partir de la distancia observada y de lo que niñas y niños mencionan. Aun así, parece ser un lugar de importancia para ellos, debido a la inmediatez de su decisión durante la experiencia colectiva del Fotovoz, además de que la sub-técnica del Recorrido comentado donde ambos niños se dirigieron también hacia este sector. No obstante, en la Cartografía social no fue mencionado de manera inmediata como en las otras dos técnicas.

Podemos entonces reconocer que “el cerro” es un lugar importante ya que insistieron en hablar sobre ese lugar y llevarnos a él, pero que a su vez son conscientes de que es algo externo al comité. Lo anterior se expresa en más de una sub-técnica mediante las siguientes palabras de niñas y niños:

I1: ¿Qué otro lugar quieres que conozcamos de aquí?

LMH1: El cerro. (Recorrido comentado, LMH1)

I1: Muy bien, ¿Y de que tenían que sacar fotos?

LMH1: De los, de él, DE LOS CERROS. (Cartografía individual)

I2: ¿Existen espacios naturales dentro del campamento?

(...) LMH2: Al cerro

I2: ¿Y eso no lo van a dibujar?

TODOS: No

I2: ¿No es parte de acá?

LMM2: No. (Cartografía social)

Por otro lado, el colegio también se menciona como un lugar cotidiano y como un elemento dentro de Los Manantiales a pesar de que este se encuentra en la Villa Independencia que es un lugar cercano, pero fuera del comité. Los niños y niñas mencionan este lugar como importante y lo dimensionan como parte del lugar donde viven, y lo expresan así:

I2: ¿Qué otro elemento importante hay en Los Manantiales?

LMH1: el colegio.

(...) I1: Pero ¿el colegio es parte del lugar donde ustedes viven?

LMH1: Si:::. (Cartografía individual)

Ubicación del campamento en relación con la ciudad

El relato de los niños y las niñas evidencia una diferencia geográfica en relación con su ubicación al resto de la ciudad, mediante la identificación de dos elementos: “arriba en el cerro”, “abajo en viña” / “la playa”. Ellos y ellas se identificaron con vivir arriba, mientras que aluden a “otros u otras” con vivir abajo. El vivir arriba proporciona un campo visual amplio de la ciudad y del mar, considerando estos lugares como cercanos, sin embargo, se ubican abajo. Esta diferencia manifestada en el discurso de niñas y niños puede ser explicada a partir de cómo se configuran las ciudades latinoamericanas, las cuales exhiben un patrón de segregación residencial que se expresa en la ciudades de la siguiente forma: en áreas centrales se concentran los grupos superiores de la escala social, adquiriendo una mejor edificación y arquitectura (Sabatini F. , 2006). En tanto los grupos más pobres, tienden a aglomerarse en extensas zonas de pobreza, especialmente en la periferia más lejana y con edificación precaria (Sabatini, Cáceres, & Cerda, 2001). Ellos comprenden la segregación residencial a partir de un relato que identifica el vivir arriba y el abajo:

I2: ¿Dónde estaríamos aquí LMM1 por ejemplo?

LMH1: Allá arriba (...) ALLÁ ARRIBA::::. (Cartografía social)

I2: Y ¿ella sabe dónde vives tú?

LMH1: ((asiente)) ella vive allá abajo. (Recorrido comentado, LMM1)

I2: Oye, y ¿para acá que hay?

LMH1: Allá se ve el mar. (Recorrido comentado, LMM1)

En relación con el acceso al campamento, los niños y niñas mencionan que deben subir “la montaña” para llegar a sus hogares, ya que este se encuentra arriba y no existe servicio de locomoción pública como las micros hasta el comité. Para acceder a este identifican dos maneras: caminando o en autos que ejercen como un medio de transporte ilegal y que se pueden tomar desde la plaza de Villa Independencia.

I1: Oye y ¿acá no llegan micros?

LMH1 / LMM2 ((al mismo tiempo)): No, acá no llegan micros, solo autos.
(Recorrido comentado)

I1: y si yo te pregunta, si yo fuera la X ((compañera de colegio)) y te dijera ¿LMM2 como yo puedo llegar a tu casa?

LMM2: mire tú debes subir toda la montaña, después doblar y después seguir derecho, después subir las escaleras, doblar allá y llegar a una casa que tiene reja negra ahí vivo yo. (Cartografía individual)

Refiriéndonos al acceso a servicios básicos, el colegio y los servicios de salud son servicios mencionados por los niños y niñas en relación con su cercanía o lejanía. En el caso de los hospitales y las farmacias, son servicios a los cuales les gustaría acceder con mayor rapidez dada las experiencias tenidas, mientras que el colegio, espacio cotidiano y de asistencia obligatoria, les resulta cerca, sin embargo, que la manera de acceder es únicamente caminando o tomando los servicios de locomoción ilegal. Ninguno de estos espacios es reconocido dentro o cercano al territorio. Incluso, al preguntar por la existencia de estos en el campamento responden no solo con negación sino con la inviabilidad de que esto pueda ocurrir. Niñas y niños señalan lo anterior en las siguientes sub-técnicas:

I1:(...) Pero, acá, en el lugar donde ustedes viven, ¿hay una farmacia y un hospital?

LMH1: NO=

LMH2: =NO:: ¿CÓMO SE LE OCURRE? ¿cómo se le ocurre? (Devolución participativa)

I2: ¿En departamento? ¿Por qué en un departamento?

LMM1: Porque allá:: (0.5) me quiero vivir adonde vive mi tía porque adonde vive mi tía está cerca la farmacia y el hospital, casi cerca. (Recorrido comentado, LMM1)

I2: Y ¿tu colegio queda muy lejos?

LMM2: No:::, queda acá abajito

I2: ¿Tienen que tomar micro o caminan?

LMM2: No:::, caminan, caminan, pero eso sí a la subida se van a cansar mucho. (Recorrido comentado LMM1)

2.1.2.2. *Conocimientos históricos del sector*

La información que poseen los niños y niñas acerca de la historia del comité Los Manantiales evidencia un escaso conocimiento acerca de este. Algunas poseen ciertas nociones sobre fechas, pero desconocen exactamente cómo fue o quienes fueron las primeras personas en llegar al campamento. Tienden a recurrir a referencias de orígenes históricos universales de carácter religioso aprendidos, tales como se menciona a continuación:

I2: LMH1 tu ¿conoces por ejemplo la historia de Los Manantiales?, ¿cómo se formó?

LMH1: no porque nunca diserte de eso

LMM2: yo tampoco. (Cartografía social)

I2: (...) Niños. ¿Alguno de ustedes sabe cuándo se creó esta comunidad?, ¿Cuándo se empezó a vivir acá más o menos?

LMM1: Tía (...) El 2001

I2: =¿el 2001?=:, y ¿alguien sabe quiénes fueron las primeras personas en llegar a vivir aquí?

LMH1: DIOS

I2: =¿Dios?=:

LMH2: Dios y Jesús. (Cartografía social)

En cuanto a la historia familiar, su relato se basa en la experiencia vivida por sus familias al llegar al comité a través de una historia construida por ellos y ellas en la que se evidencia que, si bien la historia puede no haber sido de la manera que la relatan, tienen nociones de su historia familiar que desean contar y hacerlas propias:

I2: Y, ¿cómo fue eso?, cuando llegaron acá, ¿alguno sabe la historia?

LMH2: en la micro nos quedamos dormidos. Venimos sin nada, venimos sin comer (...)

I2: Y, ¿ustedes saben cómo llegaron sus papas llegaron para acá?

LMH2: yo sé cómo llego mi mama con la Brenda, llegaron en tren.

I2: ¿y tú LMM1?

LMM1: llegaron en auto, pero antiguo. (Cartografía social)

La historia que relatan con precisión es acerca de acontecimientos vividos por ellos y ellas en el territorio como un relato vivenciado y no escuchado de otros u otras. Esto corresponde a una historia más reciente de la cual son y se sienten partícipes, relatando en general acontecimientos que tienen que ver con catástrofes vividas en el territorio, como lo fue un incendio ocurrido un mes antes del relato. Una de las niñas hace referencia al hito de la siguiente manera:

LMM1: Si (3.2) Me dio pena porque acá se quemaron dos abuelitos

I1: Y ¿hace cuánto que pasó eso?

LMM1: Un mes

I1: Y ¿cómo tú supiste?

LMM1: Porque venía caminando y veía las llamas

I1: Y ¿cómo apagaron el incendio?

LMM1: Vinieron los bomberos

I1: Y ¿se demoraron mucho?

LMM1: No, pero se quemaron. (Recorrido comentado, LMM1)

2.2. Prácticas espaciales y conjunto de comportamientos de niñas y niños dentro del campamento.

En este apartado nos referimos a lo que las niñas y los niños hacen dentro del campamento: a sus prácticas espaciales y el conjunto de sus comportamientos dentro del territorio que habitan. Esto permite identificar la dimensión de actitud, que tiene que ver con los vínculos que se establecen en torno del sector, traduciendo las elecciones, experiencias y valores que le son socialmente atribuidos (Rangel, 2009). La actitud de niñas y niños frente al territorio se expresa en una orientación positiva o negativa, dando luces para luego interpretar el núcleo simbólico presente en el campo de representación.

2.2.1. Villa la Pradera.

2.2.1.1. Tipos de uso que se le dan al campamento.

Cuando hablamos del tipo de uso, nos referimos a lo que niñas y niños conciben como las principales prácticas espaciales que se dan en el campamento de modo general. Según el relato

de niñas y niños, en Villa la Pradera predominan los espacios que son de uso común, permitiendo el encuentro intergeneracional, en los que se pueden relacionar y ser partícipe de actividades en conjunto con los pobladores de la comunidad. A continuación, se detallan los distintos espacios que rescatan niñas y niños en sus discursos, acompañados todos del tipo de actividad que se realiza en cada uno.

El primer espacio al que se hace referencia, el más fotografiado por niñas y niños, y el que es nombrado con mayor intensidad es la sede social de Villa la Pradera, la que es entendida como un lugar de encuentro entre pobladores, independiente de sus edades. Además, se considera como un espacio en el que se realizan múltiples actividades. Los niños y las niñas lo expresan a través de los siguientes relatos:

Elegí esta foto porque acá es donde hacen actividades y me gusta eso. (VLP3, Fotovoz)

I2: VLPM1 primero quería preguntarte por qué quisiste empezar el recorrido en la sede.

VLPM1: Porque acá es donde todos nos reunimos y es un lugar que todos quieren. (Recorrido comentado)

Acá se juntan la mayoría de todas las personas (0,4) =de la comunidad=. (VLP5, Recorrido comentado)

Cuando realizamos la devolución participativa de los resultados que construimos junto a niñas y niños, quisimos indagar en el tipo de participación que tenían en el espacio de la sede. Se nombraron múltiples tipos de actividades que se realizan en este espacio, tales como cumpleaños, bautizos, baby shower, tutorías, reuniones, entre otros. Pero lo interesante no está en el tipo de actividades, sino en que algunas reconocieron que su participación dentro de esos espacios no era mayormente relevante, más bien tendían a quedarse “calladitos”, tal como mencionó VLPM1:

I1: y ¿qué haces tú en este lugar VLP4?

VLP4: vengo a cumpleaños (...), a bautizos, a: (x) baby shower ((risas)). A nada más.

(...) VLPM1: A actividades, a reuniones

I2: ¿vienes a reuniones?

VLPM1: Porque acompaño a mi mamá

I1: ¿y como participas tú de esas reuniones?

VLPM1: No participo ((sonríe mientras habla)) (...), como dijo él, quedándome calladita. (Devolución participativa)

Por otro lado, el relato de niñas y niños también nos da cuenta de que el encuentro no se da sólo en la sede social. Ellos observan y destacan prácticas espaciales de unión y solidaridad en las mismas casas de las y los pobladores, en las que también se realizan actividades y/o se coopera con las y los vecinos si es necesario. Las siguientes palabras dan cuenta de lo anterior:

(...) digamos que alguien está construyendo una casa y vienen casi todos a ayudar. (VLP5, Cartografía social)

Por acá en donde hay más actividad porque está lleno de gente como decir algunas actividades se hacen en las casas, algunas veces se venden cosas [por acá] en cualquier casa [en este sector]. (VLPM1, Recorrido comentado)

Al parecer, quienes habitan el territorio no son los únicos que hacen uso de él, ya que, durante la sub-técnica Fotovoz, fuera de las grabaciones de audio, más de algún niño menciona que existe una gran cantidad de perros presentes en el sector, los que son abandonados por “la gente” -haciendo alusión a personas externas-, que los van a tirar ahí y que de a poco se han empezado a juntar muchos perros callejeros, siendo algunos muy rabiosos.

Otro uso que le dan personas externas al territorio son diversas instituciones que intervienen y hacen actividades en ciertos espacios comunes del sector, tal como lo es la sede social. Algunos adultos del sector nos comentaron que constantemente cuentan con la presencia de ciertas instituciones, tales como Techo, Desafío Chile, Serviu, entre otras. Incluso, niñas y niños participan de las actividades propuestas por estas instituciones, y están al tanto de los cambios de urbanización del sector que se encuentra realizando Serviu. Ellos asocian esto último sobre todo a espacios importantes para ellos que se están viendo afectados, como por ejemplo “la plaza”, la cual va a ser eliminada para convertirse en una calle. Uno de los niños indica lo anterior durante su recorrido comentado mientras pasábamos por la plaza:

Esa cerca antes estaba pegada con los árboles, esos árboles y la cerca estaban pegados, ahora tuvieron que cerrar ahí porque se va a convertir en una vuelta de camino. (VLP5, Recorrido comentado)

2.2.1.2. Hábitos cotidianos de niñas y niños en el campamento.

Al momento de referirse a sus hábitos cotidianos, niñas y niños de Villa la Pradera se refieren principalmente al juego como uno de sus principales hábitos, de hecho, tienden a dejar otros fuera de su relato. Respecto a lo anterior, lo relacionan inmediatamente con espacios en los que se practica el juego, tales como la plaza, la cancha o la sede. No obstante, no se refieren a ellos de la misma manera ya que cada lugar posee sus particularidades.

En el caso de la plaza, niñas y niños lo perciben como un espacio pequeño, pero también como un lugar de encuentro en el que suelen reunirse con frecuencia para jugar con sus amigos:

Yo creo que, en la plaza **siempre** nos juntamos nuestros amigos, nos juntamos a jugar, aunque el espacio no es tan grande pero igual nos podemos divertir ahí.
(VLPH5, Recorrido comentado)

Aun así, algunos tienden a hablar de la plaza mediante hábitos del pasado. En un primer momento, cuando pasamos por ahí durante la sub-técnica del Fotovoz, los niños y niñas nos explicaban que no sabían quién había destrozado los juegos pero que antes solían venir a jugar mucho más a la plaza, y que ya no lo hacían tanto porque estaba todo destrozado. En un segundo momento, algunos niños nos explicaron que es un espacio que va a ser removido debido al proceso de urbanización que se está llevando a cabo en Manuel Bustos, y que por lo tanto iba a perder su uso como plaza y punto de encuentro de niñas y niños. Algunas expresiones de niñas y niños respecto de esta situación se evidencian de la siguiente forma:

I2: Y que significa ese lugar para ti ((haciendo alusión a la plaza))

VLPM1: Donde **me juntaba** con mis amigos, con mis primos. (Recorrido comentado VLPM1)

VLPH5: qu:::e **antes veníamos** mucho más veces a la plaza a jugar por los juegos pero ahora venimos solamente como a jugar a la pinta o jugar a la pelota.

I1: ¿y qué paso con los juegos?

VLPH5: es que, si no me equivoco eso va a ser como camino.

I1: entonces, ¿sacarán la plaza?

VLPH5: sí. (Recorrido comentado VLPH5)

La cancha también es un lugar asociado al juego como hábito cotidiano, destacado más bien por los niños que por las niñas. Lo particular de este lugar es que, según los niños, no posee las

características típicas de una cancha. Más bien es una explanada en la que tienden a jugar utilizando la creatividad mediante la instalación de piedras y camotes como símbolos de arcos. Ellos lo describen así:

I1: ¿Y esa es la cancha?

VLP6: No es que no es una cancha en sí, es como un terreno de tierra donde jugamos (0.3) nosotros le decimos cancha. (Cartografía social)

(...) n:::o si es pura tierra que está un poco plana, lo bueno que es grande así que nos ponemos unas piedras, unos camotes de arco y jugamos. (VLP5, Recorrido comentado)

Cuando les preguntamos a niñas y niños sobre el lugar que más visitaban dentro de Villa la Pradera, más de uno nos indicó que era la sede social. No sólo cumple con el rol de ser el lugar más visitado, sino que también lo asocian a su hábito cotidiano más frecuente que es el jugar, reunirse con sus amigos y a participar de actividades.

La elegí porque demuestra cómo es la Villa la Pradera y ese lugar es donde voy **siempre** y es donde yo vivo. (VLPM3, Fotovoz)

I2: Y ahora cual es lugar que **más visitas**

VLPM1: Yo diría que la sede (...). (Recorrido comentado VLPM1)

I1:(0,5) Y qué haces tú aquí en la sede

VLP5: vengo a pasar rato, no sé vengo a jugar, y vengo cuando hay actividades. (Recorrido comentado VLP5)

En la sede me junto con mis amigos. (VLPM1, Recorrido comentado)

2.2.2. Los Manantiales.

2.2.2.1. Tipos de uso que se le dan al campamento.

Las niñas y los niños de Los Manantiales se refieren a la sede social como el lugar donde se reúnen para participar de actividades realizadas por organizaciones externas al comité, por lo tanto, se entiende como un espacio de intervención. En el caso de ninguna sub- técnica es mencionado como un lugar de importancia, ni como su lugar favorito dentro del comité, sino

más bien como el lugar donde se reúnen con personas de mayor edad quienes son los que intervienen a través de diversas actividades y los niños y niñas quienes participan de las actividades realizadas. Por otro lado, en primera instancia, cuando nos reunimos con la dirigente del comité de vivienda, ésta nos comentó que no visitaba la sede hace más de un mes, lo que da a entender que no es un espacio utilizado con frecuencia por la comunidad.

El grupo de niñas y niños no hace mayor referencia a la sede, pero habiéndoles preguntado por la plaza que se encuentra a un costado de la sede, mencionan que no es un espacio que visitan con frecuencia, sino cuando hay intervenciones. Lo mencionan de la siguiente manera:

I2: y ¿vienen a la plaza normalmente?

LMH1: los puros días que nos toca con ustedes y con los otros Tíos.

I2: y si no ¿no vienen?

LMH1: no, porque no podemos venir solos. (Cartografía individual)

Por otro lado, la cancha, que se encuentra bajo la sede, se caracteriza por ser un espacio grande, con pequeñas bancas, columpios, “sube y baja” y un pequeño huerto construido por niñas y niños en alguna intervención voluntaria de actores externos. En cada visita, se observa que la cancha es un lugar de encuentro entre niños y niñas y adultos y adultas, ya que observamos a jóvenes de diversas edades, niñas y niños solo/as o acompañados de sus padres o madres. Además, alguno/as de los niños y niñas mencionan a la cancha como un espacio donde se desarrollan diversas actividades. No obstante, no es un espacio para que niñas y niños visiten solos, o que se utilice con regularidad, más bien se utiliza los fines de semana junto a algún adulto o cuando se realizan actividades externas. Esto da a entender que, a pesar de que se mencione como un espacio relevante, no existe una relación tan estrecha con este lugar:

I1: Y ¿qué hacen aquí en la cancha?

LMH1: Hacemos... eh... jugamos, eh... estudiamos cuando, los sábados, y los domingos con mi papá jugamos. (Recorrido comentado, LMH1)

I2: y ¿vienen a la plaza normalmente?

LMH1: los puros días que nos toca con ustedes y con los otros Tíos

I2: y si no ¿no vienen?

LMH1: no, porque no podemos venir solo. (Cartografía individual).

Tomando en cuenta lo anterior y lo que mencionan en la siguiente conversación, la relación de sus padres con estos espacios comunitarios es de total ausencia. No concurren a la

sede comunitaria, así como tampoco a la cancha, lugar que es considerado por niños y niñas como un espacio de encuentro pero que no es compartido con ellos o ellas.

I1: Y ¿sus papás se juntan? ¿Vienen a la sede o a la cancha?

LMH2: NUNCA EN LA VIDA, porque [mi papá]

LMH1: [UNA VEZ VINIERON]

LMH2: NO

LMH1: Si, una vez vinieron al acto, no (x) el:: (x) la cosa de la banda LMH2: Mi papá no puede venir po:: (no comprensible 4.2). (Devolución participativa)

2.2.2.2. *Hábitos cotidianos de niñas y niños en el campamento.*

Niños y niñas presentan una clara inclinación a mostrar y vincularse a espacios con mayor presencia de vegetación en donde explorar, siendo en su mayoría lugares que se encuentran fuera del comité. Esto se deduce a partir de lo mencionado por algunos niños y niñas, y de lo que ocurre durante la sub-técnica del Fotovoz, en la que se prioriza asistir al sector del “cerro” debido a la presencia de flora, fauna y una “mejor vista”, dando cuenta de una imagen del cerro como un espacio para “salir de lo cotidiano”. Este fue el único sector al que niñas y niños quisieron sacar fotografías y al que constantemente fuimos llevadas en las diversas sub-técnicas empleadas:

I1: Pero ¿qué representa esa foto?, ¿por qué sacaste esa foto?

LMH2: Porque me gustan las plantas. (Cartografía social)

I1: Y qué::: (x) ¿qué es lo bonito de este lugar?

LMM1: El cerro y la cancha. (Recorrido comentado, LMM1)

Dada su ubicación, el cerro permite además tener una vista panorámica de la ciudad, lo que genera en niños y niñas una sensación de amplitud y libertad, valorando este espacio por sobre otros lugares dentro del campamento. Ellos lo manifiestan así:

I1: A::, ¿te gusta la vista de acá?

LMM1: Es bonito acá porque:: yo veo todo desde acá, hasta el cementerio.

(Recorrido comentado, LMM1)

I2: Y ¿qué es lo que más te gusta? ¿qué es lo más bonito?

LMM1: Aquí porque acá (.) me hace sentir libre. (Recorrido comentado,

LMM1)

Por otro lado, la casa es considerada un espacio cotidiano y habitual para niños y niñas, tanto la propia como la de otros u otros niños del comité, ya que los hogares son considerados como el lugar donde se vive y realizan actividades cotidianas, pero también como un espacio que permite reunirse y jugar, otorgándole una gran relevancia a estas siendo dibujadas dentro de la cartografía social, como en la individual:

I2: oigan y ¿qué hacen ustedes por ejemplo en un día normal?

LMM2: en la casa

I2: Están en la casa y después ¿Qué hacen?, ¿Cuáles son los lugares que más visitan acá?

LMH1: la casa del Sante, yo ya dibujé la casa del Sante. (Cartografía individual)

El contar con espacios de recreación dentro de sus casas, que permitan la práctica del juego (como un patio o una piscina) resulta importante para niños y niñas. Tienden a priorizar estos lugares por sobre los espacios públicos o comunitarios que se encuentran dentro del campamento. LMM2 y LMH1 dan algunos ejemplos al respecto:

I2: ¿Estás hablando del patio de la casa o de la plaza de acá?

LMH2: De la casa, y también el patio es importante porque ahí podemos:::, podemos jugar (x) podemos jugar

LMH1: Nosotros tenemos una piscina con la LMM2. (Devolución participativa)

Por último, niños y niñas hacen referencia al colegio como uno de sus hábitos cotidianos ya que claramente es una actividad de carácter obligatoria y diaria, la cual marca una rutina semanal. Esto lo convierte en un lugar que es visitado a diario exceptuando fin de semanas. Aun así, algunos niños creen necesario hacer referencia a esto y mencionarlo con insistencia:

I2: pero ¿Cuáles son los lugares que más visitas de acá?

LMM2: (...) el colegio

LMH1: si el colegio lo visitamos todos los días, menos sábado y domingo.
(Cartografía individual)

2.3. Lo que las niñas y los niños creen e interpretan del campamento

Las valoraciones de niñas y niños acerca del campamento están asociadas al campo de representación, por tanto, a lo que creen e interpretan acerca del territorio habitado (Araya,

2002). Es por esto, que hemos dividido esta dimensión del concepto de representaciones sociales en dos subdimensiones. La primera refiere a las valoraciones de niñas y niños acerca del campamento, haciendo alusión a los núcleos simbólicos de las representaciones sociales. La segunda tiene que ver con las valoraciones de otras y otros acerca del campamento, refiriéndose a lo que niñas y niños creen cómo esa “otredad” percibe el territorio en el que ellos habitan.

2.3.1. Villa la Pradera

2.3.1.1. Valoración de niñas y niños acerca del campamento

Nos hemos dado cuenta, a través de sus relatos, que existen dos núcleos simbólicos de la representación social, solidificados y establecidos mediante el proceso de objetivación, que proviene de los múltiples contenidos conceptuales e ideas abstractas, identificadas en la información que poseen y la actitud que desempeñan frente al campamento (Tineo González & Ponte, 2013). Los núcleos simbólicos identificados son los siguientes: Villa la Pradera como un espacio de unión comunitaria y Villa la Pradera como un lugar seguro y tranquilo pero rodeado de inseguridades.

Núcleo simbólico 1: Villa la Pradera como un espacio de unión comunitaria

Este núcleo simbólico se conforma a partir de tres ideas principales. Las ideas de encuentro, unión y solidaridad, y retribución en forma de agradecimiento permiten que niñas y niños del comité de vivienda Villa la Pradera elaboren una imagen del territorio con un sentido relacionado a lo comunitario.

En primer lugar, lo que llama la atención del relato de niñas y niños durante la cartografía social es que al momento de proponerles trazar el lugar donde viven, elegir cartografiar Villa la Pradera por sobre Manuel Bustos fue una decisión casi unánime. En el momento en que deciden colocar mayor detalle al dibujo, les otorgan mayor importancia a los lugares de encuentro por sobre las casas u otros elementos presentes en el sector. La Cartografía social no es la única sub-técnica que evidencia la valoración de estos espacios. También el Fotovoz demuestra una clara valoración por la sede social como un espacio de encuentro, a través de más de la mitad de las fotografías realizadas a la sede, como también al mural realizado por ellas y ellos mismos. Algunos de sus relatos señalan lo siguiente en cuanto a la valoración por los espacios de reunión:

VLPH5: Pero las casas las podemos hacer chicas

VLPH6: ¿Entonces remarco más la sede o no?

VLPH5: Si po', **lo importante más** (x) más que las casas

VLP6: Ya y todo este terreno va a ser como la sede, ¿ya? (x) ¿o no? ¿o más grande?

VLP1: Más grande po'. (Cartografía social)

Elegí esta foto porque acá es donde hacen actividades y **me gusta eso** ((haciendo alusión a una foto en donde aparece la sede social)). (VLP3, Fotovoz)

En relación con esto, niñas y niños nos relataron durante los distintos encuentros de la investigación que, debido al proceso de urbanización, estaban destruyendo la única plaza de Villa la Pradera para poder ampliar una calle. Indicaron que era el último espacio de encuentro y de juego sólo para niñas y niños, y que esto les producía sentimientos relacionados a la tristeza y a la rabia. Es importante mencionar esto debido a que, durante la devolución participativa de resultados, decidieron organizarse con el fin de compartir los resultados de la investigación con adultos de la comunidad y las autoridades del Serviu, en pos de recuperar su espacio de encuentro. Lo anterior se vio reflejado en las siguientes conversaciones:

I2: (...) ¿Qué les hace sentir que les vayan a sacar la plaza?

VLP3: rabia

VLP4: pena

I2: ustedes ¿Qué sienten?

VLP2: pena igual po', ahí era donde íbamos a jugar con los cabros a la pelota.

(Devolución participativa)

I2: ¿y les gustaría que la plaza siguiera existiendo?

((Sí, todos responden al unísono)). (Devolución participativa)

En segundo lugar, las niñas y los niños reconocen que a pesar de vivir en un lugar que no posee las mejores condiciones en cuanto a la estructura del entorno físico, las y los pobladores de Villa la Pradera hacen de este sector un lugar muy agradable para vivir, ya que consideran que existe unión y solidaridad no sólo entre las vecinas y los vecinos, sino que también se le da la bienvenida a toda persona externa. Esto podría explicarse bajo uno de los ejes de la segregación residencial socioeconómica (Sabatini F. , 2006), que indica que al ser ésta una parte constitutiva de la realidad social, se propone que se tiende a ser parte de la formación de estilos más comunitarios de vida social. Esto se expresó por diferentes niños y niñas en las técnicas de fotovoz y de recorrido comentado. Algunos de los relatos que rescatamos son los siguientes:

Esta foto representa trabajo en equipo y que la Villa la Pradera es unida. (VLP5, Fotovoz), esta foto registró el mural de mosaicos que se encuentra en una de las

paredes exteriores de la sede social.

(...) que (0.4) acá hay, que a lo mejor no es tan buena la estructura pero que los vecinos siempre se han apoyado y que acá que no va a ser mal interpretado que va a ser bienvenido. (VLPH5, Recorrido comentado)

I2: Si tuvieras que pensar en un sentimiento cuando yo te digo Villa la Pradera, ¿en qué piensas?

VLPM1: Que todos somos (.) amables, que nos ayudamos entre nosotros cuando hay algún problema y que siempre van a estar ahí cuando necesitemos de su ayuda. (Recorrido comentado VLPM1)

I1: ¿y que hacen si aquí se comienza a incendiar una casa?

VLPH3: todos los vecinos salen a ayudar. (Devolución participativa)

En tercer lugar, los niños identificaron ciertos elementos externos al campamento que en algún momento les gustaría incorporar a Villa la Pradera, a modo de “mejorar” el sector. Algunos lo plantean a modo de mejorar las condiciones de la comunidad e incluir espacios importantes para ellos, tales como una cancha “de verdad”, una piscina gigante o una antena de mejor señal, y lo indican así:

I1: (...) ¿les gustaría que hubiera otro lugar importante acá? o ¿que::: Villa la Pradera tuviera otra cosa?

VLPH5: A mí me gustaría que hubiera una cancha aquí, [una cancha de verdad]

VLPH4: [una cancha] de pasto

(...) I1: ¿Y si pudieran traer algo de otro lugar?

VLPH3: Una piscina gigante

VLPH6: Una antena para mejor señal. (Cartografía social)

No obstante, uno de los niños mencionó que las modificaciones que le haría a Villa la Pradera son en forma de agradecimiento a su comunidad, cooperar con las vecinas y vecinos, y, por tanto, poder continuar viviendo en Villa la Pradera:

I1: oye VLPH5 y cuando tú seas grande, ¿dónde te gustaría vivir?

VLPH5: yo creo que (0,3) me gustaría obviamente estar en la universidad ganarme un buen dinero para arreglar la villa la pradera, o para arreglar lo que

necesiten digamos si mi casa no esta plana y tengo que hacer remodelaciones yo lo hago, si lo voy a hacer cuando grande. Pero me gustaría vivir acá. (Recorrido comentado VLP5)

Consideramos que la última idea que conforma este núcleo simbólico se relaciona con que se les ha enseñado a través del ejemplo a valorar el esfuerzo o a valorar aquello en lo que ellas y ellos han participado. Un ejemplo que ilustra la motivación por contribuir a modo de agradecimiento es la participación que tuvieron niñas y niños en el mural que se encuentra fuera de la sede social, la cual permite que exista una valoración más importante a la sede, ya que son ellas y ellos mismos quienes han contribuido a su realización. La sub-técnica del fotovoz permitió dar cuenta de aquello, en la medida en que la mayoría del grupo decidió fotografiar ese lugar, justificando su elección por medio de otros elementos como la unión y la solidaridad, pero también por su participación. Las palabras de VLP5 en la devolución participativa de resultados dan cuenta de lo anterior:

VLP5: me gusta, **todos pusieron esfuerzo en eso** ((en el mural))

I1: ¿todos, ustedes también?

VLP5: yo ayude un poco

I1: ¿y como participaste de eso?

VLP5: E::::e lo que hicimos al principio, había unos juegos y después empezamos a hacer el mural. (Devolución participativa)

La conformación de la idea nuclear que vincula a Villa la Pradera a lo comunitario puede explicarse a través del proceso de objetivación (Materán, 2008), en el que se genera una imagen concreta del territorio a partir de una materialización de cómo han conocido el lugar en donde viven (identificación de espacios públicos y de encuentro; conocimientos históricos en relación a la idea de comunidad) y de cómo actúan frente a él (participación en las actividades comunitarias; hábitos cotidianos relacionados a espacios públicos y de encuentro).

Núcleo simbólico 2: Villa la Pradera como un lugar seguro y tranquilo pero rodeado de inseguridades

Un segundo núcleo simbólico destaca que, además de reconocer Villa la Pradera como un espacio de unión, amabilidad y solidaridad, niñas y niños que lo habitan señalan sentirse seguros y tranquilos viviendo allí. La tranquilidad del sector la asocian al silencio, a la ausencia de ruidos molestos que podrían presenciarse en otros espacios. Una de las niñas explicó esto de manera más explícita y lo señala así:

Además de aquí se puede ver todo, es más tranquilo no hay tanta música en la noche, no son tantos vehículos como en otras partes. Si, estoy más tranquila que en otras partes, en otras partes hay más ruidos y acá hay más silencio. (VLPM1, recorrido comentado)

Por otra parte, también fue posible identificar la sensación de inseguridad y lugares peligrosos. La diferencia de éstos en comparación a la sensación de seguridad y tranquilidad es que generalmente se asoció la inseguridad a sectores o elementos externos a Villa la Pradera. De hecho, cuando se les preguntó por la existencia de lugares que les provocaran miedo o tristeza, la mayoría realizó un movimiento de cabeza en forma de negación.

Durante la técnica del fotovoz, algunos niños comenzaron a cuestionarse “¿qué es peligroso?” y varios de ellas y ellos dieron ejemplos como los perros que vienen a dejar personas externas al comité, las personas que vienen de afuera a robar o a ponerse a tomar en la plaza. Algunos niños y niñas lo expresaron a través de los siguientes relatos:

(...) a la cancha de ahí ((apunta a un terreno plano y baldío en el otro cerro)) pero va a ser muy complicado por los perros, porque igual ir solo y puede haber peligro. (VLPH5, recorrido comentado)

I2: ¿Hay algún lugar que te de miedo?

VLPM1: Los perros, es que imagine que a ese perro lo botaron y es agresivo imagínese, o perros con rabia o que te muerda, eso da miedo, aunque hay perros en todos lados, perros chiquititos, perros grandes, de todo tipo. (Recorrido comentado)

Por otro lado, algunos niños y niñas hicieron alusión al sector que se encuentra debajo de Villa la Pradera, más conocido como la Villa Arauco, sector en el que identifican disparos o drogas, elementos que ellos consideran peligrosos. Esto da cuenta de que reconocen el peligro como algo aledaño, pero externo al comité de vivienda Villa la Pradera. Lo señalaron así:

I2: Y, ¿hay algún lugar que sea peligroso?

VLPH6: ¿Peligroso? No:::, los lugares peligrosos están pa' allá ((apuntando hacia abajo del cerro)). (Cartografía social)

I1: ¿y hay otro lugar entonces que les cause inseguridad o que les de miedo?
 ((“La Villa Arauco” dicen todos al unísono))
 I2: ¿qué pasa ahí?
 ((todos ríen)) VLP2: hay muchos disparos, hay muchos problemas
 VLPM1: y ahí sí que toman (no comprensible)
 I1: ¿hay qué?
 VLP2: drogas
 I2: ¿y acá en Villa la Pradera eso pasa?
 VLPM1 y VLP2: no
 VLP5: no, que yo sepa no
 I1: Entonces ustedes, ¿se sienten seguros acá?
 VLP3 y VLP5: Si. (Devolución participativa)

Lo anterior podría explicarse bajo la lógica de uno de los efectos de la segregación residencial socioeconómica que propone Rodríguez (2001), el deterioro de la seguridad, en la medida en que reconocen a un “otro” como potencialmente peligroso, en este caso personas externas al comité de vivienda, quienes habitan la Villa Arauco. Esto conduciría a que quienes habitan Villa la Pradera utilicen mecanismos de protección y encierro, creando esta imagen de Villa la Pradera como un espacio seguro, en donde no hay peligro, violencia, drogas u otro.

2.3.1.2. *Valoración del campamento según otras y otros.*

Durante las sub-técnicas, sólo una de las niñas que participó de la investigación hizo referencia a cómo valoran otras y otros el lugar que ella habita. Se puede observar en su discurso que ella identifica dos otredades. Ella las divide entre personas externas al campamento, y quienes habitan el territorio, pero no son parte del grupo etario de niñas y niños. Por otro lado, se logró profundizar un poco sobre esto durante la devolución participativa de resultados, en la cual otros niños complementaron lo señalado por VLPM1.

En cuanto a quienes habitan en Villa la Pradera, VLPM1 se refiere más bien a personas de su familia, ya sean sus hermanas o su mamá. Ella reconoce no tener demasiada claridad sobre lo que sus hermanas piensan acerca de vivir en ese lugar, pero al mismo tiempo identifica una valoración por parte de su mamá hacia las actividades que se realizan y el apoyo que existe entre vecinas y vecinos.

I2: (0,6) oye y, ¿qué piensas que dirían tus hermanas? ¿cómo describirían Villa la Pradera?

VLPM1: La verdad es que no sé=

I2: =no sabes, y ¿tu mamá por ejemplo=?

VLPM1: mi mamá que hacen muchas actividades y que nos apoyamos en cualquier situación. (Recorrido comentado VLPM1)

Por otro lado, cuando niñas y niños se refieren a personas externas a Villa la Pradera, se señala que éstas piensan que es sólo un cerro que está muy lejos, de difícil acceso y no manejan más información acerca del campamento. Ella considera que está mal que las otras personas hablen así del lugar en el que habita, ya que no poseen información correcta para hacerlo. VLPM1 lo expresa de la siguiente manera:

I2: Y ¿qué crees que piensan personas que no viven acá sobre Villa la Pradera?

VLPM1: Que es solo un cerro, que está muy lejos que hay que caminar mucho. Pero lo que creo yo es que las personas creen que esto es solo un cerro.

I2: ¿Que pensai' tu sobre eso?

VLPM1: Que está mal porque están diciendo algo que no esta ciertamente correcto. (Recorrido comentado VLPM1)

I2: ¿y qué piensan ellos de acá?

(...) VLPH5: no les gusta porque es difícil subir en vehículo. (Devolución participativa)

2.3.2. Los Manantiales.

2.3.2.1. Valoración de niñas y niños del campamento.

Las representaciones sociales se constituyen como estructuras de pensamiento cotidianos cuyos contenidos se construyen y reconstruyen constantemente (Villarroel, 2007, pág. 442). Los contenidos construidos por niños y niñas del comité Los Manantiales acerca del territorio se relacionan con el hábitat en torno a sus hogares y la relación familiar que sostienen en el territorio. A partir de esto se establecen dos núcleos simbólicos: El hogar y las practicas familiares como núcleo central del habitar en Los Manantiales y Los Manantiales como un lugar inseguro.

Núcleo simbólico 1: El hogar y las prácticas familiares como núcleo central del habitar en Los Manantiales

La imagen construida por niños y niñas en relación con el habitar el territorio se elabora a partir del vínculo con su hogar y las prácticas familiares que se tienen en el territorio. La

configuración de este primer núcleo da cuenta de la información que se tiene acerca del campamento, la actitud manifiesta en el actuar de los niños y niñas y como estas configuran la imagen del habitar en relación con su vínculo familiar.

En primer lugar, los conocimientos respecto al campamento son en base a la experiencia familiar en el territorio, valorando la historia familiar sobre la historia comunitaria como se muestra es el apartado *Conocimiento histórico del sector* con mayor precisión, así como también a la hora de contar alguna historia relacionada con el territorio deciden relatar acontecimientos vividos por ellos y sus familias como experiencias de carácter personal por sobre las experiencias en común, como se manifiesta a continuación:

I2: Y ¿te gustaría contar alguna historia de este lugar?

LMM1: En el 2015 (4.3) yo todavía tenía:: 6 años (2.4), y::: el terremoto (3.2) esa casa se desarmó, donde yo vivo (.) me fui a vivir adonde mi papá, y después cuando la arreglaron me vine pa'cá. (Recorrido comentado, LMM2)

Respecto a los espacios representativos dentro del campamento, niños y niñas mencionan y valoran “sus casas” como el lugar más importante dentro del territorio posicionando las por sobre espacios de carácter comunitario como la cancha. Esto se manifiesta tanto en los recorridos comentados como en la cartografía social, en la que “sus casas” son dibujadas en una escala mayor a la de espacios comunes tales como la sede, la cancha o el cerro ocupando la mitad del mapa. Incluso, cuando les preguntamos por su lugar favorito, más de uno hizo referencia a su casa:

I2: Ya, primero pensemos en cuales son los lugares más importantes de Los Manantiales.

LMH1: Mi casa. (Cartografía individual)

LMM1: Ya (5.6) Tía, esos son los lugares más importantes para mí, el cementerio y mi casa. (LMM1, Recorrido comentado)

El relato sobre las practicas asociadas a la recreación y al uso de espacios importantes para ellos y ellas como “el cerro” están presentes en todas las sub-técnicas. Niñas y niños tienden a relacionar estos espacios con actividades familiares, otorgándole valor a este espacio que permite realizar paseos junto a sus familias, en la mayoría de los casos como un hábito de fin de semanas, por sobre espacios como la sede en donde se realizan actividades de carácter interventoras realizadas por personas externas al lugar. LMH1 nos relata uno de sus hábitos en

relación con “cerro”, lo que evidencia lo anterior:

((Haciendo alusión al “cerro”))

LMH1: Eh... hacemos cosas, podemos hacer un asadito

I1: ¿haces asadito con tu familia ahí?

LMH1: Sí. (Recorrido comentado, LMH1)

A pesar de que niñas y niños proyectan diversos lugares donde les gustaría vivir, ninguno lo hace dentro del mismo campamento. Tienden a referirse a lugares donde establecen relaciones afectivas y familiares fuera del campamento, dando mayor importancia al habitar otros lugares que al vivir en el comité. Lo anterior evidencia que el habitar para ellos y ellas implica y se condiciona a los lazos afectivos que se vinculan con el lugar:

LMM2: a mí no me gustaría vivir ahí, me gustaría vivir donde mi papi.
(Cartografía individual)

I2: Y ¿te gusta vivir aquí?

LMH1: Si, pero vivo mejor adonde mi mamá y mi tatara tatara abuela

I1: Y ¿por qué te gusta más ahí? ¿Qué hay allá?

LMH1: Hay amigos que (x) que había hecho, porque acá no” (...).

(Recorrido comentado, LMH1)

Si bien los lazos afectivos son la razón por la que niños y niñas expresan el querer vivir en otros lugares, las condiciones de acceso a servicios, lugares de recreación y condiciones físicas del lugar también son manifestadas en sus relatos. En primer lugar, asocian el vivir en departamento como una forma de acceder de manera más expedita a los servicios de salud. Un relato que refleja lo anterior es el de LMM1:

I2: Y cuando seas grande, ¿dónde te gustaría vivir?

LMM1: En departamento

I2: ¿En departamento? ¿Por qué en un departamento?

LMM1: Porque allá:: (0.5) me quiero vivir adonde vive mi tía porque adonde vive mi tía está cerca la farmacia y el hospital, casi cerca. (Recorrido comentado, LMM1)

Y, en segundo lugar, valoran “lo plano”, “la calle” y “cemento” como condiciones físicas en las que les gustaría vivir en contraposición a las condiciones estructurales presentes

en el comité y que caracterizan a los campamentos en la región, como el asentamiento en cerros, con calles de tierra y lejos del centro de la ciudad y el mar. Esto se manifestó en una conversación durante la devolución participativa:

I1: Y ¿les gustaría vivir en un lugar plano como =

LMM2:= Donde no sea cerro?

LMH1: Si::, si , SI

LMM1: Al lado de la playa, y al lado de la calle

LMH1: SI

LMH2: En donde hay cemento. (Devolución participativa)

Núcleo simbólico 2: Los Manantiales, un lugar inseguro.

El segundo núcleo simbólico se relaciona con la imagen del campamento como un territorio inseguro, construida a partir de vivencias familiares, así como de historias colectivas de episodios sucedidos en sectores cercanos, que repercuten en la sensación de sentir inseguridad en las calles del campamento;

I1: Y ¿ustedes se sienten inseguros acá?

LMH1: E:: si

LMH2: ¿Acá adentro en la sede::?

LMH1: [NO]

LMM1: Pero en la calle si

I2: ¿Es peligroso acá? (no comprensible 4.1)

LMH2: Es más peligroso que el fuego

I1: ¿por qué?

LMH2: Porque le andan robando a los niños y les pegan, le sacan toda la ropa y le pegan. (Devolución participativa)

El conocer acontecimientos como el mencionado en la cita anterior sobre robos y maltratos, además de episodios sucedidos en sectores cercanos al campamento, permiten construir esta imagen de un hábitat inseguro de igual manera como se evidencia a continuación en el relato:

I2: Y ¿hay algún lugar que no te guste de acá? ¿o que te haga sentir miedo::?

LMM1: Allá al fondo

I2: ¿Qué pasa allá al fondo?

LMM1: En este cerro, al otro

I2: ¿Qué pasa allá?

LMM1: Allá había una (x) había una vez que un niño se perdió allá (.) y no lo encontraron nunca más, y lo encontraron solo el torso. (Recorrido comentado, LMM1)

Esta sensación de inseguridad se agudiza aún más debido a las restricciones de algunos espacios que niños y niñas tienen por parte de sus familias, considerando que no pueden hacer uso de espacios como “el cerro”, “el cerro de abajo”, “la cancha”, entre otros sin la compañía de un adulto. Incluso a la hora de realizar las sub-técnicas, estuvieron presentes las prohibiciones que tenían de ir a ciertos lugares solos, justificando el visitar estos durante la actividad a través de la presencia de una persona mayor, en este caso “las tías”. Atribuyen el peligro a la noche y a la presencia de gente extraña en el lugar. Algunos ejemplos:

I1: ¿por qué no puede ir al cerro de abajo?

LMM2: no, no puede

I1: ¿por qué no puede?

LMH1. Si estoy con las tías sí

LMM2: si, si esta con alguien sí, pero si esta solo no. (Cartografía individual)

I2: Y ¿sus papás que piensan de este lugar?

LMH1: Que es peligroso, pero en la noche

LMM1: Si porque acá abajo hay hombres. (Devolución participativa)

Además, las experiencias familiares en relación con la delincuencia dentro del campamento generan que niños y niñas tengan un discurso frente a sus pares de inseguridad en relación con donde viven. Valorando el campamento como un sector “malo” producto a los robos ocasionados, como queda manifestado a continuación:

I1: Y tu LMM1 ¿qué le contarías a tus compañeros?

LMM2: Que es malo

I1. Porque es malo

LMM1: Por que roban, le robaron a mi mama cosas. (Cartografía social)

El deterioro de la seguridad y de la convivencia, son efectos que pueden ser explicados bajo la lógica de la segregación ya que aumenta la sensación de inseguridad al reconocer a otros que son potencialmente peligrosos. Este temor conduce a la utilización cada vez más cotidiana de mecanismos de protección y encierro (Dammert, 2004). Esta situación se manifiesta en niños

y niñas a través del mecanismo de protección que significa su casa, reconociendo ser el lugar más importante para ellos y ellas;

I2: ¿cuál es el lugar más importante de la comunidad, para ustedes?

LMM2: Yo sé, mi casa

I2: ¿Y para ti LMH1?

LMH1: Mis (x) mis padres

I2: Y para ti LMM1, ¿cuál es lugar más importante en la comunidad?

LMM1: Mi casa

I2: ¿Por qué les gusta tanto su casa?, ¿qué es lo más importante?

LMH1: Porque así tenemos donde dormir, no al lado de una fogata. (Cartografía social)

Lo anterior genera como consecuencia que los niños y niñas conciban sus prácticas cotidianas cada vez más bajo la lógica de encierro, creando espacios dentro de sus casas como territorio seguro. Estos espacios permitirían suplir los espacios comunitarios como lo planteado en el apartado *Estar en la casa*, donde se especifica que la casa tanto propia como de otros niños y niñas se transforma en un lugar para reunirse y jugar. Mientras que, por otro lado, los lugares públicos son percibidos como inseguros en particular las calles. Mientras que los espacios de encuentro comunitario como la cancha y la sede son utilizados para intervenciones planificadas por organizaciones externas, siendo utilizados siempre bajo la tutela de un adulto.

2.3.2.2. *Valoración del campamento según otras y otros.*

Respecto a la valoración de otras y otros del campamento los niños y las niñas es distinguen dos tipos de valoración; la que es proporcionada por adultos cercanos a ellos y ellas que habitan el campamento, y la de las personas que no habitan el espacio correspondiente a este, generando una respuesta para estos últimos.

En cuanto a lo que piensan los adultos podemos observar que las niñas y los niños perciben que, si bien sus padres/madres consideran que el lugar donde habitan es “bonito”, existe una sensación de inseguridad y de protección hacia los niños y niñas en relación con el territorio. LMM1 lo expresa de la siguiente forma:

I1: Y ¿qué te dice tu mamá de dónde viven?

LMM1: Que es bonito ahí

I2: Y ¿ella te deja ir a todos los lugares?

LMM1: Sola no, porque dice que me puede pasar algo (0.7). (Recorrido comentado, LMM1)

En relación con lo que piensan quienes no habitan el territorio, el relato de niñas y niños distingue dos posturas: la valoración por parte de sus pares y aquella de las personas adultas. En cuanto a los primeros, ellos y ellas determinan que estos encuentran “feo” el campamento por la falta de interés que demuestran en visitar su hogar. Este pensamiento tiene relación con la poca o nula visita que realizan los compañeros de colegio de LMH1 al sector:

I1: (...) ¿Qué piensan sus compañeros de colegio?

LMH1: que es feo este lugar

I2: ¿Por qué piensan eso?

LMH1: Porque nunca nadie me visita. (Recorrido comentado, LMH1)

Y en relación con los adultos, niñas y niños estiman que estos perciben el campamento como un lugar “malo”, producto a las “peleas” que aquí se generan, por tanto, existe una visión de Los Manantiales como un lugar peligroso:

I2: Ya niños yo les quiero hacer una última pregunta antes de terminar. Yo quiero saber qué creen que piensan las personas que no viven acá, ¿qué piensan de los Manantiales?

LMH2: QUE ES MALO, porque siempre hay peleas. (Cartografía social)

A pesar de las valoraciones que poseen otras y otros acerca del territorio, niñas y niños de Los Manantiales, generan una respuesta frente a esto. Estas dan cuenta del deseo que existe por mostrar el campamento y el lugar en que ellos y ellas habitan, buscando que otros y otras reconozcan lo bonito del lugar y que los visiten:

I2: Y ¿qué le dirías tú a esas personas que creen que es extraño?

LMM1: Les diría que es bonito por acá. (LMM2, Recorrido comentado)

I1: ¿y si te dice: me gustó mucho el lugar donde vives?

LMM2: diría que vaya muchas veces más

I1: ¿y te gustaría que ella viniera muchas veces?

LMM2: SI. (Cartografía individual)

Conclusiones

A modo de concluir esta investigación, se comenzará realizando una revisión del objetivo general y los objetivos específicos, en la que se comentarán los principales resultados, para luego revisar la pregunta de investigación y su respuesta correspondiente. Posterior a esto, comentaremos los principales aportes de nuestro estudio, para finalizar proponiendo algunas proyecciones de éste para futuras y/o posibles investigaciones.

En primer lugar, quisiéramos remitirnos a que cada uno de nuestros objetivos específicos conduce al objetivo general, el cual pretende, finalmente, responder a la pregunta de investigación. Entendiendo esto, desglosaremos cada uno de nuestros objetivos específicos comentando sus principales resultados. Para comenzar, nuestro primer objetivo específico pretendía acceder a la *información* que poseen niñas y niños acerca del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.

En pos de abordar este objetivo, dividimos el concepto de información en dos subdimensiones: los conocimientos del entorno físico y los conocimientos históricos del sector. En Villa la Pradera, nos dimos cuenta de que ambos tipos de conocimiento estaban asociados a una lógica comunitaria, ya que las niñas y niños reconocen el sector a través de los espacios de encuentro, y que los conocimientos históricos están asociados a una historia compartida, que, aunque muchas veces no es una historia vivida por ellos, igual manejan información que ha sido traspasada por otras generaciones. A diferencia de este comité de vivienda, en Los Manantiales no ocurre lo mismo, ya que poseen poca información del territorio, tienden a reconocer espacios externos como parte del campamento, y no logran ubicarse tan bien en el espacio en cuanto a límites y conexiones del sector. Por otro lado, los conocimientos históricos de niñas y niños de Los Manantiales están asociados a una historia más vivencial, personal y familiar, ya que, al no poseer mayor conocimiento sobre la historia de la comunidad, optan por relatar otras historias de las cuales se apropian para sentirse parte.

A pesar de las diferencias nombradas, ambos grupos de niñas y niños conciben de igual manera la ubicación del campamento en relación con la ciudad de Viña del Mar. Aunque se expresa de distinta manera en ambos comités, existe una visión del campamento como un espacio cerrado y de Viña del Mar como una “otredad”. Esta idea puede ser explicada bajo uno de los efectos de la segregación residencial socioeconómica que propone Jorge Rodríguez (2001): el aislamiento social.

El segundo objetivo específico de la presente investigación pretendía identificar la *actitud* de niñas y niños hacia el campamento Manuel Bustos de Viña del Mar. En pos de acceder más fácilmente a esta dimensión de la representación social del territorio habitado, se dividió en dos subdimensiones: el tipo de uso que se le da al campamento y los hábitos cotidianos de niñas y niños en el sector.

En Villa la Pradera, se hace mayormente referencia al encuentro y las actividades que se realizan dentro de la comunidad en espacios, como la sede social o las casas de algunos vecinos. Aun así, niñas y niños reconocen no tener una participación tan activa, y sus hábitos cotidianos los relacionan principalmente al juego. En Los Manantiales, se reconoce que no existe mayor encuentro entre niños y adultos del comité. La cancha cumple la función de reunirlos, pero sólo cuando asisten con sus padres o cuando se realiza alguna intervención de actores externos. En ambos comités de vivienda existe este tipo de intervención. No obstante, en Los Manantiales la participación de niñas y niños se limita a esas instancias, mientras que en Villa la Pradera se generan actividades y encuentros autogestionados. En cuanto a los hábitos cotidianos del grupo de Los Manantiales, se refieren principalmente a la visita que realizan a espacios externos al campamento, como el cerro o el colegio, pero también existe una valoración por quedarse en el hogar.

El tercer y último objetivo específico pretendía interpretar el *campo de representación* ordenado y jerarquizado por las niñas y los niños de Manuel Bustos. Esta dimensión se dividió en las valoraciones de niñas y niños acerca del campamento, en la que se ordenan y jerarquizan los núcleos simbólicos de las representaciones sociales, y las valoraciones de otras y otros acerca del campamento.

Logramos interpretar dos núcleos simbólicos en cada grupo de niñas y niños. En Villa la Pradera se manifiesta la idea nuclear de un territorio vinculado a la unión comunitaria, imagen que se construye a partir de conocimientos asociados a una historia común y espacios de encuentro, y de prácticas espaciales relacionadas a lo anterior. Además, existe una idea que tiene que ver con la seguridad, en la medida en que conciben a Villa la Pradera como un espacio cerrado y “aislado” de las inseguridades que de igual manera logran identificar, pero como elementos externos al comité de vivienda. En cambio, en Los Manantiales, se configura la idea nuclear de un territorio vinculado al hogar y a la familia, imagen elaborada a partir de conocimientos asociados a la experiencia personal y familiar, y de una actitud relacionada al proyectarse fuera del campamento, pero siempre pensando en sus relaciones afectivas y familiares. Sumado a esto, se construye un segundo núcleo simbólico de Los Manantiales como un territorio inseguro, que se construye a partir de historias y experiencias familiares y colectivas

vinculadas al peligro. En ese sentido, se construye una imagen del hogar como un espacio seguro.

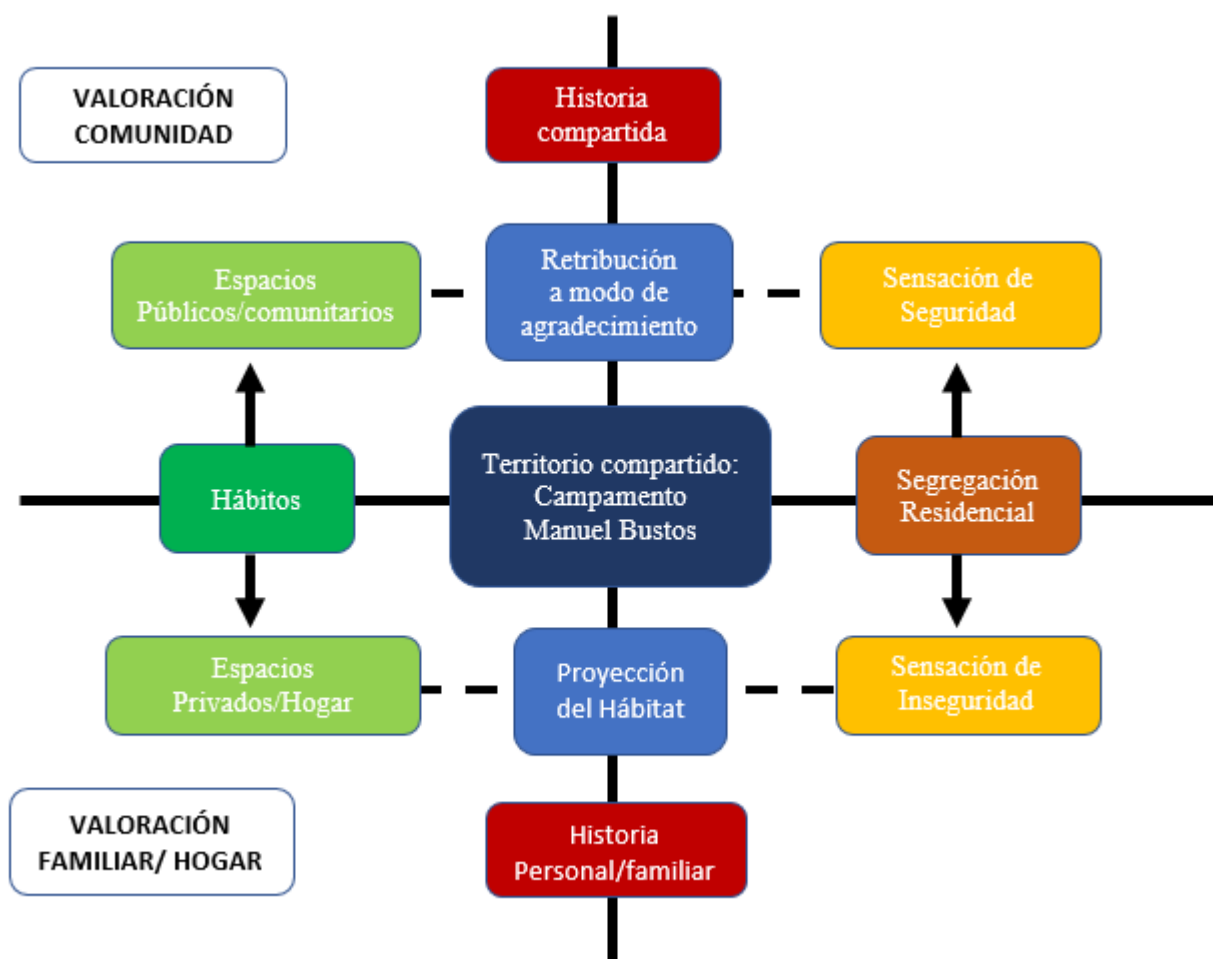
En ambos comités de vivienda, niñas y niños identifican dos otredades, adultos que habitan el campamento y quienes no lo habitan. Lo que creen que las personas externas piensan acerca de Manuel Bustos está vinculado a ideas que ellos consideran erróneas, tales como el peligro y el difícil acceso. La diferencia está en que, en Villa la Pradera, se cree que los adultos valoran el apoyo existente en la comunidad, mientras que en Los Manantiales se piensa que los adultos perciben el territorio como peligroso.

Ahora bien, luego de comentar el desglose de los resultados asociados a cada objetivo específico podemos dar respuesta a la pregunta de investigación **¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan?** Esta pregunta tenía como objetivo conocer las representaciones sociales de las que se habla en la presente investigación.

A pesar de que existe un territorio geográfico compartido entre los dos comités de vivienda en donde se realizó el trabajo de campo (Manuel Bustos), fue posible identificar que las representaciones sociales son diferentes en cada uno de los comités. Cada grupo de niñas y niños se refiere principalmente al territorio en el que habitan antes que referirse a la totalidad de Manuel Bustos. En ese sentido, conocimos dos representaciones sociales del territorio habitado diferentes pero ambas cruzadas por la idea de segregación residencial.

En el caso de Villa la Pradera, las niñas y los niños poseen una representación social del campamento vinculada a lo comunitario, desde una historia compartida a la valoración de los espacios públicos y de encuentro, y a la sensación de seguridad dentro del espacio habitado. Lo anterior les invita a retribuir a la comunidad en forma de agradecimiento. En Los Manantiales, las niñas y los niños poseen una representación social del campamento que se relaciona más con la familia y el hogar, que se origina a partir de una historia personal más vivenciada y vinculada a lo familiar, y que se expresa en una valoración de los espacios privados tales como el hogar, y en una sensación de inseguridad dentro del territorio. Lo anterior les invita a proyectarse en el futuro en otros espacios externos a Los Manantiales, pero siempre mencionando sus relaciones familiares y afectivas.

El esquema que se presenta a continuación resume los principales hallazgos de la investigación y ayuda a comprender mejor lo planteado anteriormente:



Fuente: Elaboración propia

Luego de responder a la pregunta de investigación, quisiéramos mencionar las principales aportaciones que ha tenido este estudio. El aporte práctico más importante que ha sido impulsado por esta investigación es que niños y niñas del comité de vivienda Villa la Pradera exijan un espacio para ser escuchados y participes del proceso de urbanización en donde han ocupado una posición de espectador siendo invisibilizados. Durante el desarrollo de las sub-técnicas manifiestan la preocupación por la eliminación de la plaza en la que solían reunirse y jugar, siendo éste el único espacio identificado por ellos y ellas como propio. Esta situación se problematiza aún más al realizar la Devolución participativa de los resultados, en la que se disponen a realizar una acción para ser escuchados y dar a conocer su preocupación y necesidad de contar con un espacio de recreación propio.

Niñas y niños consideran que la mejor forma de explicar y hacer visible esta situación es mostrando el material elaborado en las sub-técnicas realizadas durante la investigación en una reunión realizada en la sede social, en donde se encuentren las autoridades del Serviu y los adultos del campamento. Lo anterior con el propósito de que su visión sea acogida tomando acciones en torno a sus necesidades, planificando un comité desde y para todos.

Como segundo aporte, consideramos que en algún grado la investigación enriquece empírica y metodológicamente el enfoque de la Nueva Sociología de la Infancia. Lo anterior debido a que esta es una de las pocas investigaciones que considera la niñez como digna de estudio desde una perspectiva que los entienda como actores y protagonistas de su realidad social y de la misma investigación, asumiéndoles desde una posición de coinvestigadores. Además, este estudio actúa como puntapié dentro de la sociología, ya que la academia se enfoca principalmente en investigaciones con adultos, o en su defecto en problemáticas de niñas y niños que son abordadas desde sus apoderados o profesionales tratantes tales como profesores, psicólogos u otros, enfocándose netamente en “los niños problema” y no en lo que las niñas y niños quieren manifestar. Bajo este panorama, la investigación viene a resaltar otros aspectos de la infancia, vinculada al hábitat y su relación con el territorio construido desde una mirada adulto-céntrica.

En pos de concluir nuestras reflexiones, creemos que la presente investigación posee la posibilidad de proyectarse hacia múltiples direcciones, y nos gustaría mencionar tres de ellas. La primera se relaciona con el campamento Manuel Bustos, en donde nos parece interesante replicar la investigación cuando el proceso de urbanización esté finalizado. Esto con objetivo de contrastar los resultados obtenidos antes y después de los cambios físicos en el campamento, lo que permitiría analizar si se producen o no variaciones en las representaciones sociales que niños y niñas elaboran a raíz de este proceso estructural.

La segunda proyección se vincula con la aplicación de la metodología en dos territorios segregados residencialmente pero que presenten diferencias socioeconómicas. Sería interesante abordar dos grupos de niñas y niños, en los que el primero posea un nivel de ingreso alto y el segundo un nivel de ingreso bajo. El objetivo sería contrastar las representaciones sociales que poseen niños y niñas acerca del territorio habitado, y cómo se presenta la dualidad público/privado en estas dos instancias, cuestión que en el estudio pudimos visualizar pero que consideramos necesario profundizar en otro tipo de investigaciones.

Por último, consideramos importante que en estudios de infancia los niños y niñas sean actores y protagonistas de su realidad y de la propia investigación. Para eso proponemos atreverse y apostar por metodologías en que estos sean coinvestigadores y partícipes en la elaboración de los instrumentos a utilizar en el estudio. En el caso de nuestra investigación, la aplicación del instrumento en el pretest fue pensada con la colaboración de un niño de Manuel Bustos, que no fuera considerado en la muestra, con el fin de aportar sus ideas y de esta forma evitar que las sub-técnicas utilizadas estuvieran cargadas del sesgo adultocéntrico de las

investigadoras. Esto no fue posible debido a los tiempos de la investigación, pero nos parece interesante que se pueda considerar en otras investigaciones con niñas y niños.

Referencias Bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán S.A. de C.V.
- Agostini, C., Philip, B., & Góngora, D. (2008). Distribución espacial de la pobreza en Chile. *Estudios de Economía*, 35(1), 79-110. Obtenido de Estudios de Economía: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52862008000100005
- Alvira, F. (2000). Diseños de investigación social: criterios operativos. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José: FLACSO.
- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M., & Castro Zubizarreta, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XXI*, 14(1), 135-156.
- Arias, D. (2016). Etnografía en movimiento para explorar trayectorias de niños y jóvenes en Barcelona. *Revista de Antropología Social*, 93-112.
- Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para su uso en ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17, 39-62.
- Bazán, I. (28 de Febrero de 2016). El Festival desde más arriba de la galería. *La Tercera*. Recuperado el 24 de Julio de 2017, de <http://www.latercera.com/noticia/el-festival-desde-mas-arriba-de-la-galeria/>
- Berger, T., & Luckmann, P. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas Dichas* (págs. 127-142). Madrid: Editorial Gedisa.
- Candia, D. (2005). Metas del Milenio y tugurios: una metodología utilizando datos censales. (CEPAL, Ed.) *Serie Población y Desarrollo*, 63.
- Casen. (2015). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica*. Santiago de Chile.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cohen Tirado, S. (2011). *Segregación residencial, marginalidad y estigmatización territorial en la construcción de identidad social urbana infantil*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CONAPO/Progres. (1998). *Índices de marginación*. México: Consejo Nacional de Población.
- Contreras, C., & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 9(2), 811-

- Cortés, F. (2002). Consideraciones sobre la marginalidad y marginación, pobreza y desigualdad en la distribución de ingresos. *Papeles de Población*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/112/11203101.pdf>
- Dammert, L. (Diciembre de 2004). ¿Ciudad sin ciudadanos? Fragmentación, segregación y temor en Santiago. *Eure*(91), 87-96.
- Diez Tetamanti, J., & Chanampa, M. (2016). Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *Revista +E versión digital*, 84-94.
- Duhau, E., & Giglia, Á. (2008). *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*. México: Siglo XXI.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Equidad para la Infancia. (2013). *Estrategias regionales de medición de pobreza en niñez*. América Latina.
- Espinoza, C., Catalán, M., Guerra, A., Sandoval, J., & Ampuero, C. (2016). Los lugares de Autoría y Actoría de niños y niñas como tácticas de resistencia en la vida cotidiana.
- Gaitán, L. (2006a). Sociedad, infancia y adolescencia ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42.
- Gaitán, L. (2006b). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. Recuperado el 26 de Julio de 2017, de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- Gaitán, L. (2006c). *Sociología de la Infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Garín, A., Salvo, S., & Bravo, G. (2009a). Segregación residencial y políticas de vivienda en Temuco: 1992-2002. *Revista de geografía Norte Grande*, 44, 113-128.
- Giberti, E. (1997). La niñez y el hacer política. En E. Giberti, *Políticas y niñez* (págs. 23-113). Buenos Aires: Losada.
- Gomez Mendoza, M. Á. (1999). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo. Definición, clasificación y metodología. *Revista de ciencias humanas*, 103-113.
- Gutiérrez, I., & Acosta, A. (2014). El devenir de la representación política de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 91-102.
- Hoffman, O., & Salmeron Castro, F. (1997). *Nueve estudios sobre el espacio: representación y formas de apropiación*. México: ORSTOM.
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. *Psicología social constructorista*, 153-216.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *CEPAL*.
- Kaztman, R. (2003). *La dimensión espacial en las políticas de superación de la pobreza urbana*. División de Desarrollo Sostenible y Asentamientos Humanos. Santiago: CEPAL,

ECLAC.

- Kaztman, R., & Filgueira. (2006). Las normas como bien público y como bien privado: Refrecciones en las fronteras del enfoque AVEO. *CIS*.
- Leal Maldonado, J. (2007). Desigualdad social, segregación y mercado de vivienda en Madrid. En *Vivienda y segregación en las Grandes Ciudades Europeas* (págs. 14-46). Madrid: Universidad Computense de Madrid.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Lira, E. (2008). *Bioética en Investigación en Ciencias Sociales*. Santiago: Comité Asesor de Bioética de Fondecyt-Conicyt.
- Llobet, V. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mac-Clure, O., Barozet, E., & Maturana, V. (Septiembre de 2014). Desigualdad, clase media y territorio en Chile: ¿clase media global o múltiples mesocracias según territorios? *Eure*, 40(121), 163-183. Recuperado el 23 de Julio de 2017, de <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v40n121/art08.pdf>
- Marré, D. (2013). Prólogo. De infancias, niños y niñas. En V. Llobet, *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (págs. 9-25). Buenos Aires: CLACSO.
- Martin, P. (2016). *La segregación socioespacial: expresión y manifestación de la desigualdad social*. Sevilla: FES.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 243-248.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (Enero de 2013). *Mapa Social de Campamentos*. Recuperado el 17 de Julio de 2017, de Mapa Social de Campamentos: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mapasocial-campamentos.pdf>
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (2013). *Proyectos de Campamentos: Viviendas, Urbanizaciones y Espacios Públicos*. Santiago de Chile: LOM Editores.
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (17 de Julio de 2017). *Documentos Sector Vivienda*. Obtenido de Documentos Sector Vivienda: http://documentos.minvu.cl/min_vivienda/decretos_exentos/Documents/DEDIJURN%C2%B0%20%20%2095.pdf
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Noboa, A. (2013). Diseño cualitativo de investigación social. En A. Marín, & A. Noboa, *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (págs. 305-

- 344). Madrid: Universidad de la República.
- Observatorio de la Niñez y Adolescencia. (2014). *Infancia cuenta en Chile, Segundo Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago de Chile.
- Palacios Gámez, A. (2010). Representaciones sociales de la ciudad y la otredad. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 33-58.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*(27), 81-102.
- Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *CIPS - Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*, 1-35.
- Pérez Campuzano, E. (2011). Segregación socioespacial urbana. Debates contemporáneos e implicaciones para las ciudades mexicanas. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 26(2), 403-432.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires: Ediciones Emecé.
- PNUD. (14 de Diciembre de 2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Washington D.C., EE.UU: Communications Development Incorporated. Recuperado el Julio de 2017, de PNUD: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf
- Prieto, M. (2011). Segregación socio-espacial Urbana. Una mirada Geográfica utilizando Sistemas de Información Geográfica al caso de Bahía Blanca. *XI Jornada Argentina de Estudio de Población*. Argentina.
- Puerta, C., Hinestroza, P., & Montoya, V. (2008). Cartografía Sociocultural de Antioquia: Parque Nacional Natural “Los Katíos”. En *Expedición Antioquia 2013*. Medellín: Iner Instituto De Estudios Regionales Universidad De Antioquia.
- Qvortrup, J. (1987). Introduction to Sociology of Childhood. *International Journal of Sociology*, 17(3), 3-37. Recuperado el 4 de Septiembre de 2017
- Rangel, M. (2009). Teoría de la representación social: revisión de enfoques significativos para la investigación. *Xihmai* .
- Risler, J., & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Rivas, A. (2013). *Campamentos: factores socioespaciales vinculados a su persistencia*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Robles Maloof, J. (1999). Los derechos de las niñas y los niños construyendo el gran consenso de la humanidad. *Segundo Certamen de Ensayo sobre Derechos Humanos*, 43-74.

- Rodríguez, J. (2001). Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa? (ECLAC, Ed.) *CEPAL*.
- Rodríguez, J., & Arriagada, C. (2004). Segregación residencial en la ciudad latinoamericana. *Eure*, XXIX(89), 5-24.
- Rodríguez, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, 11-36.
- Rodríguez, T., García, M. d., & Jodelet, D. (2007). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. Guadalajara: CUCSH-UdeG.
- Rojas Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicado, 1810-2010*. Santiago: JUNJI.
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabatini, F. (2002). La segregación de los pobres en las ciudades: Un temas crítico para Chile. *CIS*, 1, 18-23.
- Sabatini, F. (2006). La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina. Inter American Development Bank.
- Sabatini, F., & Brain, I. (2008). La segregación, los guetos y la integración social urbana: mitos y claves. *EURE*, 24(103), 5-26.
- Sabatini, F., & Sierralta, C. (2006). *Medición de la segregación residencial: meandros teóricos y metodológicos, y especificidad latinoamericana*. Documento de trabajo N°38.
- Sabatini, F., Cáceres, G., & Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *EURE*, XXVII(82), 21-42.
- Salamanca, A., & Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*. Recuperado el 17 de Agosto de 2017, de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Salas Céron, L. (2010). "Calidad de vida" y "la Nueva Sociología de la Infancia", perspectivas de investigación social complementarias. *Hologramática*, 4(12), 83-95. Recuperado el 8 de Septiembre de 2017, de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/912/hologramatica_n12_v4pp83_95.pdf
- Salazar, G. (2002). *Historia contemporánea de Chile V, Niñez y Juventud*. Santiago de Chile: LOM.
- Salazar, M., & Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En V. Llobet, *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (págs. 133-158). Buenos Aires: CLACSO.
- Salcedo, R., & Torres, A. (2004). Gated communities in Santiago: wall or frontier? *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(1), 27-44.
- Sautu, R. (2010). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los*

- objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: Prometeo libros.
- Save the Children. (2017). *Manual Metodológico. Investigación participativa con niños y niñas de nuestros programas.*
- Sepúlveda Swatson, D. (2009). De tomas de terreno a campamentos: movimiento social y político de los pobladores sin casa, durante las décadas del 60 y 70, en la periferia urbana de Santiago de Chile. *Revista INVI*, 103-115.
- Serrano, A., Revilla, J., & Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de "resiliencia" social y resistencia ante la crisis. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 71-104.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.* Barcelona: Paidós.
- Techo - Chile. (2013). *Accesibilidad territorial de campamentos a equipamientos de educación, salud y seguridad en el Gran Valparaíso.* Santiago de Chile: Centro de Investigación Social.
- Techo - Chile. (2015). *Monitor de Campamentos.* Recuperado el 17 de Julio de 2017, de sitio web de la Fundación Techo - Chile: <http://chile.techo.org/cis/monitor/>
- Techo-Chile. (2007). *Catastro Nacional de Campamentos.* Santiago de Chile: CIS, Centro de Investigación Social.
- Techo-Chile. (2016). *Catastro Nacional de Campamentos.* Santiago de Chile: José Manuel Tapia, Isabel Ibáñez, Constanza Núñez.
- Thibaud, J.-P. (2001). Les parcours commentés. En M. Grosjean, & J.-P. Thibaud, *L'espace urbain en méthodes* (págs. 79-99). Editions Parenthèses.
- Tineo González, E., & Ponte, C. (enero-abril de 2013). Representaciones Sociales de la enfermedad de Chagas: dimensiones y estructura. *Revista de Investigación*, 37(78), 145-165. Recuperado el 8 de Enero de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140393007.pdf>
- Tonucci, F. (2006). ¿Por qué los Niños deben participar en el gobierno de las ciudades? 1-15.
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, 147-168. Recuperado el 2 de Septiembre de 2017, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_07.pdf
- UNICEF. (1989). *Convención Internacional de los Derechos del Niño.* Ginebra: ONU.
- UNICEF. (2005). *The State of the World of the Children 2005 - Childhood under Threat.* Nueva York: UNICEF.
- UNICEF. (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión.* Barcelona: Huygens Editorial.
- UNICEF/Techo. (2011). *La voz de los niños, niñas y adolescentes en campamentos. Análisis de las condiciones de vida desde la mirada de la infancia.* Santiago de Chile.

- Valiente, S. (2007). Narrativa folklórica y representación del territorio. La fuerza del lugar en la propuesta de Horacio Banegas. *Revista Universitaria de Geografía*, 79-98.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vergara del Solar, A. (2003). Infancia en el Chile actual: conflictos culturales e investigación social. En A. Vergara del Solar, & J. Bustos Troncoso, *Esa oscura vida radiante. Juventud, infancia y nuevas idetidades culturales* (págs. 125-158). Santiago: Ediciones Escaparate.
- Vergara Erices, L., & Garín Contreras, A. (2016). Vivienda social y segregación socioespacial en la ciudad pequeña: el caso de Angol, Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*(44).
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(1), 55-65.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum*, 434-454.

Anexos

Anexo n°1: Operacionalización de objetivos

OBJETIVO GENERAL: Analizar las representaciones sociales que poseen niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan.							
CONCEPTO TEÓRICO	OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTAS/INSTRUCCIONES	INSTRUMENTO	
<p><u>Representación social</u>: “conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)” (Araya, 2002, pág. 41).</p>	<p>Identificar la <i>información</i> que poseen niñas y niños acerca del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.</p>	<p>Qué se sabe (información) sobre el campamento Manuel Bustos</p>	<p>Conocimientos del entorno físico</p>	<p>Elementos representativos del campamento.</p>	<p>- Dibujar el lugar donde vives - Identificar los elementos más importantes (calles, casas, plazas)</p>	<p>Cartografía colectiva Recorrido comentado</p>	
				<p>Ubicación del campamento en relación con la ciudad. (Segregación residencial)</p>	<p>- ¿Dónde está ubicado? - ¿Qué hay cerca del lugar donde vives? - ¿Les gustaría agregar, modificar o quitar algo al lugar donde vives? - Cuando seas grande, ¿dónde te gustaría vivir?</p>		
				<p>Conocimientos históricos del sector</p>	<p>Historia del campamento</p>		<p>- ¿Quiénes fueron las primeras personas en llegar a vivir aquí? ¿cuándo llegaron/en qué año? - ¿por qué decidieron venir a vivir aquí? - ¿creen que el campamento ha cambiado con los años?</p>
				<p>Experiencia familiar en el campamento</p>	<p>- ¿Cuál es la historia de tu familia en el campamento? - ¿cuándo llegaron y por qué se vinieron a vivir aquí?</p>		<p>Recorrido comentado</p>
	<p>Caracterizar la <i>actitud</i> de niñas y niños hacia el campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.</p>	<p>Qué se hace, cómo se actúa (actitud) frente al campamento Manuel Bustos</p>	<p>Prácticas espaciales y conjunto de comportamiento dentro del campamento Manuel Bustos</p>	<p>Hábitos cotidianos de los niños y niñas dentro del campamento</p>	<p>- ¿Este recorrido cómo lo conoces? - ¿Cuál es el recorrido que más utilizas? - ¿Cuál es tu lugar favorito? - ¿Cuál es el lugar que más visitas? - ¿Cuál es el que menos te gusta?</p>	<p>Recorrido comentado</p>	
				<p>Tipos de uso que se le dan al campamento</p>	<p>- ¿Qué se puede hacer en el lugar donde vives? - ¿Cuáles son los lugares de encuentro?</p>	<p>Recorrido comentado Cartografía colectiva</p>	
	<p>Interpretar el <i>campo de representación</i> ordenado y jerarquizado por las niñas y los niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.</p>	<p>Qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) el campamento Manuel Bustos</p>	<p>Significaciones sociales sobre el campamento Manuel Bustos</p>	<p>Valoración de niñas y niños del campamento Manuel Bustos</p>	<p>-Sacar una fotografía del lugar que más te guste dentro del campamento. -Explicar cuál y por qué es tu lugar elegido, o contar una historia sobre la fotografía.</p>	<p>Fotovoz Recorrido comentado</p>	
				<p>Valoración de otras y otros del campamento Manuel Bustos</p>	<p>- ¿qué crees que piensan tus compañeros sobre el lugar donde vives?, ¿qué les dirías tú? - ¿Cómo le contarías a otros sobre este lugar?</p>	<p>Recorrido comentado Fotovoz</p>	

Anexo n°2: Instrumento metodológico

Mapeo colectivo

Empleo de la herramienta

Esta herramienta pretende ser aplicada durante, idealmente, dos sesiones, utilizando tres sub-técnicas de producción de información, las tres dentro del marco de producción de un mapeo colectivo: recorrido comentado, fotovoz y cartografía social. La aplicación de estos será en el orden enunciado, con la finalidad que el énfasis esté puesto en enriquecer la producción final de los niños y niñas.

Además, el instrumento comprenderá dos tipos de proceso: colectivos e individual, siendo este último utilizado solo en el recorrido comentado, con objetivo de favorecer y complementar el proceso colectivo.

La temática abordada será en torno a las representaciones sociales que posee cada grupo de niñas y niños sobre el campamento Manuel Busto, lugar en el que viven.

Sub-técnica 1: FOTOVOZ

Esta técnica se aplicó de manera colectiva con el apoyo de uno o dos padres por sector. Para comenzar, se establecieron reglas en conjunto para que durante el recorrido no ocurriera ningún tipo de inconveniente que dificultara la actividad. Al ser la primera sub-técnica en ser aplicada, se realizó una dinámica de presentación y una rompe-hielo.

Materiales: hojas blancas, plumones y lápices de colores, grabadora de audio, teléfonos celulares con cámara, pelota, scotch, etiquetas adhesivas para los nombres, 12 jugos, 12 galletas.

1.- Dinámica de presentación: en un círculo, con una pelota nos presentamos diciendo nuestro nombre y nuestra actividad favorita, luego se lanza la pelota para que otro/a se presente. Durante la dinámica explicamos que durante ese tiempo estuvimos realizando una investigación en conjunto, que niñas y niños fueron considerados co-investigadores durante unas semanas para investigar cómo es el lugar en dónde viven. Para eso realizaremos distintas actividades, que implica sacar fotos, recorrer, conversar y dibujar. Luego realizamos un juego para romper el hielo.

2.- Luego, se les entregó la siguiente instrucción a niñas y niños: *Lo que haremos hoy consiste en que cada uno de ustedes tendrá un teléfono celular con el cual podrán ser fotógrafos. Deben sacar fotografías de diferentes lugares dentro del lugar donde viven para que así otros puedan saber cómo es aquí. Les pediremos que saquen fotos de:*

- El lugar que más te guste
- El lugar que menos te guste
- Una fotografía con la que te gustaría que otros niños conocieran donde vives.

Una vez terminado el recorrido guiado, nos dirigimos a un lugar tranquilo y cómodo para poder seleccionar las fotos que se utilizaron en la sesión de cartografía social. Les dimos unos minutos a niñas y niños para que escogieran una foto o la que mejor describa el lugar en donde viven, y para que escribieran en un trozo de papel por qué escogieron esa foto. Luego nos distribuimos en forma de círculo para que cada niño o niña pudiera relatar el porqué de su elección. En esta sub-técnica se tomaron notas de campo y se registraron los papeles escritos por niñas y niños.

3.- Una vez elegida la fotografía, se realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Por qué te gusta esa foto?
- ¿Qué historia contarías acerca de esa foto?
- ¿Qué te llama la atención de ese lugar?
- ¿Por qué te gusta ese lugar?
- ¿Qué lo hace diferente?
- ¿Cómo te sientes en él?

4.- La fotografía elegida por cada niño o niña fueron impresas por las investigadoras, para su posterior uso en la cartografía colectiva.

Sub-técnica 2: RECORRIDO COMENTADO

Esta sub-técnica se aplicó de forma individual con dos niños de cada sector, resultando un total de cuatro niños a lo largo de la investigación. Se utilizó la técnica de muestreo por conveniencia, teniendo en cuenta criterios como sexo y edad.

Materiales: grabadora de audio, un mapa del territorio por cada niño o niña, un jugo y unas galletas por cada niño o niña.

1.- Se acordó con cada niño o niña un día, hora y punto de encuentro para realizar un recorrido guiado por ellos, dentro del campamento. El punto de encuentro y de partida fue establecido por el niño o la niña. En cada recorrido comentado, una de las dos investigadoras guio la conversación mediante preguntas a modo de conversación, y la otra se preocupó de registrar con grabadora de audio, marcar la ruta en un mapa y tomar notas de campo.

2.- Se le entregó la siguiente instrucción a cada niña o niño: *Hoy haremos un recorrido por el lugar en el que vives, y tú vas a ser el guía. Nos vamos a imaginar que nosotras no conocemos nada y nos mostrarás uno de tus recorridos cotidianos, y/o los lugares más importantes. Mientras caminamos te haremos algunas preguntas y grabaremos la conversación para recordar lo que conversamos.*

3.- El recorrido fue acompañado y guiado a partir de preguntas como:

- ¿Este recorrido cómo lo conoces?
- ¿Cuál es el recorrido que más utilizas?
- ¿Cuál es tu lugar favorito?
- ¿Cuál es el que menos te gusta? ¿Por qué?
- ¿Qué lugar te gustaría que conozca otras personas?
- ¿Cómo le contarías a tus compañeros de colegio sobre este lugar?
- ¿Qué crees que piensan ellos (compañeros, familia, otros) del lugar en el que vives?

Sub-técnica 3: CARTOGRAFÍA SOCIAL

Luego de reunirnos en algún lugar de la comunidad definido por niñas y niños en la sesión anterior, se dispuso de un pliego de cartulina o papel kraft, plumones y lápices de colores, papel lustre, scotch, entre otros materiales. La sesión constó en gran parte de una conversación en la que niñas y niños generaron consensos y disensos, acompañada de la realización de una cartografía mediada por algunas preguntas.

Materiales: 2 pliegos de cartulina blanca por comité, lápices de cera, papel lustre, tijeras, post-it, pegamento, cola fría, plumones de colores, scotch, fotos elegidas impresas, tierra, hojas de árbol, flores, grabadora.

1.- Juego de activación antes de comenzar.

2.- Ejercicio de imaginación con la siguiente instrucción: *Para partir, les vamos a pedir que cierren los ojos y que estén calmados. No hay necesidad de responder: Imaginemos el lugar donde vivimos, dónde está su casa, donde están las casas de mis amigos, dónde nos juntamos a jugar, adonde no podemos ir (música de concentración).*

Luego, antes de comenzar a dibujar, instalamos una pequeña conversación mediante las siguientes preguntas: ¿Quiénes fueron las primeras personas en llegar a vivir aquí?, ¿cuándo llegaron/en qué año?, ¿por qué decidieron venir a vivir aquí?, ¿cómo fue la experiencia de su familia cuando llegaron a vivir aquí?, ¿creen que el campamento ha cambiado con los años?

3.- Después de la conversación, pasamos a dibujar la población en una cartulina. A partir de ciertas preguntas para que se les fueran ocurriendo cosas, y a modo de activar la conversación. Se les explicó la importancia del consenso para dibujar.

El primer paso es el establecer los límites de la comunidad. ¿Cuáles creen que son los límites de la comunidad? ¿Dónde empieza? ¿Dónde termina? Pueden utilizar diferentes técnicas p.ej.: dibujar directamente en papel, utilizar los materiales de librería puestos a disposición o incluso materiales locales como arena mojada, tierra con palitos, piedras o semillas.

4.- Una vez que rememoraron los espacios, se les pedirá a los niños y niñas que dibujen un esquema básico de la comunidad para tener un mapa preciso, identificando los elementos representativos del lugar en el que habitan, por ejemplo: calles, plazas, etc., ya sea por medio de dibujos, notas o usando cualquier tipo de material: arena para los caminos, casitas de papel para identificar sus hogares, juguetes pequeños para identificar plazas, etc. Nos ayudamos con algunas preguntas:

- ¿Dónde dibujarían los lugares más importantes del campamento?
- ¿Existen espacios naturales dentro del campamento?
- ¿Cuáles son los lugares que más usan o visitan dentro del campamento?
- ¿Cuáles son los lugares que menos les gustan del campamento?

Las preguntas sólo se realizaron en pos de impulsar la conversación y para que los niños y niñas participantes rememoraran zonas, espacios, rutas, lugares, itinerarios, y todo aquello que les hiciera disfrutar o que, por el contrario, los angustiara o incomodara.

5.-Para culminar y completar la cartografía, se le entregó a cada niño y niña la foto impresa elegida por ellos/as en la aplicación de la sub-técnica Fotovoz, la cual posicionaron dentro del mapa elaborado por ello/as mismo/as. Este espacio se acompañó de algunas preguntas que volvieron a activar el porqué de la elección de dichas fotos.

6.-Una vez ubicado todos los elementos de la cartografía se culminó con una convivencia para celebrar y compartir junto a una reflexión en torno a la jornada: ¿Qué les pareció la actividad? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué fue lo que menos les gustó?

Sub-técnica 4: CARTOGRAFÍA INDIVIDUAL

De manera excepcional, esta sub-técnica sólo se aplicó en uno de los territorios, con una niña y un niño pertenecientes al comité de vivienda Los Manantiales. Esto debido a la dificultad presentada durante el trabajo de campo para conseguir información con dicho grupo de niñas y

niños. La sub-técnica se aplicó de forma individual con ambos niños al mismo tiempo. Se utilizó la técnica de muestreo por conveniencia, teniendo en cuenta criterios como sexo y edad.

Materiales: grabadora de audio, una hoja blanca de block por cada niño o niña, lápices y plumones de colores, un jugo y unas galletas por cada niño o niña.

1.- Se acordó con ambos niños un día, hora y punto de encuentro para realizar un recorrido guiado por ellos, dentro del campamento. El punto de encuentro y de partida fue establecido por el niño y la niña. Una de las dos investigadoras guio la conversación mediante preguntas a modo de conversación, y la otra se preocupó de registrar con grabadora de audio, proporcionar los materiales, y si fue necesario, de aportar con algunas preguntas.

2.- Antes de comenzar, se recapituló lo realizado durante las sub-técnicas anteriores, a modo de activar el conocimiento de ambos niños.

3.- Luego, se le entregó la siguiente instrucción: *Hoy, cada uno, por separado, debe dibujar el lugar en el que viven de manera libre. Nos vamos a imaginar que nosotras no conocemos nada y mientras dibujan, les haremos algunas preguntas y grabaremos la conversación para recordar lo que conversamos. Nadie más que nosotras va a escuchar la grabación.*

3.- El dibujo fue acompañado y guiado a partir de preguntas como:

- ¿Puedes contarnos sobre lo que estás dibujando?
- ¿Conoces cómo se formó este lugar? ¿Cómo llegó su familia aquí?
- ¿Cuál es el lugar más importante o tu favorito? ¿Cuáles son los lugares que más visitas?
- ¿Te gusta vivir aquí? ¿Cómo es vivir aquí? ¿Dónde te gustaría vivir cuando grande?
- ¿Cómo le contarías a tus compañeros de colegio sobre este lugar?
- ¿Qué crees que piensan ellos (compañeros, familia, otros) del lugar en el que vives?

Anexo n°3: Códigos de transcripción

Adaptación del código de transcripción de Jefferson realizada por Bassi (2015)

SÍMBOLO	NOMBRE	USO
[texto]	Corchetes	Indica el principio y el final de solapamiento entre hablantes.
=	Signo de igual	Indica un cambio de turno sin interrupción.
(# de segundos)	Pausa	Un número entre paréntesis indica la duración, en segundos, de una pausa en el habla. (0.3) (2.3)
(.)	Micro pausa	Una pausa breve, normalmente menos que 0.2 segundos
.	Punto	Preceden a una bajada marcada de entonación.
?	Signo de interrogación	Precede a una subida marcada de entonación.
,	Coma	Indica una subida o bajada temporal en la entonación.
-	Guion	Indica una finalización brusca o la interrupción brusca de una palabra o sonido.
>texto<	Símbolos de mayor que / menor que	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más rápida de lo habitual para el hablante
<texto>	Símbolos de menor que / mayor que	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más lenta de lo habitual para el hablante
°	Símbolo de graduación	Indica susurro o expresiones más silenciosas que el resto.
MAYÚSCULAS	Texto en mayúsculas	Indica grito o expresiones más sonoras que el resto.
:::	Dos puntos(s)	Indican la prolongación del sonido inmediatamente anterior.
(hhh)		Exhalación audible
? o (.hhh)		Inhalación audible
(texto)	Paréntesis	Fragmento incomprensible o del que se tienen dudas. Puede estar vacío o poner lo que se cree haber oído. Puede ir acompañado de especificación de tiempo.
((texto))	Doble Paréntesis	Anotación de actividad no-verbal
(x)		Duda o tartamudeo
£palabras£	Libra esterlina	El símbolo de libras esterlinas encierra mensajes en “voces de sonrisa”

Anexo n°4: Consentimiento y asentimiento informado

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación: Representaciones sociales de niñas y niños acerca del territorio que habitan: el caso del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.

Mediante la presente, se le solicita su autorización para la participación de su hijo/hija/pupilo en estudios enmarcados en el Proyecto de investigación “**Representaciones sociales de niñas y niños acerca del territorio que habitan: el caso del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar**”, llevada a cabo por las estudiantes Claudia Cárdenas y Fernanda León, pertenecientes a la carrera de Sociología de la Universidad de Valparaíso.

Dicho proyecto tiene como objetivo(s) principal(es), analizar las representaciones sociales que poseen niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan. En función de lo anterior es pertinente la participación de su hijo/hija/pupilo en el estudio, por lo que, mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

La colaboración de su hijo/hija/pupilo en esta investigación, consistirá en su participación en talleres, los cuales se realizarán mediante una metodología basada en los planteamientos de la Nueva Sociología de la Infancia, con un diseño de investigación del tipo cualitativo. Optando por utilizar el método etnográfico como técnica de producción de datos, utilizar esta estrategia mediante la técnica de mapeo colectivo seleccionando tres instrumentos a partir de esta: recorrido comentado, photovoice/foto voz y cartografía social. Dicha actividad durará aproximadamente 3 horas siendo dividida en dos talleres de 90 minutos cada uno, realizados dentro de la comunidad.

La participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para su hijo/hija/pupilo, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la **salud e integridad física y psíquica** de quienes participen del estudio.

El acto de autorizar la participación de su hijo/hija/pupilo en la investigación es **absolutamente libre y voluntario**. Todos los datos que se recojan serán estrictamente **anónimos y de carácter privados**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación.

Las investigadoras responsables del proyecto aseguran la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que la participación de su hijo/hija/pupilo no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Es importante que usted considere que la participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que existe el derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa la participación cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Desde ya le agradecemos su participación,

Claudia Cárdenas G. y María Fernanda León A.

Investigadores Responsables

Fecha_____

Yo _____, apoderado(a) de _____, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente que mi hijo/hija/pupilo participe en la investigación “Analizar las representaciones sociales que poseen niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan”, conducida por la Profesora Claudia Espinoza, investigadora de la Universidad de Valparaíso.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro de este cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar a la Dra. Sonia Reyes, directora del Instituto de Sociología de la Universidad de Valparaíso (sonia.reyes@uv.cl ; 32 299 5833)

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico claudian.cardenas@gmail.com / fernandaleonaguirre@gmail.com , o al teléfono 9 67461399 / 9 51589359.

Nombre y firma del participante

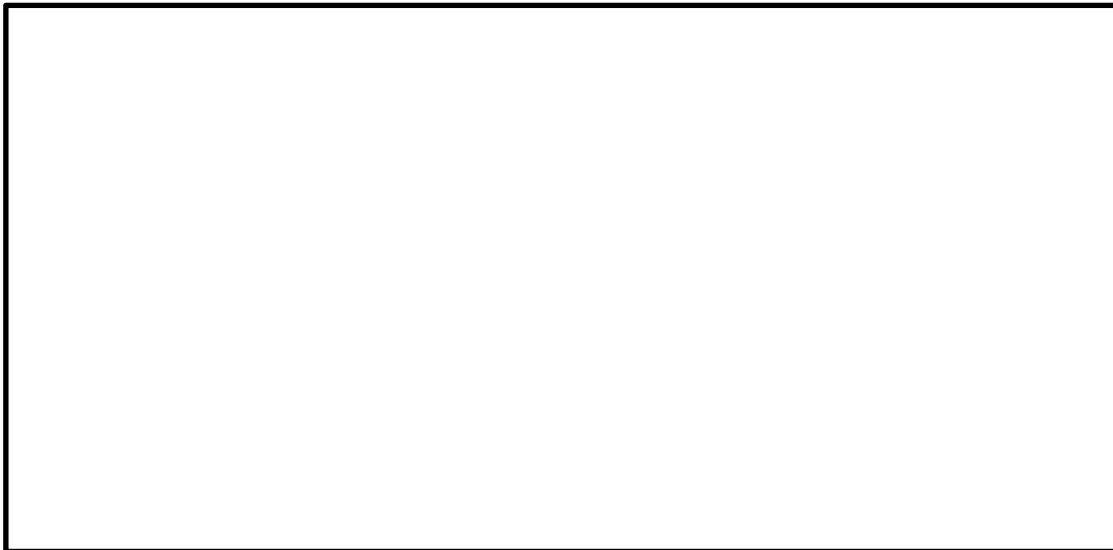
Claudia Cárdenas G. y
María Fernanda León A.
Investigadores responsables

Asentimiento sobre mi participación en la investigación:

Representaciones sociales de niñas y niños acerca del territorio que habitan: el caso del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.

Mi nombre es _____ tengo _____ años y vivo en _____ . A través de esta carta acepto participar en la investigación realizada por Claudia Cárdenas G. y María Fernanda León A., estudiantes de la Universidad de Valparaíso. Sé que mi participación consistirá en asistir a talleres, en los cuáles tendré que interactuar con otros niños de mi comunidad, realizar actividades como dibujar, escribir y fotografiar, y responder algunas preguntas referentes a los espacios de la comunidad en que vivo. Acepto que esto sea grabado y registrado siempre y cuando se mantenga mi confidencialidad y no se den a conocer mis datos personales. Declaro que tengo el derecho a conocer los resultados del estudio y que puedo dejar de participar cuando quiera.

A continuación, les dejo un dibujo o firma que declara que voy a participar en esta investigación:



Anexo n° 5: Devolución participativa de resultados

Se realizó una devolución de los resultados construidos junto a las niñas y niños durante la investigación. Esta se caracterizó por ser participativa a modo de promover el dialogo y recoger los pensamientos y sensaciones de niñas y niños con relación a lo expuesto.

Momento 1: Dinámica rompe-hielo.

Momento 2: Resumen de la experiencia de investigación, momento en el que les volvemos a explicar los objetivos de ésta y cómo se llevó a cabo el trabajo de campo, por qué decidimos trabajar con ellos y qué esperamos de este estudio (que ojalá se pueda compartir con los adultos de la comunidad y con quienes están llevando a cabo el proceso de regularización: Serviu).

Momento 3: Dinámica con tarjetas que presenten citas de palabras de niñas y niños durante las diversas sub-técnicas, fotos de la sub-técnica foto voz. Nos sentamos en un círculo, y cada niño o niña tiene un turno, en el cual debe sacar una tarjeta y comentarla. A modo de promover el dialogo, se utilizan una o dos preguntas de las siguientes por cada tarjeta, también se le pregunta a los demás niño/as:

- ¿Qué piensas de esta cita/foto?
- ¿Qué te hace sentir esta cita/foto?
- ¿Estás de acuerdo con esta cita?, ¿Qué piensas tú?
- ¿Cómo explicarías esta cita/foto con tus palabras?
- ¿Podrías contar alguna historia que se relacione con esta foto?

Momento 4: Pequeña convivencia acompañada de agradecimientos y un momento metacognitivo que se dispara por las siguientes preguntas:

- ¿Qué piensan de lo que hemos encontrado juntos en esta investigación?
- ¿Qué hemos aprendido con todo esto?