



“¿Qué vamos a hacer hoy?”

Pensando espacios para niñas desde sus experiencias y procesos creativos dispuestos en el habitar el Cecrea La Ligua

Memoria para optar al Título de Antropóloga Social

Javiera Antonia Lobo Molina

Profesora Guía: María Sol Anigstein

Santiago de Chile, noviembre 2023

Agradecimientos

Este camino investigativo está dedicado en su totalidad a los Centros de Creación Cecrea, cuya propuesta impregnó la mía y solo espero poder hacer algo de justicia a todos los aprendizajes que me entregó en el vincularnos, en el afrontar creativamente los errores, en el experimentar y jugar, en el incomodarme constantemente para trabajar respetuosamente con niñeces.

A Daniel Hermosilla, Coordinador Nacional del programa Centros de Creación Cecrea, quien se dio el tiempo para que tuviéramos esa primera conversación extendida y me abrió las puertas para conocer a otros integrantes del Cecrea y trabajar con ellos, incitándome a poder llevar este proyecto a cabo.

A todas las personas que componen el Cecrea La Ligua, quienes desde el primer momento me acogieron con su calidez familiar y su disposición a compartir conmigo sus experiencias y cotidianidad.

A Cristina, Elena y Teresita, integrantes del Equipo Directivo, quienes favorecieron desde sus distintas labores este proceso y me hicieron sentir en comodidad.

A Loreto, encargada pedagógica, quien se transformó en un apoyo constante en este espacio, acompañó mis distintas rutas de cuestionamientos, me invitó a participar siempre, abrió diversas oportunidades y me recibió en su casa, siempre incitándome a aprender y enseñar con ternura.

A Gabriela, encargada de informaciones, reclamos y sugerencias, quien me recibió de manera amorosa y fue fundamental para sacar adelante la actividad de Laboratorio, gracias a su gran gestión y cercanía con los niños.

A los facilitadores; Pablo, quien siempre estuvo dispuesto a conversar y compartir; José, cuya transmisión de conocimientos me fue muy interesante y novedosa; Carola, cuya llegada a los niños fue inspiradora y me invitó a conocer otras actividades en La Ligua; Patricio, quien me acompañó desde su conversación cotidiana y me hizo sentir bienvenida en este espacio; Santiago, quien estuvo conmigo en mi primera sesión de Laboratorio y me compartió distintos espacios de ese territorio; Iván, quien se ofreció y fue un gran apoyo en las otras tres sesiones de Laboratorio, enseñándome muchísimo en la oportunidad de idear conjuntamente.

Al personal de aseo; Patricia, Gladys, Valeria, Paula y a los guardias del Cecrea, por siempre recibirme, interesarse en lo que estaba haciendo y mantener cálidos y constantes gestos de cuidado.

A las niñeces que tuve la fortuna de cruzarme en el Cecrea La Ligua, por enseñarme a experimentar y jugar desde la voluntariedad, exigirme y cuestionarme, mientras construíamos una convivencia cotidiana.

Gracias por sorprenderme siempre, enseñarme a cuestionar mis límites autoimpuestos y hacer estallar nuestros procesos creativos, en que siempre podemos idear nuevas vías para concretarlos.

A mi papá, espero seguir aprendiendo cada día de esa sensibilidad tuya para conectar con diversidad de personas y que ese cariño se siga desperdigando en un mundo que siempre extrañará escucharte.

A Álvaro, a mis amigos antropólogos y de la vida, a mi familia, quienes me acompañaron en este largo proceso, sostuvieron mi mano cada vez que sentí que perdía el camino y me escucharon con cariñosa paciencia mientras intentaba desenmarañar mis pensamientos y hacer cuerpo todo lo experimentado y aprendido.

Gracias por creer cuando no creía en mí misma e iluminar aquellos salvavidas que me permitieron atravesar las corrientes más turbulentas de sumergirme y navegar en el proceso creativo.

Índice

RESUMEN.....	6
I. PRIMERAS PISTAS PARA DESCIFRAR LO ESCRITO	7
II. A MODO DE CONTEXTUALIZACIÓN: ANTECEDENTES Y LOS CUESTIONAMIENTOS QUE ABREN	10
<i>II.I. Sobre inquietudes iniciales: Pensando espacios para niñeces.....</i>	<i>10</i>
<i>II.II. Sobre Cecrea: Pensando vías para vincularnos con niñeces.....</i>	<i>17</i>
<i>II.III. Sobre Cecrea La Ligua: Situándonos en el Centro a experimentar</i>	<i>22</i>
III. RUTA DE CUESTIONAMIENTOS: DANDO FORMA A LA PROBLEMATIZACIÓN	27
<i>III.I. De construir espacios sociales para y desde niñeces.....</i>	<i>27</i>
<i>III.II. De construir vinculación con y entre niños desde la propuesta Cecrea.....</i>	<i>28</i>
IV. GUÍAS AL MOMENTO DE INVESTIGAR.....	31
<i>Pregunta de Investigación.....</i>	<i>31</i>
<i>Objetivo general</i>	<i>31</i>
<i>Objetivos específicos</i>	<i>31</i>
V. HERRAMIENTAS PARA POSICIONARNOS AL MOMENTO DE INVESTIGAR: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	32
<i>V.I. Situarnos con las niñeces</i>	<i>33</i>
<i>V.II. Situarnos en el cuerpo y lo experiencial</i>	<i>36</i>
<i>V.III. Situarnos desde los afectos.....</i>	<i>37</i>
<i>V.IV. Situarnos desde lo creativo y lúdico</i>	<i>39</i>
<i>V.V. Situarnos en un espacio social.....</i>	<i>40</i>
VI. HERRAMIENTAS PARA DESENVOLVERNOS AL MOMENTO DE INVESTIGAR: MARCO METODOLÓGICO	43
<i>VI.I. Sobre cómo producimos conocimiento</i>	<i>43</i>
<i>VI.I.I. Período de introducción al Modelo Cecrea</i>	<i>46</i>
<i>VI.I.II. Etnografía afectiva: Comprendiendo el Cecrea La Ligua.....</i>	<i>48</i>
<i>VI.I.III. Laboratorio “Detectives de la ciudad”: Investigación para con niños</i>	<i>52</i>
<i>VI.II. Sobre las personas que nos vinculamos: Muestra</i>	<i>56</i>
<i>VI.III. Sobre el montaje de esta experiencia de conocimiento: Proceso de análisis</i>	<i>57</i>

VI.IV. Sobre el establecimiento de acuerdos: Consideraciones éticas.....	60
VI.V. Sobre el proceso de construir el marco metodológico	61
VI.V.I Acercamientos a una antropología por demanda	61
VII. MONTAJE DE EXPERIENCIAS: PROCESO DE ANÁLISIS	63
VII.I. Conociendo la nave Cecrea que aterrizó en La Ligua.....	65
VII.I.I Guía del nuevo navegante	66
VII.I.II. Modelo Cecrea extendido a una práctica cotidiana: El Patio Abierto.....	74
VII.I.III. Entre dos aspectos del modelo Cecrea: “Lo creativo y lo social”	82
VII.I.IV. Pistas para pensar el modelo Cecrea constituido como espacio para las niñeces en La Ligua.....	86
VII.II. Sobre aquello que ponemos a disposición al construir una convivencia Cecrea	87
VII.II.I. Acercamientos y lecturas del Cecrea como espacio afectivo	88
VII.II.II. ¿Qué hacemos hoy? Sentidos de la mediación en el Cecrea La Ligua.....	91
VII.II.III. Constelaciones de experiencias que se entretajan en el Cecrea La Ligua.....	96
VII.II.IV. Pistas para pensar las experiencias que nutren los flujos de convivencia en el Cecrea La Ligua.....	105
VII.III. Aproximaciones a los ires y venires del proceso creativo de niños en el Cecrea La Ligua.....	107
VII.III.I. Sobre Escuchas Creativas: referente para ajustar la pertinencia Cecrea.....	108
VII.III.II. Detectives de la ciudad: acercando el proceso creativo desde lo investigativo a niños.....	113
VII.III.III. Los desafíos de relacionarse con el proceso creativo	121
VII.III.IV. Pistas para pensar los caminos creativos que construyen los niños en el Cecrea La Ligua	125
VIII. REFLEXIONES FINALES	127
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
X. ANEXOS	141
X.I. Consentimientos informados Entrevista Grupal Nivel Central Cecrea	141
X.II. Consulta inhabilidades para trabajar con menores de edad.....	144
X.III. Consentimiento informado Trabajo de campo Cecrea La Ligua.....	145
X.IV. Planificación Laboratorio “Detectives de la Ciudad”	146

Resumen

La presente Memoria para optar al título de Antropóloga social se direccionó a investigar las disposiciones por parte de niños de sus experiencias y procesos creativos al espacio que abre el Centro de Creación Cecrea La Ligua. Esto considerando que son sus participantes quienes lo dotan de sentido en sus diversos modos de apropiarse de éste y habitarlo de forma cotidiana. Así, nos vinculamos con las niñas que asisten regularmente a la instancia de Patio abierto, llevándose a cabo esta investigación por medio de una metodología que combinó la etnografía afectiva y la generación de dispositivos para correspondernos con este espacio y sus participantes. Esto en miras de desplegar un acercamiento a una investigación-creación que plasma un montaje de experiencias en que se relevan los flujos y movimientos que impregnan el convivir cotidiano en este Cecrea, que presenta un direccionamiento a niñas en pos de irradiar su derecho a imaginar y crear. Así, aquello que emerge de la investigación se vincula con las lecturas de los niños en relación a este espacio, el cual se colma de afectos y de un sentido creativo y lúdico en el proceso de sensibilizar(nos) a éste.

Palabras clave: Cecrea La Ligua, niñas, experiencias, proceso creativo, afectos.

I. Primeras pistas para descifrar lo escrito

Les presento un juego. Un trozo de lana que unimos por sus extremos y que colocamos en nuestras manos. Una vuelta con los dedos de una mano, una vuelta con los dedos de la otra. Cada dedo índice busca ese fragmento de lana que descansa en la palma contraria. Sin mayor detenimiento, nuestras manos ya se encuentran totalmente inmersas en el juego. Se envuelven y también se enredan. Esperamos que otra mano amiga tome puntos diversos de nuestra estructura de lana y encuentre nuevos caminos y formas, a materializar en el momento de hacer el traspaso. Hay complicidad en cómo involucramos nuestros cuerpos en este ir y venir, en nuestras manos buscando acomodarse, en el soltar y descubrir nuevos puntos que nos permitan resolver enredos, en volver a encontrarnos cuando pareciéramos perder nuestras rutas, al vislumbrar solo nudos y no un destino claro.¹

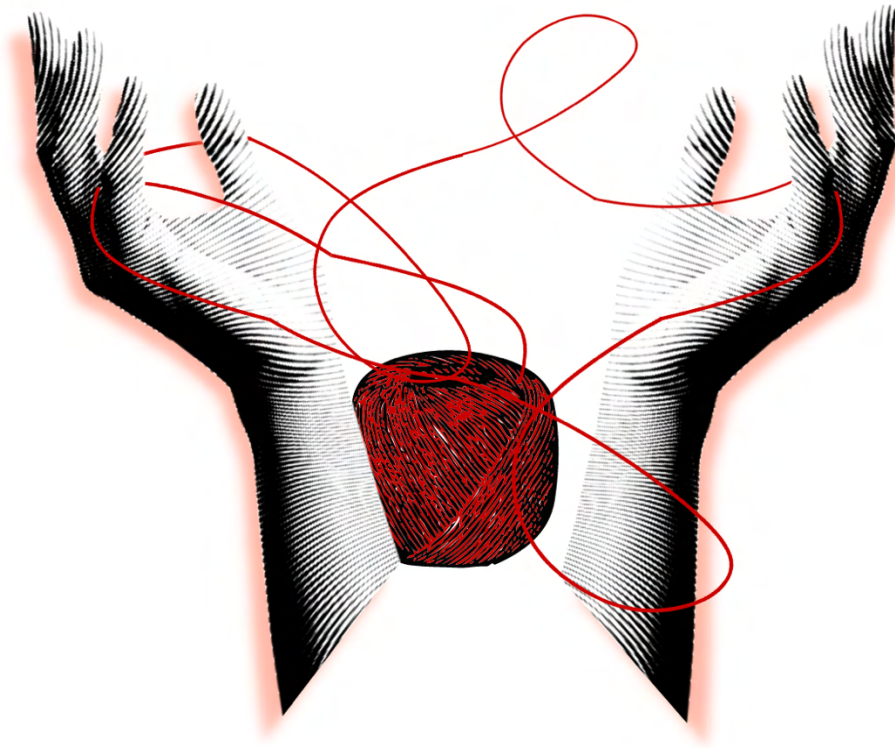


Fig 1. Gráfica representativa de manos encontrándose en el juego. Elaboración propia.

Compartir este movimiento me posibilita empezar a situar tres ideas que invitan a quien lee a la tarea de “**aprender a aprender**” como mayor desafío de esta investigación. Con esto hago referencia a que, siguiendo a Ingold (2015), más allá de un escrito meramente

¹ Cabe relevar en estas palabras de apertura que el trabajo de investigación que se expone a continuación incluye una serie de recursos gráficos que, al contrario de ser un mero refuerzo de lo escrito, implican una herramienta para pensar y poner en conversación distintos elementos de manera visual, que posibilitan ir relevando pistas en el ejercicio de experimentar con sus ordenamientos. En este sentido, se invita a quien lee a detenerse en estos y abrirse a esta propuesta de reflexividad.

descriptivo del Centro de Creación Cecrea La Ligua, se busca dilucidar un “trabajo *con*”. Incorporando su propio espíritu de experimentación, creativo y lúdico, se presenta un trabajo de entretejernos. Tal como en nuestro juego del trozo de lana, nos indagamos y buscamos cómo respondernos mutuamente. Este es el afán tanto de la investigación, como de su traspaso al papel, que instiga a relacionarnos desde nuestras prácticas, interrogando los caminos de aproximación y vínculo que establecemos, en este caso, con y en función de las niñeces. Así, pasamos de aprender sobre Cecrea, a idear cómo aprender sus propios caminos de aprendizaje en el trabajo con niñes² y jóvenes diversos y colmados de experiencias.

1 APRENDER EN Y DESDE EL CUERPO

Aquello que emerge de nuestro juego, entonces, es clave a modo pistas para aprender cómo aprendemos desde un “modo Cecrea”. Retomo. En la acción de concentrarnos en nuestras manos, en sus movimientos y en la fricción de la lana contra nuestra piel, quiero situarnos en una **lectura desde el cuerpo**. Cómo lo llevamos, qué experiencias carga, qué ponemos a disposición en nuestras interacciones; todo nos habla de un correlato material de vivencias, deseos, reflexiones, contestaciones y resistencias (Esteban, 2013).

Posicionarse desde el cuerpo, tal como plantea Merleau-Ponty (1993), es reconocerlo nuestro vehículo para estar-en-el-mundo. Y es desde su propia existencia encarnada activa, de la diversidad de corporalidades aproximándose de una u otra forma a la investigación, que se espera dotar de sentido este ejercicio de poner en común modos de aprender.

Otra herramienta clave es entendernos conviviendo. Es acoplarnos en este juego de ires y venires, que nuestros movimientos de dedos por un trozo de lana busquen caminos para aprenderla. Encontrarnos con tensiones, nudos y figuras que no eran las esperadas. Intentamos articular una experiencia en que nos afectamos, siguiendo a Ahmed (2015), colmándonos de zonas de contacto, en que nuestras interacciones se intensifican, sea a modo de barreras o de superficies. Así, el escrito busca reconocer este **involucramiento desde lo afectivo**, en que aprender cómo otra persona aprende un mismo juego también nos interpela, nos incomoda, nos resuena.

2 APRENDER EN VINCULACIÓN

Y es que esta investigación fue, y sigue siendo, un recorrido de reflexión constante. Dar forma a todo lo experienciado ha sido un gran desafío, en tanto la expectativa de generar conexiones con la precisión de relojero resultaba ser inmovilizante. La contingencia de un espacio como Cecrea me recordó cada vez el imperativo de flexibilidad, cuando lo social desborda cualquier marco en que lo queramos constreñir. Así, seguir los hilos de correspondencia (Ingold, 2015), en que nuestras prácticas fueron dialogando, es lo que

² En este escrito se incorpora el uso de la letra “e” al momento de hacer referencia a grupos de personas, buscando enfatizar en la diversidad existente dentro de estos.

busca impulsar este escrito. Y lo comparto desde figuras que siguen el esfuerzo de (re)crear un espacio en que quien lee también se vaya encontrando con elementos a descubrir, en que nos abrimos a aprender otros modos de aprender, más reconociendo nuestras incomodidades, que podemos no estar de acuerdo, transparentamos nuestras dudas e invito a reconocer aquello no resuelto como nuevos hilos que pueden surgir en el esfuerzo de entretejer acercamientos a las niñeces y sus experiencias que ponen a disposición en el espacio del Cecrea La Ligua.

De este modo, destaco el impulso de juego. Estando en terreno, constantemente se presentó el reto de explicar qué estaba haciendo en ese espacio, qué es la antropología desde la que me posicionaba, qué es investigar. Y es que carecía de sentido si no lograba aterrizarlo a la contingencia que se vivía día a día. Ya no era solo “plantearlo en fácil”, sino que detenernos realmente en el ejercicio de vincularnos, de aprender cómo otre lo estaba aprendiendo. En este sentido, dotar de un **carácter lúdico y creativo** tanto a la investigación como a este escrito, no es privarlo de rigurosidad. Al contrario, siguiendo a González-Grandón et al. (2021), dota de un entorno de posibilidades para explorar formas de relacionarnos, pensar, sentir, afectarnos y posicionarnos. Invita a desplegar una conducta flexible, al vernos inmersos en la lógica de experimentación propia del juego (Mieles-Barrera et al., 2020), lo cual se plasma en los distintos caminos de ordenamiento de reflexividades que aquí se navegan.



Lo que entrego en estas primeras palabras, entonces, lo asocio a pistas; primeras herramientas para poder aproximarse a la investigación. Esto traduciendo la densidad de una propuesta teórica novedosa y por descubrir, a elementos gráficos y de diagramas, en un escrito que no borre el cuerpo particular de quien lee, sino que aprenda sus propios caminos reflexivos frente a la experiencia de campo a ser compartida y explorada. Más allá de una investigación totalmente resuelta, se presenta una apertura a experimentar y entretejernos en aprender los modos de aprender de niñeces diversas, desde el ser cuerpos colmados de experiencias y afectos, que se entrecruzan en el convivir particular del Cecrea La Ligua. De este modo, en un ejercicio de relevar sus experiencias en toda su complejidad y valor, se busca entretejer vías para sensibilizar(nos) en formas de convivir con y entre este grupo, que exige propuestas novedosas que les incluyan en su particularidad, para lo cual se invita a ser amigos de lo nuevo, que también nos lleve a aprender el proceso investigativo desde las formas de aprender de la diversidad que colma el vivenciar la niñez.

II. A modo de contextualización: Antecedentes y los cuestionamientos que abren

II.I. Sobre inquietudes iniciales: Pensando espacios para niñas

Un elemento ineludible de esta investigación se relaciona con que se empezó a idear en pandemia. Uso de mascarillas, confinamiento, desplazamiento de actividades al plano virtual, falta de interacción presencial, distanciamiento físico: todas estas fueron medidas que acarreó tal contexto cambiante. Esfuerzos por habitar un cotidiano que nos reveló “no solo nuestra fragilidad física sino también la de nuestros sistemas sociales y económicos” (ONU, 2020). Lo trastocado de diversos espacios que hizo aún más evidente las dificultades para ejercer derechos en igualdad de condiciones (Defensoría de la Niñez, 2020a), al desenvolvemos en un contexto que exacerba su vulneración (Tabares y Franco, 2020).

Durante la pandemia, siguiendo a la Defensoría de la Niñez (2020a), el entorno familiar adquirió especial relevancia para las niñas. No obstante, este se encuentra cargado por factores de desigualdad; pobreza, acciones de cuidado, acceso e incentivo a actividades de aprendizaje, disponibilidad de materiales, juegos y libros. Todos estos terminan por incidir en las estrategias de afrontamiento que se pueden ejercer desde tales espacios frente a tiempos de crisis.

Y en la obligatoriedad de cumplir con exigencias de un espacio público que devino privado (Brenes, 2020), también nos enfrentamos a una indistinción de tiempos y entornos que terminó por colmar de tensiones nuestra convivencia. Olhaberry et al. (2021) expresa que enfrentar la crianza y cuidado de niñas durante la pandemia implicó múltiples desafíos; la falta de aire libre, la frustración y el aburrimiento de una vida social que se reduce al entorno familiar y a tareas escolares, adaptado, a su vez, a un formato online. Así, se fue haciendo cada vez más patente el desgaste que conllevaba este contexto de excepción. Nos alejamos de un entendimiento de niñas “inocentes” y ajenas a su realidad social, para relevar que los afectos que tienen sus experiencias, especialmente en tiempos de crisis, también se construyen desde ansiedades, fatigas, malestares, tristezas, falta de concentración, reactividades emocionales y peleas (Olhaberry et al., 2021).

Por lo tanto, el año 2022 y el retorno generalizado a la presencialidad se colmó de nuevos desafíos, propios de **reencontrarnos y reaprender a convivir con otros** en nuestro día a día, considerando que todos experimentamos y habitamos el cotidiano que impuso la pandemia de diversas maneras. En este sentido, luego de haber vivenciado dos años en que se hizo aún más preponderante el rol del entorno familiar, siguiendo a Díaz (2022), nos enfrentamos a grandes desigualdades en cómo les estudiantes se relacionan y participan de instancias de interacción social. Así, es importante detenernos en los **espacios con que cuentan las niñas en que vivir experiencias, encuentro, descubrimientos y juegos**.

Durante la pandemia, dos imágenes generaron especial inquietud. Una gran cinta de “peligro” atravesando los juegos de las plazas (Carrión, 2020), que, si bien nace de la

dificultad de mantener su sanitización, no deja de resultar impactante la sensación de que las niñeces, de una u otra forma, quedaron “prohibidas” del espacio público. Esta situación se pudo ver cristalizada en una nueva imagen, en que, bajo el intento por distinguir mercaderías “esenciales” de aquellas que no tendrían permitida su comercialización presencial, se volvió a posicionar la cinta de “peligro” sobre el vestuario y juguetes para niños (24 horas TVN, 2021).

Esta invisibilización de las experiencias de las niñeces en el espacio público, abrió el cuestionamiento sobre las medidas dirigidas a este grupo durante la pandemia. Desde distintos ministerios se difundieron recomendaciones ligadas a mantener rutinas, el contacto con seres queridos e instancias de distensión. No obstante, estas vuelven a recaer en una alta dependencia del entorno familiar, careciendo de una lógica de efectivización concreta, que se haga cargo de las distintas condiciones sociales en que se inscribe (Defensoría de la Niñez, 2020a).

Frente a tal situación, el día 30 de abril de 2020, la Defensoría de la Niñez (2020a) ofició al Ministerio de Interior y Seguridad Pública, solicitando la evaluación de un permiso especial para las salidas de niños, con énfasis en el derecho al juego y la recreación y a su salud mental y emocional. Si bien el oficio no fue respondido, desde el mes de agosto de 2020 fue posible solicitar el “Permiso Individual Temporal – Salida de Niños, Niñas y Adolescentes”, en un momento en que ascendía a un 45,5% los niños residentes en Chile que se encontraban en cuarentena, con más de 100 días de aislamiento.

Cabe destacar que, si bien se otorga este permiso eventualmente, sigue siendo evidente que estuvo lejos de ser una prioridad. A su vez, para efectivizar el énfasis en el derecho al juego y la recreación, se necesita generar espacios en que las niñeces puedan dedicarse a su desenvolvimiento espontáneo (Observación General N°17, 2013). No obstante, mientras se comenzaron a abrir bares y espacios de entretenimiento “para adultos”, tal como se plasma en las imágenes comentadas, las niñeces seguían relegadas.

De esta forma, busco relevar una de las principales inquietudes de las que nace esta investigación. El negar, disminuir, malentender o ignorar el valor de los espacios de juego dirigidos por las niñeces, en una asociación a “tiempo perdido”, que se “podría aprovechar” en actividades ya resueltas por adultos (Defensoría de la Niñez, 2020a). Esta tensión en las posibilidades de **juego libre** guarda relación con que los niños sean quienes establezcan lógicas flexibles y exploratorias para conocer y apropiarse de la realidad, frente a una sobre organización de la vida cotidiana por parte del mundo adulto (Mieles-Barrera et al., 2020). Así, quise buscar espacios que destinaran su constitución, usos y propósitos a experimentar ese tiempo de niños, desde el que reconocer que cuentan con **experiencias por compartir, en el ejercicio de jugar, experimentar y descubrir** (Tonucci, 2017).

Pensar en espacios públicos para las niñeces no deja de ser un gran desafío. **Implica contar con tiempo libre y el entorno físico que dote de estas oportunidades de exploración y participación**, libre de estrés, no expuesto a presiones, prejuicios, discriminación y/o violencia (Defensoría de la Niñez, 2020a). González-Grandón et al.

(2021), lo plantea en términos de “**jugabilidad**”, haciendo referencia a que las facultades interactivas del juego guardan relación con el espacio, las personas y los artefactos que posibilitan una vinculación creativa con la realidad, al aunar una disposición física, mental, material y sociocultural.

El regreso generalizado a la presencialidad durante el año 2022, entonces, trajo nuevos cuestionamientos, respecto a cómo se (re)habitan espacios para niñeces. Esto retomando la idea de **espacio social** de Lefebvre (2013), de ser producto de movimientos, relaciones y procesos que se conforman entre las personas y elementos que se sitúan e interactúan en él. Así, el espacio social materializa cómo convivimos, a la vez que se entrecruzan las experiencias de corporalidades que se constituyen en éste.

Vuelvo a las imágenes comentadas de pandemia, en que se desdibuja el experimentar de las niñeces, para enfatizar en que, más allá del tiempo de crisis, nos enfrentamos a una ciudad cuya configuración relega a este grupo. Tonucci (2020) habla de una ciudad hostil, al ser pensada, proyectada y valorada en función de un “ciudadano medio”; hombre, adulto y trabajador. Así, nos enfrentamos al reflejo de una sociedad adultocéntrica, en que todo lo considerado “infantil”, se vería disminuido o negado por un “mundo adulto” con capacidad productiva (Duarte, 2012). Es decir, les niños vendrían a ser “relatos incompletos”, frente a un mundo oficializado y ya resuelto por los adultos (De la Jara, 2018).

Silvia Citro (2010) lo plantea en términos de que, a determinados sujetos, les correspondería un cuerpo particular que configura sus experiencias en diversos contextos. De esta forma, **la carga de un cuerpo-niño le distanciara de un espacio público**, cuyo experimentar va a estar marcado por su desdibujamiento en la conformación de estos entornos. Sin embargo, **identificarlo a modo de inquietud ya posibilita pensar vías para poner en escena corporalidades otras, ampliando los horizontes de experiencia, descubrimiento y juego de las niñeces**. A continuación, entonces, se plasma esta ruta de cuestionamientos, que se abre desde un contexto de pandemia por Covid-19, para pensar en espacios para niñeces, en que sus experiencias emerjan a lo público:



Fig 2. Diagrama de las primeras inquietudes de la investigación relacionadas a espacios para niñeces. Elaboración propia.

En el **Estudio de Espacios Públicos Urbanos para niños, niñas y adolescentes**, solicitado por el Consejo Nacional de la Infancia (2016), en miras a un asesoramiento que garantice, promueva y proteja el ejercicio de derechos de este grupo, se emplearon metodologías participativas para que niños y jóvenes de todo Chile pudiesen “construir espacios públicos deseados”. Entre las características trabajadas, destaca la oferta de actividades que incorporen niños y a las que sean invitados; la posibilidad de convivir y participar en estos espacios; incluir elementos que propendan a la recreación y el descanso; detalles estéticos que fomenten la estimulación de sentidos y la creatividad; garantizar los accesos y seguridad en estos; componentes naturales, junto con mantención y cuidado; a la vez que efectivamente exista una usabilidad y apropiación por parte de niños y jóvenes.

Tales elementos fueron aquellos que consideré al momento de buscar **proyectos con foco en niñez, que creen espacios sociales públicos en que se puedan entrecruzar sus experiencias**. A nivel internacional, destaca **CoC Playful Minds** (2019), una organización

de Dinamarca creada el año 2012 en una alianza entre la Municipalidad de Billund y la Fundación LEGO. En miras a co-crear el mundo junto a niñeces, se releva el aprendizaje a través del juego y el ser ciudadanos creativos del mundo, transformando Billund en “La capital de los niños”. No obstante, la organización busca extender su visión por medio de tres programas; Playful Innovation, Playful Skills y Playful Spaces.

El primero, especialmente dirigido a compañías, busca co-crear con niños el desarrollo de nuevos productos y servicios. El segundo se enfoca en abrir nuevos caminos de aprendizaje desde el juego, la creatividad y la experimentación. Y el tercero pretende crear, de manera conjunta con niños, ciudades que inspiren al juego y descubrimiento. Todo esto en miras a responder cómo el espacio influencia y soporta el juego, un aprendizaje lúdico y la creatividad de niños, a la vez que cómo lo podemos promover desde su involucramiento activo, considerando una co-creación y un conocimiento desde el cuerpo (Jelic et al., 2020).

En Argentina, podemos encontrar el **Jardín de los niños**. Respondiendo al plan “Ciudad de los niños”, busca combinar zonas de aprendizaje, juego y convivencia, en un ejercicio de recuperar un paseo público tradicional de Rosario, desde la Secretaría de Promoción Social el año 2001. A modo de parque lúdico, apela a la imaginación, exploración, creación y al cuerpo en tres territorios. El primero considera un recorrido por la vegetación del lugar, el cual, con mínimas intervenciones, busca transportar al “Territorio de las preguntas”. El segundo contiene grandes artefactos posibilitadores del juego, que, desde su mecánica, busca promover el “Territorio de la invención”. Y el tercero, a partir de un edificio vanguardista, pretende interiorizar en el “Territorio de la innovación” (Perazzo, 2003).

Este proyecto se inserta en el “Tríptico de la infancia”, que, bajo la idea de que Rosario sea una Ciudad amiga de las infancias, considera tres espacios destinados al juego, la convivencia, imaginación y creación. Junto al Jardín de los niños, se posiciona **La isla de los inventos**, espacio para investigar, explorar y aprender, en un cruce entre artes, ciencias y tecnología. Además, se suma **La granja de la infancia**, territorio de encuentro y convivencia con oficios y experiencias, desde el pensar con los sentidos y la imaginación (Rosario.gob.ar, 2021).

Una iniciativa similar en Chile podría ser el **Parque Bicentenario de la infancia**. Un espacio protegido y abierto al público desde el año 2012, que cuenta con diversidad de juegos y estructuras especialmente destinadas a niñeces, a partir de las cuales recorrer el parque. No obstante, se critica su poco uso, a partir de que su diseño obvia el elemento crucial de que niños van acompañados por adultos, haciendo falta la co-creación en el uso del parque por parte de ambos grupos (Consejo Nacional de la Infancia, 2016).

De todas formas, otros espacios que albergan proyectos con foco en niñez en Chile se encuentran en museos y bibliotecas. Destaca el **Museo Interactivo Mirador** (MIM, 2018), inaugurado el año 2000, que busca generar un acercamiento a la ciencia y la tecnología, desde el fomento de la curiosidad y el interés por el mundo que nos rodea en experiencias lúdicas e interactivas. Por otra parte, el **Museo Artequin** (2019), creado como proyecto educativo el año 1993, pretende incentivar la apreciación del arte y la creatividad, por medio

de un acercamiento a la experimentación y entendimiento de procesos creativos en recorridos interactivos, talleres y medios audiovisuales.

También, en la **Biblioteca Interactiva Latinoamericana Infantil y Juvenil (BILIJ)**, desde el año 2020, es posible encontrar un espacio interactivo de encuentro, lectura y curiosidad, creativo y participativo, que busca acercar a niños y jóvenes a este ámbito, a la cultura, las artes, las humanidades y la ciencia, por medio de experiencias significativas que aúnen libros, tecnología, juego y conocimiento (Fundación palabra, 2020). A su vez, en espacios como el **Museo de Arte Contemporáneo** (MAC, 2022), es posible encontrar actividades ligadas a su unidad de Educación (EducaMAC), tales como talleres o curadurías educativas, en que se busca expandir la experiencia artística por medio de estrategias participativas, generando diálogos creativos sobre nuestro estar en el mundo. Finalmente, destaca el reciente lanzamiento del programa “**Patios culturales**” para la recuperación de espacios públicos, entre el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y el plan *Somos barrio* de la Subsecretaría de Prevención del Delito. Éste busca generar actividades culturales, deportivas y recreativas en plazas y parques, en miras a construir espacios seguros y de convivencia ciudadana (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2022).

Sin embargo, los distintos proyectos nombrados referentes a Chile, abren interrogantes respecto a **cómo convocan a diversidad de grupos para que convivan en estos, participando de su diseño, implementación, apropiación y evaluación, a la vez que incorporan apertura y flexibilidad que resuelva el cobijo y la protección de ser parte de un espacio diverso** (Consejo Nacional de la Infancia, 2016). Frente a esto, los **Centros de Creación Cecrea** llamaron especialmente mi atención. Con una propuesta pedagógica completa, incorporando un carácter relacional y espacial, representa una fuente de conocimientos y aprendizajes sobre alternativas para construir caminos en que convivir con y entre niños y jóvenes (Cecrea, 2022b). Con foco en los derechos de este grupo, se enfatiza en el imaginar y crear desde procesos creativos de aprendizaje. Esto buscando configurar un espacio que parta de la noción de escucha, que releve sus experiencias y profundice caminos concretos para llegar a niños y jóvenes, desde el cobijo de “lo íntimo, lo comunitario hasta lo creativo y transformador” (Hermosilla, 2020, p. 7).

A continuación, entonces, se retoman aquellos ejemplos de proyectos con foco en niñez, en relación a las características que este grupo releva para construir un “espacio público deseado”, situando la relevancia de la opción que abren los Centros de Creación Cecrea:

Referente ESTUDIO DE ESPACIOS PÚBLICOS URBANOS PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

{Consejo Nacional de la Infancia, 2016}

"CONSTRUYENDO ESPACIOS PÚBLICOS DESEADOS"

- Oferta de actividades a las que se les incorpore e invite.
- Espacio de convivencia y participación.
- Elementos de recreación y descanso.
- Estimulación de sentidos y creatividad a través de detalles estéticos.
- Garantizar acceso y seguridad.
- Inclusión componentes naturales con mantención y cuidado.
- Usabilidad y apropiación efectiva por parte de niños, niñas y adolescentes.

PROYECTOS CON FOCO EN NIÑECES, QUE BUSCAN CONFORMAR UN ESPACIO SOCIAL PÚBLICO, TENIENDO EN CUENTA LAS CONSIDERACIONES Y EXPERIENCIAS QUE PLANTEAN LES NIÑES.

ej. internacionales

- CoC Playful Minds – Dinamarca.
- Tríptico de la infancia – Argentina.
 - Jardín de los niños.
 - La isla de los inventos.
 - La granja de la infancia.

ej. Nacionales

- Parque Bicentenario de la infancia.
- Museo Interactivo Mirador.
- Museo Artequin.
- Biblioteca Interactiva Latinoamericana Infantil y Juvenil {BILIJ}.
- Unidad de Educación – Museo de Arte Contemporáneo.
- Patios Culturales.

Estos proyectos son interrogados desde el cómo convocan a distintos grupos, se les incluye en el diseño, implementación, apropiación y evaluación del espacio, a la vez que cuentan con la apertura y flexibilidad para ser acogedores a lo diverso.

{Consejo Nacional de la Infancia, 2016}



Opciones
en la
propuesta...

CECREA
CENTROS DE CREACIÓN

Fig 3. Diagrama de características de espacios públicos deseados por niñeces que sitúan la relevancia de la opción que abren los Centros de Creación Cecrea. Elaboración propia.

II.II. Sobre Cecrea: Pensando vías para vincularnos con niñas³

Los **Centros de Creación (Cecrea)** corresponden a un programa del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Éste propone un **modelo pedagógico propio** y alternativo de educación, que interpela directamente la visión tradicionalista y asistencialista hacia las niñas y juventudes. Esto al **promover y facilitar su derecho a imaginar y crear, desde el desarrollo de procesos creativos, en que converjan artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad**, de manera de potenciar el despliegue de derechos, a partir de un posicionamiento crítico y transformador (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2016).

Cecrea se comienza a idear el año 2014, como parte del programa de gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2013). En éste se propone la implementación de una política nacional que propicie el desarrollo y perfeccionamiento de talentos artísticos juveniles con menos oportunidades, a partir de la conformación de centros juveniles de cultura, que otorguen una experiencia formativa. Este primer impulso, planteado desde una asociación entre creatividad y talento, se relaciona con una interpretación de la creatividad desde la distinción entre un elemento “convencional” y una “verdadera creatividad”, propia de individuos excepciones, que crean novedad y grandes rupturas frente a lo tradicional (Ingold y Hallam, 2007). En otras palabras, este planteamiento respondería al énfasis en trabajar con aquellas personas “eminenteamente creativas”, en que se reconoce la posibilidad de impactar de manera duradera en la cultura (Clapp, 2018).

Este enfoque provendría de que el impulso inicial para la conformación de los Centros de Creación radica en los resultados del informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2014, en el cual se releva que el país se encuentra “bajo el promedio de la OCDE en cuanto a la creatividad de los jóvenes al momento de resolver problemas” (Cecrea, 2016a). En este sentido, los esfuerzos por potenciar talentos creativos vendrían a responder a su posible contribución en un ritmo de desarrollo económico del país. Es decir, creatividad se presentaría a modo de sinónimo de innovación, elemento clave para el éxito comercial, siendo en esta línea que las propuestas educativas buscarían preparar a “individuos creativos” (Ingold y Hallam, 2007).

No obstante, al identificarse como conflictiva “la escasez de oportunidades en Chile para el desarrollo de las capacidades creativas de niñas, niños y jóvenes” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2016, p. 6), **el planteamiento del programa termina por alejarse de la idea de talento, para favorecer el derecho a la creación y participación en la vida cultural de niñas y jóvenes** (Abarca, 2018).

En consecuencia, este programa se vuelca a construir un modelo pedagógico propio, que signifique un aporte para el sistema educativo, al plantear una convocatoria abierta y

³ Cabe destacar que, si bien los Centros de Creación Cecrea están destinados a niñas y jóvenes entre los 7 y 19 años, esta investigación se centró en el grupo de niñas. Por lo tanto, a pesar de que se nombra que la propuesta Cecrea considera ambos grupos etarios, se enfatiza en hacer referencia a niñas en particular.

gratuita a niños y jóvenes de entre 7 y 19 años. Esto en miras de contribuir a la superación de desigualdades socioculturales en el país, por medio de la **promoción al acceso a procesos de creación, experimentación y expresión artística individuales y colectivos**. En definitiva, se busca garantizar los derechos de niños y jóvenes, especialmente en términos de imaginación, creación y participación, en que el mundo adulto ya no es garante de la verdad, sino que estos grupos se (auto)observan como interlocutores y agentes de problematización y transformación válidos (Cecrea, 2016b).

De esta forma, profundizar en Cecrea adquiere especial relevancia, en tanto **representa una propuesta para pensar la vinculación con y entre niños**, que se plasma en su política de convivencia. Esta se posiciona a partir del pensar la política pública desde un **cambio de paradigma, que cuestiona la interpretación de los niños a partir de un estado de carencia**, que “justificaría” un trato a modo de objetos de protección y por asistir, que, a su vez, deberían obedecer. En contraposición, el abordaje propuesto conlleva entender a los **niños como sujetos de derecho, históricos, políticos y culturales, presentando un rol activo en el idear y construir caminos para su desarrollo personal y comunitario** (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016b).

Por lo tanto, entre los principales desafíos a los que se enfrenta Cecrea, se encuentra el **ejercicio de transformar enfoques, incorporar prácticas y desarrollar metodologías, que tiendan a un ejercicio activo de derechos**. De esta forma, el modelo Cecrea exige creatividad, flexibilidad y voluntad, en la implementación de una política cultural proactiva en la promoción e irradiación⁴ de transformaciones, a partir de la consideración y generación de vínculos desde los derechos de los niños (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016b). Así, se releva un **rol del mundo adulto desde la facilitación y el acompañamiento de los procesos creativos** de este grupo, en que prime su interés superior, para desarrollar una participación genuina, que les dote de todas las herramientas necesarias para llevarlo a cabo.

La convivencia en Cecrea, entonces, va a implicar la toma de decisiones conjuntas y participativas sobre formatos, roles y temáticas, teniendo en cuenta y haciéndose cargo de las distintas opiniones que se presentan. En definitiva, es un **espacio que pretende constituirse desde el conocimiento y respeto por el colectivo, que se transforma en soporte emocional y se nutre de la diversidad de presencias, en miras a afianzar una convivencia amorosa** (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016b).

Teniendo en cuenta lo dicho, el modelo pedagógico propuesto busca instaurar una **“Experiencia Cecrea”**. Esta va a considerar distintas instancias que permitan nutrir el espacio desde y para sus participantes. Destacan las **Escuchas Creativas**, que posibilitan levantar las opiniones e intereses de niños y jóvenes, codiseñando las distintas acciones del Centro, en un primer ejercicio de receptividad de los adultos. También, la **Programación**

⁴ Cabe destacar que el concepto de “irradiar” es utilizado en los distintos documentos del Cecrea, haciendo referencia al ejercicio de difundir y transmitir en los distintos territorios el sentido que tiene su despliegue desde un enfoque de derechos. Por lo tanto, es un concepto que se adopta a lo largo de esta investigación, en miras de relevar este rol de garante en la efectivización de derechos de la niñez.

que emerge de estas Escuchas posibilita generar constantemente actividades, que doten de vida y atraigan a les participantes día a día. Por último, se llevan a cabo **Laboratorios**, que responden a la propuesta formativa de que niñeces “indaguen, experimenten, jueguen, conversen, se cuestionen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos” (Cecrea, 2016b, p. 4).

Las distintas acciones nombradas implican un desenvolvimiento desde **metodologías participativas**, las cuales se llevan a cabo a partir de un **principio activo y lúdico**. Esto último, siguiendo a González-Grandón et al. (2021), implica abrir las posibilidades a una interacción creativa con la realidad, estableciéndose un diálogo libre para la experimentación, en un **espacio con permiso para equivocarse**. En este sentido, se dota a las niñeces de medios para la exploración de relaciones, formas de pensar, sentir, tensionar significados y actuar que se disponen desde el juego.

De todas formas, para asegurar las posibilidades interactivas de Cecrea o su “jugabilidad” (González-Grandón et al., 2021), se busca que las distintas actividades se enmarquen en una **lógica espacial**. Con esto se hace referencia a que, más allá de las instancias específicas facilitadas, se promueve que los Centros sean lugares habitables, donde niñeces y juventudes se sientan acogidas y parte del proyecto (Arteaga et al., 2021). En este sentido, se busca que los Cecrea sean polos de desarrollo cultural, respondiendo al objetivo de aumentar el acceso a la creación por parte de niñes y jóvenes, a la vez que adquieren relevancia como política de efectivización concreta de derechos (Cecrea, 2022b).

Por lo tanto, estos Centros pretenden ser un lugar donde ir post jornada escolar, proponiendo una infraestructura con distintos ambientes, especialmente diseñados para generar experiencias y procesos creativos de aprendizaje. Aquellos Cecrea que se han logrado emplazar con infraestructura propia corresponden a Vallenar, La Ligua, Valdivia y Castro. Cabe destacar que la decisión de iniciar este proceso en tales territorios, abarcando distintas regiones del país distantes entre sí, responde a un esfuerzo descentralizador de llevar una oferta cultural a lugares en que se identificó tal necesidad, buscando idealmente que no fueran capitales regionales (Arteaga et al., 2021).

En esta línea, se espera que la infraestructura también sea facilitadora en el acogimiento de la diversidad de niñeces y de sus experiencias, garantizando un acceso universal, que no imponga más barreras a estos grupos. Asimismo, se busca que los Cecrea cuenten con distintos ambientes, de manera de fomentar y respetar los espacios de ocio. Esto considerando la apropiación y los tránsitos que ejercen las niñeces en los Centros, en función de aquello que les hace sentido, decidiendo dónde y cómo participar, en que también se abre la posibilidad de elegir “no hacer” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016b).

Para llevar a cabo tales procesos de apropiación del espacio por parte de niñeces, se considera el trabajo de **construcción de la comunidad educativa**. Es en este punto que adquiere especial relevancia la articulación de redes, en una lógica de colaboración con programas disciplinares y de propósitos sociales en niñeces y derechos, a la vez que de

vinculación con el territorio (Hermosilla, 2020). Por otra parte, la política de convivencia Cecrea comentada anteriormente también resulta clave, para poder construir objetivos, de acuerdo a los intereses de niños y jóvenes, desde los que distribuir roles, tareas y acciones, según sus procesos, motivaciones y experiencias, en miras a generar un espacio cómodo y seguro (Hermosilla, 2020).

Si bien durante la crisis sociosanitaria las posibilidades de generar esta interacción e involucramiento se vieron fuertemente removidas por el tránsito obligado hacia la virtualidad, el programa se esforzó por continuar su funcionamiento. En este sentido, Cecrea releva la **necesidad de remirar constantemente sus herramientas, para afrontar y habitar una realidad cambiante** (Hermosilla, 2020). Esta práctica desde la **flexibilidad a lo social y a las realidades de niños y jóvenes**, es a la que se apela también en el nuevo cambio que implicaron los retornos generalizados a la presencialidad, en que los Cecrea volvieron a recibir a sus participantes desde enero de 2022.

En consecuencia, siguiendo las Orientaciones Cecrea 2022, resulta de interés el posicionamiento de las competencias asociadas a la creatividad, colaboración y resolución imaginativa, a la vez que el constante cuidado de las relaciones entre quienes participan en Cecrea. Esto debido a que invitan a entregar **nuevas miradas y prácticas a los procesos de aprendizaje desde un cambio de paradigma del abordaje hacia las niñeces**. Así, se releva este espacio de efectivización de derechos, en que este grupo puede ir y encontrar nuevas vías de relacionarse, experimentar desde procesos creativos y en relación a sus experiencias (Cecrea, 2022b). A continuación, entonces, se comparte un diagrama que resume a grandes rasgos aquellos aspectos centrales del modelo desde el cual se desenvuelven estos Centros y constituyen una “experiencia Cecrea”:

CECREA CENTROS DE CREACIÓN

CONVOCATORIA ABIERTA Y GRATUITA A NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES ENTRE 7 Y 19 AÑOS.

En miras a propiciar un **despliegue de derechos**, a la vez que acceso y participación en la vida cultural.



CAMBIO DE PARADIGMA

Deniñes en "estado de carencia" a **sujetos de derecho, históricos, políticos y culturales**

Referente para pensar la vinculación con y entre niños, niñas y jóvenes diversos.

A plasmar en **enfoques, prácticas y metodologías** a facilitar en este espacio, con **flexibilidad** a lo social y a las realidades de sus participantes.

PROPUESTA CON UN **MODELO PEDAGÓGICO PROPIO**



Promueve el **derecho a imaginar y crear**, facilitando experiencias en que desarrollar procesos creativos convergentes.

- Artes.
- Ciencias.
- Tecnologías.
- Sustentabilidad

"EXPERIENCIA CECREA"

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Trabajo desde metodologías participativas, activas y lúdicas, en espacios de confianza.

- Escuchas creativas.
- Programación.
- Laboratorios.

PROPUESTA ESPACIAL

Garantiza un espacio material que responda a la diversidad de participantes, de manera que puedan habitar el Cecrea y apropiarse de este.

CONSTRUCCIÓN COMUNIDAD EDUCATIVA

Promueve un desenvolvimiento desde la articulación de redes, que posibiliten pertinencia territorial.

{Cecrea, 2016a; Cecrea 2016b; Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2016}

Fig 4. Diagrama resumen de la propuesta del modelo Cecrea. Elaboración propia.

II.III. Sobre Cecrea La Ligua: Situándonos en el Centro a experimentar⁵

Al hablar por primera vez con Daniel Hermosilla, Coordinador Nacional del programa Centros de Creación Cecrea, me comenta que existen diferentes vías de implementación; con infraestructura propia, con infraestructura no propia y espacios autogestionados, todos con sus propios desafíos. En este sentido, me instiga a que trabaje con un Cecrea con infraestructura propia, sugiriéndome La Ligua, tanto por cercanía territorial, como para observar una implementación completa del programa que se ha sostenido en el tiempo, recibiendo a niños y jóvenes de manera regular. Al momento de entrevistar a otros integrantes del Nivel Central, coinciden en la necesidad de visitar un Centro con infraestructura propia, de manera de comprender su desenvolvimiento. Así iniciaron mis viajes a La Ligua.

Las memorias del Cecrea en este territorio parten en los inicios del programa en sí. En *mayo de 2014*, la entonces Presidenta Michelle Bachelet anuncia dónde se iban a erigir cada uno de estos Centros según Seremía. En el caso de la Región de Valparaíso se escogió La Ligua, lo cual ya habla de un esfuerzo por descentralizar el acceso a procesos creativos, al plantearse como territorio idóneo por su falta de infraestructura cultural, alto porcentaje de niños y jóvenes e interés de las autoridades locales (Cecrea, 2022a).

A *fin del año 2015*, se dio a conocer a la comunidad el inicio de las actividades del Cecrea en La Ligua con un pasacalle que culminó con la entrega de una llave simbólica a los niños de la comunidad en las instalaciones provisionales; tres salas reacondicionadas del Liceo Pulmahue. En esta ocasión, distintas autoridades relevaron el aporte para pensar soluciones creativas a sus problemas territoriales, tales como la escasez de agua y la necesidad de complementar la educación del sector (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2015). Así, en *enero del año 2016*, se realizaron 25 laboratorios, siendo un **referente para entender la instalación multidimensional de un Cecrea, especialmente en el ejercicio de irradiarlo a la comunidad** (Cecrea, 2022a).

La voluntariedad desde la que se desenvuelve el Centro presenta como especial desafío la difusión. En este sentido, es clave hacerlo atractivo para la comunidad, cuya **apropiación depende de un trabajo a escala humana, cercana, personal, amable y confiable** (Cecrea, 2022a). De este modo, una vez que **se entrega la infraestructura propia del Cecrea a mediados del año 2019**, se presentan **nuevas interrogantes respecto a qué es este espacio, qué se hace ahí y quiénes participan, en un nuevo reto de mantener la cercanía** (Cecrea, 2022a). A continuación, entonces, se relevan estos primeros hitos de la instalación del Cecrea en La Ligua, que posicionan, a su vez, sus principales desafíos a considerar:

⁵ Cabe destacar que este apartado de Antecedentes busca situarnos en el espacio en que se desarrolló la investigación, otorgando una primera comprensión del Cecrea La Ligua en tanto Centro con sus propios desafíos. Esto implica que las especificidades del territorio de La Ligua se profundizan en el momento de análisis, a medida que así lo fue exigiendo lo vivenciado durante el trabajo de campo.

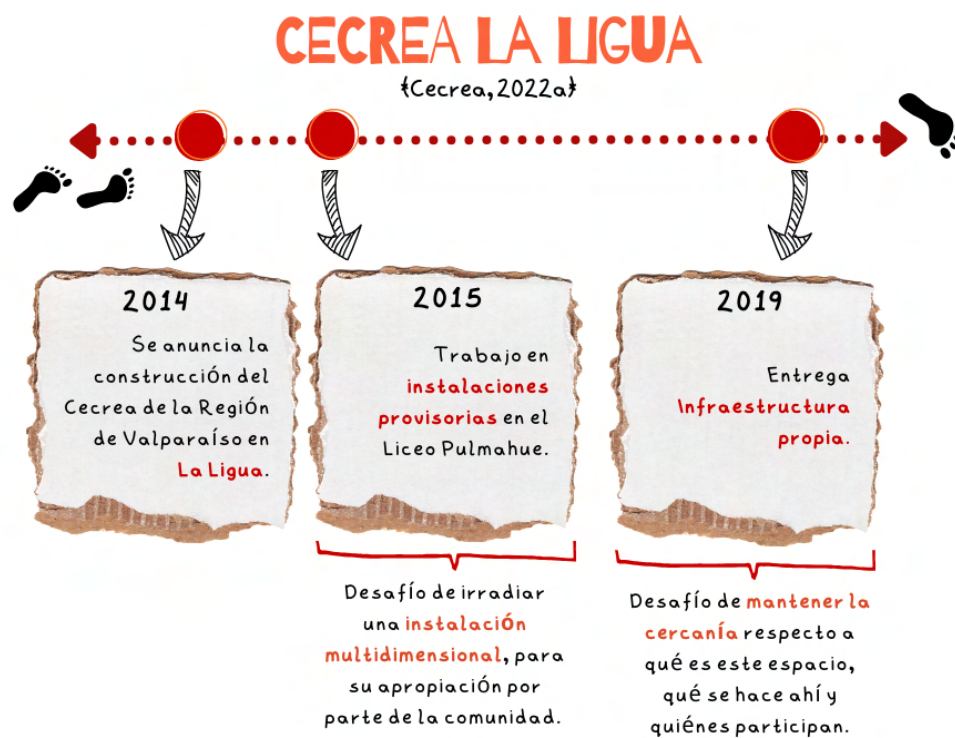


Fig 5. Diagrama de la cronología del Cecrea en La Ligua. Elaboración propia.

La nueva infraestructura del Cecrea La Ligua resulta ser un edificio de gran envergadura; 1.145 m² en un terreno de 2.291,9 m², equipado con alta tecnología y co-diseñado con niños y jóvenes. Recuperando el espacio en que se encontraba la ex estación de ferrocarriles, cuyo terreno baldío se solía asociar a un entorno peligroso, busca generar una **arquitectura articuladora**. Con esto se hace referencia a la creación de nexos entre el edificio y lo público, que refleje, a su vez, el vínculo entre el programa y la comunidad (Cecrea, 2022a).

Para llegar al Cecrea La Ligua, entonces, hay que subir por un pasillo que conecta el centro de la ciudad con sus cerros. Adaptado con acceso universal, nos encontramos con diversidad de colores y frases, coronadas con un letrero que expresa “Bienvenidos al derecho a imaginar y crear”. Una vez arriba, vemos maceteros, un laberinto dibujado en el piso y distintas estructuras, decoradas con banderines y casas para pájaros, que otorgan sombra y espacios para sentarse. Así, de una infraestructura que se dificulta asimilar a primera vista, y que incluso se puede entender estacionada por error en la ciudad, transitamos a un esfuerzo articulador, en que el modelo Cecrea se extiende al espacio público. Es decir, se hace presente una transformación, en que desde la entrada se ofrece una plaza en la que estar, que aporta tanto belleza como seguridad al sector, posibilitando ser un espacio social que niños y jóvenes puedan habitar y dar vida (Cecrea, 2022).



Fig 6. Fotografía intervenida de la entrada del Cecrea La Ligua. Elaboración propia.

A medida que comenzamos a recorrer, nos encontramos con diversidad de espacios. Entre los entornos comunes, aparece el área de espera y el estar ruidoso. En este último se encuentra una cocina abierta y equipada, en la que niños y jóvenes pueden calentar sus almuerzos o tomar agua purificada. A su vez, funciona a modo de espacio de tránsito, ya sea entre la infraestructura y el patio, o desde estos entornos comunes hacia las salas. En este último caso, al recorrer cada vez más profundo la nave Cecrea, nos encontramos con diversidad de mesas y estantes con libros, a la vez que los espacios que lo componen. A mano derecha, se ubican el estudio y espacio de medios, el estar silencioso, el baño universal y la bodega. A mano izquierda, el espacio limpio, sucio, de movimiento, cuarto oscuro y espacio de sonido. Cada uno de estos se encuentra equipado según las actividades que albergan, cuya variedad busca crear las condiciones que alienten a que cada niño y joven descubra y goce de sus propios intereses, ideas y creatividad (Tonucci, 2017).

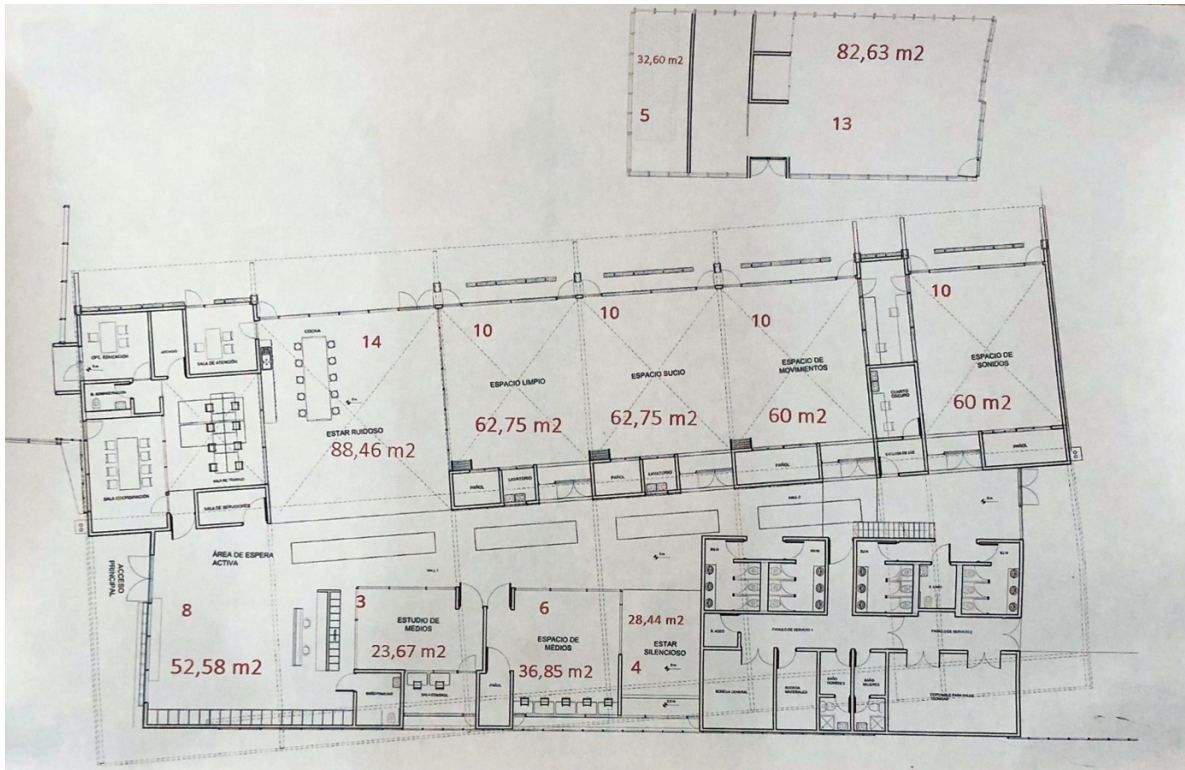


Fig 6. Plano infraestructura Cecrea La Ligua, 25/08/22. Fotografía propia.



En el exterior, nos encontramos con un patio amplio, que permite jugar y correr libremente. Cuenta con un área de sombreadero, un gran eucaliptus al centro, diversas plantas y un espacio de huerto. Siguiendo el costado de la infraestructura, hay un pasillo con mesas en que llega sombra y por el cual encontramos una última estructura, en que, por una parte, se ubica el invernadero, y por la otra, maestranza, que alberga todo tipo de herramientas.

Fig 7. Patio exterior Cecrea La Ligua, 23/08/22. Fotografía propia.

De tal modo, terminamos de aproximarnos a la conformación de este espacio, pensado para favorecer el descubrimiento, el experimentar, la práctica creativa y “permitir que las artes, la educación y la vida dialoguen entre sí [y] se potencien para enriquecer el horizonte de la experiencia” (Cecrea, 2022a, p. 8). Esto entendiendo que el Cecrea busca posicionarse desde la pertinencia territorial, primando el ejercicio de derechos, el respeto, la colaboración y la escucha. Así, este tipo de Centro pasa a ser un referente en que es necesario profundizar, en tanto presenta una propuesta para pensar vías desde las que vincularnos con y entre niñeces cargadas de diversidad de experiencias, lo cual ya no sea visto solo a modo de experimento, sino con una puesta en práctica concreta, en que **el desafío es “ser inclusivos y creativos para continuamente adaptarnos a la realidad que está en constante transformación”** (Cecrea, 2022a, p. 43).

III. Ruta de cuestionamientos: Dando forma a la problematización

III.I. De construir espacios sociales para y desde niñeces

Retomando las distintas interrogantes que fue abriendo la contextualización transitada anteriormente, nos acercamos a un primer momento de conformación de esta investigación, que, al situarse durante la pandemia por Covid-19, tendía a preguntarse sobre aquellos **procesos de reencuentro y rehabilitar espacios públicos**, tras dos años de experimentar un confinamiento que carga nuestro cuerpo. Así, **me detengo especialmente en las niñeces, ya que su relación y apropiación de tal espacio público se encuentra colmada de tensiones**.

Siguiendo a Tonucci (2020), nos enfrentamos a ciudades configuradas en pos de la producción, implicando que el sujeto que las utilizaría sería el hombre, adulto y trabajador. En tanto reflejo de una sociedad adultocéntrica, se establece la primacía de aquello asociado a la adultez desde su capacidad de contribuir al sistema productivo, disminuyendo los aportes que pueden provenir de las experiencias de niños, en tanto “aún no” se incorporarían plenamente a un mundo ya resuelto por los adultos (Defensoría de la Niñez, 2020a; Duarte, 2012).

En este sentido, nos enfrentamos a una visión de niñeces a modo de “individuos incompletos” (Casas, 2006), impactando directamente en la legitimidad con que se dota su sentir, experimentar y actuar. No obstante, frente a su coartación de una vida pública colectiva, es que surge el **impulso de buscar nuevos modos de vincularnos con y entre niñeces en el presente**, en que lo “infantil” no implique un elemento peyorativo, tras lo cual se esconden diversas formas de vivenciar la niñez.

Así, relevar las experiencias de niños nos remite a un cuerpo. Cuestionando la producción de un sujeto de conocimiento “universal”, “objetivo”, descarnado y transhistórico, se pretende relevar aquellas corporalidades que no responden a estos cánones de la razón (Pons y Guerrero, 2018). Un **cuerpo-niño cargado de afectos, que incide en las distintas relaciones que entabla y en la constitución de sus experiencias**. Tal como plantea Citro (2010), la asociación de ciertos sujetos con determinados cuerpos, configura, de una u otra forma, sus experiencias. Es decir, un cuerpo-niño cargado con “lo idílico de la pureza”, “el imperativo de corrección”, o con “aún no” contar con los conocimientos validados para “aportar a la sociedad” (Casas, 2006), va a influir en los vínculos que establecemos con este grupo y en su puesta en escena dentro de la vida pública.

Así, las experiencias guardan relación con cómo construimos nuestras vidas y las vivimos, apela a nuestras formas de habitar el mundo, siempre contextuales y que remiten a un cuerpo en que plasmarse, a la vez que es recurso de sentido (López, 2014). En su conformación, entonces, se involucran afectos, valores, deseos, intenciones y creencias, que se dotan de comprensión en un medio intersubjetivo relacional hacia el cual nos disponemos (Bruner, 1986; Díaz, 1997).

No obstante, **construir espacios que amplíen los horizontes de la experiencia de niños, implica cuestionar los direccionamientos que tomamos en relación a este grupo.** Tonucci (2017) lo plantea en términos de que los niños necesitan poder reconocer sus experiencias como válidas para compartir, experimentar y descubrir. De esta forma, se hacen relevantes espacios públicos seguros, flexibles y acogedores, en que este grupo cuente con tiempo para ellos, explorando y viviendo distintas experiencias en el juego.

Pensar tales espacios, entonces, conlleva considerar no solo lo material, sino una usabilidad y apropiación efectiva por parte de niños (Consejo Nacional de la Infancia, 2016). Para esto, es importante su comprensión como **espacio social**, en términos de Lefebvre (2013), quien plantea que **su construcción se genera en función de los cuerpos que lo habitan, los elementos que lo componen y las relaciones desde las que se desenvuelven en éste.** Es decir, vamos a hablar de experiencias ligadas a cuerpos que se disponen en la generación de espacios sociales particulares. De este modo, cuestionando la habitabilidad que ejercen las niñeces de lo público, más allá de la sobre organización que se puede llevar a cabo de sus tiempos desde el mundo adulto (Mieles-Barrera et al., 2020), se llega al modelo de los Centros de Creación Cecrea, en tanto referente para encontrar nuevas vías para relacionarse con niñeces.

III.II. De construir vinculación con y entre niños desde la propuesta Cecrea

Cecrea llamó especialmente mi atención, al trabajar desde un cambio de paradigma respecto a los vínculos que establecemos con las niñeces, con un correlato en la apertura de espacios para una efectivización concreta de derechos. Tensionando la minimización y puesta en duda de los aportes y experiencias de niños y jóvenes, esta propuesta enfatiza en que los adultos cumplan un rol de facilitar el contexto, para que este grupo sea protagonista de sus procesos, desde sus propios marcos y reflexividades (Urrutia, 2021).

Si bien el núcleo del modelo pedagógico Cecrea se puede comprender en relación a las experiencias direccionadas al derecho a imaginar y crear que éste ofrece, aquellos Centros que cuentan con infraestructura propia y que reciben niños y jóvenes constantemente post jornada escolar -tal como sucede con aquel que se emplaza en La Ligua-, encuentran un **foco particular en “atender un público heterogéneo que se vaya constituyendo en la comunidad creativa que da sentido al Centro”** (Cecrea, 2016a, p. 8). Con esto se hace referencia a un **direccionamiento a construir una efectiva habitabilidad y apropiación por parte de quienes participan del Cecrea.** Así, se comienza a abrir la pregunta principal que guía esta investigación, respecto a la articulación que podemos encontrar entre aquello que ofrece la propuesta Cecrea y las experiencias y procesos creativos que las niñeces ponen a disposición al momento de participar. Esto en miras de profundizar en la puesta en práctica de un espacio que se busca constituir desde una propuesta de vinculación particular, a la que sus participantes tienen que dotar de un sentido de habitabilidad en lo que pasa cotidianamente dentro del Centro.

La propuesta Cecrea incluye una serie de elementos que se hacen clave dentro de esta, más también implican un proceso de sensibilizar(nos) a los mismos. Respecto al ámbito creativo que se busca promover en tanto derecho, éste se ha tendido a asociar intuitivamente al mundo del arte, cuyo experimentar de ideas suele ser acompañado de un estándar de excelencia y exclusión, que solo se podría observar en talentos individuales (Thornton, 2010). No obstante, el contexto común de lo creativo también puede posibilitar la generación de comunidades. Bourriaud (2008) habla de estética relacional, en tanto arte cuyo punto de partida se encuentra en la intersubjetividad de cómo generamos lazos y encuentros, relaciones y procesos. Así, se toma **responsabilidad por los vínculos, cuidando una comunidad que garantice accesibilidad a este ámbito creativo.**

Por lo tanto, nos alejamos de una visión de creatividad propia de sujetos privilegiados que impactan en grandes acontecimientos (Bruner, 1993). Ingold y Hallam (2007) hacen referencia a una **creatividad cotidiana**, asociada al ejercicio de responder a los fenómenos de la cultura, según cómo estos se experimentan de manera contingente. Lo creativo se hace presente en la construcción diaria de nuestras vidas y cómo las vivimos, en los vínculos de improvisación que establecemos con el mundo.

Tal carácter ampliado de la creatividad se tiende a abordar en relación a un componente lúdico. Este último, más allá de un juego reiterativo, destaca la exploración, en que les niños pueden extraer una parte del mundo y hacerla propia, bajo los parámetros que ellos establecen (Tonucci, 2020). Es decir, **lo lúdico implica una interacción con la realidad basada en la experimentación**, a la cual se accede una vez que se rompe con relaciones supuesta. Otorga la posibilidad de crear y ensayar escenarios, desde los repertorios propios de la lógica del juego para enfrentar situaciones, en que se deciden recortes de la realidad, objetos, reglas, espacios y tiempos (Mieles-Barrera et al., 2020; González-Grandón et al., 2021). Más para que esto florezca, siguiendo a González-Grandón et al. (2021), se hace **necesario un espacio en que confluyan los medios para facilitar la circulación de las experiencias de las niñas**, sean estos relacionales, de voluntad, materiales, para la comunicación, entre otros.

Lo anterior implica una **flexibilidad que logre motivar a les niñas en su diversidad**. Barbero (2016) expresa que para desarrollar la creatividad que todos tenemos, es necesario considerar un vínculo afectivo que albergue la motivación para materializar anhelos, deseos, necesidades. Esto para valorizar la propia experiencia, confiar en sus conocimientos y encontrar los caminos en que fluya el proceso creativo y lúdico.

Constituir tal entorno afectivo, entonces, siguiendo a Ahmed (2015), nos regresa a un trabajo sobre y en relación con los cuerpos. Al vincularnos intercorporalmente, se desarrolla una convivencia cargada de signos desde donde generar lazos y zonas de contacto. En este sentido, **al aprender desde los afectos, nos disponemos a cómo interactuar con situaciones, representaciones, normas y estructuras.**

Todos estos elementos se entrecruzan en un proceso de aprehender un “modo Cecrea” de vincularnos para constituir constantemente tal espacio social, que busca acoger niñas y

ponerlas en escena desde su diversidad, en tanto personas que experimentan desde un cuerpo cargado de afectos, se vinculan, reflexionan, preguntan y deciden. De esta forma, la presente investigación busca comprender en mayor profundidad cómo se lleva a la práctica este modelo Cecrea, considerando aquello que sus participantes ponen a disposición para apropiarse de tal espacio. Esto al tener en cuenta que, siguiendo a Abarca (2018), la propuesta Cecrea cuenta con una implementación de carácter complejo, en tanto promueve un modo de vincularnos que se ve tensionado por los muchos otros espacios con funcionamientos asistencialistas en que se desenvuelven los niños. Así, la pregunta que guía esta Memoria responde a “¿Cómo las niñas disponen las experiencias que traen y sus procesos creativos al espacio que abre el Cecrea La Ligua?”.

A continuación, entonces, se presenta un diagrama que recoge esta ruta de cuestionamientos, partiendo del uso de espacios por parte de niñas, para direccionarnos a la propuesta que ofrece Cecrea y el sentido de habitabilidad con que lo dotan sus participantes desde sus propias experiencias y procesos creativos, de manera de situar la pregunta de investigación a abordar en el presente trabajo de Memoria:

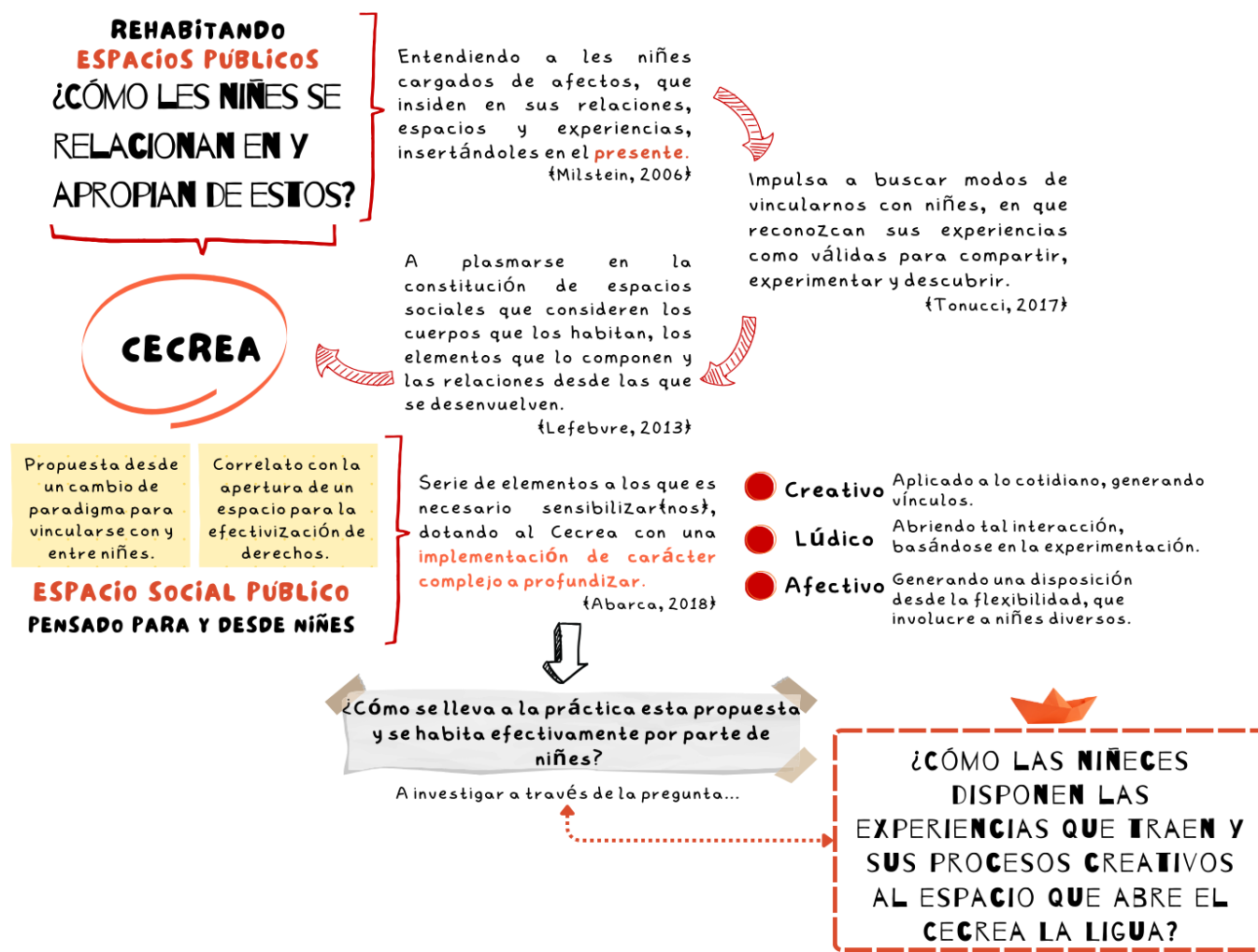


Fig 8. Diagrama de la ruta de cuestionamientos que sitúan la pregunta de investigación. Elaboración propia.

IV. Guías al momento de investigar

Pregunta de Investigación

¿Cómo las niñas disponen las experiencias que traen y sus procesos creativos al espacio que abre el Cecrea La Ligua?

Objetivo general

Analizar las disposiciones de las experiencias que traen las niñas y de sus procesos creativos al espacio que abre el Cecrea La Ligua.

Objetivos específicos

1. Comprender el despliegue del modelo Cecrea y su constitución como espacio para las niñas que participan en La Ligua.
2. Caracterizar las experiencias que traen las niñas en función de la convivencia que se da en el Cecrea La Ligua.
3. Caracterizar los procesos creativos que las niñas desarrollan a partir de los medios facilitados en el Cecrea La Ligua.

V. Herramientas para posicionarnos al momento de investigar: Marco teórico-conceptual

Para comprender en mayor profundidad la investigación planteada, se hace necesario ahondar en aquellos conceptos que se volvieron centrales para erigir un posicionamiento en relación a Cecrea. Estos son pensados a modo de herramientas que se fueron ajustando durante el trabajo de campo, dando como producto final un entramado teórico que ayuda a generar un proceso de análisis de y desde este espacio. Una vez más, no pretende situarse de manera rígida, sino entregar ciertas luces para pensar una propuesta novedosa, desde la que relevar las experiencias de les niñas y sus procesos creativos en relación a un espacio social público ideado para elles, generando, a su vez, la apertura para aprender cómo sus participantes han aprendido a habitar el Cecrea.

A continuación, entonces, se comparten aquellas herramientas teóricas que fueron encontrando sus énfasis propios y caminos para entrelazarse, en correspondencia con los planteamientos de Cecrea, de manera de explicitar un modo de posicionarse en este espacio y generar contextos comunes de vinculación. Por lo tanto, en primer lugar, como Centro con foco en **niñeces**, situarnos en relación a estas es clave, relevando cómo son entendidas, a partir de lo cual nos vinculamos y generamos una convivencia cotidiana. En segundo lugar, nos invita a situarnos desde el **cuerpo y lo experiencial**, a modo de sustrato material que plasma y acarrea diversos modos de disponerse y apropiarse de este espacio social. En tercer lugar, nos detenemos en **lo afectivo**, en tanto nos reconocemos en relación con las niñeces, a quienes leemos como sujetos cargados de afectos al momento de construir vinculación en el Centro. Estos tres elementos se entrecruzan y despliegan en los **procesos creativos y lúdicos** que busca promover el Cecrea, en tanto modo de indagar el mundo. Todo lo anterior nutre este **espacio social** que se desea comprender, siendo un último concepto que engloba los ya presentados, en tanto contiene, a la vez que se produce desde las interrelaciones de los distintos aspectos de la propuesta Cecrea.

V.I. Situarnos con las niñeces

Al momento de entrevistar al Nivel Central del programa Cecrea, sus distintos integrantes enfatizaron en que se debe creer en la mirada que proponen respecto a las niñeces, para que se pueda irradiar de manera efectiva un “modo Cecrea” de encuentro y vinculación. De esta manera, proponen un cambio de paradigma en el abordaje de este grupo, en que “reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derecho, implica una convicción que tiene que ser auténtica” (Víctor Contreras, encargado pedagógico Cecrea, entrevista grupal Nivel Central Cecrea, 07/06/22).

Así, entendemos el acercamiento a las edades no solo a modo de mero marcador biológico. Estas están cargadas de construcciones culturales, implicando que ni sus etapas ni contenidos son universales, sino que se traducen en diversidad de formas de organización social (Feixa, 1996). En este sentido, adquiere relevancia el concepto de **edadismo** trabajado por Calasanti et al. (2006), referente a la **atribución de obligaciones y comportamientos “apropiados” a cada grupo etario**, en tanto principio de control interiorizado sobre cómo desenvolverse durante y relacionarse con cada categorización. Se hace relevante, entonces, cuestionar aquellos elementos que han sido “naturalmente” asociados a la etapa de la “infancia”, y cómo estos influyen en las aproximaciones y relaciones que establecemos con esta.

Casas (2006), a partir de una revisión a distintas representaciones sociales de la infancia, resume que esta se tiende a asociar a; lo idílico de la pureza, que decanta en una actitud de sobreprotección; el imperativo de corrección, en que se sustenta un ejercicio de control; o la puesta en tela de juicio de su uso de la razón y sus posibilidades de aporte a la sociedad. Estas cargas atribuidas a la “infancia”, arraigadas al sentido común, responderían a la premisa de “aún no” contar con los conocimientos validados de la adultez, impactando directamente en la legitimidad con que se dota a su sentir y actuar.

A pesar de que, en concordancia con la promulgación de la **Convención de los Derechos del Niño**, los enfoques que comienzan a predominar en Ciencias Sociales posicionan a este grupo a modo de actores con incidencia social, **esto no implica necesariamente que los programas enfocados en niñez hayan abandonado las aproximaciones desde la carencia** (Gaitán, 2006). Siguiendo a Voltarelli (2018), aún se hace necesario pensar en el **protagonismo y participación** de les niñes, en tanto derecho de ser tomades en cuenta y a reconocer su rol activo en la sociedad.

Potenciar un despliegue de derechos de les niñes, entonces, implica cuestionar nuestras políticas, metodologías e investigaciones. Identificar cuándo nosotres estamos reproduciendo **configuraciones adultocéntricas**, en que el dominio entre clases de edad marca las pautas de relación, de un adulto “dueño” de lo “infantil”, que da paso a cuestionar sus aportes desde el “poco valor” de ser “construcciones incompletas” (Duarte, 2012; De la Jara, 2018). En este sentido, **se busca transitar del entendimiento de niñeces pasivas a la socialización del mundo adulto, hacia ser sujetos de**

conocimiento, que construyen reflexiones, apropiaciones, interacciones y modos de ser y estar en el espacio (Milstein, 2006).

Siguiendo a la Defensoría de la Niñez (2020b), pensar la participación de las niñeces busca que esta no solo se entienda como derecho, sino que releve el aporte sustantivo de este grupo. Asimismo, se espera que tengan capacidad de decisión e intervención en espacios sociales, en los cuales puedan influir y efectuar cambios. Sin embargo, se hace necesario mantener una mirada crítica respecto a cómo se articulan las agendas de participación, de manera de evitar que estas reproduzcan una invisibilización.

En función de lo anterior, adquiere relevancia el generar interacciones entre distintos grupos etarios, buscando superar la desconfianza en las experiencias y opiniones de las niñeces. Para esto, propiciar espacios de intercambio, involucramiento y participación desde roles relevantes, guarda la promesa de poder inculcar en la sociedad la competencia de este grupo, a la vez que el compromiso de vincularnos desde el respeto (Defensoría de la Niñez, 2020b).

De esta forma, siguiendo la propuesta de James y James (2004), este escrito cuestiona la noción de infancia cargada con las limitaciones de responder a una construcción social que les piensa desde la pasividad. En cambio, **se destaca el término de niñeces, que permite situar un cuerpo-niñe colmado de experiencias variadas en el presente, que amplían el desafío de construir vías de convivencia en diversidad**. A continuación, entonces, se diagrama este debate en relación a cómo nos aproximamos a las niñeces, de manera de posicionar la relevancia de que cuenten con espacios de efectivización de derechos en toda su diversidad:



Fig 9. Diagrama resumen del debate sobre cómo nos aproximamos a niñas. Elaboración propia.

V.II. Situarnos en el cuerpo y lo experiencial

Frente al planteamiento de oponer lo “adulto” a lo “infantil”, en tanto configuración dicotómica, se han erigido reflexiones en relación a relevar el cuerpo, que critican la jerarquización de categorías. Esto principalmente porque construyen un sujeto de conocimiento unívoco, cargado de “universalidad”, tras lo cual se terminan por esconder aquellas otras corporalidades que no encajan con tales parámetros (Pons y Guerrero, 2018).

Siguiendo a Haraway (2004), cuestionamos aquellos cánones de la razón que ignoran que somos corporalidades colmadas de parcialidades. Desgarramos ese tejido “lógico”, en que los pensamientos se entraman desde una “omnipresencia masculina”, “libre de afectos” y garante de la “pureza” de los hechos. Al contrario, se releva que tal “objetividad” carga con subjetividades que se esconden tras lo tácito de ser “dueños de la verdad”, en su intento por desmarcar la mente del cuerpo.

En el ejercicio de relevarnos en relación, de vincularnos a modo de seres corporeizados desde lo cual conversamos con nuestros contextos (García y Sabido, 2014), tensionamos la aproximación meramente biológica e individualizada hacia éste, a la vez que la puesta en duda de los conocimientos que de éste provienen. En tal sentido, Citro (2004) resume las distintas vías desde las que se ha tematizado el cuerpo en la conjugación de dos dimensiones claves. Un cuerpo significativo, el cual lleva impresas una serie de cargas sociales; con un **cuerpo experiencial, en tanto modos perceptivos de desciframiento del mundo, que impactan en las formas de sociabilidad, afectividades e interpretaciones que se despliegan en las prácticas sociales.**

Con esto se hace referencia a que el posicionamiento de una razón unívoca para aproximarnos a “verdades universales”, ha encausado el abordaje del cuerpo, de manera tal de configurar experiencias corporales; sea a modo de fuente de goce a (auto)dominar, una interferencia para alcanzar el “verdadero saber”, o un medio técnico a disciplinar en concordancia con las instituciones sociales (Citro, 2010). No obstante, también implica que en el cuerpo se plasman modos de conocer, que lo vinculan a lo experiencial de construir intersubjetividades en una vida colectiva que lo dota de sentido (Le Breton, 1999).

Hablar de experiencia nos remite a una crítica inicial a las aproximaciones estáticas hacia la cultura en que primaría la búsqueda de aquellas estructuras últimas que la rigen (Bruner, 1986). En respuesta, se incorpora la noción de un sujeto activo en la comprensión y estructuración de lo social, en tanto se experimenta a sí mismo, su vida y su cultura (Díaz, 1997). En otras palabras, este enfoque trabaja a partir de cómo se experimenta la propia cultura, en el ejercicio de recibir eventos por parte de la conciencia, que implican sentimientos, expectativas, deseos e imágenes (Bruner, 1986).

La antropología de la experiencia, entonces, analiza la vida social desde la idea de proceso, en que esta se encontraría en un fluir constante, dentro de lo cual se identificaría una **vida experienciada, que, desde lo corporal, se detiene en cómo se nos presenta y nos**

presentamos el mundo (Bruner, 1986; Díaz, 1997). Víctor Turner (1986) plantea que esta se va a hacer parte de una estructura de experiencias, desde cuya reflexividad nos transportamos a un ámbito público de circulación. Y si bien no es posible acceder a la experiencia particular e individual, entenderla en construcción desde lo intersubjetivo implica un entrecruzamiento con procesos sociales, políticos, culturales e históricos.

En este sentido, **la experiencia tiene un correlato material en el cuerpo, en tanto condición desde la que se cohabita el mundo** (Boito y Espoz, 2010). Merleau-Ponty (1993) lo plantea en términos de constituir nuestro vehículo de existencia activa de ser-en-el-mundo, que dota de subjetividad las formas de habitar nuestros contextos y elaborar nuestras experiencias en estos. En otras palabras, para acercarnos a la experiencia de presentarnos el mundo, relevamos el asidero que esta tiene en nuestros cuerpos, en tanto testigo y registro material de las interacciones que establece (Esteban, 2013).

En definitiva, se pretende **releva el cuerpo en toda su forma experiencial, que dota, en este caso, a las niñeces de diversidad al momento de interactuar con la realidad**. Es decir, hay distintas formas en que les niñes se presentan al mundo, a la vez que éste se les presenta, cargando de lecturas que emergen desde y hacia el cuerpo, que impactan en cómo se cohabita un espacio (Citro, 2010). Así, la disposición que se adopta para vincularse con y entre niñeces, se encuentra profundamente permeada por las aproximaciones que se establecen desde y hacia este cuerpo experiencial.

V.III. Situarnos desde los afectos

Al posicionarnos desde un cuerpo experiencial que se construye en lo intersubjetivo, es relevante enfatizar en que **este carácter relacional se encuentra cargado de afectos**. Es decir, se destaca el rol de estos en la articulación de la vida social, política y económica, a la vez que su relevancia en la configuración de subjetividades, prácticas sociales y relaciones de poder (Solana y Vacarezza, 2020).

En este sentido, lo afectivo se asociaría a la capacidad de ponernos en relación, desde lo que configuramos el mundo y nuestra existencia, en procesos transindividuales en que correspondemos el ser afectados, a la vez que afectamos (Spinoza en Pons y Guerrero, 2018). Así, implica comprender lecturas afectivas en circulación; múltiples modos en que se desplazan, resuenan, se utilizan, cambian y se establecen en el disponernos a interactuar (Solana y Vacarezza, 2020). Tal como plantea Ahmed (2015), **se busca descentrar los afectos de la intimidad intrapsíquica, para enfatizar en el espacio fenomenológico-experiencial de cohabitar con otras personas, también cargadas afectivamente**.

Hablar de afectividades, entonces, implica un trabajo sobre y en relación con los cuerpos. Siguiendo a Ahmed (2015), al articular la experiencia de convivir, emergen y se dirigen afectividades, hay un cuerpo que se llena de superficies en que plasmar y fronteras que limitan la interacción. Es decir, el ejercicio de desenvolvernarnos en lo intersubjetivo conlleva

intensificaciones relacionales que producen zonas de contacto, en las que se ponen en juego historias pasadas, a la vez que se abren futuros, en las distintas orientaciones a adoptar hacia lo otro. De este modo, se termina por entramar lo afectivo, en tanto **resonancias que se generan al vincularnos, con un correlato corporal que se carga, y que también dispone diversidad de experiencias encarnadas que emergen en la práctica social.**

En definitiva, poner atención en un ámbito afectivo implica detenernos en cómo nos vinculamos y plasmamos una lectura hacia un otro; tener en consideración los cuerpos que se ven impactados en la circulación de resonancias afectivas, a la vez que estos se disponen en tal dinámica, al entrecruzar sus propias experiencias.

A continuación, se diagraman estos cruces que se establecen entre cuerpo, experiencia y afectos, en tanto elementos cuya comprensión emerge al ponerlos en relación:

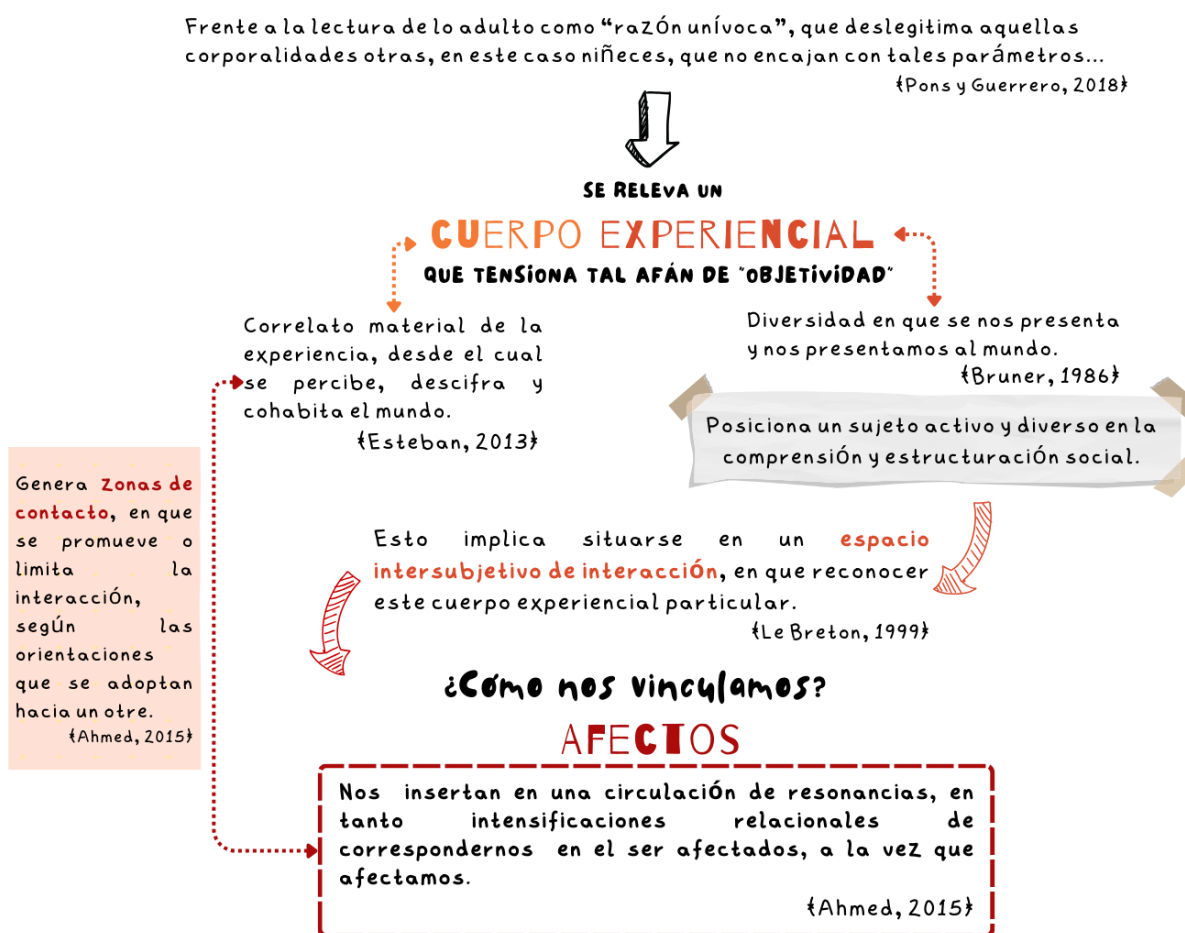


Fig 10. Diagrama resumen de los cruces entre los conceptos de cuerpo, experiencia y afectos. Elaboración propia.

V.IV. Situarnos desde lo creativo y lúdico

Entretejer nuestros cuerpos, experiencias y afectos en un modo de comprender y comprendernos en el mundo, convoca a pensar **nuevas vías para producir conocimientos y explorar la realidad**, más allá de los esfuerzos de objetivación y homogeneización (Larrosa, 2006). En este sentido, situar procesos creativos adquiere relevancia, en tanto indagan respuestas improvisacionales a las situaciones con que nos enfrentamos día a día (Ingold y Hallam, 2007).

Este posicionamiento de la creatividad se acerca a los impulsos de Csikszentmihalyi (1996) por incorporar un enfoque sociocultural en su abordaje. Éste descentra la aproximación a la creatividad desde la mera actividad mental individual, entendiendo que el impulso creativo busca alternativas que puedan impactar en el sistema simbólico cultural. No obstante, este enfoque hacia cambios duraderos y profundos, conlleva un direccionamiento de la creatividad a los resultados de grandes eminencias o “personas excepcionales”, que, si se extrema, termina por sugerir que les niños no podrían ser creativos (Clapp, 2018). A su vez, esto ha tendido a asociar lo creativo solo con el mundo del arte, en que sería necesario contar con talento y excelencia, para ser distinguido individualmente a modo de “creativo” (Thornton, 2010).

No obstante, la antropología que se centra en el **proceso creativo**, plantea este último a modo de **ejercicio de construir cultura, a medida que se responde a las contingencias de la vida** (Ingold y Hallam, 2007). De esta manera, la creatividad es entendida como dinámica improvisacional, la cual responde a una visión de cultura en movimiento, impredecible y variable (Bruner, 1993). Por lo tanto, el proceso creativo implica poder responder a un sistema cambiante, en que se elaboran múltiples posibilidades para mantener la vida en circulación (Ingold y Hallam, 2007).

En este sentido, destaca **lo generativo**, en tanto se les da forma a los fenómenos culturales según se experimentan; **lo relacional**, en que un cuerpo abierto busca hacer sentido en un universo de significados; y **lo temporal**, de situarse en un flujo que considera experiencias pasadas con direccionamiento al futuro (Ingold y Hallam, 2007). Asimismo, su dimensión reflexiva abre las perspectivas respecto a elaborar vivencias, esperanzas, frustraciones e ideas, más allá de la deslegitimación de no coincidir con el sujeto de construcción de conocimiento “universal”, “neutral” y “objetivo” (Scribano, 2013). Por lo tanto, el proceso creativo, más que asociarse a la configuración de representaciones, **se acerca a un acto performativo, cuya ejecución, en términos de Ahmed (2015), puede tener efectos materiales en el entendimiento y posicionamiento frente a normas sociales.**

Lo anterior invita a **pensar el proceso creativo desde lo lúdico, que dota de un entorno de posibilidades para la exploración de otras formas de relacionarse, pensar, sentir, afectarse y posicionarse** (González-Grandón et al., 2021). Barbero (2016), siguiendo la teoría interaccionista de desarrollo de la creatividad de Vygotsky, releva la imaginación como base para componer necesidades, intereses y experiencias, en la interacción con el ambiente, factores sociales y afectivos. Sin embargo, para llevar a cabo este proceso de

reelaboración de imágenes, el juego toma un rol clave para potenciar la voluntad de experimentar, conocer, expresar y compartir.

Lo lúdico, entonces, se entiende a modo de **interacción creativa con la realidad**, en que se despliegan conductas flexibles, en relación a la lógica propia de experimentación del juego (Mieles-Barrera et al., 2020). En definitiva, lo lúdico, más allá de un tiempo de ocio, posibilita que las niñas elaboren sus propias experiencias, desde una distancia menos amenazante y más segura para su abordaje (Gómez, 2015). Así, pensamos en el juego a modo de exploración, que posibilita establecer nuevos modos de enfrentarse al mundo y hacerlo propio (Tonucci, 2020).

En este sentido, siguiendo a Barbero (2016), **todes somos creativos**, sin embargo, este proceso no es lineal, ya que se puede potenciar, a la vez que bloquear. Por lo tanto, **se hace necesaria la motivación para materializar anhelos, deseos y adaptaciones, lo que implica desarrollar un vínculo afectivo con aquello que se crea**. La autora plantea que, en muchos casos, la imposición de una razón unívoca tiende a provocar pérdida de interés o asumir que “no se sabe”, cuando no logramos acercarnos a tales parámetros. Así, **la motivación se relaciona con la confianza en los propios conocimientos y despliegues frente al mundo, permeados por la valoración de la propia experiencia**.

En definitiva, que el Cecrea se sitúe desde lo creativo y lúdico implica un proceso de encontrar y potenciar aquello que haga fluir tales aspectos, en tanto capacidad de adaptación, en que **cada quien cuenta con formas propias de aplicar la creatividad y cuya diversidad es necesario atender para superar bloqueos** (Barbero, 2016). Por lo tanto, se propone este despliegue conjunto de experiencias, cuerpos y afectos para explorar la realidad, de manera de abrir vías para vincularnos con las niñas a las que se invita a navegar su derecho a imaginar a crear.

V.V. Situarnos en un espacio social

Un concepto que se hizo necesario profundizar a medida que más me acercaba al Cecrea y comprendía las implicancias de vincularme con un Centro con infraestructura propia fue el de **espacio social**. Esto debido a que, más allá de garantizar un entorno material, resulta clave una efectiva usabilidad y apropiación por parte de niñas y jóvenes (Consejo Nacional de la Infancia, 2016), al ser quienes dotan de sentido aquello que propone el Cecrea.

Lefebvre (2013) lo plantea en términos de que aquellas relaciones sociales que se entablan en función del Centro no existen en el aire, sino que tienen un soporte espacial. No obstante, a éste se le otorga toda una nueva dimensión cuando pasamos de entenderlo como contenedor de cuerpos, objetos y experiencias -tal como sería la infraestructura Cecrea-, a que también **se produce en la interacción**. Así, el autor habla de espacio social, en tanto **nos entiende en relaciones y movimientos que son generativos del mismo**.

De Certeau (2000) también lo explica estableciendo una distinción entre “lugar” y “espacio”. El primero considera todos aquellos elementos que se distribuyen en relaciones de

coexistencia. Es decir, implicaría los distintos aspectos que se hacen parte de la propuesta Cecrea y cómo estos se configuran. Sin embargo, al tener en cuenta su puesta en práctica, que dota a cada uno de sus elementos con vectores de movimiento, nos acercamos a la generación de un espacio, en tanto lugar practicado.

De esta forma, proponer un entendimiento del Cecrea como espacio social, siguiendo a Lefebvre (2013), conlleva leerlo como **materialización de un constante interactuar entre quienes se hacen parte de éste y los elementos que componen su propuesta a irradiar**. Considerando, entonces, que Cecrea busca generar un contexto de vinculación con niñeces en que se les releva como sujetos de derecho, políticos, culturales y reflexivos, se hace necesario el abordaje de este ejercicio de constituirse como espacio social, en tanto pone en práctica el diálogo entre cuerpo, experiencia y afectos de sus participantes, que se despliegan en la aproximación a los procesos creativos y lúdicos que propone el Centro, generando esa apertura a pensar la vinculación con niñeces en este espacio particular a habitar.

Aterrizando todo lo dicho, los distintos conceptos abordados buscan conformar una herramienta analítica reflexiva que, más allá de constituirse en un marco rígido que constriña las contingencias que constantemente se presentan en el Cecrea, posibilite situarnos en un proceso de aprender cómo quienes se hacen parte de este espacio social lo aprenden y se apropian del mismo.

A continuación, entonces, se comparte un diagrama que releva los entrecruzamientos que permiten configurar esta herramienta de posicionamiento, en tanto marco teórico de la investigación. Considera el **cuerpo** como primer sustrato material desde el que se interactúa y en el que se plasman **experiencias** diversas de cómo comprendemos el mundo y éste nos comprende. Tal cuerpo experiencial se lee desde los **afectos**, en resonancias con quienes nos desenvolvemos, lo cual se despliega en el convivir y apropiarse de aquello que ofrece el Cecrea. Esto último posibilita un desenvolvimiento en relación a **procesos creativos y lúdicos**, en que experimentar nuevas lógicas para pensar cómo nos aproximamos al mundo y a distintos modos de vinculación. Así, se comienza a entrever el **espacio social** del Cecrea, que busca producirse desde un direccionamiento a **niñeces** como sujetos políticos, culturales y reflexivos con incidencia social. Todo lo anterior busca conformar una herramienta de posicionamiento teórico que posibilite disponernos, involucrarnos, cuestionarnos e incomodarnos en el aprender cómo las niñeces aprenden y habitan en su diversidad el Cecrea La Ligua.



Fig 11. Diagrama que plasma las relaciones entre los distintos conceptos que configuran la herramienta de posicionamiento al momento de investigar. Elaboración propia.

VI. Herramientas para desenvolvernos al momento de investigar: Marco metodológico

VI.I. Sobre cómo producimos conocimiento

Aproximarnos a un espacio para y desde las niñeces como el Cecrea La Ligua, exige detenernos en el proceso de diseñar una investigación que se corresponda con las dinámicas que éste propone. Más allá de lentes para observar un objeto, se piensa una **construcción metodológica que esboza un encuentro**; cómo vamos a interactuar en el estar y en el hacer en el espacio (Sánchez y Estalella, 2016). Involucrarnos a través de un proceso investigativo requiere que nos ocupemos de los marcos de nuestra convivencia e intercambio, teniendo especialmente en cuenta el interés superior de las niñeces, a la vez que la propia situación afectiva de cómo nos acomodamos a estos grupos y sus formas de habitar el Centro de La Ligua (Gómez, 2015).

En tal sentido, se propició la búsqueda de perspectivas cuya producción de conocimiento proviene de una práctica de encontrarnos cohabitando un espacio (Pons y Guerrero, 2018). Un primer gran paraguas bajo el cual situarnos, entonces, corresponde a un **enfoque fenomenológico**. Con esto se hace referencia a relevar las experiencias que conlleva todo encuentro, sea con situaciones y/o personas (Fuster, 2019). Siguiendo a Merleau-Ponty (1993), buscamos aproximarnos a las distintas formas de ser-en-el-mundo, en que el cuerpo cumple la función de vehículo que articula lo subjetivo e intersubjetivo desde lo cual se experiencia. En este caso, nos acercamos a la idea de espacio fenomenológico de Ahmed (2015), en que lo afectivo se descentra de lo intrapsíquico, para relevar las dinámicas en que se cohabita y experimenta un contexto común de forma cotidiana, como lo es el Cecrea La Ligua.

Lo anterior se va a poner en práctica pensando dentro de los marcos de una **investigación-creación**. Siguiendo a Ballesteros y Beltrán (2018), este término suele provenir de áreas ligadas a la arquitectura y las artes, desde las que se abre el cuestionamiento sobre las distintas formas en que se inscribe el conocimiento. Equiparando el proceso creativo a un diseño metodológico, releva los elementos prácticos, experienciales y cognitivo-afectivos que se involucran en la construcción de un artefacto. En definitiva, presentan el **proceso creativo como una vía para acceder a experiencias de conocimiento**, en tanto se involucra, de una u otra forma, en el habitar un espacio o una temática por medio de un artefacto (Beltrán-Luengas y Villaneda, 2020).

Sin embargo, en este caso, más allá de la confección de un artefacto plástico como tal, siguiendo a Sánchez y Estalella (2016), se propone un **desenvolvimiento de la construcción metodológica a partir de la creación de distintos dispositivos**, complementarios y experimentales, que propendan a generar un contexto común, **que considere lo práctico, afectivo y experiencial del habitar un espacio y sus temáticas para producir conocimiento, situando el proceso investigativo como inherentemente creativo**. Es decir, la investigación, en tanto producción de conocimientos desde el esbozar

encuentros, se entrecruza con la creación en el idear y poner en práctica un diseño metodológico generativo, durante lo cual **se toman diversidad de decisiones desde las que se construye una experiencia de conocimiento**.

Así, las distintas herramientas metodológicas que aquí se llevan a la práctica son planteadas a modo de dispositivos que se confeccionaron para el encuentro; un **período de introducción** al Cecrea, desde conversaciones con el Nivel Central de este programa; una **etnografía afectiva**, que plasma un proceso de contextualización en y del Centro de La Ligua, como de las dinámicas que se dan en éste; y el **Laboratorio “Detectives de la ciudad”** que, considerando los elementos prácticos, afectivos y experienciales que se fueron relevando en el encuentro desde el dispositivo anterior, generó un proceso de involucramiento en el investigar para con niñeces. Así, el ejercicio de producir conocimiento en esta Memoria se piensa a modo de proceso creativo generativo, cuyos tránsitos posibilitan acceder a lo experimentado en el Cecrea La Ligua.

A continuación, entonces, se presenta de manera gráfica este diálogo que se busca explicitar entre lo investigativo y creativo, para situar la puesta en práctica de esta Memoria desde un proceso generativo de ponernos en relación con el Cecrea La Ligua:

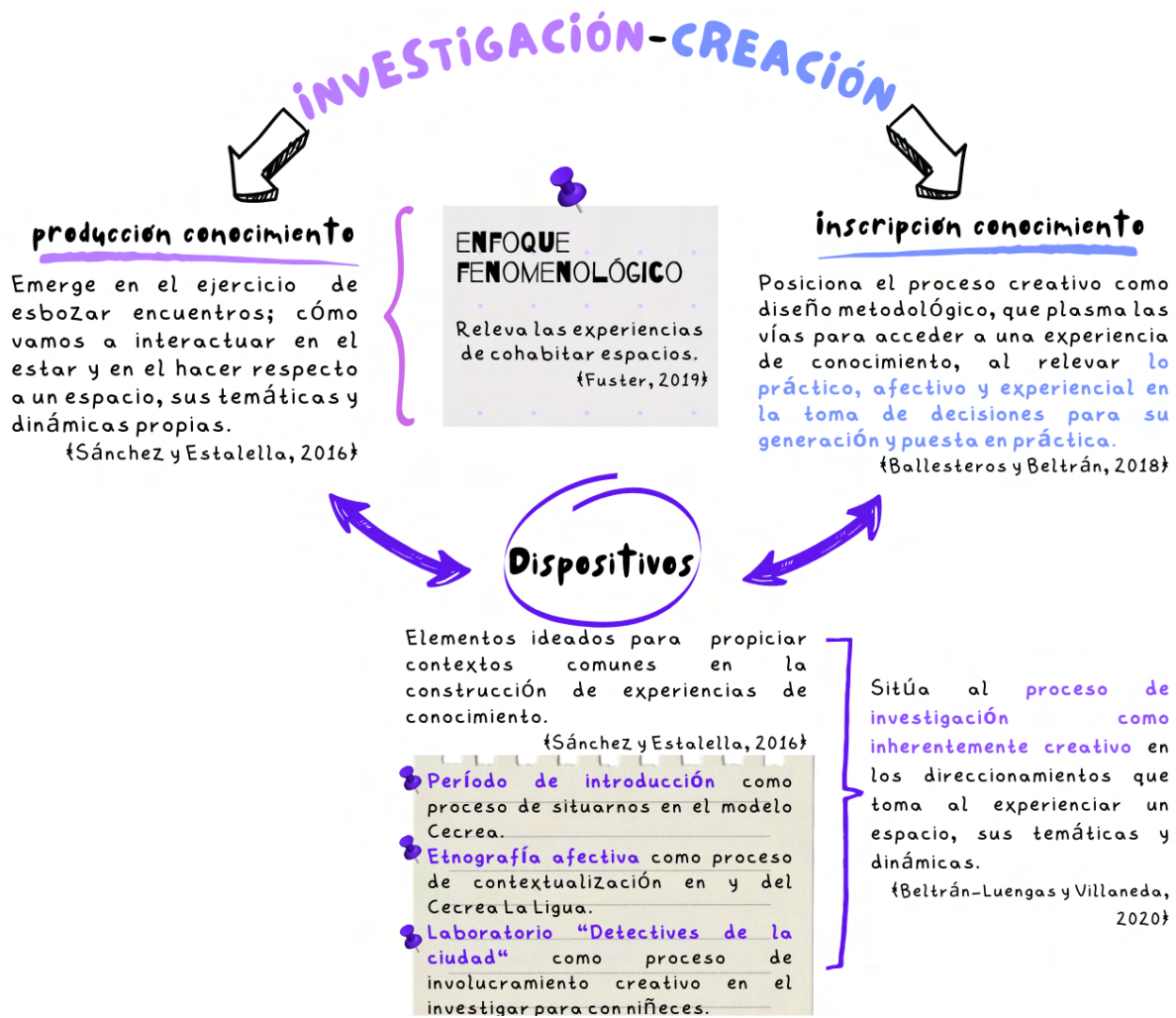


Fig 12. Diagrama que relaciona lo investigativo y lo creativo en la generación de dispositivos para poner en práctica la investigación. Elaboración propia.

El primer impulso investigativo que me terminó llevando al Cecrea La Ligua nace cuando descubrí los Centros de Creación. En las primeras búsquedas de caminos para guiar este trabajo, durante el año 2021 y en plena pandemia, me preguntaba por espacios en que se abrieran oportunidades para desarrollar procesos creativos. Esto debido a que, siguiendo los planteamientos de Ingold y Hallam (2007), lo creativo se puede asociar a indagar vías para responder a contingencias cotidianas, lo cual me hizo especial sentido en un contexto de pandemia, al considerar necesarios caminos diversos para procesar una realidad cambiante.

De este modo, los Centros de Creación (Cecrea) llamaron de inmediato mi atención. Este programa de gobierno hace dialogar distintos elementos en torno a las niñeces y juventudes, que abren un espacio para proponer preguntas, a la vez que buscar diversidad de respuestas, más allá de aquellas preestablecidas por el mundo adulto. Desde un modelo pedagógico propio, a la generación de experiencias creativas abiertas y con pertinencia territorial, plasmado en la conformación de un espacio físico y enmarcado en un enfoque de derechos; se elabora toda una propuesta a irradiar y en la que sensibilizar(nos), **cuyo ejemplo de puesta en práctica se hace necesario profundizar**. Para esto, se detalla a continuación **cómo se desarrollaron los distintos dispositivos de investigación creados para llevar a cabo este proceso**; iniciando con un *-período de introducción-*, el que incluye una primera conversación con el Coordinador Nacional del programa Cecrea y una entrevista grupal a los integrantes del Nivel Central que lo dirige; se dio paso al segundo dispositivo *-etnografía afectiva-*, que se compuso de una semana de ajustes con el Cecrea La Ligua, para luego dar paso a dos períodos de etnografía, uno en que pude aprender cómo se resuelve la cotidianidad del Centro, para luego pasar a otro en que participé mayormente del convivir y de las actividades que se dan en tal espacio. Finalmente, las experiencias con los dispositivos anteriores posibilitaron la creación del tercero de éstos - *Laboratorio “Detectives de la ciudad”*-, en tanto dinámica de cuatro sesiones, que buscó acercar el proceso investigativo desde lo creativo a las niñeces que participan del Centro.

VI.I.I. Período de introducción al Modelo Cecrea

En miras a desplegar un proceso investigativo pertinente, me dirigí al Nivel Central de Cecrea para conversar las posibilidades de colaborar por medio de este trabajo de Memoria de Título. La primera persona con la que hablé fue Daniel Hermosilla, Coordinador Nacional del programa. En una conversación cercana a dos horas en el centro de Santiago el día 11 de abril de 2022, comentó en profundidad el funcionamiento de Cecrea, cómo nace, los desafíos que acarrea, a la vez que nombró a las distintas personas que trabajan en éste, su organización y labores. Fuimos entrecruzando ideas respecto a la **propuesta relacional que terminaba por propulsar Cecrea y cómo se insertan experiencias de diversidad de niños y jóvenes**. En esta línea planteé mi proyecto de investigación, frente al cual se generó un gran apoyo para llevarlo a cabo y presentarme a otras personas que trabajan en Cecrea.

Fue especialmente relevante esta conversación inicial, ya que me permitió direccionar la investigación de forma que también fuese de utilidad para Cecrea e ir generando aquellos contextos comunes de encuentro. En este caso, en una primera instancia, las experiencias ligadas a la pandemia por Covid-19 contaban con un lugar más bien central en la investigación. Sin embargo, Daniel me comentó que era una aproximación compleja, al desear direccionarse como Centro hacia una realidad posterior a la pandemia. A su vez, enfatizó en la necesidad de conocer un Cecrea con infraestructura propia, en que observar y comprender el despliegue del modelo en su totalidad.

Este primer vínculo y sus puntualizaciones sobre distintas temáticas del Cecrea llevaron a tomar decisiones respecto al diseño de Memoria, desde las que se terminó de crear este primer dispositivo de investigación introductorio, con la realización de una **entrevista grupal en el Nivel Central de Cecrea** el día 7 de junio de 2022⁶. En ésta me reuní con Teresita Calvo, encargada de participación y política de convivencia; Laura Vargas, encargada de convenios y territorios; y Víctor Contreras, encargado pedagógico. Siguiendo a Mondragón (2021), la elección de esta herramienta metodológica responde a que la producción de información se basa en la interacción entre participantes. Es decir, se abre la oportunidad de conformar un discurso colaborativo, en que entrelazar experiencias personales con entendimientos intersubjetivos del espacio social que comparten (Pogliaghi, 2021).

Así, al acercarnos a una dinámica grupal, en palabras de Pogliaghi (2021), se mantiene cierta cotidianidad en el diálogo entre conocidos que conviven en un entorno común, que permite un acercamiento al lenguaje, expresiones y reacciones frente a ciertos temas ya interiorizados en quienes se desempeñan, en este caso, en Cecrea. Por lo tanto, esta instancia fue especialmente importante para corregir palabras y aproximaciones relacionadas a distintos aspectos de la propuesta. Por ejemplo, **el abordaje de Cecrea va más allá de un programa de gobierno; propone un modelo de vinculación, pedagógico y con un correlato material, el cual es necesario trabajar desde la sensibilización y no en confrontación con otros sistemas**. A su vez, adquirió particular relevancia entender Cecrea a partir de **cómo se conforma a modo de espacio social para niños y jóvenes**.

Por lo tanto, este período de introducción al modelo Cecrea motivó la realización de una **etnografía extendida en un Centro con infraestructura propia, de manera de poder aproximarme a la complejidad de factores que se entrecruzan en la conformación y mantenimiento de este espacio**. A su vez, fue de gran ayuda para **redimensionar un trabajo desde las experiencias**, en que la especificidad de lo vivenciado en pandemia resultaba un tópico difícil de abrir, siendo necesario direccionarse más bien a cómo les niños disponen las experiencias que traen y sus procesos creativos a este espacio ideado particularmente para y desde ellos.

⁶ Los documentos de consentimiento informado aplicados en esta ocasión se encuentran en anexos.

VI.I.II. Etnografía afectiva: Comprendiendo el Cecrea La Ligua

A modo de segundo dispositivo creado para comprender las especificidades del Cecrea La Ligua y su desenvolvimiento cotidiano como Centro, se decidió llevar a cabo una **etnografía afectiva**. Esto debido a que el proceso etnográfico toma un rol de contextualización en la articulación entre investigación y creación (Beltrán-Luengas, 2021). Esto al entenderse a modo de **proceso educativo -y no meramente descriptivo-, en que se establecen vínculos desde los que aprender a cómo otros aprenden a ser, estar, saber y hacer en un espacio y tiempo determinados** (Ingold, 2015).

Así, la etnografía se constituye como dispositivo para generar un contexto común de vinculación con quienes se hacen parte del Cecrea La Ligua. Esto respondiendo particularmente al **primer objetivo específico de la investigación; comprender el despliegue del modelo Cecrea y su constitución como espacio para les niñes que participan en La Ligua**. Por lo tanto, se ideó específicamente una **etnografía afectiva**, de modo de relevar el componente relacional que nos aproximara a un “modo Cecrea” de desenvolvimiento en tal espacio.

Este acercamiento busca que el proceso de reflexividad etnográfica o montaje se elabore desde las implicancias del encuentro. Pons (2018) plantea que de esta forma es posible relevar un trabajo de campo siempre experiencial y contingente, en que se comparten subjetividades, cuerpos y afectividades situacionales. Con esto se hace referencia a que, más allá de querer entregar solo una descripción del modelo Cecrea como tal, se **releva cómo nuestros encuentros se van haciendo coherentes con sus formas de hacer y habitar el espacio**, flexibilizando a lo que efectivamente pasa en el trabajo de campo, al hacer dialogar prácticas desde la apertura, lo crítico y lo generoso (Ingold, 2015).

Considerando lo dicho, este proceso de etnografía contó con una semana de ajustes y dos períodos centrales. En primer lugar, se realizó una “**Visita de prueba**” entre el martes 23 y el viernes 26 de agosto de 2022. En mi primer día hablé con Cristina Guerra, Directora del Cecrea La Ligua -a quien pude contactar gracias a la ayuda de Daniel Hermosilla-, y Loreto Cortés, encargada pedagógica. Esta conversación de apertura marca el resto del trabajo de campo, ya que más bien buscaba que nos pudiésemos presentar y comentar el desarrollo de una posible investigación que también fuese de su interés. Se detuvieron en tópicos similares a mis conversaciones previas con el Nivel Central, tales como la dificultad de abrir la temática de pandemia, al no contar con herramientas psicológicas para contener, lo cual se extendió a cómo iba a trabajar con experiencias propias de les niñes. Esto llevó a relevar que no se busca exponerles de manera individualizada, sino acercarnos a cómo tales experiencias se disponen en la convivencia que se da en el Cecrea La Ligua, siendo ésta última una materia que se fue volviendo central en la investigación.

A su vez, marcaron de inmediato la pauta respecto a cómo me iba a acercar a aquello ligado a lo creativo. Más allá de esperar “grandes obras”, destacaron una labor social del Cecrea en relación a las niñeces y juventudes de La Ligua. Esto llevó a detenerme en la necesidad del concepto de creatividad con que me estaba aproximando, cuyo uso trascendía, por

ejemplo, la conformación de piezas artísticas, para abrirse a sus distintas aplicaciones en la resolución de situaciones cotidianas que conforman este espacio. Finalmente, me instaron a que transitara de manera autónoma por las distintas actividades que emergen en el Cecrea, que también les mantienen en constante movimiento.

Esto dio inicio a mi primera semana en La Ligua, en que me dediqué a comprender cómo funcionaba el Cecrea, sus horarios, el equipo que lo compone, sus diversas actividades, a la vez que direccionar la investigación según los comentarios que iba recibiendo y las posibilidades de insertarme en este espacio. A continuación, se comparte la calendarización de manera diagramada de aquello que sucedió y se releva de esta semana de ajustes:



Fig 13. Diagrama Calendarización Semana de ajustes del proceso etnográfico en el Cecrea La Ligua. Elaboración propia.

Tras esta visita de prueba, fue posible hacer ajustes respecto a los días que iba a estar en el Cecrea, acordando que era relevante poder extender la investigación en el tiempo. Por lo tanto, visité este espacio, en general, los días miércoles y jueves de cada semana, principalmente por ser los días que tenía disponibles para viajar a La Ligua y que me permitían organizar el trabajo de campo semana a semana. Así, se da paso a un **primer período etnográfico**, que contempló los días 31 de agosto y 01 de septiembre; 07 y 08 de septiembre; y 14 de septiembre de 2022.

Entre almuerzos con el equipo, conversaciones etnográficas y observación participante, fui dándome a conocer a las distintas personas que componen el Cecrea La Ligua. Estos días fueron los que cumplieron el mayor rol de dispositivo de contextualización, tanto para mí,

como para el equipo. El “estar ahí” me permitió desenvolverse en un período de “**aprender a aprender**”, en tanto participé principalmente de los Patios abiertos y de una reunión de equipo, que posibilitó acercarme a cómo buscan caminos de resolución a las distintas situaciones cotidianas que se dan en Cecrea y cuya flexibilidad nos aproxima a comprender cómo se conforma constantemente un espacio para y de niñas. A continuación, se comparte aquello que sucedió durante este primer período etnográfico:



Fig 14. Diagrama Calendarización Primer período etnográfico. Elaboración propia.

Este momento de la etnografía termina con una reunión junto a Cristina y Loreto, Directora y encargada pedagógica respectivamente del Cecrea La Ligua. Esta estuvo destinada a compartir un consentimiento informado definitivo, deteniéndonos en los puntos que era necesario aterrizar a la realidad de este Cecrea en particular, a la vez que ajustando aquello que se podía abarcar en lo acotado de esta investigación. Finalmente, se abrió la posibilidad de realizar la actividad formato Laboratorio “Detectives de la ciudad”, desde la que compartir más directamente con niñas sobre distintos elementos involucrados en el proceso investigativo-creativo.

El **segundo período de etnografía** estuvo marcado por la organización de tal instancia de Laboratorio, lo que también fue haciendo posible que cada vez me involucrara más en las distintas actividades de este espacio. En definitiva, este período, que comienza tras las vacaciones de fiestas patrias⁷, permitió desenvolverme ya en colaboración con el Centro. Así, se acerca al **segundo objetivo específico de la investigación; caracterizar las experiencias que traen les niñes en función de la convivencia que se da en el Cecrea La Ligua**.

Para aproximarnos a tal carácter experiencial, cobra relevancia el ejercicio de mapear “**resonancias afectivas**” que plantea Watkins (2019). Con esto se hace referencia a centrarnos en cómo se configura y reconfigura un espacio común, según las experiencias que se ponen en juego y que generan las situacionalidades que direccionan tales mapas. En tanto rutas de navegación, se relevan pistas en aquello significativo que genera cierta disposición afectiva y corporal; sintonías, silencios y/o comentarios que varían la resonancia de momentos específicos (Watkins, 2019). Estas consideraciones posibilitan aprehender dinámicas propias de les niñes en el Cecrea La Ligua, que se sitúan relevantes para llevar a cabo la experiencia de Laboratorio “Detectivas de la ciudad” de manera pertinente. Tal propuesta se termina de cristalizar en conversaciones con Elena Molina y Loreto Cortés, encargadas de programación y del área pedagógica respectivamente, quienes solicitan enviar la propuesta por sesiones, de manera de incluirse en la programación de noviembre. Así, se cierra este segundo período de etnografía, cuya calendarización se plasma a continuación:

⁷ En Chile se considera como feriados irrenunciables los días 18 y 19 de septiembre, sin embargo, al caer día domingo el primero de estos el año 2022, se adicionó como feriado el día viernes 16 de septiembre. Estos se suelen hacer coincidir con vacaciones o recesos en instituciones universitarias, tal como sucedió con la semana del 19 al 23 de septiembre de 2022.

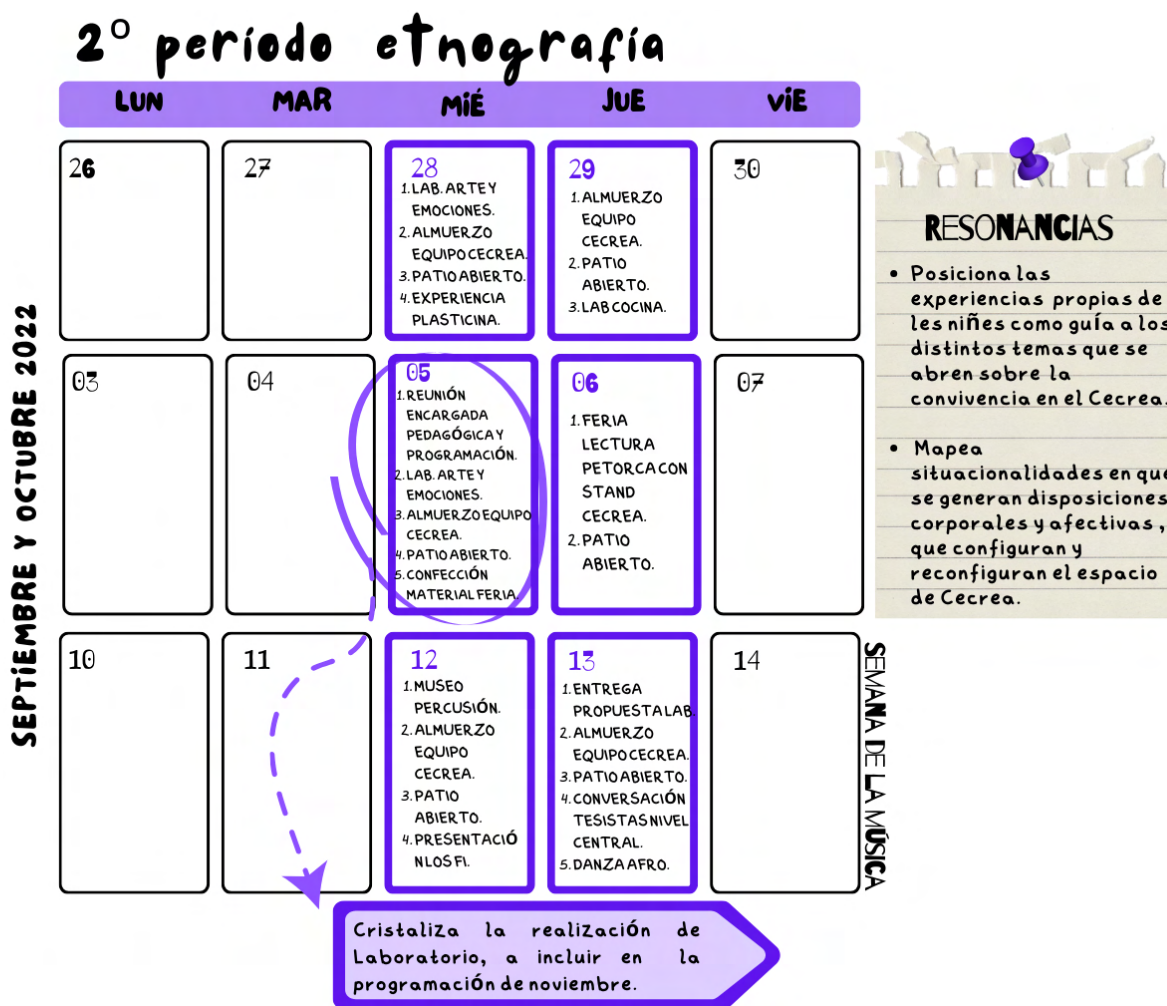


Fig 15. Diagrama Calendarización Segundo periodo etnográfico. Elaboración propia.

VI.I.III. Laboratorio “Detectives de la ciudad”: Investigación para con niños

El tercer dispositivo de investigación creado buscó aplicar lo aprendido del modelo Cecrea, su puesta en práctica en el Centro de La Ligua y las apropiaciones que llevan a cabo las niñas de éste. En este sentido, el Laboratorio “Detectives de la ciudad” presenta una doble entrada, que, por una parte, su propio proceso de creación fue naciendo a través de la etnografía, siendo un acceso a esta experiencia de conocimiento (Beltrán-Luengas y Villaneda, 2020); mientras que, por otra parte, busca abrir nuevos procesos creativos, en que se plasmen las experiencias de los niños participantes, flexibilizando su conformación como dispositivo. Por lo tanto, este periodo se encuentra particularmente ligado al **tercer objetivo específico de la investigación; caracterizar los procesos creativos que los niños desarrollan a partir de los medios facilitados en el Cecrea La Ligua.**

Para esto, fue especialmente relevante la oportunidad de participar como observadora en la **Escucha Creativa de octubre 2022 del Cecrea La Ligua.** Esto debido a que idea una metodología participativa para levantar temáticas de interés de niños y jóvenes en relación

a este espacio, constituyéndose en un referente respecto a cómo entender a tal grupo a modo de co-investigadores, que dan cuenta de su comprensión de formas de ser, estar, convivir e interactuar en el Centro (Milstein, 2006). Así, esta metodología combina lo creativo y lo lúdico a través de tres fases principales -recepción, maestranza y consejo-, de manera de facilitar un espacio de ejercicio de derechos, que propenda particularmente a la escucha, expresión, participación y ser informados al respecto (Consejo Nacional de las Culturas y las Artes, 2016a).

La Escucha de la que participé, realizada el día 28 de octubre de 2022, buscó acercarse a la conformación del Cecrea como un espacio seguro, destacando en La Ligua un direccionamiento hacia la convivencia y cómo su desenvolvimiento y gestión aporta a mantener este espacio seguro. En tal sentido, me invitaron particularmente a participar como observadora, tanto por la convivencia que ya mantenía con les niñes y que podía aportar a generar una instancia amena, como por la vinculación de la temática abordada con lo que trabaja esta investigación, considerándose por parte del Cecrea La Ligua información clave a incluir en las reflexiones que aquí se generan. Por lo tanto, esta instancia fue un gran aprendizaje respecto a cómo les niñes y jóvenes que asisten de manera regular al Cecrea lo observan, a la vez que se hacen parte de una dinámica participativa que inserta sus experiencias en ese espacio.

Asimismo, esta metodología se posiciona a modo de referente para terminar de direccionar mi propuesta de Laboratorio. Por una parte, la instancia de Escucha incluye elementos dialógicos y participativos respecto al Cecrea mismo, que, en vez de repetirlos tan prontamente, llevaron a consolidar la decisión de desarrollar una actividad formato Laboratorio. Esto, por otra parte, buscó ser un aporte concreto a la programación del Cecrea, ofreciendo una instancia en que se combina lo lúdico como medio para manifestar intereses, historias, experiencias y afectaciones (Gómez, 2015), con un proceso pedagógico de detenernos en qué es investigar y cuyos caminos creativos permiten relevar que todes pueden producir conocimiento desde sus propias experiencias.

Por lo tanto, la propuesta de **Laboratorio “Detectives de la ciudad”**⁸ buscó asentar una base sobre el proceso investigativo, de manera de acercar más a les niñes lo que yo me encontraba haciendo en Cecrea. Esta actividad contó con 4 sesiones, realizadas los días 8 – 9 y 15 – 16 de noviembre de 2022, las cuales estuvieron dirigidas de manera abierta a niñes que quisieran participar de caminatas por La Ligua, jugando con las herramientas investigativas de observación y registro en cuadernos de campo de formas creativas, que, desde sus experiencias, inviten a otes a observar la ciudad de nuevas maneras.

⁸ La planificación detallada de esta instancia se encuentra en anexos.

La **primera sesión** buscó introducir el ejercicio de observación, con una salida a terreno al cementerio de La Ligua. En esta ocasión participaron 7 niños, y me acompañó Santiago Sepúlveda, facilitador del Cecrea. Comentando “¿Qué hace un detective?”, “¿Qué se necesita para ser un detective?” y “¿Qué es investigar?”, se destaca la importancia de observar para obtener pistas y el registro de las mismas. Así, se les entrega un cuaderno de campo a los participantes y se les invita a buscar todas las cosas curiosas del cementerio para armar sus investigaciones. Nos detenemos en tumbas llamativas y hacemos conjeturas a partir de lo que pueden observar en estas.



Fig 16. Cuaderno de campo entregado. Elaboración propia.

En la **segunda sesión** se reforzó el ejercicio de observación y cómo este se inserta en la investigación, siendo acompañada por el facilitador Iván Sepúlveda, quien estuvo el resto de las sesiones. Considerando que se mantuvieron 6 participantes constantes en la actividad, de los cuales no todos asistieron al cementerio y que se encontraban más bien inquietos, se decidió no detenernos a completar tal experiencia en el cuaderno de campo, sino que más bien se conversó, para dar paso a juegos en que trabajar cómo nos detenemos a observar. A partir de una variación del juego “Pictureka”, se entregaron tableros colmados con distintas figuras, en los cuales había que buscar todos los objetos asociados a las “pistas” que se encontraban en las tarjetas, tales como “cosas puntiagudas”, enfatizando en que, mientras más se detenían a observar, encontraban más objetos. Posteriormente, se les invitó a buscar en todo el Cecrea aquello que aparecía en las tarjetas y registrarlo en sus cuadernos de campo para volver a comentarlo. Fue relevante poder compartir las distintas maneras de abordar el ejercicio, dando apertura a la observación y a su registro.

Así, seguimos con un trabajo flexible, que nos llevó a una **tercera sesión** con 4 niños, y un recambio de 2 de ellos. En esta instancia buscamos intencionar nuevas formas de recorrer La Ligua, relevando el uso de antiguos registros fotográficos de la ciudad, que nos ayudaran a detenernos a observar desde donde fueron tomadas. Combinando la curiosidad de la primera sesión, con el detenimiento para observar pistas -en este caso fotos- de la segunda, se les invitó a investigar “¿Cómo es la ciudad de La Ligua?”, a partir de sus cambios, permanencias y conversaciones con personas en la calle.

Finalmente, en la **cuarta sesión** trabajamos con los 2 niños que participaron en la totalidad del Laboratorio. Iniciamos llevando a cabo una “búsqueda del tesoro” que solicitaron, descifrando pistas que requerían detenerse a observar distintos espacios del Cecrea. Posteriormente, se intervino un mapa de los sectores que recorrimos de La Ligua con lana, post-it, dibujos y escritos, según lo observado en los distintos espacios y cómo esto nos permite conocer la ciudad desde sus experiencias. A continuación, se comparte un diagrama resumen de la conformación de este Laboratorio:



Fig 17. Diagrama de la conformación del Laboratorio "Detectives de la ciudad". Elaboración propia.

De esta manera, se da cierre a un **trabajo de campo que combina diversidad de dispositivos, en función de los objetivos específicos de la investigación**. Este buscó ser un proceso creativo en sí mismo, respondiendo directamente a cómo está ideado el modelo Cecrea. De forma progresiva, se fueron generando los contextos para comprender este espacio, en que las prácticas propias del Cecrea y sus aprendizajes con y desde niños y jóvenes invitaron, a la vez que exigieron, jugar y crear con la labor antropológica. En miras de generar un trabajo permitiente con el Cecrea La Ligua y las distintas personas que lo componen, fue necesario detenerse en un período de contextualización extendido, que permitiera efectivamente generar un vínculo de colaboración. Esto para luego facilitar la experiencia de Laboratorio, que acercara a los niños a qué es un proceso investigativo-creativo, siendo una primera base para posicionarse como co-investigadores en instancias más extendidas.

VI.II. Sobre las personas que nos vinculamos: Muestra

Si bien mi primera intención era relacionarme con el Cecrea de Región Metropolitana por cercanía territorial, su carácter más bien itinerante complicaba el desarrollo de un trabajo de campo sostenido. A su vez, tanto la conversación con Daniel Hermosilla, como con otros integrantes de Nivel Central, terminaron de confirmar la necesidad de conocer un Cecrea con infraestructura propia, en el que observar el despliegue de su propuesta disponiendo la totalidad de elementos que la conforman.

De este modo, se trabajó con quienes se hacen parte del **Cecrea La Ligua**, siendo una selección de muestra por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014), en tanto es el Centro con infraestructura propia más cercano a la Región Metropolitana, se posiciona como referente a nivel nacional y otorgó la oportunidad de desarrollar la investigación. Esto implica que también sea una muestra no probabilística (Hernández Sampieri et al., 2014), debido a que los resultados que se obtengan no pretenden ser generalizables a todos los Cecrea del país, sino producir conocimientos desde las experiencias propias de los niños que impregnan el convivir en este espacio particular.

La investigación estuvo dirigida a compartir con los **niños que asisten regularmente al Cecrea**. Esto debido a que me desenvolví desde un trabajo etnográfico centrado en la dinámica de Patio Abierto, siendo un espacio desde el que muchos de ellos habitan el Centro día a día, a la vez que se van posicionando como quienes más lo conocen. Considerando que la participación en el Cecrea es de carácter voluntario y los niños fueron rotando en mis distintas visitas, se dificulta otorgar una caracterización cerrada de con quienes se trabajó. No obstante, de un aproximado de 50 participantes que suelen encontrarse en el Centro diariamente, fue posible identificar a 20 niños con quienes tuvimos la oportunidad de conversar más, ya que hacían uso del Cecrea de manera constante y nos fuimos cruzando en mis distintos días en La Ligua, siendo a este mismo grupo al que se invitó a la actividad de Escucha Creativa de octubre 2022. En general, la participación tiende a ser equitativa entre hombres y mujeres, incorporándose participantes migrantes principalmente de Venezuela. A su vez, considerando que quienes se hacen parte del Cecrea suelen asistir post jornada escolar, es relevante destacar que en el entorno cercano al Centro se ubican 3 recintos educacionales, de los que provienen la mayoría de los niños: Escuela Gabriela Mistral, Escuela República Venezuela y Colegio Luis Cruz Martínez, en los que la mayor parte de los estudiantes pertenece a un grupo socioeconómico medio bajo (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019).

Cabe destacar que, si bien el Cecrea está dirigido a niños y jóvenes, decidí centrarme en el primer grupo, principalmente al ser quienes estaban más involucrados en la dinámica de Patio Abierto y en situaciones referentes a la convivencia. Por su parte, los jóvenes presentaban otras dinámicas para habitar el Cecrea, problemáticas diversas y trayectorias en el Centro que abarcarían una investigación propia. A pesar de que **se pueden establecer los 7 y los 12 años como límites del grupo de niños con el que se trabajó, su diversidad llevó a que esta división estuviera más bien marcada por los usos del**

espacio y las distinciones que ellos mismos establecían al momento de interactuar e identificarse como “les niños que participan del Cecrea”.

Respecto al Laboratorio “Detectives de la ciudad”, se hizo una invitación abierta, al igual que con el resto de Laboratorios. Sin embargo, se identificaron problemas de difusión durante ese mes, por lo que inicialmente no había muchos inscritos, sino que se fue invitando en el momento a quienes se encontraban en el Cecrea. Así, en la primera sesión participaron 7 niños -2 hombres y 5 mujeres de 8 a 13 años-, no obstante, al ser dos días seguidos, muchos ya se encontraban inscritos en otro Laboratorio, lo que implicó un recambio, con 6 participantes en la segunda sesión -2 hombres y 4 mujeres de 8 a 13 años-. Para nuestro tercer encuentro, dos niñas se excusaron, expresando que se habían contagiado de Covid-19, mientras que otras, al no poder participar ambos días, se restaron, por lo que se hicieron parte de la actividad 4 niños -2 hombres y 2 mujeres de 10 a 13 años-. Finalmente, en la cuarta sesión participaron los 2 niños -un hombre de 13 años y una mujer de 10 años-, que estuvieron a lo largo de todo el Laboratorio, permitiendo darle un cierre adecuado, en función de las distintas experiencias vividas.

De todas formas, es necesario destacar que, al momento de trabajar en el Cecrea, se incluye a toda la comunidad que lo compone. El co-protagonismo adquiere especial relevancia al momento de mediar este espacio social, por lo que quienes conforman el equipo directo -Directora, administradora del edificio, encargada pedagógica y encargada de programación-, facilitadores de los distintos núcleos de aprendizaje -artes visuales, música, ciencias, audiovisual, artes escénicas y sustentabilidad-, encargadas del aseo y guardias; todas son claves para vincularse y comprender el Cecrea y sus dinámicas. Por lo tanto, estos distintos equipos que mantienen este espacio habitado y habitable son quienes posibilitaron generar contextos comunes de colaboración y se incluyen a lo largo de la investigación.

VI.III. Sobre el montaje de esta experiencia de conocimiento: Proceso de análisis

Considerando que la investigación se construyó a partir del diálogo entre distintas herramientas o dispositivos metodológicos no convencionales, el proceso de análisis, en tanto montaje de las reflexiones que se fueron dando en los diversos contextos generados, exige una búsqueda de alternativas creativas y rigurosas para su desarrollo.

En este sentido, fue de utilidad trabajar con las “**unidades de experienciación**” que plantea Scribano (2013). Estas buscan generar un continuo entre unidades de observación y unidades de análisis, relevando que las experiencias de ponernos en relación ya permean cómo se construye el registro y su análisis. Por lo tanto, es la constante generación de dispositivos que suscitan contextos comunes la que abre la posibilidad de exploración, siguiendo los ejes que cada uno de estos trabaja. En definitiva, crear herramientas metodológicas pertinentes al espacio del Cecrea La Ligua, entendiendo las propias prácticas de este para dar vida al modelo Cecrea, y cuya acción se ve permeada por las

propias experiencias que traen los niños y jóvenes que lo habitan, ya conlleva poner en juego una serie de experiencias de conocimiento.

Así, se propone que el análisis mantenga un afán creativo, lúdico y afectivo, en tanto se relatan aquellas experiencias centrales dentro de los encuentros que facilitan los distintos dispositivos metodológicos, prestando herramientas analíticas que susciten en quien lee una actitud de exploración de tales relatos (Schoneich, 2021). En este sentido, se propone relevar y exponer en el montaje aquellos caminos y decisiones que llevaron a conformar cada dispositivo metodológico. Para esto, **el principal medio de registro fue el cuaderno de campo**, en tanto alberga todo el proceso creativo de ensayos, errores, cambios y aprendizajes para buscar vías en que se traduzcan las experiencias de conocimiento vividas en el Cecrea La Ligua.

En tanto primer orden de la información producida, se destaca el **apoyo en una sistematización cualitativa categorial de carácter inductivo** (Hernández, Sampieri et al., 2014). Es decir, teniendo como guía los tres objetivos específicos propuestos, se comenzaron a agrupar los distintos extractos del cuaderno de campo (ejercicio que se muestra en la fotografía inferior), de manera de obtener una primera aproximación a este desde las temáticas que fueron emergiendo a lo largo de todo el proceso investigativo.

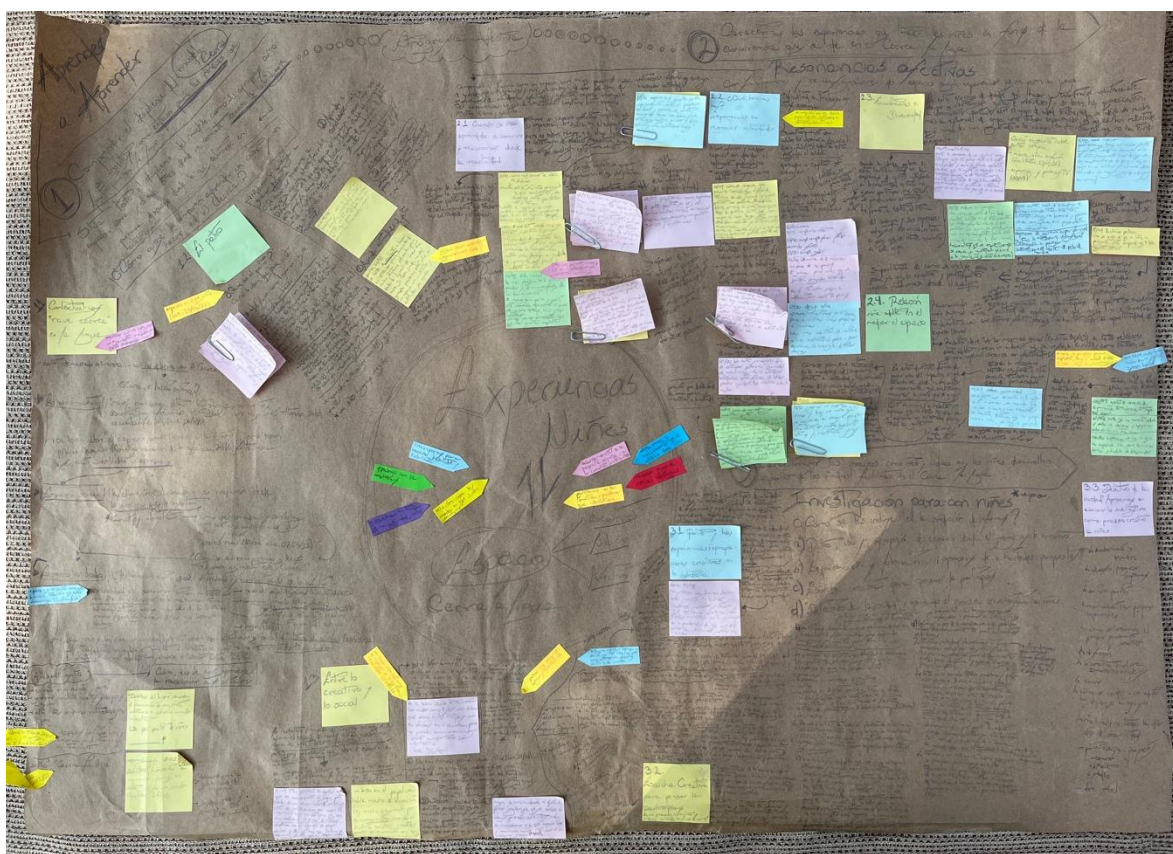


Fig 18. Primer proceso de diagramación del montaje de esta experiencia de conocimiento, 20/05/23. Fotografía propia.

No obstante, en miras de agregar una nueva capa de profundidad en la reflexividad etnográfica, se enfatizó en el **detenimiento en los posibles caminos que se abren entre categorías y que crean dispositivos para una colaboración pertinente**. Es decir, aplicando aquellos aprendizajes prácticos, experienciales y afectivos que emergen del trabajo de campo en La Ligua, se constituye una organización en forma de diagramas que se presentan a lo largo del escrito, que evidencian un proceso de pensamiento desde conversaciones visuales, en que se relevan flujos y movimiento en el poner elementos en relación, impregnando el ejercicio de análisis y montaje de experiencias con la experimentación en su ordenamiento, para desprender una reflexividad en el aprendizaje que combina la investigación con la creación (Calderón, 2015).

La información producida que se presenta a continuación parte siguiendo un **ordenamiento más bien cronológico**, en función de los dispositivos para compartir contextos en el Cecrea que se iban generando a medida que se profundizaban las relaciones de colaboración. No obstante, también se puede hacer referencia a situaciones que pasaron en otros momentos, que refuerzan o descartan una primera propuesta. Así, **el apartado de análisis se construye respondiendo a los objetivos específicos propuestos, en tanto cada uno posibilita generar un aprendizaje necesario, que se acumula a modo de experiencia y vínculo que abre una nueva posibilidad de colaborar de manera más cercana en el siguiente objetivo**.

La primera parte del análisis, entonces, se centra en **comprender la puesta en práctica del modelo Cecrea y su constitución como espacio para niñeces**. Para esto, se relevan todas aquellas dinámicas que dotan de vida a este Centro, considerando las lecturas que les niños hacen del mismo. Así, se busca posicionar un acercamiento a su cotidianidad y los desafíos que implica esta vinculación diaria, pasando de aquellos elementos materiales que ofrece el Cecrea, a la construcción de un sentido de habitabilidad por parte de sus participantes.

El segundo capítulo plasma el análisis de las **dinámicas a partir de las que se habita y construye convivencia en este espacio**. Desde las situacionalidades cotidianas y espontáneas que surgen de aplicar el modelo Cecrea particularmente en la instancia de Patio Abierto, a las configuraciones y reconfiguraciones que estas generan en él, se relevan reflexiones respecto a mediar el espacio social que este Centro abre, con detenimiento en las experiencias diversas que les niños disponen al momento de vincularse.

Por último, la tercera parte enfatiza en la **apropiación por parte de los niños de los medios facilitados en el Cecrea para desarrollar procesos creativos**. Así, se consideran la serie de aprendizajes que se conjugan en la generación de experiencias desde el modelo Cecrea, al que es necesario ir sensibilizando(se) poco a poco, en tanto invita a navegar los ires y venires que colman de desafíos el proceso creativo.

VI.IV. Sobre el establecimiento de acuerdos: Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta que la investigación se desplegó desde la generación de contextos comunes de colaboración, en vinculaciones encarnadas y que relevan las propias experiencias, se hace necesario establecer un marco ético pertinente desde el cual aproximarnos. Para esto, se fueron generando puntualizaciones en distintas reuniones junto a la Directora y encargada pedagógica del Cecrea La Ligua -Cristina Guerra y Loreto Cortés-.

En mi primera visita, el día 22 de agosto de 2022, tuvimos nuestro encuentro inicial, el cual abrió las puertas para poder trabajar en este Cecrea. En tal instancia planteé una propuesta de investigación preliminar, la cual acordamos afinar una vez pudiese observar el despliegue del modelo Cecrea más allá de su propuesta en papel. Por lo tanto, este primer período etnográfico se desarrolló bajo la entrega de una **Consulta de Inhabilidades para trabajar con menores de edad** -la cual se adjunta en anexos-. Este documento se solicita al Servicio de Registro Civil e Identificación, el cual debe declarar que no se cuenta con cargos penales que prohíban el trabajo directo y habitual con niños.

Después de ocho días asistiendo al Cecrea La Ligua, se hicieron los ajustes necesarios a la investigación, en base a lo observado, las distintas conversaciones con el equipo, aquello que iba a ser posible llevar a cabo y fuese de utilidad para este espacio en particular. Así, en mi noveno día en el Centro, tuvimos una nueva reunión, enfocada en discutir un documento de **Consentimiento Informado definitivo**, en que se expresó que estaban de acuerdo con la dirección que tomó la investigación y les pareció atingente y necesaria en relación al espacio. Se acordó seguir trabajando con el formato etnografía, lo que dio paso a que me fuera incorporando mayormente en las actividades del Cecrea, como también se aclaró que esta se iba a traducir en el análisis por medio de la selección de escenas concretas, que no sobreexpusieran a los niños.

De esta manera, se explicitó un **manejo responsable tanto de identidades, como de experiencias y materiales**. Se acordó no utilizar nombres, ni del equipo ni de niños, de manera de no exponerles en conversaciones que nacen de una confianza cotidiana de la etnografía. No obstante, se establecieron como excepciones aquellas reuniones concretas con el equipo directivo que entregaron direccionamientos a la investigación, además de la entrevista con Nivel Central -que cuenta con su propio consentimiento informado adjunto en anexos-. Respecto a niños, también se relevó tener especial cuidado con el trato de experiencias sensibles, siempre velando por su interés superior. Esto se tradujo en que la toma de fotografías siempre se dirigiera al espacio y al uso de materiales, y nunca a rostros.

El consentimiento fue firmado por Cristina Guerra, Directora del Cecrea La Ligua --el cual se adjunta en anexos-, explicitando que esto me insertaba dentro de las investigaciones que se suelen hacer en este espacio y de las cuales los apoderados ya estaban enterados, por lo que no consideré necesario un nuevo consentimiento informado para ellos, sino que, como Directora, respondía por esta investigación. De todas formas, **acordamos que en cada interacción se explicita qué me encontraba haciendo en el Cecrea**, iniciando mis

conversaciones comentando qué es la antropología, qué es investigar y para qué lo estaba llevando a cabo, de manera de esclarecer dudas respecto a mi posición en este espacio.

Esto también se tradujo al Laboratorio “Detectives de la ciudad”, ya que se insertó dentro de la programación oficial del mes de noviembre de 2022 del Cecrea. Es decir, se siguieron los mismos mecanismos de inscripción y formularios de salida y consentimientos desde los que se desarrollan las distintas actividades que se dan en este espacio. Esto mientras yo debía explicitar en las sesiones que tal Laboratorio se enmarcaba en mi trabajo como tesista dentro del Cecrea, buscando compartir herramientas del proceso investigativo, que relevaran las experiencias de los participantes para producir conocimiento.

Finalmente, cabe destacar que **todo el desarrollo de la investigación estuvo acompañado de conversaciones con el equipo del Cecrea La Ligua en general, y con Loreto Cortés, encargada pedagógica en particular**. Esto posibilitó ir ajustando las temáticas que les parecían más apropiadas trabajar, como las situaciones sensibles que emergían en el día a día y era necesario resguardar, a la vez que tópicos que era mejor no abrir, debido a lo acotado de la investigación y que no sería posible contener de manera adecuada.

VI.V. Sobre el proceso de construir el marco metodológico

VI.V.I Acercamientos a una antropología por demanda

Para cerrar este apartado metodológico, retomo el posicionamiento que busca ser transversal a éste, respecto a **exponer aquellas herramientas que se fueron conjugando para generar puntos de encuentro**, desde los cuales desenvolverse en el espacio del Cecrea La Ligua.

Un primer elemento clave guarda relación con el **carácter procesual que permea la producción de conocimiento**. Al relevar que éste se encuentra colmado de devenires creativos, experiencias y afectos, es necesario tener en consideración la serie de cambios y caminos que fue tomando la investigación. En la apertura a “aprender a aprender” que plantea Ingold (2015), se hace presente una **flexibilidad a lo que efectivamente pasa en el trabajo de campo, en un ejercicio de hacer dialogar prácticas**. Esto es lo que lleva a que, si bien se parte de un proyecto de investigación que establece un posicionamiento inicial, también se abre a que pueda variar su desarrollo, en función de ser pertinente y relevante, en este caso, a la propuesta de Cecrea y su puesta en práctica en La Ligua.

En este sentido, hay un acercamiento a lo que Rita Segato (2015) ha llamado “**una antropología por demanda**”. Esta busca presentarse **atenta y disponible a ser interpelada por aquello de se espera de nosotros en este proceso de producir conocimiento, cuya validez proviene de su utilidad para otorgar una comprensión de los problemas propios de un espacio, en sus propios términos**. De esta forma, si bien

hay un impulso de colaboración inicial que proviene de mi parte, éste intentó buscar caminos que se construyeran de modo pertinente a tal espacio.

Relevando la **actitud de escucha** que también impulsan estos Centros, se enfatizó en que las distintas conversaciones que se iban teniendo tuvieran un **correlato en las direcciones que tomaba la investigación**. Esto es lo que lleva a destacar desde un inicio los énfasis que variaron y que permitieron ir eligiendo paulatinamente las herramientas más adecuadas para desenvolverse en colaboración.

Entre estos cambios y puntualizaciones destaca el comprender la pandemia por Covid-19 a modo de contexto que potenciaba el volver a abrir este espacio, pensando en los desafíos de encontrarse, más allá de un elemento desde el que se posicionaran experiencias; generar un acercamiento a la propuesta Cecrea no solo a modo de proyecto de gobierno que se instala en un territorio, sino como modelo al que es necesario sensibilizar(se); ampliar el entendimiento de lo creativo de generar ideas con gran impacto cultural, a una aplicación cotidiana y que se entrecruza con la labor social que toma el Cecrea La Ligua; y su constitución a modo de espacio a ser habitado por niños, ofreciendo un Patio Abierto, que también sitúa nuevos desafíos en torno a la convivencia en diversidad. Todas estas situaciones me fueron interpelando, y la apertura a las mismas, en tanto problemáticas contingentes del espacio, permitieron seguir un proceso de aprendizaje desde el propio Cecrea.

VII. Montaje de experiencias: Proceso de análisis

Tal como comentaba en apartados anteriores, previo a mi llegada al Cecrea La Ligua, llevé a cabo toda una preparación de este trabajo de campo; busqué aprehender en detalle de sus distintos escritos en torno a lo pedagógico, metodológico y de convivencia, corroborando en una entrevista con el equipo del Nivel Central de estos Centros de Creación cuáles eran las terminologías y abordajes más adecuados. Si bien esto permitió una mejor navegación en y desde un “modo Cecrea”, **comprender su puesta en práctica** implicó todo un desafío. Y es que la multidimensionalidad de elementos que se movilizan en torno a esta propuesta exige poder responder a contingencias diarias, entendiendo que su efectiva instalación requiere de pertinencia a los niños que se hacen parte de este Cecrea en particular.

En tal sentido, hubo un **proceso de hacer cuerpo este espacio**; acercarme a sus ritmos, flujos y movimientos, de forma de ir comprendiendo cómo tal modelo se puede aplicar de manera expandida, a medida que también nos vamos sensibilizando a este. Tal aproximación nace de una apertura a trabajar con aquello que nos interpela, en tanto “nos empuja a encontrarnos, exponernos, hablar, escuchar, sentir, mover, actuar, escribir, presentar, disenter y preguntarnos sobre los modos de producir y habitar espacios” (Epele y Guber, 2019, p. 7). Con esto se hace referencia a un proceso de **aprendizaje afectado**, que nos cuestiona y resuena al momento de situarnos en un diálogo de prácticas con quienes se hacen parte del Cecrea La Ligua, lo cual se traduce en este montaje de experiencias que, atento a tales interpelaciones, **se entreteje relevando aquellos conceptos y enfoques que se fueron volviendo centrales, a la vez que aquellas correspondencias que se tendieron y afianzaron en el proceso.**

Un primer elemento clave, entonces, fue aquella centralidad que posicionó la Directora del Cecrea La Ligua en nuestra primera conversación respecto al constante ejercicio de **construir convivencia** en este Centro. Y es que encontrar caminos de vinculación no corresponde a un proceso lineal, sino que, en muchas ocasiones, implica “dar dos pasos atrás”, de manera de afianzar una base de respeto para relacionarnos en tal espacio (Cuaderno de campo, 23/08/22). Así, recorrer un camino paulatino y generativo de responder a aquellas contingencias cotidianas que se presentan en el Cecrea es un sentido que impregnó tanto el trabajo de campo, como este montaje de experiencias, de manera tal que **busca invitar a involucrarse en una práctica de convivir, en que, más allá de respuestas acabadas, se puedan seguir distintas vías para habitar constantemente un espacio que exige flexibilidad.**

En consecuencia, en este compartir el proceso de llevar a la práctica la investigación, en cuya conformación **analiza cómo los niños ponen a disposición las experiencias que traen y sus procesos creativos al espacio que abre el Cecrea La Ligua**, se busca producir conocimientos que sean un aporte en los siguientes términos: 1) *A modo de archivo de los caminos de aprendizaje del Cecrea La Ligua, respecto a un quehacer que pone en práctica un modelo que releva una disposición hacia niños; 2) Abriendo vías para pensar una sensibilización a este espacio y hacia aquello que propone para su constante*

apropiación por parte de sus participantes; y 3) Profundizando en el involucramiento y convocatoria en relación a esta propuesta de manera pertinente a niñas diversas.

En las siguientes páginas, entonces, se comparte el **montaje de las experiencias vividas junto al Cecrea La Ligua**, haciendo referencia a un esfuerzo por reflejar un detenimiento en **cómo se construye la inscripción de la información producida, en tanto proceso creativo y de reflexividad que posibilita develar esta experiencia de conocimiento** (Beltrán-Luengas y Villaneda, 2020). Así, en un acercamiento a la idea de pedagogía de la experimentación de Ellsworth (2005), en que la producción de conocimiento proviene de **encarnar la sensación de estar haciendo sentido**, se llevó a cabo un constante ejercicio de diseño de este espacio para compartir un trabajo de campo diagramado, en que el experimentar con su ordenamiento funciona a modo de dispositivo de aprendizaje (Calderón, 2015), al conjugarse con aquellas herramientas de posicionamiento -marco teórico conceptual- y despliegue -marco metodológico- antes trabajadas.

De esta manera, el montaje se terminó estructurando en tres grandes capítulos, los cuales se trabajan en función de los objetivos específicos propuestos. Cada uno de estos considera una breve introducción que releva su aporte a la pregunta de investigación, un apartado que permite situarnos en las temáticas que propone, dos secciones que profundizan en aquellas experiencias y aprendizajes que emergieron al vincularnos en el Cecrea, y un cierre que releva pistas claves para pensar aquello que pone a disposición el capítulo, siendo una base para introducirnos en el siguiente y acercarnos a un montaje final que los correlacione en la pregunta de investigación.

Partimos “**Conociendo la nave Cecrea que aterrizó en La Ligua**”, de manera de situarnos en un “modo Cecrea” y en este espacio que abre, abordando qué implica ser entendido como tal, sus despliegues y su constitución desde la habitabilidad por parte de niñas. Tras este primer acercamiento a ubicarnos en el Cecrea y sus dinámicas, nos adentramos en un segundo capítulo “**Sobre aquello que ponemos a disposición al construir una convivencia Cecrea**”. Aquí se busca destacar aquellas experiencias de niñas que se dejan entrever en las configuraciones y reconfiguraciones que se dan en este Centro al momento de convivir, y que se tornan relevantes para pensar la sensibilización e irradiación del modelo propuesto. Por último, los aprendizajes de los capítulos anteriores funcionan a modo de herramientas para leer las apropiaciones por parte de niñas de los medios facilitados en este espacio, abriendo las “**Aproximaciones a los ires y venires del proceso creativo de niñas en el Cecrea La Ligua**”, lo que también posibilita pensar el involucramiento con y desde la propuesta Cecrea en relación a propiciar el derecho a imaginar y crear.

VII.I. Conociendo la nave Cecrea que aterrizó en La Ligua

Para situarnos en este montaje de experiencias que busca acercarnos al Cecrea La Ligua, este capítulo presenta aquellas pistas que emergen en relación al primer objetivo de la investigación: **Comprender el despliegue del modelo Cecrea y su constitución como espacio para les niñas que participan en La Ligua.**

Respondiendo a mis primeras conversaciones con les integrantes del Nivel Central de estos Centros de Creación, el trabajo de campo ya iniciaba con el **desafío de aproximarse a la puesta en práctica del entramado teórico que sustenta esta propuesta**. Y es que su **implementación cuenta con un carácter complejo**, lo cual Abarca (2018) explica en términos de una tensión entre esta política dialógica y reflexiva, frente a un trato más bien asistencialista institucionalizado hacia niñas.

Por lo tanto, las primeras pistas que fue necesario relevar y asimilar para vincularnos particularmente en el Cecrea La Ligua guardan relación con **acercarnos a un espacio vivo y en movimiento**, a lo que efectivamente está sucediendo en éste, a un Cecrea que se desenvuelve en el cotidiano. En tal sentido, el objetivo abordado cumple un rol de aprender respecto a cómo quienes se hace parte del Centro construyen caminos de aprendizaje para estar y hacer en y desde el Cecrea.

Así, hay un primer momento en que buscamos **comprender un modelo de manera practicada**, en tanto se hace cuerpo para responder a las particularidades con que lo dotan quienes se hacen parte de tal espacio. Esto posibilita dar paso a un segundo momento, que ya nos invita a profundizar en un entendimiento de tal propuesta que, siguiendo a Lefebvre (2013), no se encuentra en el aire; más bien, cuenta con un soporte espacial, el que se constituye no solo como contenedor de cuerpos, actividades y objetos, sino que se produce en el interactuar de estos elementos, entendiéndolos en una relación dinámica en el contexto Cecrea. En definitiva, nos acercamos a ese **espacio producido desde un modo de convivir con niñas, según lo cual se abren caminos para hacerlo propio**.

A continuación, entonces, se consideran cuatro apartados que posibilitan construir desde los énfasis comentados; 1) **“Guía del nuevo navegante”**, que nos sitúa en el quehacer diario que dota de vida a este Centro; 2) **“Modelo Cecrea extendido a una práctica cotidiana: El Patio”**, que profundiza en una acción específica y particular desde la que se despliega esta propuesta y nos permite comenzar a pensarlo como espacio para niñas; 3) **“Entre dos aspectos del modelo Cecrea: “Lo creativo y lo social”**, que profundiza en los desafíos de hacer dialogar estos dos ámbitos que se posicionan centrales para constituirse en un “espacio Cecrea”; y 4) **“Pistas para pensar el modelo Cecrea constituido como espacio para las niñas en La Ligua”**, que recoge aquellos elementos claves planteados en todo el capítulo para comprender y terminar de situarnos en este Cecrea.

VII.1.1 Guía del nuevo navegante

Al llegar al Cecrea La Ligua, lo primero que capta la atención es aquella infraestructura en que nos adentramos de gran magnitud y tecnología. En las Memorias del Cecrea La Ligua se expresa que estas mismas cualidades contrastaron de manera inmediata con el primer espacio Cecrea que solían habitar, el cual sus participantes asociaban a lo pequeño y familiar. El edificio definitivo -y con el cual nos encontramos-, fue entregado durante el año 2019, leyéndose desde la idea de una **“nave espacial” entendida en proceso de aterrizaje en la ciudad** (Cecrea, 2022a). Y es que, a un costado del terminal de buses, manteniéndose en el sector en que se ubicaba la ex estación de ferrocarriles de La Ligua, aparece este nuevo **“medio de transporte” cargado de novedad y que iba a ser necesario descifrar dentro de tal territorio.**

Esta asociación del aterrizaje del Cecrea con lo desconocido, ajeno e inédito emerge también en una conversación con una facilitadora. Este comenta que volvió a La Ligua a trabajar en este Centro tras años de estar lejos de tal territorio, frente a lo que expresa que “en Europa está lleno de este tipo de centros culturales y me sorprendió mucho ver uno acá en La Ligua, por su alta tecnología y que es precioso” (Facilitadora Cecrea La Ligua, cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 26/08/22). De esta manera, **se parte situando el Cecrea en un contexto de falta de infraestructura cultural dirigida a niños, y cuya apertura en La Ligua refleja un novedoso esfuerzo descentralizador** (Cecrea, 2022a).

A su vez, los propios modos de hacer de una propuesta a la que es necesario sensibilizar(se) en cada territorio, dan una primera impresión “extraterrestre”, tal como me comentaban desde el Nivel Central, en que “muchas veces, al principio, también nos miraban como bichos raros, cachai” (Teresita Calvo, encargada de participación y política de convivencia Cecrea, entrevista grupal Nivel Central Cecrea, 07/06/22). En otras palabras, **lo novedoso del Cecrea exige trabajar aquellas vías para situarse e irradiar la propuesta poco a poco en distintos entornos**, de manera que no permanezca desarraigado del territorio en que aterrizó, sino que este agente, inicialmente externo y por descifrar, sea cada vez más habitado y habitable.

Lo anterior instala la necesidad de detenernos en conocer el **quehacer cotidiano que dota de vida y posibilita el movimiento de esta nave**. En tal sentido, durante mi primera conversación con la Directora del Cecrea La Ligua, me entregó algunas pistas del diario vivir en este espacio, enfatizando en que “para que un Centro como este funcione, todo tiene que estar funcionando” (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 23/08/22). Y es que desde el Nivel Central ya me adelantaban que abrir Centros con infraestructura propia les fue presentando una serie de situaciones en relación al funcionamiento, que han tenido que aprender a resolver sobre la marcha, para lograr anteponerse a eventualidades básicas (Entrevista grupal Nivel Central Cecrea, 07/06/22).

Por lo tanto, partir conociendo **quiénes y qué elementos se hacen parte del funcionamiento del Cecrea** diariamente es clave. En primer lugar, se cuenta con un *equipo de guardias* encargados de recibirnos y garantizar la seguridad en el Centro. Suelen trabajar

en duplas, haciendo un recambio a eso de las 14:00 horas, durante el horario de almuerzo. Las *encargadas del aseo* funcionan bajo el mismo formato, manteniendo constantemente el Cecrea y preparando los distintos espacios que albergan actividades y a les niñes, a lo cual también se suma una *encargada del jardín* durante las mañanas. Por otra parte, hay un *equipo directivo*, caracterizado en La Liga por componerse exclusivamente por mujeres, quienes llevan a cabo distintos roles administrativos en pos del despliegue del modelo Cecrea. Aquí encontramos a la Directora, encargada de programación, encargada pedagógica, administradora del edificio y encargada de la oficina de informaciones, reclamos y sugerencias (OIRS). Por último, para llevar a cabo las distintas actividades que se despliegan en el Cecrea, se cuenta con un *equipo de 6 facilitadores*, cada uno a cargo de los distintos núcleos que convergen en este espacio; artes escénicas, artes visuales, artes musicales y sonido, audiovisual y comunicaciones, ciencias, y sustentabilidad. A continuación, se presenta de manera gráfica aquellos puntos en que se suele encontrar desplegado el equipo Cecrea:



Fig 19. Intervención mapa Cecrea La Liga (Cecrea, 2022a) indicando a les integrantes del Equipo de este Centro. Elaboración propia.

Es relevante que, para poder generar un tiempo de calidad cuando llegan les niñes, las mañanas se destinan a resolver las distintas labores administrativas. A su vez, se puede dar que durante este bloque horario se realicen actividades junto a escuelas que desean hacer uso del espacio. No obstante, **el Cecrea se colma de vida en las tardes, al cumplir un rol post jornada escolar**. Si bien se puede comenzar a ver niñes y jóvenes desde las 13:00 horas, en que llegan a este espacio a almorzar, es a las 14:00 horas en que todes en el Centro se ponen a disposición para recibir a quienes se hacen parte de éste.

Inicialmente llegan a la instancia de **Patio Abierto**, la cual se extiende hasta las 18:30 horas aproximadamente, poniendo a disposición un espacio equipado, cuyo diseño pretende ser

un soporte al juego, la generación de experiencias, el imaginar y el crear por parte de sus participantes. Nos encontramos en éste con paredes corredizas que transforman los ambientes, que también se caracterizan por ser amplios y abiertos; bloques fáciles de mover y apilar, pudiendo generar sillas, mesas, repisas, escenarios; un espacio al aire libre y distintos elementos para jugar -libros, legos, puzles, lápices, cuerdas, entre otros-. Todos estos constituyen componentes prácticos facilitados, que invitan a un desenvolvimiento en esta nave desde el descubrimiento, la exploración y el juego libre, en tanto **crean las condiciones para que diversidad de niños descubran y gocen de sus propios intereses, ideas y creatividad** (Tonucci, 2017).

El Patio parece adquirir relevancia con el regreso a la presencialidad en un contexto en que algunas de las medidas frente a la pandemia por Covid-19 seguían vigentes. Tanto por ser un **espacio para socializar, como para que niños tengan donde pasar sus tardes**, además de que pareciera ser que se encontraban saliendo temprano de algunos recintos, se comenzó a recibir a los participantes del Cecrea de manera continuada, contando con niños de manera constante, cercano a 4 horas todas las tardes de lunes a viernes, en las que se tornó necesario hacerse cargo de los aspectos cotidianos que esto implica.

En este sentido, en el Cecrea La Ligua se espera con ansias el **momento de la colación**, cercano a las 16:00 horas. Éste se tiende a asociar a expresiones de alegría, ya que los niños suelen llegar con hambre (2da Escucha Creativa, Cecrea La Ligua, 28/10/22). Una de las integrantes del Equipo Directivo me comenta que esta es una de las situaciones que tuvieron que resolver, respecto a que los niños estuvieran participando del Centro en un horario más extendido. El almuerzo que se les da en sus establecimientos suele ser a las 12:00 horas, del que muchas veces llegan quejándose. Por lo tanto, desde el Cecrea establecieron un convenio con la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) para ofrecer colaciones saludables, de manera de hacerse cargo del constante foco de atención en el hambre y de preguntarle a los adultos del Centro si tenían algo para darles (Integrante Equipo Directivo, cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 07/09/22).

Sin embargo, es necesario destacar que **esta instancia de Patio y juego libre también se enmarca en que el Cecrea invita constantemente a los niños a participar de distintas actividades**. En este sentido, se cuenta con una **Programación** en base a temáticas de interés de quienes se hacen parte del Centro, en tanto busca ser vinculante y coherente con la comunidad y el territorio en que se emplaza el Cecrea en particular. Esta **considera todas las experiencias que van a ofrecer en y desde este espacio, a las cuales niños y jóvenes pueden acceder de forma abierta y gratuita**, en pos de su derecho a imaginar y crear. Así, se reconocen todas aquellas acciones que consideran cuatro características; 1) **Co-protagonismo** entre los participantes y adultos, en que se busca equilibrar la definición y ejecución de roles en una lógica de horizontalidad, a partir de un modelo de transferencia de responsabilidades; 2) **Desbloqueo creativo**, en que se diseñan estrategias y provocaciones para activar y estimular procesos en libertad, confianza y acogedores; 3) **Trabajo colaborativo**, que busca potenciar las características de cada participante, considerando los aportes que pueden realizar desde sus procesos, motivaciones y experiencias; y 4) **Convergencia**, tanto *social*, respecto al encuentro de

niños y jóvenes diversos, como *disciplinaria*, en un ejercicio de integración de conocimientos de diversas áreas -artes, ciencias, tecnología y sustentabilidad- (Cecrea, 2016a; Cecrea, 2016b).

Durante mis tardes en el Cecrea La Ligua, una de las primeras acciones que pude observar fueron las **Experiencias**. Estas corresponden a actividades que se disponen de manera abierta, principalmente en las instancias de Patio, las cuales cumplen un **rol de activación** de este último, al proponer estímulos a la creatividad y al juego. Por lo tanto, tienden a contar con una duración más bien acotada, probándose también aquellas actividades que se podrían constituir en un proceso de aprendizaje extendido, según el interés que despierten en los participantes del Cecrea. Un ejemplo de esto fue la instalación de una estación para armar personajes de plastilina, o aquella para pintar sobre una matriz con movimientos centrífugos.

De todas formas, la Programación del Centro se sustenta principalmente en los **Laboratorios**. Estos responden a aquella actividad nuclear desde la que se puede observar cómo está ideado el modelo pedagógico Cecrea. Así, **proponen un proceso creativo de aprendizaje, en que sus participantes indagan, experimentan, juegan, conversan, se cuestionan, imaginan y crean, ejerciendo sus derechos, en relación a diversidad de temáticas en que convergen artes, ciencias, tecnología y sustentabilidad** (Cecrea, 2016b).

Un Laboratorio suele contar con 4 sesiones, a través de las cuales se trabajan las 5 fases desde las que está pensado su **marco metodológico**; 1) **Escucha**, en que se dialoga sobre las expectativas de los participantes en relación a la experiencia a desarrollar; 2) **Co-diseño**, en que se recoge lo conversado previamente, de modo de tomar decisiones respecto al desarrollo del Laboratorio; 3) **Experimentación**, en que se ejecuta el co-diseño anterior, con apertura a aprender desde el ensayo y error; 4) **Irradiación**, en que se comparte el proceso del Laboratorio a la comunidad; y 5) **Consejo**, direccionado a dialogar sobre la experiencia vivida, en un proceso evaluativo y de levantamiento de propuestas que continúen nutriendo la Programación (Cecrea, 2016b). De todas formas, cabe destacar que tales etapas cuentan con un carácter flexible, respondiendo a la realidad de lo que efectivamente está sucediendo en la dinámica.

A su vez, los Laboratorios pueden llegar a agruparse y/o extenderse, dando paso a un **Proyecto**. Este nace de necesidades y temáticas que levantan los participantes del Cecrea, lo que lleva a converger distintas actividades, en pos de generar tal proceso o producto de manera colectiva y colaborativa (Cecrea, 2016b). También, se puede dar que estos se direccionen hacia la generación de **Eventos** en el Cecrea, como lo podrían ser las semanas temáticas.

Todas las instancias comentadas se nutren de procesos de consulta permanente en relación a las acciones que se realizan en el Cecrea, la vida dentro del Centro, y las interacciones, impresiones y emociones de sus participantes, siendo aspectos relevantes para proyectar el desenvolvimiento de este espacio. Para esto, las **Escuchas Creativas**

son una **metodología ideada para el Cecrea, que busca orientar su quehacer, desde los sentires, inquietudes, opiniones y propuestas de sus participantes**. Esta instancia se puede leer a partir de tres momentos claves; recepción, maestranza y consejo. Cada uno de estos busca generar un contexto con dispositivos que propendan a la colaboración, en que se inserta a niños y jóvenes en esta dinámica particular, facilitando la conversación de la temática a trabajar por medio de un proceso creativo y lúdico, recogiendo en conjunto aquello que se releva de la experiencia. Las Escuchas se suelen realizar dos veces al año y se planean con una duración de 3 horas, no obstante, esto constituye una estructura flexible, en que **el foco central es asentar que quienes se hacen parte de estas sean escuchados, participen de aquello que les afecta, se expresen libremente, jueguen y sean informados al respecto** (Consejo Nacional de las Culturas y las Artes, 2016a).

Considerando lo dicho, la Programación del Cecrea La Ligua se suele construir de manera mensual. Esta incluye aquellas actividades que se realizarán en conjunto a una jornada escolar, lo cual suele distribuirse entre las 10:00 y las 13:00 horas; se considera el horario de Patio, en que rotan los facilitadores que estarán disponibles entre las 14:00 y las 18:30 horas, incluyendo Experiencias, aquellas actividades particulares que se lleguen a realizar con las alianzas estratégicas del Cecrea y Eventos que pueden surgir; y se organizan los Laboratorios contando, en general, con una sesión a la semana de cada uno de estos, la cual suele extenderse de 16:30 a 18:00 horas, ofreciéndose distintas opciones de lunes a viernes y cuya inscripción se abre al inicio de cada mes.

Si bien el Cecrea La Ligua cuenta con redes sociales donde llevan a cabo su difusión, los vínculos que conforman con establecimientos educativos e iniciativas que trabajan con niños son claves para llegar a un público más amplio. A su vez, distintos integrantes del equipo de este Centro me comentan que, tras regresar a la presencialidad, volvieron a recorrer diversidad de espacios de La Ligua, de manera de extender la invitación a participar del Cecrea. También, al mantener un registro de quienes se hacen parte de los Laboratorios y asisten al Patio, se consolida una base de datos para difundir la información de las actividades del Centro a los tutores de los niños. De todas formas, tanto en las Memorias del Cecrea La Ligua (Cecrea, 2022a), como en mi tiempo en este Centro y en el Plan Municipal de Cultura La Ligua 2022-2025 (Ilustre Municipalidad de La Ligua, 2022), **se sigue posicionando como desafío el ejercicio de difusión**, ya que la voluntariedad en este espacio exige presentarse de modo atractivo, a la vez que relevante y cercano en el trabajo constante con la comunidad.

Así, en el Cecrea La Ligua, si bien la participación es fluctuante en relación a días y horarios, nos podemos encontrar aproximadamente entre 30 y 50 niños y jóvenes. Gran parte de estos suelen llegar con su uniforme escolar, incorporándose al Centro tras terminar sus jornadas de estudios en recintos cercanos y se mantienen en la dinámica de Patio Abierto. Se les invita constantemente a entrar a los Laboratorios, más podemos encontrar quienes suelen quedarse fuera, como también a aquellos que ya estaban esperando participar de la actividad. A su vez, hay quienes se inscriben previamente y solo se hacen parte de esa instancia de Laboratorio en particular, plasmando **distintos modos de incorporarse al**

Cecrea. A continuación, se presenta el despliegue de las instancias en que les niños pueden participar y que componen la Programación del Centro:



Fig 20. Intervención mapa Cecrea La Ligua (Cecrea, 2022a) indicando las actividades que componen su Programación. Elaboración propia.

Esta primera guía sirve para acercarnos y situarnos en un **Cecrea en que siempre están pasando cosas**. En tal sentido, recuerdo un día en particular en que, cercano a las 16:00 horas, aún había pocos niños, por lo que el Centro se encontraba silencioso y tranquilo. Aproveché de conversar con una de las encargadas del aseo, quienes suelen encontrarse atentas y ordenando, más en esta ocasión, observando sin mucho que hacer, comenta: “está demasiado silencioso, no me gusta, así no debería ser el Cecrea” (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 16/11/22). Sus palabras me resonaron de manera inmediata, ya que ese momento no era reflejo de todo lo que se vivencia en el Centro, sino que, al contrario, relevaba la **extrañeza de este espacio sin la presencia de niños, el cual carece inmediatamente de sentido sin la apropiación por parte de estos**.

Considerando lo dicho, retomo el referente del Estudio de Espacios Públicos Urbanos para niños, niñas y adolescentes, solicitado por el Consejo Nacional de la Infancia (2016), del cual se pueden extraer distintas características que este grupo, a lo largo de todo el país, releva para “construir espacios públicos deseados”. Si bien hay elementos que hacen alusión a infraestructura y programación, los que podemos encontrar incorporados en el Cecrea La Ligua, **el detenimiento en la efectiva usabilidad y apropiación por parte de niños y jóvenes, le otorga toda una nueva capa a cómo pensamos constantemente este espacio**. Y es que, al abrirse una dinámica de convivencia más extendida y cotidiana como el Patio abierto, se posiciona una centralidad en la lectura que se le puede dar al Cecrea La Ligua desde lo que Lefebvre (2013) llama **espacio social, en tanto se produce,**

materializa y constituye a partir de los cuerpos que lo habitan y la convivencia que se da al relacionarse desde y entre estos y sus experiencias, como con los distintos elementos que se desenvuelven en el espacio.

En definitiva, **nos acercamos a un Cecrea La Ligua que se produce como espacio desde un modo particular de convivir con niñeces**, que se abre para que estas puedan distinguir la posibilidad de apropiación efectiva de éste, al sentirse convocadas y acogidas voluntariamente. En miras a generar tal ambiente que resuene con quienes participan del Centro, hay un direccionamiento hacia este grupo en que se consideran los propios modos en que establecen su ser, estar y hacer en el espacio (Milstein, 2006). Esto posiciona a la nave Cecrea en una **lógica de efectivización de derechos desde lo creativo y lúdico**, particularmente sobre aquel dirigido al juego y la recreación, respondiendo a la necesidad de generar un espacio en que niños puedan dedicarse a su desenvolvimiento espontáneo (Observación General N°17, 2013). Así, se requiere de ciertas disposiciones para que se despliegue el modelo Cecrea de manera que logre convocar. Gonzáles-Grandón et al. (2021) lo plantean en términos de la **jugabilidad de este espacio, en tanto facultades interactivas en que converge lo material, físico y mental en pos de una habitabilidad y desenvolvimiento en el Centro**. Durante mi entrevista con el Nivel Central del Cecrea, lo planteaban de la siguiente forma:

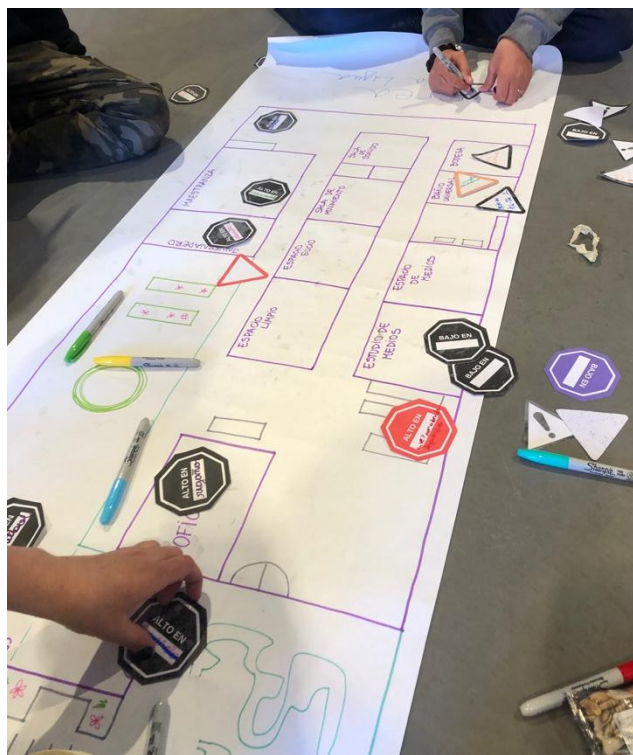
“Cuando uno trabaja en un programa que está vinculado al enfoque de derecho, a reconocer a los niños y a las niñas como sujetos de derecho, implica una convicción que tiene que ser auténtica. (...). Creo que la mayoría, o muchas de las personas que trabajamos en el programa, estamos realmente como con esa bandera real y auténtica de que sí creemos en esta mirada de la niñez”. (Víctor Contreras, encargado pedagógico Cecrea, entrevista grupal Nivel Central Cecrea, 07/06/22)

Lo anterior hace referencia a esta disposición que se busca irradiar para con niñeces, en que **nos abrimos a que sea este grupo quienes determinan lógicas flexibles y exploratorias para experimentar, descubrir y apropiarse de la realidad** (Mieles-Barrera et al., 2020). Aplicando esto al Cecrea La Ligua, es relevante que, desde el primer momento de mi estadía en tal Centro, pude notar que las niñeces se despliegan hacia éste como **“dueños de casa”**. En general, conocen a los guardias, saben el recorrido para registrarse, conversan con Gabriela -OIRS del Cecrea-, que les recibe y comentan las actividades del día, guardan sus cosas en casilleros y se desperdigan por los distintos ambientes disponibles. Si bien algunos pueden ser más tímidos, hay niños que conversan con los facilitadores a la hora de almuerzo, saludan y también entran a la oficina del equipo, ya sea para pedir juegos de mesa, materiales y espacios, o simplemente conversar.

Durante la 2da Escucha Creativa 2022 del Cecrea La Ligua, se llevó a cabo una actividad de Maestranza con el grupo de niños de 10-11 años, en que se posicionó un mapa del Centro y se les invitó a caracterizarlo, a partir del sistema de sellos presente en los productos alimenticios en Chile, en que se les califica “alto en” o “bajo en” según su aporte

nutricional. Siguiendo esta lógica, fue posible acercarnos a una lectura del Cecrea en que éste cobra vida, a partir de las intervenciones de los niños en el mapa. Si bien en una primera instancia se presenta una aproximación más bien descriptiva, planteando, por ejemplo, que el sector de invernadero es “alto en plantas”, posteriormente se deja ver un gran conocimiento respecto al funcionamiento del Centro, a la vez que confianza para comentar distintas situaciones con los adultos que se encontraban presentes (2da Escucha Creativa, Cecrea La Ligua, 28/10/22).

En este sentido, rápidamente distinguen aquellos lugares en que no pueden estar - estacionamiento, bodegas, sector de guardias-, dónde hay que tener cuidado, ya que hay elementos frágiles -espacio de medios-, como también terminan por posicionar la oficina del equipo como aquel espacio que va a ser “alto en regaños”. Respecto a sus sectores



favoritos, destacan la carpa y el espacio silencioso, en tanto “nadie molesta, podemos conversar tranquilos” (Participante de 11 años). Así, **hay un estar en el Cecrea como espacio por parte de niños, en que se destaca particularmente la oportunidad de permanecer en un ambiente, dentro de todo, calmo para estar en sus celulares, hablar entre ellos, a la vez que “chismosear”**. Si bien respecto a este último punto se comienzan a comentar situaciones de convivencia que podrían dar la sensación de que “este Cecrea es un caos”, rápidamente los niños expresan que, para ellos, es más bien **reflejo de un espacio habitado; “eso lo hace especial”** (Participante de 10 años), **“sino sería fome”** (Participante de 11 años).

Fig 21. Niños interviniendo el mapa del Centro durante la 2da Escucha Creativa 2022 del Cecrea La Ligua, 28/10/22. Fotografía propia.

Así, terminan asociando el Cecrea a un **espacio que les permite divertirse y socializar, a la vez que cuentan con la oportunidad de aprender**, posicionándose ésta como la principal razón para participar del Centro, a pesar de que “a veces les da pereza” (Participante de 10 años). En definitiva, **hay un modo de ser y estar en el Cecrea por parte de niños, en que destacan particularmente la posibilidad de tener acceso a ambientes más tranquilos, en que conversan, se relacionan y les permite sentirse en confianza**.

Considerando todo lo dicho, ya es posible armar un bosquejo de los elementos que implica navegar dentro la nave Cecrea en La Ligua, tanto por el equipo que la compone, como las

distintas instancias que ésta abre y un primer acercamiento a un habitar que releva la tranquilidad, el socializar, divertirse y aprender por parte de sus participantes. A su vez, estos le entregan una nueva capa para leer los distintos ambientes que ofrece el Cecrea desde sus usos; dónde no pueden pasar, dónde tener cuidado, aquel lugar al que les van a direccionar en caso de ser “regañados”, los mejores rincones para conversar tranquilamente. Así, frente a un Centro que cada vez entendemos más colmado de vida, se sitúan interrogantes respecto a lo que efectivamente sucede en el proceso en que interactúan estos distintos elementos y personas, constituyendo este espacio particular, que abre un tiempo para niños, siguiendo a Mielles-Barrera et al. (2020), desde el que **establecen sus propias lógicas flexibles y exploratorias para apropiarse de aquellas instancias que asocian a la diversión, el socializar y al aprendizaje.**

VII.I.II. Modelo Cecrea extendido a una práctica cotidiana: El Patio Abierto

Tras un primer ejercicio de aterrizar y situarnos en la nave del Cecrea La Ligua, se hace necesario acercarnos a este **espacio practicado en su cotidianidad**. Y es que, de manera particular, la dinámica de Patio Abierto significó toda una novedad. Si bien la lógica espacial desde la que están planteados estos Centros tiene como fin posicionarse a modo de lugar donde ir post jornada escolar (Arteaga et al., 2021), no se encontraron referencias del Cecrea respecto a cómo esto se lleva efectivamente a cabo, de forma de mantener la propuesta desde la que trabajan en una instancia que excede los Laboratorios. Esto debido a que el Patio implica especial apertura y flexibilidad, siendo exigente en términos de convivencia, a la vez que obliga a repensar lo creativo en un desenvolvimiento mucho más cotidiano.

Volviendo a la 2da Escucha Creativa 2022, mientras el grupo de 10-11 años planteaba distintas situaciones en relación al Cecrea, se les preguntó por qué ir a este y no, por ejemplo, a la plaza de La Ligua. De inmediato coincidieron en que “en la plaza nadie te cuida” (Participante de 11 años), relevando las distintas acciones de cuidado que encuentran en el Centro, desde darles colación, a que aquello que se les pierde aparece y que siempre pueden recurrir a alguien (2da Escucha Creativa, Cecrea La Ligua, 28/10/22). Este planteamiento hace necesario detenerse en la pregunta sobre **qué opciones tienen para hacer los niños en La Ligua.**

Con el fin de generar información estratégica en torno a la instalación de la nueva infraestructura Cecrea en tal territorio, se generó un Estudio de caracterización de entornos territoriales de nuevos centros Cecrea (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019). En éste se relevó, en primera instancia, que La Ligua carecía de un Plan Municipal de Cultura vigente al momento de realizar tal estudio, elaborándose recién en el año 2022, con proyección al año 2025 (Ilustre Municipalidad de La Ligua, 2022). En ambos documentos se destaca que la infraestructura cultural de La Ligua, sin contar al Cecrea, incluye dos bibliotecas públicas, el Conservatorio municipal, el Museo municipal, el Centro cultural La Patagua y la iniciativa Casa centro cultura. Sin embargo, se enfatiza en la

carencia de espacios consolidados para uso público, particularmente respecto a iniciativas enfocadas en niños y jóvenes, lo cual terminó por direccionar expectativas en torno al rol del Cecrea como potencial centro cultural más importante de la comuna (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019).

A lo anterior se suma que, en tanto áreas de uso público, solo se releva la plaza de armas y la plaza con juegos a un costado de la municipalidad (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019). Respecto a estas, durante la 2da Escucha Creativa 2022, los niños las tendieron a asociar a lugares inseguros, al posicionarse rápidamente como víctimas de robo, realizando distintos gestos que aludían a tal situación (2da Escucha Creativa, Cecrea La Ligua, 28/10/22). De este modo, se hace más explícito que **la apertura del Centro también responde a una necesidad del territorio de que niños tengan donde pasar sus tardes, especialmente cuando sus cuidadores salen tarde de sus trabajos** (Integrante Equipo Directivo, cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 23/08/22).

A su vez, respecto a percepciones de La Ligua en sí por parte de quienes participan del Cecrea, hubo una conversación particular con un niño de 9 años con el que nos encontrábamos jugando en el Patio. Tras presentarme, se detiene especialmente al descubrir que soy de Santiago, expresando su gusto por tal lugar; “las luces, los edificios, es como tener un país dentro de una ciudad”. De este modo, termina por plantear que La Ligua resulta poco emocionante (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 24/08/22).

La referencia a la ciudad de Santiago vuelve a aparecer más adelante en el trabajo de campo, cuando un grupo de cuatro niños de 10 años me rodea para que saltemos la cuerda. Les digo que primero terminen de comer su colación y nos quedamos conversando. Me piden que les recuerde qué hacía yo en el Cecrea y sigue generando extrañeza que venga de Santiago, un lugar que entienden muy lejano. En este grupo, todos los niños pertenecían a población migrante y ninguno conocía tal ciudad, por lo que fantasean con lo grande que puede ser, las luces y el metro, llevando la conversación a cosas que les parecían tan inconmensurables como un volcán submarino (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 06/10/22).

Estas escenas me entregaron pistas para comprender que **hablar de La Ligua no generaba un mayor atractivo para los niños y se presenta como un lugar en que no hay mucho que hacer**. Esto me resuena especialmente en relación a una conversación que tuvimos con una facilitadora, sobre sus experiencias recorriendo la ciudad con niñas en distintas actividades del Cecrea. “El Líder, la fuente de soda y los helados; esas son las paradas que suelen elegir” -expresa la facilitadora-, planteando el desafío de ver otros lugares, a la vez que ampliar las formas de recorrer una ciudad pequeña y que puede parecer siempre igual (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 28/09/22).

Lo anterior también nos habla de una **configuración de ciudad** que, siguiendo a Tonucci (2020), **no tiende a tener en consideración su uso por parte de niñas, sino que se direcciona a un sujeto específico, en tanto “ciudadano medio”**. De esta forma, aquello referente a los niños se respondería más bien de manera privada e individual,

atribuyéndoles a sus cuidadores, en vez de considerarles dentro de una ciudad de la que se hacen parte.

En este sentido, **el modelo Cecrea se termina desplegando en La Ligua - particularmente en relación a la dinámica de Patio-, de manera tal que abre y se constituye en un “espacio en el que estar” por parte de niños**. Este les otorga de forma cotidiana un tiempo para ellos, en una ciudad que parece no incluirles ni emocionarlos, acogiendo el vincularse en el presente, al ofrecer este espacio para explorar y vivir el descubrimiento y el juego (Tonucci, 2017), el hacer y el “no hacer” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016b), más allá de la escuela y la familia, en tanto ámbitos a los que se les suele atribuir. A continuación, entonces, se recogen aquellos elementos que nos contextualizan en esta primera lectura de la relevancia de la instancia de Patio para niños en La Ligua:



Fig 22. Diagrama de la relevancia de la dinámica de Patio abierto del Cecrea La Ligua como “espacio en el que estar” por parte de sus participantes. Elaboración propia.

De todas formas, **hacerse cargo de una instancia de Patio y continuar irradiando un “modo Cecrea” en este formato extendido acarrea nuevos desafíos**. Esta labor del Centro se consideró especialmente tras la vuelta a la presencialidad, ya que durante la pandemia por Covid-19 el edificio del Cecrea permaneció cerrado casi dos años. Al volver a abrir sus puertas en enero de 2022, incorporan la actividad de Patio como forma de reencontrarse y reaprender a estar con otros.

“Nunca voy a olvidar esa semana de regreso, como corrían para todas partes, no paraban. Recuerdo que pusimos sandía picada en una mesa afuera y todos se abalanzaron desesperados. Yo me puse al frente y dije “¡No!”. Había que volver a decirles que sacaran por

turnos". (Encargada aseo, cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 25/08)

Así comentaba una de las encargadas del aseo al compartirme sus experiencias en el Cecrea, a las cuales se sumaba una de los facilitadores, diciendo que a partir de esa alta energía con que llegaban los niños a hacer uso de este espacio, tendían a romper cosas y tirarse los materiales. Teniendo en cuenta tal contexto, cuando llego a fines de agosto de 2022, ya se evidencia todo un **proceso de aprender a hacer ajustes en relación a las disposiciones de los participantes**, apelando a la flexibilidad con que el Centro necesita responder a las distintas contingencias que se viven en él. Esto se traduce en un **debate instalado, respecto a que el Patio estaba posicionando la convivencia que se da en éste como tema particularmente recurrente**.

La dinámica desde la que se desenvuelve tal instancia nos presenta distintos tipos de ambientes. Mientras más al interior del edificio como tal, es posible encontrar jóvenes sentados con sus celulares, sin embargo, a medida que nos acercamos a la conexión con el exterior, ya hay más niños conversando, paseando o jugando con aquellos elementos puestos a disposición, tales como legos, juegos de mesa o lápices para colorear. En el tránsito entre el interior y el exterior hay especial concurrencia y ruido, sea para sacar colación y agua de la cocina, participar de experiencias, socializar y/o jugar. Una vez fuera del edificio, nos encontramos en aquel espacio que se entiende y en que se concentra la dinámica de Patio, siendo particularmente utilizado por las niñas. Durante mi estadía en La Ligua, había particular interés por saltar la cuerda y hacer circuitos de obstáculos, siendo actividades que pedían constantemente. Si bien algunas entran a Laboratorios, otras se quedan conversando, tomando sol, escuchando música, arman sus propios grupos, como también juegan y realizan experiencias a las que los facilitadores invitan a participar.

Durante el mes de agosto de 2022 se dio lugar a un mayor tiempo de Patio, sin embargo, en la reunión de equipo de inicios de septiembre a la que fui invitada, se relevó lo álgido que estaba siendo el asunto de la convivencia, en que era **necesario transitar de la explosión de la socialización en verano, a delimitar ciertos acuerdos para habitar tal espacio**. Esto en miras de no perder el sentido pedagógico y de facilitación de experiencias del Cecrea, debido al desgaste de la acción de constantemente contener un espacio que se podía terminar sintiendo a modo de que "se les había metido el colegio al Cecrea" (Reunión de equipo, cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 01/09/22).

En este sentido, hay un **posicionamiento ambivalente respecto a esta dinámica**, tal como me planteaba una facilitadora: "Amamos y odiamos el patio. Es un desafío mantenerles entretenidos, cuando están recibiendo muchos estímulos, pero también nos ha permitido conocerlos mejor" (Facilitadora Cecrea La Ligua, cuaderno de campo, La Ligua, 07/09/22). Con esto se hace referencia, por una parte, a cierto cansancio respecto a intentar constantemente llevar a cabo actividades en el contexto de esta instancia que tiende a diluirse. No obstante, por otra parte, el Patio abrió un espacio de vinculación entre quienes componen el Cecrea mucho más profundo que aquello que se podía generar exclusivamente con los Laboratorios.

Esto último es lo que sitúa el foco en abordar la convivencia en el Centro, ya que, siguiendo a Lefebvre (2013), para que este se constituya como espacio, en tanto es habitado en los distintos movimientos que emergen entre quienes se hacen parte del mismo, es relevante considerar **cómo es practicado desde un modo de vincularse particular**. En este caso, el Patio nos entrega momentos álgidos en un socializar constante y cotidiano, frente a lo cual se ve especialmente tensionado el **desafío de aplicar un “modo Cecrea”, ya no solo desde experiencias concretas, sino en un convivir en movimiento**. A su vez, esto implica mantener aquellos elementos que les niños relevan del Centro, en tanto oportunidad de socializar, en que también se pueden divertir, ser escuchados, disfrutar de la tranquilidad, en un contexto seguro y cuidado (2da Escucha Creativa, Cecrea La Ligua, 28/10/22). A continuación, se diagraman los desafíos que se comienzan a instalar en la comprensión del despliegue del modelo Cecrea de esta manera extendida que implica la dinámica de Patio abierto:



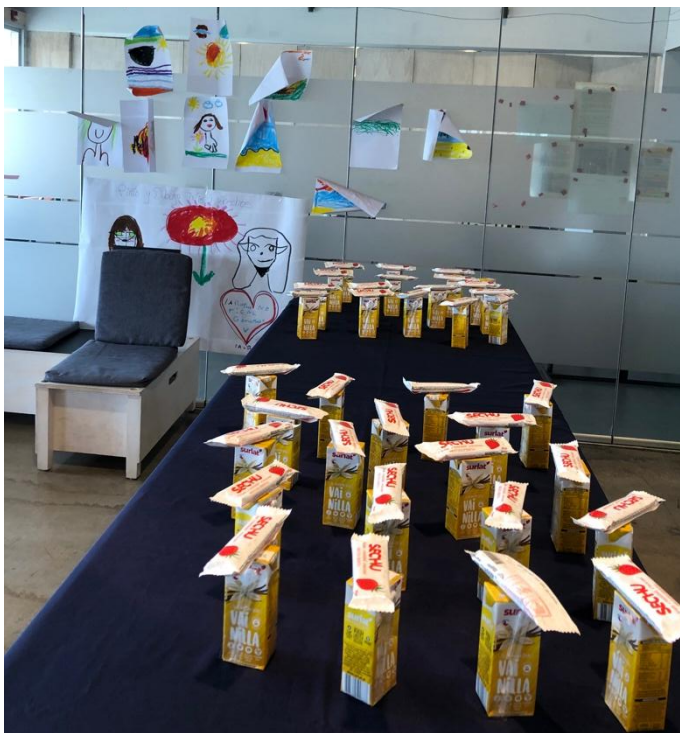
Fig 23. Diagrama de los desafíos que se comienzan a instalar con la dinámica de Patio abierto. Elaboración propia.

Profundizando en estos esfuerzos por practicar un modo Cecrea para convivir de manera cotidiana, un elemento clave que la Directora del Centro planteaba desde el primer momento es **construir constantemente una base de respeto desde la cual vincularse**. En la Política de Convivencia con enfoque de derecho Cecrea se plantea que es necesario que les niños aprendan que este espacio, en un proceso paulatino pero intencionado por el mundo adulto, se nutre desde **el respeto de sí y por el colectivo que se genera, siendo fundamental para que se afiance una convivencia amorosa** (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2020). Esto hace referencia a un **proceso de aprendizaje vincular, que se abre particularmente en la dinámica de Patio, en que se instalan distintos gestos que responden al modo de relacionarse con niños que se busca irradiar**.

“En este Cecrea se saluda” -me comenta una de las integrantes del Equipo Directivo-, enfatizando en saberse los nombres de quienes participan de este espacio, a la vez que mantener la mirada con quienes no están acostumbrados a saludar (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 26/08/22). Esto nos entrega una primera aproximación a un **Cecrea que se “hace cuerpo”, en tanto se presenta una interacción desde éste y sus experiencias en términos de sociabilidades, afectividades e interpretaciones que se van a desplegar en la práctica social** (Citro, 2004), lo cual se busca direccionar a construir este espacio respetuoso para con los niños.

De este modo, comienza a destacar cada vez más un **sentido de cuidado, en que hacernos cargo de un modo de convivir a irradiar hace relevante detenerse en el ámbito afectivo, que se entrecruza en la constitución de este espacio**. Ahmed (2015) lo plantea en términos de que, al encontrarnos cohabitando, nos involucramos, resonamos, nos afecta y afectamos, de modo que nuestros cuerpos y experiencias dialogan en el ejercicio de generar comunidades que se cuidan en el construir constantemente cómo nos estamos vinculando.

En el Cecrea La Ligua hay distintos guiños a esta labor de cuidado, que se traduce en una sensación de cercanía en relación al Centro. Desde colaciones posicionadas con detenimiento, que invitan a compartir una porción; jarras preparadas con agua y hierbas, dispuestas para que los niños se puedan servir; las invitaciones a hacerse cargo de aquellos elementos que utilizan; la escucha y atención que los niños relevan en distintos momentos que pueden encontrar en este espacio; a la vez que incluir acciones como “ferias del trueque” abiertas a la comunidad y un rincón con ropa bajo el nombre de “si necesitas algo, tómallo”.



Todo esto nos habla de un **direccionamiento a incluir a quienes se hacen parte del Cecrea, en el sentirse bienvenidos, a la vez que “dueños de casa”, enfatizando en un sello de este Centro que sus integrantes identifican como “familia”** (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 23/08/22).

Fig 24. Colaciones puestas a disposición para los participantes del Cecrea La Ligua, 24/08/22. Fotografía propia.

Asimismo, también se dan instancias especiales, que dejan entrever esa cercanía familiar y un cuidado y atención por quienes componen el Cecrea, que, desde el establecer vínculos, cercanía y cariño, renuevan las energías para seguir construyendo este espacio de manera conjunta. En tal sentido, recuerdo una tarde en que, desde el Laboratorio de Radio, le organizaron el cumpleaños a una joven que llevaba años participando con el Cecrea. Pusieron música, llevaron una gran torta y armaron una convivencia. Todos quienes estaban en el Centro llegaron a cantarle, se repartió la comida y era posible ver a niños corriendo, riendo y sacando fotos del momento (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 06/10/22).

En definitiva, si bien la apertura del Patio implica un desafío para aplicar las experiencias propias del modelo Cecrea, lo cual genera una sensación de desgaste; también profundiza una noción de cercanía, cumpliendo una labor en relación a que los niños tengan un “espacio en el que estar”. Es en este sentido que la convivencia toma un rol clave, particularmente para mantener el Centro en los términos que sus participantes relevan; una sensación de seguridad en el que poder socializar, divertirse y ser escuchados en un ambiente cariñoso y cuidado. Para esto, son importantes aquellos gestos que posibilitan entender la propuesta Cecrea como un modo de vincularnos a irradiar, en este despliegue extendido a una dinámica de Patio, que exige “hacerlo cuerpo” para llevarlo a lo cotidiano. Sean aquellos elementos que profundizan el respeto para habitar este espacio, conociendo nuestros nombres y deteniéndonos a saludar, o gestos de cuidado, que evidencian una dedicación en el acoger a quienes llegan; **todo se direcciona a construir un entorno afectivo que plasme aquellos aprendizajes vinculares constantes, que mantienen esta práctica cotidiana del modelo Cecrea en un Centro efectivamente habitado y habitable por niños.**

A continuación, se resume lo dicho, relevando aquellos gestos que nos acercan a una comprensión de la puesta en práctica del modelo Cecrea y su constitución como un espacio para las niñeces en la cotidianidad que instala la dinámica de Patio abierto:

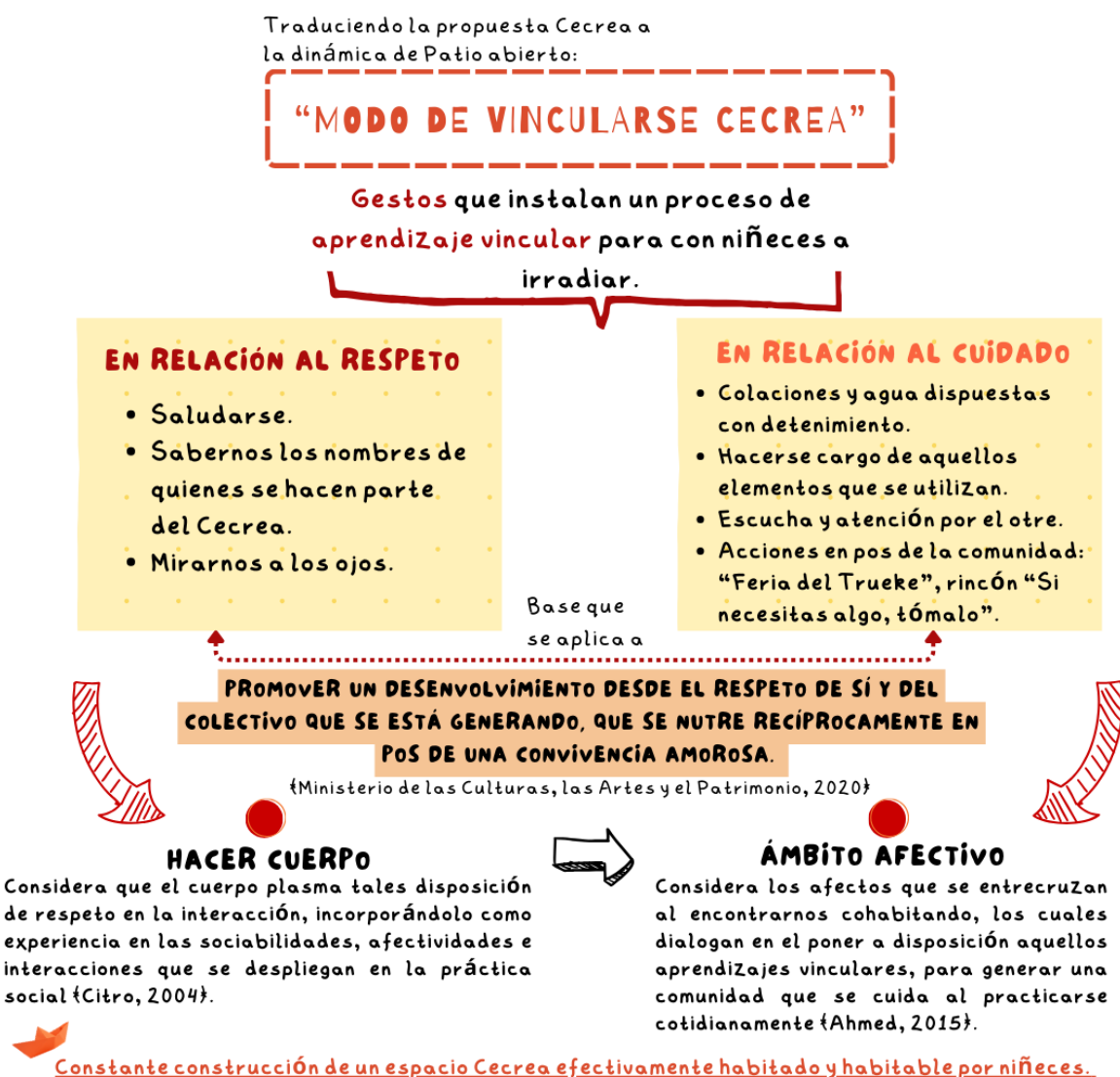


Fig 25. Diagrama que profundiza en aquellos gestos que acercan a una comprensión de un “modo de vincularse Cecrea”, a plasmar en la dinámica de Patio. Elaboración propia.

VII.I.III. Entre dos aspectos del modelo Cecrea: “Lo creativo y lo social”

Al momento de acercarme al Cecrea La Ligua y empezar a establecer los primeros caminos de correspondencia para trabajar de manera conjunta, me explicitaron que, si buscaba investigar la creatividad desde “grandes obras” generadas por “niñeces prodigio”, probablemente este no era el lugar. Y es que, tal como me comentaba una facilitadore, este tipo de centros suele asociarse a un referente europeo, en que:

“Se entra por una selección de jóvenes talentosos, mientras que aquí todos pueden entrar y eso yo no lo había visto. De repente igual te gustaría poder sacar proyectos de ese estilo, descubriendo talentos y con esas presentaciones de fin de año, pero el Centro tiene sus otras cosas, de lo social, de las relaciones que se establecen, y se están logrando cosas bonitas”. (Facilitadore Cecrea La Ligua, cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 26/08/22)

A partir de la cita anterior, ya se puede empezar a apreciar una suerte de **distinción entre un concepto de creatividad más intuitivo, asociado al trabajo con una selección previa de talentos, frente a aquello que se identifica como “lo social” que impregna a este Centro**. Las primeras pistas que nos entrega la facilitadore respecto a esto último responden a la característica de presentar una convocatoria abierta. En el modelo pedagógico Cecrea (2016b), se plantea en términos de **“convergencia social”**, entregándonos un entendimiento de este ámbito que responde a la **generación de encuentro entre niños y jóvenes diversos, en tanto comunidad en que confluyen distintas “realidades económicas, culturales, educativas y con capacidades diferentes”** (p. 3).

Lo anterior se hace especialmente evidente en la instancia de Patio, ya que, al abrir un “espacio en el que estar” diverso y que desborda aquellas actividades en que se puede distinguir una metodología Cecrea más estructurada, termina por propiciar una **puesta en escena de distintas niñeces frente a un mundo que ha tendido a presentarse ya resuelto por y para los adultos** (De la Jara, 2018). Sin embargo, hallar un equilibrio entre esta posibilidad de conocerles más en el Patio y mediar este encuentro en diversidad, a la vez que facilitar experiencias en términos Cecrea, abre un **cuestionamiento respecto a que este aspecto creativo podría quedar más relegado, frente a lo demandante que resulta el ámbito entendido como social**.

Teniendo en cuenta lo dicho, se podría reconocer esta **necesidad de aunar una dimensión sociocultural a la disposición material, física y mental desde la que se considera lo interactivo de este espacio** (González-Grandón et al., 2021). No obstante, respecto al Cecrea La Ligua, según comenta el Equipo en distintas ocasiones, éste se tuvo que ver más focalizado en abordar tal carácter social, en tanto **constante construcción de bases para el encuentro cotidiano en diversidad, que pareciera terminar por posicionarse en tensión a un despliegue creativo**.

En un día particularmente cansador, conversamos con una facilitadora y una de las encargadas del aseo, con un tono más bien de descargo. Tras plantear lo difícil que es lograr que los niños se concentren en algo, esta última habla de un recambio de participantes del Cecrea. Sentía que antes los niños se interesaban por cosas, que hubo Laboratorios bonitos, en que todo el Centro iba viendo sus procesos. Sin embargo, muchos habían dejado de venir, quizá por incomodidad en relación a quienes no se involucraban desde tal perspectiva -especulaba la encargada de aseo- (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 14/09/22).

Y es que es necesario comprender que, si bien hay niños que están sumamente interesados y asisten exclusivamente a Laboratorios, tras la pandemia y por las invitaciones que se pueden hacer a distintos espacios, **hay niños por volver a conocer constantemente en relación al Cecrea**. En conversaciones con integrantes del Equipo Directivo del Centro, expresan que en el papel se puede hablar mucho del ámbito de lo creativo, sin embargo, y a pesar de que existen las Políticas de Convivencia, aún queda mucho por hacer en este último aspecto. Así, se plantea que gran parte de los niños vienen marcados con un “chip” del sistema escolar, que influye en sus modos de vincularse, lo que se conjuga con que, en el exterior del Cecrea, se siguen encontrando con las mismas lógicas adultocéntricas (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 23/08/22). Esto implica un constante cuestionamiento de los aportes de los niños desde el mundo adulto, transmitiendo una lectura de “poco valor” (Duarte, 2012; De la Jara, 2018), que puede pasar a llevar la disposición a experimentar y crear.

Siguiendo a Barbero (2016), **todos somos creativos, más este proceso no necesariamente cumple con una linealidad**. La autora plantea que, para su desenvolvimiento, existe una **relación intrínseca entre motivación y confianza en los propios conocimientos y experiencias para interactuar con la realidad**. Sin embargo, la comparación con parámetros de razón unívoca tiende a provocar pérdida de interés o se asume que simplemente “no se sabe”, en miras a evitar la frustración. Así, Barbero expresa que **es necesario atender a la diversidad de formas en que lo creativo materializa ideas, deseos y adaptaciones, lo que también conlleva desarrollar un vínculo afectivo con este proceso de exploración de la realidad**.

En este sentido, gran parte del derecho a imaginar y crear que promueve el Cecrea se encuentra ligado a un ámbito de lo social. Facilitar experiencias creativas en este contexto no es una mera transmisión de conocimientos, es abordar la motivación que se genera en los espacios y cuidar los vínculos afectivos que se establecen tanto con aquello que se está creando, como con quienes se hacen parte del proceso. Esto debido a que el ejercicio de crear implica pasar por un punto crítico en relación a las propias expectativas, que puede llevar a diluir la atención o, cuando se logran navegar aquellos afectos que genera, perseverar en el proceso de creación.

De todas formas, lo anterior **implica un conocimiento respecto al Cecrea y una comprensión de su propósito, lo cual pareciera ser relevante seguir profundizando**, según el diagnóstico de necesidades culturales realizado para la elaboración del Plan

Municipal de Cultura de La Ligua 2022-2025 (Ilustre Municipalidad de La Ligua, 2022). Esta labor es la que se termina por traducir en un énfasis identificado como “social” del Centro, en tanto en el proceso de darse a conocer y de propiciar una interacción en este espacio particular, se empapan de las realidades que les niños traen consigo. Tal como me comentaba una de las integrantes del equipo directo, al no tener certeza de aquello que les ha pasado a los niños en el tiempo, solo se les recibe en el Cecrea, disponiéndose a que ese momento sea de calidad, más no pueden asegurar un seguimiento, cuando no hay seguridad respecto a si van a volver por el carácter voluntario del Centro (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 31/08/22).

Generar una disposición sociocultural, entonces, conlleva un **constante ejercicio de sensibilizar(nos) a la propuesta del espacio que abre el Cecrea**, traduciéndola a la convivencia que se da en este, para que así no se vea consumida por el desgaste de contener las diferentes situaciones que emergen en el aprender a vincularnos en diversidad. Por ejemplo, distintos facilitadores nombran que esto se observa en los **desafíos de “captar atención”**, en tanto la participación voluntaria y la dispersión implica constantemente “invitarles a hacer actividades para sacarles del celular, tampoco obligarlos, pero darles la opción de hacer otra cosa. Si bien pueden no ser “grandes procesos”, estar ahí, en un espacio con materiales y estímulos, ya ayuda” (Facilitadore Cecrea La Ligua, cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 25/08/22). En este sentido, también expresan que no existe un manual de acción, en tanto **hay actividades que pueden funcionar en determinados momentos, más en otros pueden dejar de hacerlo**. Así me comentan respecto al circuito de obstáculos, en que, si bien era sumamente solicitado y respondía a una necesidad de movimiento, en algún punto despertaba un nivel de competitividad que ha llevado a situaciones tensas (Reunión de equipo, cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 01/09/22).

Considerando lo dicho, pareciera que existe un **diálogo entre un ámbito social y uno creativo que aún es necesario seguir pensando**. Esto al tener en cuenta que construir una convivencia en una comunidad diversa puede consumir una gran cantidad de energía, que termina por superponerse a la puesta en práctica de un modo creativo de aproximarse a la realidad, en que se busca abordar capacidades de observación, identificación de problemas, flexibilidad, originalidad, conexión y síntesis, y materialización de ideas (Cecrea, 2016b). En este sentido, en una primera instancia, aprehender un ámbito creativo pareciera ser más elusivo, frente a un trabajo de construir una disposición sociocultural a tal carácter interactivo del Centro.

Retomando, al situarse la convivencia como temática central, particularmente con el despliegue ampliado del modelo Cecrea en la instancia de Patio, se abre la pregunta respecto a cómo este se constituye en un “espacio Cecrea”, en tanto modo de vincularnos particular desde el que éste se practica. En miras a que esto dialogue con el ámbito creativo de su propuesta, parece relevante la idea de **co-protagonismo** desde el que se sitúan. Y es que, a partir de una lógica horizontal, se comprende como **proceso de aprendizaje en que se promueve la autonomía de las niñas en su interacción en el Centro** (Cecrea, 2016b). En este sentido, se hace relevante la distinción de que **este no es un espacio**

constituido desde el Cecrea para las niñas, sino que este grupo se encuentra constituyéndolo permanentemente.

Lo anterior hace referencia a que en el Centro hay un convivir constante entre los distintos elementos que lo constituyen, incluyendo una interacción entre niñas y adultos, lo cual pareciera desenvolverse entre lo social y lo creativo. Y es que, si bien hay un vincularnos con un direccionamiento a niñas que interpela aquellas concepciones de “portarse bien”, ligadas a una lectura desde cierta “inocencia”, “pureza” y “acatar correcciones” (Casas, 2006); también hay un desafío en el establecer límites y tomar una decisión pedagógica de aproximarse a momentos más directivos, que posibiliten mantener el sentido de este espacio libre y cariñoso. De esta forma, nos acercamos a un **Cecrea que se constituye como espacio en un constante movimiento de interacción y ajustes entre quienes lo componen y los distintos elementos que este involucra**. A continuación, se diagrama el ejercicio de diálogo entre “lo creativo y lo social”, en una comprensión de una de las principales dificultades para constituirse como un “espacio Cecrea”:

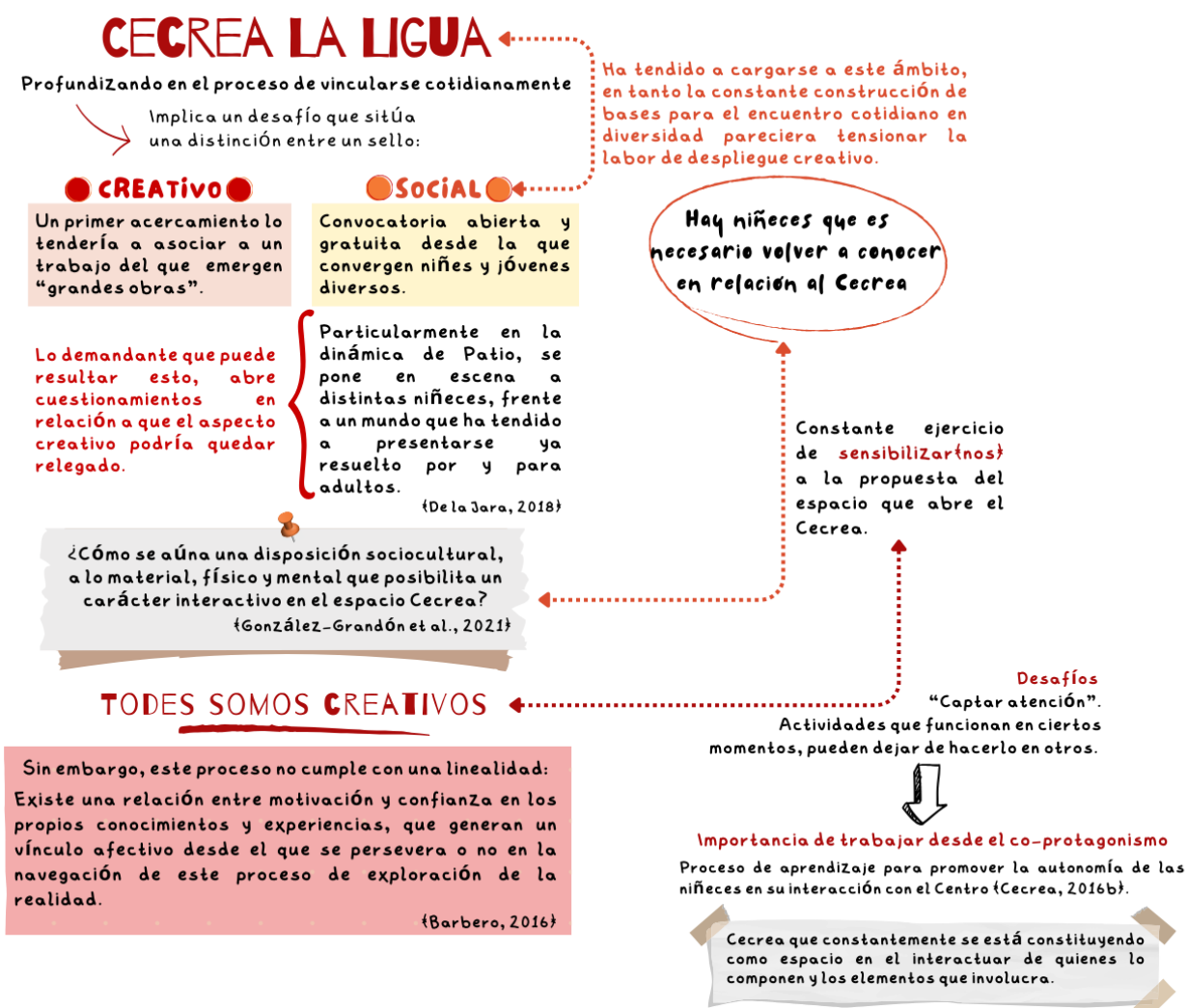


Fig 26. Diagrama que desarrolla el desafío de hacer dialogar “lo creativo y lo social” en el proceso del Cecrea La Ligua para constituirse a modo de “espacio Cecrea”. Elaboración propia.

VII.I.IV. Pistas para pensar el modelo Cecrea constituido como espacio para las niñas en La Ligua

A modo de cierre de este primer capítulo, se busca relevar aquellos elementos que resultaron claves en el recorrido realizado en pos de **comprender el despliegue del modelo Cecrea y su constitución como espacio para las niñas que participan en La Ligua**. En miras a abordar principalmente la primera parte de este objetivo, se aterrizaron aquellos elementos que se hacen parte de la propuesta Cecrea a lo que se puede observar efectivamente en La Ligua, profundizando en quiénes componen este Centro y cómo se construye su Programación, a la vez que las lecturas que las niñas entregan del mismo. Una vez que nos situamos en y desde tal ruta de navegación, fue posible aproximarnos a la segunda parte del objetivo, la cual buscó aprehender un sentido de usabilidad y apropiación del Centro por parte de niñas, particularmente desde los nuevos desafíos que ha instalado la dinámica de Patio abierto y cómo esto se traduce a la constante construcción de un “espacio Cecrea”.

Respecto al **despliegue del modelo Cecrea en el Centro de La Ligua**, es importante quedarse con la idea de que este **se plasma en las distintas acciones que mantienen con vida y en constante movimiento a este espacio**. No obstante, también encuentra una **nueva extensión en la instancia Patio**, considerando que este **posiciona desafíos para pensar la propuesta Cecrea de forma ampliada a un vincularse sumamente cotidiano**. Así, surge con fuerza la temática de la convivencia, en tanto al ponerse en escena niñas diversas, se hace necesario un constante ejercicio de conocernos en relación al Cecrea. Es decir, nos aproximamos a pensar el despliegue del modelo propuesto de manera expandida en el Patio, cuya puesta en práctica implica constituir un espacio para niñas que se practica desde un modo de convivir Cecrea a aprender constantemente. No obstante, este proceso ha implicado desafíos, de manera particular respecto a destinar mucha energía en el ejercicio de “contener” la diversidad de situaciones que se pueden dar al abrirse como espacio para niñas, frente a lo que el aspecto creativo de la propuesta pareciera más elusivo de aprehender.

Aun así, **la centralidad que toma la temática de la convivencia en este ejercicio de desplegar un modelo Cecrea que se constituye en un espacio para niñas, implica una comprensión de éste que ya no solo pone a disposición los distintos elementos que lo componen, sino que constantemente construye su sentido de habitabilidad**. De tal modo, prima un acercamiento a este por parte de sus participantes como un “*espacio en el que estar*”, en tanto traducen el despliegue del modelo Cecrea en una **constitución de espacio que les otorga la posibilidad de socializar, divertirse y ser escuchados, desde un sentido de seguridad y cuidado**. En consecuencia, pareciera ser que este Centro ha tendido a focalizarse en un “carácter social”, en el ejercicio de construir bases para el encuentro cotidiano. Esto debido a que el ámbito creativo, al implicar una disposición a explorar la realidad, hace necesario sensibilizar(nos) y constantemente tender puentes para dialogar con el aspecto social de convivir con una comunidad que se constituye diversa. A continuación, entonces, se aborda este ejercicio de disponernos a vincularnos en el Cecrea, para luego profundizar en el desafío de navegar el proceso creativo.

VII.II. Sobre aquello que ponemos a disposición al construir una convivencia Cecrea

Teniendo en cuenta el espacio social que el Cecrea La Ligua abre y que constantemente se está constituyendo en las relaciones entre quienes lo componen y los elementos que se hacen parte de él, este segundo capítulo busca profundizar en tal puesta en práctica de un ejercicio de vincularlos cotidianamente. En este sentido, se acerca a las configuraciones y reconfiguraciones que se generan en este espacio, en tanto **convivir que nos interpela, incomoda y resuena en el proceso de generar una habitabilidad y apropiación del Centro**. De este modo, en los siguientes apartados se presenta aquella ruta que aborda el segundo objetivo de la investigación: **Caracterizar las experiencias que traen les niñes en función de la convivencia que se da en el Cecrea La Ligua**.

Lo anterior se relaciona con una aplicación de aquella herramienta de posicionamiento - marco teórico conceptual- que entiende la experiencia entrelazada con el cuerpo y los afectos. Esto hace referencia a que la correlación entre estos ámbitos se expresa cuando interactuamos. Desde el cómo comprendemos el mundo y éste nos comprende, se toman distintas disposiciones hacia un otre, que nos sitúa en un espacio intersubjetivo en constante construcción, según las resonancias que se generan entre quienes se hacen parte del Cecrea y los distintos elementos que este facilita (Ahmed, 2015). De tal forma, al contrario de exponer las experiencias personales y específicas de les niñes, se busca relevar aquello que emerge tras sus disposiciones a un desenvolverse, convivir y apropiarse de este espacio diverso.

En definitiva, este capítulo busca acercarse a las pistas que aparecen en el ejercicio de mapear las configuraciones y reconfiguraciones de este espacio social, siguiendo a Watkins (2019), que sitúan nodos de experiencias, que permean la convivencia y el direccionamiento que se toma hacia un otre y a los elementos que el Cecrea facilita. Esto se aborda a partir de dos momentos clave. El primero guarda relación con las implicancias de vincularnos cotidianamente, que posicionan la relevancia de esta lectura desde los afectos, al aproximarnos a las disposiciones desde las que se están incorporando les niñes al Cecrea. Mientras que un segundo momento ya pretende centrarse en aquellos nodos experienciales que se entrecruzan en el sentido de habitabilidad y apropiación con que se dota a este espacio social.

A continuación, se consideran cuatro apartados que posibilitan construir desde los énfasis comentados; 1) **“Acercamientos y lecturas del Cecrea como espacio afectivo”**, que nos sitúa en el ejercicio de mapear disposiciones en el ponernos en vinculación; 2) **“¿Qué hacemos hoy? Sentidos de la mediación en el Cecrea”**, que profundiza en aquellos puentes a trabajar entre las experiencias facilitadas y sus participantes para profundizar en el derecho a imaginar y crear; 3) **“Constelaciones de experiencias que se entretejen en el Cecrea”**, que aborda aquellos nodos experienciales que se entrecruzan con la disposición a adoptar frente a los elementos que facilita Cecrea; y 4) **“Pistas para pensar las experiencias que nutren los flujos de convivencia en el Cecrea”**, que recoge aquellos elementos claves planteados en el capítulo para situar las experiencias de les niñes en relación a la propuesta Cecrea a irradiar.

VII.II.I. Acercamientos y lecturas del Cecrea como espacio afectivo

Comprender el despliegue del modelo Cecrea, particularmente en La Ligua, nos lleva a un espacio vivo, en que siempre están sucediendo cosas, flexible a aprender desde constantes contingencias, de leer energías diversas, niños que cambian y también son familia, que se apropian del espacio, a la vez que se encuentran con los desafíos de convivir en éste, en que se ven afectados, como también afectan. Todo esto implica una **apertura a entendernos y vincularnos, en que las experiencias previas que traen los niños también generan disposiciones frente a aquello por descubrir en el Cecrea.**

Considerando que la propuesta que busca irradiar este Centro se sustenta en un cambio de paradigma en relación al direccionamiento que adoptamos respecto a las niñas, se hace necesario un **proceso de sensibilizar(nos) en tal aprendizaje vincular.** Esto debido a que nos encontramos con niños diversos a los que hay que conocer en relación al Cecrea, lo que sitúa la relevancia de generar una **lectura desde aquellas afectividades que se están desplegando en relación a otros y en las experiencias del Centro,** siendo esto último clave en el construir un Cecrea que se cuida a sí mismo, para asegurar ese horizonte amoroso de cercanía y escucha, en que niños puedan explorar, habitar y apropiarse del Centro en sus propios términos.

De todas formas, este ejercicio de convivir en diversidad genera una amplia gama de situaciones no exentas de dificultades, en tanto aquellas disposiciones aprendidas hacia un otro no cambian de golpe, para tener en consideración todas las experiencias que traen consigo quienes se hacen parte del espacio Cecrea. En este sentido, se pueden dar días complejos, que resuenan de manera hostil -si se quiere-, reconfigurando la dinámica que se despliega en tal momento.

Recuerdo particularmente un día en que nos encontrábamos en la instancia de Patio con aproximadamente 15 niños circulando, en que se dieron algunas situaciones que terminaron impactando en la experiencia de juego. Desde discrepancias en el uso del espacio e implementos, como en el volumen y tipo de música a escuchar, se pasó a la frustración cuando los niños establecieron entre ellos cierta dinámica de competencia en el juego de recorrer circuitos de obstáculos (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 31/08/22). Si bien tales sucesos no representan una generalidad, sí releva que **una disposición particular puede resonar rápidamente en el grupo, reconfigurando el desarrollo de una instancia de juego.** En este caso, de un primer roce entre gustos musicales y usos del Patio, se pasa a cuestionar los roles que se tienen en el juego, profundizado por la frustración de no ganar, que prontamente termina diluyendo la actividad propuesta.

Lo anterior ya genera cierto aterrizaje de la propuesta Cecrea que, en el papel, puede llegar a otorgar una sensación de “utopía” para las niñas. Sin embargo, **para que esta sea puesta en práctica, se hace necesario recorrer caminos de aprendizaje que sitúan una disposición hacia niñas diversas.** Esto implica considerar el abordaje de aquellos afectos que se podrían considerar complejos, por ejemplo, respecto al momento de experimentar gustos, usos del espacio, perder y los medios que se emplean para responder

a tales situaciones; sea buscando validación en un adulto, delimitando zonas de juego que no permiten participar a otros o cuestionando el desarrollo de dinámicas y quien ganó, desde la frustración (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 31/08/22). De este modo, **se posicionan una serie de resonancias afectivas entre niñas, cuyas disposiciones desbordan aquella representación social que les vincula a una imagen inmóvil de inocencia y pureza, con afectos unidimensionales en torno a una alegría que se sobreprotege** (Casas, 2006).



Fig 27. Experiencia con plastilina, 28/09/22.
Fotografía propia.

Por otra parte, hubo un día en la instancia de Patio que se llevó a cabo una experiencia con plastilina. En esta se presentó una apropiación por parte de aproximadamente 10 niñas de 8 a 12 años desde distintas disposiciones, que permitió que cada vez se sumaran más participantes. Construyendo en conjunto un escenario para sus personajes, algunas se dedicaban a conversar, mientras otras compartían gustos y referencias o buscaban completar figuras que consideraban que faltaban y se las intercambiaban, llegando a adoptar entre ellas mismas funciones diversas para convivir en la actividad (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 28/09/22).

De todas formas, cabe destacar que, si bien al día siguiente se intentó retomar tal instancia de plastilina, no pareció haber el mismo interés. Esto lleva a situar un **sentido de adaptación a lo que efectivamente está sucediendo en el espacio**. Tal como se plasma con la primera experiencia comentada, a pesar de que en un período se relevó por parte de niñas una necesidad de moverse, luego se hizo necesario gestionar el giro competitivo que tomaba. A su vez, la segunda experiencia generó involucramiento y apropiación por parte de las niñas, tomando distintas disposiciones según sus intereses, más esto no asegura que al día siguiente vuelva a funcionar. En definitiva, se hace relevante una **comprensión de las distintas resonancias que circulan en el Cecrea, de manera de potenciar aquello que despierta mayormente la atención de sus participantes**.

Este direccionamiento a que las niñas puedan tomar distintos roles en las instancias que facilita Cecrea permite generar un contexto, en que **aquellas experiencias que traen se expresan en cómo se presentan al Centro y desde dónde se posicionan en éste** (Bruner, 1986; Díaz, 1997). Así, se vuelve a relevar el correlato material que esto tiene en el cuerpo, en que se cohabita desde éste y se entrecruza en los modos en que nos ponemos en relación (Boito y Espoz, 2010).

Tal proceso de vincularnos, entonces, se encuentra colmado de afectos, en tanto correspondencias que establecemos con un otro (Ahmed, 2015). Por lo tanto, nos

podríamos aproximar al Cecrea como **espacio afectivo** a leer, considerando que su constante constitución guarda relación con, siguiendo a Ahmed (2015), los distintos **modos en que circulan resonancias, en tanto intensificaciones relacionales de ser afectados, a la vez que afectamos en el proceso de ponernos en relación en un contexto común intersubjetivo**. Así, se generan zonas de contacto que promueven o limitan la interacción, según las orientaciones que se adoptan hacia un otro, al poner en juego experiencias que (re)configuran el Centro y sus modos de vinculación.

Esta aproximación al Cecrea como espacio de afectos que se encuentran circulando, implica no solo relevar aquello que denota cariño, sino también incomodidad o malestares, sin catalogarlo como espacio positivo ni negativo. De esta manera, empiezan a emerger pistas respecto a la **disposición de experiencias por parte de niñas al Centro**, en tanto **generan distintos momentos de convivencia, dependiendo desde dónde se incorporan a las distintas instancias facilitadas**. A continuación, entonces, se plasma esta aproximación a la vinculación en el Cecrea La Ligua, en que emergen aquellas experiencias propias de las niñas en los direccionamientos que adoptan hacia otros y a las instancias facilitadas, que sitúan un entendimiento del Centro como espacio afectivo:

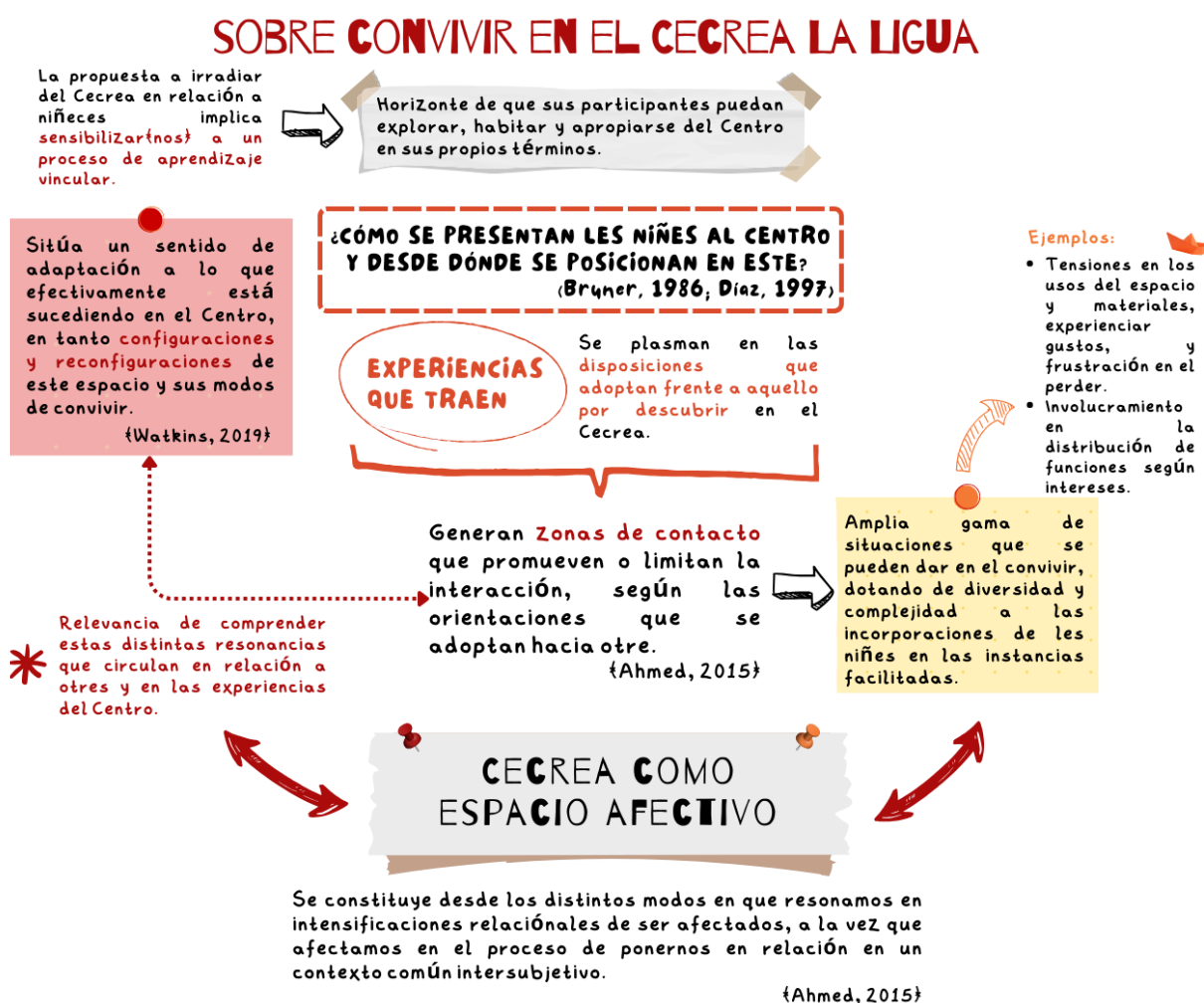


Fig 28. Diagrama que sitúa una aproximación y lectura del Cecrea como espacio afectivo. Elaboración propia.

VII.II.II. ¿Qué hacemos hoy? Sentidos de la mediación en el Cecrea La Ligua

Tras incorporar las pistas anteriores, de aproximarnos al Cecrea como espacio, en tanto se produce desde sus modos de convivir, dotando de movimiento y vida un constante constituirse cargado de afectos; se hace necesario profundizar en aquellas **dinámicas de mediación del Centro**, que propenden a facilitar el horizonte pedagógico del derecho a imaginar y crear.

Considerando que la propuesta Cecrea, lejos de imponer dinámicas, se despliega desde la voluntariedad, invitando a sus participantes a involucrarse en este espacio, la mediación adopta un **sentido de co-protagonismo**. Esto implica asumir que los adultos no se borran de este espacio, sino que acompañan procesos, especialmente cuando niños no están acostumbrados a embarcarse en una lógica de exploración, creación y aprender en el equivocarse, sin que esté todo dado por el mundo adulto. Lo anterior tiene en cuenta una interacción desde la horizontalidad, en que también aprendemos de los niños, toman responsabilidades y se promueve el direccionamiento hacia un desenvolvimiento autónomo, que nazca desde los participantes (Cecrea, 2016b). Desde el Nivel Central del Cecrea me compartieron esta reflexión de la siguiente manera:

“El ser sujeto de derecho implica que los adultos también están presentes, por lo tanto, hay una mirada del co-protagonismo, que eso también es interesante y bueno de mirar, porque nosotros, los adultos, facilitamos procesos, los adultos acompañamos los procesos. Los adultos no quedamos como expectantes en esta lógica de "bueno, que la hagan solos, que ellos se adueñen del espacio solos, porque se supone que es un espacio para ellos", cachai'. Es un **espacio para ellos, pero con ellos también**". (Teresita Calvo, encargada de participación y política de convivencia Cecrea, entrevista grupal Nivel Central Cecrea, 07/06/22)

Siguiendo esta lógica, el co-protagonismo se presenta a modo de **herramienta direccionada a profundizar la participación en el Cecrea**, entendiendo que las distintas personas que se hacen parte de este, a la vez que los diversos elementos que lo componen, se encuentran en vinculación. Así, esta orientación que toma la mediación implica un constante ejercicio de llegar a acuerdos conjuntos para el desarrollo de las distintas experiencias a facilitar, en que se involucran **aprendizajes respecto al espacio afectivo que se genera y cómo esto se puede encaminar a un convivir que transita procesos creativos y lúdicos**.

Teniendo en cuenta lo dicho, una pregunta que los niños plantean regularmente en el Cecrea es **“¿Qué vamos a hacer hoy?”**. Al hacerse parte del Centro diversidad de estímulos, se da que sus **participantes se incorporan a este espacio de distintas maneras**; hay quienes se hacen parte exclusivamente de ciertas instancias de Laboratorio, mientras otros pueden entrar a estas y, al terminar una primera acción, su atención se dirige a lo que está sucediendo en el Patio. En este último, pueden haber niños que deseen

sumarse a una dinámica de juego, mientras otros prefieren conversar o solo estar con sus celulares.

Toda esta gama de acciones sitúa **distintas disposiciones a las experiencias que se están dando en el Cecrea, lo que se podría vincular con perseverar o no en estas**. Por ejemplo, durante el Laboratorio “Detectives de la ciudad” que llevé a cabo, se invitó a registrar en cuadernos de campo todas aquellas cosas curiosas que les participantes encontraran en el cementerio de La Ligua. Si bien algunos niños lo llevaron a cabo de inmediato, un niño de 10 años en particular tendió a preguntarme qué tenía que observar específicamente y si le podía ir nombrando aquello a anotar. En este sentido, el participante esperaba que hubiese algo previamente “escondido” por parte de los facilitadores, siendo un **proceso complejo el disponerse a experimentar**, lo cual generó cierta frustración y duda respecto a si perseverar en el llevar a cabo la actividad propuesta (Primera sesión Laboratorio “Detectives de la ciudad”, Cecrea La Ligua, 08/11/22).

La escena anterior comienza a situar ciertos afectos que podrían disponer las niñas al momento de enfrentarse a un proceso creativo, en que un miedo a equivocarse frente a lo que consideran que les adultos “esperan”, resuena en exasperación y el querer cambiar de actividades rápidamente. Barbero (2016) lo expresa en términos de que se genera un **vínculo afectivo con aquella actividad de crear, al materializar anhelos, deseos y necesidades, lo cual se puede ver impactado por la valoración y confianza que se tiene de los propios conocimientos y experiencias**.

En distintas ocasiones, los niños que se hacen parte del Cecrea plantean críticas a los modos de relacionarse de algunos adultos en los centros educacionales a los cuales asisten, expresando que ahí se les alza la voz para exigir “hacer caso” o tienden a no escucharlos. Así comenta una niña de 12 años, mientras nos encontramos pintando en la instancia de Patio, quien manifiesta que “por fin queda menos para el fin de semana”. Le pregunto si va a hacer algo esos días, a lo que dice que “ver tele y dormir hasta tarde”, agregando luego que le alegra que no va a tener que ver a su profesora, ya que le cansaba que gritara tanto y no escuchara lo que los niños le decían (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 08/09/22). Siguiendo a Barbero (2016), todas estas críticas se podrían asociar al establecimiento de ciertos **parámetros que llevan a asumir una disposición por parte de niños de bloqueo y “no saber” desarrollar determinadas actividades, frente a lo que se esperaría por parte del mundo adulto**.

De esta forma, **se requiere de tiempo para involucrarse en un espacio afectivo que resuena en pos de navegar aquellas experiencias creativas y lúdicas que se facilitan en el Cecrea**. Una de las integrantes del equipo directivo del Centro de La Ligua me expresa su esfuerzo por lograr que los contratos de los facilitadores duraran por lo menos 2 años, de manera de que los participantes puedan “ver las mismas caras” (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 14/09/22). Esto responde a que los facilitadores también tienen que ponerse a disposición y resonar con los niños que se hacen parte de este espacio. Así, se puede dar que se intensifiquen preocupaciones por ser catalogados de “pesados”, “demasiado directivos” o que se adopta una actitud de constante contención, frente al

ejercicio de encaminar una búsqueda de respuestas creativas a aquellas situaciones a las que les participantes se enfrentan.

Considerando lo dicho, se sitúa el **desafío de continuar promoviendo la autonomía desde la mediación de este espacio**, particularmente cuando les niños expresan también haber experimentado en el Centro **situaciones afectivas ligadas al fastidio, soledad, aburrimiento y tristeza, que parecieran ser incómodas de gestionar**.

Estas se conversan con detenimiento en la 2da Escucha Creativa 2022 realizada en el Cecrea La Ligua con aquellas dos niñas del grupo de 10-11 años que participaron en la segunda actividad de Maestranza. Esta consistió en la creación de un “Botiquín Cecrea”, en el cual se invitó a las participantes a colocar aquellos objetivos que ellas “recetarían” en las distintas situaciones que se pueden dar en el Cecrea. Así, colocan un peluche para “cuando te sientes solo, quieres compañía y no quieres compañía de una persona, o nadie se acerca a ti” (Participante de 10 años). Tal escenario de que “te dejen solo”, lo asociaron a una sensación de “pena de tristeza”, la cual diferenciaron de una “pena de vergüenza”, la cual correspondería a “cuando dicen cosas de uno que no son” (Participante de 11 años) (2da Escucha Creativa, Cecrea La Ligua, 28/10/22).

A su vez, considerando que el “captar la atención” se ha posicionado como desafío, cuando les participantes desean cambiar rápidamente de una actividad a otra, hay niñas que expresan que a veces experimentan “fastidio” con la dinámica que se está generando, como también aburrimiento. Así comenta una niña de 10 años que, deambulando por el Patio, pregunta qué podríamos hacer, ya que “es aburrido que todos adentro estén pegados al celular” (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 25/08/22).

De todas formas, en ambas situaciones se releva un cierto sentido de interés y responsabilidad para con este espacio por parte de niños, a cuyo cuidado pueden contribuir desde el cómo piensan su participación dispuesta hacia otros. Así, el sentido que toma la mediación en el Cecrea La Ligua desde el co-protagonismo implica considerar estos **distintos modos de habitarlo**. Por lo mismo, generar autonomía en el despliegue de les participantes en el Centro se entrecruza con mantener un equilibrio entre el “estar ahí” por parte de les facilitadores, más entregando herramientas que posibiliten gestionar aquellas disposiciones afectivas que les niños expresan que pueden resultar incómodas en este proceso -fastidio, soledad, aburrimiento, tristeza-. A continuación, entonces, se diagrama esta primera aproximación a los sentidos que la mediación adquiere en el Cecrea:

SENTIDOS DE LA MEDIACIÓN EN EL CECREA

Co-protagonismo

“Espacio para les niñes, pero con les niñes”; se acompañan procesos, promoviendo un direccionamiento hacia un **desenvolvimiento autónomo**.

{Cecrea, 2016b}

Sitúa en una dinámica de constante **vinculación** entre quienes se hacen parte del Cecrea y los elementos que lo componen.



¿QUÉ VAMOS A HACER HOY?

Considerando las diversas maneras de incorporarse a las experiencias Cecrea y las disposiciones que se adoptan hacia estas...



¿Cómo se persevera en las dinámicas propuestas?

Complejidad del disponerse a experimentar:

Proceso de creación materializa anhelos, deseos y necesidades que sitúan un vínculo afectivo en esta dinámica, la que se puede ver impactado por la valoración y confianza que se tiene de los propios conocimientos y experiencias.

{Barbero, 2016}

Ej. Niños que se exasperan y cambian rápido de actividad, al no querer equivocarse respecto a lo que consideran que les adultos esperan de ellos.

Disposición de bloqueos

Espacio cargado de afectos en el convivir, que se entrecruza con los modos de navegar procesos creativos y lúdicos.

Se requiere de tiempo para involucrarse en un espacio afectivo que resuene en pos de navegar lo creativo y lúdico.

¿QUÉ SUCEDE CUANDO SE GENERAN SITUACIONES AFECTIVAS QUE LES NIÑES CONSIDERAN INCÓMODAS DE GESTIONAR?

● Fastidio, soledad, aburrimiento, tristeza ●

Construir una constante habitabilidad del Centro también dispone un sentido de responsabilidad en y desde sus participantes de cuidar esta convivencia.

Fig 29. Diagrama de una primera aproximación a los sentidos de la mediación en el Cecrea. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, y aproximándonos al Cecrea en tanto espacio que se constituye constantemente en el direccionamiento a generar habitabilidad y apropiación por parte de sus participantes, es posible plantear una **lectura que pone en relación a participantes-espacio-medios facilitados**. Esto hace referencia a una **labor de mediación que toma sentido en los vínculos que se establecen en esta triada** que considera: participantes que traen sus propias experiencias a conocer en relación al Centro; el espacio que éste abre, en que se busca poner en práctica una propuesta que conlleva un modo de convivir particular con niñeces; y los medios facilitados, asociados tanto a implementos, como a las distintas experiencias abiertas que se ofrecen en el Cecrea.

Construir estos vínculos, en miras a que quienes se hacen parte del Centro encuentren diferentes caminos propios para explorar y apropiarse de este en sus modos de habitarlo,

implica “generar un puente, acercarlos al espacio, acercarlos a cosas que desconocen o que no han tenido la oportunidad de explorar” (Cecrea, 2022a, p. 31). Es decir, existe un acompañamiento que propende a generar la confianza para un desenvolvimiento autónomo en el Cecrea. A su vez, detenerse en tales puentes de vinculación y en aquello que podría resonar, por ejemplo, en relación a cierta incomodidad, también sitúa una disposición hacia el cuidado de este **espacio afectivo, cuya diversidad, siguiendo a Barbero (2016), es necesario atender para navegar los distintos procesos que se facilitan en relación al derecho a imaginar y crear.**

A continuación, entonces, se presentan de manera visual aquellos elementos entre los que el ejercicio de mediación en el Centro tiende puentes, en un sentido de construir e irradiar la convivencia que se da en éste desde un “modo Cecrea”:

Labor de mediación adquiere sentido en estos vínculos que establecen:



Fig 30. Diagrama de los vínculos que aborda el ejercicio de mediación entre participantes, espacio y medios facilitados en el Cecrea. Elaboración propia.

VII.II.III. Constelaciones de experiencias que se entretajan en el Cecrea La Ligua

En el ejercicio de vincularse y convivir cotidianamente en el Cecrea, se relevó que hay puentes que se colman de resonancias desde y entre sus participantes en las disposiciones que toman en relación al espacio y los medios facilitados en éste. Tales resonancias las asociamos a aquellas experiencias que traen las niñas y que se dejan entrever en el desenvolverse en este espacio. A continuación, entonces, se proponen **cuatro constelaciones de experiencias que se fueron situando relevantes, respecto al constante construir un sentido de habitabilidad del Centro en pos del derecho a imaginar y crear.**

Con esto se hace referencia a **cuatro grandes temáticas -gustos e intereses; cuerpo; interacción entre edades; migración-, que emergieron en distintas situaciones que se dan en el Cecrea y que sitúan experiencias de traer las niñas en la convivencia que se da en este espacio.** De esta forma, en relación a cada una de estas constelaciones, se genera una lectura que otorga distintos ejes según las intensificaciones relacionales que abren en los puentes de vinculación extendidos para apropiarse del Centro. A continuación, entonces, se aplica aquella herramienta de posicionamiento -marco teórico conceptual- que posibilita aproximarse a las **experiencias** de niñas, en tanto la diversidad de formas en que se presentan a la realidad y ésta se les presenta (Brunner, 1986; Díaz, 1997), desde los **afectos** que suscitan, al situarnos en relaciones que generan zonas de contacto en el corresponder direccionamientos hacia un otro (Ahmed, 2015), con un **correlato en el cuerpo**, que implica el sustrato material desde el que se cohabita el espacio (Boito y Espoz, 2010; Esteban, 2013); **todo lo cual se despliega en el convivir, apropiarse y habitar diverso de las niñas en el Cecrea.** Cabe destacar que las lecturas que siguen están lejos de querer situarse como generalidad, a la vez que reducir las distintas experiencias y disposiciones de las niñas. No obstante, buscan ser un aporte en tanto **pistas desde las que cuidar un espacio social afectivo que facilita la navegación de procesos creativos y lúdicos.**

Un primer nodo experiencial a abordar se relaciona con la **identificación y expresión de los propios gustos e intereses.** Considerando que en el Cecrea se busca facilitar instancias que generen un sentido de disfrute desde la voluntariedad, es relevante que sus participantes puedan hacer parte, explorar y compartir tales gustos de manera abierta. Tonucci (2017) lo plantea en términos de que las niñas necesitan poder reconocer, en un espacio flexible y acogedor, que sus afinidades con ciertas temáticas y dinámicas diversas encontrarán validación para ser experimentadas, en tanto se aseguran las condiciones que alientan el conocimiento y goce de estos “juguetes favoritos”, sin temor de ser juzgados. De todas formas, teniendo en cuenta que se hace necesario un proceso de sensibilización para con este tipo de espacio, se distinguieron 3 ejes desde los que las niñas parecieran disponerse en relación a sus gustos.

El primero eje guarda relación con ciertas situaciones que pude apreciar durante mi estadía en el Cecrea La Ligua, en que se generaba una **influencia de grupo, reflejada en los usos del espacio y limitaciones que las niñas parecían autoimponerse respecto a sus**

gustos. Une facilitadore me adelantaba tal situación, comentando que le había tocado hablar de géneros musicales con algunos participantes del Centro para escoger una canción. La gran mayoría del grupo tendió a cargarse al reggaetón y música urbana, a lo que solo un niño, posteriormente, le dice al oído al facilitador que él prefería el rock, pero que no comentara al grupo que él lo había sugerido. Estas disposiciones en relación a la música también las pude observar en el Patio, particularmente cuando llega un niño de 10 años con un parlante en volumen alto, que acapara la instancia con un género urbano, a lo que otro niño de 11 años se tiende a alejar y escucha otro tipo de música desde su celular de manera tímida (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 31/08/22).

Lo anterior nos presenta un flujo en que, al momento de abordar gustos musicales, se genera cierta influencia dentro del grupo por una elección mayoritaria, a lo que quienes no se identifican con ésta resonaron desde cierta incomodidad o timidez. Sea por experiencias pasadas en que, por ejemplo, se les ha molestado o no escuchado al respecto, se suscita una disposición de búsqueda de validación de pares, cuyo correlato corporal responde autolimitándose al momento de compartir otras opciones o cambiando sus usos del espacio.

Esta lectura abre otro eje vinculado a **compartir gustos propios como si de secretos se tratasen.** Esto ocurre cuando converso con una niña de 12 años, quien expresa que disfruta de ver televisión. Al preguntarle qué programas le gustan y cuál es su personaje favorito, se pone inquieta. Desea contarme, más no quiere que la juzguen. Cuando le digo que no le voy a decir a nadie quién es, me susurra al oído su respuesta, su cara se torna roja y se tapa la boca. Yo solo muestro interés para que me cuente más si lo desea, a lo que comparte con más soltura qué le agrada de tal personaje (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 08/09/22).

Teniendo en cuenta esta escena, compartir gustos que se consideran no tan populares se asocia a un gesto sumamente bochornoso. Así, considerando alguna experiencia previa en que pareciera haberse internalizado vergüenza, se genera una disposición a mantener el secreto, con un correlato corporal de compartir en voz baja y al oído, en miras a poder encontrar cierta validación y contención desde la figura de un adulto facilitador.

Aun así, **también se releva por parte de niñas la posibilidad que les entrega el Cecrea de hacer lo que ellas quieren hacer.** Esto se destacó tanto en la 2da Escucha Creativa 2022, como en un momento de conversación que compartimos con una niña de 10 años, quien expresa que le gusta el Cecrea, porque no todo gira en torno a la cancha de fútbol - tal como le sucede en el colegio-. Al contrario, en el Centro cuenta con el espacio para hacer actividades diversas con tranquilidad (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 29/09/22).

Esta escena sitúa un último eje respecto a un **sentido de tranquilidad**, en que se toma una experiencia previa, como lo es la imposibilidad de utilizar libremente el patio del colegio, para dirigir afectos de calma y un correlato corporal relajado en el hacer lo que ella desee dentro de la apertura que ofrece el Cecrea.

Considerando lo dicho, este primer nodo de experiencias en relación a gustos nos vuelve a situar en la necesidad que plantea Tonucci (2017) respecto a un espacio acogedor que posibilite desenvolverse desde los propios intereses. Esto incluye un **direccionamiento flexible hacia gustos diversos**, particularmente cuando pareciera no ser tan fácil expresarlos, lo cual se plasmó en las disposiciones hacia la (auto)limitación o abordarlos como secreto. De todas formas, siguiendo a Barbero (2016), un espacio como Cecrea también puede **ampliar la propia experiencia**, en el sentido de que abre posibilidades para hacerse partes de dinámicas diferentes, otorgando una sensación de tranquilidad para descubrirlas. A continuación, entonces, se presenta un diagrama que agrupa esta constelación de experiencias sobre gustos e intereses, entendiendo su emergencia en el convivir y las disposiciones afectivas y corporales que esto genera:

CONSTELACIÓN DE EXPERIENCIAS SOBRE GUSTOS E INTERESES

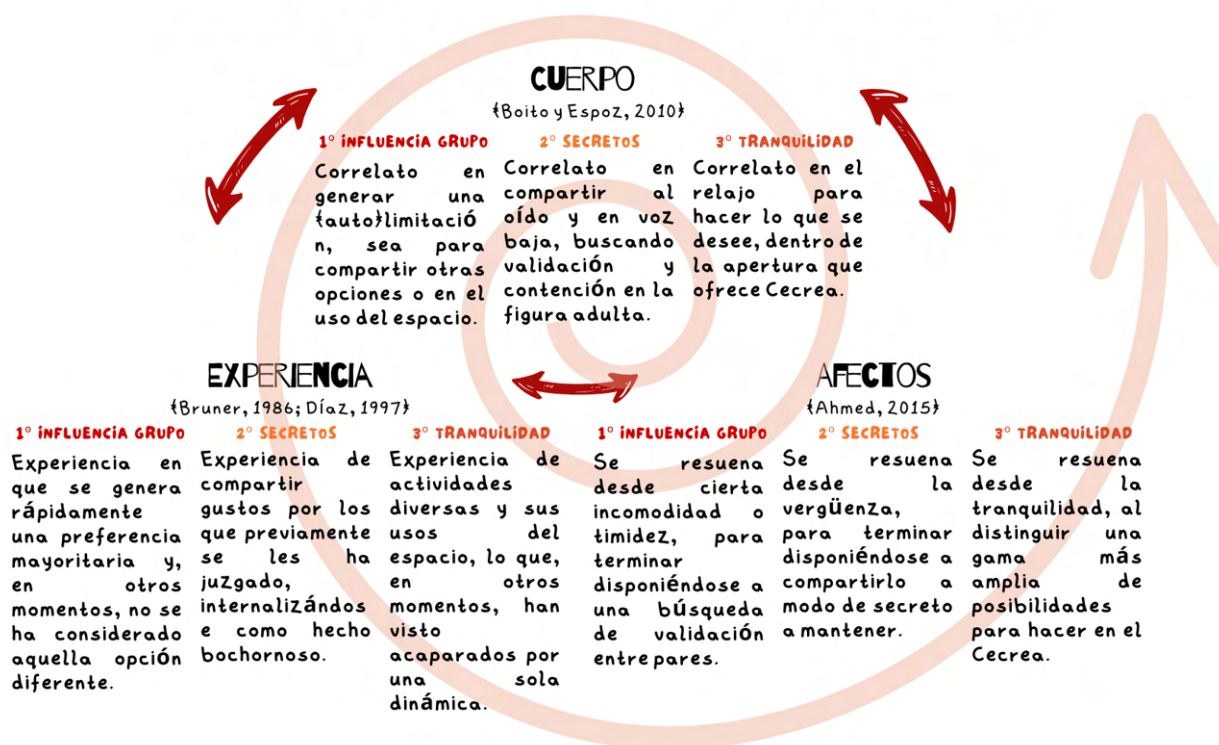


Fig 31. Diagrama constelación de experiencias sobre gustos e intereses. Elaboración propia.

Un segundo nodo experiencial responde a **situar corporalidades** en el espacio social afectivo que abre el Cecrea, en tanto puesta en escena de niñeces diversas. Esto se asocia a los planteamientos de Silvia Citro (2010) respecto a que a determinados sujetos les corresponderían cuerpos particulares, en tanto se cargan y configuran con experiencias asociadas, desde las que se leen y erigen disposiciones. Así, las aproximaciones que despliegan les niñes en el Cecrea sobre la diversidad de cuerpos que se hacen parte de éste, también entregan **experiencias en relación a un convivir que se encuentra en constante construcción**. De esta forma, se abren dos ejes sobre disposiciones por parte de niñes que se observaron en sus lecturas cargadas de ciertas corporalidades que se hacen parte del Centro.

El primer eje responde a la **presentación del propio cuerpo**. Un día durante la instancia de Patio, una niña de 12 años se sienta a mi lado, distanciándose de la dinámica de circuito de obstáculos que se estaba dando. Se saca el polerón y lo coloca tapando su cuerpo, mientras me pregunta con duda si su pelo se veía bien. Posteriormente, comenta que quizá debería volver a ponerse su polerón, en un gesto de cubrirse, a pesar de que era un día caluroso (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 31/08/22). Esta escena me entregó pistas de lecturas del cuerpo que luego se hicieron más evidentes en distintas discusiones entre niños, en que los comentarios de enojo se dirigían rápidamente a atacar la composición corporal, abriendo dudas sobre su puesta en escena.

Lo anterior nos presenta un flujo en que, desde experiencias en que se reciben críticas sobre el propio cuerpo, se tienden a generar afectos ligados a la vergüenza e inseguridades. Estos se traducen en disposiciones a cubrirse, con un correlato corporal de presentarse desde el resquemor y la duda, particularmente respecto a ser parte de dinámicas que conllevan movimiento y mayor exposición en tal sentido.

Por otra parte, se abre un segundo eje respecto a **vivencias en torno al género y la sexualidad**. Si bien en distintos espacios del Cecrea se pueden encontrar escritos que dejan sus participantes, haciendo referencia a las diversas formas de expresar sus identidades de género y orientaciones sexuales, también hay quienes no se encuentran familiarizados con el amplio espectro que implica esta temática. Así me comenta una integrante del Equipo Directivo, quien comparte una situación en que había sido un desafío generar un diálogo entre una chique no binario y una niña venezolana, ya que, al no haberse aproximado a estos asuntos de género antes, “era como presentarle a un marciano” decía. Tal situación la observo cuando me encuentro conversando con una niña venezolana de 11 años y llega otra niña de 10 años, notándose inmediatamente que existía una tensión entre ambas, al no querer hacerse parte de la misma actividad. Así, la primera reacción de la niña de 11 años se dirige a criticar el corte de pelo de la otra, diciendo que era “de hombre” y le “faltaba ser más femenina” (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 28/09/22).

Este tipo de distinciones con una **carga atribuida a ciertas expresiones del propio cuerpo** también la observo cuando una niña de 12 años me dice que me fije en las uñas de otro niño de 11 años. Estas se encontraban pintadas con marcadores, a lo que la niña comenta que ha escuchado a otros niños llamarlo “gay”, en un tono de burla y molestia (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 31/08/22).

Así, se da que, a partir de experiencias de criticar y ser criticados respecto a cómo se lleva el propio cuerpo y sus asociaciones con ciertas expresiones de género y orientaciones sexuales, se generan afectos en torno a la incomodidad. Esto abre direccionamientos a leer el cuerpo desde estereotipos que lo cargan de connotaciones no deseadas, que, en consecuencia, sitúan un correlato corporal de hostilidad e incompreensión sobre modos diversos de presentarse en el espacio.

Considerando lo dicho, se da que **situar corporalidades en un espacio social afectivo en que se convive en diversidad como el Cecrea, se encuentra colmado de las**

distintas lecturas que se erigen en relación al cuerpo, desde cargas que responden a experiencias asociadas a cómo este se presenta (Citro, 2010). Así, teniendo en cuenta que el cuerpo atestigua estas interacciones que establecemos, en tanto desde y en éste se plasman modos de ponernos en relación (Esteban, 2013), **su puesta en escena se ve atravesada por las disposiciones que se erigen a partir de esa lectura con que se le dota**. Tal como se expuso en el primer eje, un ejemplo de esto es que la soltura con que se presenta el propio cuerpo se encuentra relacionada con aquellos direccionamientos que levantan inseguridades respecto a su contextura y composición. A su vez, el segundo eje plantea cargas que se suelen atribuir a ciertas expresiones del cuerpo en relación a identidades de género y orientaciones sexuales, las cuales pueden generar hostilidad en la lectura de distintos modos de presentar el propio cuerpo. A continuación, se comparte un diagrama que aúna esta constelación de experiencias sobre situar corporalidades en un ejercicio de convivir en diversidad:

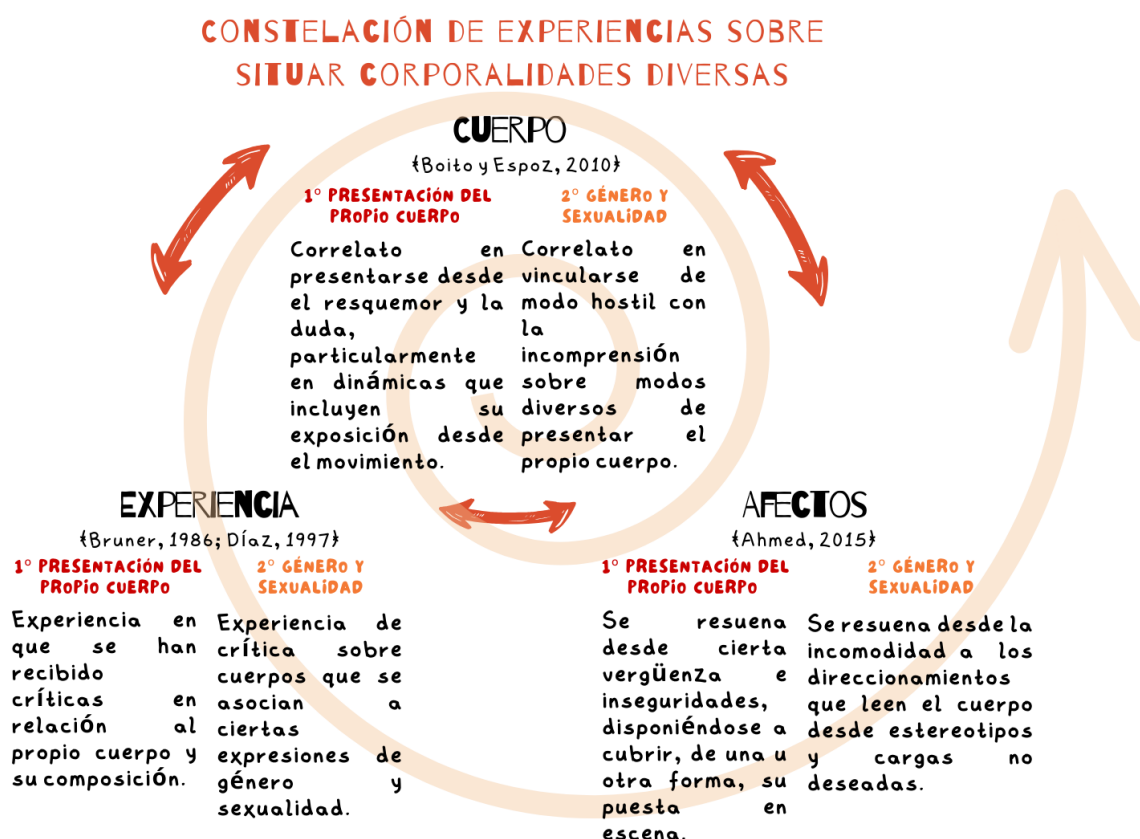


Fig 32. Diagrama constelación de experiencias sobre situar corporalidades diversas. Elaboración propia.

Un tercer nodo experiencial emerge al considerar que la convivencia que se da en el Cecrea conlleva una mediación por parte del mundo adulto. Ésta busca direccionarse hacia niñeces a partir de un cambio de paradigma, en que se cuestiona la aproximación a tal grupo desde la carencia, propia de una sociedad adultocéntrica en que se disminuyen sus aportes, al “aún no” estar “incorporados” a un mundo ya resuelto por los adultos (Defensoría de la Niñez, 2020a; Casas, 2006). No obstante, teniendo en cuenta que tal cambio incluye un proceso de aprendizaje vincular, especialmente cuando las niñeces continúan

encontrándose con tales lógicas en otros espacios, se hace necesario profundizar en la **interacción niño-adulto en la mediación del espacio Cecrea**. Esto se aborda a partir de dos ejes principales, desde los cuales se despliegan experiencias en este convivir intergeneracional.

El primer eje guarda relación con la lectura que se hace del Cecrea desde el construir una **vinculación amorosa y cercana**. Ésta se expresa desde los primeros días en que llego al Centro, en que la relación que se establece con los facilitadores implica un alto grado de confianza. Así expresa una niña de 12 años, quien plantea que una facilitadore en particular es “como mi psicóloga personal y confidente, llego a contarle de todo” (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 25/08/22). En este sentido, le facilitadore me comenta luego que, en muchas ocasiones, los niños que se hacen parte del Cecrea “buscan mucho cariño y afecto, quieren hablar”, y quizá ese es el único espacio en que una adulta está dispuesto a escucharles con un interés activo (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 07/09/22).

De esta forma, se releva que, de experiencias que traen los niños en que no se les suele escuchar, se genera una resonancia en relación a la confianza que parecen suscitarles el Cecrea y sus facilitadores en términos de cercanía y atención. Así, se direcciona un correlato corporal hacia la **búsqueda de expresiones de afecto** por parte de las niñas que participan del Centro.

Esto último también se traduce en **gestos de cariño** desde los que algunos niños se relacionan, tal como me sucedió cuando llegaban y te tapaban los ojos para adivinar quién era o te recibían con saludos y abrazos efusivos. A su vez, también me ocurrió conversando con una niña de 12 años por primera vez, quien me compartió ciertas inseguridades y, al encontrar validación, se apoyaba en mi hombro y me abrazaba (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 31/08/22).

A lo anterior se suman **gestos que denotan cuidados** al momento de relacionarse. Esto lo experiencé una tarde que llegué al Cecrea con la espalda quemada por el sol. Una niña de 12 años lo nota, de inmediato expresa su preocupación y me pregunta si me puse suficiente bloqueador. Me acomoda la polera, de manera que me cubra más y posiciona sus manos frías donde parecía arder, preguntando si eso me alivia un poco (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 06/10/22).

Todo lo anterior sitúa un primer modo en que emerge la vinculación intergeneracional entre niños y adultos en el espacio que abre Cecrea. Esta releva un sentido de cercanía que se genera con los facilitadores, que influye en los flujos que se movilizan en los puentes a tender entre los niños, el espacio Cecrea y los medios facilitados. Éstos implican zonas de contacto, siguiendo a Ahmed (2015), en tanto intensificaciones relacionales que se plasman a modo de superficies, a partir de lo cual emergen aquellos gestos de cariño y cuidado, en respuesta a una búsqueda de expresiones de afecto. Así, en un interactuar cariñoso para la escucha, el intercambio y el involucramiento, se responde a una necesidad que disponen los niños sobre experiencias que traen, en que se ha tendido a desconfiar de sus vivencias

y opiniones, las cuales se terminan direccionando a los vínculos entre generaciones que aquí otorgan un sentido de validación (Defensoría de la Niñez, 2002b).

De todas formas, un segundo eje se posiciona frente a tal cercanía, en una disposición de **búsqueda de privacidad**. Esto se plasma de manera particular en el uso del espacio por parte de niños en el Cecrea. Constantemente exploran aquellos rincones en que no se les vea y, durante la 2da Escucha Creativa 2022, en el grupo de 10-11 años, fue un tema álgido. Entre intervenciones por parte de todos los participantes y resonando en torno a reforzar este sentido de privacidad, los niños parten comentando que sus espacios favoritos del Cecrea son “la carpa” y “espacio silencioso”. Esto debido a que “nadie les molesta” y “pueden conversar tranquilos”. Tal crítica se dirige directamente a la presencia de cámaras en el Cecrea, las que asocian a un sentido de vigilancia e incluso espionaje, ya que “es incómodo que nos estén viendo todo el rato y en todos lados” (Participante de 11 años) (2da Escucha Creativa, Cecrea La Ligua, 28/10/22).

Lo anterior sitúa experiencias en relación a establecer límites en el involucramiento adulto, lo cual es importante comprender desde un **deseo de privacidad como derecho, y no porque se quiera “esconder algo”**. Así, se genera una resonancia respecto a una suerte de desconfianza que se podría establecer con los modos de estar de las niñas, con un correlato corporal de búsqueda y uso de aquellos espacios en que se puede identificar un mayor sentido de privacidad. En consecuencia, durante la Escucha nombrada y desde los mismos niños, se releva que, además de las actividades que facilita el Cecrea, también son necesarios los momentos que se acercan más a un juego libre efectivo. Es decir, instancias en que son ellos quienes establecen lógicas flexibles para habitar esos espacios, más allá de una sobre organización de la vida cotidiana que suele provenir de parte del mundo adulto (Mieles-Barrera et al., 2020). En consecuencia, los niños terminan por relevar las **distintas formas de hacer uso de un mismo espacio, en que se combinen experiencias facilitadas con simplemente “estar”, valorando que en el Cecrea existan rincones de los que hacer uso en grupos más reducidos o también solos**. Esto en miras de habitar un espacio en que quizá no todos los días se tiene ánimos para participar de actividades, involucrarse en procesos creativos, hay demasiado ruido y movimiento, o simplemente se tienen otros intereses en relación a lo que se está realizando una tarde en particular.

Retomando, se releva como segundo eje de experiencias en la interacción niño-adulto un sentido de privacidad, que tensionan aquellos afectos de desconfianza que leen las niñas en las acciones que asocian a una sobreprotección por parte de los adultos. Así, se destaca que negar o malentender sus límites, nos puede hablar de una adultez que aún pondría en duda el valor de un tiempo dirigido por niños, bajo la idea de que se “podría aprovechar mejor” desde aquello ya resuelto por los adultos (Defensoría de la Niñez, 2020a). Así, se busca establecer un **equilibrio entre la cercanía que resuena en compartir una necesidad de hablar y ser escuchados de manera cariñosa, con un tiempo para niños, en que puedan mantener sus espacios de privacidad**. A continuación, entonces, se diagrama esta constelación de experiencias que releva estos dos ámbitos de la interacción intergeneracional entre niños y adultos en el ejercicio de mediar un espacio como Cecrea:

CONSTELACIÓN DE EXPERIENCIAS SOBRE LA INTERACCIÓN INTERGENERACIONAL NIÑE-ADULTO

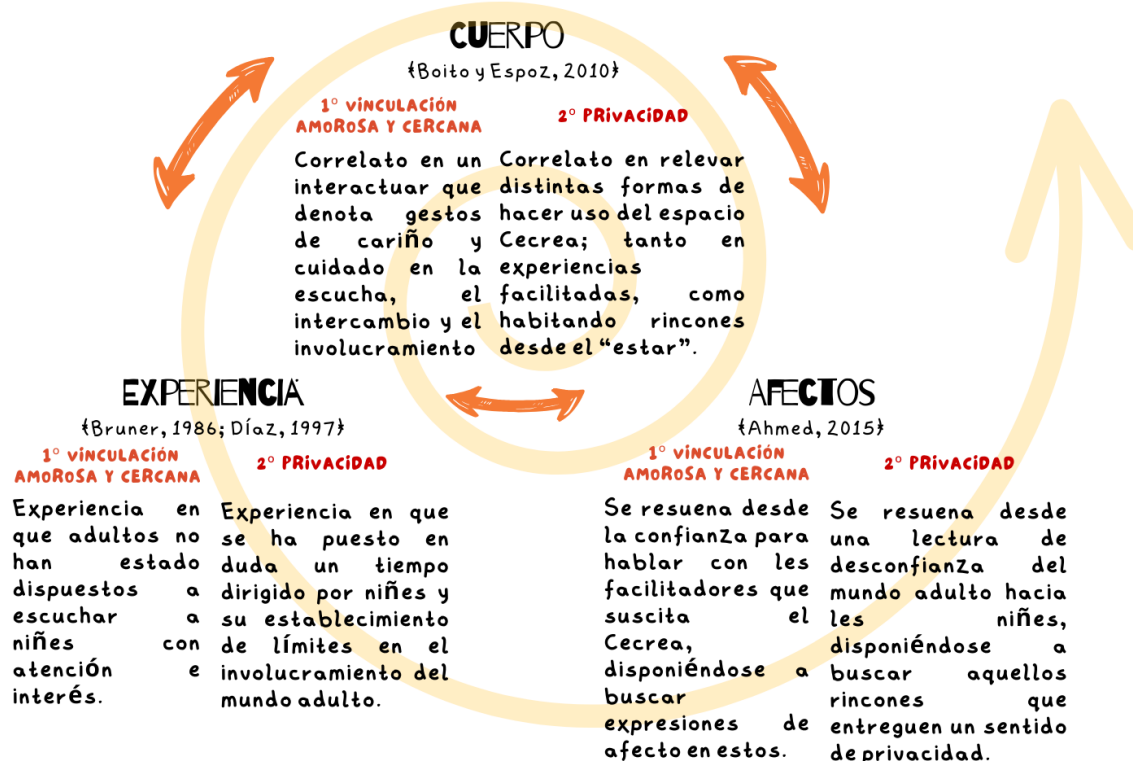


Fig 33. Diagrama constelación de experiencias sobre la interacción intergeneracional niño-adulto. Elaboración propia.

Finalmente, se hace necesario incorporar a modo de cuarto nodo experiencial una temática que se posiciona relevante, en tanto gran cantidad de niños que participan del Cereza La Ligua comparten como hito de cambio en sus vidas una **experiencia de migración**. En el Plan Municipal de Cultura La Ligua 2022-2025 (Ilustre Municipalidad de La Ligua, 2022) se incorpora a la población migrante a modo de agentes con problemáticas propias a considerar, ligadas a la falta de integración por diferencias idiosincráticas y a la inexistencia de espacios para este grupo en particular en La Ligua. En el estudio para generar tal Plan Municipal de Cultura se plantea un peak de 55 permanencias y 1.128 visas entregadas durante el año 2018, siendo los principales países de proveniencia Haití, Venezuela y Perú. No obstante, cabe destacar que gran parte de los niños migrantes que se incorporaban al Cereza La Ligua expresaban haber llegado a Chile, algunos de manera irregular, a fines del año 2021 e inicios de 2022, en un momento en que la pandemia por Covid-19 parecía estar estabilizándose, por lo que se dificulta contar con cifras claras y actualizadas respecto a la población migrante en La Ligua.

De todas formas, al observarse gran presencia de niños migrantes en el Centro, se incorporan **nuevos aspectos a considerar en el ejercicio de convivir en diversidad**. Algunos de los desafíos que emergen en esta vinculación se dejan entrever en el siguiente extracto de cuaderno de campo:

“Cuando el grupo que se encontraba jugando con plastilina se diluye, me detengo un momento a mirar las figuras creadas. Se me acerca una niña de 10 años expresando que ella va a hacer un perro, pero que le gustaría que yo hiciera una jirafa. Nos sentamos y le comenté cómo podemos mezclar colores para crear aquellos tonos que faltaban. Le sorprende profundamente y se interesa en conversar. Le cuento en detalle que soy tesista, lo que esto significa y qué me encontraba haciendo en el Cecrea.

Como era de esperar, la palabra “antropología” no le dice nada realmente. En un nuevo intento por explicarlo, el único ejemplo que se me ocurre es desde las palabras. Ella es venezolana y se refiere al color café como “marrón”, así que le comento que estudiar la diversidad cultural implica buscar cómo nosotras encontramos puntos en común para conversar, cuando nos referimos a un mismo color de manera diferente.

Sin saber si lo había logrado, ella comienza a direccionarse a mí desde sus experiencias, conectando en el comentar **situaciones en que no se había sentido comprendida** -e incluso habían cuestionado sus conocimientos- por referirse de otra forma a las cosas.

Me comparte una lectura comparativa a modo de ejemplo, respecto a que en Chile se toma demasiado té, mientras que ella tomaba café. Comenta que esto suele espantar a los adultos de acá, más en Venezuela los niños sí toman café y le incomodaba que, en Chile, juzgaran esta acción solo expresando que ella es “una niña”. (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 28/09/22)

Considerando que la interacción anterior se da en un contexto de armado de figuras de plastilina, se posiciona una sensación de estar haciéndose partícipe del espacio, independiente de cómo resulten las creaciones en sí, buscando soluciones a la falta de colores. Esto posibilitó cierta resonancia en el conversar y compartir experiencias con apertura a explorar lo que la participante pensaba. De este modo, rememorando escenarios en que sentía que no la comprendían por ser extranjera, se sitúan choques de palabras y costumbres, que generan afectos ligados a la incomodidad de sentirse juzgada y cuestionada por sus acciones, conocimientos y modos diversos de explicarse situaciones. Esto se termina por traducir en un correlato corporal de desconexión territorial respecto a aquel espacio donde se llega, como también tender a “aclararse” con quienes comparten experiencias de migración.

Lo anterior se puede asociar a la lectura que entrega Alegre (2007) respecto a que la migración implica un proceso de integración a una sociedad de destino, no solo en términos de acceso a salud y educación, sino a un espacio de socialización que también tiene que

posibilitar vivir la propia niñez en un “aquí y ahora”. En este sentido, aprender a convivir en diversidad conlleva buscar un equilibrio entre una integración que termina por homogeneizar costumbres y una particularización con la que finalmente no se interactúa. Así, se considera un posicionamiento cultural y relacional de niñeces migrantes, que en el Cecrea La Ligua se traduce en un ejercicio de **tender puentes de comprensión** que sigue en construcción.

A modo de cierre, todas las experiencias presentadas a lo largo de este apartado son interpretadas desde una lectura que se puede aplicar a una gama de situaciones, las cuales no representan una generalidad, pero sí sirven a modo de ejemplos para **situar temáticas que se abren en un convivir diverso**. Considerando que Cecrea cuenta con una invitación abierta, nos encontramos con diferentes gustos, cuerpos, interacciones y costumbres, las cuales pueden generar una **incomodidad inicial de la que hay que hablar, en tanto aprender una flexibilidad a la diversidad conlleva remecer un mundo conocido, para que tengan espacio otros por conocer** (Epele y Guber, 2019). En este sentido, se relevan las experiencias previas de los niños, de manera de situarlas en el espacio social afectivo que abre el Centro, en un ejercicio de aprehender a encontrarnos diversos. Esto al considerar lo que efectivamente está sucediendo en el Cecrea, profundizando aquellas resonancias que se establecen en el convivir, en las que se disponen experiencias encarnadas y se abren futuros en la práctica social (Ahmed, 2015).

VII.II.IV. Pistas para pensar las experiencias que nutren los flujos de convivencia en el Cecrea La Ligua

Retomando lo dicho en este segundo capítulo, se busca relevar aquellos elementos que resultaron claves en el recorrido realizado en pos de **caracterizar las experiencias que traen los niños en función de la convivencia que se da en el Cecrea La Ligua**. Para situar por qué acercarnos a éstas a partir de un sentido de vinculación, se inició el recorrido desde una lectura del Cecrea como espacio afectivo, que se constituye en las resonancias e intensificaciones relacionales que se dan en el convivir entre participantes. En miras a profundizar en este ejercicio de vincularnos, se navegó en los direccionamientos que toma la mediación en el Centro desde el co-protagonismo, sorteando situaciones afectivas que pueden resultar incómodas por parte de los participantes, de modo de tender puentes entre estos, el espacio Cecrea y los medios facilitados en éste, en un habitar diverso. Así, se terminan por abordar las experiencias que traen los niños, teniendo en cuenta su despliegue en disposiciones afectivas y corporales, que posibilitan caracterizarlas en pos de seguir construyendo aquellos puentes desde los que se facilita el derecho a imaginar y crear.

Considerando lo dicho, este capítulo entrega pistas centrales para **comprender la convivencia en diversidad que efectivamente se está dando en el Cecrea La Ligua**. Así, nos situamos en una **dinámica relacional que incluye participantes-espacio-medios facilitados**, entre los cuales se tienden puentes a partir de un ejercicio de mediación con un sentido de co-protagonismo, cuyo flujo se nutre de las experiencias que

les niños traen y disponen al Centro. En definitiva, en miras de fortalecer tales puentes en el ejercicio de irradiar un “modo Cecrea”, se sitúan dos marcos a considerar. En primer lugar, un **detenimiento respecto a desde dónde se están incorporando las niñas a las dinámicas y las energías diversas que traen**, comprendiendo que también se dan situaciones afectivas, tales como fastidio, soledad, aburrimiento y tristeza, que les participantes asocian a ser incómodas de gestionar. En segundo lugar, el **co-protagonismo adquiere especial relevancia para involucrarse y acompañar en este proceso de navegar las nuevas experiencias que ofrece la propuesta Cecrea**.

Lo anterior converge en **qué ponen les participantes a disposición en la convivencia que se está construyendo en este espacio social afectivo**. Así, se caracterizan cuatro constelaciones de experiencias que nutren un ejercicio de aprendizaje vincular diverso. El primer nodo guarda relación con **gustos e intereses**, a los cuales las niñas tienden a aproximarse desde tres ejes *-influencia de grupo; secretos; tranquilidad-*, los cuales cobran relevancia para navegar las opciones de “hacer” y “no hacer” que ofrece el Centro. Un segundo nodo sitúa el **cuerpo** en dos ejes *-presentación del propio cuerpo; género y sexualidad-*, en tanto promover procesos creativos y lúdicos conlleva un involucramiento desde éste, por lo que las lecturas con las que se carga también impactan en la apertura para interactuar con la realidad desde la exploración. El tercer nodo experiencial profundiza en la **interacción intergeneracional entre niños y adultos**, de manera de situar la mediación de este espacio entre una *vinculación amorosa y cercana y un sentido de derecho a la privacidad*. Finalmente, se incorpora una cuarta constelación de experiencias ligadas a la **migración**, en tanto aspecto que se suma al convivir en diversidad y que invita a aprender al respecto para sortear la *incomprensión*.

A continuación, entonces, se aborda la traducción de esta caracterización de experiencias, que les niños disponen en función de la convivencia, el apropiarse y el habitar diverso en el Cecrea La Ligua, en los desafíos que abren para navegar y relacionarse con el proceso creativo.

VII.III. Aproximaciones a los ires y venires del proceso creativo de niños en el Cecrea La Ligua

Retomando los planteamientos anteriormente compartidos, éstos nos acercaron a una comprensión del Cecrea como espacio social, en cuyo convivir se construye de manera constante un sentido de habitabilidad flexible, como también se nutre de aquellas experiencias que traen los niños y que disponen al Centro, en que lo afectivo cumple un relevante rol en el flujo que se genera a través de los puentes tendidos entre participantes-espacio-medios facilitados. Todo esto nos permite abrir un tercer y último capítulo, que busca profundizar en la conjugación de aquellos marcos en pos del derecho a imaginar y crear. Así, en los siguientes apartados se presenta la ruta que aborda el tercer objetivo específico de la investigación: **caracterizar los procesos creativos que los niños desarrollan a partir de los medios facilitados en el Cecrea La Ligua.**

Teniendo en cuenta los nodos experienciales que se relevaron para constituir constantemente una apropiación y habitabilidad diversa del espacio Cecrea, este apartado se direcciona a **hacer más aprehensible, desde rutas flexibles de sensibilización, el concepto de creatividad.** Es decir, este capítulo pretende acercarse a aquellos dispositivos que buscan situar una aproximación creativa, tanto al Centro como a la realidad, y los procesos que las niñas disponen hacia estos, de manera de levantar las últimas pistas respecto al ejercicio de navegar aquello que implica lo creativo.

En consecuencia, este objetivo se aborda en dos momentos centrales. En una primera parte, se relevan aquellos dispositivos que funcionan a modo de referentes de las aproximaciones de las niñas hacia un proceso creativo, centrándonos de manera particular en las Escuchas Creativas y en el Laboratorio que se propuso en el marco de esta investigación. Esto nos posibilita abrir un segundo momento, en que se profundiza en las **implicancias de involucrarse en un proceso creativo y cómo los niños disponen sus propios modos de navegarlo al espacio social y afectivo del Cecrea La Ligua.**

A continuación, se consideran cuatro apartados que posibilitan construir desde los énfasis comentados; 1) **“Sobre Escuchas Creativas: referente para ajustar la pertinencia Cecrea”**, que sitúa vías para pensar lo creativo y lúdico en el ejercicio de tratar distintas temáticas; 2) **“Detectives de la ciudad: acercando el proceso creativo desde lo investigativo a niñas”**, que permite relevar las exigencias de los caminos creativos diversos que toman los niños en sus aproximaciones a diferentes espacios; 3) **“Los desafíos de relacionarse con el proceso creativo”**, que profundiza en aquellas situaciones que implica llevar a la práctica lo creativo y su agrupación en herramientas para poder navegarlo; y 4) **“Pistas para pensar los caminos creativos que construyen los niños en el Cecrea La Ligua”**, que recoge aquellos elementos claves planteados en el capítulo para situar los procesos creativos de los niños, en relación a continuar construyendo el derecho a imaginar y crear que busca irradiar la propuesta Cecrea.

VII.III.1. Sobre Escuchas Creativas: referente para ajustar la pertinencia Cecrea

Para aproximarme a este mundo vivo que se constituye en el Cecrea La Ligua, y de cuya complejidad solo puedo dar algunos atisbos en los relatos compartidos hasta el momento, fue necesario tiempo; un proceso paulatino que exige sensibilizarse al espacio y hacerlo cuerpo. Llegar a que mi presencia se tradujera en cierta confianza, comodidad y ganas de compartir por parte de niños, implicó iniciar desde un aprendizaje sobre cómo les integrantes del Cecrea también aprenden a construir y reconstruir de manera flexible este espacio. Luego, fue necesario aterrizar aquella percepción -idealizada si se quiere- de un modelo Cecrea que funciona bajo condiciones perfectamente controladas, a lo que efectivamente está sucediendo en el Centro; niños cargados de experiencias, que se expresan en cómo convivimos y en cuyas resonancias (re)configuran este espacio.

Navegar situaciones complejas, constantes desafíos y sensaciones no necesariamente placenteras también es parte de un aprendizaje desde este “modo Cecrea”, en que se entrecruza una labor social con relevar el error y el equivocarse de manera intrínseca a desarrollar un pensamiento crítico (Cecrea, 2016a). Esto invita a detenerse en **cómo el Centro se investiga a sí mismo, en un ejercicio de verificar su pertinencia, abriéndose a cuestionar las propias expectativas y entendimientos adultos sobre aquello que disponen los niños al hacerse parte del Centro.**

En una conversación con una de las integrantes del Equipo Directivo del Cecrea La Ligua, me cuenta que, en ocasiones, han hecho Laboratorios que se podrían considerar “mega creativos” y nadie se inscribe; mientras que, en otros momentos, se ha propuesto “hacer burbujas” y todos los niños “están metidos”. En este sentido, siempre es necesario ir probando, ya que “a veces podemos achuntarle y otras no nomás” (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 31/08/22). Esto plantea un **proceso paulatino de abrirse a comprender las perspectivas de niños, respecto a cómo encuentran sus propias rutas flexibles en el sensibilizarse y apropiarse de la propuesta Cecrea.** Si bien para muchos niños estos acercamientos a una experimentación libre y autónoma pueden ser totalmente nuevos, también es necesario relevar cómo lo creativo emerge y se potencia en lo inesperado de lo cotidiano.

En definitiva, tener en consideración las vías desde las que niños se apropian del Cecrea y los medios facilitados en éste, nos acerca a comprender sus **modos de hacerse partícipes del Centro y cómo lo dotan de sentido.** Para esto, retomo las **Escuchas Creativas**, en tanto **metodología aplicada en el Cecrea que posibilita evaluar, ajustar y orientar los distintos ámbitos de su quehacer, a partir de las voces de sus participantes.** En estas instancias se facilitan procesos creativos y lúdicos, que permiten situar conversaciones respecto a distintas temáticas en torno al Centro, de manera de recoger los aspectos que van relevando las niñas durante la experiencia (Consejo Nacional de las Culturas y las Artes, 2016a).

En este sentido, las Escuchas Creativas son un referente para pensar cómo el Cecrea se investiga a sí mismo, en tanto, en un ejercicio de generar participación efectiva, **implican**

un primer esfuerzo por acercar a los niños a una posición de co-investigadores, desde sus propios modos de construir reflexiones y apropiaciones del espacio (Milstein, 2006).

Lo anterior guarda relación con las distintas dimensiones que plantea Lundy (2007) para asegurar una **participación efectiva de niños**. Estas tienen en cuenta la necesidad de generar un espacio seguro e inclusivo para la expresión de sus opiniones; la entrega de información apropiada para facilitar la emergencia de sus voces; y la audiencia e influencia respecto a sus opiniones, en tanto estas deben ser escuchadas de manera activa, tomadas con seriedad y conducir a la toma de acciones.

Particularmente, la Escucha de la que participé (2da Escucha Creativa, Cecrea La Ligua, 28/10/22), correspondiente a la segunda de estas instancias del año 2022, buscó generar una *definición de “espacio seguro” por parte de niños*. Esto debido a que la temática de la convivencia se estaba volviendo cada vez más álgida, y, particularmente en La Ligua, se buscó enfatizar en cómo cuidar de este espacio, de manera que se siguiera considerando seguro por parte de niños. Así, la Escucha se presentó a los participantes como un momento para hablar y escucharse, en que, específicamente, nos íbamos a dar un instante para detenernos en cómo hemos estado y cómo seguir construyendo la convivencia en el Centro.

Durante la Escucha se desplegaron **distintos dispositivos para facilitar actividades, en los que dialoga lo creativo y lúdico para participar efectivamente en la conversación de temas que pueden resultar más complejos de abrir**. Se inició con una activación corporal y la interacción con un “animómetro”, en tanto herramienta para levantar los estados emocionales con que llegan los participantes, al situarse distintas imágenes de expresiones faciales en el suelo y hacer preguntas para que los niños se fuesen identificando en aquellas que más les resonaban. Posteriormente, al dividirnos por rango etario para desarrollar las actividades de *Maestranza*, estuve con el grupo que se conformó de 10-11 años. Primeramente, se les invitó a interactuar con un plano del Cecrea, de manera de caracterizar aquello que sucede en éste según sus distintos espacios, utilizando los sellos de “alto en” y “bajo en” con que en Chile se cataloga la comida según su valor nutricional, homologándolo a otorgar cualidades al Centro. Luego, se motivó la creación de un “botiquín Cecrea”, en tanto selección de elementos que servirían a modo de “primeros auxilios” frente a distintas situaciones que se pueden dar en tal espacio. Finalmente, nos reunimos en un momento de Consejo, en que los participantes compartieron aquellos elementos que seleccionaron para sus botiquines.

De lo anterior, se releva que los distintos dispositivos ideados como soportes en la facilitación de la Escucha, abren perspectivas respecto a **cómo lo creativo y lúdico se entrecruza en un proceso investigativo para con niños**. En este sentido, siguiendo a Gómez (2015), incorporar elementos como los sellos o el botiquín, en que se sitúa un estímulo cercano para la conversación, posibilita manifestar intereses, historias y afectaciones, desde una distancia que otorga seguridad a su abordaje. Esto, a su vez, suscita el diálogo colaborativo, al considerar formatos que se adaptan a una participación

abierta, en que emerjan las distintas voces, opiniones y experiencias de los participantes (Lundy, 2007).

Considerando lo dicho, tener la oportunidad de ser parte de esta Escucha y observar la principal metodología desde la que se aborda la pertinencia del Cecrea, a aquello que efectivamente están viviendo y que desean sus participantes de este espacio, permitió tener un referente en el presente trabajo investigativo para con niñas. Esto debido a que posibilitó acercarme y comprender **cómo llevar a la práctica temáticas desde las que pensar el propio rol de los participantes hacia el Centro y su constante constitución como espacio para y desde ellos.**

Un primer elemento a tener en consideración que se situó clave para el desarrollo de esta instancia fue el **espacio afectivo** que se generó en esta, el cual, siguiendo a Ahmed (2015), posicionó ciertas zonas de contacto, que orientaron un sentido de invitar a la participación. En este caso, más allá de la temática y las actividades en sí, fue el conocimiento previo entre quienes se encontraban siendo parte de la Escucha aquello que permitió sentirse invitadas y que se persistiera en ésta. “¿Cómo nos fue amigas y amigos?”; era una de las formas en que le facilitadore se refería a los participantes, que **resuena en generar un ambiente conocido, de cercanía y cariño, que convocó a las niñas a hacerse parte de la dinámica** (2da Escucha Creativa, Cecrea La Ligua, 28/10/22).

De todas formas, cabe destacar los **distintos modos desde los que los participantes se involucran en la Escucha**. Mientras que el grupo de los 8-9 años estaba interesado en poder jugar y divertirse, quienes se encontraban cercanos a los 10-11 años se plantearon desde el desafío. Esto último se expresó en el probar los límites de los adultos respecto a la apertura a hablar sobre distintos temas, como también tensionar la confianza y escucha que se puede generar en este interactuar, por ejemplo, cuando enfatizaban en aquellos espacios del Cecrea en que no pueden estar, para luego relatar situaciones en que se incluían drogas, chismes y discusiones.

Aun así, se termina expresando que el Cecrea es efectivamente un espacio divertido, destacando de manera particular que pueden socializar. No obstante, tal como se planteaba en apartados anteriores, en el grupo de 10-11 años se enfatiza en el vínculo que se genera entre niñas y adultos, en términos de generar un balance entre el cuidado y la vigilancia. Si bien el primero se releva como un modo de relacionarse que les llama a participar en el Cecrea, cuando esta es considerada excesiva y bordea lo que se entiende como vigilancia, comienzan a apropiarse del espacio desde distintas estrategias para evitarlo, tales como encontrar los puntos ciegos de las cámaras. De todas formas, relevar un sentido de privacidad no implica que todo el Centro tenga que funcionar de ese modo, al contrario, plantean que realmente van al Cecrea porque aprenden, aunque “a veces les da pereza” (Participante de 10 años).

Lo anterior sitúa dos elementos relevantes a considerar en este tipo de instancias. Por una parte, posiciona **distintos modos de participación que erigen las niñas**. En este caso, se genera un direccionamiento asociado al desafío, más es este mismo aquello que les

mantiene interactuando en la dinámica. A su vez, por otra parte, este ejercicio de probar los límites de los adultos como interlocutores, también posibilita disponer un espacio afectivo en que **abrir temáticas que efectivamente interpelan a quienes se hacen parte del Centro**.

Esto último se plasma en un interés por parte de los participantes por mantener aquel espacio que abre Cecrea para y desde ellos. Así, en la Maestranza del “botiquín Cecrea”, se distinguen esfuerzos en pos de una convivencia que posibilite un mejor desenvolvimiento tanto en el Centro en sí, como en procesos lúdicos y creativos, destacando que las intervenciones más largas provienen de acciones que pueden hacer les niños en función de un otro. Tal como se planteaba anteriormente, el fastidio, la soledad, el aburrimiento y la tristeza se identifican por parte de niños como sensaciones complejas que pueden surgir en el ejercicio de habitar el Cecrea. Frente a esto, las soluciones que tienden a sugerir los participantes provienen de un direccionamiento a “ofrecerse a estar ahí si se quiere”, destacando los gestos de dar espacio a la escucha. Así, los niños terminan relevando **cómo posicionan su propia participación cuando se enfrentan a situaciones conflictivas**. Por ejemplo, desde el grupo de 8-9 años, que sugiere que en el botiquín debe haber pastillas que les ayuden a “controlar su ira”, como también desde el de 10-11 años, que enfatiza en mantener esa disposición de escucha y abrirse a tomar roles de mediación. Así, se destaca como otro elemento relevante en esta instancia el **direccionamiento de la atención de los participantes a hacerse responsables y cuidar del espacio afectivo que se genera en la socialización dentro del Cecrea, de modo de mantenerlo habitado y habitable para y desde ellos**.

A continuación, se comparten dos de las recetas del “botiquín Cecrea” realizadas por el grupo de 10-11 años, las cuales dejan ver las soluciones que proponen los niños a situaciones en que se sienten solos -peluche-, o en que se encuentran peleando -té-. Ambas ilustran los direccionamientos comentados anteriormente de acompañamiento, escucha y mediación que relevan los niños para mantener el espacio Cecrea.

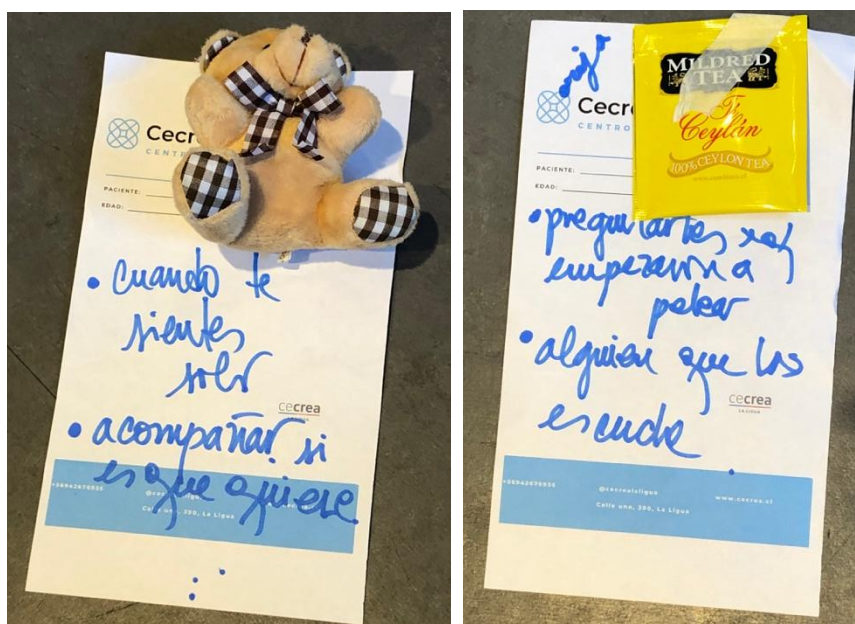


Fig 34. Creaciones Maestranza “Botiquín Cecrea”, grupo de 10-11 años, 2da Escucha Creativa 2022. A la izquierda, receta peluche “cuando te sientes solo. Acompañar si es que quiere”. A la derecha, receta té “oreja. Preguntarles por qué empezaron a pelear. Alguien que las escuche”. 28/10/22. Fotografía propia.

Teniendo en cuenta lo dicho, también cabe relevar las **distintas estrategias que se dejan entrever en la Escucha para apropiarse del espacio Cecrea y de los medios que facilita, en tanto conllevan aproximaciones creativas a los distintos elementos que la realidad del Centro presenta**. Desde el tomar un ángulo de participación más bien desafiante, de manera de poner a prueba aquellos límites que podría tener la apertura a dialogar sobre diversas temáticas; a encontrar aquellos puntos ciegos que dejan las cámaras, en tanto elemento que genera cierta incomodidad en les niños. Todas estas situaciones nos acercan a una creatividad cotidiana, en tanto se da forma a la vida diaria en el Centro, según cómo esta se va experimentando de forma contingente (Ingold y Hallam, 2007).

Retomando, de esta metodología de Escucha Creativa, en tanto modo del Cecrea de investigarse a sí mismo, que se dispone a generar una participación efectiva desde el involucramiento de lo creativo y lúdico para que emerjan las diversas opiniones y sentires de sus participantes, se terminan relevando distintos elementos a modo de referentes para poner en práctica un ejercicio investigativo para con niños, que les resulte pertinente tanto en las dinámicas facilitadas, como en el espacio Cecrea en sí. En este sentido, se terminan situando como **consideraciones que suscitan el despliegue de procesos creativos por parte de niños**: el *cuidado de un espacio afectivo*, que invite a participar de diversas formas; que esto se traduzca en un *ambiente de confianza* para posicionar distintas temáticas; asegurando una apertura a la *amplitud de caminos que pueden tomar las disposiciones creativas* de les participantes.

VII.III.II. Detectives de la ciudad: acercando el proceso creativo desde lo investigativo a niñeces

Considerando todo lo experienciado durante el trabajo de campo hasta ahora comentado, se hizo relevante poder entregar algo al Cecrea La Ligua que me permitiera acercar y compartir con las niñeces aquellos conocimientos sobre la labor investigativa que me llevó a este espacio inicialmente. A su vez, teniendo en cuenta que la 2da Escucha Creativa 2022 tendió a ser una instancia más bien dirigida y unidireccional, en tanto fue necesario estimular el diálogo constantemente por medio de preguntas de los facilitadores, se instalaron ciertas dudas respecto al sentido que le otorgan las niñeces a la actividad de Escucha y **cómo se aproximan a una labor investigativa del Centro en sí, en que sus propias experiencias son claves para constantemente repensar este espacio.**

Así, en miras de introducir a les niñes a lo que implica un proceso investigativo, inicié conversaciones con la Directora, Encargada Pedagógica y Encargada Programática del Cecrea, quienes me presentaron el libro “*Cómo ser un explorador del mundo*” (Smith, 2019). Expresaron que hace un tiempo tenían la intención de hacer un Laboratorio en torno a éste, ya que invita a **abrirse a un mundo de exploración y entregarse a la curiosidad**. Desde la premisa de que todo es interesante si es que nos detenemos a observar, el libro invita a realizar una serie de experimentos a registrar en sus páginas, asimilándolo a un “museo portátil”, que alberga un posicionamiento propio frente a la realidad.

En este sentido, el libro de Smith (2019) se me presenta a modo de una “antropología cercana a niñes”, que **asemeja la investigación a un proceso creativo, al compartir las herramientas de observación, registro y análisis**. Así, es con estas mismas tres acciones que la autora invita a experimentar. El observar implica interrogar aquello que parece haber dejado de sorprendernos, fijarnos en detalles, usar todos los sentidos en el decidir qué observar y cómo; en un paseo en la ciudad, sea encontrar palabras raras con los ojos cerrados para distinguir de dónde vienen, o todos los secretos ocultos que se presentan si fuésemos muy bajitos. Sobre el registro, asemeja el cuaderno de campo a uno de artista, en que podemos decidir cómo rellenarlo; haciendo listas, coleccionando objetos o clasificando colores. Todos son ejemplos de formas creativas de acercarse a la investigación, cuyo análisis también implica un montaje para invitar a otros a abrirse a observar.

Con este referente, además de un constante apoyo y guía de Loreto -encargada pedagógica del Cecrea La Ligua-, empecé a idear el **Laboratorio “Detectives de la ciudad”**. Este respondió a la inquietud de que, **para llegar a una participación efectiva, siguiendo a Lundy (2007), es necesario facilitar información y las herramientas adecuadas para que emerja la voz de les niñes**. En el caso del modelo Cecrea, este cuenta con elementos de base complejos, que es necesario aprender y ejercitar en su puesta en práctica constantemente; reconocerse creativos, con intereses, conocimientos y experiencias válidas, desde las que hacerse parte del Centro y las distintas dinámicas que facilita.

En consecuencia, **el Laboratorio propone un primer modo de acercar a sus participantes a lo investigativo, poniendo en práctica principalmente sus herramientas de observación y registro, lo que, a su vez, invite a pensar en el proceso creativo en sí, en tanto modo de interactuar con las distintas situaciones que se les presentan y de producir conocimientos desde sus propias experiencias.** Para esto, se motivó llevar a cabo caminatas por La Ligua, en las que jugar a detenerse a observar los entornos cotidianos de los participantes de manera distinta, registrando el proceso.

En nuestra *primera sesión*, nos dirigimos al cementerio de La Ligua. Desde la pregunta “¿Qué hace un detective?”, se invitó a los participantes a buscar “pistas” en todas las cosas curiosas y que llamaran su atención de tal espacio de la ciudad. Este primer ejercicio se propuso de manera amplia, para así tener una **primera panorámica respecto a cómo los niños se aproximarían a las herramientas de observación y registro, relevando los elementos en los que ellos se fijarían inicialmente.** En el grupo hubo integrantes que identificaron de inmediato aquello que querían investigar del cementerio, tal como se registra en las fotografías a continuación, específicamente en aquellas dos que componen la primera columna. Por una parte, una niña de 9 años destacó distintos elementos rotos y que le parecían fuera de lugar -tales como jarrones caídos o una escoba rota-. Por otra parte, un niño de 13 años se propuso encontrar la tumba más antigua, de modo de averiguar desde qué año se utilizaba ese cementerio en La Ligua.

De todas formas, a otra parte de los participantes les fue difícil reconocer aquello que podía despertar su propia curiosidad, al esperar que como facilitadores hubiésemos escondido pistas concretas en el cementerio. A su vez, el uso de cuadernos de campo fue la mayor dificultad de la propuesta del Laboratorio, no terminando de lograrse. Esto debido a que a los participantes parecía inmovilizarles una hoja en blanco y el hecho de asociarlo de inmediato a escribir, preguntándose qué era “correcto” anotar, deteniéndose en cómo se escribían determinadas palabras y asegurando, finalmente, que iban a recordar todo lo observado, cuestionando el uso del cuaderno.

Aun así, al detenernos en ciertas tumbas en que destacaban elementos distintivos, se terminaron haciendo **listados** de aquellos objetos que se encontraban en estas y que abrieron conversaciones respecto a la persona que ahí yacía. Por ejemplo, se repiten los elementos observados en la tumba del poeta Jorge Tellier, en que los niños pudieron identificar una caja de vino con su respectiva copa. También, se detuvieron especialmente en una tumba con múltiples peluches, llamándoles la atención que esto de inmediato les resonó sobre que correspondía a un niño. Finalmente, entre otros elementos que destacan los participantes, coinciden en relevar la fotografía de un barco que se encontraba escondida en una tumba y la cera de vela que había terminado por capturar insectos.

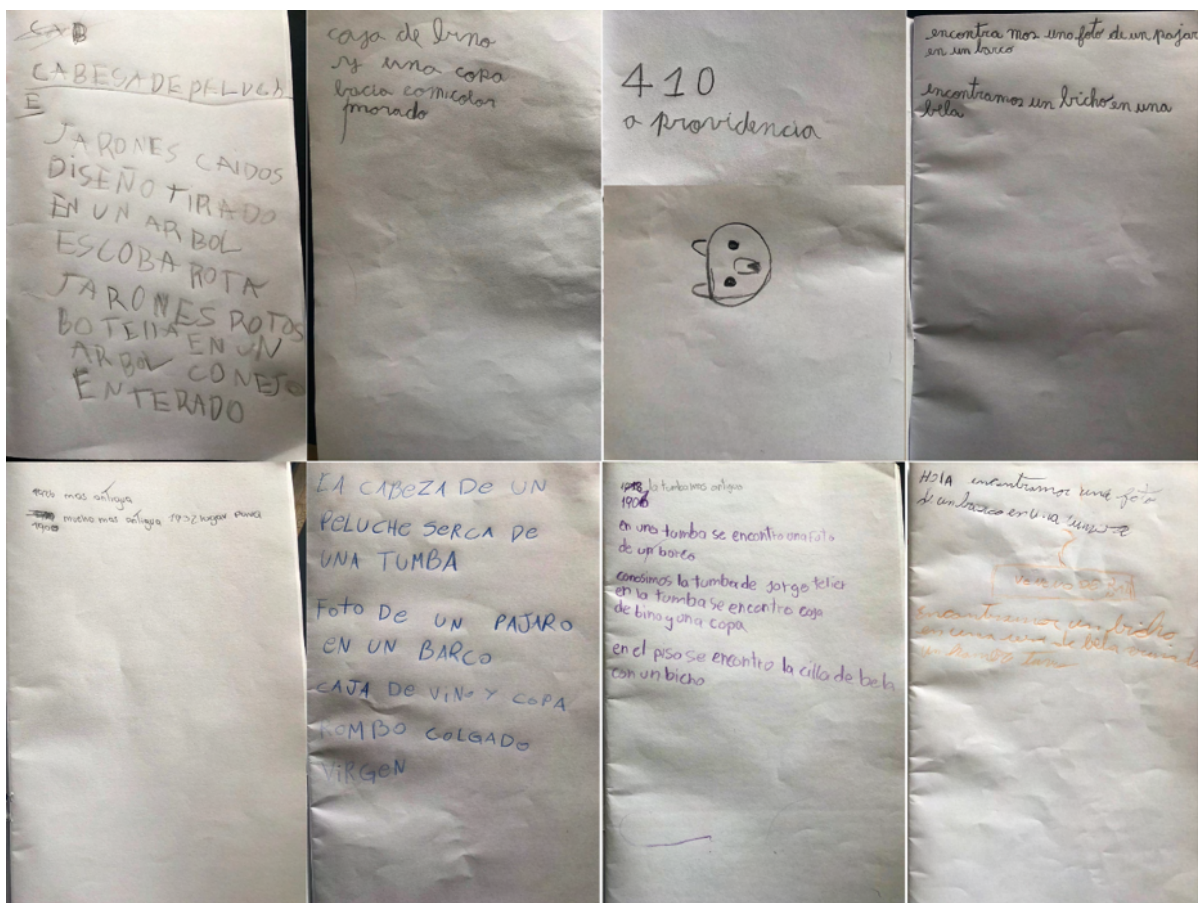


Fig 35. Registro en cuadernos de campo de les participantes de la 1ra sesión de Laboratorio “Detectives de la Ciudad”, recogiendo todas las cosas curiosas y que llamaran su atención del cementerio de La Ligua, 08/11/22. Fotografía propia.

Si bien esta primera experiencia fue considerada algo abstracta por parte de niños, quienes esperaban un juego más armado en torno a la idea de “detectives”, se hace presente un primer ejercicio de observación, en el cual se deja ver un proceso creativo de aproximarse al cementerio de La Ligua, desde propuestas que nacen de les participantes, ligadas principalmente a las ofrendas que se dejan en las distintas tumbas y que parecieran identificar a las personas que ahí yacen. De todas formas, esta primera sesión instala como **desafío que les niños identifiquen sus propios intereses y experiencias en este espacio como válidas, frente a lo que esperaban que, como facilitadores, indicáramos que era lo “correcto”**.

En consecuencia, la *segunda sesión* buscó **asentar este ejercicio de observación**, iniciando con una variación del juego “Pictureka”, en que se invitaba a les participantes a buscar en un tablero colmado de imágenes todo aquello que pudiese calzar dentro de la “pista” que les entrega una tarjeta -por ejemplo, “cosas calientes” u “objetos puntiagudos”-. En esta actividad fue posible relevar que, mientras más se detenían, más elementos podían encontrar, en los que, a primera vista, no se habían fijado. No obstante, el uso de este dispositivo fue más corto de lo esperado, ya que, rápidamente, se comenzaron a concentrar en establecer una competencia. Así, se pasó a una siguiente actividad, en que, con las mismas tarjetas, se les invitaba a aplicar su búsqueda en todo el Cecrea.

Fig 36. Registro en cuadernos de campo de les participantes de la 2da sesión de Laboratorio "Detectives de la Ciudad", recogiendo los distintos elementos que podían encontrar en el Cereza según la "pista" entregada. 09/11/22. Fotografía propia.

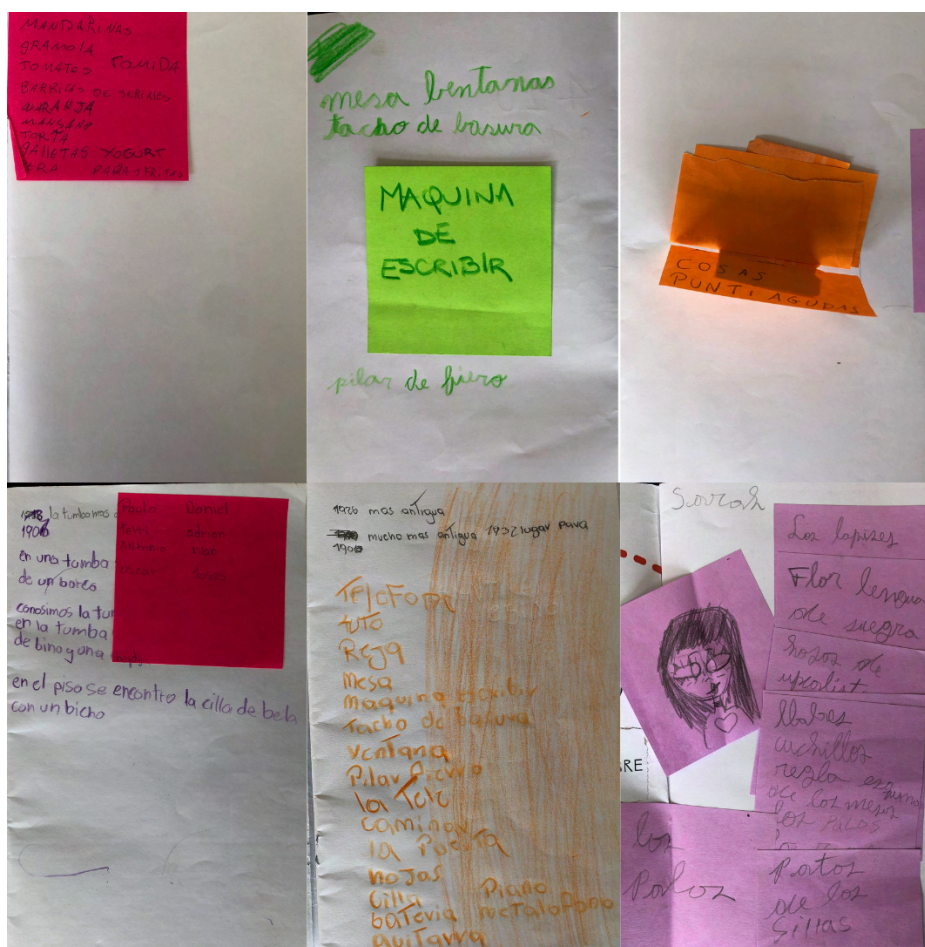


Fig 36. Registro en cuadernos de campo de les participantes de la 2da sesión de Laboratorio "Detectives de la Ciudad", recogiendo los distintos elementos que podían encontrar en el Cereza según la "pista" entregada, 09/11/22. Fotografía propia.

Al momento de reunirnos y conversar sus hallazgos, les niños expresaron que se habían divertido y que les sorprendieron las distintas formas de abordar una misma actividad, destacando que efectivamente encontraban más cosas cuando se detenían a observar. Así, son interesantes los **camino que transitan en el proceso creativo** de que, para “traer” aquellos elementos que les participantes encontraban en el Cecrea en base a sus tarjetas, se conformaron listas consultando nombres de personas, las colaciones que recordaban que se habían entregado en el Centro, interactuando con objetos para destacar su sonido o relevando aquellos elementos que contaban con ángulos afilados. De todas formas, les participantes expresan que todavía les faltaba poder enmarcar mayormente estos ejercicios, sugiriendo que les gustaría jugar a una búsqueda del tesoro.



Fig 37. Ejercicio de observar y ubicar dónde fueron tomadas fotos antiguas de La Ligua durante la 3ra sesión de Laboratorio “Detectives de la Ciudad”, 15/11/22. Fotografía propia.

Para la *tercera sesión*, armamos junto a otro facilitador “pistas” con fotos antiguas de La Ligua, las que permitieron crear un recorrido según los lugares en que les niños creían que estas habían sido tomadas. Así, **se propuso investigar cómo es esta ciudad en particular, a partir de aquella información que nos podían entregar estos fragmentos de pasado y lo que nos compartían personas que se encontraban en la calle.**

Si bien esta sesión fue difícil, ya que existía una tensión entre dos participantes que resonó en toda la experiencia, se lograron destacar elementos que les parecían interesantes como descubrimientos. Por ejemplo, los cambios que podrían haberse generado en el paisaje sonoro de La Ligua, el mantenimiento en la presentación de los taxis como elemento de continuidad y las variaciones que se provocaron a partir de terremotos, llamando especialmente la atención de niños migrantes, al desconocer que tales eventos podrían haber ocurrido.

A su vez, fueron interesantes los referentes que utilizaban los niños para encontrar el punto exacto en que se tomaron las fotografías. Mientras que les participantes chilenos siempre se guiaban por la presencia de cerros, los niños migrantes se detenían en las perspectivas de las calles. Así, se termina destacando esta instancia por la **sorpresa que generó poder descubrir más de La Ligua, sus cambios y permanencias, desde lo que ellos podían leer y rescatar de las imágenes antiguas y su versión actual.**

Finalmente, llegamos a una *cuarta sesión*, en que solo participan dos niños que se hicieron parte de la totalidad del Laboratorio -uno de 13 años y una de 10 años-. Iniciamos con la búsqueda del tesoro que habían solicitado la segunda sesión, con pistas que les invitaron a detenerse a observar distintos espacios del Cecrea. Esta instancia de juego, en que les participantes se dirigían a la sala tras cada pista que encontraban para descifrarla con tranquilidad, generó una gran emoción, que resonó en una disposición a **conversar sobre las experiencias vividas en el Laboratorio**.

A modo de cierre, se invitó a los participantes a plasmar en un mapa del sector que recorrimos de La Ligua aquellas rutas que realizamos, qué sintieron en esos momentos, qué les sorprendió, sus descubrimientos y qué les decían estos de la ciudad. Como primera parada, recrean el recorrido al cementerio y el constante asombro que este generó. Hablan de la tumba más antigua, la cabeza de un oso de peluche que se encontraba en el suelo y les parecía fuera de lugar, los objetos particulares que se ubicaban en la tumba del poeta Jorge Tellier y la sorpresa que se genera en torno a la figura de Manuel Carreño, reconocido homicida del territorio, al que ahora se le destacaba por conceder favores. De este primer espacio, se discutió particularmente en torno a la diferencia entre los tipos de entierro, asociándolo a una desigualdad social en que hay “ricos” y “recursos bajos”. Respecto a este último término, los niños plantearon que no les parecía utilizar la palabra “pobres”, ya que lo relacionaban a una forma que inadecuadamente les echaba la culpa a las personas sobre tal situación.

Respecto a nuestra segunda parada en el centro de La Ligua, los participantes recrean todo el recorrido realizado, situando dónde se tomaron las fotografías antiguas. Así, destacan cómo logran reconstruir elementos históricos de la ciudad, que ellos mismos descubrieron, tales como la ex estación de trenes a modo de espacio de reunión, ya que la presencia de transporte lo posicionaba como un sector de comercio agrícola, en que también se recolectaba carbón para las casas. Una participante expresa que en ese momento sintió más bien fastidio, ya que discutieron con otra niña. Aun así, se queda con la sorpresa de que un terremoto haya cambiado la configuración del paisaje de la ciudad.

Para cerrar, conversamos sobre qué les pareció el Laboratorio en sí. Expresan que fue divertido, se les pasó rápido y no esperaban que ya acabara. También, les pareció interesante poder descubrir más de La Ligua, desde estas experiencias de detenerse a observar el espacio y la información que les entregaba. Terminan compartiendo los descubrimientos que más les sorprendieron; la continuidad en los colores que identifican a los taxis y cómo esto se transforma en un código que se ha mantenido en el tiempo, la mística que se genera en torno al cementerio y los cambios que ellos mismos pudieron investigar respecto a La Ligua.

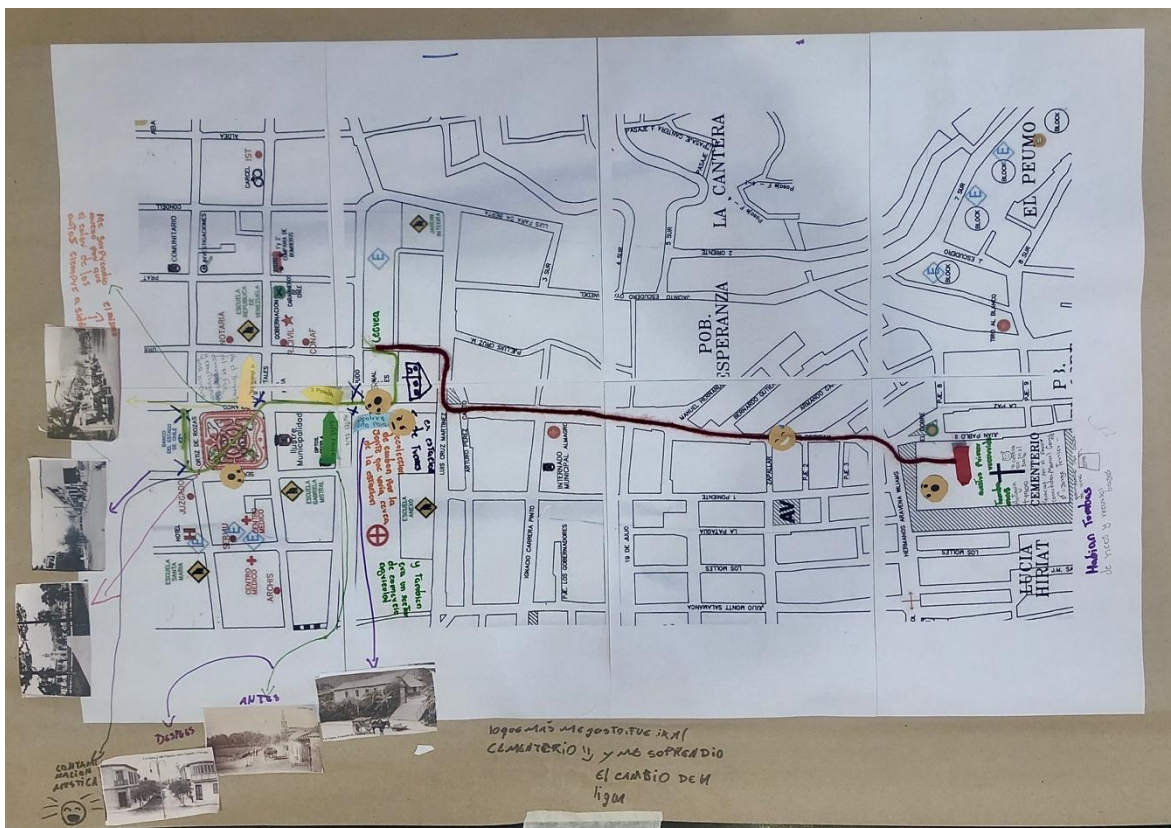


Fig 38. Mapa intervenido durante la 4ta sesión de Laboratorio "Detectives de la Ciudad", en que se plasmaron los recorridos y vivencias que se dieron a lo largo de este, 16/11/22. Fotografía propia.

Esta experiencia de Laboratorio terminó posibilitando un **acercamiento a herramientas de investigación, en que sus participantes se sorprendieron de aquello que ellos mismos podían investigar**, lo que abre perspectivas a futuro para dotar de sentido este tipo de ejercicios, en que sus propuestas y experiencias son relevantes en la producción de conocimiento. A su vez, esto permitió aproximar un **posicionamiento del proceso creativo** que no guarda relación con poseer una suerte de talento, sino que, siguiendo a Barbero (0216), cada quien cuenta con caminos propios para aplicar la creatividad. No obstante, para persistir en estos, se hace necesaria una **apertura a experimentar, lo cual puede encontrar un soporte en el jugar con aquellas herramientas de observación y registro que se hacen parte del investigar** (Smith, 2019).

Considerando lo dicho, esta experiencia deja distintos **aprendizajes en torno al proceso creativo en sí**. A modo de marco general, el Laboratorio me exigió sobre todo flexibilidad. Considerando que se incluyó en la programación del mes de noviembre con inscripción abierta, en que hubo particularmente problemas de difusión, ya el contar con participantes fue un desafío. El día en que este iniciaba, solo había dos inscritas, por lo que desde el Cecrea me ayudaron a invitar a participar a quienes se encontraban en el Centro ese día. A su vez, por problemas en mi coordinación con el equipo, se hizo un cambio de sesiones, en función del facilitador que me iba a acompañar a nuestra primera salida a terreno, lo que llevó a solicitar la inscripción y permisos de salida por el Laboratorio el mismo día, considerando que muchos participantes se inscribieron en ese momento. De este modo, la

participación no estaba asegurada, a lo que se sumó que el Laboratorio contaba con dos sesiones semanales, que provocó un recambio de participantes, ya que muchos niños se habían inscrito también a otras experiencias. Por lo tanto, se hizo necesaria la **flexibilidad a un grupo cambiante y a las dificultades y propuestas que presentaban los niños en el proceso**. Particularmente, el peso de la palabra “detectives” exigió **incorporar de mayor manera un componente lúdico, de modo de aterrizar un sentido de descubrimiento**.

Sobre los procesos creativos que los niños desarrollaron a partir de los medios facilitados en el Laboratorio, se reitera una **dificultad para reconocer aquello que les da curiosidad y les puede interesar abordar**. Esto generó sensaciones de incomodidad, que se tendían a gestionar pidiendo que se les dijera explícitamente qué observar y qué escribir al respecto, esperando algo dado y “correcto” por los facilitadores, lo que hizo **necesario un apoyo en hacerles notar sus propios acercamientos creativos y diversos a los espacios recorridos**.

A lo anterior se suma el **desafío de gestionar la no linealidad del proceso creativo**, en tanto no se puede asegurar que en cada ejercicio de observación descubran algo sorprendente. Así, **mantener la resonancia con el sentido de la actividad** resulta importante, especialmente cuando hay tensiones entre participantes, que pueden interferir en la percepción de la dinámica y el perseverar en esta.

Finalmente, se destacan los distintos caminos creativos que erigen los niños frente a una misma pista, abriendo modos diversos de producir conocimiento en el ejercicio de investigar, al emerger sus propios posicionamientos y experiencias en cómo observan y se aproximan a distintos espacios. Aun así, **navegar el proceso creativo está colmado de desafíos, al cargarse de características ligadas a una necesidad de flexibilidad a experimentar; abrirse a aquello que despierta la propia curiosidad, más allá de lo que los adultos identificarían como “lo correcto”; y gestionar la no linealidad y las distintas incomodidades que se dan en el proceso para perseverar en este**.

VII.III.III. Los desafíos de relacionarse con el proceso creativo

Teniendo en cuenta las experiencias compartidas en general, y la Escucha Creativa y el Laboratorio profundizados en particular con anterioridad, se levantaron una serie de **aprendizajes relacionados a los procesos creativos que desarrollan las niñas sobre los medios facilitados en el Cecrea, en miras de hacer más aprehensibles estos caminos y perseverar en su recorrido**. Esto considerando que, si bien el modelo pedagógico Cecrea plantea una serie de capacidades creativas que lo componen a desarrollar -observación, identificación de problemas, flexibilidad, originalidad, conexión y síntesis, materialización de ideas- (Cecrea, 2016b), el **proceso de llevarlo a la práctica está colmado de desafíos, especialmente en la disposición a abrirse a la experimentación, la prueba y el error, y el tiempo que esto requiere**.

Una primera característica que se sitúa central, entonces, en relación al proceso creativo es que se encuentra con **momentos críticos entre el abandonar y perseverar**. Barbero (2016) lo plantea en términos de que, al materializar experiencias, intereses y anhelos en una creación, esta se carga de afectos, los cuales se tornan complejos cuando las cosas no resultan como esperábamos, situándose finalmente a modo de bloqueo. Esto se traducen a modo de **(auto)limitaciones, en tanto expectativas de “cómo debiese ser”**, tal como se dio en la experiencia del Laboratorio de Detectives, en que niñas tendían a frenarse en pos de lo que se supone que les facilitadores considerarían “correcto” (Laboratorio Detectives de la Ciudad, Cecrea La Ligua, 08/11/22); o en la experiencia de aquel niño de 11 años que decide pintar la carcasa de su celular de rojo, ya que el rosado, a pesar de ser su color favorito, “se asocia a las niñas” (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 08/09/22).

Lo anterior plantea un desafío de enfrentarse a expectativas, tanto propias, como de una razón unívoca sobre los modos en que “deberían” resultar determinadas actividades, **colmado de desconfianza los propios despliegues frente al mundo y la valoración de experiencias, gustos y decisiones** (Barbero, 2016). En este sentido, la **frustración** se sitúa como un afecto propio de este momento crítico, el que, dependiendo de cómo lo gestionemos, se puede direccionar a abandonar el proceso, en tanto evitarlo desde la negación. Esto podría suceder mayormente en la instancia de Patio, en tanto la atención dispersa y las actividades rápidas dificultan mantenerse en el desarrollo de lo creativo, en muchas ocasiones, rechazándolo antes de empezar o planteando que no se es “bueno” y que mejor le facilitadore lo haga por ellos. No obstante, el llegar a perseverar implica abrir nuevas rutas para vincularse con aquello que se crea, cuyo **ejercicio de exploración no resulta cómodo**. En este sentido, **cada quien cuenta con sus propios modos de apropiación de lo creativo, en cuya diversidad se encuentran las posibilidades de superar bloqueos** (Barbero, 2016).

De este primer marco, es posible relevar 3 grupos de herramientas que profundizan la caracterización de los procesos creativos que disponen las niñas al Cecrea La Ligua, con un direccionamiento a **cómo se dota de sentido la apropiación de los medios facilitados en el Centro**.

Una primera desde la que se despliega lo creativo por parte de niños se puede asociar al **asombro y la curiosidad**. Retomando la experiencia del Laboratorio de Detectives, si bien se dio que movilizar tales aspectos en un primer momento resultaba complejo, hacia las últimas sesiones, la sorpresa que generaron sus propios descubrimientos en los participantes fue aquello que permitió entregar luces sobre los procesos creativos que habían recorrido (Laboratorio Detectives de la Ciudad, Cecrea La Ligua, 16/11/22). Esto también se dio cuando nos encontrábamos conversando con una niña de 10 años mientras armábamos figuras de plastilina. En tal ocasión, ella quería que yo le regalara aquella que yo creara, sin embargo, la invité a que hiciera una también. Si bien ella estaba comenzando a desistir cuando no encontró los colores que quería utilizar, le compartí cómo podía crear aquellos que faltaban, lo cual generó especial asombro, traducido en un gran involucramiento en este proceso de creación (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 28/09/22). Teniendo en cuenta tales experiencias, se da que **el asombro y la curiosidad posibilitan transformar en interesante algo en que no nos hubiésemos detenido, captando la atención en un ejercicio voluntario, que motiva a abrirse a la experimentación** (Smith, 2019).

Una segunda herramienta que direcciona los procesos creativos de niños guarda relación con el **lugar que se le da a los referentes y a la propia experiencia**. Para esto, me traslado a dos situaciones; una asociada a un día en que nos dedicamos a pintar, y otra en que volvimos a armar figuras de plastilina. En ambas, las niñas involucradas tendían a destacar que yo tenía habilidad en estas actividades, lo que, si bien nos permitió conectar e incluso sugirieron Laboratorios realizándolas, también llevó a que pidieran que yo les hiciera constantemente dibujos y animalitos. Esto implicó un desafío, ya que, de una u otra forma, me posicionaron a modo de parámetro de comparación y tuvimos que llegar a acuerdos para que no se concentraran en lo que yo podía hacer, sino en que encontraran sus propios caminos para llegar a intercambiarnos creaciones (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 08/09/22 y 28/09/22). Lo anterior responde a la **ambivalencia que se puede generar al situar referentes** que ayuden a sortear bloqueos creativos. Si bien estos cumplen un rol de hacer fluir ideas, dentro de lo que se incluyen los ejemplos de los facilitadores, se puede dar que también despierten ciertas inseguridades en el proceso de ensayo y error para alcanzar tal referente. Así, **se sitúa relevante el adentrarse en una dinámica de juego, en que las propias experiencias y conocimientos tienden a potenciarse, al establecer distintos caminos para enfrentarse a un mundo que se hace propio** (Tonucci, 2020), **en un ejercicio de abrirse a experimentar de manera diversa con los referentes** (Barbero, 2016).

La tercera herramienta que posibilita caracterizar disposiciones de los niños en el recorrer un proceso creativo implica al **producto y la materialización de “sentirse parte de algo”**. Entre aquellas conversaciones en que escuché mayor emoción por parte de niños, solían hacer referencia a Laboratorios de los que enfatizaban ser parte y estaban llevando a cabo proyectos. Una niña de 9 años se me acerca un día, realmente feliz, comentando que si ya había escuchado la canción. Al principio no comprendí a qué se referiría, pero luego me explica que en un Laboratorio habían estado haciendo una canción y por fin estaba lista. Si bien en un comienzo le daba vergüenza, los facilitadores la habían invitado constantemente

a cantar, lo que significó un desafío, más estaba contenta de haberlo hecho (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 28/10/22). En ese sentido, se parte relevando la **colaboración y el aprendizaje colectivo** que plantea el modelo Cecrea y que transmiten los facilitadores, de manera que las niñas se sientan acompañadas y acogidas en sus procesos creativos (Cecrea, 2016a). Así, se mantiene un equilibrio entre las propias desconfianzas y la motivación, mediado por **sentirse parte de un grupo que les contiene en el proceso de lograr algo nuevo, que se consolida en el ver un producto**. En otras palabras, se genera una **resonancia de afectos desde la sensación de pertenencia, que motiva a persistir en el proceso creativo, al sentirse constantemente invitado a experimentar, conocer, expresar y compartir lecturas de un mundo que se hace propio** (Barbero, 2016).

Las caracterizaciones anteriores nos presentan distintos desafíos implicados en el relacionarse con un proceso creativo, en tanto **abrirse a un espacio como el Cecrea, que se posiciona desde lo creativo y lúdico, conlleva un modo de aproximarse a la realidad flexible y con apertura a una lógica de experimentación propia del juego** (Mieles-Barrera et al., 2020). En este sentido, lo creativo siempre puede desbordar los límites de lo que consideramos posible, cuando lo ligamos a una **dinámica improvisacional, que responde a las distintas contingencias del día a día** (Ingold y Hallam, 2007; Bruner, 1993).

Lo anterior me remonta a una sesión del Laboratorio de Stop Motion en el Cecrea La Ligua. Le facilitadore me comenta que la idea era poder acercar a los participantes a esta técnica de animación, conformando sus propios personajes para armar sus historias. Sin embargo, cuando se encontraban en el espacio de maestría, la atención de las niñas se dirigió hacia una máquina que les permitía aplastar cosas. De este modo, se terminó proponiendo grabar cómo eran aplastadas distintas figuras de plastilina (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 06/10/22). Esta situación nos acerca a un sentido de la creatividad más allá de lo que como adultos se podría esperar, trasladándonos a un **cotidiano en que “todas somos creativas” (Barbero, 2006), emergiendo en distintas estrategias de apropiación del Cecrea y los medios que allí se facilitan**.

En la instancia de Patio, por ejemplo, es posible destacar vías diversas para habitarlo por parte de niñas, respondiendo de manera improvisacional a aquellas situaciones que se dan en este. Un día, una niña de 12 años se me acerca, enfatizando que tiene un secreto que contarme. Me aparta de un grupo y, cuando estamos solas, me comenta que realmente quería saltar la cuerda. De este modo, se presenta una aplicación creativa de un conocimiento para realizar una actividad que ella deseaba en el Patio, al saber que la idea de “secreto” genera un mayor detenimiento y atención en lo que comparte (Cuaderno de campo, Cecrea La Ligua, 07/09/22). Asimismo, se da el caso de las cámaras en el Cecrea, en que niñas detectan una incomodidad respecto a “ser observados”, por lo que, en su uso del espacio, encuentran aquellos rincones en que sienten mayor privacidad, a la vez que identifican los puntos ciegos de las cámaras (2da Escucha Creativa, Cecrea La Ligua, 28/10/22).

Estos distintos escenarios nos acercan a una **apropiación del Cecrea La Ligua por parte de sus participantes desde una creatividad cotidiana** que, siguiendo a Ingold y Hallam (2007) se asocia a un ejercicio de dar forma a aquello que se experimenta en este espacio, relevándose diversos modos, sutiles si se quiere, en que emerge el posicionamiento de que “todes somos creativos”. Sin embargo, para que esto sea aprehensible en el despliegue autónomo que se busca direccionar a niñeces en el Centro, se posicionan relevantes las herramientas que caracterizan los relacionamientos con el proceso creativo comentadas anteriormente -asombro y curiosidad; lugar que se le da a referentes y a la propia experiencia; producto y materialización de “sentirse parte de algo”-. Todos estos permiten pensar la aproximación al proceso creativo, el cual se enmarca en una primera caracterización ligada a incluir momentos críticos entre el abandonar y perseverar, permeado por el equilibrio que se puede generar entre voluntariedad, captar atención y motivación. A continuación, entonces, se diagraman estas distintas implicancias de relacionarse con el proceso creativo y llevarlo a la práctica en un espacio como Cecrea:

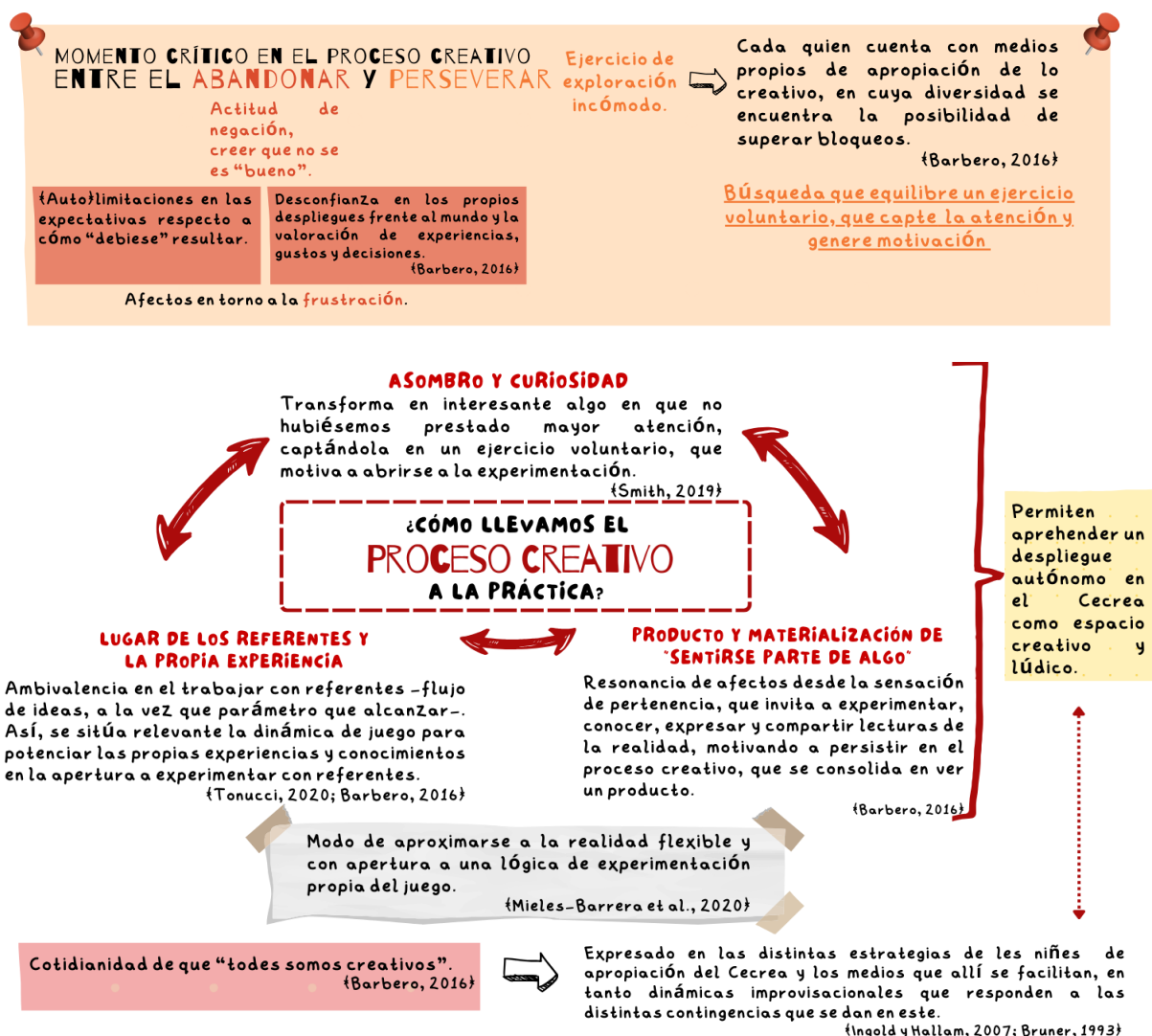


Fig 39. Diagrama implicancias del proceso creativo y sus despliegues por parte de niños en el Cecrea La Ligua. Elaboración propia.

VII.III.IV. *Pistas para pensar los caminos creativos que construyen les niñes en el Cecrea La Ligua*

Para cerrar este último capítulo de montaje de lo experienciado durante todo este trabajo de investigación, se busca relevar aquellos elementos que resultaron claves en el recorrido realizado en pos de **caracterizar los procesos creativos que les niñes desarrollan a partir de los medios facilitados en el Cecrea La Ligua**. En miras de situarnos en este objetivo, se planteó un primer momento en que aproximarnos al dispositivo de Escucha Creativa y al Laboratorio propuesto, en tanto ejemplos en los que se pudo relevar una contextualización inicial en relación a aprendizajes del vínculo de las niñeces con lo creativo, al leerse desde sus aspectos ligados a un proceso investigativo. Estas consideraciones que, de una u otra forma, se relacionan con el fluir del proceso creativo por parte de niñes, dan paso a un segundo momento, en que se aterriza a las disposiciones que les participantes erigen en los caminos a construir de sus procesos creativos en el Cecrea La Ligua. Así, el abordaje de este objetivo se direccionó a **hacer más aprehensible aquello que podemos entender por creatividad, considerando aquellos elementos que suscitan que las niñeces perseveren en este proceso**.

Primeramente, nos acercamos a las *Escuchas Creativas*, en tanto referente que vincula lo creativo y lúdico, en miras de que emerjan las opiniones y sentires de sus participantes para ajustar la pertinencia de aquello que se realiza en el Centro. En miras de que esto se pueda llevar a cabo, se levantan una serie de consideraciones que posibilitaron la resonancia en pos de la actividad. Estas incluyen **cuidar un espacio afectivo que se direcciona a una invitación a participar, lo que se puede dar de distintos modos desde las niñeces, por lo que se hace necesario que les participantes sientan confianza para situar distintas temáticas, enfatizando en su rol para cuidar de la socialización que se da en las dinámicas, como también abriéndose a las distintas aproximaciones creativas que pueden erigir**. Lo anterior se tuvo en consideración para llevar a la práctica el Laboratorio “*Detectives de la Ciudad*”, en que se buscó generar un detenimiento en el proceso creativo en sí, al homologarlo a un proceso investigativo. De este modo, se terminan relevando aprendizajes sobre lo desafiante que esto puede resultar, ligados a la **flexibilidad necesaria para que emerja una disposición a experimentar en lo lúdico, se genere una apertura a la propia curiosidad y se pueda gestionar la no linealidad del proceso y las distintas incomodidades que surgen al intentar perseverar en éste**.

Todo lo anterior converge en **cómo llevamos efectivamente a la práctica el proceso creativo**, ya que las consideraciones anteriores sitúan distintos nodos entre el abandonar y perseverar, en tanto **momentos críticos, en que pueden emerger (auto)limitaciones y desconfianzas en las propias decisiones que resuenan en frustración**. Así, relevando la diversidad de caminos para apropiarse de lo creativo y superar bloqueos, desde lo que equilibrar voluntad, captar atención y motivación, se profundiza en 3 herramientas que posibilitan caracterizar el proceso creativo de les niñes, en tanto direccionamientos para la apropiación de medios facilitados; **asombro y curiosidad**, que posibilitan transformar algo en que no hubiésemos prestado atención en interesante para abrirse a su experimentación; **lugar de los referentes y la propia experiencia**, en tanto ambivalencia en el inspirar un

flujo de ideas y parámetro a alcanzar, que se puede sortear al involucrarse desde una dinámica de juego, que potencia las propias experiencias y conocimientos direccionadas a experimentar con referentes; y **producto y materialización de “sentirse parte de algo”**, en tanto pertenencia a un grupo, que resuena en el sentirse invitado a involucrarse y persistir en un proceso en que se nos contiene y se consolida al ver un producto.

Todo lo anterior nos permite **abrir aquellos límites en que se podría constreñir la creatividad**, al entenderla desde un **modo de interactuar con la realidad flexible a experimentar desde el juego, en cuya cotidianidad “todes somos creativos”**. Así, se releva que esta no solo emerge en aquellas experiencias facilitadas explícitamente en pos del derecho a imaginar y crear, sino que también **se expresa en las distintas estrategias desde las que niños se apropian del Cecrea y de los medios que allí se facilitan**. En definitiva, es posible observar aspectos de lo creativo en las respuestas de los participantes a lo que constantemente está sucediendo en el Centro, lo cual se releva en pos de que los niños puedan ejercer un **despliegue autónomo en un espacio Cecrea, que, además de presentar un carácter social de convivir y cargarse de afectos, se lee desde lo creativo y lúdico para interactuar con y en este**.

VIII. Reflexiones finales

Pensar en **cómo las niñeces disponen las experiencias que traen y sus procesos creativos al espacio que abre el Cecrea La Ligua**, nos sitúa en un camino reflexivo de aquellas apropiaciones que ejercen les participantes de este Centro. Con esto se hace referencia a un direccionamiento a niñeces que se propone desde Cecrea, en que se les releva como sujetos de derecho, políticos, culturales y reflexivos, colmados de experiencias y procesos creativos propios a desplegar, lo que se traduce en que esta investigación, más allá de un acercamiento a cómo el Centro las considera en sus distintas actividades y lo que éste ofrecer, se enfatiza en **aquello que las niñeces ponen a disposición para hacer de este espacio uno habitado y habitable, permeando sus usos cotidianos del mismo**. Esta propuesta abre tres grandes desafíos que se constituyeron en los objetivos específicos de la investigación; generar una comprensión de este **espacio** que está abriendo el Cecrea para niñeces en La Ligua; aproximarnos a aquellas **experiencias** que se dejan entrever en su desenvolvimiento en el Centro; y aprehender los **procesos creativos** de les niños, en tanto puesta en práctica del derecho a imaginar y crear que busca facilitar la propuesta Cecrea.

A continuación, entonces, se pretende terminar de hacer visibles aquellos correlatos abordados entre estos tres ámbitos, que constituyen un camino reflexivo que nos invita a recorrer la pregunta de investigación propuesta. Continuando con la lógica de diagramas que se ha extendido a lo largo de este escrito, se pretende relevar aquellos flujos y movimientos que emergen en el ponerlos en relación, respondiendo a la **constante construcción que implica constituir una comunidad que da sentido al Centro** (Cecrea, 2016a). Así, esta reflexión se termina direccionando a aquellos aportes que se aspira dejar desde este escrito; un archivo de los caminos de aprendizaje del Cecrea La Ligua en un quehacer que se dispone a convivir con niñeces; vías para pensar la sensibilización a este espacio y a la constante apropiación por parte de sus participantes; y profundizaciones en este involucramiento en el derecho a imaginar y crear de manera pertinente a niñeces diversas.

El *primer capítulo* que posibilitó montar la experiencia vivida bajo estos sentidos comentados, guarda relación con acercarnos a una **comprensión del Cecrea aplicado a la cotidianidad** de un Centro con infraestructura propia, específicamente el de La Ligua, que abre un espacio para que les niños pasen sus tardes. Esto se podría traducir en dos preguntas claves que nos ayudan a navegar esta primera parte de la investigación; **qué implica que este modelo pedagógico se constituya en un espacio para niñeces y cómo se da esto en la práctica**. Así, nos acercamos a un Centro en que se despliega la propuesta Cecrea en las distintas acciones que lo mantienen lleno de vida y movimiento. No obstante, es particularmente la extensión que entrega la dinámica de Patio la que invita a pensar el Centro ya no solo como infraestructura que contiene ciertas actividades, sino que, **en su apertura a que les niños se hagan parte de éste simplemente en el “estar”, se sitúa como un espacio social que se produce en el convivir con y entre niñeces, en tanto se facilita una vinculación cotidiana**. Así, sus participantes relevan lecturas desde un **posicionamiento de ser “dueños de casa”, en que encuentran posibilidades**

de socializar, divertirse y ser escuchados desde un sentido de seguridad y cuidado.

De todas formas, esto no deja de tensionar al Cecrea, en términos de que construir bases de respeto para este encuentro cotidiano diverso, tiende a focalizar sus esfuerzos en un “carácter social”, en que el fin creativo pareciera requerir inicialmente una mayor sensibilización.

El *segundo capítulo* profundizó en esta **convivencia que nos acerca a lo que efectivamente está pasando en el Centro, situándonos en un proceso de aprendizaje vincular**. De este modo, se relevan las experiencias de les niñes dispuestas al Cecrea, en tanto es a partir de su emergencia en direccionamientos afectivos y corporales que les **participantes se involucran en la dinámica relacional entre ellos, el espacio Cecrea y los medios facilitados**, dotando al Centro de sentido. Esto nos aproxima a que, en su cotidianidad, se constituye un **espacio afectivo** desde aquello que se pone a disposición por parte de les participantes para incorporarse a lo que sucede en éste, como también desde el ejercicio de mediación, en que el co-protagonismo acompaña el proceso de navegar las nuevas experiencias que ofrece el Cecrea. Así, se sitúan 4 nodos experienciales que disponen las niñeces en la convivencia cargada de afectos que se da en este espacio. Se tienen en consideración; **gustos e intereses**, los cuales se agruparon en despliegues desde la influencia de grupo, secretos y tranquilidad, que erigen rutas de navegación en el “hacer” y el “no hacer” en el Centro; el **cuerpo**, desde los ejes de presentación del mismo y género y sexualidad, en tanto cargas que se plasman en tal sustrato material, desde el que nos involucramos y leemos a otros, relacionándose directamente con la apertura a explorar; **interacción intergeneracional niño-adulto**, que se despliega entre una vinculación amorosa y cercana y un sentido de privacidad, en que los direccionamientos hacia otros guardan relación con situarnos conviviendo en un ejercicio de mediación; y **migración**, en tanto incomprendiones propias de llegar a un país de destino, que se suman a aquellos entendimientos necesarios para convivir en diversidad.

Por último, el *tercer capítulo* se centra en profundizar aquellas disposiciones de la experiencia que guardan un **correlato con las implicancias de navegar el proceso creativo**, en miras de hacer más aprehensible este aspecto creativo y lúdico que se entrecruza con el espacio Cecrea. Para esto, a partir de dispositivos puestos en práctica en el Centro en pos del derecho a imaginar y crear, se releva un **primer marco de elementos que suscitan su despliegue**, incluyendo un *cuidado por lo afectivo que invite a la participación, lo cual se puede dar de distintos modos, por lo que se hace necesario un ambiente de confianza para situar distintas temáticas y abrirse a diferentes aproximaciones a lo creativo*. A su vez, se releva una *flexibilidad necesaria para que emerja lo lúdico de disponerse a explorar, en que se indague la propia curiosidad y sea posible gestionar la no linealidad del proceso y las distintas incomodidades que acarrea*. Todo esto plantea el **desafío de relacionarse con el proceso creativo**, en tanto conlleva momentos críticos, en que pueden emerger (auto)limitaciones y desconfianzas en las propias experiencias y gustos, que colman de frustración la decisión entre el abandonar y perseverar. Por lo tanto, **las disposiciones desde las que niñes llevan a la práctica sus procesos creativos** se abordan a modo de 3 herramientas que posibilitan su despliegue en la apropiación de los medios facilitados en el Cecrea; el **asombro y la curiosidad**, en tanto modo de captar

atención que abre a la experimentación; el **lugar de los referentes y la propia experiencia**, respecto a generar un involucramiento entre ambos, propiciado por la dinámica de juego; y **producto y materialización de “sentirse parte de algo”**, que releva la pertenencia a un grupo como contención que se consolida en ver un producto conjunto. Lo anterior, **abre las perspectivas respecto a las disposiciones que encuentra lo creativo en niñeces, transitando a entenderla como un modo de interactuar con la realidad desde la experimentación, en cuya cotidianidad “todes somos creativos”**. Esto se expresa en las distintas estrategias de apropiación del Cecrea, lo cual se releva en pos de un **despliegue autónomo por parte de niños en el Centro, al reconocer su interacción con éste, desde lo creativo y lúdico**.

Los capítulos recién resumidos encuentran caminos reflexivos para conectarse en el abordaje de la pregunta de investigación, desde la centralidad que adquiere la **lectura que las niñeces hacen del Cecrea La Ligua en tanto espacio social**. Esto implica que el Centro no solo les contiene, sino que cuenta con un carácter vivo y en movimiento, que sus participantes dotan de sentido al disponer sus experiencias y procesos creativos. Las niñeces producen constantemente un modo de convivir en el Cecrea que va desde el “estar”, a ser “dueños de casa” de éste, en que la sensación de seguridad, cercanía y cuidado les hace querer disponerse a construir una vinculación desde el respeto, que mantenga este espacio que valoran para ellos, desde la socialización, el divertirse, ser escuchados y aprender. De todas formas, **tanto abrirse a convivir en diversidad, como embarcarse en procesos creativos, está colmado de desafíos, situando cuestionamientos, interpelaciones y empuja a un aprendizaje desde el cuerpo y afectado** (Epele y Guber, 2019).

En esta línea, detenerse en cómo se construye una convivencia desde tales parámetros y en pos del derecho a imaginar y crear, nos habla de **un proceso de sensibilizar(nos) a un aprendizaje vincular**, en que constantemente se busca asegurar una base de respeto acogedora y que valide la diversidad de experiencias y caminos para aproximarse a la creatividad desde niños. Por lo mismo, generar una comprensión de las disposiciones que emergen de las niñeces de estos dos aspectos, se posiciona clave para abordar aquellos puentes entre participantes-espacio Cecrea-medios facilitados, en que identificar los afectos que los impregnan, constituye una herramienta para continuar resonando en pos de habitar ese “modo Cecrea” que se busca irradiar, en miras de efectivizar el derecho a imaginar y crear.

En definitiva, las niñeces disponen aquellas experiencias que traen y sus procesos creativos al espacio que abre el Cecrea La Ligua, en tanto **lecturas que hacen de este y los consecuentes caminos que encuentran para su apropiación**. Primeramente, se sitúa una aproximación al Centro en tanto **“espacio en el que estar”**, en que la experiencia de falta de espacios para niños en La Ligua, se dispone a modo de valoración del Cecrea desde la posibilidad de socialización, divertirse y ser escuchados, en un ambiente seguro y cuidado. Así, al profundizarse en un ejercicio de vinculación cotidiana, se da que **este espacio se carga de afectos**, los cuales dejan ver aquellos nodos experienciales que las niñeces tienden a disponer en la convivencia. Aquellas lecturas que emergen en relación a

sus gustos e intereses, corporalidades, interacción entre niños y adultos y situarse migrante, impactan, de una u otra forma, en la apertura a la exploración con que les participantes también disponen sus procesos creativos. Estos últimos tienden a estar colmados de desafíos, en tanto perseverar en su navegación conlleva enfrentarse a una serie de afectos incómodos. Por lo mismo, se releva la disposición de éstos por parte de niños al Cecrea, desde herramientas que parecieran equilibrar la voluntariedad, con aquello que capta su atención y que genera motivación, cuyo despliegue se puede observar en relación al asombro y curiosidad, el lugar de los referentes y la propia experiencia, y el producto y la materialización de “sentirse parte de algo”. Aun así, también se termina relevando que les niños disponen sus procesos creativos de forma cotidiana en el encontrar estrategias para apropiarse del Centro e interactuar con aquello que lo mantiene constantemente en movimiento, lo cual posibilita relevar las distintas vías desde las que “todes somos creativos”. Esto termina por situar al Cecrea La Ligua como **espacio que combina lo afectivo y lo creativo y lúdico**, en acercamientos para aprender constantemente a tender puentes de convivencia con niños que entendemos colmadas de experiencias, acogidos y validándoles en sus despliegues en el Centro, de modo de abrir cada vez más las posibilidades que otorga una aproximación creativa a la realidad, que les releva en su diversidad.

De todas formas, lejos de agotar la temática, por lo acotado de la investigación, *quedaron fuera una serie de elementos claves* para la lectura del Centro; qué sucede con los jóvenes de este espacio, el abordaje de sus participantes como ciudadanos creativos que participan en la toma de decisiones, el relacionamiento con el territorio y el trabajo en redes. Respecto a esto último, el comprender e idear cómo aproximarse y leer la propuesta que abre Cecrea y su puesta en práctica extendida en el Centro de La Ligua, conllevó un gran desafío en su novedad y en el seguir el impulso creativo para construir vinculación con niños, lo cual también terminó situando una *limitación* respecto a generar una lectura que estuviese más fuertemente atravesada por las particularidades de vivir en La Ligua.

Estas decisiones sobre dónde acotar la investigación se relacionan con que, relevar una disposición a aprender no solo en términos descriptivos, sino con detenimiento en hacer dialogar prácticas, implica **flexibilidad al tiempo que requiere generar tales contextos comunes**. Así, se consideró que los distintos dispositivos ideados para llevar a la práctica esta Memoria establecieran paulatinamente un vínculo con este espacio y las personas que lo componen.

Tal proceso respondió a un compromiso de vincularse con los niños desde el respeto y el co-protagonismo, abriendo instancias en que confíen, informadas y en que tomen roles relevantes. Fue en este sentido que, desde un comienzo, se decidió cuidar la entrada a los Laboratorios, de manera de evitar colmar de adultos un espacio íntimo para los procesos creativos de los niños.

A medida que fue posible conocernos en distintas experiencias en el Patio Abierto, me invitaron a participar en la actividad de Escucha Creativa, en tanto ya representaba cierta cercanía con los niños, que podría aportar a desarrollar tal trabajo participativo. No

obstante, para el caso de esta investigación en particular, si bien toma inquietudes que nacen de les niñas, hubiese sido ideal involucrarles mayormente a lo largo del proceso investigativo. Así, **fue necesario comprender que lo participativo se construye poco a poco**, y que, en mi acotado tiempo en el Cecrea, era necesario recortar el alcance que podía tener, por ejemplo, la instancia de Laboratorio, respecto a construir con niñas.

Por lo tanto, entendiendo que hubiese sido necesario instaurar un proyecto de larga extensión en Cecrea, que considere los tiempos de les niñas para conocer este tipo de trabajo, a la vez que un vínculo que les motive a mantenerlo, se optó por aportar desde el Laboratorio “Detectives de la ciudad”, que funcionara a modo de prueba piloto, para acercar el proceso investigativo-creativo a les niñas. Esto teniendo en cuenta que, **al trabajar desde propuestas que propenden a lo participativo, es necesario generar una sensibilización a las mismas, en que el co-protagonismo adquiere relevancia para efectivamente facilitar la habitabilidad del espacio**.

En el caso del Laboratorio realizado, una vez más se hizo presente la **flexibilidad de corresponder a aquello que sucedía en su desarrollo**. En la marcha, fue necesario hacer correcciones, particularmente sobre lo abstracto que podía resultar decidir qué observar y su registro, como también hacerse cargo de la expectativa de “detectives”, que llevaba a esperar pistas concretas que conducirían a les participantes a un misterio a resolver. Así, fui interpelada para incorporar con más fuerza lo lúdico dentro del investigar creativamente, respondiendo a cómo les niñas proponían caminos para apropiarse de esta experiencia.

Finalmente, **es esta misma flexibilidad, tanto a sucesos cotidianos y contingencias, como a un ritmo de trabajo con niñas y a sus diversos caminos de aprendizaje, la que se releva para pensar el desarrollo de la investigación**. A su vez, esto se considera dentro del aporte que se buscó generar en términos de archivo del quehacer del Cecrea La Ligua, enfatizando en los conocimientos que acarrea el responder a diferentes contingencias en la labor de sensibilizar(nos) hacia esta propuesta voluntaria dirigida a niñas y jóvenes desde la educación no formal.

Lo anterior también sitúa la *proyección de esta investigación*, hacia seguir profundizando en aquellos entendimientos que tienes las niñas respecto a lo creativo, de manera de continuar este ejercicio de relevar sus propias experiencias y conocimientos en el desarrollo de tales procesos y en el apropiarse del Cecrea y de los medios que facilita, en cuya diversidad se encuentra la clave para sortear bloqueos creativos y los distintos afectos a gestionar que suscitan.

A continuación, entonces, se comparte un último diagrama a modo de resumen, en que se plasman aquellas **lecturas desde las que les niñas dotan de sentido el espacio vivo del Cecrea La Ligua**, en que siempre están ocurriendo cosas. Esto desde aquellas experiencias y procesos creativos que las niñas encuentran caminos para disponer hacia el Centro, en el sentir que tienen este espacio de tranquilidad, que les acoge y cuida, en los distintos aprendizajes de hacer del Cecrea La Ligua un espacio de afectos, creativo y lúdico, en cuya diversidad se busca construir y mantenerlo constantemente habitado y habitable.

CÓMO LAS NIÑES DISPONEN

Les sitúa con un rol activo en el vincularse en Cecrea como sujetos de derecho, políticos, culturales y reflexivos.

Considera aquellos caminos reflexivos de apropiaciones y modos de habitar que construyen y dotan de sentido el Centro.

...lo nutren en las distintas lecturas que hacen de este ...

LAS EXPERIENCIAS QUE TRAEN

Resonancias que movilizan los vínculos que se generan en Cecrea y que se dispone desde 4 nodos experienciales:

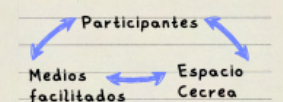
- **Gustos e intereses**, expresados según la influencia de grupo, en secretos o desde un sentido de tranquilidad.
- **Corporalidades**, en tanto lecturas que implica su propia presentación y la expresión de género y sexualidad, que impacta en la apertura a explorar.
- **Interacción niño-adulto**, que en el ejercicio de mediación busca un equilibrio entre una vinculación amorosa y cercana y un sentido de privacidad.
- **Migración**, en tanto incomprensiones de llegar a un nuevo espacio de socialización y los entendimientos necesarios para convivir en diversidad.



AL ESPACIO QUE ABRE EL CECREA LA LIGUA

Lecturas como Espacio afectivo

Implica un aprendizaje vincular, que nos sitúa en una dinámica relacional:



Puentes que se tienden desde el co-protagonismo, que acompaña el abrirse a lo nuevo y diverso, que genera toda clase de afectos e incomodidades a gestionar.

Comprensión aplicada a la cotidianidad de abrirse para que niños pasen sus tardes.

"Espacio en el que estar"

Lo sitúa como espacio social, en tanto se produce en un convivir cotidiano.

¿Qué destacan las niñas de este espacio?

Posibilidad de socializar, divertirse y ser escuchados desde un sentido de seguridad y cuidado.

{2da Escucha Creativa 2022, 28/10/22}

Y SUS PROCESOS CREATIVOS

Elementos que suscitan un despliegue de lo creativo:

- **Cuidado por lo afectivo**, que invite a la participación, considerando que esta se puede dar de manera diversa.
- **Ambiente de confianza** para situar temáticas y abrirse a distintas aproximaciones a lo creativo.
- **Flexibilidad** que posibilite la emergencia de lo lúdico, indagar en la propia curiosidad y gestionar la no linealidad e incomodidades del proceso.

Se entrecruza con las aperturas hacia...

Lecturas como Espacio creativo y lúdico

Disposición a que todos somos creativos en el interactuar con el espacio cotidianamente desde la experimentación.

Se traduce en las estrategias de apropiación, en que se aprehende un despliegue autónomo por parte de niños al interactuar con el Cecrea.

Conlleva un proceso de sensibilización a convivir en pos del derecho a imaginar y crear.

¿Cómo les niñas se disponen a llevarlo a la práctica?

- Asombro y curiosidad.
- Lugar de los referentes y la propia experiencia.
- Producto y materialización de "sentirse parte de algo".

Desafíos de relacionarse con el proceso creativo:

Momento crítico de abandonar o perseverar, cuando emergen {auto}limitaciones y desconfianzas en las propias experiencias, que colman de frustración esta decisión.

Fig 40. Diagrama resumen de los caminos reflexivos en torno a la pregunta de investigación propuesta. Elaboración propia.

IX. Referencias bibliográficas

- Abarca, H. (2018). *Producir Sociedad, Producir Sujeto (El Caso de las Políticas Sociales Reflexivas en Chile)* [Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales]. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Alegre, M. A. (2007). *Geografies adolescents a secundària: posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant*. Generalitat de Catalunya, Observatori Català de la Joventut.
- Arteaga, R., Donoso, D. y Hermosilla, D. (9 de agosto de 2021). Conversación ANIDAR especial Cecrea- Ministerio de las culturas, las artes y el patrimonio (Chile). *Osa Menor. Arts Education for Children and Youth*. <http://osamenor10.blogspot.com/2021/08/conversacion-anidar-especial-cecrea.html>.
- Bachelet, M. (2013). *Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Chile de todos.
- Ballesteros, M. y Beltrán, E. (2018). *¿Investigar creando? Una guía para la investigación-creación en la academia*. Universidad El Bosque.
- Barbero, A. M. (2016). Capítulo 4. Creatividad y motivación. En M. Andueza, A. M. Barbero, M. Caeiro, A. da Silva, J. García, A. González. A. Muñiz y A. Torres, *Didácticas de las artes plásticas y visuales en educación infantil* (pp. 83-110). Universidad Internacional de la Rioja.
- Beltrán-Luengas, E. (2021). Etnografía e investigación-creación. *Apuntes // Hojas de El Bosque*, 7(14), 7-17.
- Beltrán-Luengas, E. y Villaneda, A. (2020). La investigación-creación como producción de nuevo conocimiento: Perspectivas, debates y definiciones. *INDEX*, (10), 247-267.
- Boito, M. E. y Espoz, M. B. (2010). Prólogo. En J. L. Grosso y M. E. Boito (Comp.), *Cuerpos y Emociones desde América Latina* (pp. 6-14). CEA - CONICET, Universidad Nacional de Catamarca.
- Bourriaud, N. (2008). La forma relacional. En N. Bourriaud, *Estética relacional* (pp. 9-25). Adriana Hidalgo editora.
- Brenes, L. (2020). Sobre espacios y tiempos en época de pandemia. *Reflexiones*, 99(2), 1-8.

- Bruner, E. (1986). Experience and its expressions. En V. Turner y E. Bruner (Eds.), *The anthropology of experience* (pp. 3-39). University of Illinois Press.
- Bruner, E. (1993). Epilogue: Creative Persona and the Problem of Authenticity. S. Lavie, K. Narayan y R. Rosaldo (Ed.), *Creativity/Anthropology* (pp. 321-334). Cornell University Press.
- Calasanti, T., Slevin, K. y King, N. (2006). Ageism and Feminism: From “Et Cetera” to Center. *NWSA Journal*, 18(1), 13-30.
- Calderón, N. (2015). *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico: La investigación social como espacio social de producción de conocimiento*. Universitat de Barcelona.
- Carrión, M. L. (7 de agosto de 2020). “¿Cómo hay gente que no puede entender?": Denuncian que rompen cintas de juegos infantiles para utilizarlos. *CHV Noticias*. https://www.chvnoticias.cl/cazanoticias/denuncian-rompen-cintas-juegos-infantiles-plazas-parques_20200807/.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política Y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Cecrea. (2016a). *Modelo Cecrea*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cecrea. (2016b). *Modelo pedagógico Cecrea*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cecrea. (2022a). Memorias 2015-2021. Diente de leche: recordando los primeros 7 años del CECREA La Ligua en comunidad. CIIR / Escuela de Antropología UC / Cecrea / Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Cecrea. (2022b). *Orientaciones Cecrea 2022*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Citro, S. (2004). *La construcción de una antropología del cuerpo: propuestas para un abordaje dialéctico* [Simposio: Propuestas para una antropología del cuerpo]. VII congreso argentino de Antropología Social, Córdoba, Argentina.
- Citro, S. (2010). La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar. En S. Citro (Coord.), *Cuerpos Plurales: Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 17-58). Biblos.
- Clapp, E. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distribuido*. Narcea.
- CoC Playful Minds. (24 de julio de 2019). *Co-creating the world with children*. <https://www.cocplayfulminds.org/en/>.
- Comité de los Derechos del Niño. (17 de abril de 2013). *Observación general N°17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. CRC/C/GC/17.

- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016a). *Marco metodológico para Escuchas Creativas Cecrea*. Centros de Creación Cecrea.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016b). *Política de convivencia con enfoque de derechos Cecrea (documento de síntesis)*. Centros de Creación Cecrea.
- Consejo Nacional de la Infancia. (2016). *Estudio Espacios públicos urbanos para niños, niñas y adolescentes*. Estudios y Consultorías Focus Limitada / Fundación Patio Vivo.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publishers.
- Defensoría de la Niñez. (2020a). Capítulo 4: Derecho al juego y su garantía en contexto de crisis social y sanitaria. En Defensoría de la Niñez, *Informe Anual 2020. Derechos humanos de niñas, niños y adolescentes en Chile* (pp. 576-637). Defensoría de los Derechos de la Niñez.
- Defensoría de la Niñez. (2020b). *Propuesta metodológica para la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Defensoría de la Niñez.
- De Certeau, M. (2000). "Espacios" y "lugares". En M. De Certeau, *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer* (pp. 129-130). Universidad Iberoamericana.
- De la Jara, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67.
- Díaz, R. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. *Alteridades*, 7(13), 5-15.
<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/522/520>.
- Díaz, C. (31 de marzo de 2022). Violencia en las escuelas: un desafío a tomarse en serio. *Biobío Chile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/opinion/tu-voz/2022/03/31/violencia-en-las-escuelas-un-desafio-a-tomarse-en-serio.shtml>.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, (36), 99-125.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Epele, M. y Guber, R. (2019). *Malestar en la antropología. Malestar en la etnografía*. Libros del IDES.
- Esteban, M. L. (2013). Primera parte. La teoría social y feminista del cuerpo. En M. L. Esteban, *Antropología del cuerpo: Género, itinerarios corporales, identidad y cambio* (pp. 21-68). Ediciones Bellaterra.

- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En J. Prat y A. Martínes (Ed.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Esteva-Fabregat* (pp. 319-335). Editorial Ariel.
- Fundación palabra. (2020). *BILIJ: Biblioteca Interactiva Latinoamericana Infantil y Juvenil*. <https://fpalabra.cl/bilij/>.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- García, A. y Sabido, O. (2014). Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea. En A. García y O. Sabido (Coord.), *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea. Algunas rutas del amor y la experiencia sensible en las ciencias sociales* (pp. 11-35). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gómez, V. (2015). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. *Revista perspectivas*, (26), 163-175.
- González-Grandón, X., Chao, C. y Patiño, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 233-270.
- Haraway, D. (2004). Testigo_modesto@segundo_milenio. *Lectora*, (10), 13-36.
- Hermosilla, D. (2020). *La posibilidad de los aprendizajes. Experiencia del Programa Centros de Creación (Cecrea)*. Manuscrito para publicación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. McGraw-Hill / Interamericana editores.
- Ilustre Municipalidad de La Ligua. (2022). *Plan Municipal de Cultura La Ligua 2022-2025*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Ingold, T. (2015). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías contemporáneas*, 2(2), 218-230.
- Ingold, T. y Hallam, E. (2007). Creativity and Cultural Improvisation: An Introduction. En E. Hallam y T. Ingold (Ed.), *Creativity and Cultural Improvisation* (pp. 1-24). Berg.
- James, A. y James A. L. (2004). Constructing Children, Childhood and the Child. En A. James y A. L. James, *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice* (pp. 10-28). Palgrave MacMillan.

- Jelic, A., Martin, M., Holst, L., Doktor, T., Brorson, L. y Oehlwein, L. (2020). *Children, play and the built environment: What can we learn from co-creation and embodied cognitive science?*. CoC Playful Minds.
- Larrosa, J. (2006). *La experiencia y sus lenguajes* [Conferencia]. La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Serie Encuentros y Seminarios.
- Le Breton, D. (1999). Antropología de las emociones (1). En D. Le Breton, *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones* (pp. 103-162). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- López, H. (2014). Emociones, afectividad, feminismo. En A. García y O. Sabido (Coord.), *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea. Algunas rutas del amor y la experiencia sensible en las ciencias sociales* (pp. 257-275). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.
- MAC. (2022). *Formación*. <https://mac.uchile.cl/formacion/>.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península.
- Mieles-Barrera, M., Cerchiaro-Ceballos, E. y Rosero-Prado, A. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247-258.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista de Antropología*, (9), 49-59.
- MIM. (12 de mayo de 2018). *Quiénes somos*. <https://mim.cl/corporativo/quienes-somos/>.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (31 de diciembre de 2015). *CECREA inicia sus actividades en La Ligua*. <https://www.cultura.gob.cl/destacado-region/cecrea-inicia-sus-actividades-en-la-ligua/>.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2016). *Estudio línea de base del Programa Centros de Creación (Cecrea)*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019). *Estudio de caracterización de entornos territoriales de nuevos centros CECREA: La Ligua, Valdivia y Castro*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2020). *Política de convivencia con enfoque de derecho Cecrea*. Centros de Creación Cecrea.
- Mondragón, D. (2021). Entrevistas grupales. Una herramienta para la construcción de conocimiento a partir del diálogo. En B. Márquez y E. Rodríguez (Coord.), *Etnografías desde el reflejo: Práctica-aprendizaje* (pp. 145-167). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Museo Artequin. (2019). *Historia de Museo Artequin*. <https://www.artequin.cl/historia/>.
- Olhaberry, M., Escobar, J., Oyarce, D., Sieverson, C., Aldoney, D. y Pérez, C. (5 de abril de 2021). Criar y crecer en tiempos de COVID: cómo la pandemia ha deteriorado el bienestar de madres, padres y niñas/os. *Ciper Académico*. <https://www.ciperchile.cl/2021/04/05/criar-y-crecer-en-tiempos-de-covid-como-la-pandemia-ha-deteriorado-el-bienestar-de-madres-padres-y-ninas-os/>.
- ONU. (29 de diciembre de 2020). 2020: el año de la pandemia de COVID-19 que cerró el mundo. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/12/1486082#vacuna>.
- Perazzo, M. (2003). Jardín de los niños. *ARQ Obras y Proyectos Works and projects*, 55(6), 26-29.
- Pogliaghi, L. (2021). Entrevistas para grupos pequeños (pp. 125-143). En B. Márquez y E. Rodríguez (Coord.), *Etnografías desde el reflejo: Práctica-aprendizaje* (pp. 145-167). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pons, A. (2018). Vulnerabilidad analítica, interseccionalidad y ensamblajes: hacia una etnografía afectiva. En A. Pons y S. Guerrero (Coord.), *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista* (pp. 23-52). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pons, A. y Guerrero, S. (2018). Introducción. En A. Pons y S. Guerrero (Coord.), *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista* (pp. 1-19). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosario.gob.ar. (23 de septiembre de 2021). *Tríptico de la infancia*. <https://www.rosario.gob.ar/inicio/triptico-de-la-infancia>.
- Sánchez, T. y Estalella, A. (2016). Antropocefa: Un kit para las colaboraciones experimentales en la práctica etnográfica. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 5(1), 155-167.
- Schoneich, S. (2021). On a hot day in the field... The art of writing ethnographic vignettes. *Ethnoscripts*, 23(1), 116-124.

- Scribano, A. (2013). El enfoque teórico-metodológico. En A. Scribano, *Encuentros Creativos Expresivos: Una metodología para estudiar sensibilidades* (pp. 27-100). Estudios Sociológicos Editora.
- Segato, R. (2015). Introducción: Colonialidad del poder y antropología por demanda. En R. Segato, *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Smith, K. (2019). *Cómo ser un explorador del mundo*. Paidós.
- Solana, M. y Vacarezza, N. L. (2020). Relecturas feministas del giro afectivo. *Estudios Feministas*, 28(2), 1-6.
- Subsecretaría de Prevención del Delito. (30 de noviembre de 2022). *Subsecretario Vergara y Ministra Brodsky lanzan programa "Patios Culturales" para la recuperación de espacios públicos*. <https://www.seguridadpublica.cl/noticia/subsecretario-vergara-y-ministra-brodsky-lanzan-programa-patios-culturales-para-la-recuperacion-de-espacios-publicos/>.
- Tabares, J. y Franco, S. (2020). Reflexiones sobre ocio, recreación y tiempo libre en contextos de pandemia. En H. Tovar, S. Franco, L. Aguirre y G. Cardona (Coord.), *El papel del ocio y de la recreación frente a la Covid-19* (pp. 25-42). Editorial Kinesis.
- Thornton, S. (2010). *Siete días en el mundo del arte*. Edhasa.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción... La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula abierta*, (46), 9-12.
- Tonucci, F. (2020). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Editorial Losada.
- Turner, V. (1986). Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience. En V. Turner y E. Bruner (Eds.), *The anthropology of experience* (pp. 33-44). University of Illinois Press.
- Urrutia, I. (2021). *Diseño de un modelo de evaluación multidimensional para el programa de Centros de Creación (CECREA)*. Departamento de Formación y Educación en Artes y Cultura, Subsecretaría de las Culturas y las Artes, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- 24 horas TVN. (2021). Supermercados de comunas en cuarentena no podrían vender juguetes, electrodomésticos y vestuario. *24 horas*. <https://www.24horas.cl/nacional/supermercados-de-comunas-en-cuarentena-no-podran-vender-juguetes-electrodomesticos-y-vestuario-4604538>.

- Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756.
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta educativa*, 28(51), 30-41.

X. Anexos

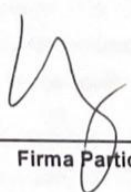
X.I. Consentimientos informados Entrevista Grupal Nivel Central Cecrea



Formulario de Consentimiento

Yo, Laure Vargos gale, acepto voluntariamente participar en esta investigación, bajo los términos arriba señalados. Declaro que he leído (o se me ha leído) y he comprendido las condiciones de mi participación. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas.

Con mi firma, consiento que esta instancia sea grabada y que lo conversado sea incorporado en el desarrollo de la investigación.


Firma Participante


Firma Investigadora Responsable

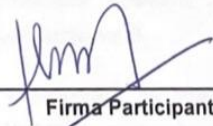
Fecha: 7 de junio 2022

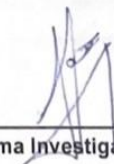
Lugar: Ahuineta #3 piso 11

Formulario de Consentimiento

Yo, Victor Contreras Medina, acepto voluntariamente participar en esta investigación, bajo los términos arriba señalados. Declaro que he leído (o se me ha leído) y he comprendido las condiciones de mi participación. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas.

Con mi firma, consiento que esta instancia sea grabada y que lo conversado sea incorporado en el desarrollo de la investigación.


Firma Participante


Firma Investigadora Responsable

Fecha: 07 junio 2022

Lugar: Oficina Ceves
(Alameda 48, 5to).

Formulario de Consentimiento

Yo, Teresita Celuo Foxley, acepto voluntariamente participar en esta investigación, bajo los términos arriba señalados. Declaro que he leído (o se me ha leído) y he comprendido las condiciones de mi participación. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas.

Con mi firma, consiento que esta instancia sea grabada y que lo conversado sea incorporado en el desarrollo de la investigación.

Teresita Celuo Foxley
Firma Participante

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Fecha: 7/6/22

Lugar: Ahuimada 48

X.II. Consulta inhabilidades para trabajar con menores de edad

Consulta inhabilidades para trabajar con menores de edad

Estimado(a) usuario(a):

El Servicio de Registro Civil e Identificación informa que el Sr.(a):

RUN **20.297.983-1**
NOMBRE **JAVIERA ANTONIA LOBO MOLINA**

NO registra inhabilidades para trabajar con menores de edad.

Fecha 23 agosto 2022, 14:38 hrs.-

Le recordamos que esta consulta puede realizarla si requiere contratar a la persona para un empleo o cargo que involucre una relación directa y habitual con menores de edad, o fines similares.

El uso indebido de esta información será; sancionado con una multa de dos a diez Unidades Tributarias Mensuales de acuerdo a la Ley.

X.III. Consentimiento informado Trabajo de campo Cecrea La Ligua

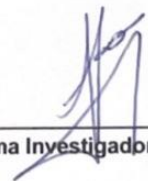


Formulario de Consentimiento

Yo, Cristina Geronza Pizarro /13659321 acepto voluntariamente participar en esta investigación, bajo los términos arriba señalados. Declaro que he leído (o se me ha leído) y he comprendido las condiciones de esta colaboración. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas.

Con mi firma, consiento el desarrollo de trabajo etnográfico y de observación participante en el Cecrea La Ligua durante los meses de septiembre y octubre, a partir del que se construirá esta investigación de Memoria de título.


Firma Participante


Firma Investigadora Responsable

Cargo: Directora GERONA

Lugar: LA LIGUA

Fecha: 14/Sept/2022

X.IV. Planificación Laboratorio “Detectives de la Ciudad”



PLANIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS CECREA 2022

✓ Identificación de la experiencia:

Nombre de la experiencia	Detectives de la ciudad				
Facilitador/a(s):	Javier Lobo -				
Formato experiencia : (virtual/semipresencial/presencial)	Presencial				
Período de realización:	8 - 9 y 15 - 16 de noviembre	Región:	Valparaíso		
Cantidad de sesiones:	4	Tipo de experiencia ¹ (marcar X)	Lab. Creativo (X)	Exp. Creativa ()	Otro ()
Breve descripción del laboratorio (máximo 4 líneas)					
Este laboratorio busca que las y los niños participantes se acerquen al proceso de investigación de la ciudad, poniendo en práctica las herramientas de observación y documentación de una forma creativa, en que todos pueden producir conocimiento, desde sus propias experiencias. Para esto, se propone llevar a cabo caminatas por La Ligua, en las que jugar con aquello que observarán de sus entornos cotidianos y con su registro en cuadernos de campo. A su vez, se espera que desde sus investigaciones puedan invitar a otros a observar de distintas formas la ciudad.					

✓ Objetivos (1 objetivo de creatividad, 1 objetivos de ciudadanía², 1 objetivo vinculado a las áreas del laboratorio):

1. Explorar formas creativas de llevar un proceso investigativo de observación y documentación de la ciudad.
2. Reconocer las propias experiencias como fuentes desde las que producir conocimiento y que inciden en cómo observamos nuestro entorno.
3. Reflexionar sobre las relaciones que entablamos con la ciudad, relevando la diversidad de formas de observar y aproximarse a esta.

✓ Capacidades creativas y ciudadanas a trabajar. Marcar con una X las capacidades a desarrollar.

Capacidades ciudadanas	Marcar	Capacidades ciudadanas	Marcar	Capacidades Creativas	Marcar	Capacidades creativas	Marcar
Democracia y participación		Diversidad y multicultural.	X	Observación	X	Originalidad	
Colaboración y confianza		Derechos y compromiso		Identificación de problemas		Conexión y síntesis	
Autonomía		Buen vivir		Flexibilidad	X	Materialización de ideas	X

¹ Una experiencia Cecrea se define a partir de sus 5 características: desbloqueo creativo, trabajo colaborativo, horizontalidad, convergencia sociocultural y convergencia disciplinaria. Un laboratorio creativo se define como un proceso creativo de aprendizaje, por lo tanto requiere de varias acciones consistentes entre sí y posee una metodología definida para el Programa; en el caso de laboratorios virtuales esta metodología podría prescindir de alguno de sus elementos (escucha/co-diseño/experimentación/irradiación/consejo). Una experiencia Creativa, en cambio, es una acción en sí misma que busca desarrollar alguna habilidad creativa y/o ciudadana.

² Eventualmente el objetivo de Creatividad y ciudadanía podría ser uno solo.

Planificación³

Número de sesión	1	Medio para facilitar la sesión:	Cápsula de video (-) Interacción online (-) Interacción presencial (X) Otro (-)
Duración del medio para facilitar ⁴ :	-	Dedicación del NNJ (aprox.) ⁵	1,30 horas (tiempo aprox. que dedica el NNJ a desarrollar la propuesta de la sesión)
Plataforma, app o web a utilizar:	-		
Espacios del edificio a utilizar: (si aplica)			
Fecha de realización o publicación:	8 de noviembre 2022		
Propósito de la sesión:	La sesión busca introducir en el ejercicio de observar con una primera salida a terreno (Cementerio).		
Fase metodológica (puede ser más de 1):	Invitación a la experiencia (-) Escucha (-) Co-diseño (-) Experimentación (X) Irradiación (-) Consejo (-)		

Duración	Descripción detallada de las actividades (descripción de actividades, materiales)	Materiales que se requieren para facilitar	Espacios de la infraestructura a utilizar
1,30 horas	Salida a terreno Se les invita a que caminemos al cementerio. En este, se les pregunta por qué creen que el laboratorio se llama “Detectives de la ciudad”, comentando ¿Qué hace un detective? ¿Qué se necesita para ser un detective? ¿Qué es investigar? Se enfatiza en que los detectives necesitan dos cosas importantes, observar con mucho detalle para poder distinguir pistas, y un lugar en el que poner esas pistas y armar sus investigaciones. Para esto, se les entregan sus cuadernos de campo y un lápiz, invitándoles a buscar pistas en el cementerio y anotarlas en sus cuadernos, sea dibujando, calcando o como prefieran, de todas las cosas curiosas que encontremos en este espacio y de aquello que nos llame la atención. Se recorre el cementerio, deteniéndose en algunos lugares curiosos y en aquello que puedan encontrar ahí, para anotarlos en los cuadernos de campo, siendo una primera experiencia en terreno de identificar aquello que les llama la atención.	- Lápices - Cuadernos de Campo	

³ Por cada sesión se debiera completar una de estas tablas. En caso de que la experiencia considere co-diseño, las sesiones posteriores a l co-diseño deberían planificarse después, siguiendo el modelo de 2 partes.

⁴ En el caso de una cápsula o video se recomienda que la duración no sea superior a los 10 minutos. En el caso de una interacción por pantallas, entre 45 y 60 minutos.

⁵ En horas pedagógicas (45 min). El tiempo de dedicación corresponde a la suma del tiempo dedicado para ver o participar del medio de facilitación + la actividad personal.

Planificación⁶

Número de sesión	2	Medio para facilitar la sesión:	Cápsula de vídeo (-) Interacción online (-) Interacción presencial (X) Otro (-)
Duración del medio para facilitar ⁷ :	-	Dedicación del NNJ (aprox.) ⁸	1,30 horas (tiempo aprox. que dedica el NNJ a desarrollar la propuesta de la sesión)
Plataforma, app o web a utilizar:	-		
Espacios del edificio a utilizar: (si aplica)			
Fecha de realización o publicación:	9 de noviembre 2022		
Propósito de la sesión:	La sesión busca introducir en el ejercicio de investigar, a partir de juegos de observación y registro.		
Fase metodológica (puede ser más de 1):	Invitación a la experiencia (-) Escucha (-) Co-diseño (X) Experimentación (X) Irradiación (-) Consejo (-)		

Duración	Descripción detallada de las actividades (descripción de actividades, materiales)	Materiales que se requieren para facilitar	Espacios de la infraestructura a utilizar
10'	Recepción, en que se espera introducir a la instancia de laboratorio, comentando de qué se trata y compartiendo entendimientos y emociones respecto a este. En un círculo nos volvemos a presentar, se conversa sobre la sesión anterior y se retoma la idea del laboratorio. Se enfatiza en que un detective investiga, porque hay algo que quiere saber, tiene una duda que quiere resolver. Por eso, este laboratorio busca invitarlos a ese proceso de investigar. Hay dos elementos importantes que lo componen; la observación, que es este ejercicio de fijarnos en aquello curioso, que nos llama la atención, que no está en su lugar, y el registro, que es lo que plasman en sus cuadernos de campo de sus experiencias. Se explica que la sesión busca practicar estas herramientas clave de detective, afinando nuestros sentidos para captar pistas y cómo las plasmamos para armar nuestro caso de conocer la ciudad desde sus ojos, experiencias e intereses.		Sala por definir
30'	Experimentación, en que se espera llevar a cabo una primera aproximación al ejercicio de observación por medio del juego. Para afinar nuestra observación, se invita a jugar una variación del juego "Pictureka". Se les entregan recuadros con figuras, en que "están perdidas nuestras pistas" y como detectives vamos a encontrar nuestras instrucciones de búsqueda en las tarjetas que vienen en este (ej. Cosas puntiagudas). Así, se espera que encuentren la mayor cantidad	- Juego Pictureka	Sala por definir

⁶ Por cada sesión se debiera completar una de estas tablas. En caso de que la experiencia considere co-diseño, las sesiones posteriores a l co-diseño deberían planificarse después, siguiendo el modelo de 2 partes.

⁷ En el caso de una cápsula o vídeo se recomienda que la duración no sea superior a los 10 minutos. En el caso de una interacción por pantallas, entre 45 y 60 minutos.

⁸ En horas pedagógicas (45 min). El tiempo de dedicación corresponde a la suma del tiempo dedicado para ver o participar del medio de facilitación + la actividad personal.

	de cosas en un tiempo determinado. Cada equipo revisa lo que encontró el otro, enfatizando en que cada vez pueden observar más elementos, si se detienen en los detalles.		
30'	Experimentación, en que se espera llevar el juego de observación al Cecrea, complementándolo con el ejercicio de registro. Se invita a poner en práctica el juego de observación desarrollado anteriormente, en que aquello indicado en las tarjetas ahora será buscado dentro del Cecrea. En parejas o de manera individual se les entrega una tarjeta y sus cuadernos de campo, para que puedan recorrer el Cecrea, registrando aquello que encuentren. Se enfatiza en que, para poder investigar, el ejercicio de observar es clave, ya que nos permite conocer en mayor profundidad aquello que observamos. A su vez, esto debe ir acompañado del ejercicio de registro, que posibilita tener un respaldo de lo observado, al guardar nuestras pistas, experiencias, aprendizajes y todo aquello que descubrimos en el proceso de investigar, que posibilite compartir nuestros resultados.	- Lápidas - Cuadernos de campo	Sala por definir
10'	Plenaria y consejo, en que se espera que comentemos el trabajo realizado, la experiencia vivida y aquello que se llevará a cabo las siguientes sesiones. Se cierra la sesión enfatizando en las distintas formas que existen de observar y todo lo que pueden conocer. Algunas preguntas propuestas son "¿Qué descubrieron?", "¿Qué les sorprendió?", "¿Qué no se esperaban?" Finalmente, se les pregunta qué les pareció la experiencia, cómo lo pasaron, qué les costó y qué se llevan de lo experimentado. Se comenta la propuesta de la próxima sesión.	- Cuadernos de campo	Sala por definir
1,30 horas			

Planificación⁹

Número de sesión	3	Medio para facilitar la sesión:	Cápsula de vídeo (-) interacción online (-) Interacción presencial (X) Otro (-)
Duración del medio para facilitar ¹⁰ :	-	Dedicación del NNJ (aprox.) ¹¹	1,30 horas (tiempo aprox. que dedica el NNJ a desarrollar la propuesta de la sesión)
Plataforma, app o web a utilizar:	-		
Espacios del edificio a utilizar: (si aplica)			
Fecha de realización o publicación:	15 de noviembre 2022		
Propósito de la sesión:	La sesión busca experimentar en un recorrido de la ciudad, formas creativas de aproximarse a esta desde la observación y documentación.		
Fase metodológica (puede ser más de 1):	Invitación a la experiencia (-) Escucha (-) Co-diseño (-) Experimentación (X) Irradiación (-) Consejo (-)		

Duración	Descripción detallada de las actividades (descripción de actividades, materiales)	Materiales que se requieren para facilitar	Espacios de la infraestructura a utilizar
15'	Recepción, en que se espera introducir a la instancia de laboratorio, comentando de qué se tratará la sesión y generando una dinámica que les inserte en este espacio. Se retoma lo visto las sesiones anteriores, enfatizando en aquello con que se han quedado, lo que les ha costado y lo que les ha sorprendido. Se releva el trabajo de observación, en que fijarnos en distintos detalles entrega formas particulares en que cada quién se aproxima a lo que estamos investigando y en la relación que establecemos con esto. Se explica que durante la sesión se realizará un recorrido hacia la plaza, en que vamos a investigar la ciudad de La Ligua, a partir de las pistas que podemos encontrar en fotos de su pasado, hasta sus experiencias actuales. Por lo tanto, considerando nuestra primera experiencia en terreno y los ejercicios de observación y registro realizados, ya tenemos nuestras herramientas de detectives preparadas para conocer la ciudad, desde la información que podemos coleccionar de esta.		Sala por definir

⁹ Por cada sesión se debiera completar una de estas tablas. En caso de que la experiencia considere co-diseño, las sesiones posteriores a l co-diseño deberían planificarse después, siguiendo el modelo de 2 partes.

¹⁰ En el caso de una cápsula o vídeo se recomienda que la duración no sea superior a los 10 minutos. En el caso de una interacción por pantallas, entre 45 y 60 minutos.

¹¹ En horas pedagógicas (45 min). El tiempo de dedicación corresponde a la suma del tiempo dedicado para ver o participar del medio de facilitación + la actividad personal.

60'	Experimentación, en que se espera poner en práctica una investigación creativa de la ciudad, observando y documentando un recorrido por el centro de esta. Se invita a caminar por La Ligua, siguiendo un recorrido en que ubiquemos dónde fueron tomadas las fotografías antiguas de la ciudad, de manera de identificar aquello que ha perdurado en el tiempo y que nos puede entregar pistas de cómo es La Ligua. Se enfatiza en la estación de trenes y en el recorrido que guía hacia la plaza. Se busca que puedan ir completando el mapa del recorrido ubicando dos lugares que estan referidos al compilado de las fotografías que dispondrán de forma impresa. Los nnj deberán localizar el lugar exacto desde dónde se tomó la foto antigua, indicando aquello que perdura y lo que ha cambiado en el tiempo, las relaciones entre estos lugares, sus usos, las personas que los transitan, relevando aquellos elementos que aparecen cuando se detienen a observar. Se pretende, entonces, investigar "¿Cómo es la ciudad de La Ligua?", desde las pistas que nos puede entregar el pasado, como de sus propias formas de experimentarla con todos sus sentidos (ej. colores, olores, texturas, formas). Se les propone que recorten la foto que se está analizando y la peguen en su cuaderno de campo y además, anoten en ella, preguntas, reflexiones o aquello que les llama más la atención y que deseen que quede registrado. Se les indica que necesitamos profundizar más sobre lo que investigamos y les proponemos que les consultemos a los peatones que circulan por el lugar. El criterio para escoger la persona que se le hará las consultas, lo definen los propios participantes. Los nnj. invitan a la persona entrevistada a observar la fotografía antigua y se le pregunta ¿reconoce este lugar?. Les pedimos a los nnj que registren las respuestas de la persona entrevistada.	- Fotos antiguas de La Ligua - Cuadernos de campo - Lápices - Post it - Tablet con las fotos digitalizadas	Sala por definir
15'	Plenaria y consejo, en que se espera que comentemos el trabajo de experimentación realizado, la experiencia vivida y aquello que se llevará a cabo en la siguiente sesión. Al volver a reunirnos en el Cecrea, se invita a que relaten y muestren aquello registrado en la caminata. Algunas preguntas propuestas son "¿Por qué les llamó la atención?", "¿Qué les sorprendió?", "¿Qué no se esperaban?". Se les motiva a compartir las preguntas que fueron anotando en el recorrido y la información que descubrieron. Se les invita a que sigan completando sus cuadernos de campo, en tanto registro de sus propias experiencias, en que plasmar la investigación que estamos realizando sobre "¿Cómo es la ciudad de La Ligua?". De esta manera, se cierra la sesión enfatizando en para qué creen que sirve investigar, si lo habían hecho antes y sobre qué cosas. Finalmente, se les pregunta qué les pareció la experiencia, cómo lo pasaron, qué les costó y qué se llevan de lo experimentado. Se comenta la propuesta de la próxima sesión.	- Mapa del recorrido - Fotos antiguas de La Ligua - Figuras para indicar lugares - Cuadernos de campo - Lápices - Post it	Sala por definir

1, 30 horas

Planificación¹²

Número de sesión	4	Medio para facilitar la sesión:	Cápsula de vídeo (-) Interacción online (-) Interacción presencial (X) Otro (-)
Duración del medio para facilitar ¹³ :	-	Dedicación del NNJ (aprox.) ¹⁴	1,30 horas (tiempo aprox. que dedica el NNJ a desarrollar la propuesta de la sesión)
Plataforma, app o web a utilizar:	-		
Espacios del edificio a utilizar: (si aplica)			
Fecha de realización o publicación:	16 de noviembre 2022		
Propósito de la sesión:	La sesión busca idear formas creativas de exponer las experiencias de investigación, reflexionando sobre los vínculos que establecemos con aquello que nos detenemos a observar.		
Fase metodológica (puede ser más de 1):	Invitación a la experiencia (-) Escucha (-) Co-diseño (-) Experimentación (X) Irradiación (X) Consejo (X)		

Duración	Descripción detallada de las actividades (descripción de actividades, materiales)	Materiales que se requieren para facilitar	Espacios de la infraestructura a utilizar
05'	Recepción, en que se espera introducir a la instancia de laboratorio, comentando de qué se tratará la sesión y el cierre que se generará del laboratorio. Se retoma lo visto las sesiones anteriores, enfatizando en aquello con que se han quedado, lo que les ha costado y lo que les ha sorprendido. Se comenta que la sesión busca hacer un cierre del laboratorio, en que se repasará lo que hemos trabajado por medio de la búsqueda de pistas escondidas dentro del Cecrea. A su vez, se busca completar en conjunto un mapa de la ciudad, desde el que compartir nuestra colección de observaciones de La Ligua con otros, invitándolos a detenerse a observar también.		Sala por definir

¹² Por cada sesión se debiera completar una de estas tablas. En caso de que la experiencia considere co-diseño, las sesiones posteriores al co-diseño deberían planificarse después, siguiendo el modelo de 2 partes.

¹³ En el caso de una cápsula o vídeo se recomienda que la duración no sea superior a los 10 minutos. En el caso de una interacción por pantallas, entre 45 y 60 minutos.

¹⁴ En horas pedagógicas (45 min). El tiempo de dedicación corresponde a la suma del tiempo dedicado para ver o participar del medio de facilitación + la actividad personal.

20'	Experimentación, en que se espera recoger lo trabajado en el laboratorio, descifrando pistas por medio de un juego de "Búsqueda del tesoro". Se esconden distintas pistas por la infraestructura del Cecrea. El juego inicia en la sala. 1. Les entregamos la primera pista en la sala, la cual se encuentra escrita en clave morse, diciendo "Guardia Entrada", quien les entregará la segunda pista. "Escondamos nuestros secretos en un idioma que solo nosotros podamos descifrar. En sus cuadernos de campo encontrarán el código para saber la siguiente pista". 2. El guardia de la entrada les entrega la segunda pista. "Cercano a donde guardamos nuestras cosas, parecido a un tablero de juego, nos encontramos con un cuadro grande de juguetes que observar. Reunamos las piezas y armemos el puzle que nos lleve a la siguiente pista". 3. En el cuadro están señalizados distintos elementos, en que se encontrarán partes de un dibujo que hay que unir, el cual forma el gesto de "silencio". 4. En el espacio silencioso, se encuentra indicada la pista "Descifremos el lugar en que se encuentra el tesoro. Usemos esta clave para averiguar el nombre de este espacio". Se incorpora un cuadro en clave murciélago (cada letra de esta palabra corresponde a un número del 0 al 9). El lugar final será el invernadero. 5. En el invernadero se encuentra señalizado el lugar donde encontrar finalmente el tesoro, una caja que contiene los materiales para la siguiente actividad y algunos dulces.	- Pistas para esconder por el Cecrea - Tesoro - Código morse para cada participante en sus cuadernos de campo.	Infraestructura Cecrea
50'	Experimentación, en que se espera completar un mapa de la ciudad, en tanto dispositivo para exponer nuestra investigación sobre La Ligua. Recreando una "Pizarra de detective", se invita a las y los participantes a intervenir colectivamente un mapa con los lugares que han recorrido, respondiendo a la pregunta "¿Cómo es la ciudad de La Ligua?". Se dispone de lápices, post it y revistas, para que puedan ir completando este mapa con aquello que fueron encontrando y descubriendo, ya sea dibujando, escribiendo, con recortes o en el formato que prefieran.	- Mapa del recorrido - Cuadernos de campo - Lápices, pegamento, tijeras - Post it - Lana	Sala por definir

15'	Plenaria y Consejo, en que se espera que comentemos la experiencia de laboratorio. Mientras se termina el mapa de la ciudad, se invita a los nnj a conversar sobre qué les pareció el proceso de ser detectives, cómo lo pasaron, qué les costó, qué aprendieron, cómo se sintieron y qué se llevan de la experiencia.		Sala por definir
1,30 horas			