

APEGO AL LUGAR, RESPECTO AL BARRIO, EN PREADOLESCENTES QUE HABITAN CONTEXTOS VULNERABLES DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO¹.

*Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Carmen Montecinos Sanhueza²
Marcela Ortiz Rojas
Loreto Pacheco Pastén
Jerson Tralma Soto

Resumen

Este artículo describe el apego al lugar que sostienen menores que habitan barrios en contextos “vulnerables”. Para ello, se presentan los resultados de un estudio cualitativo de tipo descriptivo, realizado con 91 estudiantes de Séptimo Básico de la Región de Valparaíso. Mediante un análisis de las ilustraciones que estos niños hacen de sus barrios, se diferenciaron tres niveles de apego: afecto, vínculo con el lugar físico, y relación con quienes habitan el barrio. Se pudo comprender que el apego al lugar se sitúa en espacios físicos determinados (plaza, calle, cancha), pero que está atravesado principalmente por una necesidad de afiliación social. Igualmente, se logró especificar qué factores dificultan el apego (como la presencia de delincuencia, o la mala convivencia vecinal en el barrio), entregando finalmente orientaciones para posibles propuestas de mejora comunitaria.

Palabras clave: barrio, apego al lugar, infancia, vulnerabilidad, análisis de dibujos.

¹ Este artículo está enmarcado en el Proyecto de Investigación CONICYT CIE-05, Liderazgo de Lugar en Chile.

² Profesor Patrocinador. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Av. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. Correo electrónico: carmen.montecinos@ucv.cl

1. Introducción

Cuando dos individuos se encuentran por primera vez, uno de los primeros temas en los que se indaga es de dónde viene la otra persona, en qué barrio vive, dónde trabaja o estudia. Es así que el lugar de donde uno viene se vuelve esencial, en tanto parece ser que una forma de conocer a las personas es preguntando sobre elementos relativos a éste. Aunque pudiese parecer trivial, esto apela a aspectos importantes, como las experiencias de vida, las relaciones personales, o emociones que emergen de las vivencias en lugares determinados.

Pero no todos los lugares ofrecen las mismas libertades. Algunos espacios presentan mayores restricciones que otros (Eyles, 1989). Considerando que el vínculo que se genera con un lugar tiene implicancias en las identidades, conductas, sentimientos y creencias que experimentan las personas dentro de lo cotidiano (Scannell & Gifford, 2009), surge el cuestionamiento acerca de qué tipo de apego al lugar generan niños que habitan barrios "vulnerables" específicamente. De esta manera, poder visibilizar las implicancias que tiene el vivir dentro de este tipo de lugares, en las subjetividades de los menores.

Para Scannell y Gifford (2009), el concepto de apego al lugar se refiere a la relación que un sujeto, o un grupo de personas, tienen con un lugar significativo. Está compuesto de tres dimensiones, entre las cuales incluye a la Persona, los Procesos Psicológicos y al Lugar en sí. La primera de estas dimensiones refiere al sujeto, es decir quién experimenta el apego al lugar. El segundo elemento atañe a los procesos psicológicos, es decir, cómo se manifiestan los afectos, la cognición y el comportamiento. Finalmente, la tercera dimensión alude al objeto hacia el cual se genera el apego, es decir el lugar, incluyendo las características de éste y su naturaleza.

Scannell y Gifford (2009) plantean, igualmente, que el apego al lugar puede cumplir seis tipos de funciones: (a) otorgar seguridad y protección, (b) permitir la obtención de logros y autorregulación, (c) contribuir a que las personas establezcan continuidad en sus vidas, (d) entregar a las personas sentido de pertenencia, (e) desarrollar la identidad y aumentar el autoestima, y (f) facilitar el desarrollo de amistades en la infancia.

En cuanto a la importancia que tendría abordar este concepto, Scannell y Gifford (2009) postulan que el apego al lugar es necesario de estudiar por su relevancia en muchos procesos, por ejemplo, aquellos vinculados a la psicología de desastres, a la movilidad y a los estudios de percepción ambiental. Asimismo, otras investigaciones han demostrado que el sentido de lugar y apego al lugar se pueden utilizar para planificar y estimular el uso de espacios públicos (Kyle, Graefe y Manning, 2005, citado en Scannell y Gifford, 2009). Por último, los autores justifican la importancia del concepto en referencia a que el apego al barrio está asociado a una disminución en el número de actos "incívicos", y menor temor a los crímenes asociados a su barrio (Brown, Perkins y Brown, 2003, citado en Scannell y Gifford, 2009). En concordancia con la investigación propuesta por Tanner (2009), el apego al lugar está asociado a recuerdos de infancia, personas significativas y queridas y, en menor frecuencia, a características intrínsecas al lugar como la belleza, tranquilidad, etc.

Una forma de acceder al apego al lugar en niños y niñas³, es mediante las ilustraciones que ellos hagan del lugar en que viven. A través de sus dibujos se pueden generar datos acerca de qué piensan los niños acerca de sus barrios y cómo se sienten en ellos (Ellis, 2004). Para esto, el concepto de apego al lugar da la posibilidad de realizar un análisis en el que no solo se podrá indagar en los aspectos concretos del dibujo, sino también en los sentimientos y afectos

³ Siempre que es posible, el presente Informe pretende usar un lenguaje inclusivo, sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva, y así facilitar la lectura y

comprensión del texto, en algunos casos se usará el masculino genérico que, según la Real Academia de la Lengua Española, se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

implicados. La presente investigación busca examinar, a través del análisis de dibujos, el apego al lugar que experimentan niños y niñas, quienes en la mayoría de los casos viven en barrios periféricos.

Se considera que los resultados de este estudio entregan insumos a educadores, y responsables de las políticas públicas, para comprender la importancia que tiene el barrio en la vida de los niños. De acuerdo a Riley (2013), a través del reconocimiento de las limitaciones físicas y socioeconómicas en torno al barrio que enfrentan los niños en lo cotidiano, así como también sus potencialidades y aspiraciones de mejora, se pueda fomentar la colaboración entre escuelas y comunidades, en búsqueda de un objetivo en común.

En definitiva, la pregunta central que guía esta investigación es, **¿qué tipo de apego al lugar sostienen preadolescentes que habitan contextos vulnerables?** Bajo este cuestionamiento, se busca otorgarles una voz a los niños y niñas para que puedan manifestar sus percepciones acerca del entorno en que viven, y así aportar al conocimiento de la comunidad local respecto a estas apreciaciones. En este sentido, y sobre todo en la realidad nacional, damos cuenta que el espacio en el que se desenvuelven los niños está pensado, elaborado y construido bajo los ideales y necesidades de los adultos (Chawla & Johnson, 2004). Si bien lograr que los menores sean agentes partícipes de las acciones implementadas en su barrio implica un esfuerzo que excede los límites de esta tesis, se espera que este estudio sea un primer paso para reconocerlos como actores relevantes dentro de la sociedad.

A continuación, se presentan los objetivos que guiaron la investigación realizada:

1.1. Objetivo general de investigación

- Caracterizar el apego al lugar que sostienen estudiantes de Séptimo Básico, que acuden a escuelas denominadas como “vulnerables”, en relación a los barrios donde habitan.

1.2. Objetivos Específicos

- Describir los afectos, emociones y sentimientos que los niños experimentan en relación a los barrios que habitan.
- Identificar el vínculo y la valoración que los niños tienen respecto a los elementos físicos y materiales de los lugares que habitan.
- Identificar el vínculo y la valoración que los niños tienen respecto a las personas que habitan el barrio junto a ellos.
- Caracterizar la función que cumple el apego al lugar en estudiantes que acuden a escuelas denominadas como “vulnerables”.

2. Marco de referencia

Los principales conceptos que sustentan esta investigación son *lugar* y *apego al lugar*. Estos serán abordados a continuación desde la perspectiva de diversos autores, primero de una manera general, para luego centrarlo en la infancia, para permitir una mayor comprensión teórica del problema planteado.

2.1. Lugar

El lugar, y sus implicancias, han concentrado un creciente interés científico en el último tiempo. Esto como consecuencia del vuelco cultural de la ciencias sociales de mediados de los años 80 (Adams et al., 2001, citado en Ellis, 2004), la preocupación por la justicia social del lugar (Smith et al., 1998, citado en Ellis, 2004), el interés concerniente a la destrucción de espacios naturales, y a la pérdida de lugares como resultado de la globalización (Casey, 1997; Crang, 1998, citados en Ellis, 2004).

¿Pero qué es el lugar? Este puede ser definido como “*un área o espacio que es sitio habitual de la actividad humana y/o está concebido de esta manera por las comunidades o individuos*” (Brey, 1998, citado en Ellis, 2005. p 58). Relph (1993, citado en Ellis, 2005) considera que el lugar es un territorio de significados, los cuales son creados mediante la interacción entre personas y ambiente. Es así entendido como una construcción subjetiva e intersubjetiva, dinámica, y sujeta a cambios.

Cabe mencionar la perspectiva de Eyles (1989), respecto a cómo el lugar no debe ser visto solo como un escenario donde transcurre el día a día, sino como una base desde la cual se encarnan las experiencias y aspiraciones personales. Pero así como el lugar entrega posibilidades, puede presentar restricciones. Eyles (1989) explica que las vidas que pueden tener las personas están condicionadas por estructuras sociales, como las reglas, los recursos, o la posibilidad de establecer relaciones con otros individuos, instituciones o ideas.

Según Eyles (1989) entender la relevancia del lugar como condicionante de la vida diaria, desde su significancia material, es relevante en el contexto de la pobreza, o en consideración de aquellos que tienen pocas elecciones acerca de dónde vivir. Este resulta un aspecto fundamental, en cuanto esta investigación está centrada en estudiantes que asisten a escuelas calificadas como "vulnerables", quienes pueden tener una forma particular de relacionarse con su barrio.

A continuación se pasará a revisar el concepto de apego al lugar, para poder explicitar lo que se pretende observar mediante la presente investigación.

2.2. Apego al lugar

El Apego al lugar ha recibido bastante atención científica, por cómo la globalización, el aumento de la movilidad, y el surgimiento de problemas ambientales, ha puesto en amenaza este tipo de conexiones (Scannell & Gifford, 2009). Pero trabajar con este concepto implica una dificultad, debido a que no existe un acuerdo respecto a su definición precisa. Hidalgo y Hernández (2001) ejemplifican dicha problemática, refiriéndose a cómo en la literatura existe confusión referente a conceptos como sentido de comunidad, dependencia al lugar, o apego al lugar, y si acaso se trata de sinónimos o no.

Como propuesta para solucionar este problema, Scannell y Gifford (2009) construyeron un modelo tripartito del apego al lugar, denominado PPP (Person, Process and Place). Este pretende organizar en tres dimensiones las múltiples definiciones de apego al lugar existentes: La dimensión Persona, la dimensión de los Procesos

Psicológicos, y la dimensión del Lugar. En Tabla 1, se pueden revisar con mayor detalle las distintas dimensiones mencionadas.

Scannell y Gifford (2009) definen el apego al lugar como "un vínculo entre un individuo o grupo con un lugar, que puede variar en cuanto a espacio, grado de especificidad, y características sociales o físicas del entorno, y que es manifestado a través de procesos psicológicos afectivos, cognitivos y conductuales" (p. 5). Asimismo, manifiestan que dicho lazo se genera porque cumple diversas funciones beneficiosas para los individuos, entre las cuales señalan:

1) El lugar entrega seguridad y protección, otorgando confianza al sujeto para poder explorar el mundo que le rodea (Fried, 2000, citado en Scannell & Gifford, 2009).

2) Colabora en la obtención de logros y en la regulación de sí mismo. Los lugares favoritos se vuelven una fuente de recursos para alcanzar metas personales (Stokols & Shumaker, 1981, citado en Scannell & Gifford, 2009), otorgando un ambiente confortable en el cual poder reflexionar, resolver problemas y aliviar el estrés (Korpela y cols., 2001, citado en Scannell & Gifford, 2009).

3) Permite que las personas establezcan continuidad en sus vidas, sirviendo como representaciones físicas de recuerdos que son valiosos (Twigger- Ross & Uzzell, 1996, citado en Scannell & Gifford, 2009).

4) Entrega a las personas sentido de pertenencia (Giuliani, 2003, citado en Scannell & Gifford, 2009).

5) El sentir apego por lugares que tienen características físicas o sociales distintivas, desarrollan la identidad de las personas, y aumentan su autoestima (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, citado en Scannell & Gifford, 2009).

6) Por último, el apego al lugar se posiciona como un precursor para el desarrollo de amistades en la infancia (Chatterjee, 2005, citado en Scannell & Gifford, 2009).

Cabe mencionar que, en relación a los objetivos definidos para esta investigación, la dimensión Persona y algunos componentes de la dimensión Proceso, como el nivel cognitivo o conductual, no fueron abordados en el proceso de análisis. Esto debido a que los participantes de este estudio no fueron consultados sobre experiencias personales o colectivas de una manera exhaustiva, por lo cual no existían evidencias contundentes acerca de la identidad de lugar de los menores, o respecto al tiempo que pasaban dentro de sus casas o fuera de estas (en referencia a la proximidad-no proximidad que caracteriza el nivel comportamiento).

Habiendo detallado qué es lo que se entenderá por lugar, y apego al lugar, se procederá a revisar contribuciones teóricas centradas en el caso particular de la infancia.

2.2. Apego al lugar en la niñez

Chawla (1992, citado en Ellis, 2005) utilizando diversas fuentes teóricas para definir el apego al lugar, señala que el lugar proporciona a los niños cuatro tipos de satisfacciones: seguridad, afiliación social, expresión creativa y exploración. Según su perspectiva, el lugar contribuye a desarrollar un sentido de identidad de sí mismo, a través de la posibilidad de probar roles predefinidos en ambientes convencionales, y de ocupar espacios indefinidos. Esto último lo considera relevante, pues resulta vital que niños y jóvenes, de todas las edades, dispongan de espacios indefinidos en los que puedan formular su propio mundo y ensayar nuevas relaciones sociales e ideas (1992, citado en Ellis, 2005).

Tabla 1.

Síntesis de las dimensiones y niveles del Apego al Lugar según Scannell & Gifford (2009)

Dimensiones del modelo de Scannell & Gifford	Descripción de la dimensión
<p>Actor o persona</p> <p>En esta dimensión se contempla el actor, o actores, desde quienes nace el apego al lugar. Se pueden distinguir dos niveles: el individual y el grupal.</p>	<p>El nivel individual se refiere a la conexión que establece un sujeto con un lugar, en función de sus propias experiencias de vida.</p> <p>A nivel grupal, el apego al lugar es examinado en cuanto a significados simbólicos compartidos en un grupo de personas (Low, 1992).</p>
<p>Procesos Psicológicos</p> <p>Engloba las interacciones psicológicas que ocurren en conexión con los lugares que son relevantes para los sujetos. Se divide en Afecto, Cognición y Conducta.</p>	<p>A nivel de Afecto, se encuentra la perspectiva de Relph (1976), quien definió el apego al lugar como un auténtico vínculo emocional con el ambiente, el cual satisface una necesidad fundamental del ser humano.</p> <p>A nivel de la Cognición, se busca retratar el proceso por el cual se establece el vínculo.</p> <p>Dentro de este nivel encontramos el concepto de identidad de lugar de Proshansky y cols. (1983), en referencia al proceso mediante el cual un sujeto incorpora cogniciones acerca del ambiente (memorias, opiniones, preferencias, categorizaciones) dentro de su propia definición personal.</p> <p>El apego al lugar en cuanto a Comportamiento refiere a la cercanía-lejanía que se establece con un lugar significativo. En base a esto, el apego al lugar constituye una conducta de buscar proximidad con el lugar significativo (Riemer, 2004).</p>
<p>Lugar</p> <p>Esta dimensión ha sido examinada en cuanto a qué es aquello por lo que se siente apego precisamente, y ha sido dividida en dos niveles: apego al lugar físico y apego al lugar social.</p>	<p>El nivel físico engloba el apego que se siente en relación con el entorno en cuanto a sus características materiales. Se establecen diferenciaciones de acuerdo al tamaño espacial, como lo puede ser el apego que se siente por el hogar, en oposición al barrio o la ciudad (Hidalgo y Hernández, 2001). También se puede dividir en cuanto a si se siente apego hacia las construcciones humanas, como casas y calles, o si el apego se siente hacia la naturaleza. (Manzo, 2003, 2005)</p> <p>Cuando el apego al lugar está referido a las conexiones establecidas con las personas que componen dicho entorno hablamos de apego al lugar social. Según sociólogos urbanos, el apego al lugar siempre es de tipo social (Scannell & Gifford, 2009). Woldoff (2002) asume que el apego al lugar implica apego a las interacciones que el lugar facilita.</p>

Otros autores señalan que los niños desde una edad muy temprana, de forma inconsciente al comienzo, desarrollan sentimientos positivos y negativos con respecto a su entorno. En referencia a esto, el apego al lugar depende directamente de las cogniciones positivas asociadas al significado dado por los niños, sus padres y más cercanos, a lugares específicos. Es importante mencionar que dichos significados emergen también de las experiencias directas y reiteradas (Jack, 2010).

Por último, existe un mayor apego a un lugar cuando los niños se sienten incluidos y aceptados en su comunidad local (Gould and White, 1968; Lynch, 1977; Hay, 1998; McCreanor et al., 2006, citados en Jack, 2010).

2.3. Investigaciones recientes en torno al tema

En la búsqueda de investigaciones alusivas a apego al lugar, se pudo constatar que este concepto no ha sido ampliamente investigado en Chile. A pesar de ello, sí fue encontrado un estudio referente a lugar y a niñez, el cual es presentado en Tabla 2.

Asimismo, se exponen otras investigaciones referentes al tema, pero pertenecientes al ámbito internacional.

En definitiva, se puede afirmar que no existe un amplio desarrollo respecto al apego al lugar en Chile. Por otro lado, se ha podido constatar que en el plano internacional sí existe un mayor interés, en especial por las consecuencias que éste puede tener en la vida de los niños (Chawla & Swart, 2002; Brooks & Sorin, 2012). Gracias a estas investigaciones, podemos visualizar que los niños tienen una actitud positiva respecto a lugares que presentan áreas verdes, y en los cuales puedan jugar. Asimismo, los niños muestran desagrado por características como el consumo de alcohol, drogas y violencia (Chawla & Swart, 2002). Pero dado el desarrollo incipiente de este tema en Chile, se vuelve necesario reconocer qué tipo de vínculo tienen hacia su barrio los niños chilenos que habitan lugares que se consideran como “vulnerables”. Todo esto bajo el interés de estimular la aparición de nuevas investigaciones e intervenciones centradas en este tema.

Tabla 2.

Síntesis de investigaciones en torno al lugar y la infancia.

Título de la investigación	Autores	Año	País	Objetivo	Conclusiones
Apego al lugar, identidad de lugar, sentido de comunidad y participación en un contexto de renovación urbana.	Barroeta, Di Masso, Però, Varela & Vidal	2013	Chile	Comprender la incidencia de la participación ciudadana en los asuntos locales.	<ul style="list-style-type: none"> - El apego al lugar se explica a través de la participación en actividades que se realizan en los barrios y por el tiempo de residencia - El apego al lugar se explica por la identidad de lugar de los residentes
“All the places I’ve been to [in the tropics] are not really a special place”: Investigating Children’s Place Attachments through Collage and Stories	Brooks & Sorin	2012	Australia	Conocer qué evidencia de apego al lugar pueden representar los niños a través del arte.	<ul style="list-style-type: none"> - Existen tres elementos claves en los dibujos: naturales, creados por el hombre, e interacciones sociales. - Los niños manifiestan gran dependencia a los artículos tecnológicos - Es importante reconectar a los niños con el entorno natural
Cities for human development	Chawla & Swart	2002	Sudáfrica	Comprender las perspectivas que los niños tenían acerca de sus barrios, para generar mejoras en las condiciones urbanas.	<ul style="list-style-type: none"> - Muchos de los niños que habitan Johannesburgo viven con diversas problemáticas como inseguridad vial, problemas de transporte, acoso e inseguridad pública, preocupación por la contaminación y problemas con adultos alcoholizados.

3. Metodología

3.2. Tipo de investigación

La presente investigación se sitúa desde una metodología cualitativa, ya que se pretendió explorar y describir el apego al lugar que sostenían los menores, en relación a sus barrios. Esto determinado desde un genuino interés por conocer la percepción que tenían los estudiantes sobre su entorno. Se buscó, igualmente, levantar una interpretación que lograra integrar los significados de los propios involucrados, con lo que nos dice la teoría, para poder contribuir al conocimiento acerca del apego al lugar en la infancia, siguiendo un modelo inductivo.

El enfoque de la investigación fue descriptivo, pues se buscó solo caracterizar el tipo de apego al lugar que es posible de observar a través de los datos recolectados. Se estima que el enfoque descriptivo es el más adecuado, en consideración de la escasa bibliografía local en torno al tema, de manera de lograr constituir una base para futuras investigaciones centradas en la problemática.

3.3. Participantes

3.3.1. Escuelas

Para efectos de este estudio se seleccionaron cuatro escuelas que estuviesen situadas bajo un contexto de vulnerabilidad. Comprendemos la vulnerabilidad como una “condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades” (JUNAEB, 2005, p.14).

Desde esta perspectiva, las cuatro escuelas participantes son de dependencia municipal y además reciben subvención preferencial (SEP) por parte del Estado al integrar a estudiantes considerados como prioritarios para el sistema nacional, pues la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar las posibilidades de enfrentar el proceso educativo (Ley N° 20.248, 2008). Asimismo, y tal como se observa en la Tabla

3, el rango del índice de vulnerabilidad escolar de estos establecimientos varía entre 50% y 90%

Tres de las escuelas se ubican en la parte más alta de los cerros de Viña del Mar o Valparaíso. En estos sectores, un importante porcentaje de la población vive en situación de extrema pobreza, caracterizada por viviendas que son de madera, y autoconstruidas. Asimismo, existen condiciones de marginalidad sanitaria, carencia de luz eléctrica y urbanización. Por otra parte, en el sector existe una ausencia de equipos comunitarios, multicanchas y plazas con juegos infantiles (Rojas, 1997). En las cercanías de estas tres escuelas es posible observar calles y quebradas con basura, además de la presencia de animales callejeros.

La cuarta escuela se diferencia al resto pues, según la municipalidad, el sector donde se ubica se caracteriza por concentrar a personas pertenecientes al estrato socioeconómico alto y medio alto. La escuela 1 está localizada en una calle tranquila, tiene vista al mar, está rodeada de grandes edificios y las calles se caracterizan por ser limpias, amplias y por contar con veredas. Un importante porcentaje de sus estudiantes se trasladan desde barrios periféricos de la ciudad (como se pudo identificar a través del diálogo con los menores).

Tabla 3.
Variables contextuales de las escuelas participantes

Escuela	Rango Total matrícula	Rango Total docentes	Rango IVE
1	350-400	15-20	50%-60%
2	350-400	15-20	70%-80%
3	200-250	20-25	80%-90%
4	350-400	25-30	80%-90%

Nota: Los datos se obtuvieron del PADEM (Plan anual de desarrollo municipal de las comunas participantes. Para mantener la confidencialidad de la información, no se entregan los datos de manera

específica y solo el rango en que se encuentra el valor.

3.3.2. Estudiantes

Tras negociar con la Dirección de las escuelas su participación, estas escogieron a un curso intacto de Séptimo Básico para ser parte del estudio. En total, fueron 91 estudiantes de Séptimo Básico quienes participaron: 17 en la escuela 1 (7 hombres, 10 mujeres); 22 en la escuela 2 (14 hombres, 7 mujeres); 30 en la escuela 3 (12 hombres, 18 mujeres); y 22 en la escuela 4 (15 hombres, 7 mujeres).

3.4. Métodos y técnicas utilizados para la recolección de la información

Los menores fueron organizados en grupos de tres a cuatro estudiantes, dentro de las bibliotecas de las escuelas correspondientes. Para cada grupo se asignó un investigador que monitoreó el desarrollo de la actividad solicitada. A los estudiantes primero se les pidió que dibujaran lo que más les gustaba de sus barrios y luego se les solicitó dibujar qué era lo que preferían menos. Para esto se les entregó un set de lápices de colores y hojas. A continuación, se les solicitó a los menores que describiesen lo que habían ilustrado, con la intención de poder caracterizar de mejor forma lo que intentaron plasmar en la imagen, y así facilitar el proceso de análisis de la información. También se les permitió a los investigadores que pudiesen hacer preguntas anexas a los menores, de manera de poder clarificar el contenido en caso de existir más dudas. Aquello que verbalizó cada estudiante fue documentado en notas de campo, las cuales posteriormente fueron transcritas.

Cabe mencionar que los alumnos fueron informados de que su participación en el proyecto era voluntaria y que la información entregada sería confidencial. De igual manera, los apoderados de los estudiantes fueron notificados previamente acerca del proyecto, habiendo sido solicitado su consentimiento para la participación de sus pupilos.

En las últimas décadas, la metodología de trabajo en torno a dibujos, para realizar investigación educativa, ha recibido un apoyo creciente (Haney et al.,

2003; Sack, 1997; Tovey, 1996; Wheelock, Bebell, & Haney, 2000). Los dibujos son considerados como indicadores de la identidad personal, que pueden facilitar que se llegue a expresar aquello que no es fácilmente puesto en palabras, es decir, "*lo inefable, lo elusivo, lo no-aún-pensado, lo subconsciente*" (Weber & Mitchell, 1995).

Asimismo, los dibujos son reconocidos como un instrumento accesible para poder involucrar a los niños en análisis de lugares (Ellis, 2004). Resulta una herramienta conveniente, en cuanto se puede obtener información a través de lo que está claramente presente en la imagen, pero también de lo que el niño indica que intentó retratar, a través de su narración (Cummings, 1986).

La producción de dibujos como metodología de indagación resulta útil para conocer no solo cómo los niños perciben su barrio, sino también para poder observar, a través de lo que está explícito e implícito en el mismo, qué tipo de conexión tienen los menores con el lugar y las personas representadas. El relato de los niños entrega, igualmente, información que apunta a experiencias significativas de los participantes, elementos que contribuyen a caracterizar el tipo de apego al lugar existente.

3.5. Proceso de análisis de la información

En primer lugar, cabe mencionar que la unidad de análisis con la que se trabajó, es el dibujo entregado por los menores, sumado al relato que hicieron respecto a lo dibujado. Al momento de analizar los datos, se condujo el proceso de codificación considerando la ilustración completa como una unidad, es decir, aunque hubiese en algunos casos una distinción explícita entre lo que les gustaba, y qué no, si el estudiante 1 dibujó el interior de su casa en un lado, y en el otro la calle, se realizó una codificación sobre ambos elementos, pero con connotaciones distintas. De esta forma, se puede establecer que como 91 es la muestra abarcada, la unidad de análisis, que es el dibujo, pasa a ser 91 también, porque se consideraba la hoja del estudiante en cuanto a su totalidad.

Basándonos en el modelo de análisis utilizado por Bessette (2008), se procedió a

seguir tres fases, para analizar los dibujos, más las correspondientes narraciones que los estudiantes hicieron de estos.

3.5.1. Paso 1: Codificación emergente.

Durante este paso, se buscó realizar una descripción de los elementos más explícitos dentro del dibujo, como puede ser que refleje el entorno exterior, o que el niño haya escrito algo en específico. Este proceso fue llevado a cabo por los tres investigadores, de manera que si solo uno de ellos identificaba un aspecto, pero los otros no, el código no entraba en la tabla. Cabe mencionar que la codificación no resultó un proceso excluyente. Así como un dibujo pudo presentar muchos códigos, algunos dibujos, menos elaborados, podían tener uno solo.

3.5.2. Paso 2: Codificación holística.

Durante esta fase, los investigadores realizaron un análisis de tipo interpretativo, que pudiese dar cuenta de elementos más globales, o que requiriesen mayor grado de abstracción para ser identificados. En la

Figura 1 se puede observar el dibujo de una niña que, por ejemplo, realiza el valor de la amistad, así como también representa de manera negativa a los adultos. De igual manera, el sentimiento de soledad, se puede inferir tanto por los rostros dibujados, como por el texto escrito por la menor.

3.5.3. Paso 3: Construcción de matriz temática.

Luego de triangular los datos, y tabularlos, se buscó generar relaciones entre los mismos, o condensarlos bajo un código mayor, de manera de generar un proceso de síntesis de los datos. Es así que después de haber producido una tabla general, se pudo llegar a construir una matriz temática, la cual busca presentar, de una manera rápida y organizada, la forma en que los códigos hacen referencia a distintos aspectos del apego al lugar, y las frecuencias con la que dichos códigos se vieron manifestados en los dibujos. Para guiar la construcción de esta matriz, fueron consideradas las dimensiones, niveles y funciones de Scannell y Gifford (2009).

	Codificación emergente	
	Lado "Me gusta"	Lado "No me gusta"
	1. Dibuja juego 2. Se dibuja acompañado 3. Relación positiva o de cercanía entre pares 4. Rostro serio o neutro 5. Dibuja amigos 6. Escribe palabra "amigos" 7. Coloca emoción alegre 8. Se ubica en el exterior	9. Situación de desorden 10. Ruidos en el barrio 11. Consumo de alcohol 12. Adultos 13. Ubicado en el exterior 14. Situación personal 15. Dibuja su propio hogar 16. Rostro triste 17. Soledad
	Codificación holística	
	Lado "Me gusta"	Lado "No me gusta"
	1. La niña se siente feliz 2. Se puede jugar en compañía en el barrio 3. Interacción en el espacio comunitario 4. Importancia de la amistad 5. Escena refleja comodidad.	6. Percepción negativa de adultos 7. La niña se siente triste 8. La niña siente temor 9. La niña se siente sola

Figura 1.
Ejemplo de análisis de un dibujo

En Tablas 4 y 5 se puede observar un ejemplo de tabulación de los datos, y de construcción de matriz temática, en función de la Figura 1.

Tabla 4.
Tabulación de los datos extraídos del dibujo

Elementos positivos	Elementos negativos
Dibuja grupo o más de una persona	Inexistente relación entre las personas dibujadas
Se dibuja a sí mismo acompañada	Alude a situación de desorden en el barrio
Importancia del juego (derivada de presencia de juego o actividad recreativa)	Se observa incomodidad por la situación (se infiere por texto escrito o por rostros)
Se observa relación o cercanía en grupo dibujado	Consumo de drogas y/o alcohol
Dibujo está ubicado en el exterior	Percepción negativa de los adultos (se infiere por texto escrito)
Se le da importancia a la amistad	La niña siente tristeza
Se puede jugar acompañado en el barrio	La niña siente temor
Interacción en espacio comunitario	Se evidencia que la niña siente soledad (porque menciona la ausencia de su padre como algo significativo)
La niña se siente cómoda	
La niña se siente feliz	Dibuja su propio hogar
	Dibujo está ubicado en el exterior

Tabla 5.
Construcción de matriz temática

Categoría	Subcategoría	Códigos	
Afecto	Sentimientos positivos	La niña se siente feliz	
		La niña se siente cómoda	
	Sentimientos negativos	La niña siente temor	
		La niña se siente sola	
Apego al lugar físico	Lo que me gusta de afuera	Dibujo ubica lo positivo en el exterior	
	Lo que no me gusta de afuera	Dibujo ubica lo negativo en el exterior	
	Interior del hogar	Dibuja su propio hogar	
Apego al lugar social	Vínculos significativos	No hay referencias a espacio interior del hogar	
		Dibuja grupo o más de una persona	
		Se dibuja a sí misma acompañada	
		Se observa relación o cercanía en grupo dibujado	
		Se le da importancia a la amistad	
		Interacción en el espacio comunitario	
		Importancia del juego	
		Se puede jugar acompañado en el barrio	
		Percepción negativa del otro	Inexistente relación entre las personas dibujadas
		Alude a situación de desorden en el barrio	
Consumo de drogas y/o alcohol			
Percepción negativa del adulto			

4. Presentación de resultados

A partir del análisis realizado, fue posible identificar tres categorías, las cuales están relacionadas con dos de las tres dimensiones del Apego al Lugar descritas por Scannell y Gifford (2009). A partir de la dimensión Proceso Psicológico, se elaboró la categoría Afecto. En base a la dimensión Lugar, la categoría Apego al Lugar Físico; y la categoría de Apego al Lugar Social. La dimensión Persona no fue considerada debido a que la recolección de datos en sí misma era de naturaleza individual, por lo cual no se pudo indagar en torno a las experiencias colectivas de los menores, o los ritos culturales y significados simbólicos que representan la identidad local de donde viven.

Por otro lado, se consideró necesario insertar dentro de las propias categorías, referencias a los factores que dificultan la formación del apego al lugar, lo cual surge como consecuencia de que los niños no se refiriesen solamente a aquello que les hacía sentir bien en el barrio, sino que también señalaban aspectos específicos que no les gustaban de sus comunidades. Si bien estos

elementos no están contenidos dentro del modelo PPP, se consideró que conocer estos factores es relevante, en tanto apunta a aquellos aspectos críticos que son necesarios de evaluar dentro de las políticas públicas, al momento de planificar mejoras de tipo comunitarias.

Las categorías quedaron, por lo tanto, compuestas por una serie de subcategorías, que refieren a aspectos positivos y negativos en torno al apego al lugar (ver Figura 2). Es así que la categoría Afecto quedó dividida en cuanto a Sentimientos positivos y negativos; la categoría Apego al Lugar Físico quedó dividida en cuanto a “Lo que les gusta de afuera” a los niños, “lo que no les gusta de afuera”, y referencias al espacio “dentro del hogar”. Por último, la categoría Apego al Lugar Social quedó compuesta de las subcategorías “Vínculos significativos”, y “Percepción negativa del otro”.

En Figura 2, se pueden observar las categorías que emergieron tras el proceso de análisis, además de visualizar las relaciones que existen entre estas.

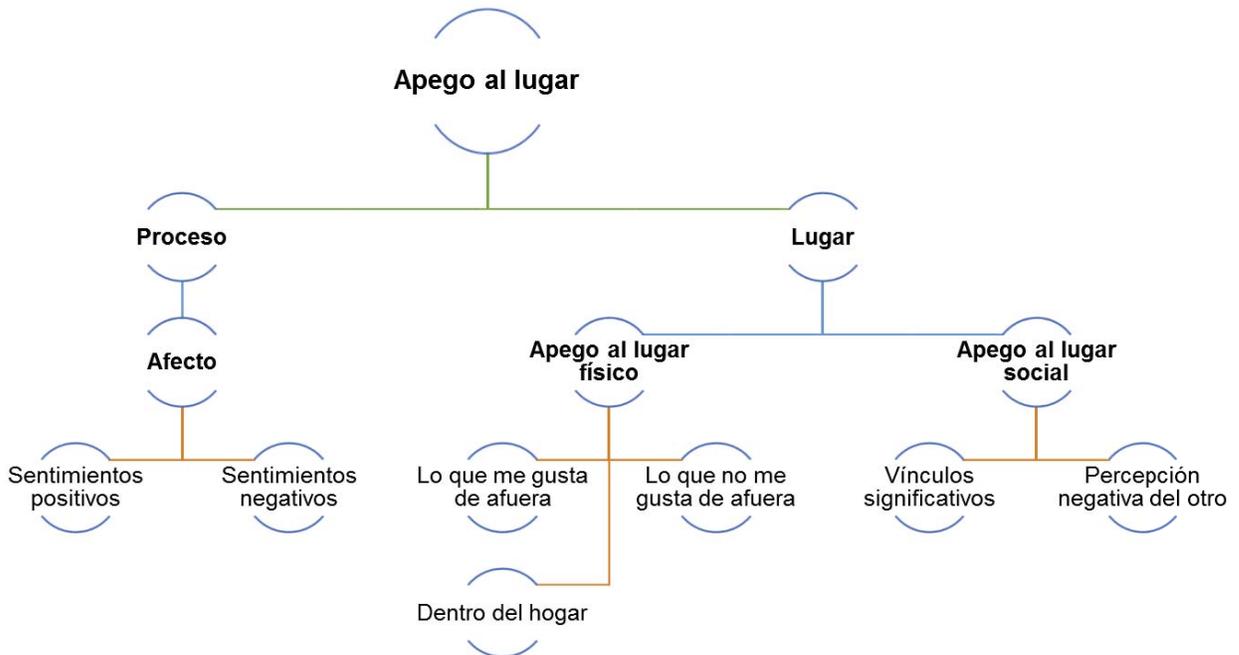


Figura 2.
Mapa de categorías de análisis referentes al Apego al Lugar.

4.1. Afecto: “No me siento bien, mi barrio da miedo de noche”

La presente categoría busca reflejar los afectos y sentimientos que los niños manifestaron respecto a sus barrios a través de los dibujos realizados. En este sentido, y a causa de que los menores dibujaron tanto lo que les gustaba y no les gustaba de los lugares en los que viven, es posible identificar tanto sentimientos positivos como negativos.

4.1.1. Sentimientos positivos

Como se observa en Tabla 6, el 53% de los niños expresan sentimientos de felicidad, lo cual tiene relación con la alegría y satisfacción que decían tener en sus comunidades (Ver Figura 3). Este código fue utilizado cuando los menores hacían alusión directa a sentirse felices, agregaban “emoticones” que lo indicaban o era posible observar en los dibujos niños que sentían satisfacción al desarrollar actividades de su agrado.

Asimismo, un 12% de los menores señalaron sentirse tranquilos en sus barrios. Este código fue aplicado cuando el niño escribía en la hoja explícitamente que se sentía así en su barrio o cuando manifestaban que el lugar les permitía estar tranquilos, lo cual generalmente se relacionaba con la posibilidad de juego, la valorización de la naturaleza o la posibilidad de explorarla y el encuentro con el otro.



Figura 3. Dibujo de estudiante Escuela 2, representativa del código “el niño se siente feliz”.

Por último, solo un 7% del total de niños referían sentirse seguros en sus barrios, código que era utilizado cuando los menores indicaban que su barrio era seguro lo cual habitualmente estaba asociado a la inexistencia de conflictos como la delincuencia, inseguridad vial, violencia o animales callejeros, entre otros.

Estos sentimientos positivos también son posibles de visualizar a través de los siguientes extractos de notas de campo:

“Le gusta que cerca de su casa hay plazas, canchas de futbol y juegos. Dice que aquí se junta con sus amigos a pasarlo bien (...)

Tabla 6.

Matriz temática que sintetiza los hallazgos de acuerdo al nivel Afecto de la dimensión Proceso Psicológico del Apego al Lugar

Categoría	Subcategoría	Código	Total	
			N=91	
			Frec.	%
Afecto	Sentimientos positivos	El niño/a se siente feliz	48	53%
		El niño/a se siente tranquilo en el barrio	11	12%
		El niño/a se siente seguro	6	7%
	Sentimientos negativos	El niño/a siente temor	49	54%
		Incomodidad por la situación descrita	44	48%
		El niño/a se siente solo	13	14%
		El niño/a siente tristeza	11	12%

Nota: El porcentaje refiere a la totalidad de niños que participaron en esta investigación

Menciona que se siente bien y feliz cuando hace esto” (Estudiante 12, hombre, Escuela 3)

“La niña señala que lo que le gusta de su barrio es que éste es tranquilo y rara vez andan robando.” (Estudiante 9, mujer, Escuela 2)

4.1.2 Sentimientos negativos

No obstante, los niños presentaron igualmente sentimientos de temor (54%) asociados a escenas de crimen, agresión por parte del otro, a la presencia de alcohol y/o drogas, inseguridad vial o presencia de animales callejeros (Ver Figura 4). En este sentido, un 48% de los niños parecen sentirse incómodos con la situación que dibujaban y describían. Esto se expresa en dibujos en los cuales el niño escribía que se sentía incómodo, si indicaba verbalmente que estaba cansado de lo que ocurría en la imagen o si hacía referencia a que la situación era insoportable.

Asimismo, un 14% de los menores aludían a sentimientos de soledad relacionados con la lejanía o distante relación que tenían con familiares, vecinos u otros niños (en donde manifestaban explícitamente



Figura 4. Dibujo de estudiante Escuela 3, representativo del código “el niño siente temor” e “incomodidad por la situación”.

la necesidad de generar amistades). Por último, un 12% de los menores se sentían tristes respecto a las situaciones que describían en sus dibujos.

Estos sentimientos negativos son posibles de evidenciar en las siguientes citas:

“No le gusta la delincuencia y la venta de drogas. No le gusta porque una vez vio un asalto, ante lo cual se sintió mal y le dio miedo.” (Estudiante 2, hombre, Escuela 1)

“Cuenta que se siente sola en su barrio, que no tiene amigos con quien jugar porque los niños y niñas que viven cerca son menores que ella” (Estudiante 22, mujer, Escuela 3).

4.1.3 Dicotomía en el afecto respecto al espacio público

Finalmente, se puede observar que existe una dicotomía en el tipo de sentimientos que experimentan los menores (ver Figura 5). Así por ejemplo, los niños se sienten felices en los espacios públicos del barrio, pero al mismo tiempo pueden sentir incomodidad o temor en el mismo contexto físico. Según el relato de los menores, es durante la noche cuando sienten más inseguridad, como se puede evidenciar en las siguientes citas:

Le gusta su barrio en las mañanas porque es el único momento en que está tranquilo, silencioso y no pasan autos (...) No le gusta su barrio de noche porque hay mucha “bulla” debido a los gritos y peleas que hay en las casas de los vecinos. Además, dice que entran a robar y que esto es algo que le da mucha “lata” (Estudiante 12, hombre, Escuela 3)

Por las noches, los mismos lugares que le gustan durante el día, se vuelven peligrosos ya que hay delincuencia, drogas y alcohol. Esto lo hace sentir inseguro y le da mucha rabia ya que no puede salir a los lugares que le gustan (Estudiante 11, mujer, Escuela 3)

Señala que en el día puede salir con sus amigas y familia, y que en su casa ven película y hacen cosas (...)

Señala que no le gusta que en la noche no puede salir con sus amigas a la cancha, porque es inseguro y roban en los departamentos (Estudiante 6, mujer, Escuela 4).

4.1.4 Diferencias entre las escuelas respecto a la categoría de Afecto

A partir de Figura 6, es posible observar las diferencias existentes entre los porcentajes registrados en las cuatro escuelas participantes.

Respecto a los afectos positivos, cabe resaltar que el código "El niño/a se siente feliz", en las cuatro instituciones se presenta con un alto porcentaje, sin embargo, existe una diferencia en la escuela 3, en donde este código se encuentra descendido con un 37%, frente al 59% que presenta en la escuela 1 y la escuela 4, y el 64% presentado en la escuela 2. El código que refiere a la tranquilidad que sienten los niños en sus barrios presenta su porcentaje más elevado en la escuela 1 (18%) seguidos por la escuela 4 (14%), escuela 3 (10%) y escuela 2 (9%).

En cambio, el código que refiere a los sentimientos de seguridad se encuentra levemente elevado en la escuela 1 con un 18%, seguido por la escuela 4 con un 9% y la escuela 3 un 3%, mientras que en la escuela

2 ningún niño expresó seguridad en su barrio. Por otra parte, y respecto a los sentimientos negativos, tanto en la escuela 1 como en la escuela 4 un 59% de los niños aludieron a sentimientos de temor en sus barrios, seguido por la escuela 2 con un 55% y la escuela 4 con un 47%, obteniendo porcentajes bastantes similares entre los establecimientos educacionales. También se puede evidenciar que el código "Incomodidad por la situación descrita", se observa descendido en la escuela 1 (35%), con respecto a la escuela 2 (45%), escuela 3 (57%) y escuela 4 (50%). Del mismo modo, se advierte que el código "El niño se siente solo" se encuentra disminuido en la escuela 4 (5%), al contrario de la escuela 1 que presenta un 24%, y las escuelas 2 y 3 con un 14% y 17% respectivamente. Por último, llama la atención que los niños de la escuela 4 no aludieron a sentimientos de tristeza (0%) en contraste las escuelas 1 (18%), escuela 2 (14%) y escuela 3 (17%).

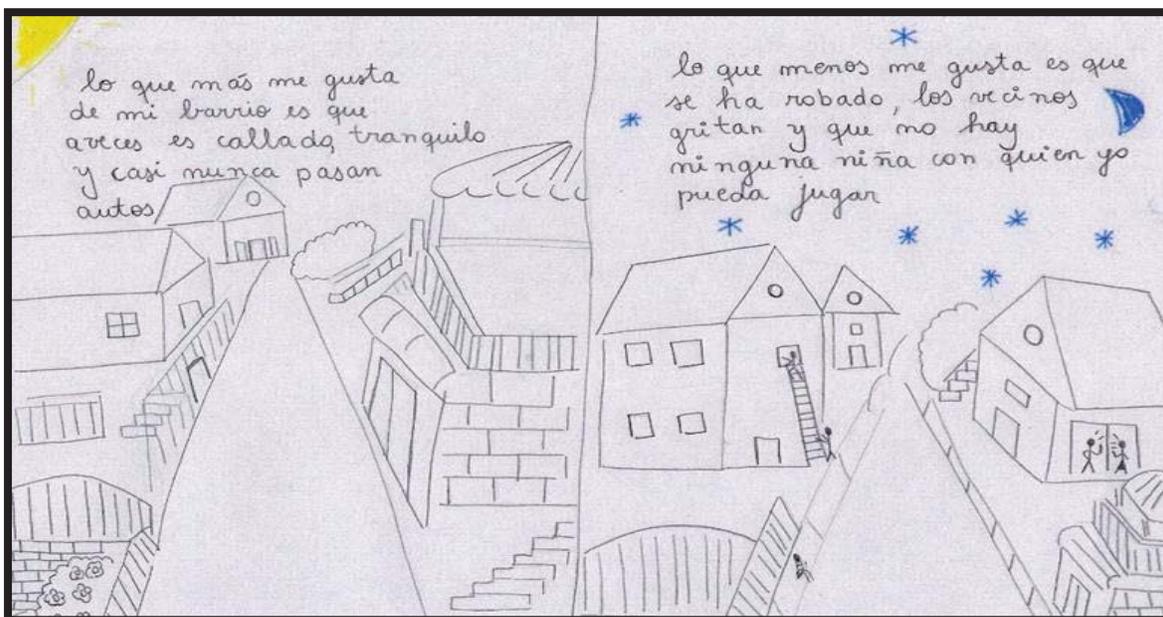


Figura 5.
Dibujo de estudiante Escuela 3, representativo de la dicotomía del afecto

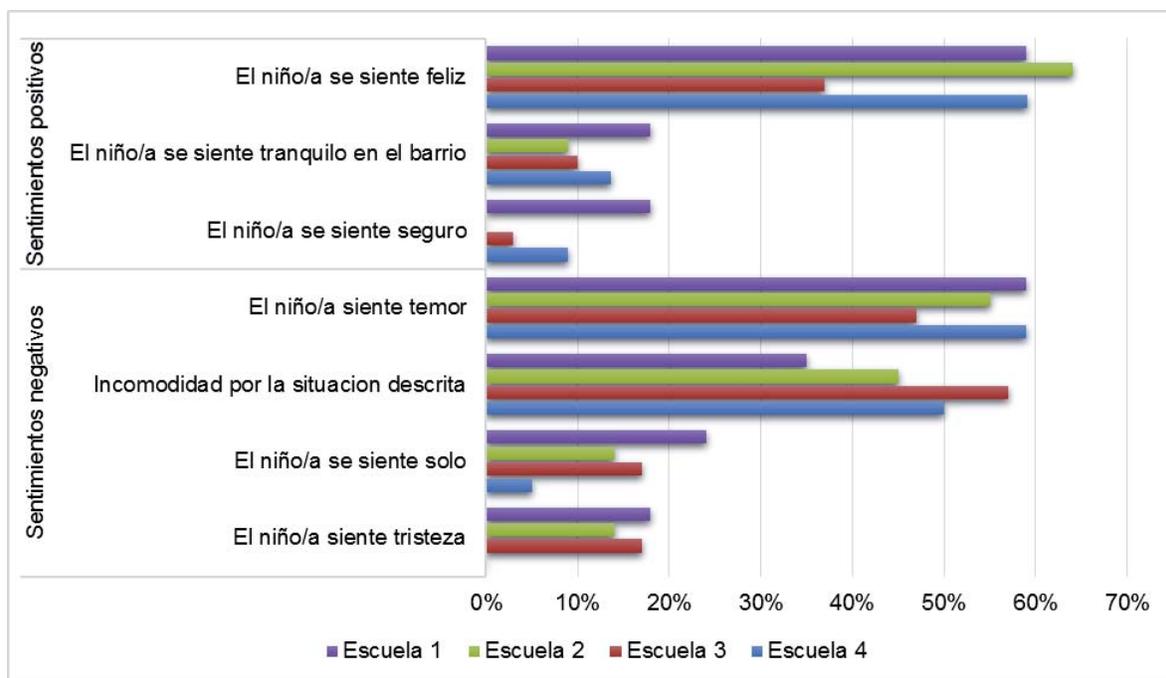


Figura 6.
Gráfico que presenta las diferencias de porcentajes entre las diferentes escuelas, respecto a la categoría Afecto.

4.2. Apego al lugar físico: “Lo que me gusta del barrio es que hay naturaleza para jugar”

Como se puede observar en la Tabla 7, la presente categoría busca describir el apego al lugar físico que desarrollan los niños, respecto a los barrios en los que viven. Esto en relación a aquellos aspectos físicos o materiales del lugar que los menores identificaron y valoraron en sus dibujos.

De esta forma, se pudieron identificar dos tipos de referencias acerca del lugar: elementos que describen el espacio externo, es decir, fuera de la casa; y elementos que se refieren al espacio interno, o dentro del hogar. En función de que los niños dibujaron igualmente lo que no les gustaba de sus barrios, también se hará alusión a la presencia de los elementos físicos que no son del agrado de los menores, y que pueden dificultar el apego.

4.2.1. Lo que me gusta de afuera

En primer lugar, es posible señalar que un 74%⁴ de los preadolescentes realizaron un dibujo en una ubicación externa, retratando el espacio público (42% de los menores), ya sea a través de representaciones de calles, plazas o canchas; dibujando elementos de la naturaleza (34%), como pueden ser árboles, vegetación, o cerros (ver Figura 7); o ilustrando la propia fachada de su hogar, vista desde fuera (31%).

Este énfasis en el espacio externo, y en las características físicas naturales y materiales del barrio, queda igualmente respaldado mediante lo señalado por los propios menores durante la fase de descripción de los dibujos:

“Le gusta que desde su casa puede ver e ir a la “montaña” y que es entretenido porque hay animales silvestres (conejos), árboles y un riachuelo”. (Estudiante 10, hombre, Escuela 1)

“Al ser preguntada por lo que le gusta de su barrio, la niña indica que le gustan las casas

⁴ El 24% restante está compuesto por menores que dibujaron el espacio interior del hogar (8%) y menores cuyos dibujos no se podía identificar el

entorno, debido a la vaguedad con la que estaba dibujado.

de su barrio, los árboles y las flores” (Estudiante 8, mujer, Escuela 3).

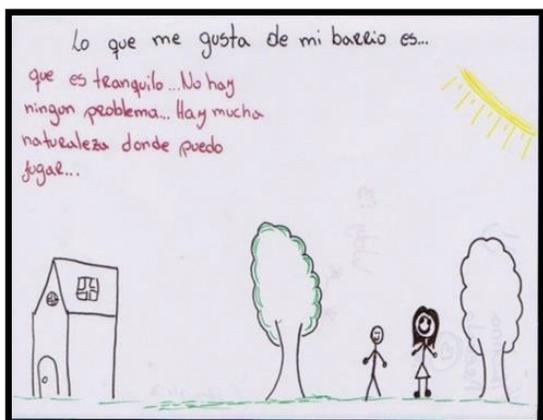


Figura 7. Imagen representativa de código “Dibuja elementos de la naturaleza”

Otro resultado que tuvo baja frecuencia, pero que está conectado con el espacio externo, es el referente a la comodidad del barrio (13%). Este aspecto fue valorado por los menores respecto a la cercanía que tenía el lugar donde viven con su

escuela, o con negocios donde hacer las compras, como se puede observar a continuación:

“Le gusta su barrio porque el colegio le queda cerca.” (Estudiante 3, mujer, Escuela 4)

“La menor afirma que le gusta que esté todo cerca de su casa, como el colegio, los negocios, etc.” (Estudiante 1, mujer, Escuela 1)

“Le gusta vivir cerca del colegio” (Estudiante 26, mujer, Escuela 3)

4.2.2. Lo que no me gusta de afuera.

Por otra parte, es importante mencionar que un 66% de los niños ubicaron de igual forma lo que no les gusta de su barrio en el exterior o en las afueras de su hogar. Un 35% de los menores retrataron el espacio público, ya sea la calle, la cancha, o la plaza, con una connotación negativa. En un 22% de los casos, fue posible identificar que los niños habían ilustrado su propia casa vista desde fuera.

Tabla 7.

Matriz temática que sintetiza los resultados de acuerdo a la categoría de Apego al Lugar Físico.

Categoría	Subcategoría	Código	Total	
			N = 91	
			Frec.	%
Apego al Lugar Físico	Lo que me gusta de afuera	Dibujo está ubicado en el exterior	67	74%
		Dibuja espacio público (calle, plaza, cancha)	38	42%
		Dibuja elementos de la naturaleza (árbol, cerro)	31	34%
		Dibuja su propio hogar (fachada externa)	28	31%
		Señala que el barrio es cómodo (accesibilidad)	12	13%
	Lo que no me gusta de afuera	Dibujo está ubicado en el exterior	60	66%
		Dibuja espacio público (calle, plaza, cancha)	32	35%
		Dibuja su propio hogar (fachada externa)	20	22%
		Refiere a que faltan espacios para jugar	11	12%
		Dibuja basura o se queja por insalubridad	8	9%
		Alude a inseguridad vial	8	9%
		Animales callejeros y problemas asociados	6	7%
	Dentro del hogar	Le gusta jugar en su casa	7	8%
Dibuja elemento dentro de su hogar		5	5%	
Dibuja o menciona elementos tecnológicos		3	3%	

Nota: El porcentaje refiere a la totalidad de niños que participaron en esta investigación

Las problemáticas específicas evidenciadas por los niños tienen relación con la imposibilidad de jugar debido a la insuficiencia de espacios públicos y recursos de juego (12%); presencia de animales callejeros y problemas asociados a éstos (9%) como la suciedad que provocan, atropellos, ruidos molestos y posibilidad de sufrir mordeduras; insalubridad (9%) relacionada con la basura acumulada en calles, quebradas y espacios públicos (ver Figura 8) y, por último, inseguridad vial (7%) a causa del flujo de vehículos. Todos estos elementos se pueden evidenciar además en los registros orales de los niños:

“Lo que no le gusta de su barrio son las casas pegadas, las veredas, las calles y que no hay espacios para jugar. Añade que le gustaría una cancha o un parque” (Estudiante 11, mujer, Escuela 4)

“La niña menciona que lo que no le gusta es que llegan camiones con escombros para arrojarlos a las quebradas” (Estudiante 13, mujer, Escuela 2)

“Lo que menos le gusta de su barrio es que hay muchos perros vagos, y que sus ladridos no lo dejan dormir bien en la noche” (Estudiante 6, hombre, Escuela 2)



Figura 8. Imagen representativa de códigos “dibuja basura” y “animales callejeros y problemas asociados”

4.2.3. Dentro del hogar.

Las menciones al espacio interno del hogar fueron mínimas. Un 8% de los estudiantes indicó que prefería jugar dentro de su casa, en vez de salir afuera. Un 5% dibujó algún elemento dentro de su hogar, como puede ser un sillón, una mesa del comedor, u otros objetos de sus dormitorios. De igual manera, 3% de los menores hicieron alusión a elementos tecnológicos como aspectos preferidos específicos.

Es posible visualizar referencias al interior del hogar en los siguientes extractos de las descripciones orales:

“Dice que lo único que le gusta hacer en su barrio es jugar en su computador. Declara ser fanático de los juegos de peleas.” (Estudiante 6, hombre, Escuela 2).

“Cuando terminó el dibujo comentó que le gusta su casa porque allí puede jugar Nintendo Wii y al computador. Él dibujó su casa y su pieza con estos implementos dentro.” (Estudiante 1, hombre Escuela 2).

Cabe señalar que esta subcategoría no tiene atribuciones negativas, pues los niños no manifestaron desagrado por elementos de su propio hogar.

4.2.4. Diferencias entre las escuelas respecto a la categoría de Apego al Lugar Físico

De acuerdo a Figura 9, es posible observar la importancia generalizada que tiene para los niños la ubicación externa, presentándose en porcentajes elevados de manera transversal. Aun así, se pueden apreciar ciertas diferencias en cuanto a qué aspecto específico del paisaje externo resaltaban los menores. Los elementos naturales (59%) y los dibujos de espacio público (53%) predominaron en la escuela 1. En las escuelas 3 y 4, aunque también hubo una notoria presencia de referencias al espacio público (53% y 45%), los niños dibujaron las fachadas externas de sus propios hogares de una manera más específica (40% y 45% respectivamente), en comparación a las otras escuelas, haciendo alusión a que su lugar preferido era cercano a

su casa. En la escuela 2, los valores de “dibuja elementos de la naturaleza” (23%) y “dibuja su propio hogar” (32%) se encuentran más disminuidos que en las otras escuelas. Asimismo, la escuela 2 es la que presenta menos dibujos referentes al espacio público (solo un 14%). La comodidad del barrio fue considerada de una manera más notoria en la escuela 4 (23%) y en la escuela 3 (17%), en comparación con las otras dos escuelas, donde las frecuencias fueron bajísimas (solo 1 dibujo al respecto en cada una).

En relación a la percepción negativa respecto a las características físicas del barrio, se observa que igualmente gran parte de los niños identifica lo que no les gusta en el ámbito externo al hogar. Es principalmente en las escuelas 1 y 4 donde el espacio público aparece con mayor frecuencia (41%, y 55% respectivamente), en comparación a las otras escuelas. Los dibujos acerca del propio hogar (visto desde fuera) se encuentran disminuidos de manera general. No obstante, es visible que este código es mayormente retratado en la escuela 3 (27%).

Respecto a las otras problemáticas identificadas por los menores, acerca del espacio físico, existen pocas diferencias entre las escuelas. Así, por ejemplo, en la escuela 1, priorizan la imposibilidad de jugar en el barrio (18%) y la inseguridad vial asociado a éste (18%). En la escuela 2, tienen una mayor percepción negativa en torno a los animales callejeros y los problemas asociados a éstos (14%), mientras que en la escuela 3 los niños identifican con mayor frecuencia la insalubridad (13%) como un problema. Por último, los niños de la escuela 4 apelan a que faltan espacios para jugar en el lugar en que viven (18%).

Sobre la valoración del espacio interior, es posible afirmar que la baja frecuencia de esta subcategoría es generalizada entre todas las escuelas. No obstante, particularmente en la escuela 2 y en la escuela 4, es posible apreciar una mayor preferencia por estar dentro de sus casas para jugar (18% y 14% respectivamente), en comparación con las otras escuelas, donde la presencia de este código fue nula.

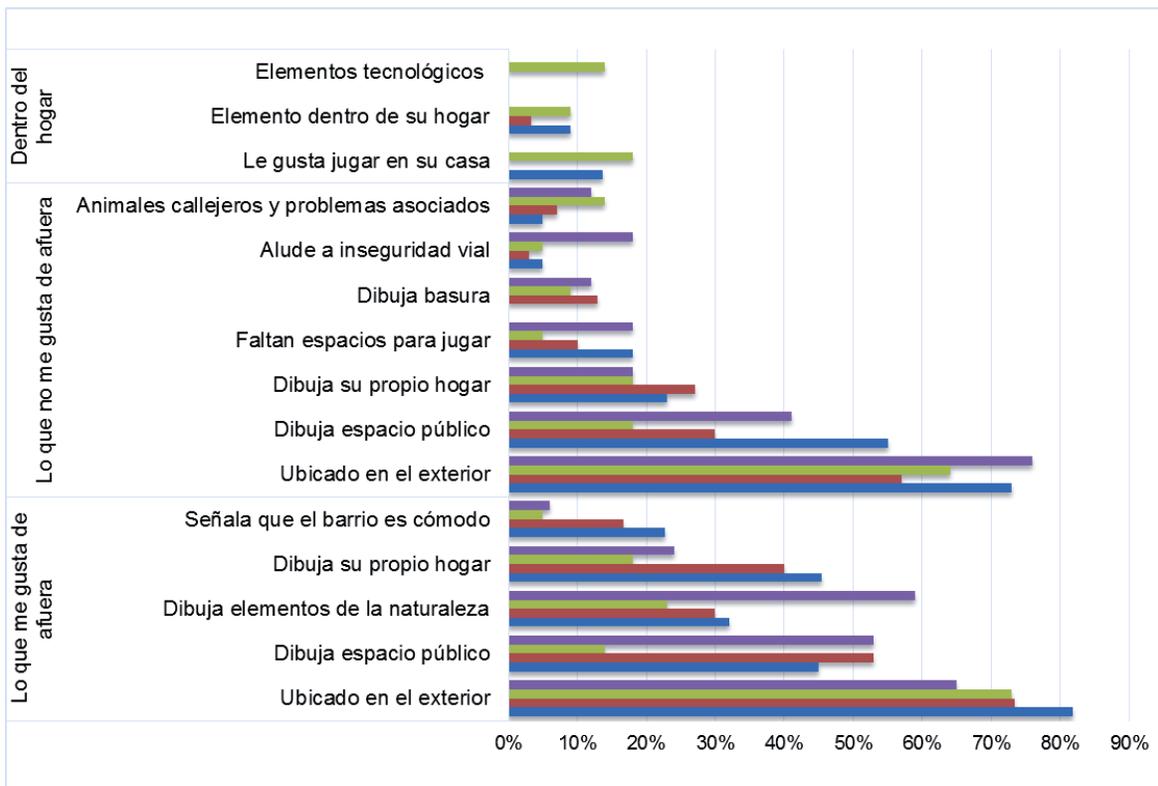


Figura 9. Gráfico que presenta las diferencias de porcentajes entre las diferentes escuelas, respecto a la categoría de Apego al Lugar Físico.

4.3. Apego al Lugar Social: “Le gusta el barrio porque allí viven sus amigos y puede jugar con ellos”

Tal como se observa en la tabla 8, la tercera categoría alude al Apego al Lugar Social, describiendo aquellos elementos que responden a vínculos e interacciones sociales que pudieron ser visualizados en los dibujos realizados por los niños.

Se pudo observar que los menores retrataron situaciones en las que quedaron representados los vínculos que han establecido con personas significativas, como pueden ser sus pares, familia o vecinos. Desde acá ha surgido una primera subcategoría de análisis llamada “Vínculos significativos”. Además incluye el juego como una actividad relevante, dado el carácter eminentemente social que tiene para los niños.

Por otro lado, esta categoría contiene referencias a aspectos negativos de las

interacciones sociales, las cuales pueden dificultar el apego. Estos elementos quedan consignados en la subcategoría “Percepción negativa del otro”

4.3.1 Vínculos significativos

Con respecto a esta subcategoría, es posible señalar que el 48% del total de los participantes, dibuja un grupo o más de una persona. De acuerdo a ello un 26% del total de los niños, se dibuja a sí mismo acompañado (Ver Figura 10). Es importante señalar que el 36% retrata una buena relación entre los miembros del grupo dibujado, haciendo referencia a instancias lúdicas, conversaciones, entre otras. En relación a esto, el 34% de los niños, pone de manifiesto la importancia de la amistad, refiriéndose a que pasar tiempo con sus amigos es valioso para ellos.

Es relevante destacar que el 21% de las interacciones plasmadas por los

Tabla 8.

Matriz temática que sintetiza los resultados de acuerdo a la categoría de Apego al Lugar Social.

Categoría	Subcategoría	Código	Total	
			N=91	
			Frec.	%
Apego al Lugar Social	Vínculos significativos	Dibuja grupo o más de una persona	44	48%
		El juego es una actividad importante	41	45%
		Se puede jugar en el barrio acompañado	34	37%
		Relación o cercanía en pareja o grupo dibujado	33	36%
		Importancia de la amistad	31	34%
		Se dibuja a sí mismo acompañado	24	26%
		Interacción en el espacio comunitario	19	21%
		La familia está presente	10	11%
	Percepción negativa del otro	Percepción negativa del adulto o par	52	57%
		Violencia en el barrio	34	37%
		Mala convivencia en el barrio	31	34%
		Presencia de drogas y/o alcohol	27	30%
		Delincuencia en el barrio	25	27%
		Inexistente/distante relación entre personas dibujadas	24	26%
		El barrio es peligroso	24	26%
Inseguridad física	24	26%		
Ausencia de personas	21	23%		

Nota: El porcentaje refiere a la totalidad de niños que participaron en esta investigación

estudiantes ocurren en el espacio comunitario. En otras palabras, las acciones tienen lugar en una sede vecinal, una cancha, o cualquier otro espacio de carácter público.

A continuación se presentan algunos extractos de las notas de campo que evidencian lo mencionado:

“Le gusta compartir con su amiga. Juegan, salen a la plaza y conversan” (Estudiante 4, mujer, Escuela 1)

“Lo que más le gusta de su barrio son las canchas ya que ahí juega todos los días con sus amigos a la pelota, refiere que es algo que le gusta porque se divierte y lo pasa muy bien con ellos”. (Estudiante 15, hombre, Escuela 4)

“Le gusta estar afuera con las amigas, señala que salen, hablan, se divierten y van al centro” (Estudiante 7, mujer, Escuela 2)



Figura 10.
Dibujo de estudiante de la escuela 1, representativo del código “Se dibuja a sí mismo acompañado”

Por otro lado, se pudo observar que un bajo porcentaje de niños dibuja situaciones en las que la familia está presente (11%). Esto queda igualmente evidenciado en los siguientes extractos de los registros:

“Señala que lo que más le gusta es estar con su familia, estar con sus amigos (en su casa), y jugar en su computador” (Estudiante 7, hombre, Escuela 2)

Respecto al juego, un 45% de los niños lo dibuja o lo menciona como una

actividad importante. Asimismo, el 37% de los participantes señala que juega en compañía, principalmente con amigos y pares, respaldando su carácter social.

“El niño señala que lo que le gusta de su barrio es jugar a la pelota y elevar volantines. Le gusta porque ahí se reúne con sus amigos.” (Estudiante 8, hombre, Escuela 2)

“Lo que más le gusta de su barrio es cuando sale a jugar a la pelota con sus amigos ya que en su casa se aburre mucho, en cambio cuando está con sus amigos lo pasa bien, se ríe y hacen cosas juntos” (Estudiante 18, hombre, Escuela 4)

4.3.2 Percepción negativa del otro

Un 57% de los menores dan cuenta, mediante sus dibujos o sus relatos, una percepción negativa del otro, ya sea respecto a sus propios pares o hacia los adultos. En los siguientes extractos se puede identificar esta percepción hacia otros niños:

“Lo que no le gusta de su barrio es que discriminen, que les peguen a otros niños, que hagan bullying” (Estudiante 2, hombre, Escuela 2)

“El niño dice que lo que no le gusta de su barrio es que en la cancha hay otros niños que no dejan jugar a los demás y hay peleas” (Estudiante 10, hombre, Escuela 3)

Esta visión también se enfoca en los adultos, a quienes se le asocia con actos de delincuencia (27%), se les relaciona con la presencia de alcohol y/o drogas (30%), se les atribuyen actos que ponen en riesgo la seguridad física de los niños (26%) y se ven involucrados en situaciones de violencia (37%), muertes, disparos y uso de armas (ver Figura 11). El 28% de los niños mencionan explícitamente que su barrio es peligroso.

A continuación se exponen algunas citas que dan cuenta de lo expresado anteriormente:

“No le gusta la delincuencia y la venta de drogas. No le gusta porque una vez vio un asalto, ante lo cual se sintió mal y le dio miedo” (Estudiante 2, hombre, Escuela 1)

“No le gusta la delincuencia que hay en el barrio, ni tampoco le gusta que existan tantos jóvenes adictos a las drogas y al alcohol. (Estudiante 26, mujer, Escuela 3)

“No le gusta que debajo de su casa hay un muro y hay personas que toman, gritan y les tiran piedras a las casas.” (Estudiante 21, mujer, Escuela 3)



Figura 11.
Dibujo de estudiante de la escuela 4, representativo del código “el barrio es peligroso”

Finalmente, y en cuanto al modo de vincularse con otras personas, se pudo observar que existe una mala convivencia en el barrio (34%), presentándose situaciones de desorden o conflictos entre vecinos. Por otra parte, se visualiza que en algunos casos es inexistente o distante la relación entre las personas retratadas (26%), es decir que los individuos dibujados no se encuentran realizando una actividad en conjunto, o el contacto que mantienen posee características negativas. Asimismo, en otros casos hay ausencia de personas en las representaciones gráficas (23%), observándose únicamente el entorno o elementos de éste.

“Cuando sale a la calle se siente sola, no ay amigos cerca. (Dibuja persona que camina en dirección contraria). Indica que aunque hay personas, son desconocidos, por lo que no se relaciona con ellos)” (Estudiante 8, mujer, Escuela 1)

“Lo que menos le gusta de su barrio es que sus vecinos pelean mucho, que algunos se

pegan en la calle y muchas veces se gritan entre ellos.” (Estudiante 18, hombre, Escuela 4)

4.3.3 Diferencias entre las escuelas respecto a la categoría de Apego al Lugar Social

Observando los datos de un modo comparativo (véase Figura 12), es posible señalar que los porcentajes que se presentan son similares en las cuatro escuelas, aunque con ciertas diferencias en códigos específicos.

En primer lugar, es posible establecer que el código “El juego es una actividad importante”, presenta un alto porcentaje en las cuatro escuelas participantes en el estudio (50% escuela 2, 47% escuela 1, 43% escuela 3, y 41% escuela 4). De igual forma, el código “Se puede jugar en el barrio acompañado” presenta un alto porcentaje en las cuatro escuelas, con un 45% en las escuelas 2 y 4, un 41% en la escuela 1, mientras que en la escuela 3 se visualiza descendido con un 23%.

Por otro lado, el código “Se dibuja a sí mismo acompañado” se aprecia homogéneo en las escuelas 1, 2 y 3 (18 %, 18% y 23% respectivamente). No obstante, en la escuela 4, este porcentaje aumenta considerablemente a un 45%. De este mismo modo, la escuela 3 presenta la mayor frecuencia de estudiantes que aluden a interacción o encuentros en espacio comunitario, observándose un 37% de alumnos que dibujan o hacen referencia a utilizar dichos lugares, en contraposición con las escuelas 2 (9%), 4 (14%) y escuela 1 (18%).

Otro código que resulta importante mencionar dentro de esta subcategoría es “Importancia de la amistad”, el cual se encuentra en mayor porcentaje en las escuelas 1 y 4 con un 41% en ambas. Luego se ubica la escuela 3 con un 30% y finalmente la escuela 2 con un 27%.

En relación a los resultados presentados en la subcategoría de Percepción Negativa del Otro, tanto la escuela 2, 3 y 4 presentan su mayor porcentaje en el código “percepción negativa del adulto o par” con porcentajes del 59%, 57% y 68% respectivamente, mientras que la escuela 1 se

posiciona en segundo lugar con un 41%, priorizando entonces la inexistente o distante relación entre las personas retratadas con un 47%. De igual forma, en la escuela 2 se observa el porcentaje más alto en el código “Mala convivencia en el barrio”, con un 55%, seguido por la escuela 4 (32%), luego la escuela 3 con un 30 % y finalmente se ubica la escuela 1 con un 18%

Asimismo, y aún en referencia a la subcategoría “Percepción negativa del otro”, se pudo observar que el código “Inseguridad física” se presenta aumentado en las escuelas 1 y 4(35% y 32% respectivamente), mientras que en la escuela 2 presenta un 27% y un 17% en la escuela 3, en la cual se observa el porcentaje más bajo en lo referente a este aspecto. En cuanto al código “Violencia en el barrio”, es posible establecer que el porcentaje más elevado se presenta en la escuela 2 (55%), un 45% en la escuela 4, un 30% en la escuela 3 y 18% en la escuela 1, en la que este código está menos presente. Por otro lado, se visualiza que el código “Delincuencia en el barrio” se observa más descendido en la escuela 1 (12%), la sigue la escuela 4 (23%), la escuela 3 (33%), mientras que la escuela 2 presenta el porcentaje más elevado (36%). De igual forma, observa que el 36 % de los niños de la escuela 2 señalan que “El barrio es peligroso”, lo que se presenta como el porcentaje más elevado, seguido en orden por las escuelas 3, 1 y 4 (27%, 24% y 18% respectivamente). Finalmente, es relevante señalar que el código “Presencia de alcohol y o drogas” se muestra en un mayor porcentaje en la escuela 4 (36%), seguida por la escuela 2 (32%), luego la escuela 3 (30%) y finalmente la escuela 1 (18%)

Por último, es importante destacar que la escuela 2 presenta los porcentajes más altos en los códigos “Violencia en el barrio”, “Delincuencia en el barrio”, lo que además se condice con que esta escuela se observa porcentaje más altos de niños que señala que su “Barrio es peligro”. En contraposición a esto, se observa que la escuela 1 tiene los porcentajes más descendidos en dichos códigos, aunque no presenta el porcentaje más bajo en el código “El barrio es peligroso”.

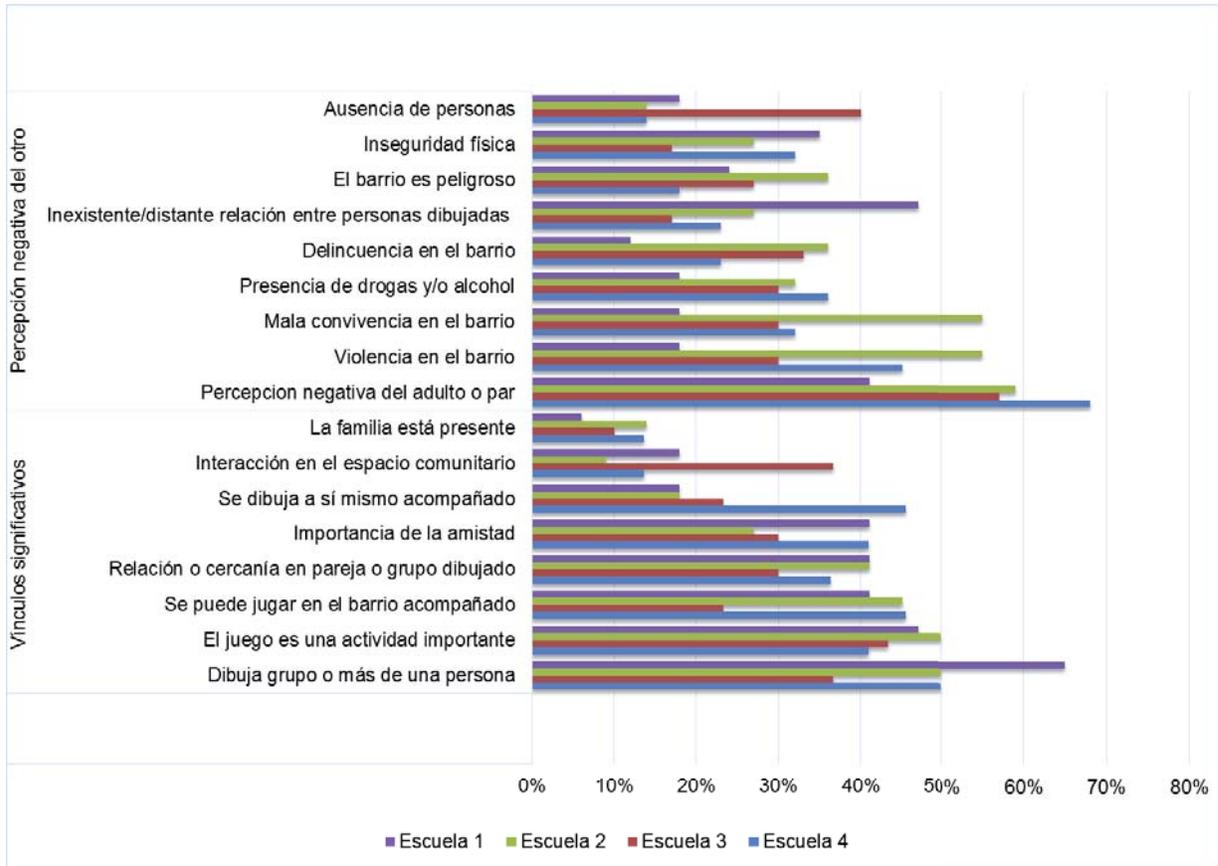


Figura 12. Gráfico que presenta las diferencias de porcentajes entre las diferentes escuelas, respecto a la categoría de Apego al Lugar social.

4.4. Síntesis de resultados

Para construir un perfil por escuela que permitiese caracterizar los principales aspectos referentes al apego al lugar que los menores retrataron en sus dibujos, se observaron los resultados de una manera general, y se consideraron aquellas variables que se presentaron con mayor y menor frecuencia en cada uno de los establecimientos. De este modo, la Figura 13 resume los principales resultados obtenidos, permitiendo establecer similitudes y diferencias entre las escuelas de una manera concisa.

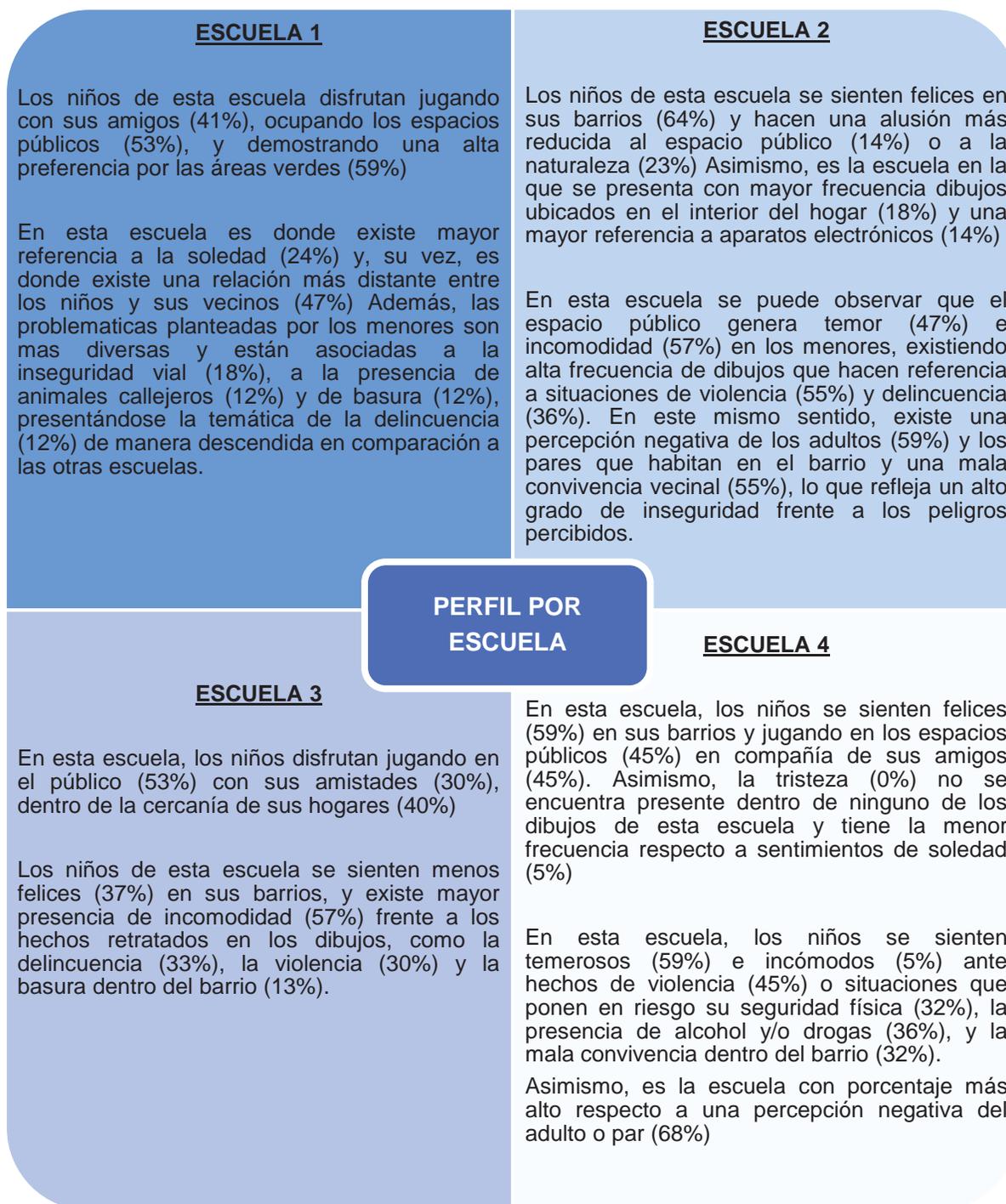


Figura 13.
Síntesis de caracterización de apego al lugar diferenciado por escuela

5. Discusión

A partir del análisis de los dibujos, se puede caracterizar cuál es el tipo de apego al lugar, respecto al barrio, que tienen los niños participantes. Por un lado, los niños parecen sentirse felices y tranquilos en sus comunidades, haciendo uso del espacio público, frecuentando áreas verdes y lugares comunitarios, donde pueden socializar y jugar en grupo. De igual forma, es posible inferir, a partir de la importancia que tenía la plaza, o la presencia de elementos de la naturaleza en los dibujos, que efectivamente existe una preferencia por las áreas verdes como espacios de esparcimiento. Estos hallazgos están en concordancia con Chawla (1995), quien, recogiendo los resultados del Proyecto "Growing Up in Cities", indica que alrededor del mundo los niños quieren lugares verdes, donde puedan sentirse cómodos, y tengan acceso a relacionarse con otros menores de su edad.

Resulta interesante ver que, a diferencia de lo encontrado por Brooks y Sorin (2012), quienes realizaron su estudio con estudiantes de Far North Queensland, Australia, los menores que participaron en la presente investigación priorizaron tanto el espacio externo, como el paisaje natural, por sobre los artefactos tecnológicos creados por el hombre. De hecho, estos elementos se mostraron en reducidas ocasiones en los dibujos. Es así que los niños participantes, en su mayoría, demuestran preferir salir a la calle, a interactuar y jugar en la plaza, a la cancha, o al cerro, en vez de quedarse en sus casas ocupando aparatos electrónicos, existiendo así un mayor grado de apego al lugar físico externo del barrio (Scannell & Gifford, 2009).

Esta diferencia se podría explicar en consideración de que la mayor parte de los niños participantes podrían poseer lo que Saraví (2004) denomina "cultura de la calle". Según Saraví (2004) la consolidación de la desigualdad urbana a través de la segregación socio-residencial, instala un modo diferenciado en la relación que sostienen niños y jóvenes con el espacio público del barrio. En el caso de los niños de sectores populares, el mundo de la calle sería el espacio de socialización primordial, existiendo uso de plazas, canchas y la calle misma. De esta forma, los niños que no

adhieren a esta cultura, quedarían marginados en sus hogares.

Por otro lado, podemos ver que en la Escuela 1, la cual es la que tiene el índice más bajo en cuanto a vulnerabilidad escolar, es la que presenta más dibujos con elementos de la naturaleza, además de presentar un porcentaje alto de dibujos acerca del espacio público. En cambio, en las escuelas con índice más altos de vulnerabilidad escolar, se encontraron menos dibujos de plazas, canchas, o áreas verdes, y sí se encontraron con mayor frecuencia ilustraciones que presentaban la fachada externa de los hogares de los menores. Esto puede señalar que su lugar preferido, si bien es en la calle, es igualmente cercano a su casa. Dicho resultado puede estarse refiriendo a que los menores que habitan barrios en contextos vulnerables, sienten mayor inseguridad cuando se encuentran más lejos de sus casas, teniendo un grado de libertad menor para poder desplazarse por los espacios comunitarios.

De igual manera, el hecho de que existiesen menos referencias a las plazas o las canchas, puede estar hablando no solo de la inseguridad que sienten los niños en estos espacios, sino también puede señalar la falta de infraestructura adecuada para que puedan llevar a cabo sus actividades (Rojas, 1997)

Pero los niños no solo prefieren el espacio externo por sí solo. La importancia que tiene el lugar físico para los niños es igualmente de tipo social. Es así que se observa que los niños dan un alto valor a la amistad y al vínculo que han establecido con sus amigos y pares del barrio, algo que va en concordancia con el nivel de apego al lugar social identificado por Scannell y Gifford (2009). De igual manera, esto puede ser analizado desde la óptica de la psicología del desarrollo, desde la cual se puede señalar que como los participantes se encuentran en la pre-adolescencia, con un rango etario entre los 10 y 14 años, las figuras paternas continúan siendo primordiales a la hora de compartir algunas experiencias y problemáticas, sin embargo estos dejan de ser la fuente única de fomento de la autoestima y de seguridad, convirtiéndose las amistades en un elemento crucial (Krauskopof, 1999). En función de esto, es importante señalar que

durante esta edad los grupos tienden a ser del mismo sexo, facilitando el fortalecimiento de la identidad y de los roles.

La influencia de los grupos de pares en los niños y adolescentes es muy importante para el desarrollo intelectual, el desempeño escolar, la distribución de los afectos, la gestión del estrés, la iniciación sexual, y la emergencia de comportamientos solidarios, entre otros. (Canales, 2005, p.58).

De esta forma, es posible establecer que la alta mención que los niños realizan respecto a sus pares y amigos, se puede deber a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, en la cual la amistad adquiere una gran relevancia.

Asimismo, se pudo observar en los dibujos que una de las principales actividades que los niños realizan en compañía de sus pares es jugar. Desde una perspectiva más teórica, los niños juegan por diversas razones, sin embargo por las características que se ha observado en esta investigación, es decir que el juego presenta un alto componente social, es posible afirmar que en este caso la razón principal del juego sería adquirir nuevos vínculos. Según Winnicott (1993, citado en Aguilera & Damián, 2010) los niños se vuelven amigos y enemigos en el juego, lo que no les ocurre fácilmente en otras instancias. Es así que el juego facilita el desarrollo de relaciones emocionales y, que de este modo, se generen contactos sociales.

En relación a lo que se mencionó recientemente, se ha observado que la principal función que cumple el apego al lugar en los preadolescentes que participaron en este estudio, es la función de afiliación, según lo cual el apego al lugar se presenta como un precursor del desarrollo de amistades en la infancia (Chatterjee, 2005, citado en Scannell & Gifford, 2009). De acuerdo a ello, se ha visto que el 34% de los preadolescentes retrataron situaciones en que se manifiestan los vínculos establecidos con amigos del barrio, con los que comparten y juegan en distintas instancias,

Sin embargo, uno de los hallazgos más significativos de esta investigación, tiene

relación con la doble connotación que tiene el nivel afectivo del apego al lugar (Scannell & Gifford, 2009) respecto al espacio físico que habitan los menores, pues aunque les brinda la posibilidad de socializar y jugar, éste a su vez es percibido como peligroso e inseguro en otras instancias. Durante la noche, el mismo espacio que los menores utilizan durante el día (canchas, plazas y calles) ya no se pueden ocupar con libertad y seguridad. Pérez y Roca (2009) plantean que las plazas son escenarios que albergan las prácticas lúdicas, pero también cobijan las prácticas violentas/evasivas por parte de grupos de jóvenes, principalmente durante las noches y los fines de semana. Además mencionan que por esta razón, los niños prefieren utilizar las plazas, parques y canchas en los horarios en que no son utilizadas por éstos. Es así que lo público puede representar un espacio en tensión, en tanto las necesidades de los niños se pueden ver entorpecidas por las voluntades o necesidades de otros (Edwards y Pérez, 2006)

Los resultados concuerdan con lo dicho por Swart y Chawla (2002, p.87), quienes señalaban que los “niños se sentían limitados en su uso de la zona por los peligros fuera del hogar”, quedando en evidencia que las problemáticas de los niños chilenos no distan de las de los jóvenes de otras partes del mundo. De igual forma, tal como lo plantea Garbarino et al (1992 citado en Jack, 2008), tampoco pareciera existir diferencias en cuanto a la evaluación que realizan sobre los niveles de seguridad/riesgo y, por lo tanto, en cómo usan el espacio.

Es importante destacar que los sentimientos de temor e inseguridad, la percepción de “barrio peligroso” y el uso del espacio por parte de los niños, está asociado a las experiencias directas de los menores, pues algunos dibujos aluden a situaciones de robo, intimidación, violencia o agresión por las cuales los niños o sus más cercanos han pasado. Para Jack (2010) esto es de suma importancia, ya que experiencias directas y reiteradas en la infancia, junto a los significados sociales que le dan los niños y otros a éstas, tienen una fuerte influencia en el desarrollo o no desarrollo de un apego al lugar.

Otros estudios han puesto de manifiesto la forma en que el miedo a la delincuencia, o la presencia de tráfico intenso, tienen efectos negativos en la percepción del área local de los jóvenes, afectando no sólo su apreciación respecto a su seguridad, sino también en el nivel de simpatía y amabilidad hacia las personas locales (Morrow, 2002; Mullan, 2003 citado en Jack, 2008). Esta apreciación puede tener relación con la alta percepción negativa que tienen los niños de los adultos y la inexistente o distante relación que establecen sobre los otros en las ilustraciones. Según Edwards y Pérez (2006, p.10-11)

La dificultad de establecer relaciones con las otras personas que habitan el barrio, puede considerarse en dos razones centrales. En primer término alude a la inseguridad, tema que se encuentra asociado a que lo desconocido es peligroso (...) En segundo lugar se encuentra la diversidad de personas que habitan el barrio y la poca afinidad entre ellos.

En este sentido, y en términos de esta investigación, podemos establecer dos variables: la primera de ellas, relacionada con las escasas o negativas relaciones que se establecen en el barrio (especialmente con los adultos) y que perjudican la construcción de una buena convivencia comunitaria. La segunda de ellas tiene relación con el planteamiento del otro, aquel que roba, fuma y agrede, como desconocido y ajeno al barrio. Tal como lo plantean Pérez y Roca (2009) se genera una diferenciación entre “ellos” y “nosotros”, los que vienen a hacer daño no serían considerados personas del propio barrio sino externos. De acuerdo a Edwards y Pérez (2006), los niños plantean su ciudad ideal en la amplitud de espacios públicos, pero por sobre todo demandan enriquecer la vida comunitaria a través de mayores posibilidades de contacto y encuentro con las personas, pues existe una evidente relación entre seguridad y vida social.

Todas las problemáticas evidenciadas por los niños, fomentaría el desarrollo de lo que Jack (2010) denomina un apego inseguro, lo cual tendría negativas consecuencias en la confianza con la que los niños exploran su entorno y el grado en el que logran integrar

sus experiencias para la construcción de su identidad, y la del lugar donde viven.

6. Alcances y limitaciones de la investigación

Una de las primeras limitaciones de este estudio, tiene relación con el carácter eminentemente descriptivo de la investigación. En base a esto, es que solo se buscó caracterizar algunas variables específicas del apego al Lugar, y la función que esta posee en el apego que han desarrollado los niños participantes. No obstante, resultaría interesante que nuevas investigaciones pudieran establecer correlaciones o relaciones de causalidad entre las variables evidenciadas en el estudio, lo cual podría aportar una mirada más profunda al apego de lugar en Chile.

Asimismo, es importante mencionar que en esta investigación no fue posible abarcar todas las dimensiones propuestas en el modelo tripartito de Scannell & Gifford (2009), como por ejemplo el ámbito colectivo de la dimensión persona, así como también cognición y comportamiento en la dimensión procesos psicológicos. Para abarcar el modelo en su totalidad, hubiese sido necesario realizar entrevistas en profundidad e incluso integrar una etapa que considerase un estudio de tipo etnográfico, dado que dicha metodología nos hubiese permitido profundizar en aspectos tales como la cultura, recuerdos y comportamientos específicos (de dependencia al lugar), lo cual no emergió en los dibujos. Esto último no fue realizado, puesto que escapaba al alcance de la investigación en cuanto a tiempos y recursos disponibles.

Finalmente, es importante recalcar que si bien es cierto este estudio tuvo algunas limitaciones, se presenta como una primera aproximación en la investigación del concepto de apego al lugar en Chile, por lo cual se espera que futuros investigadores puedan continuar ahondando en aspectos que no han sido considerados en esta oportunidad, y así aportar a un mayor conocimiento con respecto al tema, desde una perspectiva situada. Asimismo, esta investigación ha permitido conocer sobre las preferencias y gustos de un

grupo de niños, lo que puede considerarse un primer paso para incentivar investigaciones que pongan de relevancia lo que los niños sienten y piensan, no sólo sobre sus barrios, sino sobre una amplitud de temas, que comúnmente, desde las políticas públicas, no son evaluados desde la percepción de los niños.

7. Conclusión

Los menores que participaron en la presente investigación desarrollan un apego a sus barrios fundado tanto en la dimensión de lugar (principalmente relacionada con la valoración de las relaciones sociales y las características físicas del lugar) como en la dimensión proceso (relacionada con los afectos que sienten los niños por y en sus barrios) planteada por el modelo de Scannell y Gifford (2009). A partir de este resultado, podemos corroborar que, tal como lo plantean los autores, las dimensiones no son excluyentes unas de otras. y efectivamente los niños desarrollan un apego a sus barrios por múltiples variables a la vez.

Esto se ve demostrado en uno de los resultados más significativos de este estudio, el cual hace alusión a la valoración que hacen los niños del espacio exterior, ya sea reconociendo la importancia de la naturaleza o la posibilidad de juego que les brinda éste, pero también porque es aquí donde pueden generar y mantener vínculos sociales con sus pares.

En este sentido, se puede concluir que la función que cumple el apego al lugar en los niños participantes de este estudio tiene relación con la afiliación social que les proporciona el lugar, en términos de la posibilidad de contactarse y encontrarse con sus pares, hacer amigos, pertenecer a un grupo y mantener relaciones con su familia o la comunidad, algo sumamente relevante para los niños preadolescentes, quienes buscan apoyo, contención y compañía, especialmente en sus pares.

Aquí radica el valor que se le atribuye a la cancha, la plaza o la misma calle pues no solo son espacios de juego sino que también son importantes espacios de socialización que hacen sentir felices a los niños.

Es por este motivo, que resulta preocupante el hallazgo relacionado con la dicotomía del uso de espacios públicos, pues los menores no los pueden utilizar en determinados horarios en los que son ocupados por otros que consumen alcohol o drogas y agreden e intimidan al resto de los vecinos. Los niños entonces no pueden hacer un uso libre, independiente y seguro de su entorno local lo que contribuye al desarrollo de un apego inseguro.

Parece ser, que en contextos de vulnerabilidad, los niños comprenden sus barrios como hostiles y peligrosos, especialmente durante las noches. En este sentido, es posible evidenciar que la necesidad de seguridad constituye una demanda transversal a los niños de las cuatro escuelas.

Si se busca construir una ciudad amigable para los niños, que pueda satisfacer sus necesidades de interacción y de juego, se necesita lograr un equilibrio entre protección y libertad. Pero esto no se consigue segregando más los sectores o incrementando la dotación policial, sino que requiere un esfuerzo conjunto entre autoridades y comunidades por abrir espacios de encuentros entre niños diversos, donde unos puedan conocer a otros con la certeza de que no le provocarán daño, de manera de disminuir las sensaciones de temor. Pero también, se vuelve prioritario posibilitar que los niños puedan ser partícipes de las decisiones y procesos de mejora comunitaria, de forma que puedan sentirse actores relevantes en la construcción del barrio que habitan, y no meros entes pasivos, que solo pueden seguir lo que los adultos acordaron que era beneficioso para ellos. Logrando instaurar estos cambios, se podrá conseguir que los barrios, y las ciudades en general, sean espacios donde los niños puedan sentirse más cómodos, mejorando de esta manera, el tipo de apego al lugar que van generando con los espacios que ocupan cotidianamente.

8. Referencias

- Aguilera, M.G. & Damián, M. (2010) La importancia del jugar en el desarrollo de la personalidad del niño. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13 (4) pp. 56-79. Recuperado el día 11 de junio de 2014, desde: www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/22582/21315.
- Alparone, F. & Pacilli, M. (2012). On children's independent mobility: the interplay of demographic, environmental, and psychosocial factors. *Children's Geographies*, 10 (1), 109–122.
- Barroeta, H., Di Masso, A., Peró, M., Varela, S., & Vidal, T. (2013). Apego al lugar, identidad de lugar, sentido de comunidad y participación en un contexto de renovación urbana. *Estudios de Psicología*, 34 (3), 275-286.
- Bessette, H. (2008) Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2008), 1376-1396.
- Brooks, T. & Sorin, R. (2012) "All the places I've been to [in the tropics] are not really a special place": Investigating children's place attachments through collage and stories. *Etropic: electronic journal of studies in the tropics*, 10 (2011), 119-130. Recuperado el 19 de febrero de 2014, desde: <http://www.jcu.edu.au/etropic/ET10/BrooksSorin.pdf>
- Canales, M. (2005) Una aproximación a los factores que inciden en la comisión del Delito Adolescente. *Revista Señales*, 1 (2008) 49-72. Recuperado el día 19 de febrero desde: http://www.sename.cl/senales/Senales_01_2008.pdf
- Chawla, L. (1995). Revisioning childhood, nature, and the city. En K. Noschis (Ed.), *Children and the City* (pp. 101-108). Lausanne: Comportements.
- Chawla, L. (2002) Cities for human development. En L. Chawla (ed.), *Growing up in an urbanizing world* (pp. 15-34). London: Earthscan Publications Ltd.
- Chawla, L. & Johnson, V. (2004). Not for children only: lessons learnt from young people's participation. *Participatory Learning and Action*, 50 (2004), 63-72. Recuperado el día 6 de enero de 2014 desde <http://pubs.iied.org/pdfs/G02097.pdf>.
- Cummings, J. A. (1986). Projective drawings. En H. M. Knoff (ed.). *The assessment of child and adolescent personality* (pp. 199-244). New York: The Guilford Press.
- Edwards, B. & Perez, A. (2006). Mi Barrio y La Ciudad: Percepciones y significaciones de preadolescentes. *Documentos de Trabajo ICSO*, 10 (2). Recuperado desde http://www.icsoc.cl/images/Papers/no_veno.pdf
- Ellis, J. (2004) Researching children's place and space. *Journal of Curriculum Theorizing*, 20(1), 83-99.
- Ellis, J. (2005) Place and Identity for Children in Classrooms and Schools. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(2), 55-73
- Ellis, J., Smith-Gilman, S., & Strong-Wilson, T. (2010) Envisioning the Environment as the Third Teacher: Moving Theory into Practice. En Godman, S. (Ed) *Educational psychology reader: the art and science of how people learn*. (pp.370-385). New York: Peter Lang.
- Eyles, J. (1989). The geography of everyday life. D. Gregory & R. Walford (Eds.), *Horizons in human geography* (pp. 102–117). London: Macmillan.
- Haney, W., Russell, M., & Bebell, D. (2003). Drawing on education: Using drawings to study and change

- education and schooling. *Harvard Educational Review*, 2(12), 1–50.
- Hidalgo, M. C. & Hernández, B. (2001). Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21 (2001), 273-281. Recuperado el día 16 de febrero de 2014, desde: <http://www.psy21.t2v.com/documentos/documentos/documento-66.pdf>
- Ilustre Municipalidad de Viña del Mar. (2012). *Modificación al plan regulador comunal de Viña del Mar. Actualización zona re-2 de la modificación al plan regulador comunal "Plano seccional Recreo"*. Chile: Ilustre municipalidad de Viña del Mar. Recuperado desde: http://www.vinadelmarchile.cl/upload/pagina_20140130184218_MemoriaCompleta_ZonaRE2Recreo.pdf
- Jack, G. (2010) Place Matters: The significance Of Place Attachments for Children's Well Being. *British Journal of Social Work*, 40 (2010), 755-771
- JUNAEB. (2005). *Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago: JUNAEB.
- Krauskopof, D. (1999) El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y salud*, 1 (2) pp. 23-31. Recuperado el día 11 de junio de 2014, desde: www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004
- Ley N° 20.248. Ley de Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008. Recuperado desde: <http://bcn.cl/1m1d6>
- Pérez, M. & Roca, A. (2009). Representaciones sociales de la inseguridad urbana en niños de Peñalolén: ¿Qué ocurre en contextos donde la distancia geográfica de la segregación disminuye? *Revista Mad*, 20, 90-109. Recuperado desde: http://www.revistamad.uchile.cl/20/pe rez_04.pdf
- Riley, K. (2013). *Leadership of Place: Stories from Schools in the US, UK and South Africa*. London: Bloomsbury Academic.
- Rojas, P. (1997). *Investigación evaluativa del programa de mejoramiento de barrios, implementado en el sector forestal en la comuna de Viña del Mar 1996*. Tesis de pregrado no publicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Sack, T. (1997). *Using drawings and interviews to promote reflection on student teaching*. Unpublished doctoral dissertation, Boston College.
- Saraví, G. (2004) Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, 83 (2004). Recuperado el día 30 de junio de 2014, desde: <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/8/19418/P19418.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>
- Scannell, L. & Gifford, R. (2009) Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology* 30 (2010) 1–10. Recuperado el día 16 de febrero de 2014, desde: <http://web.uvic.ca/~esplab/sites/default/files/2010%20Tripartite%20Scannell.pdf>
- Swart, J. & Chawla, L. (2002) "We know something someone doesn't know": children speak out on local conditions in Johannesburg. *Environment and Urbanization*, 14 (2), 85-96 Recuperado el día 6 de enero de 2014 desde: <http://eau.sagepub.com/content/14/2/85.abstract>

- Tanner, J. (2009). Special Places: Place attachment and children's happiness. *Primary Geographer*, Spring (2009), 5-8
- Tovey, R. (1996). Getting kids into the picture: Student drawings help teachers see themselves more clearly. *Harvard Educational Letter*, 5-6.
- Weber, S., & Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher*. Washington, DC: Falmer Press.
- Wheelock, A., Bebell, D., & Haney, W. (2000). What can student drawings tell us about high stakes testing in Massachusetts? *Teachers College Record*, November 02, 2000. Recuperado el día 6 de enero de 2014 desde:
<http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=10634>