



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**Representaciones de la niñez y dispositivos para abordar la conducta problemática en
la escuela chilena de hoy
Un estudio sobre la derivación escolar y el desplazamiento del enfoque pedagógico**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación Mención Currículo y Comunidad
Educativa**

FERNANDA ISABEL GUTIÉRREZ ALARCÓN

**Director
ERNESTO ÁGUILA ZÚÑIGA**

Santiago de Chile, año 2015

*La subjetividad se fragmenta porque queda sin nombre propio, des-
apropiada, dispersa entre ráfagas y ecos, donde cada pedazo del sí mismo
queda embretado en los límites del pensamiento único. El pensamiento
único, justamente, sólo puede dominar fragmentos, porque no tolera un
mero pensamiento, menos, algunos pensamientos, nunca otros
pensamientos. (Cullen, C., 2008, p42)*

AGRADECIMIENTOS

Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) por medio de la Beca de Estudios de Magister en Chile para profesionales de la Educación- Año Académico 2012-2013.

Proyecto Bicentenario de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, denominado: Representaciones de lo Político en Estudiantes y Profesores de Educación Media de la RM. Criterios para una nueva propuesta de formación ciudadana. Representante: Ernesto águila Zúñiga.

A mi profesor guía, quien me ayudó a navegar entre las ideas para llegar a puerto.

A esta Casa de Estudios que por muchos años ha sido mi hogar

Mis amigxs, fuente de apoyo, motivación, lucha y resiliencia. Todo lo que está aquí es fruto de largas conversaciones, ideas, reflexiones y biografías de la niñez. Gracias por la infinita generosidad.

En especial, a los niños, niñas y niños que resisten todos los días en las escuelas para alcanzar una verdadera emancipación...

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN.....	10
I.- SIGNIFICADO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	12
II.- MARCO TEÓRICO.....	18
III.- METODOLOGÍA.....	37
3.1.- OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	37
3.1.1.- OBJETIVO GENERAL.....	37
3.1.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	37
3.2.- DISEÑO INVESTIGACIÓN.....	37
3.3.- TIPO DE ESTUDIO.....	39
3.4.- COLABORADORES.....	41
3.5.- MUESTRA.....	41
3.6.- ASPECTOS ÉTICOS.....	42
3.7.- TÉCNICAS PARA LA PRODUCCIÓN DE DATOS.....	43
3.8.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	47
3.9.- CREDIBILIDAD.....	48
IV.- RESULTADOS.....	49
4.1.- PROCEDIMIENTOS.....	49
4.1.1.- FASES DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	49
4.1.2.- CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS.....	50
4.2.- ANÁLISIS DE CONTENIDO.....	51
4.2.1.- CONTENIDO DOCUMENTOS.....	51
4.2.2.- ANÁLISIS DE CONTENIDO ESCUELA BÁSICA MUNICIPAL.....	52

4.2.3.- ANÁLISIS DE CONTENIDO LICEO MUNICIPAL CON ENSEÑANZA BÁSICA.....	53
4.2.4.- SISTEMA DE DERIVACIONES ESCOLARES.....	55
4.3.- ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA Y NOTAS DE CAMPO.....	56
4.3.1.- CUADERNOS REFLEXIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	56
4.3.1.1.- Campo de análisis. Escuela básica.....	56
4.3.1.2.- Campo de análisis. Liceo Municipal con Enseñanza Básica.....	58
4.3.1.3.- Campo de análisis. COSAM Centro de salud mental.....	60
4.3.2.- ANÁLISIS DE NOTAS DE CAMPO.....	62
4.3.2.1.- Análisis de Observación Etnográfica en proyecto piloto de convivencia Escolar.....	62
4.4.- ANÁLISIS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y CATEGORÍAS.....	71
4.4.1.- DEFINICIÓN DUBITATIVA DE CONDUCTA PROBLEMÁTICA.....	71
4.4.1.1.- Aspecto inquisidor de los sentidos de la conducta problemática.....	71
4.4.2.- MEDICALIZACIÓN DE LO PEDAGÓGICO.....	73
4.4.2.1.- Sublimación del fármaco.....	73
4.4.2.2.- Fármaco dependencia de la escuela.....	74
4.4.2.3.- El estudiante como paciente.....	77
4.4.3.- EXTERNALIZACIÓN/DERIVACIÓN DE LAS RESPUESTAS ESCOLARES FRENTE A DIFICULTADES EN EL AULA.....	78
4.4.3.1.- Hacinamiento escolar como causa de crisis.....	79
4.4.3.2.- El “tiempo escolar estandarizado” como problema.....	80
4.4.3.3.- “Frustración enfermante” en los tiempos del éxito.....	80
4.4.4.- NEGACIÓN INSTITUCIONAL A LA VOZ DE LA INFANCIA.....	81
4.4.4.1.- “Sordera escolar enloquecedora” de estudiantes.....	82
4.4.4.2.- La voz de la niñez como problema en el aula.....	82
4.5.- RELACIONES ENTRE CATEGORÍAS.....	84
4.6.- VÍNCULOS HIPOTÉTICOS DE LOS DATOS.....	89
4.6.1.- NIÑEZ NO ES SINÓNIMO DE INFANCIA.....	89

4.6.2.- LA RELATIVIDAD DEL TIEMPO V/S EL TIEMPO ESTÁNDAR DE LA ESCUELA.....	93
4.6.3.- EL COMPORTAMIENTO ESCOLAR COMO PRODUCTO.....	95
4.6.4.- TRANSGREDIR LA INFANCIA O ESTIMULAR LA EMANCIPACIÓN DE LA NIÑEZ.....	100
V.- CONCLUSIONES.....	103
5.1.- RESPONDER LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	103
5.1.1.- DESCRIBIR TRAYECTORIA DE DERIVACIONES.....	103
5.1.2.- REPRESENTACIONES Y SIGNIFICADOS DE LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA.....	109
5.1.3.- SIGNIFICADO SOBRE EL USO DE FÁRMACOS PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA.....	111
5.1.4.- OBSERVAR SI EXISTE CRITERIO PEDAGÓGICO DIFERENTE AL PSICOMÉDICO EN LAS DERIVACIONES.....	114
5.2.- HACIA DÓNDE AVANZAR EN TIEMPOS DE FRAGMENTACIÓN DE LA NIÑEZ. ORIENTACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	116
5.2.1.- EXPERIENCIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR COMO APORTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	116
5.2.2.- CUÁLES SON LOS PROPÓSITOS DE UNA EXPERIENCIA PILOTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	118
5.2.1.1.- Del “niño o niña problema” al “malestar intersubjetivo”.....	119
5.2.1.2.- Trabajo en base a la grupalidad y el contexto escolar.....	120
5.2.3.- REPRESENTACIÓN VERSUS PRESENTACIÓN DE LA NIÑEZ EN LA GRUPALIDAD.....	122
VI.- BIBLIOGRAFÍA.....	124
VII.- ANEXOS.....	130
7.1.- ENTREVISTAS.....	131
7.2.- CONSENTIMIENTOS INFORMADOS.....	230

7.3.- NOTAS DE CAMPO.....237
7.4.- DOCUMENTOS.....238

RESUMEN

En esta investigación se avanzó en comprender el fenómeno de la “derivación escolar”, en tanto “nueva realidad” para la regulación de la conducta problemática y rendimiento escolar. Es por ello que se profundizó en las representaciones y significados que construyen los profesores, y diversos especialistas y actores que conforman el sistema de derivaciones institucionales de niños y niñas definidos de conducta escolar problemática, dentro de establecimientos públicos de enseñanza básica. Siguiendo lo anterior, se describieron las trayectorias de estudiantes a través del sistema de derivaciones, y se buscaron los significados que se le atribuyen a la dimensión farmacológica para tratar problemáticas escolares. Finalmente, se indagó si en estos procesos de derivación, existió algún criterio pedagógico que pudiese diferenciarse del enfoque psicomédico o jurídico.

La investigación se centró en un nivel de búsqueda de significados y construcciones simbólicas, por lo que fue sustentada en el paradigma cualitativo, el cual permitió penetrar en los procesos y estructuras de un fenómeno complejo como es la derivación escolar. El enfoque se apoyó en el estudio de caso, con el objetivo de registrar y analizar desde diversas perspectivas. Los resultados indican un aporte destacado en cuanto a la problematización de los enfoques utilizados para abordar actualmente las problemáticas escolares. Da cuenta del efecto que tienen las estandarizaciones, como exigencia que moviliza la utilización de psicotrópicos o psicoestimulantes para la regulación y el rendimiento escolar. Asimismo, permitió avanzar en la comprensión del tránsito de “estudiante” a “paciente” como uno de los puntos más críticos del sistema de derivaciones (incongruencia de enfoques prácticos y conceptuales). Finalmente, se levantan vínculos hipotéticos que permiten una comprensión del problema de investigación, y se entregan orientaciones en cuanto al desarrollo de un enfoque pedagógico en base a experiencias pilotos desarrolladas en contextos escolares.

PALABRAS CLAVES: Derivación escolar – Enfoque Pedagógico – Problemática conductual – Disciplina, Rendimiento y Éxito Escolar –Farmacología para regular conductas escolares.

ABSTRACTS

This research seeks to evaluate the way in which the referral system regulates both a child's problematic behaviour and their academic performance. To this end, in various state primary schools we have investigated representations and meanings as put together by the teachers, the specialists of different subjects and others involved, who together constitute the in-house referral team in the case a child has problems at school. We examine a child's trajectory throughout the whole referral process, looking in particular at the importance attributed to pharmacological help. Finally, we seek to establish whether there is any distinct pedagogical criterion within the referral system as opposed to the psycho-medical or judicial criteria.

For the most part, our research has focused on finding meanings and symbolic constructions, hence our decision to use a qualitative method. Through various case studies we collected and analyzed different points of views. The findings represent an important contribution in so much as they problematize the most-of-often employed approaches for solving a child's problems at school. Within this framework, this research examines the effects of standardized national exams which, as a requirement, promotes the use of psychotropic or psychostimulant for regulating of the children's academic performance. At the same time, our research examines the important idea that the "student"

is also a "patient" and the conceptual and practical implications of that. Finally, so as to best understand the problem at the heart of this investigation, we venture some hypothetical links and set out guidance in order to develop a pedagogical approach based on pilot schemes carried out in school contexts.

KEY WORDS: School Derivation – Pedagogical Approach – Problem Behavior – Discipline, School Performance and Success – Pharmacology to regulate school behavior.

RESUMO

Nesta pesquisa avançou-se na compreensão do fenômeno da “derivação escolar”, sendo “nova realidade” para a regulação da conduta problemática e do rendimento escolar. Por isso, aprofundou-se nas representações e significados que constroem professores e diversos profissionais e atores que fazem parte do sistema de derivações institucionais para crianças definidas como apresentando conduta escolar problemática, dentro de estabelecimentos primários de ensino público. Foram descritas as trajetórias dos estudantes através do sistema de derivações, procuraram-se os significados atribuídos à dimensão farmacológica para tratar de problemáticas escolares. Finalmente, indagou-se se nestes processos de derivação existiu algum critério pedagógico que pudesse ser diferente do enfoque psicomédico ou jurídico.

A pesquisa centrou-se no nível de busca de significados e de construções simbólicas, por tanto, foi sustentada pelo paradigma qualitativo, que permitiu penetrar nos processos e estruturas de um fenômeno complexo como a derivação escolar. Usou-se o estudo de caso, com o objetivo de registrar e analisar desde diversas perspectivas. Os resultados indicam um destacado aporte no referente à problematização dos enfoques usados atualmente na abordagem das problemáticas escolares. Detalha-se o efeito que as estandardizações têm, como exigência que mobiliza ao uso de psicotrópicos ou psico-estimulantes para a regulação e o rendimento escolar. Também, se avançou na compreensão do trânsito de “estudante” a “paciente” como um dos pontos mais críticos do sistema de derivações (incongruência de enfoques práticos e conceituais). Finalmente, levantam-se vínculos hipotéticos que permitem uma compreensão do problema de pesquisa, e fornecem-se orientações no tocante ao desenvolvimento de um enfoque pedagógico baseado em experiências piloto desenvolvidas em contextos escolares.

PALAVRAS CHAVE: Derivação escolar – Enfoque Pedagógico - Problemática da Conduta – Disciplina - Rendimento e Sucesso Escolar – Farmacologia para regular condutas escolares.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación indagará en las representaciones y significados que construyen los profesores, diversos especialistas y actores que conforman el sistema de derivaciones institucionales de niños y niñas definidos con conducta escolar problemática, dentro de establecimientos públicos de enseñanza básica. A partir de este objetivo, se traza una “nueva realidad disciplinaria” que tiene el propósito de regular la conducta de niños y niñas. Es por lo anterior, que interesa profundizar a tal respecto con el fin de analizar el fenómeno de la derivación escolar. Esta investigación consiste en comprender la lógica que sostiene dicho campo, a través de las representaciones de los agentes que integran esta construcción relacional (Bourdieu), a saber, el sistema de derivaciones escolares. Este sistema se posibilita por condiciones contextuales más amplias, las cuales son propias de los cambios y exigencias que hoy día vive la institución escolar. Es por ello que, al inicio de esta investigación, se plantearán elementos teóricos tales como: *normativas y políticas de convivencia escolar basadas en el déficit y la estandarización; concepciones acerca de la infancia; y finalmente, enfoques para abordar la problemática conductual escolar*; los anteriores elementos permitirán contextualizar el problema y entregar principios de base para el desarrollo posterior.

El enfoque teórico seleccionado para esta investigación consiste en uno interpretativo/fenomenológico, especialmente aplicado a la construcción de los marcos teóricos del problema. Por su parte, la perspectiva epistemológica de base es el paradigma cualitativo de la complejidad de los fenómenos sociales (Bourdieu). Se ha escogido el modelo metodológico del estudio de caso (Stake), con el propósito de analizar desde diferentes ángulos el campo de estudio (sistema de derivaciones escolares). El método de análisis e interpretación, fue la teorización anclada (Mucchielli) que permitió orientar todos los datos para establecer categorías, relaciones y vínculos hipotéticos. Finalmente, la técnica de construcción/análisis se realizó en base a tres tipos de datos: análisis de contenido de documentos, observación etnográfica/notas de campo y entrevistas en profundidad. Para tal fin, se utilizó documentos escolares de niños/as definidos de conducta escolar problemática para trazar las posibles trayectorias; también se usó dos tipos de observaciones: cuadernos

reflexivos, y observación etnográfica en proyecto piloto de convivencia escolar; finalmente, se entrevistó a 10 actores (intervinientes) que componen el sistema de derivaciones escolares, partiendo por el docente de aula en la escuela, el/la apoderado/a, hasta el médico/a tratante en el sistema de salud mental.

Los resultados indican un aporte destacado de la presente investigación, a fin de profundizar la discusión respecto de los paradigmas jurídico y clínico para enfrentar las problemáticas conductuales, problematizar el desarrollo de un enfoque pedagógico que resignifique el rol de la escuela, en cuanto a la formación intencional de las subjetividades, que se insertan en el registro simbólico de una cultura por medio de la escolarización. Sumado a lo anterior, se pudo visibilizar la incorporación y relación entre el modelo empresarial de “externalización de costos” (maquila) y la “externalización de las problemáticas escolares”, debido principalmente al hacinamiento escolar y las lógicas de estandarización. Asimismo, se devela que actualmente el comportamiento es concebido como un producto de mercado que se exige, ya no desde una disciplina de dominación, sino de la propia exigencia del sujeto para ser exitoso (Han), lo cual debe ser internalizado desde la primera infancia; debido a lo anterior, se prescriben psicotrópicos o psicoestimulantes para el rendimiento escolar, entre otras cosas.

En el proceso de análisis de los datos se muestra que se ha “internalizado la forma empresa” (Foucault, Deleuze y Guattari) en aspectos relacionados con la vida cotidiana de las personas y de la escuela; así, la competencia y el rendimiento se destacan en esta investigación como elementos principales en la formación educativa. Lo anterior, se posibilita a través de la imposición institucional de las estandarizaciones del tiempo, de lo cognitivo y lo conductual, lo que instala una violencia simbólica en niños y niñas que no logran entrar en los estándares/absolutos (normalidad altamente restringida). Estos niños/as son categorizados por las políticas nacionales como “deficitarios” a nivel económico, cognitivo y conductual, frente a lo cual se subvenciona individualmente para mejorar los resultados que estos niños deberían obtener. Tal proceso se lleva a cabo, en vez de resignificar las políticas que garanticen la diversidad en un amplio sentido, principalmente en base al respeto de las capacidades intelectuales, de los tiempos/ritmos singulares e intereses de las nuevas generaciones.

Otro aspecto relevante a destacar, es el de la formulación “dubitativa o artesanal” para determinar la “conducta problemática escolar”. Lo anterior se plantea debido a que no hay presencia de criterios pedagógicos para ello, e implica que la derivación escolar esté sujeta a tensiones permanentes, en cuanto a las razones para activar dichas derivaciones y también respecto de las representaciones de quienes participan del sistema, en torno a la definición de lo que es una conducta escolar problemática. En este punto, un hallazgo importante de la investigación es el tránsito desde ser “estudiante” a ser “paciente”, mutación que ocurre con muchas incongruencias y dificultades. Asimismo, pese a considerarse peligroso y extraño el uso de fármacos en niños/as del primer ciclo de enseñanza básica, se presenta una extrema confianza en el uso de aquellos para mejorar el rendimiento escolar y la conducta, en especial por parte de los profesionales de la escuela, y en menor medida, de los profesionales de la salud. Se verifica así una medicalización del mundo educativo, referido especialmente a las drogas prescritas para el rendimiento, y que a respecto de las cuales se construyen grandes expectativas y dependencias. Como último elemento a considerar, es que en base a lo anterior, se construye una representación respecto de la “infancia problemática”, caracterizada por ocupar el lugar que los adultos le otorgan; de ahí que no exista una “presentación” de la niñez como parte activa en la construcción de los problemas que le atañen, puesto que dentro del sistema de derivaciones, la voz de la niñez no existe más que a través de quienes intervienen en ella.

Finalmente, en las conclusiones de esta investigación, se establecen algunas orientaciones en cuanto a la perspectiva pedagógica, en función de proveer elementos conceptuales a partir de experiencias prácticas que estén orientadas al desarrollo de un enfoque pedagógico, que propenda a un giro, o bien, a descentrar la perspectiva individual basada en la criminalización/patologización del niño/a problema, hacia una perspectiva de grupalidad, y en función de la co-construcción de relatos pedagógicos que respondan a las necesidades del contexto escolar.

Para futuros trabajos en esta línea de investigación se sugiere profundizar en la construcción del enfoque pedagógico, así como en los efectos de la estandarización del tiempo; visibilizar el discurso de los/as niños/as derivados, así como profundizar en los

efectos sociales y/o formativos del sistema de regulación de conductas, como es la derivación escolar.

I.- SIGNIFICADO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La escuela de hoy vive grandes y complejos procesos de cambios en cuanto a su convivencia escolar. A partir de estos cambios, se develan resistencias, creencias y presupuestos compartidos, así como diferencias, oposiciones y rechazos que constituyen los nuevos escenarios educativos. Entenderemos estos escenarios como construcciones relacionales; en ellos, los actores lidian en función de sus posiciones dentro de la estructura, de los cambios y exigencias a los cuales está sometida la institución escolar. Siguiendo lo anterior, aparecen nuevas construcciones relacionales con el objetivo de dar respuesta a las actuales problemáticas de convivencia escolar, principalmente, en lo referido al tipo de organización disciplinaria que se implementa en la escuela. Estas nuevas construcciones relacionales funcionan para responder a las problemáticas de convivencia, y las comprenderemos en esta investigación como: “*campos o sistemas*” (Bourdieu) disciplinarios de rendimiento escolar.

Desde la perspectiva de Bourdieu, cada “campo” posee criterios de regulación interna que dictan prohibiciones y recompensas, ubicados en un campo. Los agentes, a pesar de sus divergencias, o más bien, a través de éstas, tienen en el fondo más cosas en común que diferencias; están sometidos a las mismas coacciones (Martuccelli, D., 2013), ¿cuáles son estas divergencias y obligaciones? El estudio de cada campo debe tener una génesis, cuya influencia marca en profundidad su funcionamiento, y por lo mismo interrogarse ¿a partir de qué prácticas se sostiene el funcionamiento de estos campos o sistemas disciplinarios de rendimiento escolar? ¿cuáles son los criterios que establecen su funcionamiento? Estas son algunas de las preguntas que van motivando la presente investigación.

La disciplina, como práctica reguladora, puede ser abordada desde diferentes perspectivas. Por un lado, se trata de un problema pedagógico que surge de la necesidad de formar moralmente a los estudiantes; por otro, supone un problema organizativo, ya que en

la escuela debe existir un régimen de orden imprescindible para que el trabajo se lleve a cabo con eficacia. Por último, la disciplina comporta un problema psico-sociológico en el que están implicadas las características individuales de los estudiantes y la estructura de la clase (Martinez y Sanchez, 1975) Sobre estos dos últimos puntos, se refuerza la construcción de una “nueva” realidad disciplinaria escolar, basada en la externalización de la problemática conductual, a través de un sistema supuestamente articulado y compuesto por diversos profesionales. En esta lógica, se traza la trayectoria de estudiantes definidos como con “problemática conductual”, y asimismo dicho sistema se reproduce fuera de las formas de examen o control voluntarios de los mismos agentes. Por lo mismo, los efectos en la formación de la subjetividad y en la construcción de las relaciones sociales son desconocidos, por lo que se vuelve pertinente investigar la derivación escolar, entendida como una práctica institucional, e importa preguntarse por la estructura lógica que sostiene dicho sistema a través de los agentes que la componen.

En definitiva, la pregunta de investigación consiste en saber **¿cuáles son las representaciones y significados que construyen los profesores, diversos especialistas y actores que conforman el sistema de derivaciones institucionales de niños y niñas definidos como con conducta escolar problemática dentro de establecimientos públicos municipales de enseñanza básica?**

Se pondrá énfasis en las instancias de tramitación y en las trayectorias de estudiantes, a partir de los significados que atribuyen los actores a las problemáticas conductuales, al sentido de la derivación, y a saber ¿sobre qué criterios se construye una conducta problemática escolar?; ¿cómo es el entramado de derivación en el interior y exterior de la institución educativa?

Ahora bien, el sistema disciplinario de derivaciones escolares, se construye para responder a tres elementos centrales, que configuran en la actualidad un modo de comprender y responder a la problemática conductual escolar. Los elementos que posibilitan el sistema de derivaciones institucionales de niños y niñas son: *normativas y políticas de convivencia escolar basadas en el déficit y la estandarización; concepciones acerca de la infancia; y finalmente, enfoques para abordar la conducta problemática escolar.*

En primer lugar, en el ámbito de “*normativas y políticas basada en el déficit y la estandarización*” se develan los principios que subyacen a las políticas ministeriales a través del análisis de las políticas orientadas a la convivencia escolar y de los estudios realizados.

La política se plantea desde una lógica asistencialista y de caridad (Araya, D., 2012), basada en la detección de características individuales, tales como: la deficiencia “económica”, “cognitiva”, “conductual”, así como la “peligrosidad” en niños y niñas. A partir de lo anterior, se ha ido configurando un sistema que aspira a la mejora de resultados que impacta en las personas, generando una especie de “estrechamiento de la normalidad institucional”. Esto afecta a todos los actores que componen el entramado escolar, fomentando la estigmatización y exclusión social como base de la formación en la escuela. Frente a esto último, es pertinente pensar críticamente las políticas que tienden a plantear la vida educativa más en términos de eficacia, o como modelo productivo de aprendizaje, que desde un enfoque de derechos de la vida en común, dentro o fuera de los escenarios educativo, o bien, para enfrentar las dificultades de carácter político que atañen a su funcionamiento, repensando los sentidos de la escuela de hoy.

En segundo lugar, respecto de *las concepciones acerca de la infancia*, desde la perspectiva de Carlos Cullen, la construcción social de la infancia tiene que ver con suponer que el niño “no habla”, por eso es “*infans*” (Cullen, C., 2009, p.58). En el entendido de que existen concepciones y representaciones acerca de la infancia, y que influyen en las formas de concebirla, se determinan los modos en que se representa para otros, los modos de vincularse con ella, de tratarla; y al mismo tiempo, modos de intervenirla como proyecto político para el futuro: ¿cuáles son las exigencias que hacemos a la infancia? ¿Qué infancia pensamos y queremos? ¿Nos dice algo la infancia de hoy?

Las representaciones y significados del mundo adulto, dan cuenta de una infancia que se define no por su participación, sino en función del discurso de otro, que caracteriza el lugar que se le asigna en una comunidad. En este sentido, el cambio que la Convención sobre los Derechos de los niños y las niñas (CDN) presupone en la representación social de la infancia como sujeto de derechos, ha creado algo de aquello que Sigmund Freud llamaba el “malestar en la cultura”, pues la Convención interpela las culturas heredadas sobre infancia que ha caracterizado a la cultura adultocéntrica, e invita a superar las tensiones y contradicciones

que están inscritas en el propio texto jurídico de dicha CDN, como por ejemplo, el reconocimiento al derecho de opinar, pero supeditándolo a la edad y madurez, que finalmente quedan a la discrecionalidad del adulto (Save the Children, 2005, p.77). Al respecto, las cuatro culturas enfrentadas que tensiona la Convención sobre los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (CDN), manifiestan un panorama general del estado actual de la infancia en relación con el mundo adulto: cultura de la propiedad sobre la infancia; cultura de la peligrosidad; cultura de la prescindibilidad; finalmente, la cultura de una supuesta protección que la separa de la sociedad. En definitiva, la cultura de la propiedad ha traído una suerte de privatización de niños y niñas, la cultura de la peligrosidad ha colocado a los niños y las niñas frente a la represión, la cultura de la prescindibilidad ha llevado a una marginalidad social y política del niño, niña y adolescente (Save the Children, 2004). Por lo tanto, la infancia se conceptualiza así bajo el supuesto de algo débil, como algo que puede ser maleable.

En tercer lugar, considerando los *enfoques para abordar la problemática conductual*, se vislumbra que los discursos punitivo y médico de la infancia han contribuido - directa o indirectamente - a una indiferencia por resolver formativamente los problemas disciplinarios, quedando el docente en una especie de “voyeurismo pedagógico” (De la Vega, 2010). El docente, entre el hacinamiento y la desprofesionalización, se transforma en un operario que externaliza la problemática. En este contexto, cabe preguntarse si ¿existe un enfoque pedagógico para abordar la problemática conductual? En ausencia de una discusión que dé cuenta de una episteme pedagógica que proponga soluciones, los paradigmas jurídicos y clínicos gobiernan las dinámicas escolares, al modo de un sistema “maquila” similar al que utilizan las empresas ahorrándose significativos gastos de producción.

El problema principal no radica exclusivamente en que existan especialistas, sino en la función que ellos desempeñan como agentes que orientan las derivaciones. La problemática conductual suele ser comprendida desde perspectivas centradas en los aspectos individuales de dichos fenómenos, por lo que se tiende a intervenir sobre ellos a través de estrategias homogéneas, como la medicalización y/o criminalización, estrategias basadas en el poder disciplinario, en cuyo centro funciona un pequeño mecanismo penal (Foucault, 2012). Generalmente, estos enfoques más “positivistas” o de “experimentación”, son

utilizados para abordar la problemática conductual escolar, aíslan el fenómeno de su realidad social o contextual, y por tanto, le restan comprensión al malestar y a sus manifestaciones, a sus orígenes, formas de expresión y canalización, e incluso, a las posibles respuestas que se puedan encontrar. Con lo que muestra el cuerpo de un estudiante, se construye – objetivamente – un catálogo de normalidades y patologías; con lo que el cuerpo necesita se construye – objetivamente – el valor del salario en el futuro; lo que el cuerpo oculta y lo que el cuerpo desea, simplemente se niega (Cullen, 2009). Es en esta desconexión de los aspectos socioculturales (prácticas, reglas, significados) en donde se produce fragmentación y respuestas desarticuladas, que impactan la vida humana.

La educación pertenece al campo de las prácticas sociales o comunitarias. Más aún, en cierto sentido es la práctica social donde las otras prácticas sociales construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo, y hasta desecharlo (Cullen, 2013). Pensar en el fenómeno educativo, particularmente aquel que se desarrolla al interior de un marco institucional – en este caso, la escuela – no tan sólo como una transmisión de conocimientos, sino como un fenómeno amplio a través del cual los seres humanos se insertan en el registro simbólico de una cultura, en base a su singularidad, nos abre un camino de discusión ética y políticamente ineludible.

II.- MARCO TEÓRICO DEL PROBLEMA

El fenómeno educativo al interior de la escuela no sólo radica en un proceso de transmisión de conocimientos, sino que constituye un fenómeno más amplio, a través del cual los seres humanos se insertan en el registro simbólico de una cultura. Estos registros simbólicos constituyen entramados de elementos diversos y complejos, que se traducen en configuradores/organizadores de la “experiencia singular y colectiva”, e incluso, puede considerarse esta “experiencia educacional” como uno de los principales dispositivos de formación intencional y producción de subjetividades, que opera al interior de la sociedad (Araya, D. 2012). En esta línea por tanto, aquellos elementos como la organización del tiempo y del espacio escolar, las posiciones de saber y no saber; las modalidades de evaluación, la regulación de las interacciones, entre otros, son identificados como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables, que constituyen lo que algunos autores han denominado “*Gramática escolar o componentes duros del formato escolar*” (Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G., 2013, p.8). Dicha “gramática o formato escolar” hoy en día se encuentra en tensión y rápido desgaste, exigiendo con ello, la aparición de “nuevas construcciones relacionales” (Bourdieu) para responder a las exigencias, tensiones y fracasos.

Enfrentamos este siglo XXI con grandes procesos de transformación, tanto generacionales, como culturales en el ámbito de la educación. Estos cambios en la historia de la educación en Chile han sido diversos, desde los proyectos republicanos, la formación de Nación e identidad, hasta la educación de mercado hoy en día; dicho de otra forma, desde un imaginario de igualdad y la libertad, a la utilidad, como paradigma (Ruiz, C., 2010, p. 9). Tomando este último sentido de la educación chilena (lógica instrumental), nos situamos en un contexto actual que funciona a partir de la gestión de un modelo curricular “productivo de aprendizajes”, que ajusta sus elementos y prácticas acorde a la oferta y demanda del mercado mundial. A partir de esta lógica se establecen reglas, funciones y expectativas, formatos que instalan un cierto parámetro de tiempo, espacio y comportamiento, una “norma” dentro de la cual cada vez es de más difícil acceso; en otras palabras, se exige un parámetro de “normalidad altamente restringido” en función de las necesidades de la “sociedad empresa”

universalmente generalizado (Foucault, 2010). Es por ello que interesa preguntar ¿a partir de que elementos se constituye dicho parámetro?, ¿cómo se abordan a aquellos que quedan fuera de estos parámetros?, ¿qué representaciones de lo humano, y qué subjetividades se construyen en base a estas exigencias?, ¿qué sistemas de regulación se ponen al servicio de este modelo?. Son preguntas complejas cuyas respuestas no son unívocas, pero al menos, es pertinente poder avanzar en ellas.

Hoy en día, el mensaje para las nuevas generaciones dice: se acepta y valora a quienes responden con el rendimiento académico y con la capacidad (desde la primera infancia) para desarrollar una carrera profesional productiva, vale decir, exitosa. Quienes no logran este modelo de productividad, permanecerán dentro del sistema en calidad de “deficitarios”; en definitiva, constituirán lo diferente/lo otro, aquello que debemos uniformar para mejorar. De ahí que la negatividad de lo *otro* y de lo *extraño*, o la resistencia de lo *otro*, perturba y retarda la lisa comunicación de lo igual. La transparencia estabiliza y acelera el sistema por el hecho de que elimina todo lo otro o lo extraño. Esta coacción sistémica convierte a la sociedad de la transparencia en una sociedad uniformada (Han, B., 2013, p.13).

Nos situamos en un momento en el cual la perspectiva crítico/reflexiva es fundamental para comprender los nuevos escenarios pedagógicos, en especial, sus modos de subjetivación en la escuela, en la actual “sociedad del rendimiento” (Han, B., 2012). A partir de lo anterior, las formas de regulación de la conducta en base a la estandarización cognitiva, conductual y temporal, como estrategias de homogeneización que reproducen un orden determinado, en base a lo que plantea Araya (2012), la escuela representa la máxima expresión de cómo se ejecuta la formación intencional y seriada de sujetos sociales, constituyéndose el currículum en una especie de cartografía de las subjetividades ahí engendradas. Sin embargo, actualmente esta dinámica va más allá de la lógica Foucaultiana de un “sujeto de obediencia” explotado por otro; sino más bien, hacia una subjetividad “del poder ser/poder hacer” planteada por el filósofo Byung-Chul Han, en donde se exige/enseña a ser auto-explotado. De ahí que se tracen las trayectorias de niños y niñas, cuya experiencia de aceptación y adaptación a un orden, es el resultado del proceso de socialización que la escuela ofrece hoy en día; por tanto, es una parte del resultado de la incorporación del registro simbólico de la cultura.

Ahora bien, la educación es un complejo proceso social que tiene diversos escenarios, protagonistas, peripecias y libretos. Más aún, parte de su complejidad radica en que esos diversos escenarios sociales de la educación tienen lógicas propias, códigos más o menos restringidos, movimientos más o menos pauteados (Cullen, C., 2013, p.19), en estos espacios se develan creencias y presupuestos compartidos; así como diferencias entre los agentes que componen dichos escenarios. Estos escenarios no son “reales”, sino construcciones relacionales (Bourdieu), en ellos los actores luchan en función del lugar que les corresponde (sus posiciones dentro de la estructura), situación que puede ser explicada por el hecho de compartir categorías de pensamiento inscritas en el lenguaje; tal como se explica más arriba, existen códigos, reglas, formatos que permiten “tipos de relaciones”, vale decir, campos o escenarios educativos complejos. Desde la perspectiva de Bourdieu, cada campo posee criterios de regulación interna que dictan prohibiciones y recompensas, y así, ubicados en un campo, los agentes, a pesar de sus divergencias, o más bien, a través de sus divergencias, tienen en el fondo más cosas en común que diferencias. Están sometidos a las mismas coacciones (Martuccelli, D., 2013, p. 110), lo anterior permite reconocer que el estudio de cada campo debe tener su génesis, cuya influencia marca en profundidad su funcionamiento. Siguiendo esta perspectiva, se establece, a partir de tres componentes la creación de un “nuevo campo” al servicio de las exigencias actuales a las cuales se ve enfrentada la escuela. Este nuevo campo para la regulación de la singularidad, funciona en base a la externalización de la “problemática escolar conductual”, a través de un sistema o estructura compuesta por actores, que opera por debajo de la conciencia y el discurso. Los componentes que fundamentan los propósitos de esta investigación son: *normativas y políticas de convivencia basadas en el déficit y la estandarización; concepciones acerca de la infancia; y finalmente, enfoques para abordar la problemática conductual escolar*, estos elementos permiten un camino posible para comprender, una construcción más amplia y compleja, que se reproduce fuera de las formas de examen o control voluntarios de los mismos agentes.

En primer lugar, en el ámbito de “*normativas y políticas de convivencia basadas en el déficit y la estandarización*”. Las políticas nacionales de educación en Chile, entre otros elementos, son importantes organizadoras/configuradoras de las relaciones de enseñanza,

aprendizaje y sociales en la escuela. Éstas entregan lineamientos técnicos que van configurando el escenario “ideal” en el cual se promueven reglas y valores que fomentan la incorporación de prácticas específicas. Pese a lo anterior, dichos lineamientos entran en conflicto con los verdaderos contextos, principalmente cuando no han sido formuladas en base a las necesidades locales, generándose una dinámica de disputa que da cuenta de un entramado educativo de alta complejidad, en el cual las transformaciones tienen muchas resistencias.

Tras 13 años del regreso a la democracia en Chile, en un primer período durante los años 2002-2007, se avanzó en un posicionamiento progresivo de la Política Educacional sobre Convivencia Escolar, surge en esta etapa la primera Política de Convivencia Escolar en el año 2002, la cual tuvo como objetivo respaldar la reforma educacional, estableciendo la relación directa entre clima escolar y resultados académicos. También puso énfasis en la adquisición de valores y actitudes destinadas a respaldar la estructura jerárquica como función ordenadora para la acción, fundamentada principalmente en los valores asignados a la experiencia, al conocimiento y competencias que confieren autoridad, estableciendo así una distribución en cuanto a los roles y responsabilidades de los estudiantes y los adultos pertenecientes a la comunidad educativa; lo anterior da cuenta de una forma de pensar la infancia (niñez), esta mirada se encuentra a la base de la formulación de la política educacional hasta nuestros días. De ahí que los estudiantes crecen en una comunidad así estructurada –señala la política del año 2002- y en ella aprenden a valorar la jerarquía y a relacionarse con ella, comprendiendo la importancia que ella tiene para la eficacia de la gestión y para la definición y realización del bien común (MINEDUC, 2002). Siguiendo esta perspectiva, el poder se distribuye desigualmente entre las edades, y se asume “lo adulto” como socialmente relevante y necesario (superioridad en atributos), las nuevas generaciones son representadas como una categoría jurídico-demográfica (menores de edad); o bien, desde particularismos territoriales como “sub-culturas” cerradas que confrontan entre sí y eventualmente con el mundo adulto (Batallán, G. & Campanini, S., 2008, ago./dic, p.88); en definitiva, no desde la participación o desde una subjetividad política, sino como sujetos de derechos restringidos.

En el año 2005 el Ministerio de Educación y la UNESCO, solicitaron un estudio nacional de convivencia escolar al Instituto de evaluación y asesoramiento educativo: “*La opinión de estudiantes y docentes 2005*” (IDEA, 2005). Este estudio tenía por objetivo levantar un diagnóstico del clima de convivencia en los establecimientos educacionales, determinar los tipos de conflictos que ocurren en las escuelas e identificar factores que facilitan y/o dificultan la convivencia escolar (IDEA, 2005). En términos generales, el informe arrojó un diagnóstico positivo, a pesar de las percepciones negativas en torno al problema de la violencia. Esto pone de manifiesto la necesidad de avanzar en investigaciones serias en el ámbito educativo respecto de la convivencia escolar, con el fin de desmitificar los niveles de percepción de la violencia, que muchas veces dicen relación con estudios provenientes del campo criminológico y no pedagógico. Ahora bien, según el estudio, a nivel general se presenta una baja situación de la violencia, reconociendo por cierto que se produce; sin embargo, entrega algunas señales importantes a considerar, como por ejemplo, la disparidad de criterios en cuanto al trato recibido por parte de los profesores hacia los estudiantes, produciéndose preferencias que generan un trato desigual y discriminatorio en relación con los pares, señala: “poca consideración de alumnos para resolver los problemas que se plantean en el establecimiento, la disparidad de criterio en la aplicación de la norma, a un trato igualitario en cuestionamiento y la presencia de favoritismos por parte de los profesores” (IDEA,2005). Esto último, es quizá uno de los elementos más importantes del estudio, puesto que permite poner en cuestión la existencia de un enfoque pedagógico de la convivencia escolar, vale decir, respecto a la aplicación de criterios pedagógicos para abordar las problemáticas de esta índole. Al identificar la disparidad de criterios, se confirma que no existe criterio (pedagógico) para la aplicación de la norma, sino más bien, arbitrariedad, lo que por cierto alimenta una sensación de profunda injusticia.

Los análisis del estudio indican que desde la perspectiva de los alumnos, son aquellos de establecimientos particulares pagados los que presentan una menor incidencia de maltratos y/o agresiones (IDEA, 2005). Además, se indica que al analizar la variable dependencia se observa que en el sistema municipal es donde alumnos y profesores señalan mayor frecuencia en la que no se respeta la autoridad de los profesores. Lo anterior, manifiesta un deterioro de la figura de autoridad en relación a los particulares pagados y

subvencionados. Pese a lo anterior, es interesante contrastar con el 4° estudio nacional de maltrato infantil de UNICEF del 2012, el cual señala que los establecimientos particulares y subvencionados presentan mayores índices de violencia psicológica que los municipales, mientras que estos últimos mantienen sus niveles de violencia sin mayores modificaciones. Por tanto, nos referimos a un fenómeno dinámico, el cual no puede ser comprendido desde una única perspectiva o variable.

Finalmente, IDEA, señaló que los conflictos se producen en mayor medida por no respetar la autoridad de los profesores o por factores familiares de permisividad, esto coloca nuevamente el rol de la autoridad en una situación de tensión permanente que hoy en día se percibe más agudizada, producto del desgaste de “las instituciones de la vida cotidiana” en una sociedad que avanzó hacia relaciones mercantiles. El modelo económico chileno deterioró radicalmente el conjunto de factores que construyen sociedad. Destruyó los valores de confianza y justicia. En el camino destruyó una base histórica como fueron las instituciones (Mayol, A., 2012, p.89)

Ahora bien, para enfrentar el problema de la disciplina escolar, el Ministerio de Educación fue publicando una serie de manuales y propuestas para avanzar en estas temáticas, con el objetivo de fortalecer la política del 2002 que había entrado en vigencia en el año 2003, una de ellas es la investigación: “*Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar*” (MINEDUC, 2006); que tuvo como propósito difundir conceptos y herramientas básicas para abordar los conflictos oportunamente. Desde la lógica de prevenir las agresiones que deterioren el clima educativo, este punto es central en todo el periodo, puesto que es el fundamento primario de las políticas en general, a saber, la relación clima y resultados, en la medida que exista un buen clima, mejorarán los resultados.

La propuesta de resolución pacífica se suma al desarrollo de la política del año 2002 y su implementación, con esto y otros elementos marco, se pretendió sensibilizar a los distintos actores del sistema escolar sobre la convivencia; impulsar la readecuación del reglamento interno de convivencia con la participación de estudiantes, docentes, apoderados, apoderadas y codocentes, capacitar sobre resolución pacífica de conflictos a actores claves del sistema, involucrar al Consejo Escolar con propuestas relacionadas con el mejoramiento sostenido de este ámbito curricular (MINEDUC, 2006). Este esfuerzo por incorporar la

participación en los ámbitos de la convivencia escolar, es débil, dado que no se ha fortalecido por medio de otros ejes, tales como, la gestión y el currículo; por tanto, se observa en los contextos educativos que la participación es más bien de tipo nominal.

Respecto de los normativos, estos no adquieren relevancia práctica y significativa para los actores, si antes de ello no se ha trabajado en un cambio epistemológico en cuanto a las concepciones acerca de la educación y sus prácticas en todos los ámbitos de la vida escolar, y en específico, acerca de la convivencia. Los manuales pasan a ser documentos vaciados de sentido, sobre todo cuando los enfoques son principalmente punitivos y meramente conductuales (Llaña, M., 2008), no es casual que en la elaboración de estos normativos, se encuentren presentes metodologías provenientes del campo del derecho penal y del desarrollo de la criminología, antes que del territorio pedagógico, atendiendo a modos de clasificación utilizados en los sistemas que tratan el crimen y la desviación social (Zerbino, M., 2007).

Pero también la política nacional avanzó hacia un mejoramiento más amplio, que involucrara una mejora en los resultados. El “mejoramiento de la calidad” es parte de los llamados ejes de la reforma educacional de los años noventa en Chile. “Calidad y equidad” fueron los conceptos sobre los cuales se cimentaron los cambios propuestos, y son también los ejes centrales en la actualidad para el mejoramiento del sistema. Dicho mejoramiento, se expresa en lo que Carlos Cullen denomina “estandarizar las necesidades de aprendizaje”, desde una estrategia etnocéntrica de pensamiento único con el objetivo de ingresar fácilmente al mercado mundial del conocimiento (legitimando exclusiones), y poder también medir el “riesgo” de incompetencia, a través de las evaluaciones educativas (Cullen, C., 2009, p.119). Siguiendo esta última idea, las evaluaciones permiten detectar el buen rendimiento, pero también la incompetencia de aquellos estudiantes que empeoran los resultados, los cuales son prontamente excluidos o desertan del sistema escolar. Al respecto es interesante tener presente el segundo informe del Observatorio de Niñez y Adolescencia “Infancia Cuenta 2014”, en el cual se señala que 7 de cada 100 niños dejan la enseñanza básica y 11 de cada 100 adolescentes abandonan la educación media. Las cifras adquieren mayor gravedad en estratos de menores ingresos (Sepúlveda A., Santibáñez D., Díaz D., Latorre A., & Valverde F., 2014, pp. 94-160); en atención a esta realidad, la lógica para responder desde la política

educativa, ha sido por medio de la categorización de estos estudiantes, definiéndolos como “prioritarios” a partir de los niveles de “vulnerabilidad económica”, por ejemplo. De ahí que por medio de la ley de subvención escolar preferencial (SEP), que fue promulgada en enero del año 2008, se trató de resolver una parte de estas problemáticas de exclusión y deserción, focalizando a través de la gestión educativa los recursos para ello, por medio de los planes de mejoramiento escolar que actualmente funcionan con la misma estrategia de subvención destinada al “estudiante prioritario”, pero utilizada para la mejora general de la escuela. No obstante, el problema en la baja de resultados, también se plantea como una problemática de “deficiencia cognitiva” o “conductual” que afecta la incorporación de aprendizajes y con ello los resultados; es por ello que en mayo del año 2009 se promulga el decreto 170 que fija normas para determinar a los alumnos con “necesidades educativas especiales” que serán beneficiarios de las subvenciones para educación “especial”, este decreto permite la incorporación de especialistas en el contexto escolar para abordar las necesidades educativas que son denominadas “barreras para el aprendizaje”. Estas se detectan por medio de un diagnóstico clínico y también psicopedagógico que oriente las intervenciones desde el ámbito psicoeducativo, para que dichas barreras puedan acotarse.

Las llamadas “necesidades educativas especiales” son cubiertas por una subvención especial, gracias a que el decreto modifica las subvenciones a establecimientos educacionales, basándose en el diagnóstico de una serie de cuadros (por ejemplo, sordera, ceguera y autismo, así como “trastornos específicos de lenguaje y matemáticas”, y el popular diagnóstico de “trastorno de déficit atencional”) para entregar una subvención que triplica la normal, con la finalidad de mejorar las condiciones profesionales de atención a los niños y niñas en estos establecimientos (Peña, M., 2013, p.96), de la mano con este funcionamiento en cuanto al modo de financiamiento, se incrementan en las escuelas los trastornos, surge la necesidad de plantear si ¿es posible decir que el “no aprendizaje” puede ser considerado como una “enfermedad” o bien como un trastorno?. Lo anterior va consolidando un modo de abordar casi toda problemática educativa, a partir de la internalización del discurso médico de la infancia y las deficiencias que caracterizan a dicha etapa. Es posible considerar también que la ambigüedad del término “necesidades especiales”, en este caso particular, pretende dejar un espacio abierto para un espectro de “necesidades especiales” inclasificables

gnoseológicamente como algunas de las que se mencionan (Peña, M., 2013, p.97). Respecto a este último punto, es relevante destacar el 4º estudio nacional de UNICEF de maltrato infantil del año 2012, en el cual se constató que el 14,7% de los niños y niñas ha tomado medicamentos para mejorar su rendimiento escolar y comportamiento, lo que estaría señalando una tendencia marcada en el uso de fármacos para tratar problemáticas que antes no existían. En el entendido que se percibe una sobrevaloración del tratamiento farmacológico, queda abierta la posibilidad que esta cifra oficial, en encuentre en aumento; o bien, no ser representativa de las cifras reales.

En función de la problemática conductual escolar vinculada a la violencia, en septiembre del año 2011, a partir de una discusión parlamentaria se aprobó la ley sobre violencia escolar. En el marco de las discusiones se identifican dos orientaciones posibles para enfrentar el problema de la violencia: uno cuyo énfasis se encuentra en la prevención del maltrato escolar mediante mecanismos formativos; y otro, que hace hincapié en el control del maltrato escolar, a través de la tipificación de conductas constitutivas de dicho fenómeno, estableciendo sanciones y obligaciones para que los actores informen de manera responsable cuando ocurrieran estos hechos (Carrasco, C.; López, V. & Estay, C., 2012, p 34). Esta discusión da cuenta de la influencia de paradigmas que tienen sus raíces en los sistemas de castigos, implementados a lo largo de la historia escolar. Desde una perspectiva Foucaultiana, se trataría de sistemas que justifican las prácticas punitivas con la función principal de dirigir conductas; dichas prácticas se establecen en diferentes niveles de intervención en el campo educativo, desde el control institucional hasta la intervención en los cuerpos; en definitiva, se promueve una visión sustentada sobre cuerpos conceptuales provenientes del campo jurídico, insertándose –por ejemplo- en el uso cotidiano del lenguaje un marco criminológico para referirse a situaciones que atañen a la niñez y juventud en contextos escolares. En cuanto al control institucional, la ley N°20.529 crea la Superintendencia de Educación sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, publicada en agosto de 2011 que entra en funciones en septiembre de 2012, cuyo objetivo es el de fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia. En función de esta lógica, la escuela va ajustando sus protocolos y herramientas de gestión, a

partir de la perspectiva jurídico-punitiva y administrativa de las fiscalizaciones, en desmedro de los procesos formativos, no sólo en lo referente al aprendizaje, sino fundamentalmente en cuanto a la convivencia escolar y al modo en que se abordan las problemáticas más difíciles.

En el año 2008 el Ministerio de Educación encargó a la Universidad de Chile un estudio para la actualización de las políticas de convivencia escolar, entre las conclusiones, destacan dos: déficit en el logro formativo, y que no hay, de parte de los actores, apropiación del sentido de una sana convivencia, aprendizaje normativo carente de sentido. (Llaña, M. 2008-2009). Esto da cuenta de una ausencia del enfoque pedagógico y de una forma instrumental de aplicar la norma, que por tanto está vaciada de sentido. Diez años después (2002-2012), este estudio, entre otros, fundamentó la Política nacional de Convivencia Escolar (2012) que fue actualizada, en función de los cambios sociales, impulsados por las demandas de las nuevas generaciones, abriendo paso -principalmente- al fortalecimiento del enfoque formativo, perspectiva de derecho y la participación; sin embargo, este cambio importante en la política, no modificará la relación entre “clima escolar” y “rendimiento”, e incorporará el mandato respecto del control de la “violencia escolar” a partir de la aprobación de la Ley sobre violencia escolar (2011). Esto implica reconocer que la convivencia escolar desde el ámbito de la política pública en Chile, no es considerada como un fin en sí mismo, cuyo propósito sea el de formar ciudadanos y ciudadanas, sino más bien como un medio para lograr el rendimiento académico escolar. En el entendido que “el control de la violencia” y el control “sobre el clima escolar” permiten un ambiente adecuado para el aprendizaje” y por lo tanto para la mejora de resultados.

En definitiva, la política se plantea desde la “deficiencia económica”, “cognitiva”, “conductual” y desde una supuesta “peligrosidad” de niños y niñas; en este sentido, es necesario pensar críticamente las políticas que tienden a plantear la vida educativa más en términos de eficacia o desde un modelo productivo de aprendizaje, que desde el enfoque de los derechos de la vida en común de todo niño, niña y joven dentro o fuera de los escenarios educativos, puesto que más bien se ha ido configurando un sistema cuyo efecto genera una “normalidad altamente restringida” que afecta a los actores que componen el entramado escolar, permitiendo la estigmatización y exclusión social a base de la formación, a diferencia de lo que debería ocurrir, a saber, enfrentar las dificultades de carácter político que atañen a

su funcionamiento, y co-construir marcos institucionales que garanticen el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes estipulados en la declaración universal de derechos humanos.

En segundo lugar, respecto de *las concepciones acerca de la infancia*, desde la perspectiva de Carlos Cullen, la construcción social de la infancia tiene que ver con suponer que el niño no habla, por eso es “infans”. La infancia es en realidad todo aquello anterior a la experiencia y al lenguaje, potencialidad misma de la vida humana, un inicio siempre inédito del mundo de los sentidos, es por esta misma razón que se representa bajo el supuesto “moderno” como algo débil, como algo que puede ser maleable. En este sentido, la infancia como tal es proyecto de futuros ciudadanos, y por esta misma razón es que necesita ser sostenida, y sobre todo, disciplinada, porque puede dispararse en muchos sentidos. La infancia nos asusta y por eso queremos convencernos de que ya no somos infantes (Cullen, C., 2009, p. 58). Registramos, como señala Walter Kohan (2005), marcas que vienen desde muy atrás, desde los griegos hasta los contemporáneos, existiría una forma dominante de pensar la infancia, dicha forma, desde la perspectiva de Kohan, se puede dividir en “cuatro marcas”: la infancia puede ser casi todo, esto es la presencia de una ausencia, es decir, ser todo en el futuro y por tanto nada en el presente; la infancia como inferioridad frente al mundo adulto, esta es la marca de ser menos, de ser desvalorizado, es decir, jerárquicamente inferior; la infancia como lo no importante, ligada a lo accesorio, y por tanto, un otro despreciado; finalmente, la infancia como material de sueños políticos, recae un discurso normativo, una política que necesita la infancia para afirmar una futuro mejor, es decir, la infancia como material de política. Estas ideas cobran fuerza cuando analizamos el formato escolar, la organización de la escuela, sus reglas y vicisitudes para dar respuesta a lo emergente, para responder a una emergencia de la infancia que eclipsa.

Tomando la hipótesis que propone Carlos Cullen, “si es cierto que la infancia es una construcción social, y por lo mismo una categoría histórica, es la ciudadanía, o las representaciones que nos hacemos sobre ella, la finalidad y el sentido mismo de esa construcción” (Cullen, C., 201, p.99). En el entendido que existen concepciones acerca de la infancia que determinan modos de vincularse con ella, modos de tratarla, es que es de suma

importancia analizar las representaciones que intervienen en la construcción de esta, tanto a nivel institucional, como en los cuerpos de niños y niñas; para comprender, entre otras cosas, el proyecto de ciudadanía que estaría a la base de estas representaciones. Todas estas representaciones van marcando y construyendo una subjetividad en particular, en este sentido es fundamental preguntar por ¿cuáles son las exigencias que hacemos a la infancia?, ¿qué infancia pensamos y queremos?, ¿qué dice la infancia de hoy?

Las representaciones y significados que se tienen acerca de la infancia, constituyen el modo en el que se representa también para otros; al respecto, en Foucault el sujeto constituye la base sobre la que se funda el discurso, y al mismo tiempo, el modo de objetivación que transforma a los seres humanos en sujetos. Este discurso sirve para todas las tentativas de comprender, definir y conceptualizar qué es el ser humano. En otras palabras, "sujeto" lleva consigo el doble significado de sujeto conocedor activo y de objeto sobre el que se actúa: un producto del discurso. Para Araya (2012), el sujeto se halla sujetado a sus determinaciones, las cuales son creadas por su dimensión hablante y relacional, pero al mismo tiempo esto establece la generatividad que lo ata y aprisiona, en términos de discurso, podemos decir que el sujeto habla y se habla sobre él; en términos epistemológicos, podemos decir con Foucault que "el hombre aparece en su postura ambigua como objeto de conocimiento y como sujeto que conoce" (Ball, S. J., 1993, p.18). Siguiendo la idea anterior, las representaciones que van generando presunciones de verdad acerca de la subjetividad de la infancia, supuestos que en el caso de la escuela se definen sobre la base del poder disciplinario que consiste en normalizar, esto es, inscribe las posibles acciones en un determinado campo o espacio a partir de una normatividad que distingue lo permitido de lo prohibido, lo correcto y lo incorrecto, lo sano de lo insano (Kohan, W., 2005, p.73). Estos supuestos, dan cuenta de una infancia que se define no por su participación, sino en función del discurso de otro que lo caracteriza respecto del lugar que se le asigna en una comunidad. De ahí que se planteen las cuatro culturas enfrentadas por la Convención sobre los Derechos de los niños y las niñas (CDN) en cuanto a la existencia de una cultura adultocéntrica que define y relativiza el ejercicio de los derechos que tiene la infancia. Retomando la idea presentada al inicio de esta investigación, estas culturas manifiestan una tensión entre el mundo cultural adultocéntrico y el desarrollo integral de la niñez, estas son: Cultura de la

propiedad: niños y niñas como propiedad de la familia y/o de sus padres, por lo cual los adultos deben decidir sobre ellos y ellas, la CDN establece que los niños y niñas no pueden ser propiedad de sus padres ni ser de menor significación. Cultura de la peligrosidad: visión patológica de las actividades de niños y niñas, en este sentido la sociedad se defiende de los niños niñas y adolescentes (NNA); sin embargo, la CDN es una ruptura entre una sociedad que se protege del niño y la niña, y la sociedad que protege al niño y la niña, frente al Estado y a ella misma. Cultura de la prescindibilidad: niñas y niños son prescindibles para tomar las grandes decisiones en la vida del país y en la vida de la sociedad, la CDN pone especial énfasis en la participación del niño y la niña en todo lo que le concierne, se comprende que la niña y el niño son actores sociales que influyen en la vida política de un país. Finalmente, una cultura de una supuesta protección: el concepto de niña y niño manejado tradicionalmente es la de alguien que por naturaleza es bueno y que la sociedad lo corrompe; por lo tanto, se les separa de los demás para protegerlo de la posible corrupción; la CDN promueve una noción de protección relacionada con el desarrollo integral de niñas y niños, esto implica hacerlos parte activa de la sociedad, vale decir, estar socialmente integrados a las vida cultural en un amplio sentido. En definitiva, la cultura de la propiedad ha traído una suerte de privatización y explotación de niños y niñas, la cultura de la peligrosidad ha colocado a los niños y las niñas frente a la represión, la cultura de la prescindibilidad ha llevado a una marginalidad social y política del niño, niña y adolescente (Save the Children, 2004).

En tercer lugar, los *enfoques para abordar la problemática conductual*. Comenzar preguntado ¿cuáles son estos enfoques y cómo influyen en la escuela?, ¿promueven la segregación de las poblaciones problemáticas, o son una respuesta efectiva para las temáticas conductuales? Estas interrogantes, se clarifican una vez que se profundiza en los relatos, y prácticas que históricamente ha tenido la escuela, al respecto Pablo Toro (2007) profundiza en el proceso de escolarización, en función de la construcción de normas y prácticas disciplinarias para la formación de los jóvenes estudiantes de la enseñanza secundaria pública (masculina) durante la segunda mitad del siglo XIX y primeros años del XX, en donde convergen la familia y la escuela, en vistas de la soberanía sobre las conductas y el derecho

de corrección de éstas por parte de los padres y profesores. La escuela ha transitado desde los castigos físicos, implementos usados en los cuerpos de los estudiantes, hasta el uso de biotecnología en la actualidad. En esta línea, hoy en día se suma a la regulación de la conducta por parte de la familia y la escuela, la impronta médica del tratamiento de las conductas.

Para plantear los paradigmas presentes, se pueden analizar las discusiones en torno a las problemáticas de violencia escolar, que hoy por hoy parecen ser el foco de atención en las escuelas. Estas visiones que se abre en la legislación chilena en materia de violencia, como en los espacios educativos, se organizan alrededor de dos grandes paradigmas en disputa; por una parte, el retribucionismo que valida el castigo por razones de justicia; y por otra, el utilitarismo que privilegia las consecuencias valiosas que tendría el castigo para la sociedad y para el gobierno de los hombres (Zerbino, M. 2007, p. 247), Por una parte, el castigo tiene un resultado coercitivo; y por otro, de rehabilitación e inserción social, cuyos mecanismos han variado en la historia, perfeccionándose actualmente a través de dispositivos farmacológicos. En cuanto a la existencia de un enfoque pedagógico, podemos decir que no se visualiza como desarrollado, desde la perspectiva formativa, más bien se encontraría muy lejos de incidir en las visiones que se han internalizado en la escuela como propias, percibiéndose una distancia significativa respecto del rol que tiene la escuela en la formación de la subjetividad desde un discurso y práctica abiertamente pedagógica.

La discusión respecto a los enfoques y al modo más adecuado de abordar los problemas de “conducta en las escuelas” hoy se encuentra prácticamente detenida, en parte gracias a la aparición de las “nuevas racionalidades punitivas” orientadas a tratar la desviación y disciplina a través de la categoría de “trastorno” (Zerbino, M. 2007pp.252-253). Por tanto, notamos que existen dos paradigmas con propensión, uno jurídico/punitivo que basa sus lógicas en función del castigo, la rehabilitación e inserción social; y por otro lado, uno vinculado a la patologización de la conducta, a través del cual se levanta una serie de patologías para ser tratadas. Parece fundamental no perder de vista, el hecho de que la organización disciplinaria en cuanto a la regulación de conductas, sus distribuciones, reparticiones, normas y fundamentos, tienen siempre un correlato social inseparable, de ahí que una disciplina autoritaria que no forme para la democracia (Toro, P., 2007). En esta lógica, no existe claridad respecto del efecto que tienen las mencionadas “racionalidades

punitivas”, vale decir, los efectos sociales aún son aparentemente desconocidos. Dichas visiones están sustentadas a partir de la introducción de perspectivas basadas en el déficit y en la patologización de la conducta de niños, niñas y jóvenes, que al contrario de las buenas intenciones de apoyo a los más desposeídos, ha contribuido con los estigmas de una feroz exclusión social. Al respecto, es importante considerar los análisis de Eduardo De la Vega, en relación con la creación de la educación especial en la historia de América Latina, que va desde la medicina higienista de fines del siglo XIX al discurso del psicoanálisis y la escuela nueva, de la teoría de la degeneración a la higiene mental, de las primeras escuelas para niños débiles hasta la expansión del aparato diferencial.

Desde sus orígenes la escuela pública ha mostrado una preocupación por la anormalidad, por los débiles de cuerpo, la preocupación por la disciplina y el gobierno de lo escolar resaltan un conjunto muy llamativo de orientaciones para la imposición de normas por parte de los profesores hacia los estudiantes, dejando ver la fuerte y profunda influencia de enfoques psicológicos en boga a inicios del siglo XX sobre la conducta juvenil e infantil (Toro, P., 2007), la aplicación de estos modelos de control de las conductas tienen una larga historia. Esta recuerda lo expuesto por Araya (2012) cuando plantea que el sistema educacional chileno posee de base un dispositivo que no está ligado precisamente a la formación integral y participativa de los sujetos, sino que más bien resulta en un dispositivo excluyente, con un nacimiento marcado por fines tecnocráticos y de control social, y cuya masificación sólo se consiguió al convertirse éste en un dispositivo de control y de caridad. En este sentido, dichos dispositivos o sistemas tienen sus bases en la obra de Michel Foucault, sobre las diversas formas de vigilancia, castigo y sistemas de exclusión social, tomando la célebre trilogía del discurso psiquiátrico sobre la infancia anormal: idiocia, imbecilidad y debilidad mental (Foucault, 2011) se constituyen en parte de las primeras organizaciones de la educación especial que impactan posteriormente en la educación de los “normales”.

La psicología diferencial se difundió tempranamente en la escuela latinoamericana e inspiró el pensamiento de la educación desde sus bordes, al respecto el IV congreso Mundial de Salud Mental, realizado en México en 1951 contó con la presencia de delegaciones de Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Perú, República Dominicana, Venezuela y México. Los psiquiatras y psicólogos escolares

latinoamericanos invocaron allí la higiene mental para reclamar a los gobiernos programas nacionales para la prevención y la atención del niño y la familia, entre ellos a la infancia anormal (De la Vega, 2010, p.81). Si tuviésemos que trazar una línea de trayectoria en función de los cambios del discurso educativo podríamos señalar que de la pedagogía activa desplazada por la oleada conservadora y relegada a la fronteras de la educación especial que luego mutó hacia una pedagogía médica, del niño desnutrido y raquítico, el de la calle con sus vicios, el niño abandonado, vagabundo, trabajador; se abre el territorio a la medicina escolar desde un discurso educativo terapéutico hacia uno asistencial, orientados a definir el margen de la normalidad, declarando su vinculación al saber médico, serán incluidos los especialistas, y con ellos las clasificaciones, el débil mental y todos los fronterizos, avanzando hacia una pedagogía psicologizada para fortalecer la pedagogía especial, no es asunto de esta investigación levantar una crítica al sistema especial, pues también generó aportes al mundo educativo principalmente los aportes de Antipoff, pero es importante señalar que se diseñó una singular geografía que transformará el funcionamiento escolar, el médico devenido en psicólogo (De la Vega, 2010). En este contexto, aparecieron los equipos interdisciplinarios, y el maestro quedaba fuera del saber especializado, mientras los especialistas dominaban un saber y los lineamientos, que se complejizaba cada vez más en la medida que se categorizaban las conductas.

Todo este movimiento de paradigmas educativos, avanzó de la mano con la economía familiar, pues la consulta psicológica, el psicoanálisis y otros especialistas recibieron niños y niñas para corregir las problemáticas. Los servicios de la escuela indicaron, desde muy temprano, la consulta al psicólogo cuando eran rebasados los recursos propios y era posible tal derivación. La derivación escolar es el síntoma de un sistema que no puede atender internamente las necesidades educativas, pero también es el reflejo de un sistema social que externaliza sus problemáticas en función de los costos que este significa para dicho sistema, en definitiva, surge la “maquila escolar”. En este escenario educativo se articulan a la perfección los planteamientos de Foucault en el *“Nacimiento de la Biopolítica”*, quien plantea que cuando la vida del individuo se convierte en una suerte de empresa permanente, los procesos sociales se convierten en un mecanismo de mercado. Al generalizar la forma “empresa” dentro del cuerpo o el tejido social, se procura que pueda repartirse, dividirse,

multiplicarse no según la textura de los individuos, sino según la textura de la empresa (Foucault, M., 2010); en definitiva, el individuo no se inscribe en un marco institucional, sino en una multiplicidad de diversas empresas para que, por una parte, las acciones del individuo no puedan afectarlas, y por otra, para que sean lo suficientemente numerosas como para que no dependa de una sola (Foucault, M., 2010, p.277). Frente a esto parece fundamental en un segundo estudio de investigación indagar en los efectos sociales que se producen en los niños y niñas después de las derivaciones.

Ahora bien, la introducción de los especialistas en la escuela, vinculados al discurso médico de la infancia, ha contribuido directa o indirectamente, a la reducción operativa del docente, vale decir, a una indiferencia por resolver formativamente los problemas disciplinarios o de regulación de la conducta, quedando el docente relegado a un rol operativo, basado en externalizar sus dificultades. Pasivizado y despojado del conocimiento del objeto de su propia práctica, queda excluido de los procedimientos de la ciencia y extranjero en los dominios del saber (De la Vega, E., 2010, p. 89). Es importante señalar, que en ausencia de una discusión que dé cuenta de una episteme pedagógica que proponga caminos posibles, los paradigmas jurídico/criminales y clínicos, se han internalizado a tal punto que la discusión respecto de los enfoques pedagógicos es prácticamente inexistente al interior de las comunidades educativas, los problemas conductuales parecen no tener solución desde una perspectiva pedagógica, puesto que el problema se representa y significa de manera individual y no colectiva o desde una grupalidad.

La ausencia pedagógica, no radica exclusivamente en que existan los especialistas, sino en la función que ellos desempeñan como agentes que orientan las derivaciones internas y externas en función de un saber validado socialmente, formando parte de un sistema de derivaciones que es amplio, y a través del cual transitan estudiantes de diferentes edades y problemáticas que deberían ser tratados. En este escenario, las instituciones: familia, escuela y salud, suelen ser parte de toda trayectoria de un niño o niña definido de conducta problemática, dicha definición queda a criterio de los profesionales de la educación, en especial, dependerá en gran medida lo que signifique el docente de aula por “conducta problemática”, lo que evidencia una dificultad para establecer una lógica fundamentada para

los apoyos, sino más bien, está basada en el rendimiento escolar o en el malestar que produce en el docente la presencia de un estudiante que “entorpece la clase”.

La problemática conductual suele ser comprendida desde perspectivas centradas en los aspectos individuales de dichos fenómenos, tendiendo a intervenir sobre ellos a través de estrategias únicas y homogéneas, como la medicalización y/o criminalización; estrategias basadas en el poder disciplinario, en cuyo centro funciona un pequeño mecanismo penal (Foucault, M., 2012). Muchas veces, estos enfoques utilizados para abordar las problemáticas de conducta escolar aíslan el fenómeno de su realidad social contextual; y por tanto, le restan comprensión al malestar y sus manifestaciones, donde pueden ser originados, expresados, canalizados e incluso donde pueden encontrar su respuesta, con lo que el cuerpo de un estudiante muestra, se construye –objetivamente- un catálogo de normalidades y patologías; con lo que el cuerpo necesita se construye –objetivamente- el valor del salario en el futuro. Lo que el cuerpo oculta y lo que el cuerpo desea, simplemente se niega (Cullen, 2009, p.69). Esta desconexión de los marcos socioculturales (prácticas, reglas, significados) en el cual la experiencia es dotada de sentido, produce fragmentación y respuestas desarticuladas, da cuenta de un sistema cuya lógica vale la pena comprender; por todo lo anterior, es pertinente investigar el modo en que se abordan las problemáticas en la actualidad, principalmente a través de la derivación escolar, entendida como una práctica institucional, preguntar por la estructura lógica que sostiene el sistema de externalización; en definitiva, comprender las representaciones y significados que construyen los profesores y diversos especialistas y actores que conforman el sistema de derivaciones institucionales de niños y niñas definidos de conducta escolar problemática.

Interesa entonces, poner énfasis en las instancias de tramitación y trayectorias para responder a las problemáticas conductuales que parecen rebasar el formato de lo escolar, y para las cuales hoy en día se presentan respuestas que reducen el malestar subjetivo a un fenómeno meramente biológico, ¿sobre qué criterio se construye una conducta problemática de este tipo?, ¿cómo es el entramado que generalmente opera como dispositivo supuestamente articulado en el interior y exterior de la institución educativa?

Este sistema ha ido facilitando y promoviendo la instalación de la categoría de “trastorno” y su uso práctico como “tratamiento”, dicho dispositivo consiste en la “derivación escolar”, ¿es parte del vínculo entre disciplina y sociedad esta nueva realidad punitiva?

Si la educación es una acción inserta en una trama de acciones, que son siempre interacciones. La educación pertenece al campo de las prácticas sociales o comunitarias. Más aún, en cierto sentido es la práctica social donde las otras prácticas sociales construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo, y hasta desecharlo (Cullen, C., 2013, p.14), el modo en que se aborda la conducta escolar problemática está dando cuenta de un modo de organización disciplinaria cuyos efectos sin duda son también sociales, profundizar a través de estas preguntas en algún camino que pueda problematizar el rol que cumple la escuela en la formación de la subjetividad en la actualidad con los enfoques que se utilizan, nos abre un camino de discusión ética y políticamente ineludible.

III.- METODOLOGÍA

3.1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1.- OBJETIVO GENERAL

- Conocer y comprender las representaciones y significados que construyen los profesores y diversos especialistas y actores que conforman el sistema de derivaciones institucionales de niños y niñas definidos de conducta escolar problemática dentro de establecimientos públicos de enseñanza básica de la comuna de Providencia.

3.1.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir la trayectoria de estudiantes a través del sistema de derivaciones institucionales para abordar la conducta problemática escolar.
- Comprender las representaciones y significados de los diferentes actores respecto de la conducta problemática escolar de niños y niñas.
- Comprender el significado que otorgan los actores a la dimensión farmacológica para tratar problemáticas conductuales escolares.
- Observar si existe en estos procesos de derivación un criterio pedagógico que pudiese diferenciarse del enfoque psicomédico.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El paradigma epistemológico que orienta la presente investigación, es el paradigma de la complejidad de los fenómenos sociales y de su impacto en la vida de los seres humanos. Es por ello que esta investigación, se centra en un nivel de búsqueda de significados y construcciones simbólicas de profesores y diversos especialistas y actores que conforman un sistema supuestamente articulado, al interior y al exterior de la escuela para abordar a niños y niñas definidos con “conductual problemática escolar” de primer ciclo de enseñanza básica

en una escuela municipal. Estos actores componen un sistema de derivaciones o externalizaciones, que va desde el docente de aula hasta el médico tratante, configurando así lo que Bourdieu denomina un “*campo*”. Un campo es una realidad de análisis que tiene leyes propias, dentro de este, existe una correspondencia estrecha entre los agente y las situaciones que se sostienen, gracias a que los agentes incorporan la estructura social que lleva en sí la totalidad de la historia de un campo, esta incorporación es lo que se denomina “*habitus*”. Los esquemas del habitus, son formas de clasificación originarias que deben su eficacia propia al hecho de que funcionan por debajo de la conciencia y del discurso; fuera por tanto, de formas de examen y de control voluntario (Bourdieu citado en Martuccelli, D., 2013); en este sentido, el habitus de los agentes dependerá de sus posiciones “*sociales ocupadas*” y las “*disposiciones individuales*”, lo que conlleva a una cierta distribución de poder, en función de una lógica que se busca comprender en este proceso de investigación.

En el entendido que no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado de los diversos agentes que participan del fenómeno de la derivación escolar, entendido este como un campo de estudio, puesto que se trata de una articulación que reproduce una práctica determinada, pero cuya lógica no es necesariamente visible para los mismos actores; es por ello que también hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos, dejando actuar hasta el infinito el juego de las imágenes cruzadas, sino muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de la yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas (Bourdieu, P., 2013). Siguiendo lo anterior, develar lo que está a la base del sistema de derivaciones escolares, a partir de la estructura lógica que sostiene dicho sistema, es parte de los propósitos de esta investigación, dar respuesta a los objetivos y profundizar en nuevos horizontes de sentido que permitan abandonar el punto de vista único, para transitar hacia una pluralidad y develar la complejidad del fenómeno educativo en cuanto al modo en que hoy en día de aborda la regulación de la conducta en la escuela; es por esta razón, que para la presente investigación el paradigma cualitativo permite penetrar en los procesos y estructuras de un fenómeno complejo desde distintas perspectivas de los agentes que componen el campo de estudio (sistema de derivaciones escolar).

La metodología cualitativa permite al investigador ver el escenario y a las personas como un todo, para lograr la comprensión de ellos y realizar una descripción íntima de la vida social de los sujetos investigados, a ellos nos remitiremos para dar cuenta de la vivencia, serán parte de la investigación en la medida en que para ellos dicha vivencia tenga un significado, por tanto hay que considerar siempre, tal como señala Muchielli, que estamos insertos en un mundo interpersonal y social que experimentamos como un mundo lleno de sentidos y al cual otorgamos significaciones que al mismo tiempo, nos sitúan en experiencias socialmente construidas y compartidas, es por esto que la utilización del enfoque descriptivo-interpretativo, permite una aproximación a las interacciones humanas, a la complejidad de los procesos sociales, posibilitando la interpretación y análisis de los fenómenos, según los significados de los agentes que son parte de este campo o unidad de estudio.

La importancia de situar esta investigación desde el paradigma cualitativo, es que nos brinda la posibilidad de acercarnos a las situaciones del mundo social, pudiendo ofrecer información de sus propias experiencias, opiniones y valores, entre otros (Sánchez, F., 2008), haciendo que el investigador se ubique en el mundo empírico del objeto de estudio, para formular las actividades que tendrá que realizar, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en su investigación (Denzin, N. K & Lincoln, Y.S, 2000). Esto es factible, gracias a que el foco de la investigación cualitativa está puesto en la interpretación personal y el manejo holístico de los fenómenos (Sánchez, F., 2008), de ahí que se requiera contemplar una amplia variedad de contextos, ya sean temporales, espaciales, históricos y políticos.

3.3.-TIPO DE ESTUDIO

Desde la perspectiva de Stake el estudio de casos es una técnica de producción, configuración y tratamiento de datos, cuyo objetivo es realizar una investigación empírica de un fenómeno en su contexto de vida real, donde se utilizan múltiples fuentes de información, en especial, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto son poco diferenciables. Es importante señalar que un “caso” como tal se constituye en una “unidad de estudio”, dicha unidad puede tomar diferentes formas: una persona, una familia, un grupo, una institución,

pero siempre estará en directa relación con los otros componentes, lo anterior significa que la unidad de estudio es una comunidad, y sus miembros son las situaciones del caso o factores del mismo, porque se está estudiando la significación o el efecto de cada uno dependiendo de sus relaciones con los otros factores dentro de la unidad total (Solano, S., A., 20015). Es por ello que en esta investigación se considerará al grupo de actores que conforman el sistema de derivaciones institucionales para abordar la problemática conductual como una unidad de estudio en sus diversas interrelaciones, dentro de un escenario cultural (Solano, S. A., 2005).

Los estudios de caso, están orientados a la comprensión de las dinámicas presentes en contextos particulares, favoreciendo el conocimiento en un entorno real desde múltiples posibilidades, variables y fuentes. Siguiendo esta idea, se utilizaron diferentes fuentes de datos, siendo una de ellas las entrevistas en profundidad, para lo cual se usó el siguiente criterio de selección para el estudio de caso: profesionales que fueron detectados a través de los documentos y registros de la escuela como partes intervinientes en el sistema de derivaciones escolares, para abordar la problemática conductual, cuyo sistema o red fue construida a partir de los documentos que dieron cuenta de la trayectoria de estudiantes calificados de conducta escolar problemática, develando así un campo de análisis para esta investigación.

En este estudio de caso, interesa dar cuenta del recorrido a través de las representaciones de los intervinientes, que comienza con el docente de aula hasta el médico tratante, estableciendo así un sistema supuestamente articulado que da cuenta de los tres ámbitos institucionales: familia, educación y salud. Así pues, utilizando la metodología de estudio de caso, se pueden considerar múltiples miradas, para lo cual se incluyó en el proceso: análisis de contenido de documentos, observaciones de tipo etnográficas y entrevistas en profundidad, con el objetivo de registrar y analizar desde todas las perspectivas posibles un mismo fenómeno como sistema integrado (Stake, R., E., 1994).

3. 4.- COLABORADORES

Para la realización de la presente investigación, fueron solicitados permisos a la Dirección de Educación y de Salud de la Corporación de Desarrollo Social de Providencia. Posteriormente fueron contactadas dos direcciones de establecimientos municipales, y la dirección de un centro de atención de salud mental municipal, con el objetivo de facilitar la realización de entrevistas a profesionales en jornada laboral. Estos profesionales y especialistas, intervienen en la atención de problemáticas conductuales escolares. Al momento de ser contactados, aceptaron voluntariamente la participación en este proceso de investigación. Para establecer los criterios de selección de los entrevistados, se solicitaron los registros de libros de clases y documentos escolares, a la dirección de uno de los establecimientos educacionales que participaron de la investigación. Estos documentos, ordenados cronológicamente, dan cuenta una serie de derivaciones por las cuales se traza la trayectoria de estudiantes que son definidos de conducta escolar problemática. A partir de estos documentos, se estableció una red de profesionales intra y extra escuela; esta red es la que da origen al sistema de derivaciones. Dichos profesionales fueron entrevistados para profundizar en las representaciones y significados que ellos tienen, y así responder a los objetivos de la presente investigación.

3.5.- MUESTRA

En base a todos los actores que mediante sus representaciones y significados pudieron dar cuenta de aspectos relevantes para dar respuesta a la pregunta de investigación, profundizar en el campo de estudio, y fundamentalmente, con el objetivo de saturar el espacio simbólico del fenómeno en estudio, para integrar desde variadas perspectivas los discursos de los sujetos, es que la selección de la muestra de investigación fue de tipo intencionada en base a cuatro criterios:

- 1).- Profesionales intervinientes en el área de la educación, que a través del análisis de documentos y registros escolares, tales como: hojas de vida, informes u otros documentos, que ordenados cronológicamente dieron cuenta de los intervinientes que atienden la trayectoria de niños/as definidos/as de conducta escolar problemática -generando así un campo o unidad de estudio- compuesta por: profesor(a), orientador(a), inspector(a), apoderado(a), coordinador(a) PIE, psicólogo(a) PIE, psicólogo(s) de intervención en crisis APS¹, psicólogo(a) COSAM², y psiquiatra infantojuvenil COSAM. Esta muestra incluye representantes de las tres instituciones, a través de las cuales se establece la trayectoria de niños/as calificados/as como problemáticos/as: educación, salud y familia.
- 2).- Profesionales pertenecientes a instituciones públicas del ámbito de la educación y la salud.
- 3).- Profesionales pertenecientes a dos escuelas públicas de enseñanza básica y de primer ciclo.
- 4).- Profesionales del ámbito psicoeducativo de distintas escuelas públicas de enseñanza básica.

3.6.- ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se informó a todos(as) los(as) participantes los siguientes aspectos:

- a).- El derecho a participar de la investigación y abandonarla en cualquier momento
- b).- El anonimato
- c).- Que la información no se usará explícitamente para algo diferente a lo declarado
- d).- Se utilizó consentimiento informado
- e).- Las entrevistas fueron transcritas y para efectos de consulta están cronometradas, respaldadas en audio y con sus respectivos consentimientos informados
- f).- Los medios de verificación; tales como: de notas de campos y documentos se encuentran en el anexo de esta investigación.

¹ Atención Primaria en Salud (APS). Nivel primario de atención en salud.

² Nivel secundario en salud mental

3.7.- TÉCNICAS PARA LA PRODUCCIÓN DE DATOS

Para los fines de esta investigación, en cuanto a la producción de datos, se pondrá énfasis en las representaciones y significados de cada uno de los agentes que son parte del estudio, para tal fin, se utilizaron tres técnicas de recolección de datos; análisis de contenido de documentos, observaciones etnográficas y entrevistas en profundidad. En cuanto a la producción de datos es importante tener presente que las prácticas al ocurrir en ambientes naturales y cotidianos, posibilitan la obtención de información para analizar, comprender y responder a los objetivos planteados en una investigación, generando nuevos conocimientos sobre la temática investigada.

Dentro de las técnicas de producción de datos, se utilizó el análisis de contenido de documentos. Se entiende el análisis de contenido como una forma particular de analizar documentos, en este sentido lo que interesa no es el estilo “literario” del texto, sino las ideas expresadas, los modos en que se inscriben las ideas, las representaciones. El análisis de documento está centrado en el significado de los conceptos, temáticas o ideas que se quieren mostrar, en tanto que esfuerzo de interpretación. El análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, lo «no dicho», encerrado en todo mensaje (Noguero, F., 2002); siguiendo lo anterior, el análisis de contenido busca establecer explicaciones de una realidad, a través de los mensajes comunicativos, es por esto que en lo referido al análisis de contenido de un texto – y, en general de cualquier tipo de expresión- a lo que se está aludiendo en realidad, de una forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo que estaría localizado fuera de él y que se definiría y revelaría como su “sentido” (Abela, J., 2000).

El análisis de contenido como técnica, se constituye en un instrumento para descubrir la estructura interna de la información, su composición, organización e incluso su dinámica. En definitiva, la técnica centra su búsqueda en los vocablos u otros símbolos que configuran el contenido que se sitúa dentro de la lógica de la comunicación interhumana. Siguiendo esta técnica, se analizaron documentos escolares e informes de profesionales intervinientes que abordan la problemática conductual de estudiantes de primer ciclo básico, en dos escuelas

municipales de providencia, estos documentos orientaron el inicio de la investigación, a saber: hojas de vida, informes de diferentes profesionales en la escuela, cartas de reclamos y solicitudes, entrevistas, certificados médicos, informes de especialistas, entre otros. A partir del análisis de contenido se pueden levantar los discursos de los actores que construyen un modo de relación y representación acerca de su rol y respecto de la subjetividad de quien es derivado, estableciendo así un campo de estudio basado en un tipo de organización disciplinaria (regulación de conductas). Ahora bien, según Abel, la técnica de análisis de contenido ha de distinguir varios elementos o pasos diferentes en su proceso, los cuales se establecen principalmente en función de determinar reglas de codificación, categorías e inferencias.

También se aplicó la técnica de observación de tipo etnográfica. El rol que contiene una aproximación más ética es aquella del observador, las observaciones del investigador son conocidas para el grupo estudiado, si bien el énfasis para el investigador es recoger datos, más que participar en las actividades observadas (Kawulich, B., mayo, 2005). Siguiendo la estrategia de la observación, se realizaron dos tipos de observaciones, una basada en los cuadernos de reflexión; y otra, por medio de notas de campo (etnografía). Los cuadernos reflexivos dan origen a un cuestionamiento del entorno, en este sentido, la reflexividad como estrategia metodológica otorga a la investigación cualitativa un marco que vuelve inteligible el proceso de construcción de conocimiento que hizo un sujeto investigador particular, y su sistematización hace posible el diálogo con otros miembros de la comunidad y sus distintos puntos de vista (Cornejo, M., Besoaín, C., & Mendoza, F., 2011).

Por otro lado, se utilizaron notas de campo. Se realizaron 10 observaciones en un Liceo que imparte enseñanza básica municipal en la comuna de providencia, durante un semestre en el año 2014. La permanencia de las visitas fue en promedio de 2 horas cronológicas cada vez que se producía el encuentro.

Estas observaciones etnográficas, se realizaron en el contexto de reuniones de equipos intervinientes de “casos”, esta experiencia fue establecida como un “piloto de convivencia escolar”, el objetivo general del piloto de convivencia escolar fue producir procesos grupales pedagógicos que tuvieran continuidad en el tiempo, basados en un enfoque comprensivo de la convivencia escolar para responder las problemáticas conductuales más difíciles. Como

objetivos específicos se plantearon: generar experiencias grupales de vinculación; resignificación de las relaciones grupales y el facilitador; integración en las relaciones del curso; tramitación del malestar grupal; construir un relato pedagógico³ que propicie continuidad en las diferentes instancias de aprendizaje del curso.

El piloto de convivencia escolar contempló dos fases de implementación. La primera, cuya duración está estipulada en tres meses a partir de marzo, y tuvo como objetivo la construcción de un relato pedagógico en torno a la instancia del trabajo de grupalidad. Se contemplan dos tipos de intervención: psicosocial y vinculación pedagógica. La función del psicólogo/a fue desarrollar e implementar dinámicas que orienten la “re-significación” de las relaciones personales basadas en el buen trato, cuidado de sí. Correspondió –al psicólogo/a- identificar pautas sociales al interior del grupo donde se pongan en juego el malestar subjetivo en relación a otros.

Finalmente, la segunda fase fue pedagógica y de vinculación con subsectores de aprendizaje. En el contexto anterior, se registraron las dinámicas interactivas que se generaron en dicho proceso en el cual se analizaron y definieron acciones respecto de los casos de niños considerados de problemática conductual. Durante estas visitas, se anotaron los propósitos y discusiones de cada reunión; los acuerdos y observaciones; asimismo, se solicitaron las anotaciones de las personas intervinientes –quienes estuvieron de acuerdo- para integrarlas como “notas de campo” y retroalimentar el análisis desde la integración de las otras perspectivas.

El objetivo de registrar notas de tipo etnográficas, refiere a una práctica donde se usan los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes en el que desarrollan normalmente sus actividades las personas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). El uso de observaciones de tipo etnográficas en la investigación, permitió visibilizar las situaciones, acciones y disposiciones de los actores intervinientes en los procesos de derivación y de abordaje en la escuela, siendo de utilidad para captar el conjunto de significados y reglas de acción social en un contexto particular, a partir de las interacciones no intencionadas, las creencias y conductas con las que se desenvuelven esos actores en el escenario, esto fue

³ Relato pedagógico: sugerencias, estrategias, acciones que van surgiendo de la intervención.

registrado en notas de campo para someterlas a un análisis e interpretación, sistematizando toda la información por fechas y temáticas que dieron cuenta de un proceso completo.

Por último, se aplicó la entrevista en profundidad. En este sentido “la profundidad” constituye el objeto de la técnica desde la perspectiva de Bourdieu y una de los aspectos centrales de la investigación. A partir de un proceso de comunicación abierta que va encontrando su precisión en las experiencias y reflexiones de los participantes, mediante la explicitación y la codificación progresiva de los rumbos que toman el investigador y aquel o aquella a quien interroga (Bourdieu, P., 2013). Es por ello, que la entrevista es formulada en base a principios que van siendo consultados para profundizar en temáticas que den cuenta del propósito de la investigación, pero que también puedan abrir nuevos horizontes de sentido, en el entendido que existe una multivalencia de las palabras y una pluralidad de perspectivas, es posible que en el diálogo nuevos temas, interrogantes o reformulaciones pueden surgir como parte del proceso mismo, lo que significa la generación de ajustes en el proceso de investigación, que es propio del tipo de paradigma seleccionado y en función de este estudio de caso. Ahora bien, en el desarrollo de las entrevistas se tomó en consideración la perspectiva de Bourdieu en relación a la escucha activa y metódica, proximidad social y familiaridad que permita una comunicación no violenta; es por esta razón que se estableció una pregunta introductoria, tal como estipula Iñiguez (2008), que tiene como propósito provocar la primera intervención del entrevistado, posterior a la presentación y encuadre de la instancia, obligando a una breve y fácil intervención, sin caer en los peligros de una respuesta monosílaba (sí o no), ni resistida. Las preguntas que prosigan a la pregunta introductoria deben tomarse como un guión de entrevista (Iñiguez, L., 2008), por lo que éstas no deben formularse literalmente, sino acomodarse al contexto, al entrevistado, y a los contenidos que vayan emergiendo, se trata de reproducir una conversación, y no un “interrogatorio”.

La pregunta, en función de los propósitos de la presente investigación, en cuanto su eventual respuesta abarca una explicación (detallada o no) sobre el sistema de derivaciones, como primer gatillante de la entrevista en profundidad, donde se espera que emerjan las representaciones y significados a las que el entrevistado accede con el fin de contar cómo

funciona este sistema. Por último, es una pregunta susceptible de ser presentada a profesores y especialistas; así pues, las siguientes preguntas están agrupadas para llevar una cierta conducción de la entrevista, según los objetivos específicos del proyecto de investigación, y en ningún caso representan un orden pre-establecido de consulta, sino que dan cuenta de las grandes temáticas que fueron formuladas:

- a).- Trayectoria de estudiantes a través del sistema de derivaciones institucionales para abordar la conducta problemática escolar
- b).- Representaciones y significados de los diferentes actores respecto de la conducta problemática escolar de niños y niñas
- c).- Significado que otorgan los actores a la dimensión farmacológica para tratar problemáticas conductuales escolares.

Antes de concluir una entrevista debemos asegurarnos de que todos los temas que nos interesaba tratar han sido efectivamente abordados y proporcionar la posibilidad al entrevistador/a de que añada, puntualice o rectifique algún aspecto de su intervención. En definitiva, en esta investigación a través de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas, se conversó con profesores y diversos especialistas y actores que conforman el sistema de derivaciones institucionales de niños y niñas definidos de conducta escolar problemática dentro de establecimientos municipales de enseñanza básica de la comuna de Providencia.

3.8.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

El proceso de análisis de la información producida a través de las técnicas de producción de datos: análisis de contenido de documentos, observaciones de tipo etnográfica y entrevistas en profundidad, se realizó a través de la sistematización de la información, separada en tres grandes fases (documentos, notas de campos y entrevistas), luego se aplicó el método de teorización anclada.

Paillé y Mucchielli definen el análisis cualitativo como “un proceso discursivo de reformulación, de explicitación o de teorización de un testimonio, de una experiencia o de un fenómeno”, cuya lógica de análisis “participa del descubrimiento y de la construcción de

sentido” (Guadarrama, R., 2013). Es por ello que el investigador conduce de manera natural, a partir de una proximidad con los actores, con sus acciones y sus testimonios, que implica un equilibrio entre las teorías, posturas y descubrimiento del campo de investigación. El proceso lo denominan “la ecuación intelectual del investigador” que supone un auténtico método de teorización, sostenido en operaciones de codificación, categorización, relación e integración. Desde el punto de vista analítico, este método sigue un procedimiento que procura la contextualización del fenómeno, que permite relacionarlo con los elementos que forman parte de su ambiente global y toma en cuenta la unicidad de los hechos humanos y sociales tal como lo hace la tradición hermenéutica (Guadarrama, R., 2013).

El análisis por teorización anclada permitió orientar todos los datos en cuanto al sistema de derivaciones, para levantar la categorías centrales en cuanto a los significados y representaciones, y así generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social y psicológico, procediendo la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos (Mucchielli, A., 2011). Este proceso de análisis facilitó la construcción de las categorías en base a las tres fuentes de datos (siendo las entrevista en profundidad un elemento central), estableciendo relaciones entre ellas para formular los vínculos hipotéticos que dan cuenta de lo que existe de fondo, levantando finalmente los ejes fundamentales del discurso y así reconstruir la lógica que sostienen esas estructuras de sentido.

3.9.- CREDIBILIDAD

La credibilidad permite a lo largo de una investigación cualitativa, aplicar y combinar diversas técnicas para la recolección de datos, con la finalidad de evitar el sesgo propio que puede surgir de cada una de ellas, haciendo que el proceso de análisis sea valorado, es decir, apunta a que los datos obtenidos además de ajustarse a la realidad investigada, sean creíbles. (Delgado M. & Gutiérrez, J., 1994). En por ello que en esta investigación utilizó como criterio la triangulación metodológica que consistió en combinar tres técnicas para levantar datos. Dicho criterio de credibilidad, es factible de ser utilizado en esta investigación, puesto que permite analizar a partir de diferentes fuentes y métodos un mismo fenómeno, poniendo

en confrontación estos métodos con la finalidad de reducir las amenazas respecto a la credibilidad de los datos.

La triangulación metodológica permite incrementar la credibilidad de los resultados obtenidos en una investigación, pues entrega la posibilidad de encontrar la congruencia de los datos con los objetivos de la investigación, facilitando el cruce dialéctico de toda la información para finalmente dar origen a corpus de resultados. La triangulación metodológica fue efectuada utilizando 3 técnicas de recogida de datos consistentes en: análisis de contenido de documentos, observaciones de tipo etnográficas y entrevistas en profundidad.

IV.- RESULTADOS

4.1 PROCEDIMIENTOS

4.1.1 FASES DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se trabajó en tres niveles, a través de la producción de datos: documentos escolares, que dieran cuenta de las trayectorias de estudiantes definidos de “conducta escolar problemática”; notas de tipo etnográficas, correspondientes a observaciones de un proyecto piloto, cuyo objetivo consistía en establecer estrategias para abordar la problemática conductual (durante el año 2014); y finalmente, entrevistas en profundidad, realizadas a los agentes que componen el sistema de derivaciones, que fue levantado en el análisis de contenido de documentos.

a).- Se analizó el contenido de los documentos, con el objetivo de mostrar las diferencias y tensiones, en cuanto a las representaciones y significados de las visiones en ámbito de la salud y la educación, respecto de estudiantes definidos de “conducta escolar problemática”. Los documentos permitieron establecer las trayectorias de estudiantes, a través de los

profesionales que componen el sistema de derivaciones; y finalmente, apoyó la codificación de datos obtenidos con otras técnicas de investigación (Lopez-Aranguren, E., 2015).

b).- Las notas de tipo etnográficas fueron sistematizadas en dos etapas; una etapa que consistió en la formulación de cuadernos reflexivos de investigación. Estos cuadernos corresponden a las visitas realizadas al momento de las entrevistas, y dan cuenta de los elementos contextuales del lugar e interacciones que se desprenden del entorno. Los cuadernos dan origen a una reflexión profunda, que es presentada como síntesis de la experiencia de la investigadora en terreno; por otra parte, en una segunda etapa, se utilizaron las notas de campo de la investigadora y de profesionales que participaron en un proyecto piloto de convivencia escolar. Este proyecto piloto figura detallado en la metodología de la presente investigación (fue realizado en 10 sesiones). Las notas de campo que surgieron de este proyecto, fueron sistematizadas a partir de sus propósitos y temáticas más relevantes. Estas notas apoyaron otras técnicas de investigación y permitieron sumar elementos que enriquecen el análisis completo, principalmente en la construcción de categorías, a través de la triangulación de los datos.

c).- Las entrevistas en profundidad, constituyen una parte fundamental de la investigación. Estas fueron articuladas con los objetivos de investigación, en base a las temáticas señaladas en la metodología. Por medio del diálogo profundo con los entrevistados(as), se logró penetrar en los significados y representaciones de estos. De da cuenta de los aspectos centrales de la investigación, y se revelan nuevos hallazgos.

4.1.2 CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS

El proceso de formulación de categorías consistió en tres etapas en función de la técnica de análisis de teorización anclada desde la perspectiva de Mucchielli.

La primera fase consistió en la relectura sistemática del corpus de datos para levantar los grandes temas que aparecían reiteradamente; tanto en documentos, como en notas de campo y entrevistas. Luego se sistematizaron en ideas, a través de un esfuerzo de síntesis. Estas

ideas permitieron la construcción de categorías. Producto de la riqueza en la producción de datos, fue necesario establecer subcategorías, que permitieron dar cuenta de la complejidad del fenómeno en estudio. Posteriormente, se presentaron las relaciones entre categorías y se plantearon los vínculos hipotéticos. Lo anterior, fue realizado en dos fases: la primera a partir de los datos; y la segunda, a partir del establecimiento de vínculos hipotéticos.

4.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO

4.2.1 CONTENIDO DOCUMENTOS (EN ANEXOS)

Registro Escuela básica municipal 2012-2013

- Registro de entrevista de apoderado (3) (2013)
- Certificado para derivación (2013)
- Carta profesora jefe 2° dirigida a Director del Colegio (2013)
- Informe fonoaudiológico CEDIAPROV (2013)
- Informe psicológico y psicopedagógico CEDIAPROV (2013)
- Certificado diagnóstico neuróloga infantil (2013)
- Anotaciones libro de clases 2° (2013)
- Anotaciones libro de clases 1° (2012)
- Informe de atención de estudiante en inspectoría (2013)
- Correo electrónico de apoderada(o) dirigida a Director del Colegio (2013)
- Recepción de guías de apoyo pedagógico (2013)
- Programa de reinserción al curso 2° (2013)
- Certificado (solicitud para que permanezca en su hogar hasta recibir tratamiento adecuado) (2013)
- Carta de Equipo Directivo dirigida a apoderados de X (2) (2013)

Registro Liceo con enseñanza básica municipal, 2014

- Resumen intervenciones con alumnos curso 3°
- Plan de apoyo 3°
- Resultados pre-test 3°
- Apuntes registro libro PIE
- Apuntes coordinadora PIE
- Apuntes psicóloga PIE
- Anotaciones libro de clases 3°
- Informe provisam

4.2.2 ANALISIS DE CONTENIDO ESCUELA BÁSICA MUNICIPAL

En reuniones de entrevista con el apoderado, se abordan temas relacionados con el comportamiento de X, sobre las dificultades que esto ha supuesto para el desarrollo de las clases, sobre las intervenciones realizadas al interior del establecimiento, y la recomendación que sea tratado por un especialista, para así recibir un diagnóstico que le permita reintegrarse a clases y recibir una atención acorde a sus características. La suspensión de X tiene que ver con resguardar la seguridad de él y de sus compañeros.

Según el certificado de derivación suscrito por psicólogo, X presenta cambios de estado de ánimo considerables que repercuten en su comportamiento, tanto en la sala de clases como en los recreos. El menor se aísla de su grupo de compañeros y se muestra considerablemente más agresivo, experimentando en constantes ocasiones ataques de ira, en los cuales golpea objetos, compañeros, profesores e incluso a sí mismo. En el ámbito académico, sus notas son adecuadas, presentando un buen rendimiento, pero en ocasiones no trabaja y se frustra cuando le llaman la atención o no se hace lo que él quiere.

De la evaluación psicológica, se observa un adecuado desarrollo intelectual, problemas fonoaudiológicos, expresión estereotipada, en ocasiones no hay coordinación ideoafectiva, distráctil, baja tolerancia a la frustración, con cambios repentinos y bruscos de humor, incorporando argumentos inadecuados y fantaseosos a su discurso. El certificado sugiere interconsulta a psiquiatra infanto-juvenil para evaluación de dificultades relacionadas

al control de impulsos y desarrollo de la personalidad, además de un tratamiento farmacológico que permita estabilizar al menor.

Según psiquiatra de centro de salud mental particular, X presenta Trastorno Déficit Atencional –con hiperactividad- (TDA-H), por lo que receta Aradix 10mg e inserción a PIE en colegio.

A partir de las anotaciones del alumno en el libro de clases, entre 2012 y 2013, se desglosa que X, en distintas clases y con distintos profesores/as, presenta un comportamiento violento, repentino y sin causas aparentes, con descontrol agresivo hacia sí mismo y hacia sus compañeros. Entre los dos años de registros, se acumula un total de 47 anotaciones, siendo la gran mayoría de ellas notificaciones del comportamiento violento de X.

Según informe de atención emanado de inspectoría, X se auto agrede, golpea las murallas, diciendo que odia el colegio y a la gente que está en él. Repite que la vida es un infierno estúpido y que quiere matar a las tías.

En correo enviado por la madre de X, apoderada, se notifica sobre agresiones que su hijo ha recibido por parte de compañeras al interior del colegio, en el cual no se ha actuado, según su parecer, de manera correcta. Denuncia que su hijo no ha sido integrado al PIE del colegio, pese a las indicaciones derivadas de cosam, y que, debido a la discriminación y persecución sufrida por ella y su hijo por parte del establecimiento, tomará las acciones legales pertinentes. Solicita a la Corporación de Desarrollo Social un traslado de colegio para su hijo.

4.2.3 ANÁLISIS DE CONTENIDO LICEO MUNICIPAL CON ENSEÑANZA BÁSICA

A comienzos del año escolar 2014, se integra al curso 3° el alumno X, proveniente de otro establecimiento municipal de enseñanza básica. Producto de esto, se realizan una serie de intervenciones con el propósito de facilitar su inclusión a las características del liceo, las cuales involucran la participación de diversos actores de la comunidad.

En junio, la psicóloga PIE del establecimiento, ejecuta una intervención en grupo curso 3° sobre respeto a la diversidad a través de metodología audiovisual, con el fin de

recoger opiniones y comentarios de los niños sobre la materia, quienes a su vez relatan experiencias personales. Conjuntamente, se realiza un taller grupal desarrollado con alumnos que presentan diagnóstico de TGD, con el objeto de favorecer la mentalización y flexibilidad cognitiva, en el cual participa el alumno X. A la fecha, se han realizado seis sesiones de este taller, en las cuales se han introducido actividades concretas y lúdicas que van favoreciendo la toma de perspectiva del lugar del otro.

En lo particular del caso, la inclusión de X se ha enfrentado a la dificultad que representa su condición de niño con diagnóstico de Asperger, con expresiones disruptivas y hasta violentas, propias de un cuadro que incluye descontrol de impulsos, lo que es vivenciado y significado por diversos actores de la comunidad como “crisis”.

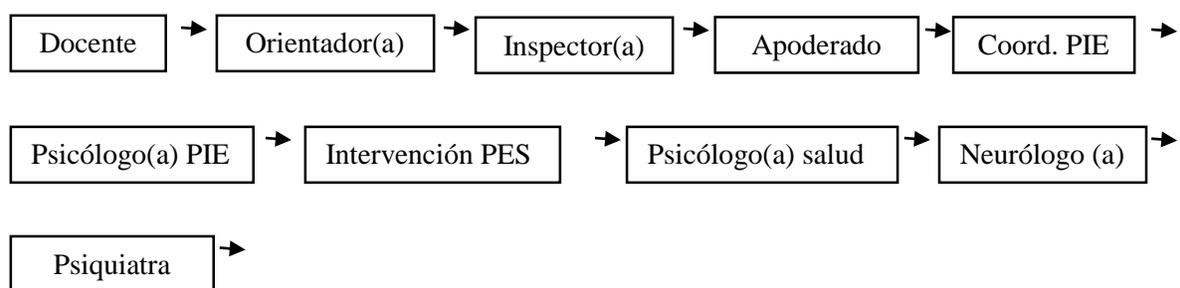
En paralelo al trabajo en aula con el niño, se ha articulado un trabajo en torno a un piloto de convivencia escolar, el cual tiene como objetivo configurarse como una instancia-metodología en el cual converjan las experiencias, dificultades, ideas, y líneas de intervención futuras frente al abordaje del caso. En este piloto, basado en el trabajo en torno a la grupalidad, han participado la profesora jefe del 3º; la orientadora de básica; la inspectora de básica; el equipo PIE; encargadas de convivencia escolar del liceo; y equipo convivencia escolar de la Corporación de Desarrollo Social.

A través del trabajo con el piloto de convivencia, se ha logrado desarrollar un seguimiento multidisciplinario sobre X, en sentido de fortalecer la inclusión escolar de X al sistema educativo, así como impulsar una reflexión grupal y profesional en torno al desafío que significa la inclusión escolar en casos con diagnósticos de Trastornos Generalizados del Desarrollo. También, se han concretado instancias de charlas interdisciplinarias con profesionales del mundo académico, así como reuniones con el equipo tratante de COSAM, con el fin de profundizar en el abordaje específico del caso.

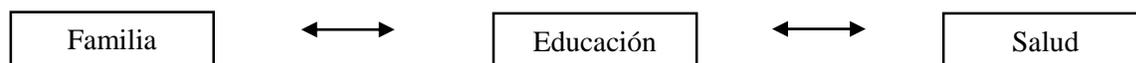
Cabe considerar que X presenta, a la fecha, un excelente rendimiento escolar, así como un alto porcentaje de asistencia a clases, todo lo cual está registrado en su historial académico. En cuanto a sus desbordes (las cuales son significadas como “crisis”), estos se han espaciado con el tiempo, lo cual es consecuente con los avances terapéuticos notificados por el equipo tratante de COSAM, así como los registros presentados en el libro de clases.

4.2.4 SISTEMA DE DERIVACIONES ESCOLARES

A partir del análisis de estos documentos, se establece una relación entre Educación y Salud, basada en la necesidad de responder a las problemáticas. De ahí que se defina un nuevo campo de normalización, basado en la externalización o derivación escolar, de niños y niñas. Estos documentos, ordenados cronológicamente, dan cuenta de las posibles trayectorias de estudiantes definidos con “conducta problemática”:



En definitiva, los/las estudiantes transitan por tres instituciones:



⁴ Coordinador(a) del Programa de Integración Escolar (PIE)

⁵ Programa Escolar de Salud (PES). Intervención en crisis.

4.3 ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA Y NOTAS DE CAMPO

4.3.1 CUADERNOS REFLEXIVOS DE INVESTIGACIÓN⁶

Estos cuadernos permiten analizar el entorno en el cual desarrollan las vidas tanto de estudiantes, como de los profesionales. Los cuadernos reflexivos dan origen a una reflexión, que relata la experiencia de la investigadora en terreno, y posibilitan acceder a la comprensión del espacio y su contexto.

4.3.1.1 Campo de análisis. Escuela básica

Realizar las entrevistas al interior de la escuela fue una experiencia extraña, poblada de sentimientos encontrados. Por una parte, el colegio me recordó la noción de “escuela-galpón” que plantea Lewkowicz, como aquella en donde no existe mayor articulación simbólica, no hay cohesión lógica, sino que la cohesión es material, entre los límites estructurales del colegio, donde los niños son depositados para que así coincidan en un mismo tiempo y en un mismo espacio. No sólo la estética del lugar refiere a la idea de un “galpón”, sino, particularmente, lo que aprecié como una forma particular de vivenciar el espacio por parte de los niños, quienes reiteradamente ocupaban espacios “que no les correspondían”. Deambulaban por las oficinas administrativas, o jugueteaban por las ante-terrazas, entre sillas y mesas, siendo luego regañados o simplemente confinados a volver a sus salas, directrices cuya violencia verbal no se condecían con cierto aplanamiento en el juego de los niños.

En el desarrollo de las entrevistas, se aparece lo que podríamos denominar como una fricción hermenéutica entre los horizontes de sentido que más que fundirse en un texto claro y delimitado oscila en una incertidumbre de ese otro (“quién me entrevista”), que está al frente como otro que, a vistas del investigador, no es claro en su representación. Surge la pregunta de ¿Quién soy yo para el otro?, acompañada del temor de aparecer representado en

⁶ En base a resonancias subjetivas de la experiencia de hacer la entrevista, asumiendo la palabra como evento dialógico y contextual, donde se articulan sentidos y significados (Cornejo, Besoain & Mendoza, 2011)

la subjetividad del otro como un representante de algo que no sólo escapa a las expectativas de la investigación, sino que pudiera ser “el otro” del devenir en la política social-educativa.

Ligado a lo anterior, surge la idea de la existencia de pre-comprensiones que anticipan el acto comunicativo y delimitan sus condiciones de posibilidad. En particular, la participación en las trayectorias de derivación evidencia así un registro, no solamente material sino también simbólico que subjetiva al hablante a un lugar del acontecimiento comunicativo. Respecto de este lugar, aparece una incomodidad permanente entre los hablantes: por un lado, un deseo de no aparecer por mi parte (entrevistador) como la representante de la política social-educativa, tratando de mantener la mayor objetividad posible en cuanto a investigación refiere; y por parte, a oscilar entre el acomodo a la respuesta, y así a ser sujeto de respuesta por su condición de profesional pre-ocupada, y la insurgencia ante tal posición de habla restringida, deslizando actos de crítica al proceso de derivación y su rendimiento.

Por último, en cuanto al contenido emergente de las entrevistas, quedé con la impresión de que pareciera ser que en el colegio (no sólo en este, claramente) el cuerpo del niño no existe en cuanto tal, o está separado del plano de los afectos, en una dualidad anacrónica entre cuerpo-mente. El cuerpo del niño se niega, se evita, o se constriñe. No existe mayor reflexión en torno a las repercusiones que pueda tener tanto la medicalización del niño, sino también las formas de racionalizar su cuerpo en un espacio-tiempo determinado que lo agrupa con otros cuerpos (“la escuela-cascarón” que propone Giddens). Es en esta separación (casi dicotómica) del cuerpo con el espacio simbolizante-subjetivo del niño, que se desenvuelven significantes vacíos para justificar la intromisión “legítima” del adulto a la intervención del cuerpo infantil (“la Alerta Morada”, por ejemplo). O bien, sobre-reaccionar frente a actos masturbatorios de un niño en plena sala de clases, donde la prohibición (el “no” como fundante a partir de la diferenciación, y en cuanto tal, constituyente de la subjetividad del niño) puede ser vivenciado como una amenaza a esa “libertad” exploratoria (sexual) sobre la incógnita, sobre el origen. Así, el cuerpo se vuelve un lugar que el niño no puede habitar ¿De qué manera se están subjetivando los niños cuyos cuerpos se coartan? ¿Por qué, entonces, se diagnostica “hiperactividad” a un cuerpo que reacciona ante una falla en la simbolización que instala el auto-control?

4.3.1.2 Campo de análisis. Liceo Municipal con enseñanza básica

Entrar al liceo me llevó a reflexionar sobre la dimensión estética que adquiere el espacio concreto, con el imaginario sensible sobre el rendimiento y, en este caso particular, la excelencia académica. Las galerías llenas de trofeos que reciben a todo aquel que ingresa al liceo, transmiten desde un comienzo un producto innegable de rendimiento material: *este colegio, históricamente, ha triunfado*. El triunfo como pedestal fantasmático que reafirma, diariamente, a sus estudiantes y funcionarios, la necesidad de mantener las estanterías actualizadas y cada vez más nutridas, con más y mayores trofeos; con más y mayores éxitos. Me pregunto: ¿qué lugar atribuye el ethos escolar, dentro de su propio imaginario histórico de triunfos y logros materiales, a aquellos niños cuyas formas de rendir escapan a lo normalizado? ¿Tendrá relación el significante “problema” (de conducta), a la noción de “traba” para nutrir y actualizar galerías triunfales? Aquí resulta inevitable referirme a una aporía, es decir, una tensión constitutiva, no salvable, entre éxito y fracaso, que implica el movimiento del estudiante que retorna su desempeño a una materialidad exclusiva que satisface el espacio a través de la estética propia del trofeo, frente a aquel estudiante que es significado como una resistencia en sí mismo: un “niño problema” que no genera un mismo grado de rendimiento material. ¿Qué sensaciones transmite un liceo, con este tipo de espacios “triumfales” que sustentan una aporía entre éxito y fracaso, a niños que diariamente son sometidos a trayectorias de intervención al interior del liceo, a partir de sus comportamientos?

Me es imposible no homologar la figura del trofeo, con la estrategia –punitiva, más que reforzadora- de las estrellitas en el diario mural de una sala de clases. ¿No es también el trofeo, una forma sofisticada de estandarizar las consecuencias de la conducta? Jacques Rancière plantea que en las prácticas de fabricación de lo sensible, donde se vinculan maneras de hacer y modos de ser, hay un abandono del principio de emancipación. En este sentido, la práctica educativa se yergue como una potencia singular que instaura un ser común, donde *lo otro* se desarticula ante una semejanza forzada y direccionada a objetivos concretos, que resisten en base a la elaboración (y reproducción) de un discurso de legitimidad. Ante éste, un discurso que provenga de la singularidad y la diferencia (desde una heterotopía, en

palabras de Foucault), se vuelve un discurso subyugado, obturando las posibilidades de emancipación. En la galería de trofeos, no hay espacio a la diferencia, tal como no hay espacio a los fracasos (al no-trofeo). La emancipación es incongruente con el rendimiento.

Este espacio triunfal (correlato de un espacio hegemónico donde el éxito siempre es sinónimo de una materialidad que la atestigüe y confirme, si no con un trofeo, será con ganancias y bienes) también responde a una forma particular de relación con el cuerpo del niño que entra y se mantiene gran parte de la jornada dentro del liceo. En la galería, gran parte de los trofeos son victorias deportivas, donde el movimiento del cuerpo tiene como consecuencia un triunfo. Aquí reaparece nuevamente la aporía antes señalada, pues pareciera ser que ciertos cuerpos, y en ciertos momentos, logran triunfar, mientras que otros cuerpos, también en ciertos momentos, sólo fracasan. Y en su fracaso, son rechazados y, en su mayoría, alterados. En este sentido, no se significa de la misma manera un cuerpo que corre cien metros planos en doce segundos a través de una pista atlética con un podio en la meta, que un cuerpo que corre y salta dentro de la sala de clases. Mientras uno es premiado y condecorado, el otro es multado y, muchas veces, inhibido farmacológicamente. Mientras uno nutre las estanterías triunfales, el otro es expresión de un trastorno que debe ser intervenido.

Pareciera ser que en el liceo (y en el sistema educativo en general), no existe un proyecto motor, donde en definitiva, se le entregue un propósito al movimiento: un movimiento del lado del deseo. De esta forma, la pulsión motriz se restringe a escasos destinos pulsionales, como la acumulación que deviene en represión y, en su falla, se vuelve síntoma (movimientos impulsivos, hiperactividad). No hay lugar a destinos sublimatorios: un cuerpo que corre y salta en espacios no convencionales (que no rinden cosechando triunfos, ni materiales, ni simbólicos), en vez de ser potenciado en ramos de deportes o danza, es castigado y confinado. Muchas veces, medicado.

4.3.1.3 Campo de análisis COSAM Centro de salud mental

Al realizar las entrevistas a profesionales intervinientes externos a las instituciones escolares, surgió en mí la reflexión sobre cómo el espacio (y tiempo) que circunscribe a los procesos de escolarización, se simboliza como un espacio-frontera. Este espacio, que no siempre se limita a la escuela como materialidad, se constituye más bien como discurso. Es decir, este espacio no importa como límite geográfico, sino como la representación que se pone en juego cuando lo nombramos, y en este sentido es diferente para unos y para otros, por eso contingente.

Las fronteras de este espacio, por lo tanto, tampoco evidencian un límite material, un adentro y un afuera, sino que son fronteras dialógicas, discursivas: la frontera está en la palabra que se enuncia: frontera como lugar de encuentro entre quien pronuncia la palabra y quien la escucha. Márgenes que operan desde el otro que expresa para ser expresado, poniéndose en juego una ética de la proximidad, donde La “experiencia del otro”⁷ es la que posibilita ordenar un espacio externo, la generación de una polaridad yo-mundo, donde la convivencia se entiende como el hecho de volverse uno, desde ese mundo supuestamente común en “el que estamos”, hacia el otro sujeto con el que se está.

Esta apreciación dialógica del espacio por donde transitan los actores de la escolaridad, promueve una apertura a comprender las múltiples voces que pueblan las narraciones con que éstos significan los procesos (de enseñanza, de derivación, de intervención, etcétera). Un desplazamiento, desde el universalismo centralista hacia una comprensión que transita en los márgenes, en la frontera como lugar de encuentro con el otro. El ser-para-otro como condición constitutiva del sujeto⁸, donde la subjetividad, más que una cualidad metafísica, se funda como una relación. Relación que opera en la frontera, en la exotopía intensificada como necesidad de que el otro se quede fuera de mí⁹.

⁷ Giannini, H. (2011) Ética de la proximidad. Disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/giannini.pdf>

⁸ Íbidem.

⁹ Zavala, I. (1996) Escribir desde la frontera. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/debates/iris-zavala.htm>

De esta forma, los actores no transitan dentro de un colegio, o dentro de un lugar de asistencia médica, o dentro de las múltiples instituciones que vienen a sobre-poblar la experiencia de la escolarización formal. Transitan, más bien, en la frontera. En un *lugar-fuera*: en una exotopía¹⁰, que funda la mirada desde fuera, lo excéntrico, como aquella distancia respecto del centro, respecto de lo homogeneizante.

La exotopía, entonces, se vuelve el privilegio inherente al lugar propio y único que adquiere un sujeto, fuera de las otras gentes. De esta forma, entender *lo escolar* desde una ética fronteriza nos invita a sumergirnos en una dialogicidad que ofrece la posibilidad de ver y comprender todas las voces que desde ésta surgen como un evento unitario: no una abstracción del “ser”, sino su mero acontecer, su devenir conjunto con el otro. No un otro entendido desde la conmiseración levinasiana, como el pobre, el desplazado, el huérfano, el extranjero, el problemático, sino un *otro fronterizo*, plenipotenciario y casi omnipotente respecto del yo, pues nos instituye y sanciona en su calidad de “tercero”¹¹.

En definitiva, una apreciación dialógica del espacio escolar promueve una apertura a comprender las múltiples voces que pueblan las narraciones que de ésta surgen, sentirnos interpelados, y actuar en concordancia. Un desplazamiento desde el universalismo centralista hacia una comprensión que transita en los márgenes, en la frontera como lugar de encuentro con el otro. Con su infinita singularidad que me constituye, pues somos testigos de un otro que como yo, también dice yo.

Pero además, entender el espacio escolar más allá de su materialidad, sino como un espacio que transita en lo simbólico, deja entrever la imposibilidad de asir dicho espacio en su totalidad. Situarnos desde un lugar exotópico, fronterizo, es también situarnos en un vacío inherente a toda estructuración simbólica, revelándose así la imposibilidad de una presencia plena. La palabra “escuela”, no agotará nunca su significado pleno, pues ésta está poblada de infinitas historias, infinitas representaciones. Ese resto no simbolizable es lo que nos permitirá seguir pensando, eternamente, en una nueva escuela. La frontera es, también, catalizador de cambios.

¹⁰ Bajtín, M. (2000) Yo también soy (fragmentos sobre el otro). Taurus: México D. F.

¹¹ Íbidem.

4.3.2 ANÁLISIS DE NOTAS DE CAMPO

La presente sistematización considera el trabajo realizado al interior de un Liceo municipal con enseñanza básica, en torno al desarrollo de un proyecto piloto de convivencia escolar. Se describirán registros de reuniones concretadas en el colegio a través de notas de campo de los actores involucrados.

4.3.2.1 Análisis de observación etnográficas en proyecto piloto de convivencia escolar

Este proceso consistió en analizar las notas de campo y sistematizarlas, dando curso a un ordenamiento cronológico. Este orden permitió definir los propósitos de cada encuentro, levantar los elementos centrales del discurso y de las problemáticas. Lo que se presenta a continuación es el proceso sintetizado de las notas de campo de los actores participantes y de la investigadora, que dan cuenta de las representaciones de los agentes participantes.

Reunión piloto de convivencia (17/03/2014)

Reunión acordada para revisar caso de alumno nuevo X y las medidas extraordinarias de apoyo que se le brindarán (propuesta de piloto). Esta reunión multidisciplinar contó con la participación de profesora jefe del 3º, coordinadora PIE, profesora diferencial PIE, psicóloga PIE, inspectora general básica, orientadora e investigadora como coordinadora de convivencia.

La idea no es realizar intervenciones individuales, que impliquen, por ejemplo, sacar a un niño de la clase, sino intervenir a modo de grupo.

Se abordan distintos casos al interior del curso 3º:

- Y: (alumno nuevo, trasladado desde la jornada de la tarde): agresivo e impulsivo.
- Z: alumno que era complejo el año 2013, pero a la fecha ha funcionado mejor.
- X: niño con problemas de agresividad, ideación autoagresión, pensamiento fantasioso y frustrabilidad. En terapia en COSAM (psicológica, psiquiátrica, asistente social). Se matriculó este año en el colegio, proveniente de otro

establecimiento. Familia comprometida con el proceso de inserción de su hijo. Desde COSAM se sugiere ingreso a PIE; ha sufrido descompensaciones a mitad de la jornada; el informe actual da cuenta de un niño estable, pero que en el espacio escolar puede ser distinto.

Se propone gestionar reuniones con COSAM (también con establecimiento anterior), además de observaciones de aula y la construcción de un pre-test.

Desde Convivencia Escolar se ayudará en la investigación, a registrar lo que ocurre en la sala de clases, lo que servirá como insumo para la construcción del relato pedagógico.

Reunión piloto de convivencia - COSAM (24/03/14)

El objetivo de esta reunión es la de conocer al equipo tratante de COSAM frente al caso de X, con el fin de recoger antecedentes y sugerencias, para incorporar al plan de intervención. Participan psicóloga COSAM, terapeuta ocupacional COSAM, psicóloga PIE, coordinadora convivencia escolar corporación de desarrollo social (CDS), profesora diferencial PIE y coordinadora PIE.

Se aborda el caso de X:

- Ha presentado una evolución en su tratamiento: es capaz de avisar anticipadamente su enojo, su frustración.
- Evidencia dificultades en el lenguaje figurado (habilidades pragmáticas).
- Señales de enojo, acusa que compañeros lo están molestando. Necesita que adulto intervenga.
- Ha ido aprendiendo a postergar.
- La inspectoría no le gusta (sufre “crisis” ahí)
- Sentimiento de injusticia (a él también lo molestan)
- Inicio de “pataletas” principalmente por problemas entre pares.
- Requiere contención en momentos de *stress*. Cuando comienza a enojarse, que se le explique y contenga, ojalá soluciones futuras.
- Usar lenguaje concreto, ya que tiene dificultades para entender lenguaje figurado (no usar metáforas).

Diagnóstico: TGD (Ingreso a PIE)

Reporte de Terapeuta ocupacional: hipersensibilidad sensorial

Pataletas: dice que se quiere morir; tira cosas; dice cosas feas. No hay ideación de muerte (no asustarse, porque no se matará, pero se debe contener). No hay intención de pegarle a alguien, se enoja por situaciones, no por alguien en particular. Lugar de contención dentro o fuera de la sala, para que se relaje, respire y se calme.

Reunión convivencia escolar (31/03/2014)

En esta reunión participan encargada convivencia, coordinadora convivencia escolar CDS, profesora jefe 3°, orientadora, inspectora general básica, psicóloga PIE, educadora diferencial PIE y coordinadora PIE.

Tiene como objetivo revisar diagnóstico del curso realizado por psicóloga PIE, a través del pre-test aplicado, y realizar una capacitación sobre eventuales intervenciones.

Se aborda el caso de Z, alumno del 3° que presenta problemas comportamentales al interior del aula, y que será derivado a COSAM.

Se acuerda trabajar refuerzos positivos a alumnos como Y, X y otros. Además, se comenzará el trabajo con los apoderados a través de orientación básica.

Reunión piloto de convivencia (14/05/2014)

Los propósitos de esta reunión son revisar resultados de pre-test aplicado en 3°, y revisar propuestas de intervención. Asisten profesora jefe 3°, orientadora, encargada convivencia escolar básica, profesora diferencial PIE y convivencia escolar CDS.

Se acuerda mantener el enfoque de que la intervención de los alumnos será grupal, en consideración del grupo curso.

Se debe recordar que uno de los objetivos del piloto es que, posteriormente, se incorpore una metodología de trabajo posible en el proyecto educativo comunal.

Reunión piloto de convivencia (23/05/2014)

Los propósitos de esta reunión son revisar situaciones específicas vivenciadas con X, dando cuenta de la incertidumbre que experimentan tanto los profesores como los apoderados frente a las “crisis” de X, y cómo se puede resguardar la situación. Asisten: equipo COSAM

(psicóloga y terapeuta ocupacional), equipo PIE, equipo convivencia escolar básica y profesora jefe 3°.

Se conversa sobre las “crisis” de X acontecidas en el aula durante el último período. Se recogen los relatos de la profesora jefe y orientadora de básica. A partir de éstos, el equipo de COSAM requiere saber los “eventos” que rodean los episodios de descontrol del niño.

Terapeuta ocupacional señala que X posee facilidad ante la frustración. Sobre el descontrol de impulsos, psicóloga señala que si bien se desquita con objetos en sus crisis, nunca en su historial ha dañado a otros niños o personas. Se acuerda fijar una reunión con todos los profesores que realizan clases con el alumno en el 3°.

Reunión con inspectora de ciclo básico (13/08/2014)

Reunión entre equipo de convivencia CDS e inspectora. Su propósito fue articular información sobre el caso de X, estudiante que, según inspectora, ha significado para la comunidad educativa un desafío no exento de aprehensiones sobre su incorporación y mantención en el establecimiento.

Inspectora señala que se ha solicitado en varias ocasiones una técnica parvularia que posibilite un apoyo y acompañamiento tanto a X como a la profesora, pero la vinculación de la técnica no ha sido fácil, convirtiéndose en un proceso más bien discontinuo. A la fecha, se cuenta con una técnica que ha presentado regularidad.

X, en palabras de la inspectora, es un “niño que está como no debiera estar”. Es decir, es un niño que se enoja con extrema facilidad, con expresiones auto y heteroagresivas, siendo muy difíciles de controlar sus “crisis”, por lo que se justifica la demanda porque el niño esté con un acompañamiento dedicado, ya que la profesora no puede cumplir esta función sin descuidar a los niños restantes. Además, señala que los padres no pueden presentarse ante las crisis por exigencias laborales, lo que hace más difícil el abordaje del caso, pues no se concreta un correcto seguimiento al tratamiento que está recibiendo X fuera del colegio. Inspectora agrega que, en definitiva, “X es un niño que está en peligro”.

Por último, señala que la profesora jefe está muy afectada, pues siente que “hay promesas incumplidas” por parte de la Corporación en cuanto al apoyo sistemático en torno al caso. “Hay 44 niños que tienen que vivir una situación particular por culpa de X, por lo

que hay que llegar a una solución por el bien del niño y de los demás”, agrega. Propone que X tiene que pasar un tiempo en la casa para darle un respiro al profesor.

Los apoderados del curso han reclamado y exigido la aplicación del manual de convivencia, esto es, que a X se le suspenda cada vez que agrede a otro niño, tal como se le haría a cualquier estudiante.

Reunión piloto de convivencia (14/08/2014)

Esta reunión contó con la participación de inspectora ciclo básico, psicóloga PIE, coordinadora PIE, encargada de convivencia media, profesora jefe de X, orientadora, encargada de convivencia básica, equipo convivencia escolar CDS. Se trató el caso de X.

Según profesora jefe del curso, “este mes ha sido un mes “tranquilo, pero con tres crisis” (habla de X). “No hubo una persona que se hiciera cargo del cuidado de él. Ahora hay alguien, pero no es la ideal, ya que no es especialista”, señala. Agrega que “X no es el único con ese problema: tengo otro en la misma sala, que también explota, también es agresivo. Sabemos que toma medicamentos”. Señala que X ha tenido cambios significativos en un corto tiempo: “De un X rígido, como tabla, de vuelta de vacaciones vimos a un niño más suelto... ahora se ve tenso de nuevo”.

“Con este niño se puede trabajar”, afirma la profesora, “pero siempre y cuando esté con una persona que pueda atajarlo, contener su explosión”. Señala que están teniendo reclamos de los apoderados, ya que X, en sus arrebatos, en sus “crisis”, descontrola al grupo-curso, lo cual preocupa a los padres que tienen a sus hijos como compañeros del niño.

Según profesora, “este niño no corresponde a lo que entendemos por inclusión; debe ser atendido en la consideración de integración, con apoyo profesional constante.” Y agrega: “me da la impresión que este niño tiene esquizofrenia, tiene algo más que problemas de aprendizaje. Este tipo de casos no los podemos mezclar.” La profesora considera que el hecho de que X esté en el curso influye en el rendimiento académico de los otros niños: “cuando el niño tiene sus crisis, hay que sacar a los niños de la sala para poder controlarlo, por lo que se interrumpen las clases.”

Por último, para profesora el plan piloto no les ha dado recursos para mantener una continuidad en el caso de X. “Con hablar y hablar no sacamos nada”, señala. “Acá el niño o

se va, o ponen a alguien que lo cuide... al niño hay que mejorarlo”. Y agrega, “yo me indigno cuando se habla de inclusividad, porque estos niños no son para la inclusión. Para mí la inclusividad es un proceso, que necesita recursos. Ustedes no saben lo que se vive día a día con estos niños. Quiero un especialista, alguien que sepa, una terapeuta.” Concluye con que no se pueden tener niños con problemas en el colegio, y sobre el piloto señala: “yo tuve todas las ganas de trabajar en torno a él, pero yo creo que no funcionó”.

La orientadora de ciclo, señala que ha habido cuatro crisis (por parte de X) en muy poco tiempo. “A mí me da pena que le fallemos a un ser humano”, agrega, “pero quiero que los papás nos ayuden también”. “Los niños ya ni lo quieren tocar, ¿está bien que los niños lo ven como un niño enfermo?”. Afirma que está entre sus intenciones ayudar al niño, pero asegura que faltan elementos para conseguir su permanencia. “Al niño lo están aislando”, señala, “y eso lo va a afectar, porque él está creciendo y eso lo marca. Los niños se ríen de él, le dicen ‘el loquito’”. Agrega que los niños se están evaluando con él, preguntando porqué a él lo dejan hacer tantas cosas sin aplicar el reglamento: “se está trabajando con X en base a consideraciones”, concluye.

Por su parte, encargada de convivencia, señala: “siento que estamos con un proyecto, un compromiso con la familia. Sin embargo, hay temas prácticos que hay que considerar para retomar esto. Al niño hay que aplicarle el manual como a cualquier niño”.

Para encargada “hay un compromiso familiar en duda, sobre si el niño se toma o no los medicamentos.” Propone que haya un encargado de que X tome su medicamento, por ejemplo, una enfermera, siendo esto una necesidad práctica en torno al caso. Y agrega: “hay que darle un apretón a los apoderados: no puede ser que se desentiendan tanto de un caso que a nosotros nos ha significado tanto desgaste. Hay que brindarle un acompañamiento a la profesora jefe, un apoyo. Fijarle ciertas metas a X, que considere reglas, límites, que le permitan defenderse.”

Por último, encargada de convivencia señala que “estamos en crisis en todo momento, pero hay que jugarse las cartas en este proyecto, hay que enfocarse en avanzar.”

Según coordinadora del PIE, a X “hay que entregarle las herramientas para que pueda sortear las crisis. Hay que pensar en el manual como una herramienta para que no tenga las mismas

crisis”. Para la psicóloga del PIE, “el problema es que el foco pasó de lo grupal a la intervención individualizada. Se perdió la grupalidad, se perdió la idea de comunidad.”

La inspectora del ciclo básico, señala que “todo lo hicimos bien, hasta que dejó de estar bien. El tema es que ahora tenemos que apagar un incendio: que la profesora tenga un ayudante para que cuando algo ocurra, se pueda asistir oportunamente y no se afecte a cuarenta y cuatro niños más que también tenemos que educar.” Y concluye: “sólo así podemos retomar la grupalidad, pero la necesidad ahora es que la profesora tenga un apoyo especializado.”

Reunión convivencia escolar (01/10/2014)

Reunión con equipo de convivencia escolar que tiene como propósito abordar el tema de sala de psico-motricidad, charla a profesores sobre las características de X y cómo abordarlas, y comenzar la recopilación de actas/reuniones realizadas hasta la fecha. Asisten a esta reunión: Coordinadora PIE, profesora diferencial PIE, coordinadora convivencia escolar CDS, psicólogo CDS, profesora jefe 3º, encargada convivencia escolar y orientadora. La profesora solicita el proyecto escrito del piloto, con objetivos y actividades impresas, concretas.

Orientadora expone el gran tiempo invertido en el caso de X y el desgaste que ha significado esta inversión frente a la intervención y apoyo entregado al niño.

Se propone realizar una charla con los profesores, donde profesionales externos especialistas del área asistan al liceo.

Entre los acuerdos de la reunión, profesora jefe y orientadora recogerán la información sobre necesidades e intereses de los profesores en torno al tema, para ser abordado con los especialistas en la eventual charla (cuya fecha estimativa sería el 11 ó 12 de noviembre).

Equipo CDS sistematizará la información elaborada durante las reuniones del plan piloto, desde marzo hasta la fecha para evaluar proceso.

Reunión piloto de convivencia (22/10/2014)

Reunión cuyo propósito fue el de recopilar novedades en torno al caso de X por parte del equipo tratante COSAM. Participan: psicóloga PIE, educadora diferencial PIE, profesora jefe 3º, encargada convivencia escolar básica, coordinadora convivencia escolar CDS y psicólogo CDS.

Según psicóloga COSAM, X está “prácticamente” de alta con terapeuta ocupacional por avances en cuanto a tolerancia frente a la frustración. Dice no tener conocimientos sobre recientes eventos acontecidos al interior del liceo (“crisis”). Agrega que X últimamente ha tenido asistencias más espaciadas a sesiones en COSAM. Mañana (jueves) se reunirá con él, para conversar sobre nuevos episodios.

La psiquiatra de COSAM le comunicó a psicóloga que X, farmacológicamente, está estable. Psicóloga indica que X seguirá presentando “crisis”, producto de su TGD, por lo que el trabajo está orientado a controlar sus crisis y cómo abordarlas (trabajo fundamental con la madre).

La profesora señala que las “crisis” han seguido (después de la del 03/10). “Solamente hoy ha habido dos”, y agrega, “los niños llegan angustiados a sus casas a comentar a sus padres sobre el descontrol de X”. Señala que el niño trata de “malditos” a sus compañeros. “Ellos ya saben que tienen que evacuar la sala cuando a X le dan sus crisis.”

Profesora cuenta que ha logrado controlar a X a través de entrega afectiva, sin embargo, agrega, “hay veces en que se puede controlar y otras no... hay veces que por cansancio cesa”.

Psicólogo CDS pregunta si, en consideración del temor que han expresado la profesora y la orientadora frente a ciertas expresiones de X que refieren a “ganas de morir” o amenazas de “muerte”, presenta ideación suicida, o más bien responde a parte un pensamiento estereotipado y de contenido fantaseoso.

Psicóloga señala que no hay depresión en el cuadro, tampoco ideación, sino descontrol de impulso y expresión estereotipada. Además, aún está dificultada la autorregulación de X.

Profesora continúa el tema de los apoderados, señalando que éstos han hablado sobre el caso. “Están preocupados por lo que puede pasarles a sus hijos”, agrega. Señala que los

apoderados quieren protección para sus hijos, que no lleguen angustiados a las casas después de cada “crisis” de X.

Psicóloga agrega a lo anterior que la mamá de X quiere saber si es posible entregar información sobre lo que tiene su hijo al resto de los apoderados. El tema a discutir es si esta instancia referirá a un diagnóstico específico (TGD) o a las características que presenta X en su singularidad.

Según psicóloga, la mamá reconoce facilitadores en todo lo acontecido: por parte del colegio, al mostrarse activos en el abordaje del asunto, y en ver que los compañeros son muy acogedores con su hijo.

Por último, profesora señala que para estos casos problemáticos, primero se necesita trabajar en un espacio adecuado. “La sala es muy pequeña y los alumnos se sientan en puestos compartidos”, y agrega, “por lo que X siempre va a estar en contacto con otros, y eso es lo que siempre hará que se gatillen sus crisis”.

Al cierre de la sesión, se acuerda como objetivo concretar una reunión con los apoderados del curso para dar tranquilidad sobre el caso, a modo de charla que dé cuenta de las particularidades del caso en cuestión.

4.4 ANÁLISIS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y CATEGORÍAS

4.4.1. DEFINICIÓN DUBITATIVA DE CONDUCTA PROBLEMÁTICA:

Se refiere a la construcción informal y dubitativa de los significados de “conducta problemática”, que establecen los profesionales de la institución escolar, poniendo a la/el niña/o como el generador del problema.

“Un niño que está en la sala de clases e interrumpe fuerte, o golpea a un niño sin ninguna razón, o bota las sillas, o bota los cuadernos y tira los lápices, que se provoque como un caos en la sala. Que el niño provoque él un caos. O sea, es una conducta que no es por un niño que se pare, es, porque realmente... O una agresión así mismo, que se empiece a golpear la cabeza, que empiece a decir: ¡Ah! No quiero estar en este colegio. Odio este colegio”. Cosas así, son extremas. Extremas son las conductas que entendemos como conductas disruptivas”, (Orientador(a), 01:30).

Así como también la “conducta problemática” será entendida por la escuela –en términos poco específicos- como “la alteración del normal desarrollo del proceso de aprendizaje”, el cual es entorpecido por la/el niña/o estudiante “problemático(a)”.

“Bueno, tenemos un rango que va como en el nivel de interrupción que se produce en el aula. Para nosotros una conducta o una situación problemática es siempre la interrupción del normal desarrollo de las clases. Entonces, nosotros tenemos interrupciones menores que se entienden como el clásico “portarse mal” de un alumno que conversa demasiado o por ahí el chiste en medio de la clase. Y, tenemos alumnos que por sus características emocionales, los trastornos que ellos tienen, tienen reacciones de una violencia bastante grande” (Inspector(a), 06:00).

4.4.1.1 Subcategoría: **Aspecto inquisidor de los sentidos de la “conducta problemática”:**

Se refiere al carácter persecutorio de los sentidos que se le dan a la “conducta problemática”, por parte de la escuela y a quienes se les aplica (estudiantes). Sentidos que apuntan a estigmatizar situaciones y personas que no se adecuan a los estándares de comportamiento, tiempo y rendimiento que espera la institución escolar, y que ésta impone

como normales y esperados; a sabiendas que los problemas no son propiamente de las/os niñas/os a quienes se les sindicó como los responsables, sino que producidos por los mecanismos de la institución.

“Creo que es complejo. Es complejo hablar de conducta problemática tomando en cuenta que desde donde se está midiendo es un escenario que es exigente. Entonces, es muy simplista decir que: “conducta problemática del niño es que no atiende a la clase, que no puede estar sentado”. Pero, sí las conductas se vuelven problemáticas en el sistema escolar, más allá de que tenga el niño una conducta problemática. ¿Entiendes la diferencia que quiero hacer? Y, pasa que esos niños que son quizás más inquietos, que necesitan mucho más explorar, que son menos sobre-adaptados finalmente, lo pasan mal en el colegio y, principalmente, en un colegio como éste. Y, yo siento que, lamentablemente, en esa óptica como de normalizar a los niños ese tipo de niños lo pasa mal, y tanto él, como el sistema escolar. Entonces, pasa a tener una problemática, pero para el sistema, no para el niño. Harto se ha tratado de conversar, de abordar ahí, de qué podemos hacer nosotros como sistema para cambiar y tratar de que ese niño con una conducta que no se está adaptando al sistema escolar se pueda adaptar. Pero, cambiando al sistema y no cambiando al niño, entendiendo que el niño no necesariamente es el que tiene el problema, sino que es esta exigencia” (Psicólogo(a) PIE Liceo, 09:30).

Es decir, los significados persecutorios de la “conducta problemática” se referirán a las/os niñas/os que no se adapten a lo que la escuela y/o el profesor esperan de ellas/os.

“Niños que interrumpen hartos en las clases, probablemente molestan a otros compañeros, interrumpen a los profesores, les cuesta mantenerse en su puesto, podría ser. Cuando no son capaces de adaptarse a la situación que el profesor requiere para realizar la clase que él quiere hacer. Y eso, va a depender de las características de cada uno de los profesores, o sea, a la tolerancia a la inquietud, de la tolerancia a las opiniones distintas, a varias cosas” (COSAM, Psicólogo(a), 10:00).

4.4.2 MEDICALIZACIÓN DE LO PEDAGÓGICO:

Se refiere a cómo las acciones, estrategias, consideraciones y respuestas pedagógicas institucionales de la escuela frente a las/os estudiantes, han pasado a desplegarse hoy como respuestas médicas y farmacológicas, producto de cualquier situación que la escuela considere como “problemática”.

“Ahora por todo se les manda a los niños al especialista. ¿Qué hacían los profesores antes? Me pregunto. O sea, ¿Cuál era la metodología, la dinámica o la didáctica que ellos tenían para atender todas estas cantidades de niños? Porque, yo creo que los niños siempre han sido los mismos. No creo que la tecnología haya influenciado en esta situación de niños. No lo sé. Siempre me hago la misma pregunta. Yo me eduqué en un colegio en el que habían 20 a 30 niñas y nunca me di cuenta de que estuviéramos con psicólogos, neurólogos, psicopedagogos. No sé lo que irá a pasar ni cómo ha ido evolucionando la familia que tenemos tanto niño con tratamiento. ¿Cómo puede ser? Siempre me pregunto eso. Y, como soy quisquillosa, siempre trato de buscar el último recurso para que sea la mamá o sea derivado a un especialista. ¿Qué pasaba con esos profesores antiguos? O sea, ¿Por qué no teníamos tantas redes de apoyo y los niños igual salían adelante? No sé, mi pregunta. Ojala tú en tu investigación lo encuentres de por qué pasa esta situación de que tenemos tantos niños que hay que llevarlos al psicólogo, al neurólogo, niños con tratamiento psiquiátrico” (Orientador(a), 22:30).

4.4.2.1 Subcategoría: **Sublimación del fármaco:**

Se refiere a la confianza acérrima, a la exaltación del fármaco y la medicina como tecnologías y respuestas primarias, que en sí mismas, regularían y adaptarían a las/os niñas/os a los procesos estandarizados de tiempo, aprendizaje, rendimiento y eficiencia, que la escuela y el profesor esperan que cumplan las/os estudiantes.

“La primera expectativa que se tenía a veces en los colegios es que iba a llegar salud, iba a sacar un niño de clases y lo iba a meter al psiquiátrico, o lo iba a dopar, o me lo iban a planchar para que yo pudiera seguir mi vida tranquila como profesor” (Intervención PES, 09:30)¹²

¹² Intervención en crisis del Programa Escolar de Salud. Dirección de Salud.

El énfasis puesto en la utilización del fármaco y sus efectos, conlleva que las/os adultas/os profesionales de la institución escolar, consideren “milagroso” el tratamiento, puesto que las/os niñas/os se adaptarían y cumplirían, al unísono, con las exigencias de comportamiento (ya no problemático) y rendimiento escolar (sin “déficit”), armonizando el ambiente en función de lo que la escuela y los profesionales desean.

"Yo he ido a las salas y he visto las conductas de los niños. Por ejemplo, el niño que está con tratamiento, que lo he visto y le puedo mencionar varios casos, el niño escribe, participa, está más tiempo sentado en su lugar. O sea, dentro del contexto de la sala de clases él está siendo uno más como participante. Por ejemplo, he visto niños sin tratamiento... Porque, veo que es milagroso, pero soy como reacia, pero también, veo el efecto que produce en los niños. Cuando un niño está sin tratamiento, el niño se para, el niño grita, el niño molesta, se le cae un lápiz, se le cae otro lápiz y está todo el rato interviniendo lo que está haciendo el grupo. Y ¿Cuál es la consecuencia? Que, por ejemplo, como ese niño molesta al grupo, los que están alrededor de él, "¡Oye cállate!". Entonces, empiezan a intervenir y hacerlo callar al niño. "Señorita, me quitó un lápiz", "Señorita que se paró", "Señorita que me empujó", "Señorita que me quitó el cuaderno". A cada rato están en función de ese niño el grupo de compañeros que está al lado. Entonces, el tratamiento para mí es realmente milagroso, porque la pastilla funciona en algunos niños que yo he visto. Y, el niño, por ejemplo, está sentado, participa, juega en los recreos súper bien, o sea, es como un integrante más dentro del ambiente curso. Como que lo armoniza a él dentro del curso" (Orientador(a), 13:30).

4.4.2.2 Subcategoría: **Fármaco-dependencia de la escuela:**

Se refiere a la dependencia que se genera en las/os niñas/os; y también en las expectativas y proyecciones de las/os profesoras/es. Esto se traduce en que tanto niñas/os como profesoras/es, se pre-dispongan a la utilización y/o recomendación de fármacos para funcionar en términos de conducta y rendimiento. Naturalizando el hecho de que sin el medicamento no funcionarían de acuerdo a lo esperado por la escuela.

"Por ejemplo, de los 3 niños que están en mi curso con tratamiento, hay uno en particular que se le nota mucho, porque él se pone agresivo, se pone agresivo con los compañeros y consigo

mismo. Entonces, se altera a un nivel en que es drástico el cambio y es de un día para otro. Y, justamente, siempre ha coincidido que es, porque se le terminó la pastilla, no le llegaban más y se nota. Por lo menos en los casos que he tenido, ha sido siempre muy evidente. Nunca ha pasado que un alumno quede sin sus medicamentos, no se note y siga igual. O, por ejemplo, los que están tomando algo para la concentración es lo mismo, se nota al tiro, porque en clases están divagando, mirando por la ventana, no trabajan. Y ellos mismos te dicen. Yo tengo alumnos que me dicen: “Tía, es que hoy día no me tomé las vitaminas”, entonces, ellos mismos te avisan. Porque, a veces llegan en la mañana y a mí me han dicho: “Tía, se me acabó la pastilla hoy día. Hoy día me la compran, entonces, hoy día tal vez me va a costar”. Y eso, igual es bueno, porque ahí estoy más pendiente. Y efectivamente, claro, durante el día me voy dando cuenta que es así” (Profesor(a), 10:00).

La fármaco-dependencia, además puede evidenciarse en los efectos somáticos que las/os niñas/os pueden sufrir por la administración de psicotrópicos, por parte de las/os adultas/os (madres/padres, profesoras/es o enfermeras/os) para un esperado rendimiento y conducta en la escuela. Estos efectos somáticos se producen, tanto por el consumo; como por el no consumo del mismo (similar al síndrome de abstinencia).

“Es que muchas veces los niños cuando comienzan a tomar el fármaco se ven cambios positivos ¿Ya? Y, los papás cuando ven estos cambios piensan que ya el niño se mejoró y no siguen el tratamiento, se los quitan ellos los fármacos, no los siguen llevando a neurólogo, entonces, se ve en el niño cambios muy bruscos desde que estaba con los fármacos a cuando los dejó de tomar. Porque, dejar un fármaco es un proceso, no puedes dejarlos un día, “tomo un día y mañana los dejo de tomar”, tienes que ir disminuyendo las dosis gradualmente. Muchas veces se los cortan de sopetón. Entonces, los niños lo más típico es que ponen más desordenados, pero aparte les duele la cabeza, les duele la guatita, tienen también, repercusiones a nivel somático en que ellos se sienten mal”, (Psicólogo(a) PIE escuela, 13:00)

La fármaco-dependencia, tiene un fuerte énfasis en cumplir las expectativas del adulto, quien no concibe que el/la niño/a logre sin pastillas. Esto es, un comportamiento que se adecue a lo que se espera de él/ella. Por lo cual, se suministrarán dosis de fármacos acorde a las pretensiones del adulto; como por ejemplo, lo hacen las/os madres/padres.

"Por ejemplo, me pasó hace poco que una mamá exageró con la dosis, porque encontró que su hijo se había pegado un estirón y que la dosis era muy poca. Entonces, ella por su cuenta aumentó la dosis sin consultar médico, nada, por su cuenta lo hizo. Y esto, trajo como consecuencias que el alumno en clases no era un ser vivo. Era impresionante verlo. Tuvimos que llamar a la mamá, efectivamente nos comunicó eso y el niño no se movía, o sea, era impresionante verlo. Entonces, imagínate que ese niño así, en esas condiciones, se relaciona con sus amigos, sus compañeros, tiene horarios de recreo, de juego y se relaciona así. De hecho, los compañeros nos decían: "¿Qué le pasa?". Y, tuvimos que hacer entender a la mamá que tampoco era la forma, porque el niño estuvo una semana al menos así, porque la mamá encontraba que era lo mejor, porque claro, no la molestaba ni molestaba" (Profesor(a), 12:00)

Siguiendo lo anterior, las/os profesionales de la escuela, promoverán y propondrán la suministración de fármacos para que las/os estudiantes cumplan con las expectativas que las/os adultos de la escuela esperan de las/os niñas/os, ya sea en el ámbito del rendimiento académico, de las conductas relacionales o de otra índole. Focalizando en las/os niñas/os las intervenciones para lograr los resultados de la escuela.

"Un poco como que de alguna forma la semilla de la comprensión que las personas involucradas tengan respecto de las dificultades escolares de algunos alumnos. O sea, por ejemplo, hay una vieja escuela donde en verdad todo se resuelve con el medicamento, con el fármaco, o donde siempre la dificultad está en el niño. Y eso se ve, o sea, esa actitud para mirar los problemas se ve incluso reflejada en la relación que se establece con los apoderados, donde se les manda directamente a que vayan al médico, que vayan al neurólogo o que su hijo tiene problemas" (Psicólogo(a) PIE, Liceo, 17:00).

4.4.2.3 Subcategoría: **El estudiante como paciente:**

Se refiere al amalgamamiento de la figura de “estudiante y paciente”, donde ambas funcionarán como sinónimos para la escuela, pese a las diferencias paradigmáticas. No haciéndose distinciones entre ambas; antes bien, la escuela exigirá que el estudiante sea tratado como un paciente para conseguir que cumpla con lo que se espera.

“¿Eran estudiantes o eran pacientes? Fue la primera pregunta. Y, es una pregunta que es difícil de responder en lo concreto, en lo operativo. Es difícil responder cuando uno cruza de un paradigma de salud a uno de educación. Tienes que conversar con profesores, con directores, con un sistema educativo con un curriculum que está pensando en otra cosa, en disciplinar para que escuchen y aprendan” (Intervención PES, 03:00).

Las/los madres/padres y/o apoderadas/os de las/os estudiantes verán como una necesidad la medicalización de las/os niñas/os en la escuela y las intervenciones médicas. Lo anterior, en el entendido que para compensar en situaciones de crisis a los/las estudiantes (en la institución escolar o familiar), será necesario utilizar diferentes estrategias de intervención, incluida la internación en unidades médicas psiquiátricas. La relación entre la escuela y la salud, estará mediada –principalmente- por la acción del estudiante y su familia.

“Para mí, valoro todas las oportunidades que le ha dado el colegio; la paciencia, la consideración. La verdad es que es súper buena. Cuando él tenía crisis, en el colegio o en la casa, era bastante grave. En varias ocasiones, a él hubo que hospitalizarlo de corta estadía en el Hospital Calvo Mackenna. Eso es... una estadía mínima de dos semanas y una máxima de cuarenta y cinco días. Él siempre estuvo en las máximas, incluso algunos días más. Y como te decía, en bastantes ocasiones. Mientras él se trataba en ese momento en el PROVISAM, y había una comunicación directa con los médicos que lo trataban ahí y el colegio. Entonces me hacían sugerencias, hacían reuniones mensuales, de coordinación. Obviamente conmigo también habían entrevistas con estos médicos. Entonces, se trataba de generar un ambiente propicio para él, donde él pudiera actuar mejor. Donde él tuviera confianza, se sintiera más libre. Todo esto acompañado con medicamentos y distintas fórmulas de tratamiento, porque la verdad es que había que intentar de todo” (Apoderado(a), 06:00).

4.4.3 EXTERNALIZACIÓN/DERIVACIÓN DE LAS RESPUESTAS ESCOLARES FRENTE A DIFICULTADES EN EL AULA:

Se refiere a los protocolos y acciones de la escuela, como respuesta recurrente y estándar, frente a situaciones problemáticas en el aula de clases (conductas problemáticas y/o rendimiento deficitario). Estos procedimientos se materializan en la derivación de estudiantes a especialistas (médicos, psicólogos, neurólogos, psiquiatras u otros) como mecanismo para superar dichas problemáticas para la escuela. Conduciendo a una externalización de los problemas escolares.

“Ahora por todo se les manda a los niños al especialista. ¿Qué hacían los profesores antes? Me pregunto. O sea, ¿Cuál era la metodología, la dinámica o la didáctica que ellos tenían para atender todas estas cantidades de niños? Porque, yo creo que los niños siempre han sido los mismos. No creo que la tecnología haya influenciado en esta situación de niños. No lo sé. Siempre me hago la misma pregunta. Yo me eduqué en un colegio en el que habían 20 a 30 niñas y nunca me di cuenta de que estuviéramos con psicólogos, neurólogos, psicopedagogos. No sé lo que irá a pasar ni cómo ha ido evolucionando la familia que tenemos tanto niño con tratamiento. ¿Cómo puede ser? Siempre me pregunto eso. Y, como soy quisquillosa, siempre trato de buscar el último recurso para que sea la mamá o sea derivado a un especialista. ¿Qué pasaba con esos profesores antiguos? O sea, ¿Por qué no teníamos tantas redes de apoyo y los niños igual salían adelante? No sé, mi pregunta. Ojala tú en tu investigación lo encuentres de por qué pasa esta situación de que tenemos tantos niños que hay que llevarlos al psicólogo, al neurólogo, niños con tratamiento psiquiátrico” (Orientador(a), 22:30).

La escuela construirá, a través de artificios y diagnósticos que justifiquen las derivaciones al sistema de salud mental, una serie de “sintomatología” para conseguir que se derive al estudiante, y se le suministre tratamiento farmacológico para superar el déficit en el rendimiento escolar esperado por la escuela.

“El mal rendimiento escolar es una causa de derivación que muchas veces va adornada de otra sintomatología como para justificar, quizás, tratamientos o intervenciones que no

necesariamente tienen que ver con el actuar acá en el PROVISAM¹³. Ahí, hay que revisar, porque a veces son bajos rendimientos que tienen que ver con un trastorno del aprendizaje que no es soporte del PROVISAM. Nosotros aquí no trabajamos eso” (COSAM, Psiquiatra, 20:00).

4.4.3.1 Subcategoría: **Hacinamiento escolar como causa de crisis:**

Se refiere a cómo la sobrepoblación y el poco espacio en la sala de clases (infraestructura), es una determinante para que se generen situaciones estresantes para las/os estudiantes, propiciando conductas o situaciones que generan hechos problemáticos, de los cuales las/os estudiantes son responsabilizadas/os.

“Que los niños se mueven, que los niños necesitan interacción, que son cuerpo también, que necesitan experimentar, probar y no sólo estar sentados mirando para adelante, ni apretados. Yo creo en una escuela con más espacios, con más espacios que permitan esta movilidad y, que esta movilidad no sea mal entendida y ni mal interpretada por los otros. Y también, en la medida que hay más espacios, hay una modalidad más fluida. O sea, en la medida en que están todos apretados, el niño que se mueve, hace ruido, porque la silla le pega a la meza de atrás, el compañero de atrás le pega el manotazo, porque le empujó, o sea, es todo un efecto, también asociado a eso” (Psicólogo(a) PIE, Liceo, 28:30).

El hacinamiento de la sala de clases, también genera que las/os profesoras/os se vean forzadas/os a expulsar del aula a las/os estudiantes que entorpezcan la clase. Esto permitiría una solución inmediata, para continuar con el proceso de aprendizaje, que las/os profesoras/es tienen establecido en función de un tiempo estandarizado. Externalizando el problema hacia otros actores.

“Si tú eres profesor y estás haciendo clases con 45 alumnos, y permanentemente hay un chico que te interrumpe tu clase, llega un punto en que se le olvida al profesor el foco pedagógico y formativo que debemos tener siempre como educadores, y opta por mandártelo a la inspectoría” (Inspector(a), 18:30).

¹³ COSAM Centro de Salud Mental

4.4.3.2 Subcategoría: El “**tiempo escolar estandarizado**” como problema.

Se refiere a cómo el tiempo que la escuela impone en el aula, es un impedimento para los procesos educativos y la diversidad de temporalidades de las/os estudiantes hacinados en la sala de clases. Las/os estudiantes, no logran adecuarse a dicha temporalidad estandarizada, ni tampoco logran ser estimuladas/os pedagógicamente, a raíz de que se establece una temporalidad como normal y oficial.

“Por ejemplo, niños que son un poco más inquietos de lo normal, que no caen en un déficit atencional, son niños que quizás tienen un poco más de recursos, un poco más inteligentes y se aburren con clases que no son tan entretenidas, que son latosas, son poco motivadoras y niños que logran hacer, captar rápido, se aburren y caen en conductas disruptivas. U otros, que son un poco lentos en su aprendizaje, que tampoco son con alguna psicopatología ni algún trastorno específico del aprendizaje, también se aburren cuando los profesores no son capaces de darles el tiempo, porque el curso es muy grande, muy numeroso” (COSAM, Psiquiatra, 05:30).

4.4.3.3 Subcategoría: “**Frustración enfermante**” en los tiempos del éxito:

Se refiere a cómo la necesidad del éxito, como experiencia forzosa que las personas debiesen vivir en la actual sociedad, genera frustraciones insoportables en las/os niñas/os a quienes también se les conmina al éxito en el espacio escolar; sea este, éxito en el rendimiento eficiente (cumplir), éxito en el comportamiento (conducta), éxito en acatar las normas (obedecer) o de otras exigencias que imponga la escuela.

“Por ejemplo, estaba en una clase, y tenía que llevar un transportador; pero como él no está en todas las clases, no se entera de que tiene que llevarlo y se enoja. Se enoja. Ahora, lo bueno, en cierto lado, es que se enoja y sale de la sala. Entonces, no genera mayor trauma. Si no está muy enojado, conversan con él la gente del PIE, o me llaman a mí, y yo lo voy a buscar. Eso es más o menos lo que pasa. O no sé; el lápiz no escribió; o tenía una actividad y se la cambiaron por otra, que es algo que normalmente pasa. Pero él la actividad es a las tres de la tarde... no es ni cinco para las tres, ni a las tres cinco. Entonces es muy cerrado él. Generalmente, es por problemas de

frustración. De todo lo que genera eso: no entender algo, no flexibilizar... porque ve el mundo muy cuadrado. Entonces, es difícil. Es difícil” (Apoderado(a), 11:00).

La experiencia del éxito escolar, se significa como un hecho fundamental en la vida de un/una estudiante, incluso esta experiencia es considerada como terapéutica para que las/os niñas/os puedan superar sus conductas problemáticas -surgidas principalmente- por la frustración a no conseguir el éxito. Dicho éxito se promueve en la escuela como objetivo transversal, bueno y deseable.

“Lo que produce las conductas problemáticas. Por ejemplo, que un niño no esté nunca expuesto a la posibilidad de éxito, porque le cuesta, se saca malas notas y siente que no entiende nada. Entonces, de alguna manera hay que hacer y el profesor tiene que tener algunas modificaciones de tipo pedagógica para que el niño si pueda tener éxito. Todos los niños tienen la capacidad de aprender” (COSAM, Psiquiatra, 23:00).

4.4.4 NEGACIÓN INSTITUCIONAL A LA VOZ DE LA INFANCIA:

Se refiere a la negación de la voz de las/os estudiantes, de quienes se espera que escuchen y no hablen. Negación que se verá reflejada en las demandas que realicen las/os profesoras/es a las/os estudiantes, así como en las estrategias pedagógicas que los primeros desplieguen con los segundos.

“Como te dije al principio, nosotros tenemos reunión de equipo. Se hace una reunión de equipo en que UTP está presente en la parte de contenidos, está inspección en la parte de comportamiento, está orientación en la parte emocional y convivencia en la resolución de conflictos. Cuando hay un problema especial, como dije al principio, se conversa. Muchas veces se hacen adecuaciones del programa de educación en función de esos niños. Por ejemplo, el niño tiene un problema... Estamos haciendo un dictado y va a interrumpir, generalmente, va la niña del PIE y le hace el dictado a él, o lo saca de la sala de clases o está al lado de él para irlo complementando. O sea, lo ideal es no sacar al niño de la sala de clases, porque lo estaríamos como disgregando. “¿Por

qué –piensa un chiquitito- me tienen que sacar y hacerme la prueba afuera?”. Pero, sí se le empieza a enseñar que tiene que estar con la boquita cerrada" (Orientador(a), 21:00).

4.4.4.1 Subcategoría: “Sordera escolar enloquecedora” de estudiantes:

Se refiere a cómo la decidida “sordera de los profesionales de la escuela” a tomar en cuenta la voz de las/os niñas/os estudiantes y sus vivencias subjetivas, estimula o fuerza colapsos psíquicos y/o emocionales, que pueden producir estados de locura, que ponen en peligro tanto a él/la niña/o como a quienes les rodeen.

“Un niño descompensado efectivamente te puede mandar al hospital del trabajador. Ahora, no es que quiera hacerlo, no puede no hacerlo que es otra... Y bueno, el énfasis después tuvo que ver con intervenir lo menos posible, lo justo y necesario, con acotar muy bien los ámbitos de responsabilidad de salud. En este caso mío, que yo iba a los colegios a una cuestión muy puntual, muy bajo perfil, muy de cirujano si se quiere, que no cause mucho ruido y donde tienen que hacerse las acciones necesarias en los colegios. Y además, supervigilar eso. Muchas veces nos tocó que la intervención en crisis fue menor a la del seguimiento. Cuando se develaban abusos sexuales detrás de esas intervenciones o detrás de esas descompensaciones, y era el mismo colegio donde nos confirmaba la hipótesis de que era del colegio y no del niño, porque el niño nos contaba una cosa y el colegio no había podido reaccionar, y en esa sordera el niño enloquecía” (Intervención PES, 15:00).

4.4.4.2 Subcategoría: La voz de la niñez como problema en el aula:

Se refiere a cómo la voz de las/os niñas/os estudiantes no está prevista en la sala de clases, lo que produce situaciones problemáticas (disruptivas) cuando esta voz aparece; tanto para la/el estudiante, como para la/el profesor/a. Problemas de los cuales son responsabilizados las/os niñas/os. A pesar de que es el espacio aula, y las consideraciones pedagógicas las que ven la aparición de esta voz como un problema para el aprendizaje.

"O sea, muchas veces los niños no se ubican de que están en un aula. Por ejemplo, yo he observado unos casos que justo hoy estaba conversando con la profesora, donde la profesora estaba

haciendo un dictado en primero básico. A estas alturas, los niños saben que cuando la profesora está haciendo un dictado tienen que tener su lápiz en la mano, su goma y ellos no pueden interrumpirla. La profesora repite la palabra, repite la palabra por segunda vez y por tercera vez. Pero, este niño muchas veces viendo la indicación que la profesora les da, “Vamos a hacer un dictado, usted tiene que escuchar en silencio. ¿Todos tienen su lápiz? Perfecto. Voy a dar la palabra, escúchenla. Segunda vez, escuchan y la escriben”, la indicación de la profesora. Y ese niño, antes de que la profesora mencione la palabra: “Señorita...” empieza. Yo creo, que esas conductas que son disruptivas de la sala de clases en que todo el mundo está en silencio, todo el mundo escuchó la información del principio, desde el último niño de la fila al que está al lado de la profesora, eso llama la atención. ¿Por qué escuchó la instrucción, pero levantó la mano, no esperó que le dieran la palabra y habló?” (Orientador(a), 19:30).

4.5.- RELACIONES ENTRE CATEGORÍAS

El sistema escolar funciona con valores y lógicas ligadas al modelo de la eficiencia, el cual basa sus procedimientos en el éxito del rendimiento escolar. Esto conlleva que los tiempos, espacios y las metodologías no estén pensadas, ni diseñadas desde y para las necesidades de las personas que concurren a la escuela, dado que existe una lógica economicista que impera en el funcionamiento del sistema escolar. La inversión en infraestructura, espacios adecuados o reducción de estudiantes por sala, no es considerada como una necesidad de primera urgencia; por tanto, el hacinamiento será una constante en la escuela.

El hacinamiento, explicado en la categoría “hacinamiento escolar como causa de crisis”, será una detonante de situaciones estresantes y problemáticas en la sala de clases (para estudiantes y también profesoras/es). De estas situaciones problemáticas, suscitadas por hacinamiento en el aula, se responsabilizará a las/os niñas/os; para ello, la escuela y sus profesionales se referirán a la “conducta problemática”, la que será aplicada a las/os estudiantes, haciéndolos aparecer como los generadores de dichas problemáticas, tal como se explica en la categoría “definición dubitativa de la conducta problemática”, es decir, a través de la construcción informal y confusa de los significados de “conducta problemática” que establecen los profesionales de la institución escolar. Estos profesionales, significarán diferentes acciones que realizan los estudiantes como problemas, los que pueden ir en un espectro amplio, desde hablar hasta una crisis emocional, ésta última producto de la frustración.

Los sentidos y significados de la denominada “conducta problemática”, serán contruidos de manera tendenciosa por la escuela, como se ha visualizado en la subcategoría “aspecto inquisidor de los sentidos de la “conducta problemática”; por lo cual, el carácter persecutorio y estigmatizante de los sentidos que se le dan a la “conducta problemática” por parte de la escuela y a quienes se les aplica, será una constante. Sentidos que apuntan a “criminalizar” situaciones y personas que no se adecuan a los estándares que espera la institución escolar; a sabiendas que los problemas no son propiamente de las/os niñas/os a

quienes se les indica como los responsables; sino que producidos por la institución misma, en función de los propósitos actuales de la educación de mercado.

De esta manera, lo que la escuela entenderá por “conducta problemática”, se basará en entender a la/el niña/o como el problema en sí. Por lo cual, los sentidos que dicha conducta adquiera serán persecutorios para con las/os estudiantes, como se ha señalado en la subcategoría antes mencionada, puesto que se buscará responsabilizar institucionalmente a las/os niñas/os de las problemáticas surgidas en la escuela, tales como el hacinamiento. Mediante una serie de técnicas de regulación de la conducta, centradas en los aspectos individuales de los/as estudiantes, a quienes la escuela ya no se referirá, ni tratará como personas con las cuales deba dialogar y acordar; sino que los tratará como pacientes en el sentido médico de la palabra, refiriéndose a ellos como: “casos”, “casos especiales”, “agresor”, “generador de caos”, “conflicto”, “problemáticos”, “disruptivos”; donde el nombre propio de las personas se pierde, constituyéndose como un “caso” de carácter médico, lo que genera un nudo vincular nunca antes visto entre la institución escolar y la institución médica.

La estrategia, con la que la escuela responde a estas situaciones problemáticas, es la derivación escolar de las/os estudiantes al sistema de salud mental, con el objetivo prioritario de diagnosticar para utilizar apoyo farmacológico, como ha sido detallado en la subcategoría “externalización/derivación de las respuestas escolares frente a problemas en el aula”. En este sentido, se establecen protocolos y acciones de la escuela como respuesta estándar frente a situaciones como las conductas problemáticas y/o rendimientos deficitarios. Estos procedimientos se materializan en la derivación de estudiantes a especialistas internos, tales como el programa de integración o convivencia escolar; y externos, relacionados al área médica (psicólogos, neurólogos, psiquiatras) con la idea de establecer un “tratamiento” como mecanismo para superar dichas problemáticas originadas en la escuela.

Es decir, la escuela responderá, a través de la patologización y/o discurso médico de la infancia, frente a los problemas que se generen en la escuela; como se explica en la categoría “medicalización de lo pedagógico”. Ahora bien, dicha medicalización de las respuestas a los problemas del aula, por parte de la escuela, provoca que los actores adultos que intervienen en los procesos pedagógicos tengan altas expectativas en el tratamiento

medicamentoso, adjudicándoles al fármaco propiedades “mágicas” o “milagrosas” para resolver situaciones que la escuela considera como difíciles; tales como, conductuales o de rendimiento escolar. Este fenómeno se ha explicado en la subcategoría “sublimación del fármaco”, y revela la confianza acérrima de la escuela en el uso del fármaco y la medicina como tecnologías y respuestas primarias para resolver los problemas educativos.

El uso del fármaco por parte de la escuela, como respuesta estándar a los problemas en el aula (“medicalización de lo pedagógico” y “sublimación del fármaco”), genera (consciente o inconscientemente) una fármaco-dependencia, dicha dependencia se muestra, tanto en las/os adultas/os que promueven el fármaco como solución, dado que se cumple con las expectativas -respecto del comportamiento y el rendimiento- que se tienen sobre el estudiante y su regulación al entorno; así como, en las/os niños, a las/os cuales se les suministra, quienes sienten que sin el medicamento no funcionan bien.

Lo anterior, se traduce en que, tanto niñas/os como profesoras/es, se pre-dispongan a la naturalización del consumo de fármacos para funcionar en la escuela en términos de conducta y rendimiento esperado. De esta manera, al “medicalizar lo pedagógico” la escuela transforma y trata a la/el niña/o ya no como estudiante, sino como un objeto/paciente (del área médica), como se detalla en la subcategoría “el estudiante como paciente”.

Entonces, será natural y esperable que se responda, con tratamiento farmacológico, frente a las vicisitudes que surjan, las cuales muchas veces no son claras en cuanto a su sintomatología. De ahí que se releve que la “fármaco-dependencia” no sólo se da en las/os niñas/os, que piensan que no pueden funcionar sin “la pastilla”, sino también, sea un fenómeno que se dé en las/os adultas/os, ya que éstas/os también pensarán que sin las pastillas las/os niñas/os no pueden funcionar como se espera que lo hagan.

La adaptación de la “conducta” y el rendimiento, por medio de la utilización de técnicas asociadas a la medicina, también se vincula al hecho de responder a los ritmos institucionales de la escuela, a su tiempo cronológico en el cual se sitúan sus exigencias. El tiempo es un tema reiterativo en las entrevistas, tanto de las/os profesionales de la escuela, como en el área de salud mental. Como se ha señalado, la escuela impone un tiempo estándar al cual las/os niñas/os deben adecuarse, con el fin de que cumplan los objetivos que se esperan de ellas/os, lo que implica desplazar los tiempos propios y relativos que cada niña/o tiene

para aprender. Esto lo explica la subcategoría “el tiempo escolar estandarizado como problema”. Parte de las conductas problemáticas que la escuela considera como tal, se refieren al hecho de un desfase temporal de algunas/os niños con respecto al tiempo estándar, como lo grafica el siguiente extracto de la entrevista realizada a profesionales del COSAM: *“Por ejemplo, niños que son un poco más inquietos de lo normal, que no caen en un déficit atencional, son niños que quizás tienen un poco más de recursos, un poco más inteligentes y se aburren con clases que no son tan entretenidas, que son latosas, son poco motivadoras y niños que logran hacer, captar rápido, se aburren y caen en conductas disruptivas. U otros, que son un poco lentos en su aprendizaje, que tampoco son con alguna psicopatología ni algún trastorno específico del aprendizaje, también se aburren cuando los profesores no son capaces de darles el tiempo, porque el curso es muy grande, muy numeroso” (05:30).*

Dado que el “hacinamiento escolar como causa de crisis” y “el tiempo escolar estandarizado como problema” son características institucionales de la educación actual, y a su vez, situaciones constitutivas en la aparición de hechos que la escuela considerará como problemáticas en las/os niñas/os; las voces de éstas/os -en dichos contextos- serán invisibilizadas, negadas en pos del normal desarrollo y funcionamiento escolar. Es por lo anterior, que la categoría “negación institucional a la voz de la infancia”, implica desatender la voz de las/os estudiantes, de quienes se espera que escuchen y no hablen, negación que se verá reflejada en las demandas que realicen las/os profesoras/es a las/os estudiantes, así como en las estrategias pedagógicas que se despliegan.

Esta negación de la voz de las/os niñas/os en la escuela, implica que éstas/os no cuenten con espacios ni tiempos para expresar lo que viven, en un contexto de hacinamiento y/o en los procesos pedagógicos (ya que lo propio de las/os estudiantes será ‘escuchar’). Por lo cual, la voz en el aula es considerada como “problemática”, esto queda de manifiesto en la subcategoría “la voz de la niñez como problema en el aula”.

Otro aspecto de esta negación de la voz de las/os niñas/os en el aula, tiene que ver con la estimulación de situaciones estresantes, que empujarían a las/os niñas/os a enloquecer, puesto que -como se ha señalado más arriba- estas/os mismos/as, interiorizan que son ellas/os quienes tienen el problema y no la escuela. El desoír como actitud institucional, fomenta; por un lado, una desatención a los modos y maneras en que experimentan la realidad las/os

niñas/os; y por otro lado, produce que ellas/os puedan caer en situaciones enloquecedoras al no tener la posibilidad de expresarse y auto-nombrar lo que les sucede, produciendo una “sordera escolar enloquecedora de estudiantes”.

Un elemento asociado a situaciones enloquecedoras a las que son expuestas/os las/os niñas/os, está relacionado con la necesidad de la experiencia del éxito que agita e impone la escuela. Entre la intolerancia al déficit y la urgencia del buen rendimiento, resalta una pulsión por el éxito que se les exige a las/os estudiantes. El no alcanzar el éxito (ya sea en el rendimiento, la eficiencia o la conducta esperada) generará situaciones de grave frustración en las/os niñas/os, la cual estimula situaciones proclives a colapsos psíquicos y emocionales, como dan cuenta varias entrevistas. Esto queda graficado en la subcategoría “frustración enfermante en los tiempos del éxito”. Tal vez esta última subcategoría referenciada da cuenta de un fenómeno circular en la producción de las denominadas “conductas problemáticas” por parte de la escuela, una subcategoría que podría funcionar como eslabón para entender el fenómeno analizado.

Si las/os niñas/os son sometidas/os a las lógicas del éxito (equivalente al rendimiento) en y por parte de la escuela, pero además son expuestas/os a condiciones de hacinamiento en el aula, donde las composturas de sus cuerpos y voces deberán estar rígidas, quietas y silenciadas, cualquiera que colapse debiese “abandonar la competencia” por alcanzar el éxito. Esto, tal vez, pueda hacer comprender la experiencia enloquecedora que tiene la frustración en dicho contexto; un fenómeno que conlleva a la expulsión de estas/os niñas/os del aula (donde no habría espacio para ellas/os, tal vez sólo para las/os más fuertes, las/os más adaptadas/os). Y con la expulsión, no sólo decanta en la externalización de estas/os niñas/os del sistema escolar al sistema de salud mental; sino también, en la experiencia de rechazo que sufren por parte de sus compañeras/os, y también de profesoras/es, al ser calificadas/os como “raros” y/o “crisis”. Con esto quedan implícita o explícitamente etiquetados como “anormales”. Esto puede producir e incentivar, que estas/os niñas/os sufran “acoso escolar” por parte de sus compañeras/os, cuestión que intensifica la experiencia de frustración (carencia de éxito y exclusión social), ya no sólo en el ámbito del rendimiento y la eficiencia (no responder al tiempo estándar), sino también en los aspectos relacionales. Las siguientes citas hacen referencia, como un ejemplo que condensa la experiencia de quedar etiquetados

como “problemático” (raro, anormal) y quedar expuesto a situaciones de bullying en el ámbito escolar antes descrito:

“Por lo tanto, dentro del colegio, ¿dónde podrías decir tú, que se produce esencialmente el problema? Con la incomprensión de los profesores, y el bullying de los niños. En distintos ámbitos. “Hay que hacer un trabajo de raíz cuadrada”. “¡Ah, no! No era de raíz cuadrada...”, era de fracciones. Eso X no lo entiende, y se produce el conflicto. (Apoderado(a), 24:30)

“Bueno, y el tema de los alumnos. Lo molestan, le da pena, le da rabia... mezcla las cosas, y puede explotar en algún minuto. Gracias a Dios no lo ha hecho” (Apoderado(a), 24:30)

4.6.- VÍNCULOS HIPOTÉTICOS DE LOS DATOS

4.6.1 NIÑEZ NO ES SINÓNIMO DE INFANCIA

Diversos autores recurren a la etimología de la palabra “infancia” para explicar las concepciones que subyacen a ésta. La palabra significa sin derecho a voz; viene del latín ‘infans’: mudo, que no habla / incapaz de hablar, infacundo / que aún no puede hablar, niño (Diccionario Latín VOX, 2002, p. 246). En latín el verbo ‘fari’ significa hablar, y está antecedido por el prefijo de negación ‘in’. Por ejemplo, “infandus” (in, fari): que no se puede o no se debe decir, vergonzoso, abominable/ horrible, monstruoso (Diccionario Latín Vox, p. 246). A diferencia de otros verbos que en latín implican la idea de “hablar” (como ‘loquor’: hablar / decir, mencionar; ‘dico’ dixi dictum 3tr: decir / pronunciar / llamar / escribir, describir, cantar), “fari” se refiere a la idea de hablar en público. Es decir, un/a niña/o puede ‘loqui’ (hablar), pero no ‘fari’ (hablar en público). El hablar en público en la antigua Grecia y Roma -pero también en nuestra actual sociedad- es un “privilegio”, resguardado sólo para ciertas personas, que deben ser primero adultas; pero además, ostentar de autoridad. De ahí que la “infancia”, antes que un estado propiamente biológico, sea una condición social y política, es decir, propiamente cultural.

Las personas a las que se les constriñe a la infancia son consideradas, en estricto rigor, “proyectos” de personas –no serían personas en acto, aquí y ahora-. Estarían en camino a ser

personas, en formación. Usando las metáforas aristotélicas, serían personas en potencia, pero no en acto. Las personas a las que se les obliga a la infancia, son postergadas de manera constante hacia el futuro, un futuro siempre heterosexual; es decir, un *futurismo reproductivo* (Edelman, 2004, p.18), donde no sólo se debe ser ‘eficiente’ en el ámbito productivo, sino también en el re-productivo.

La profesora de educación básica, poeta y teórica argentina Valeria Flores, en su libro “Chonguitas: masculinidades de niñas” (Flores & Tron, 2013) refiere que la modernidad construyó la categoría de infancia y a sus propios sujetos como “proyecto”: de ciudadano, de hombre, de futuro, de familia, de felicidad, de patria, etc; y si se era una niña, -señala- un proyecto de “mujer” venía a conquistar nuestros cuerpos, enclave estratégico de la reproducción social. Las personas forzadas a la infancia; el presente les es negado. De ahí que algunos teóricos afirmen que “los niños sufren una infantilización que no es la suya” (Foucault & Deleuze, 2000, p. 12).

Se podría señalar que a la base de lo planteado subyace; por un lado, la creencia patriarcal y adulto-céntrica de que habrían ciertos cuerpos (las/os niñas/os) que debiesen estar a la orden de otros cuerpos (los adultos) –en el aula escolar esto es paradigmático. Es decir, existiría un “ordenamiento natural” que establecería una jerarquía, basada en una biología de carácter patriarcal (lo femenino sometido a lo masculino, lo menor a lo mayor); que a su vez, conlleva el sello ineludible de lo re-productivo planteado por Edelman en su libro “No al futuro” (2004).

Considerando lo expuesto, es fundamental señalar que la “infancia” se diferencia drásticamente de la “niñez”. La primera es un estado político social, al cual son sometidos ciertos grupos de personas consideradas inválidas en cuanto tal; por lo que se les niega la posibilidad de decir y auto-nombrarse. Esto ha sido una constante en el pensamiento occidental, que ha usado a la infancia para diferenciar lo ‘humano’ de lo ‘no humano’; en donde la jerarquía binaria del pensamiento patriarcal occidental, lo ‘humano’ sería algo a priori superior a lo ‘no humano’, que sería naturalmente ‘menor’. Tal vez de ahí, provenga la denominación que se usa hasta nuestros días para llamar a las/os niñas/os: menores –a pesar de que la Convención Internacional de los Derechos del Niño los considera como personas y sujetos políticos de derechos desde hace ya varias décadas. Esta diferencia entre

‘humano’ (adultos) y ‘no humano’ (niñas/os), hace posible la superioridad; el pensamiento occidental, donde Occidente aparece como el lugar privilegiado de ‘lo humano’. Como refiere la filósofa chilena Alejandra Castillo, analizando cómo el pensamiento occidental ha construido lo ‘humano’; y por tanto, lo ‘no humano’; “la distinción humano-animal es quizá la forma dominante que la tradición filosófica occidental ha utilizado al momento de definir lo humano. De Platón a Descartes, de Heidegger a Lévinas, esta distinción se ha considerado fundamental y “natural”. Pero, esta distinción no es la única y la principal, según la filósofa Castillo. La segunda distinción invocada por el pensamiento occidental para distinguir lo humano es aquella que se estructura en torno a la distinción entre adultos y niños. Las personas ignorantes y supersticiosas, los pueblos no occidentales, se dice, son como los niños” (Castillo, 2009, p. 84).

De acuerdo a esta filósofa, las mujeres son un claro ejemplo de ello en lo que respecta a lo “no humano” y su de-construcción histórica, puesto que hasta hace poco se les negaba la posibilidad de hablar en público (‘fari’), ya que se decía de ellas que “naturalmente” no estaban aptas para ello. De hecho, a las mujeres sólo hace recientes décadas se les ha “concedido” la condición humana; y por tanto, los derechos asociados a dicha condición (entre ellas el derecho a sufragio), no sin pleitos y resistencias. De ahí que las mujeres históricamente han sido colocadas (a la fuerza) del lado de lo ‘no humano’, como las/os niñas/os, como los animales (Castillo, 2009). Esta es una de las razones por las cuales las mujeres eran tratadas legalmente como ‘menores de edad’, y en vista de lo anterior, necesitarían permisos y autorizaciones de sus esposos o padres para disponer de sus bienes, herencias, e incluso de sus cuerpos, el cual era un bien de usufructo del esposo, o padre de familia. A partir de este preámbulo, lo que interesa es resaltar y comparar cómo la idea de infancia es una construcción política, para deslegitimar la condición de sujeto y de persona de las/os niñas/os, tal como explica la filósofa Alejandra Castillo con respecto a las mujeres: “bien sabemos cada una de nosotras que cuando se nos trata de “niña”, a pesar de haber superado ya largamente la treintena, estamos siendo excluidas del universo de lo “humano” y arrojadas al mundo de la infancia, de la minoría de edad, de la inferioridad” (Castillo, 2009, p. 84). La infancia aparece como inferior (no humano) para el mundo adulto (humano). Es por ello que se exija de ella (la infancia) que calle y acate las órdenes que se le dan.

Los profesores en el aula, se exasperan cuando un/a niño/a habla sin que se la haya dado permiso, puesto que lo que se espera de él/ella es la “infancia”: que calle, que no tenga voz. Con las/os niñas/os ocurre algo similar y homologable a lo que ha ocurrido históricamente con las mujeres. De hecho, suelen levantarse los mismos razonamientos, que buscarán institucionalizar una jerarquía basada en una disminución biológica, para descalificar social y políticamente a las personas de edades recientes en el mundo; olvidando el principio de no discriminación que debiese regirnos en una sociedad mínimamente democrática, donde no se debiesen tolerar discriminaciones autoritarias basadas en el género, el sexo, la edad, raza, condición socio-económica o de otra índole.

Entonces, la infancia se debe comprender o presentar, no como un estado meramente biológico; sino político, al cual están expuestos hoy las/os niñas/os. De ahí que se deba promover y estimular a las/os niñas/os a que se “emancipen de la infancia”; haciéndose cargo de sus voces y de sus decires, que sean parte de “las múltiples voces que pueblan” el mundo y los espacios de convivencia. Sin embargo, la escuela como institución hace todo lo contrario, refuerza la idea naturalizada de que las/os niñas/os debiesen callar y no hablar, invisibilizando con ello, el abuso de poder (principio de toda humillación) sobre los niños y niñas.

Lamentablemente, para referirse a las/os niñas/os se elaboran y usan una serie de términos peyorativos que señalan una minorización en la jerarquía de importancia patriarcal, caracterizada también como discriminatoria, incluyendo acá el aspecto generacional y etéreo. Así, las/os niñas/os serán llamadas/os “menores”, como si esa fuese su insoslayable ontología esencial.

4.6.2 LA RELATIVIDAD DEL TIEMPO V/S EL TIEMPO ESTÁNDAR DE LA ESCUELA

En el transcurso de esta investigación, se ha relevado la situación de cómo el tiempo estándar que propone e impone la escuela, genera problemas a las/os niñas/os que offician de estudiantes. Entre ellos, se ha resaltado el hecho de que el tiempo estándar no permite espacios para temporalidades que no se ajusten al tiempo institucional. Esto tiene distintas implicancias y consecuencias; entre ellas, la exclusión de niñas/os del aula por tener temporalidades ya sea más rápidas, ya sea más lentas a la propuesta por la escuela, como se ha demostrado anteriormente en las entrevistas.

El tiempo estándar de la escuela fuerza a las distintas temporalidades (personas), reunidas en la sala de clases (espacio), a seguir un tiempo único (estándar), que contraviene la naturaleza de las temporalidades de las personas humanas presentes en el mundo. A pesar de las fuertes críticas que el científico inglés Stephen W. Hawking (1988) dirige contra la Teoría de la Relatividad General y las aportaciones realizadas a ésta por Einstein, re-afirma y re-conoce un hecho -aún- de gran relevancia: que cada una/o de nosotras/os somos un tiempo distinto (relativo) al otro; por lo que no habría un tiempo estándar: “en la teoría de la relatividad no existe un tiempo absoluto. Cada observador tiene su propia medida del tiempo” (Hawking, 1988, p. 121). Esto debe ser considerado al abordar el fenómeno del tiempo estándar que impone la escuela, ya que hablamos de conocimientos que como humanidad hemos ido acumulando a lo largo de nuestra existencia. En la teoría de la relatividad no existe un tiempo absoluto único, sino que cada individuo posee su propia medida personal del tiempo, medida que depende de dónde está y de cómo se mueve (Hawking, 1988, p.38). Estamos sujetos a las leyes de la física, las cuales nos son ineludibles, incluidas en la sala de clases.

Esto también puede hacer comprender el daño que la estandarización del tiempo impuesto por la escuela, produce en las/os niñas/os y los actores que componen el entramado educativo. Es esperable que las/os niñas/os no sepan que el tiempo es relativo, y que cada una/o de ellas/os es relativo/a a la/el otra/o, es decir, no tienen la misma temporalidad para aprender, aunque sí se vean expuestos a la obligación de vivir y aprender de manera estandarizada, bajo un único tiempo posible. Tal vez, sólo habitan el fracaso -al mandato

temporal de la escuela- y piensen y sientan que ellas/os, como niñas/os, están “físicamente falladas/os”.

Cada una de las existencias presentes, somos un tiempo único en el universo, es decir, relativo. Lo anterior, es algo inevitable respecto de las leyes de la física que nos constituyen. Someter a las/os niñas/os a un tiempo estándar, prontamente debiese ser establecido como una forma de vulneración grave a los Derechos Humanos. Pues el tiempo es muy sutil y contrapuesto al tiempo estándar (a un tiempo absoluto), que se impone como modo oficial en la escuela (que podríamos denominar como ‘antinatura’). En el entendido que en un espacio como una sala de clases pequeña, con 46 personas recientemente llegadas a la existencia en el mundo -entre ellas un adulto-, se sometan todos juntos al logro de los objetivos, en función de la presión de un “tiempo absoluto”, es un hecho no menos dramático en cuanto a sus efectos, prontamente notamos cómo se van deteriorando los vínculos entre las personas, distanciándose significativamente de lo que sería una educación basada en reconocimiento del otro y de su singularidad en el mundo.

Lo que se espera que ocurra, de acuerdo a las leyes de la física (estas son las conclusiones de Hawking); son más bien, “desviaciones de la homogeneidad a más pequeña escala, como las galaxias, estrellas e incluso los seres humanos” (1988, p. 222). Esto puede servir para entender y analizar el por qué la escuela enloquece a niñas/os, haciéndolos colapsar. Si el tiempo que ahí se les impone, contraviene los tiempos físicos de las personas que ahí se encuentran, la crisis o el colapso es una cuestión que se presenta como insoslayable; tanto para la conmoción del cuerpo de las/os niñas/os, como la conmoción del cuerpo de las/os adultas/os, que colapsan al no poder contener a las/os niñas/os que son presionados a cumplir con dichas lógicas y tiempos. Comprender esto, nos puede hacer entender una aseveración que realiza Jean Genet (1979) en su texto “El niño criminal”; a saber, “los colegios, las escuelas y los institutos tienen su disciplina, que puede parecer igualmente severa y despiadada a los seres de naturaleza sensible. A ello respondemos que el colegio no está hecho *por* los niños: está hecho *para* ellos” (p. 45). El tiempo estándar de la escuela no considera los tiempos relativos de las/os niñas/os, categorizándolos como deficientes en función de no lograr el éxito escolar.

Que el tiempo estándar que impone la escuela dañe a las/os niñas/os (directa o indirectamente), responsabilizándoles de dicho daño (conductas problemáticas), aparece en las consideraciones de las/os profesionales del sistema de salud mental. Al respecto, y a modo de graficar y exponer lo referido por dichos profesionales, donde describen explícitamente este punto, queda de manifiesto lo que se ha planteado hasta ahora, señalan: ...“por ejemplo, niños que son un poco más inquietos de lo normal, que no caen en un déficit atencional, son niños que quizás tienen un poco más de recursos, un poco más inteligentes y se aburren con clases que no son tan entretenidas, que son latosas, son poco motivadoras y niños que logran hacer, captar rápido, se aburren y caen en conductas disruptivas. U otros, que son un poco lentos en su aprendizaje, que tampoco son con alguna psicopatología ni algún trastorno específico del aprendizaje, también se aburren cuando los profesores no son capaces de darles el tiempo, porque el curso es muy grande, muy numeroso” (COSAM, 05:30).

Hoy la sociedad aparece hegemonizada por el mercado (de la oferta y la demanda) que busca achatar la densidad del tiempo. A su vez, la escuela impone este ritmo de vida, por medio de un tipo de rendimiento que es internalizado por los sujetos, en la simultaneidad de un tiempo absoluto. Como señala Carlos Cullen (2009), se trata de una sociedad del zapping permanente que finalmente se reduce a un pensamiento único. Una sociedad sin memoria y sin proyecto, sin pasado, sin futuro, sin presente.

4.6.3 EL COMPORTAMIENTO ESCOLAR COMO PRODUCTO

En nuestra sociedad, las/os niñas/os están sometidas/os a una serie de exigencias y roles institucionalizados, es decir, que no pueden eludir. Estas exigencias y roles no han sido, ni acordados ni negociados con ellas/os, simplemente se dan como exigencias naturales.

Entre estos roles resaltan el de estudiante, hija/o y/o paciente, los que conllevan instituciones en donde los debe encarnar y representar (estudiante en la escuela; hija/o en la familia; paciente en la salud), y también adultas/os a las/os que debe acatar (las cuales se presentan como autoridades naturales e incuestionables).

Esta multiplicidad de roles, instituciones y autoridades a las cuales deben someterse de modo natural, se encuentran ligadas para hacer de la/el estudiante un/a futura/o productor/a (trabajador/a). Como se señaló en el vínculo hipotético “*Niñez no es sinónimo de infancia*”, según Valeria Flores, las/os niñas/os son considerados ‘proyectos’ (de familia, trabajador, patria) y el tiempo que se les impone es un ‘futurismo reproductivo’ (Edelman, 2004), por lo cual la formación escolar y valórica, tanto de la escuela como de la familia, estará orientada a hacer del estudiante un futuro trabajador (productivo) y un futuro padre/madre de familia (reproductivo).

Tomando lo anterior, lo que está en juego es el problema de la inversión de las relaciones de lo social a lo económico para dar lugar a un mecanismo de mercado en el cual la vida misma del individuo se convierte en una suerte de empresa (Foucault, 2010). De este modo, la educación de hoy en día tiene mucho de rendimiento, de producción de un “sujeto de rendimiento”, que se autoexplota (Byung-Chul Han, 2012) a través de las posibilidades que se le abren o cierran a lo largo de su proceso de escolarización, en la obtención de calificaciones que se le van acumulando en su hoja de vida, a veces como un premio, otras como un prontuario, lo que refuerza una relación con la educación en torno al éxito o al fracaso (Fernández I., 2015, p.4).

La conducta problemática será abordada y combatida con fármacos, puesto que se presentará como intolerable para el sistema escolar, y también para el sistema familiar- de ahí que la familia deba autorizar el tratamiento. Esto hoy en día se puede explicar no sólo desde el punto de vista del disciplinamiento, como lo planteó Foucault; sino principalmente desde la economía de mercado y el rendimiento (Byung-Chul Han, 2010).

La economía erige hoy la “conducta como un bien de mercado”. No cualquier conducta, sino una con características de eficiencia y rendimiento. Otras conductas serán rechazadas y combatidas; por ejemplo, la rabia queda fuera del sistema. La rabia genera miedo; la rabia se considera un “peligro” para el resto de la sociedad, los/las niños/as con rabia son muy “peligrosos/as”, probablemente son vistos como potenciales “delincuentes”. La rabia, en cambio, cuestiona el presente en cuanto tal. Requiere detenerse en el presente que implica una interrupción, por esa condición se diferencia del enfado. La dispersión general que caracteriza la sociedad actual no permite que se desplieguen el énfasis y tampoco

la energía de la rabia. La rabia es una facultad capaz de interrumpir un estado y posibilitar que comience uno nuevo (Byun-Chul Han, 2010, pag. 56). Todo el que no sea “adecuado” o que no “rinda” lo suficiente, será “derivado”. En otras palabras, quiere decir -excluido- fuera del sistema educativo y etiquetado de “problemático” y de “conducta disruptiva”, vinculado al discurso patológico de las acciones propias de la niñez.

Así pues, la sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya “sujetos de obediencia”, sino “sujetos de rendimiento”. Estos sujetos son emprendedores de sí mismos (Byung-Chul Han, 2010, pag.11). De hecho, hoy, en pleno siglo XXI, la “buena conducta” no es vista como un imperativo ético (Kant), sino como un producto de mercado. Este fenómeno es algo propio de nuestra época, un claro ejemplo es lo que señala Jorge Awad, ex Presidente de la Asociación de Bancos e Instituciones Financieras (Abif), quien a propósito de las colusiones empresariales en Chile (de papel higiénico, servilletas y similares) quienes subieron los precios de manera ilegal y defraudar a la ciudadanía, señalará lo siguiente: “que ésta (ciudadanía) ya no aceptará “malas conductas”. Al respecto dice: “El ciudadano de a pie quiere comprar donde saben que se “comportan bien”. Hoy exige buenos productos y “buen comportamiento”. Hoy se está masificando el “producto comportamiento”¹⁴. Un empresario, como sostiene el filósofo coreano/alemán Byung-Chul Han, solo sostiene relaciones de utilidad entre sus semejantes. El comportamiento es un producto de mercado que permite sostener relaciones de utilidad, este tipo de relaciones son el resultado de la generalización de la “forma empresa” en todo ámbito de cosas (Foucault), dicha generalización multiplica el modelo económico de la oferta y la demanda, el costo y beneficio, para hacer un modelo de relaciones sociales, un modelo de la existencia misma.

Lo anterior, determina una forma de relación del individuo consigo mismo, con el tiempo, con su entorno, el futuro, el grupo, la familia (Foucault, M., 2010, p. 278). El modelo social económico, universalmente generalizado, implica la reorganización de una serie de valores morales y culturales, explicará Foucault. El autor explica la manera en que el neoliberalismo entiende, por ejemplo, la relación que establece una madre con su hijo en

¹⁴ <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/11/07/jorge-awad-y-colusion-del-confort-aca-lo-primero-que-tenemos-que-descubrir-es-quien-es-el-hugo-bravo-del-caso-cmpc/>

términos de utilidad. El tiempo de cuidado, el afecto, la alimentación, sus progresos físicos, etc., todo ello representa una “inversión”, es decir, un capital humano. El capital del niño que cuando adulto producirá, una renta; y para la madre, una renta psíquica (satisfacción). En definitiva, la vida misma se convierte en una suerte de “empresa permanente y múltiple”, en donde la generalización de la forma económica, puede ser utilizada como esquema de decodificación de relaciones sociales e individuales. Un esquema capaz de aplicarse a ámbitos no económicos, tales como -por ejemplo- la educación.

Ahora bien, la sociedad del rendimiento, se basa en la “competencia”, que es también el principio de orden en el dominio del mercado. No es casual que el término “competencia” aparezca en las teorías de la enseñanza a partir de una problemática en la gestión empresarial, sobre todo en la década del 90 cuando se tiende a abandonar la noción de “calificaciones”, en función de perfiles de puestos de trabajo y de resultados, y se atiende más al “capital humano”, como más central para la eficiencia y la rentabilidad (Cullen, C., 2009, p.115). En este sentido, y siguiendo la lógica neoliberal, el problema radica en la falta de perfiles competitivos; por lo tanto, no se trata de la falta de empleos, ni la falta de personas, sino personas no empleables: incompetentes; y empresas no competitivas (Cullen). De ahí la importancia del nivel de adaptabilidad y rendimiento, puesto que las competencias apuntan más a lo que un sujeto “puede hacer” que a lo que “hace efectivamente”, y más a su empleabilidad para la producción y el consumo, que para su inserción crítica, participativa y transformadora de la realidad social (Cullen, C., 2009, p.117).

De varias maneras, la economía dirige los destinos pedagógicos y la institución escolar, dotando a ésta de los valores, tiempos y procedimientos que debe seguir para lograr los resultados. Los antecedentes de este fenómeno son anteriores a nuestro siglo. Sacristán, ya en el año 1982, lo refiere en su libro “La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia”. En la introducción señala:

“La pedagogía por objetivos nace al amparo del eficientismo social que ve en la escuela y en el currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado. No es una pedagogía que responda a los problemas más graves que presenta la educación, la institución educativa o la sociedad. El fracaso escolar y la crisis de los sistemas educativos son vistos como fracasos de eficiencia en una sociedad competitiva, altamente

tecnologizada, cuyos valores fundamentales son el orden económico. En esta situación, la preocupación radica en encontrar una respuesta eficaz como remedio fácil, en lugar de analizar el problema desde otras perspectivas” (Sacristan, 1982, p.10).

Esta referencia augura la suministración de un “remedio fácil” para conseguir los objetivos trazados por el sistema de producción (eficiencia, rendimiento), fenómeno que hoy se encuentra en auge con lo que se ha denominado “*medicalización de lo pedagógico*”, que permite incorporar la intervención biomédica en las aulas para “hacer rendir” a través de neuroestimulantes y/o psicoestimulantes, toda vez que, se considere una conducta patológica. Dicha patologización, aparece sobre todo por lo privilegiado que supone el espacio de la escuela para detectar y medicalizar las anomalías en las primeras etapas de la vida. Así, desde el momento que la educación formal comienza a ser obligatoria para el conjunto de la sociedad, se sientan las bases para la construcción de un espacio de detección y registro, alcanzando a los niños, sus padres (escuela para padres) y, en suma, la *familia benefactora* (Encina, E., 2010, p.78). Teniendo a la vista esta problemática, podemos observar que estamos a destiempo abordando un problema que no se toma como tal. Es decir, el actual sistema de educación está basado en una concepción puramente económica, concibe a los niños y niñas como máquinas productoras, en donde las personas se identifican como producción, como industria (Deleuze G. & Guattari F., 2013).

Un compromiso pedagógico debe incluir un “giro copernicano” que no se centre ya en las/os niñas/os como producción, rendimiento o tiempo absoluto. Hay que centrar la mirada en el actual sistema educativo, ponerlo al centro de la discusión cuando se quieran superar las dificultades. Dicho de otra manera, comprometernos con problemas éticos que hagan de la pedagogía una posibilidad concreta de estimulación de las inteligencias (con diversidad de temporalidades), y no de criminalizar a quienes no se adaptan al sistema escolar y sus tiempos estandarizados con lógicas economicistas.

En este contexto reflexivo, la “buena conducta” propuesta por el mercado educativo, debe ser tomada con sospecha y preocupación, ya que sólo sirve a la economía de mercado, pero no a la educación y emancipación de las/os estudiantes como seres pensantes y

protagonistas de la comunidad, como “sujetos sociales”, independiente de su condición de género, edad, raza, clase.

4.6.4 TRANSGREDIR LA INFANCIA O ESTIMULAR LA EMANCIPACIÓN DE LA NIÑEZ

Las/los niñas/os son pensadas/os y tratadas/os por la escuela como simple materia disponible para los cometidos de la institución escolar. Así como la fábrica “toma una materia prima”, la escuela “el niño sin modelar”. Es el input” (Sacristán, 1982), como si la/el niña/o estuviese arrojada/o en el mundo (Heidegger, 1972), carente de subjetividad. Es un mero "proyecto" para la sociedad moderna (Flores, 2013), un preso para la institución (Foucault, Deleuze, 2000): “no sólo los prisioneros son tratados como niños, sino que los niños son tratados como prisioneros. Los niños sufren una infantilización que no es la suya. En este sentido, es cierto que las escuelas son un poco prisiones, y las fábricas mucho más” (p. 12). A raíz de esto, en una sociedad mínimamente democrática, se propone como ineludible el desmantelamiento de la infancia. Puesto que se ha demostrado, cómo dicho estado político-cultural naturaliza la descalificación de ciertas personas catalogándolas natural y biológicamente como “menores” o “inferiores”.

Esta propuesta no sólo se plantea para reforzar la convivencia democrática entre todas las personas; sino también, para hacer del mundo un lugar más amable e innecesariamente peligroso para las personas sindicadas como “menores”.

La voz (la palabra) de las/os niñas/ no sólo debe ser estimulada (un imperativo categórico, usando el léxico ético de Kantiano); sino también, combatida su silenciamiento. Sin duda, esto plantea un gran desafío para las “pedagogías democráticas” que busquen fortalecer sujetos, una ciudadanía activa y responsable; y también, una invitación a la creatividad pedagógica y emancipatoria; es decir, una invitación a imaginar política, cultural y pedagógicamente los escenarios educativos.

Para fortalecer dicha invitación, se hace ineludible abordar un hecho que constituye una práctica folclórica en nuestras sociedades y también la escuela: el abuso sexual infantil. Para esto, tomaré algunas consideraciones que realiza la psicóloga Carolina Navarro,

académica de la Universidad de Chile. Esta académica, plantea que “el fenómeno de la violencia sexual contra niños se caracteriza por la no palabra”. Como se ha señalado, la no palabra (la infancia) es una “acción formativa” y trato político, al cual se somete a las/os niñas/os. Esto genera condiciones ideales para que ellas/os sean abusadas/os por adultas/os; después de todo, a las/os niñas/os se les construye, educa y obliga a predisponerse a las/os adultos y sus deseos, como si esa fuese su condición natural, antes que compartir y relacionarse democráticamente; como seres iguales en la sociedad.

De acuerdo a las cifras del Servicio Nacional de Menores¹⁵ (SENAME) y la Fiscalía, el abuso sexual a niñas/os ha ido aumentando con los años¹⁶. De hecho, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Chile es el tercer país en el mundo con más denuncias de abuso sexual a niñas/os¹⁷. Y si bien, el grueso de los abusos sexuales y violaciones de niñas/os ocurre en la institución familiar, no es menos cierto que una gran cantidad de ellos, también se da en la institución escolar.

De acuerdo a la académica Carolina Navarro, lo que en estricto rigor ha aumentado “es nuestra capacidad como sociedad para visibilizar aquello que ocurrió siempre, esto es lo único que permite explicar el explosivo aumento de denuncias por abuso sexual en los colegios hace dos años”, señala. Si bien ella refiere que “los preescolares no hablan espontáneamente, en general no lo hacen respecto a sus vivencias”, podemos rebatir dicha “naturalización” de la no palabra, con el análisis realizado previamente (Niñez no es sinónimo de infancia), puesto que como se ha señalado y demostrado, a las/os niñas/os se les constriñe a dicha espontaneidad que sería “no hablar” (infancia).

A partir de lo anterior, es que un compromiso mínimamente radical y ético con la niñez, la democracia, la pedagogía y los Derechos Humanos, debe ser la emancipación de la infancia; es decir, “atentar” contra dicho condicionamiento, hacerlo intolerable. Tal vez esa es la única posibilidad real, concreta y simbólica de una pedagogía comprometida con el aprendizaje y la democracia, entendido el aprendizaje como el reconocimiento de una

¹⁵ Vestigio legal y cultural vivo sobre las consideraciones antes expuestas, en lo que dice relación a la naturalización de las/os niñas/os como “menores”.

¹⁶ <http://www.sename.cl/wsename./estructuras.php?name=News&file=article&sid=1667>

¹⁷ <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/05/680-579591-9-onu-chile-es-tercero-en-el-mundo-en-tasa-de-denuncias-por-abuso-a-menores.shtml>

comunidad de ignorantes (Ranciere) y la democracia entendida como una ficción política, donde cada una/o de nosotras/os somos las/os protagonistas de nuestras existencias; y no la mera reproducción y proyección de autoridades naturales, ubicadas en un lejano y perverso Olimpo (élite). El compromiso entonces, es dismantelar y desactivar la infancia como estado natural de la niñez; “entonces, nosotros luchamos contra este silencio” (Navarro, 2014).

V.- CONCLUSIONES

5.1 RESPONDER LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

5.1.1 DESCRIBIR TRAYECTORIA DE DERIVACIONES

La investigación permite concluir que los agentes que son parte del sistema de derivaciones escolares, en general refieren que la configuración de un sistema coordinado y estable de derivaciones ha sido un proceso complejo, y con bastantes dificultades. Inicialmente comentan desde sus diferentes ámbitos, que hubo un primer momento en que no había ninguna noción clara sobre los procedimientos necesarios para establecer derivaciones, en ese sentido, concuerdan en un primer momento caótico y sin referencias para poder llevarlo a cabo. De a poco se fueron estableciendo procesos más estandarizados que permitieron tener una mejor comunicación entre los distintos actores, pero al principio nada de eso había, sólo quejas y demandas de parte de los establecimientos en cuanto a la conducta de los alumnos.

Al respecto, se plantea que fue muy dificultoso generar los primeros acercamientos, puesto que había que hacer dialogar dos mundos completamente diferentes, dos visiones de sujeto disímiles y que por lo demás, no coexistían en el mismo espacio, al menos hasta ese momento. Esto lleva a que el flujo de la derivación comenzara en el mundo educacional, a saber, en la escuela con todos sus contextos, modos de relacionamiento, motivos, demandas, etc. Y esa realidad, había que hacerla dialogar con un sistema de salud que veía al sujeto de manera completamente diferente, que se relacionaba de otra forma. Es por ello, que los primeros momentos fueron cruciales y muy complejos, puesto que lo que un sistema decía, no necesariamente era interpretado de manera efectiva por el otro, problema que subsiste hasta el día de hoy.

En paralelo a esta dificultad de comunicación y relación entre sistemas, también es relevante y central el hecho de que es una persona (niño o niña), quien hace de puente entre estos sistemas a través de su trayectoria, una persona con una misma vivencia, que es al mismo tiempo relativa al mundo escolar/educativo, y por otra al de salud. Por lo tanto, las

discrepancias no eran, ni son puramente teóricas, sino que tienen que ver con lo que le pasa a una persona en concreto, esto implica reconocer que existe un impacto enorme en la vida de una persona.

Actualmente, los agentes concuerdan en que existen ciertos mecanismos “un poco mejor” planteados para realizar las derivaciones, y también para comprender el fenómeno complejo de la conducta problemática de los estudiantes, que es la razón principal por las cuales se activa este sistema de derivaciones, el cual ha hecho dialogar una gran cantidad de actores en pos de un objetivo, tratar esta conducta. Pese a lo anterior, existiría una importante contradicción en torno a las representaciones del sistema completo, opiniones y miradas antagónicas que no logran ser superadas.

A partir del análisis de contenido de documentos, notas de campo y entrevistas, a grandes rasgos, actualmente el sistema de derivaciones tiene esta forma:

El primer paso siempre está establecido por el setting escolar, básicamente el fenómeno siempre ocurre circunscrito al ámbito escolar concreto, puntualmente en la generalidad de los casos, en el aula. Es aquí donde ocurre la “conducta problemática”. En la generalidad de los agentes, éstos plantean que esta conducta siempre es abordada en primera instancia por el profesor o profesora de aula, y que en la gran mayoría de los casos, no pasa a mayores y es producto del llamado “manejo de aula”, que soluciona la mayor parte de los conflictos. Sin embargo, existe siempre un porcentaje de situaciones de conducta problemática que tiende a desbordar la capacidad del docente de aula, ya sea por el número de estudiantes, su reiteración excesiva o bien por la violencia de los cuadros, en los cuales el/la docente debe recurrir a otra instancia para mediar en el conflicto. En este punto es fundamental, reconocer el problema de hacinamiento, situación que marca de manera transversal la problemática, asimismo, no existen criterios pedagógicos para definir cuándo se trata de una conducta problemática. Dependerá en gran medida de lo que significa “problemático” para el docente, o bien, para quien se refiera al fenómeno.

Ahora bien, en esta etapa, que podríamos considerar primera derivación. Es importante señalar que los agentes siempre recalcaron dos caminos posibles: Por una parte, el camino “normal o estándar” que se aplica a los alumnos comunes y corrientes del establecimiento, y cuya derivación se efectúa con la persona encargada de la convivencia

escolar en el establecimiento. Para estos efectos, pueden ser muchos y muy disímiles los personajes y/o instancias que pueden ser: Inspectoría general, Orientación, Encargado/a de convivencia escolar, quienes a su vez pueden activar la red externa.

El otro camino, está dado por la presencia actual de Programas de Integración Escolar (PIE) en los establecimientos, los cuales cuentan con diversos profesionales que trabajan con estudiantes puntuales que poseen diferentes diagnósticos. En este sentido, el camino de derivación de la conducta problemática también surge en el contexto de aula, pero los profesionales refieren que el conducto ideal es que la primera etapa de derivación sea realizada no a los mecanismos estándar, sino que sea llevada a una instancia PIE. La lógica de esta diferenciación, radica principalmente en que los alumnos PIE poseen diagnósticos concretos, los cuales no necesariamente son de dominio general dentro del sistema educativo, por lo tanto, los abordajes que se realicen con ellos deben estar mediados por aquellos profesionales capacitados en ello, y que estén al tanto de los procesos de cada uno de ellos. Se plantea, que una de las primeras dificultades que se genera en el proceso de derivación ocurre precisamente cuando no se respeta esta primera distinción, y que los alumnos son llevados a las instancias estándar, sin generar el vínculo interprofesional al interior del establecimiento. Pese a lo anterior, los profesionales PIE también manifiestan dificultades técnicas para abordar ciertas problemáticas, lo cual genera una incertidumbre respecto del devenir de ese estudiante en el sistema educativo. En definitiva, no existe certeza de un trabajo articulado al interior de la escuela y hacia el exterior, sino más bien un sistema que opera de manera improvisada.

Esta etapa de derivación interna hacia profesionales PIE, tiene por finalidad contener y establecer los lineamientos necesarios para abordar de manera completa y eficiente el cuadro gatillado, puesto que hasta el momento lo que se generó es un conflicto a raíz de la conducta problemática de un estudiante, la cual fue detectada a partir del criterio del docente y no pudo ser trabajada en el momento de su surgimiento por el profesional presente en aula. Ante esta dificultad, esta primera etapa busca complementar la intervención, y también dialogar con los participantes de éste conflicto. De esta manera, en esta segunda etapa ante la presencia de un tercero lo que se busca es una mediación, y también el término del conflicto. El proceso en esta parte, implica que algunos casos que llegan a esta segunda

instancia ya sea por el camino estándar, o por el camino PIE son abordados, y no pasa a mayores. Pero hay nuevamente un grupo de casos que no logran ser contenidos en esta segunda etapa, y ya sea por características del estudiante, como causante de la conducta problemática o bien, porque los mecanismos del establecimiento no son capaces de responder, es que se pasa a una tercera etapa que sería la de establecer una derivación externa, la cual está en manos de una instancia, que en el caso de Providencia, es la del Programa Escolar Salud (PES).

Esta tercera etapa en el proceso de derivación es particularmente relevante, puesto que es aquí donde los casos vienen a cambiar de ámbito de acción, desde el enfoque puramente pedagógico educacional, a uno en el que entra a dialogar el ámbito de la salud. Este paso es relevante en muchos sentidos, y uno de ellos se basa en que para llegar aquí, se debe contar con una hipótesis que es central en este proceso, y es la hipótesis de que esta conducta problemática tiene componentes que escapan al quehacer educacional, vale decir, que no responde a un trabajo pedagógico. En este sentido, también es relevante la bifurcación del caso, ya que implica que el tema pasa a ser un tema del estudiante en sí, puesto que si no fuera así, la escuela debería ser capaz de haber trabajado el conflicto. Esta hipótesis lo que viene a hacer, es a poner el foco de atención en los procesos y circunstancias vitales del estudiante como sujeto complejo, y ya no tanto del establecimiento educacional.

Al respecto de éste fenómeno, en que es el estudiante quien pasa a ser el foco de atención, es de algún modo criticado por todos, quienes plantean insistentemente en que si bien, hay un componente del fenómeno con raíz en las circunstancias del niño/a, éste nunca está fuera de contexto del todo con el lugar donde ocurre la conducta problemática. Los profesionales reconocen que existe un contexto que muchas veces explica la situación problemática; sin embargo, no se manifiesta un modo de canalizar la problemática que sea diferente al expuesto, a saber, aislando el fenómeno y atendándolo desde estrategias homogéneas como la patologización y/o medicalización.

Cuando se activa esta tercera etapa del proceso, el estudiante es evaluado y derivado a una instancia externa del ámbito de la salud, y es aquí donde también ocurre una nueva mutación significativa en el proceso, y es el tránsito desde el Estudiante, al Paciente. Mutación que nunca está exenta de controversia y dificultades, puesto que los abordajes

realizados en los sistemas de salud distan mucho en metodología y análisis, de los que se llevan a cabo en el ámbito educacional. Este es uno de los puntos más críticos del sistema de derivaciones, puesto que queda manifiesta la incongruencia de enfoques prácticos y conceptuales, que finalmente se aplican al mismo sujeto de intervención. Enloqueciendo muchas veces a los niños/as y adolescentes.

Esta tercera etapa está pensada como nexo entre educación y salud, y lo encarna en este caso el PES, y es éste organismo quien se encarga de gestionar que el caso sea tomado por el sistema de salud de la comuna, a saber, atención primaria (APS o COSAM). Este tránsito según los agentes también es complejo, debido a que se debe traducir el caso de un contexto a otro, y en éste proceso muchas veces se pierde el sentido de lo que se está derivando. Al ser la conducta problemática un fenómeno íntegramente educacional, se da mucho que cuando estos estudiantes llegan a los centros de salud, lo que sale relatado en las fichas no tiene asidero, y no es porque se esté mintiendo, sino que en la gran mayoría de los casos, estas conductas disruptivas tienen su sentido, etiología y fenomenología en el contexto educacional, por lo tanto, al llevar al sujeto a otro espacio, éstas se pierden y deben ser muchas veces desestimadas por falta de observación de las mismas.

Esto ocurre en el cuarto momento del proceso, que es lo que sucede ya en el sistema de atención de salud, con profesionales del área de la salud. Esta desestimación de lo relatado por parte del establecimiento educacional genera múltiples conflictos, ya que es visto como una falta de comprensión, y como una mala voluntad de parte del ámbito de la salud. Esta discrepancia en la observancia del problema es central a la hora de comprender la fenomenología del mismo, es por ello que los profesionales abogan por una mejora en la comunicación entre los dos sistemas, para que de esa forma se puedan establecer lineamientos y abordajes armónicos. En esta misma línea, los profesionales del área salud refieren que llegan muchos casos de dificultades de aprendizaje, lo cual es un tema que escapa al ámbito de los centros de salud, y que debiera ser tratado en un encuadre pedagógico.

Ahora bien, también hay casos donde la llamada “conducta problemática” del estudiante es posible de pesquisar en este ambiente diferente, y es aquí donde ya desde el ámbito de la salud es posible realizar un diagnóstico y tratar al estudiante. Nuevamente, en ésta cuarta etapa los agentes concuerdan en que estos abordajes o tratamientos pueden ser de

distinto tipo, y mucho de ello tiene que ver con la demanda del establecimiento. Se plantea que la mayoría de los casos son derivados en base a un diagnóstico de TDA o TDAH, los cuales muchas veces pueden ser trabajados mediante psicoeducación, terapia psicológica y abordajes sistémicos con la familia, y que según refieren los profesionales de salud, se procura agotar esta vía hasta el máximo, y luego pensar en la medicación de estos casos, dejando éste recurso reservado cuando los estudiantes presentan niveles muy elevados de ansiedad, agresión y descompensación, esta sintomatología es generalmente presentada por los profesionales del establecimiento cuando se solicita apoyo específico. También existen casos de estudiantes con diagnósticos de mayor complejidad tales como los TGD (trastorno generalizado del desarrollo: asperguer, autismo, X frágil, etc.) que requieren de un apoyo de salud, y farmacológico. En este punto es relevante constatar la confianza acérrima, por parte de los profesionales de la educación, en cuanto a la utilización de una perspectiva farmacológica como respuesta primaria. Este fenómeno, en cuanto al uso farmacológico, responde a la sobrevaloración de éste como elemento de regulación de la conducta y rendimiento académico.

Por último, los profesionales también concuerdan en que es en esta cuarta etapa cuando se puede apreciar que en la mayoría de los casos, estas conductas problemáticas de los estudiantes están siendo un signo o una expresión de graves disfuncionalidades a nivel familiar, y que no sólo es un tema del sujeto en sí. No obstante, se interviene principalmente de manera individual, puesto que la escuela requiere que el estudiante se ajuste a las estandarizaciones de tiempo, comportamiento y rendimiento académico, con la mayor rapidez posible. Ahora bien, es importante señalar que esta comprensión habría que profundizarla, puesto que permitiría a los profesionales, procurar intervenciones sistémicas en las que se pueda tratar no sólo al niño/a índice, sino que a su entorno, esto correspondería a un quinto nivel, en el cual, en algunos casos implica derivaciones a tribunales.

5.1.2.- REPRESENTACIONES Y SIGNIFICADOS DE LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA

En este sentido, los agentes en general concuerdan en problematizar el concepto de “*conducta escolar problemática*” más allá de la simple asignación de culpa al estudiante que la realiza, principalmente porque plantean que debe hacerse la pregunta sobre ¿para quién es problemática la conducta del niño/a? Al respecto, se plantea insistentemente un cuestionamiento a la estructura del sistema educacional, a sus reglas y demandas sobre los estudiantes, así como también sobre los docentes que lidian con los conflictos a diario. Por tanto, existe conciencia de que no se trata del individuo niño/a, sino más bien de exigencias institucionales que recae sobre la niñez; pese a lo anterior, se reproduce de igual forma la individualización criminalizante/patologizante de la infancia.

En base a lo anterior, los profesionales entrevistados tienden a concordar en que es básicamente el sistema, el que gatilla y hace las veces de incubadora de las conductas que serán significadas como problemáticas. Existe consciencia entre ellos, de que los niños y niñas en edades tempranas no deberían ser expuestos a las condiciones requeridas por el sistema educacional. Es particularmente criticado el contexto de aula, el hacinamiento del espacio, donde los niños deben prestar atención de manera sostenida a las clases que requieren encuadres contextuales que resultan completamente antinaturales para ellos según su etapa del desarrollo.

Por otra parte, también existe en ellos la claridad de que pese a las críticas al sistema educacional, éste es una realidad en la cual los niños están insertos y de alguna manera deben ser capaces de permanecer, y también poder sortear con el mayor éxito posible esta etapa. Al respecto, se plantea también que como profesionales no docentes, al menos los que están insertos en el establecimiento educacional sienten la presión de tomar la demanda y las quejas de los docentes e inspectores sobre los estudiantes, y trabajar con ellos aún cuando hay veces en que consideran que el abordaje debe ser de otra manera, o más bien, pese a la claridad del conflicto sistémico, dada su posición al interior del establecimiento, se ven obligados a trabajar diferenciadamente con los estudiantes “problemáticos”, porque es una manera de validarse en el medio también. Este tipo de declaraciones es recurrente en los/as profesionales del PIE.

En base a lo anterior, se aprecia un conflicto interno a nivel de los profesionales que trabajan en el sistema educacional, y éste conflicto es generado o bien, evidenciado por estas conductas de los estudiantes. Es llamativo cómo un alumno que sale de la norma, o de lo esperado genera una seguidilla de conflictos internos que develan poca comunicación y validación entre los mismos profesionales. De la misma manera, la relación de los profesionales externos con el establecimiento, también está llena de dificultades, puesto que al no pertenecer al sistema mismo desde donde surge la derivación y el caso problema, sienten que su visión externa y no educacional es muy devaluada, lo cual vuelve a generar conflicto.

Con todo, queda claro que estos profesionales no docentes cuestionan la naturalidad de esta conducta problemática, ellos aprecian que detrás de esta disrupción hay otros elementos que afloran y que gatillan en definitiva estos conflictos. Todo esto, sumado a la presencia de un sistema que significan en gran medida como nocivo para los niños, y también para los docentes. En esta línea, los profesionales también consideran que mucho de lo que se entiende por conducta problemática de los niños/as, es una interpretación negativa de parte de personas que están con altos niveles de estrés y frustración en el sistema educacional. Al respecto, consideran que es preciso realizar una comprensión más global sobre el fenómeno, puesto que no sólo es un/a niño/a que se porta mal, que hace cosas inadecuadas, sino que también hay adultos profesionales que no son capaces de desarrollar herramientas de contención y comprensión de dichas conductas, y que muchas veces es imposible que las tengan, porque los contextos tienden a ser nocivos también para ellos como docentes.

Finalmente, los agentes concuerdan en la raíz sistémica que subyace el fenómeno de la conducta problemática, todos concuerdan en que no es algo sencillo de delimitar ni de abordar, puesto que hay muchos elementos en juego tales como: la historia y el contexto familiar, la subjetividad propia de los niños, posibles diagnósticos, el tipo de establecimiento educacional, dado que los hay más o menos rígidos, la misma subjetividad de los docentes que tratan con los niños, etc. Sin embargo, también concuerdan en que en algunos casos estas conductas requieren un tipo de tratamiento adecuado principalmente aquellas que poseen un alto grado de agresividad, puesto que el grado de trastorno que pueden generar es muy alto en el sistema, y que por lo demás pueden resultar graves incluso para los mismos niños. En

este sentido, no existe una problematización respecto a la salud mental de los/as niños/as, vale decir, el fenómeno descrito no se observa de manera reflexiva por los agentes, pesa a compartir opiniones al respecto. Finalmente, se puede señalar que no existen criterios pedagógicos para definir una conducta problemática escolar, y tampoco existen mecanismos de respuestas basadas en una episteme pedagógica, que se diferencia de lo psicoeducativo y psicomedico.

5.1.3.- SIGNIFICADO SOBRE EL USO DE FÁRMACOS PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA

Este punto tiene mucha relación con lo abordado anteriormente, puesto que por lo general los agentes refieren que el uso de fármacos debe estar circunscrito a situaciones muy bien delimitadas, y donde la evaluación que avala dicha metodología sea hecha con la máxima rigurosidad. En este sentido, si bien se aprecian algunas sutilezas en las posiciones de los agentes, ninguno se mostró en contra del uso en aquellos casos que por diagnóstico si lo ameriten, la discrepancia surge básicamente en el tipo de criterio médico que se usará para determinar cuándo es pertinente. Lo más recurrente surge en cuanto al tratamiento de las conductas altamente agresivas, o cuando existe un diagnóstico muy contundente detrás, tales como TGD o cuadros depresivos importantes.

En cuanto a las distintas visiones de los profesionales, se ven dos áreas bien delimitadas en torno a la apreciación de la farmacología en el tratamiento de las conductas problemáticas. Por una parte, están los/as profesionales que ven el fenómeno desde el interior del establecimiento, y otros/as quienes lo ven desde afuera, digamos, desde el área de salud propiamente tal. Al respecto, es interesante constatar que todos los profesionales consideran a la farmacología como un último recurso, precisamente porque la comprensión de la conducta problemática para estos profesionales es un fenómeno mucho más sistémico, y que no se soluciona con el abordaje atomizado en el niño. No obstante, se muestra una alta valoración, por parte de los profesionales de la educación, en el uso de fármacos. Incluso más que los profesionales de la salud.

De manera independiente, surgieron varias visiones. Por ejemplo, un/a psicólogo/a PIE consideraba que cuando algunos niños se encuentran verdaderamente muy superados por sus cuadros ansiosos, depresivos y agresivos, la medicalización es muy beneficiosa, precisamente porque les permite regularse y salir del radio de sensación de extrañeza que se genera en su entorno producto de su conducta. Plantea que los niños/as que no pueden regular su conducta en el colegio, que ya sea por un tema familiar, personal, sistémico, independientemente del tema en profundo que explique su conducta problemática son muy señalados y muchas veces discriminados tanto por el mundo adulto (profesores, inspectores, etc.), como también por sus mismos compañeros, porque tienden a ser agresivos con ellos también. En este sentido, se plantea que a veces la medicación de estos niños/as, sin ser una solución ni óptima, ni definitiva al conflicto, les permite adecuarse y relacionarse de mejor manera con sus mismos pares, también con los adultos. Lo anterior, va generando un cuadro de dependencia, tanto por parte de los docentes que levantan expectativas de rendimiento y comportamiento, como por parte de los niños quienes sienten que no logran la aceptación si no consumen el fármaco.

Por otra parte, hubo acuerdo también en lo delicado que es la mantención del tratamiento médico prescrito a los niños, porque muchas veces los padres al ver resultados en el mediano plazo, tienden a retirar la medicación por iniciativa propia, lo cual es tremendamente contraproducente, porque el efecto rebote de un tratamiento con mala adherencia es muy fuerte, así como también la visión de dependencia al mismo que se genera entre las personas. Al respecto, por otra parte, se consigna también que los adultos a cargo de los niños/as, a veces aumentan la dosis sin indicación médica, generando sobre dosis en los niños que se evidencian en la escuela con sintomatología grave.

Con esto, hacen referencia a que cuando el tratamiento no tiene adherencia, resulta muy notorio cuando éstos están con los medicamentos y cuando no; o bien, se administran dosis más altas que tienen un impacto negativo, esto genera que se empieza a estigmatizar al niño como dependiente, como que sin el remedio no pueden funcionar, o directamente como drogodependiente. Esta visión de incapacidad y falta de locus de control interno es muy perjudicial para los niños, puesto que evita que ellos puedan tomar mayor responsabilidad y control sobre su propio proceso y tratamiento. En esa misma línea, también hacen referencia

a la necesidad de tomar los resguardos de confidencialidad adecuados. Se plantea en este sentido, que este tipo de tratamientos debe estar siempre en conocimiento de algunas personas al interior de la escuela, y debe también ser gestionado para apoyar a los padres, que por temas de tiempo o recursos no puedan darlos a sus hijos, pero siempre en un marco de discreción y confidencialidad que no permita que el niño quede expuesto al juicio de sus pares, ni tampoco al de los adultos del establecimiento. Sin embargo, esta visión en la que todos parecen estar de acuerdo, sólo se manifiesta en el discurso, puesto que difiere mucho de la realidad, en la cual se expone que, los mismos docentes estigmatizan a los estudiantes, indicándole al niño/a, por ejemplo, que no se tomó la pastilla.

Finalmente, desde los/las profesionales del área de la salud, la visión que tienen es que el recurso farmacológico siempre es de última instancia, y que por procedimiento se agotan todas las otras instancias terapéuticas. Sin embargo, reconocen que la urgencia de la demanda de parte de la escuela hace que muchas veces el trabajo realizado en los centros de salud sea muy devaluado. Por ejemplo, plantean que la primera línea de tratamiento con los niños que presentan ansiedad y agresividad, es un trabajo a nivel sistémico con la familia o su grupo primario de apoyo, siempre a través de psicoterapia y psicoeducación. El problema que surge con éste esquema inicial; es que por una parte, no siempre se cuenta con el apoyo y participación de la familia, que por lo demás es el lugar central desde donde se pesquisan gran cantidad de dificultades; y por otra parte, son trabajos que requieren tiempo y eso es algo que las escuelas “no tienen”, y en sus demandas solicitan algún abordaje rápido. En este sentido, es relevante destacar la estandarización del tiempo como estrategia de homogeneización que atenta contra los tiempos relativos, propios de una singularidad.

Es precisamente esta discrepancia entre la demanda educacional, y la capacidad de respuesta del sistema de salud la que genera los mayores conflictos, puesto que la visión del sistema educativo es que necesita que el niño con conducta problemática deje de perturbar, y para eso se necesitan resultados, mientras que la visión de salud del niño como paciente, tiende a mirar al sujeto de otra manera y cuenta con otros tiempos y prioridades. Aquí es donde se generan los sobre diagnósticos, y esa visión de que el sistema de salud solamente médica, que si bien los entrevistados reconocen que ocurre, todos concuerdan en que se procura un procedimiento mucho más riguroso que lo que se tiende a ver e interpretar. El

fenómeno de la inmediatez, de la estandarización del tiempo, en un absoluto, fuerza a las instituciones y a sus profesionales, a exigir a los niños/as actuar contra natura, dado un fin superior que es responder a las lógicas de rendimiento escolar.

5.1.4.- OBSERVAR SI EXISTE CRITERIO PEDAGÓGICO DIFERENTE AL PSICOMÉDICO EN LAS DERIVACIONES

En cuanto a la existencia de criterios pedagógicos, la construcción es informal y dubitativa de los significados de “conducta problemática”, que establecen los profesionales de la institución escolar, poniendo a la/el niña/o como el generador del problema. En definitiva, no existe el desarrollo de criterios pedagógicos, y tampoco una episteme pedagógica desde dónde abordar estos temas. No obstante, este puede ser desarrollado, en función de restituir el elemento formativo como parte del rol docente, más allá de su condición de operario en la actualidad.

Respecto al criterio pedagógico en el sistema de derivaciones, los agentes plantean que surge permanentemente una dificultad muy grande sobre todo a raíz de la interacción y la necesidad de diálogo entre las diferentes etapas del proceso. Esta dificultad radica principalmente en que para llevar a cabo el proceso de derivación, se deben compaginar dos visiones de sujetos que no pocas veces resultan disímiles. El sujeto educativo y el sujeto paciente, son concebidos cada uno de manera diferente, y es esta escisión la que redundará en conflictos. Por una parte, en el ámbito educacional los sujetos son comprendidos como niños que deben responder a un esquema puntual, y es aquí donde surgen los problemas. En el ambiente educacional el/la niño/a presenta la conducta problemática, y dicha conducta tiene su sentido y lógica en el contexto educacional, a saber, la escuela. Sin embargo, al llegar a un ambiente diferente, esta conducta o fenómenos se desnaturaliza y queda un vacío en la demanda inicial.

Los profesionales concuerdan en que esta discrepancia obedece principalmente a una falta de diálogo y coordinación entre sistemas, porque uno pide una cosa, y el otro no ve el problema de la misma manera. Esta situación según los agentes, genera básicamente que la

escuela no se sienta conforme con el trabajo realizado por el sistema de salud, y es habitual un sentimiento de devaluación hacia el otro, mientras que de parte de salud, también se genera una incredulidad hacia la demanda, porque al no poder pesquisar lo expuesto se cree que en realidad no hay tal conducta, ni tal problema al interior de los establecimientos.

En palabras de los agentes, el principal problema que de cierta manera explica el fenómeno de la conducta problemática es el formato escolar en sí, considerándolo inadecuado a las necesidades de los/las niños/as. Esta observación no deja de ser muy compleja, puesto que es apelar a un cambio de paradigma completo sobre la educación, lo cual es una visión que resulta difícil de operacionalizar en los diálogos intersistemas. Es evidente que el actual sistema de educación basado en la estandarización del tiempo, comportamiento y cognición es altamente nocivo para la niñez. Por tanto, implica trabajar de manera profunda en la demanda de un cambio, sin embargo, este cambio implica una inversión de recursos enormes, frente a la cual, es mejor externalizar las problemáticas a través de las derivaciones, tal como lo hacen las empresas privadas con la externalización de costos.

5.2.- HACIA DÓNDE AVANZAR EN TIEMPOS DE FRAGMENTACIÓN DE LA NIÑEZ. ORIENTACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

La investigación hasta aquí presentada, da cuenta de la necesidad de problematizar el rol formador de la escuela, reflexionar en torno a la mirada pedagógica. La propuesta que se presentará se funda en el desarrollo de pequeñas experiencias en el ámbito de la convivencia escolar, que se materializan en un discurso pedagógico que invita a pensar en una escuela inclusiva, que no se limite a la transmisión y uso intensivo de conocimientos, sino que se moviliza hacia una apertura a la diversidad, que enriquezca los procesos de interacción que den cuenta de la singularidad de cada actor que confluye en el contexto escolar. En este marco, una educación inclusiva abre las puertas al descubrimiento de la riqueza que atesora cada niño, niña, profesor, profesora, profesional y funcionario que convergen en un espacio de convivencia, que produzca las condiciones necesarias para una vida en democracia y aceptación del otro.

La presente propuesta da cuenta de un esfuerzo por trabajar en torno a la problemática de la educación inclusiva, a través de una metodología particular: Experiencias pilotos de Convivencia Escolar, cuyo foco de acción está puesto en otorgar una mirada pedagógica al abordaje de casos que, en lo particular, generan dificultades que repercuten en lo grupal (profesores/as, equipos intervinientes, estudiantes, familias).

5.2.1.- EXPERIENCIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR COMO APORTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para que dentro de un espacio educativo, se logre desarrollar un proceso educativo en torno a la interacción profesor/a-niño/a, es importante discutir, primero, algunas ideas sobre el fenómeno educativo.

En primer lugar, entender el fenómeno educativo como aquel que aúna diversos procesos de subjetivación que no sólo afectan a las y los estudiantes, como proceso propio

de su desarrollo vital, sino también a cada uno de los actores que confluyen en determinados espacios educativos. La trascendencia de esta consideración recae en que, si pensamos la escuela como sitio de subjetivación, debemos pensar que los distintos procesos que se inscriben dentro de las variadas metodologías de enseñanza, repercuten no sólo en la internalización de conocimientos, sino también en la constitución subjetiva tanto de quien los recibe, como de quien los transmite. En definitiva, pensar en el fenómeno educativo, particularmente aquel que se desarrolla al interior de un marco institucional – la escuela-, no tan sólo como una transmisión de conocimientos, sino como un fenómeno amplio a través del cual los seres humanos se insertan en el registro simbólico de una cultura, en base a su singularidad.

Lo anterior, y en segundo término, nos lleva a considerar que los procesos específicos de enseñanza y aprendizaje, no sólo se restringe al espacio de aula, sino que, en un sentido mucho más amplio, implican cada interacción contextualizada al espacio escolar: la sala de clases, el juego de niños y niñas en los recreos, las reuniones de profesores, la comunicación con los apoderados, las formas de registro (los libros de clases, los informes); en fin, toda la gama de encuentros y actividades que impliquen una interacción social en torno a la escuela. En este sentido, no sólo trascienden los conocimientos científicos, más generales y propios del proceso de transmisión unidireccional profesor-alumno, sino también entran en juego los conocimientos cotidianos, como aquellos más restringidos y concernientes a su uso contextual, que sin duda son de enorme relevancia.

Tener en cuenta estas dos consideraciones, nos ayuda a pensar en las posibilidades de un espacio educativo inclusivo: pensar en una escuela en que se privilegian ambas formas de educación y/o enculturación (la transmisión invariante de conocimientos científicos y la difusión interaccional de conocimientos cotidianos), despunta la idea –generalizada- de que la educación es aquella instancia que tan sólo hace acumular en el niño y niña un capital cultural específico, validado por su legitimidad en una sociedad determinada por su alto índice de especialización y división social del trabajo.

No se puede pensar en una escuela inclusiva si es que la operación educativa se limita a la transmisión y uso intensivo de conocimientos, a la estandarización del tiempo, comportamiento y rendimiento cognitivo. Las sociedades que sostienen este tipo de sistemas

educativos, producen condiciones de mayor desigualdad y diferenciación, en cuanto también afectan la organización del trabajo, donde la recomposición del empleo en función de la evolución tecnológica aumenta la desigualdad. Enmarcada en esta lógica, trasciende una valoración social sobre el aprendizaje, no sólo frente a la captura de conocimientos legitimados, sino también en cuanto a su rol disciplinario (regulación de los cuerpos); sin embargo, la disciplina –y si pensamos en el sentido subjetivante de la educación- sólo debiera surgir de cada niño y niña, permitiéndoles así focalizar mejor sus deseos sobre aquello que ellos mismos quieren aprender.

En conclusión, un espacio educativo inclusivo debe considerar la educación como un proceso de enculturación que eduque el fruto de la civilización, gracias a la cual el niño y niña se constituye como sujeto a partir de su inscripción en un orden simbólico, asegurándose, como mínimo, condiciones a la aceptación de la diversidad, donde las características propias de cada niño y niña no hacen más que enriquecer la textura aglutinadora de singularidades que debe converger en todo proceso educativo, que quiera dar cuenta de una cultura heterogénea y una vida en democracia. En definitiva, educar para la formación de ciudadanos y ciudadanas en igualdad de derechos y condiciones, esto implica, como señala Jacques Rancière, comprender que partimos de una base de igualdad, de una igualdad de derechos que es necesaria para la reivindicación de la diferencia. Esto implica comprender el principio de igualdad que permite reclamar una distribución diferente respecto del orden dado.

5.2.2.- CUÁLES SON LOS PROPÓSITOS DE UNA EXPERIENCIA PILOTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Los propósitos de un Piloto de Convivencia son los de articular instancias de trabajo en equipo en torno al abordaje de un caso individual, para así transitar a una orientación cuyo foco de intervención esté en la grupalidad, con miras a instalar capacidades y desarrollar transformaciones institucionales que sean consecuentes con lo que la educación inclusiva propone: un espacio educativo inclusivo debe considerar, como condición mínima, la

apertura a la singularidad de cada niño y niña, en el contexto de un espacio de subjetivación abierto a una diversidad que enriquezca los procesos de interacción de cada actor que confluye en el contexto escolar.

El objetivo es desmarcar el trabajo individualizante –evitando así eventuales estigmatizaciones de los casos abordados-, para así profundizar en los esfuerzos que buscan orientar el trabajo en la grupalidad operativa que propone el Piloto de Convivencia. En definitiva, el eje central de esta propuesta de intervención considera una descentralización del foco “problemático” en el niño o niña, promoviendo, en cambio, una consideración y abordaje desde la grupalidad en la cual se desarrolla el niño o niña, y a partir de todos los actores que confluyen al interior de la comunidad educativa y que intervienen en determinado niño o niña considerado como “problemático/a”.

5.2.1.1.- Del “niño o niña problema” al “malestar intersubjetivo”

Con redefinir los “casos problemáticos” como “malestares intersubjetivos”, se busca descentrar el malestar sobre un sujeto en específico (en la totalidad de los casos, es el niño o la niña “problemática”), ampliando la consideración de que dicho malestar trastoca a todos los actores intervinientes. Esto, con el propósito de resituar a los actores en torno al malestar, no sólo como intervinientes, sino también como partícipes de dicho malestar. El carácter de reflexividad de este tipo de intervención supone, por lo tanto, que los actores intervinientes (profe-sor/a, inspector/a, coordinador/a, encargado/a, orientador/a, profesor/a diferencial, psicopeda-gogo/a, psicólogo/a, etc.) se consideren como parte del foco de intervención, descubriendo o despoblando el cuerpo de un niño o niña que, por lo general, es sobre intervenido al interior y fuera de la escuela.

Las dificultades y problemáticas acontecidas al interior del espacio educativo se entienden en relación con el grado de recepción que tenga o no el ambiente en el que se desarrolla. De esta forma, al proponer la descentralización de niño o niña como “caso problema”, el objetivo es dar a comprender a los grupos intervinientes una reconsideración del problema, en base a la premisa de que “el niño no es el problema; el problema es la molestia, y todos/as nos vemos dificultados por ella”. Este reconsiderar(se) y resituar(se) al

interior de la comunidad, y en torno a la intervención de determinado niño o niña propone instalar la idea de que el malestar que emerge en torno a las dificultades que presenta el educar en presencia de diversos problemas (hiperactividad, violencia, diagnósticos, etc.), es un malestar intersubjetivo, que compromete a todos los actores que se relacionan con el problema. En este sentido, se abandona la perspectiva individual, por una centrada en la grupalidad o colectividad; que en definitiva, caracteriza y le es propia a la escuela.

5.2.1.2.- Trabajo en base a la grupalidad y el contexto escolar

La propuesta no es intervenir el malestar, sino que intervenir con-el-malestar. En la (re)consideración del carácter intersubjetivo de dicho malestar, es que la línea de acción ha de establecerse en conjunto con el grupo (la totalidad) de actores que socializan con el niño o niña al interior del espacio escolar. Esto es lo que entenderemos por grupalidad. La grupalidad ha de entenderse, por lo tanto, como el trabajo realizado de manera conjunta, dialógica y participativa frente al malestar intersubjetivo, considerando la participación de los actores como sujetos partícipes de este malestar con la idea de construir un relato pedagógico de común acuerdo. En este sentido, es importante el encuadre de este trabajo, en el cual los actores sientan que es un lugar seguro para compartir, sin suponer que sabemos todo, incluso lo que otro manifestará, debemos atender la singularidad para desarrollar un trabajo propiamente pedagógico. Si cada integrante tuviera que demostrar que es inteligente, que sabe, que lo que dice tiene algún valor, la comunidad se volvería hostil donde los demás integrantes pasarían a ser jueces y no colegas en una indagación compartida (Lopez, M., 2008, p.90).

Pero, ¿por qué intervenir con el grupo en base a la grupalidad, y no con el niño o niña “foco del problema”? La respuesta tiene varias consideraciones que han sido planteadas a lo largo de esta investigación. En primer lugar, y quizás la principal razón, es porque usualmente se trata de niños o niñas sobre intervenidos, por lo que el propósito interventivo debe apuntar a ir desagregando actores, más que sumar y generar una intervención única en la que confluyan todos los actores que participan en el espacio educativo y fuera de este. Con lo

anterior, nos referimos a desarrollar un trabajo con enfoque pedagógico como alternativa y respuesta a la problemática conductual, más allá de centrar el problema en aspectos biológicos de la conducta que conllevan a la externalización de la problemática hacia otros especialistas. Siguiendo lo anterior, al descentrar el problema, bajo la lógica de que “el niño no es el problema, el problema es la molestia que se genera”, en un movimiento que busca hacer un giro del problema y darle un carácter de reflexividad a la intervención (que los actores se vean a sí mismo como componentes trastocados por el mismo, es decir, sujetos del malestar intersubjetivo). Y por último, en la consideración de que si la escuela se constituye como una instancia donde confluyen procesos de subjetivación, estos no sólo comprenden a los niños y niñas, sino a la generalidad de los actores que suscitan.

Es por lo anterior, que la intervención en base a la grupalidad, tiene un carácter de “acontecimiento”, es decir, que la escucha, el diálogo y la proposición de líneas de acción implican, en sí mismas, un carácter interventivo a razón de la grupalidad que implica la posibilidad de innovar en la acción pedagógica. En definitiva, considerar que el acto educativo ha de ser un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca acaba, porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación. El sentido de acontecimiento, implica reconsiderar las lógicas de estandarización del tiempo, ligadas a la dimensión cronológica, versus una dimensión intensiva. El eje cronológico va del pasado al futuro, en él son desarrolladas las palabras y las habilidades que su uso requiere, es el eje del saber (Lopez, M., 2008, p.67), lo que ha sucedido es que la escuela sólo se ha quedado en este eje de tiempo, intentando instalar absolutos, formas únicas de vivir la experiencia escolar; sin embargo, lo que no se puede saber es si esta forma tiene sentido para las personas, puesto que el valor y el sentido se desarrollan en otra dimensión. El aprendizaje no tiene que ver con la acumulación de saberes, con la memoria, sino con el encuentro con un signo exterior que nos fuerza a pensar, se trata no de recordar palabras o datos, sino de establecer cierto tipo de relación con esos signos y sus sentidos (Lopez, M., 2008, p.69), esto ocurre en un eje intensivo, el que conecta las palabras con los problemas, en definitiva, entrar en la dimensión intensiva implica otorgarle sentido a la experiencia humana.

Por tanto, los objetivos específicos de la grupalidad deben apuntar, tanto a descentrar el problema y resituar a los actores en un eje intensivo, como a pensar y replantear focos y

modalidades de intervención, así como las repercusiones de las mismas en los actores (intervinientes y grupos) bajo el supuesto de que el tiempo no es absoluto. Ahí radica el carácter reflexivo de la intervención, así como su fundamento pedagógico, que invita a dialogar a los otros (especialistas, psicoeducativos, apoderados, etc.) para crear y recrear los sentidos sin perder de vista el rol pedagógico de la escuela. Su norte ha de ser la dialogicidad, la escucha y la deferencia ética del otro, poniendo atención en cómo las narrativas se configuran en la reconsideración de que la intervención focalizada no es exclusivamente en el individuo, sino en la dimensión grupal.

5.2.3.- REPRESENTACIÓN VERSUS PRESENTACIÓN DE LA NIÑEZ EN LA GRUPALIDAD

El tiempo cronológico de la escuela sustenta prácticas más reactivas, pero la intervención propuesta transita en un tiempo intensivo con el objetivo de reflexionar pedagógicamente e incorporando una mirada psico-educativa. Lo que se espera es que “acontezca”, a través del diálogo inserto en un marco de grupalidad, la descentralización del “problema” en la figura (el cuerpo) del niño singularizado (como “el niño problemático”, “el niño crisis”, “el niño patológico”), y se extienda el entendido de que el malestar trastoca a cada sujeto partícipe en el proceso formativo de éste. Por tanto se construye un problema que está fuera, un problema que nos pertenece a todos/as. La pedagogía ha descubierto ya la importancia de los problemas e intentando involucrar a los estudiantes en su constitución. Sin embargo, es importante percibir que los problemas no son provisorios y contingentes, y que no están condenados a desaparecer a partir de la construcción del saber. El problema no es el contrario del saber, no es su doble neutralizado (Lopez, M., 2008, p.72)

A través de la grupalidad se espera que prime el acontecimiento del decir, en miras de desarrollar una escucha plural y la producción dialógica del sentido del malestar, en definitiva, se crean las condiciones para hacerle un lugar al sentido. En base a esta disposición ética frente al malestar intersubjetivo y el abordaje interventivo, es que cobra relevancia la

distinción que hay entre “presentación y representación”, y la tensión que se produce entre ambas.

Suele verse al interior de la escuela a profesores/as, inspectores/as, psicólogos/as u otros/as hablando en reuniones de equipos interdisciplinarios sobre determinado niño o niña, en base a criterios, consideraciones, etiquetas, distinciones, particularidades, etc. Lo que hacen es, en definitiva, construir significados y representaciones de un sujeto que no está en cuerpo presente, es decir, no está en presencia. En base a la misma lógica operan los informes psicológicos o psicoeducativos que hablan sobre un niño o niña, pero que no dejan espacio para articular su presencia, dejar impregnada su figura, su mirar, su hablar en el papel y en sus propias consideraciones respecto a sus vivencias. La finalidad del trabajo en torno a la grupalidad, descentrando al niño o niña índice, es que prime un movimiento que invite a dejar de representar (hablar de...) por un presentarse: “somos nosotros/as, quienes estamos aquí...”.

Evidentemente, no existe una representación sin una presencia que la represente, por lo que la tensión que existe entre ambas formas de comunicar y acontecer es, si no innecesaria, al menos irresoluble. El foco no puede estar en que se desprenda la representación de un niño o niña, de una idea, de un acontecimiento en el pasado, sino que debe plantearse la comprensión de que la presencia da luces de quien habla, en base a lo que dice. La tarea de los actores es la de comprender que si tal o cual profesor/a, psicólogo/a, etcétera, habla sobre tal o cual niño, la representación de ese decir da cuenta de una presencia a la cual no accedemos directamente. En otras palabras, si se habla del niño “problemático” como aquel que “es inútil de educar”, “como alguien que ya está perdido”, es un “caso perdido”, un “caso especial”, “un niño crisis” no “hay nada que hacer”, la representación queda en segundo plano frente a una presencia (el profesor que habla sobre...) y que da cuenta de una voz de frustración de su propia labor, desánimo e impotencia frente al acto educativo. El desafío de este trabajo es resignificar la experiencia educativa y restituirle a la labor pedagógica el sentido fundamentalmente emancipatorio que involucra una recomposición de los sentidos para todos/as quienes habitan una comunidad educativa.

VI.- BIBLIOGRAFÍA

Abela, J., (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Investigador Senior Fundación Centro Estudios Andaluces. Profesor Titular Departamento Sociología Universidad de Granada.

Araya, D., (2012). “*El sujeto de la relación. Una práctica de libertad en el espacio educativo*”. Alemania: EAE.

Bajtín, M. (2000) *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Taurus: México D. F.

Ball, S. J. (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata: Madrid.

Batallán, G. & Campanini, S., (2008, ago/dic.). *La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela*. Cuadernos de Antropología Social, 28, pp. 85-106.

Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G (comps.) (2013). Prólogo. *En Las formas de lo escolar* (P.8). Paraná. Provincia de Entre Ríos. República Argentina: Colección: Del Estante.

Bourdieu, P., (2013) “*La miseria del mundo*” 1ª ed. 4ª reimp- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Castillo, A. (2009). “*Lo humano, la violencia y las mujeres*”. Artículo disponible en Memorias del Seminario Internacional Judicialización de casos y reparación a mujeres víctimas de delitos de violencia sexual en el marco del conflicto armado. Corporación Humanas: [http://humanas.org.co/archivos/Memorias_\(2\).pdf](http://humanas.org.co/archivos/Memorias_(2).pdf).

Carrasco, C.; López, V. & Estay, C. (2012). *Análisis Crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile*. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. Recuperado en 30 de noviembre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071869242012000200003&lng=s&tlng=es. 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228.

Castro, L. (2010). “*Informe proyectos de ley sobre violencia escolar.. Coincidencias y diferencias*”. Asesoría Técnica Parlamentaria, Área Políticas Sociales. Valparaíso: Biblioteca Congreso Nacional de Chile.

Cullen, C., (2009) “*Entrañas éticas de la identidad docente*” 1ª ed. Buenos Aires: La Crujía.
----- (2013) “*Perfiles ético-políticos de la educación*” 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Paidós.

- Cornejo, M., Besoain, C., & Mendoza, F.** (2011). Challenges Concerning the Generation of Knowledge in Contemporary Qualitative Social Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1527/3140>
- Delgado, M & Gutiérrez, J** (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Deleuze, G. & Guattari, F.,** (2013). *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Buenos aires: Paidós.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y.S** (2000). *The discipline and practice of qualitative research. Handbook of qualitative research*, 2,1-28
- De La Vega, E.,** (2010) “*Psiquiatría, escuela nueva y psicoanálisis en la fundación de la educación especial en América Latina*” *Revista Educación y Pedagogía*, vo. 22, núm 57, mayo-agosto 2010. Argentina.
- Diccionario Latín VOX** (Vigésimo primera edición, 2002). Barcelona: SPES EDITORIAL
- Edelman, L.** (primera edición en inglés 2004; edición consultada 2014). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Barcelona: 2014.
- Encina, E.,** (2010) *Diagnóstico Comodín? Psicología, estatus de verdad y diagnóstico clínico: desde una Estética de Poder*. Tesis carrera de psicología. FACSÓ. Universidad de Chile.
- Fernández, I.,** (2015). “*Hiperactividad en la Educación del rendimiento*”. *Hacia una comprensión de la subjetividad de niños y niñas con TDAH*. XV Jornadas Internacionales de Psicología educacional. Universidad Alberto Hurtado.
- Foucault, M. & Deleuze, G.,** (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M.,** (2012). “*Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*” 2ª ed. 4ª reimp. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- (2011) “*Los Anormales*” 1ª ed. 7ª reimpmp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2010) “*Nacimiento de la Biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*- 1ª ed. 2ª reimp.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Genet, J. (primera edición 1979; edición consultada 2009). *El niño criminal*. Madrid: Errata naturae editores.

Giannini, H., (2011) *Ética de la proximidad*. Disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/giannini.pdf>

Guadarrama, R., (2013). *Pierre Paillé y Alex Mucchielli, L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, París, Armand Colin, 2008 [2003], 315 pp.. *Estudios Sociológicos*, XXXI Enero-Abril, 262-266.

Han, Byung-Chul (2012) *La sociedad del cansancio*. Herder editorial: Barcelona.

----- (2013) *La sociedad de la transparencia*. Herder editorial: Barcelona.

Hawking, S. W. (4º edición 2006, Primera edición 1988). *Historia del tiempo*. Del big bang a los agujeros negros. Buenos Aires: Drakontos.

Heidegger, M. (Tercera Edición 2002, Primera edición 1972). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

Peña, M., (2013). *Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión*. *Psicoperspectivas*. Individuo y sociedad, 12 n°2, pp.93-103.

Iñiguez, L., (2008) *La entrevista individual. Métodos cualitativos de investigaciones en ciencias sociales*. Maestría en Ciencias Sociales, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.

Jiménez, A. & Aceituno, R., (2013) [http://ciperchile.cl/2013/10/30/el-suicidio-de-](http://ciperchile.cl/2013/10/30/el-suicidio-de)

Kawulich, B., (mayo, 2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH Volumen 6, No. 2, Art. 43.

alejandra/

Kohan, W., (2005). *“Infancia. Entre educación y Filosofía”* 1ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autentica

Lopez-Aranguren, E., (2015) *El análisis de contenido*. El análisis de la realidad social Métodos y técnicas de investigación Compilación de Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira. Disponible en: http://www.ocacchile.org/wp-content/uploads/2015/01/lopez-aranguren_analisis-de-contenido.pdf

Lopez, M., (2008) *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Llaña, Mónica y equipo de investigación (2008-2009) “*Las voces de los actores, profesores, alumnos (as), directivos, apoderados(as) de tres regiones: IV-VIII y región metropolitana*”, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación. Universidad de Chile.

Martinez E. & Sanchez S., (1975) “*Enciclopedia técnica de la educación*” organización y administración escolar, psicología de la educación. Tomo I. Madrid: Santillana.

Martuccelli D., (2013). *Sociologías de la modernidad: Itinerario del siglo XX*. Santiago: LOM, pp 103-130.

Mayol, A., (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: LOM.

Mucchielli, Alex, (2001) “*Diccionario de Métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*”, Síntesis, Madrid.

Navarro, C. (2014). Entrevista realizada por Cristeva Cabello en Revista de la Facultad de Ciencias Sociales: DIALOGOS con las ciencias sociales. N°1. Santiago: FACSO Universidad de Chile.

Noguero F., (2002) XXI, Revista de Educación, 4 (2002), pp. 167-179. Universidad de Huelva

Raymond, E. (2005). *La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas* Cinta moebio 23: 217-227 www.moebio.uchile.cl/23/raymond.htm

Ruiz, C., (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM Ediciones

Sacristán, J. G., (undécima edición, 2002) (primera edición 1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Sánchez F. (2008) *Métodos de investigación cualitativa*. Editorial Safe Creative. Chile.

Save the children (2004). *Programación de los derechos del niño. Guía de capacitación*. P.47

Sepúlveda A., Santibañez D., Díaz D., Latorre A., & Valverde F. (2014, julio). *INFANCIA CUENTA EN CHILE 2014 Segundo Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago, Chile: Alerce, pp. 94-160

Solano, S. A. (2005). *La utilización del estudio de caso en el análisis local*. *Región y sociedad*, 32, 107-140.

Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.

Toro, Pablo, (2007) “*La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912*” Tesis doctoral Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa de Doctorado en Historia.

Tron, F. & Flores, V. (2013). *Chonguitas: masculinidades de niñas*. Neuquén: La Mondonga dark.

Zavala, I. (1996) *Escribir desde la frontera*. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/debates/iris-zavala.htm>

Zerbino, Mario (2007). “*La estética del castigo*”. *Educar: (sobre)impresiones estéticas/* compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker- 1ª ed. Buenos Aires: Del estante editorial.

5. 1.- BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Ley 20.536. Sobre Violencia Escolar (2011). Modificaciones al art 15° de la ley 20.370

Lytard, Jean-François (1997) “*Figuras de infancia*”. Buenos aires: Eudeba

MINEDUC (2002) Unidad de apoyo a la transversalidad. *Política de Convivencia Escolar “Hacia una educación de calidad para todos”*, diciembre 2002.

MINEDUC (2012) Unidad de apoyo a la transversalidad. *Política de Convivencia Escolar, 2012*.

MINEDUC (2005) Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), primer estudio nacional de convivencia escolar “*La opinión de estudiantes y docentes*”, diciembre.

UNICEF (2012). “*4° Estudio de Maltrato infantil*”. Autoras: Soledad Larraín, Carolina

MINEDUC, Política Nacional de Convivencia Escolar 2002 (LOCE)

MINEDUC (2005) Primer estudio nacional de convivencia escolar “*La opinión de estudiantes y docentes*”, diciembre.

MINEDUC (2006) Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar”.

MINEDUC (2012) Política Nacional de Convivencia Escolar 2012 (LEGE)

VII.- ANEXOS

- Entrevistas
- Consentimientos informados
- Notas de campo
- Documentos

ENTREVISTAS

Apoderado(a)

00:00 ¿Me podrías contar cómo ha sido la historia particular de tu hijo en el colegio, en cuanto a las derivaciones a las que él ha tenido que verse sometido?

Te voy a contar un poco cómo empezó el asunto. Él, además de estar inscrito en el Colegio Providencia, estuvo además inscrito en otros colegios. Él, como a los cuatro años, comenzó a presentar una conducta disruptiva, tanto en el jardín infantil como en la casa.

00:30 A raíz de eso, yo comencé con indagaciones, con neurólogos, y efectivamente él presentaba un tema social que por la edad era difícil de definir. Pensando que no tenía ningún tema grave yo lo inscribí en un colegio, y dando a conocer los síntomas que él presentaba, en el colegio no tuvieron ningún problema en aceptarlo.

01:00 Lamentablemente, y lo resumo bastante, él sufrió varios traumas en el colegio: rechazo, acusaciones, mal trato, tanto de los alumnos como de los profesores, y hasta del director. Fue bastante trágico y traumante tanto para él como para mí. Después de eso, intenté inscribirlo en otros colegios, también especializados con temas relacionados con el Trastorno Generalizado del Desarrollo, y no tuve suerte... no sé si llamarlo suerte.

01:30 Entonces, por dos años él dio exámenes libres. Mientras tanto, yo insistí bastante en el Colegio Providencia, porque nos quedaba a cuerdas de la casa, por lo tanto, cualquier cosa que llegara a pasar yo estaría disponible en cualquier minuto.

02:00 Hice la inscripción por internet, para que él pudiera ingresar al colegio; mandé cartas haciendo énfasis en la no discriminación, y favorablemente fue acogido y él pudo iniciar sus clases en el colegio. Fue muy difícil. Ha sido difícil. Con restricción de horarios, con crisis muy violentas, ha dañado infraestructura, ha dañado a personas.

02:30 Lo que además a mí me afectó enormemente. Sufrí por otras razones, además... una crisis psicológica y psiquiatra muy grande. Además que nuestra red de apoyo era nula. Nosotros... yo no tengo con quién recurrir. Más el fallecimiento de mi mamá, que ella me apoyaba, fue también muy crítico.

03:00 Y así, de a poco, él ha empezado a adaptarse. Ha costado bastante, ya van como tres años. Y siempre con el horario restringido; cuando la crisis es muy grande, va a dar exámenes, donde le entregan las materias y da los exámenes. En paralelo, él ha estado con tratamiento psicológico, psiquiátrico y terapia ocupacional. Actualmente se atiende en el Hospital Calvo Mackenna con psicóloga, psiquiatra, y terapia familiar.

03:30 Respecto a la ayuda que he recibido de parte del colegio, ha sido fantástica. La verdad es que no he recibido ninguna crítica. Todas las personas ahí han sido sumamente considerables con la situación de mi hijo, a pesar de muchas cosas que son sin dudas reprochables, donde yo muchas veces he tenido que apelar a que él es inimputable, dado la edad. Sutilmente sí, porque la verdad es que un tema importante es que a mí me interesa que él siga en cualquier sistema educacional y que no sea excluido tanto por una normativa o por sus conductas.

04:00 Últimamente se ha tratado de alargar un poco el horario, aunque él no es muy paciente con eso, en el sentido de que no... el tiempo lo estresa. Tiene muchas frustraciones. Entonces

ha sido difícil. No obstante, él cumple con todas las cosas. Hace guías, trabajos especiales, por lo tanto, no tiene problemas de notas.

04:30 Entonces ahí se habla un poco de su capacidad intelectual, que es sumamente alto. El diagnóstico de él, actualmente, es Trastorno Generalizado del Desarrollo. Ese es un nombre que engloba muchas otras afecciones, por lo que antes él padecía cierto grado de autismo; trastorno bi-polar; estrés; coeficiente intelectual... bueno, que aún lo tiene, de ciento treinta.

05:00 Desafío a la autoridad; bueno, una serie de cosas que ya no se detallan en los diagnósticos, por lo tanto, es Trastorno Generalizado del Desarrollo. Todos esos factores no lo ayudan mucho. La verdad es que es bastante difícil. Él ve el mundo diferente. Él no entiende muchas cosas. Le cuesta mucho la ironía, el sarcasmo, las bromas. Los niños no comprenden mucho.

05:30 No tiene amigos, lo único que tiene soy yo. Entonces, para él socialmente es muy difícil. Y como te digo, en el colegio y también en el servicio público ha sido espectacular. Me declaro fan número uno de eso. No sé qué más te puedo contar.

06:00 Si pudieras ahondar un poco más en esto de cómo ha sido el tratamiento que ha tenido tu hijo, tanto dentro del colegio como en una trayectoria de derivaciones externas. ¿Cómo se desarrollan estos procedimientos que, de alguna forma, tú igual valoras?

Para mí, valoro todas las oportunidades que le ha dado el colegio; la paciencia, la consideración. La verdad es que es súper buena. Cuando él tenía crisis, en el colegio o en la casa, era bastante grave.

06:30 En varias ocasiones, a él hubo que hospitalizarlo de corta estadía en el Hospital Calvo Mackenna. Eso es... una estadía mínima de dos semanas y una máxima de cuarenta y cinco días. Él siempre estuvo en las máximas, incluso algunos días más. Y como te decía, en bastantes ocasiones.

07:00 Mientras él se trataba en ese momento en el PROVISAM, y había una comunicación directa con los médicos que lo trataban ahí y el colegio. Entonces me hacían sugerencias, hacían reuniones mensuales, de coordinación. Obviamente conmigo también habían entrevistas con estos médicos. Entonces, se trataba de generar un ambiente propicio para él, donde él pudiera actuar mejor. Donde él tuviera confianza, se sintiera más libre. Todo esto acompañado con medicamentos y distintas fórmulas de tratamiento, porque la verdad es que había que intentar de todo.

07:30 Yo siempre buscando otras alternativas, incluso medias fantasiosas, pero pensando en que pudieran ayudar. Todo lo que pudiera llegar y que podría servir, yo lo aplicaba. Bueno, entonces se generó una comunicación bien directa, cosa de poder ayudar a mi hijo a estar mejor, y desarrollar su... de mejor manera, y más tranquilo. 08:00 Con menos estrés; con lo mínimo de críticas tanto de sus pares como de cualquier otra persona que obviamente se ofuscará con su actitud. Pero... en ese sentido he recibido hartos apoyos. Y ahora en el Calvo Mackenna también. Tiene una supervisión constante, donde también van a tener una comunicación constante con el colegio.

08:30 Y las personas que han estado a cargo del PIE... no, espectacular. Yo tengo una muy buena relación con ellos; los apoyo en cualquier actividad que necesiten. Mi hijo también, para ayudar a otros niños, talleres, no sé.

¿Cómo se desarrolla este trabajo del PIE en el colegio, con tu hijo, y cómo entras tú también en esa dinámica de trabajo del PIE? ¿Cómo se desarrollan las comunicaciones que ellos o ellas tienen contigo, por ejemplo?

09:00 Actualmente, hay dos personas que lo supervisan: la técnico y un profesor. Entonces, en algunas clases, el profesor lo acompaña y lo ayuda con sus deberes; en otras ocasiones, mi hijo está solo con su grupo de curso y se le genera una agenda de actividades.

09:30 Cuando le toca una materia con la que él tuvo conflictos... conflictos graves, hace guías en la sala lúdica con una de las personas que lo ven. Entonces la idea es que no se quede atrasada con las materias, y esas guías le sirven también para obtener alguna nota. Y también, dependiendo de cómo esté el ánimo, ellos ven si es conveniente que él entre a clases.

10:00 Y nos comunicamos constantemente; ellos me llaman por cualquier cosa, yo llamo para preguntar otras. Hay reuniones, también, mensuales, con el equipo que administra el tema escolar en el colegio: con la coordinadora educacional, también hay comunicación directa con el profesor. Se envían las instrucciones por escrito de algún trabajo que tenga que hacer, y también se me comunican las actividades que él tenga que hacer, no diariamente, pero sí las más importantes.

10:30 Más o menos ese es el sistema de trabajo. Yo tengo que estar pendiente de cualquier cosa, de su ánimo, porque la idea es impedir que haya una crisis. Entonces, se visualiza anteriormente con actitudes que más o menos ya se saben, si se va a poner en un estado conflictivo; si se puede conversar con él, bien, si no, me llaman y yo lo voy a buscar.

11:00 ¿Cómo se desarrolla estas crisis? Si pudieras contar a través de alguna experiencia, como ejemplo.

En verdad, es casi cualquier cosa y en forma aleatoria. Porque a veces genera crisis, y a veces no. Por ejemplo, estaba en una clases, y tenía que llevar un transportador; pero como él no está en todas las clases, no se entera de que tiene que llevarlo y se enoja. Se enoja.

11:30 Ahora, lo bueno, en cierto lado, es que se enoja y sale de la sala. Entonces, no genera mayor trauma. Si no está muy enojado, conversan con él la gente del PIE, o me llaman a mí y yo lo voy a buscar. Eso es más o menos lo que pasa. O no sé; el lápiz no escribó; o tenía una actividad y se la cambiaron por otra, que es algo que normalmente pasa.

12:00 Pero él la actividad es a las tres de la tarde... no es ni cinco para las tres, ni a las tres cinco. Entonces es muy cerrado él. Generalmente, es por problemas de frustración. De todo lo que genera eso: no entender algo, no flexibilizar... porque ve el mundo muy cuadrado. Entonces, es difícil. Es difícil.

12:30 ¿Y qué particularidades ha debido tener un evento para que tu hijo tenga que haber sido asistido, y no solo asistido, sino también haya tenido que quedarse internado por tanto tiempo en el hospital?

13:00 ¿Cuáles son las particularidades de ese evento que, de alguna forma, han tenido que desencadenar una intervención tan drástica, por ejemplo, de estar internado cuarenta y cinco días?

Bueno, el colegio, como te mencioné, es muy pequeño, pero para él puede ser muy grande. Porque se ofusca tanto, que su conciencia la pierde. O sea, no es que él, llegue una calle y lo atropellen. No. Él ve las cosas, pero las ve muy pragmático. Muy encerrado en un ambiente muy pequeño.

13:30 Entonces cualquier presión que él sienta, independiente de lo que pequeña que sea, como una llamada de atención, un ven a ver qué pasa, el que lo salgan persiguiendo, cosas así, donde él se siente presionado, o espiado, no sé. Entonces puede aparecer alguien que le haga un comentario, y él se enoja y le pega. La verdad es que pega horrible. Una cosa espantosa. Entonces, se descontrola totalmente, y es muy peligroso.

14:00 Y en esos casos lo tratan de contener en una sala. Muchas veces han tenido que tomarlo de los pies, de los brazos. Y en ese momento yo ya estoy ahí, y llamamos a una ambulancia.

¿Desde el colegio?

Sí. La idea es que hay que sacarlo, porque además se expone, a él, y a otros niños que estén ahí, que hagan comentarios y así se forman los prejuicios, las injurias.

14:30 Entonces hay que derivarlo. Sí, derivarlo, porque es casi incontrolable. Tú le hablas, y no te escucha. No procesa nada. Le puedes decir “se está quemando la casa”, y nada. Nada. Es así de grave. Y más grave aún. Yo también he sido violentada y he tenido que ir al hospital. Un tema no menor.

15:00 ¿Por tu hijo?

Por mi hijo.

O sea, las características de la conducta son cosas que se replican también en la casa.

Sí, en la casa. Sí. Ahora, este año ha estado pero muchísimo mejor. No ha tenido esas conductas, se ha controlado. Optamos siempre, como te decía, de anticipar que se produzca algo mayor y yo lo voy a buscar.

15:30 Porque el tema de las clases... sí, es importante que él esté en las clases. Pero él puede seguir con la materia, y dado la consideración que tienen en el colegio... te digo, le hacen trabajos, manuales, de investigación, y lo evalúan con eso. Entonces, súper agradecida, de todas maneras.

16:00 ¿Y cuáles crees tú que han sido los procedimientos, o los métodos que han sido utilizados para que tu hijo tenga este cambio que identificas, y que al parecer, han sido efectivos?

Ha habido dos puntuales: una es la participación en los talleres con niños de similares características, donde él ve otros niños con los mismos problemas que él tiene también, entonces los visualiza.

16:30 Porque es muy distinto que le digan “mira, tú tienes esto; tú puedes hacer así, no hagas otra cosa...”. Pero si lo ve en otros niños, se ha sentido como más comprendido. Ha ayudado bastante. Las terapias, en cambio... con el psicólogo no le ha ido muy bien, porque tiene que hablar y, aunque últimamente ha sido más lúdico y le ha servido hartito.

17:00 Yo como estoy con tratamientos también... farmacéuticos, me ha bajado un poquito también el ritmo y estoy más calmada. Porque también influye, indudable, el estado ánimo... Y además del apoyo médico, sin duda quiero apelar también un poco a la madurez... a pesar de que él todavía es bien niño, tiene trece años.

17:30 Pero ha madurado. Ha madurado. Está más reflexivo. Ya no me cuesta tanto calmarlo. Entonces, ha sido mejor. Mejor. El apoyo ha sido bueno... de todas las partes que están involucradas.

18:00 Así que... yo siempre espero que pase algo, pero... ha estado bien. Ha estado mejor.
¿Cómo crees que esto ha repercutido en tu hijo? Más allá de un determinado diagnóstico, el verse en un contexto escolar; verse distinto respecto a los otros, y no por sus características y particularidades, sino porque sencillamente los otros no son sometidos a la derivación;

18:30 no tienen que ir a hablar con un psicólogo; no son tan intervenidos como él. Por lo tanto, tiene un desarrollo escolar diferente a sus demás compañeros. ¿Cómo crees tú, y desde la posición privilegiada que tienes de ver su cotidianidad, que ha repercutido esto?

19:00 ¿Cuáles han sido las consecuencias?

Una de las cosas que más le afectan, a pesar de que dentro de su tema es bien antisocial, es no tener amigos; de no generar vínculos con sus compañeros de curso.

19:30 Él no se siente discriminado en el tema de horarios, de tener menos clases. La verdad es que él está bien cómodo... no le ve la inconveniencia del tema. Pero le afecta que los niños no se acerquen a él. O que cuando se acercan le digan cosas desagradables.

20:00 Entonces, socialmente ha sido más complicado. Entonces él se encierra más en sí mismo. Trata de no molestar a nadie, y si hace algo, es totalmente involuntario. Y académicamente no tiene... no, no tiene ningún tema.

20:30 Él entiende su situación. Él no ve que vea más médicos que otras personas. Porque él no conoce otros casos. Él no pregunta “¿a cuántos médicos vas tú? ¿Yo voy a ocho médicos?”, “ah, ya, yo voy a uno”. No. No mide eso. Él entiende que tiene que ir por su bienestar, para aprender, para conocerse mejor, y actuar de una manera más acorde con su salud, en el fondo.

21:00 Entonces... bueno, como te digo, es un tema más social. Lo que sin duda... se habla también de invitaciones de cumpleaños. Él hace años que no va ya a un cumpleaños. Y nada. Él se aísla, trata de estar bien, de mentalizarse de que no es malo. Que cuenta con el apoyo de las personas adultas que están ahí en el colegio. Con mi apoyo también.

21:30 Entonces, no está abandonado. O sea, no tiene esa sensación de abandono. Tiene la sensación de que se preocupan por él, de que puede obtener ayuda... pero también, por el otro lado, no tiene pares. Ese es el problema. Eso es complicado.

22:00 Mencionaste aquí el tema académico. ¿Cómo es su desempeño académico? Si pudieras ahondar un poquito más en eso. ¿Cómo se ha desarrollado a lo largo de este tiempo donde tú señalas que ha habido cambios en las repercusiones de la conducta de tu hijo? En el ámbito más académico.

22:30 Mira, la verdad es que no es tan profundo el tema, porque él siempre ha tenido gran capacidad académica. Nunca ha tenido temas de notas. Salvo que se haya molestado con alguien y no haya entregado un trabajo. Pero siempre tiene la oportunidad de solucionarlo. Entonces, no tiene mayores dificultades.

23:00 Hay profesores que lo adoran, porque ven que él... cosas que faltan ahora en los niños es la comprensión de lectura, y él lee un libro en un rato y está súper bien para hablar de un tema; disertaciones... matemáticas también es fabuloso. Entonces, tiene muy buena relación con sus profesores. Entonces no hay tema. Él puede estar en clases, y no seguir nada, generalmente no lo hace, pero absorbe toda la información.

23:30 Y llega a la casa súper contento, y me dice “mira mamá lo que vi”, me muestra el ejercicio, hacemos otros, ecuaciones... Entonces, no hay mayor drama con eso. Inglés... aprendió solo. Bueno, nosotros hablamos en inglés, pero él prácticamente aprendió solo a hablar en inglés. En eso tampoco hay problema. Con el tema de las ciencias, las investigaciones también... él es muy hábil en eso.

24:00 Y taller que hay... muestras, ferias científicas, yo lo llevo. Entonces, tiene interés en distintas cosas. Y lo hace bien. Entonces, no hay problema. No es drama eso. Que sólo no repita. O sea, yo no lo exijo nota. Siempre le digo que se supere. Pero que repita de curso, jamás.

24:30 Por lo tanto, dentro del colegio, ¿dónde podrías decir tú, que se produce esencialmente el problema?

Con la incompreensión de los profesores, y el bullying de los niños. En distintos ámbitos. “Hay que hacer un trabajo de raíz cuadrada”. “¡Ah, no! No era de raíz cuadrada...”, era de fracciones. Eso J. no lo entiende, y se produce el conflicto.

25:00 O sea, se habló con los profesores que iban a tener clases con J., se les explicó la situación, se hicieron reuniones, fueron del PROVISAM a hablar con ellos, por lo tanto, se clarificó... y tenían un mejor trato con él, lo que no es menor tampoco. Entonces, ha sido distinto. Yo creo que eso también ha influencia que eso esté mejor.

25:30 Ha sido diferente respecto de los otros años. Bueno, y el tema de los alumnos. Lo molestan, le da pena, le da rabia... mezcla las cosas, y puede explotar en algún minuto. Gracias a Dios no lo ha hecho. ¿Te sirve la explicación?

26:00 Por último, ¿cuáles son tus creencias o tu opinión de que tu hijo permanezca en un establecimiento educacional con las características que tiene el colegio donde está?

26:30 O, en tus palabras: ¿Cuál es la necesidad de que un niño con un diagnóstico -que describe ciertas particularidades de conducta, de enfrentarse, de vivir el mundo, de experimentar el mundo-, esté en un colegio con estas particularidades, que si bien no es un colegio especial, tampoco genera una segregación, sino que, de alguna forma, incluye e invita al encuentro con niños muy distintos?

27:30 Mira, yo tengo dos opiniones: una, es bien extrema. A mí no me gusta el sistema. La palabra sistema. Que todo se tenga que hacer de una manera, donde estén estipulados ciertos puntos donde se restrinja, más que dar libertad. Entonces, las personas, en general, están encasilladas en distintas normas que nos han inculcado desde chicos nuestros padres y que

hay que cumplir, lo cual no es malo, pero que va dañando tu pensamiento, tu libertad de acción, y también cómo ves el mundo.

28:00 Porque tú no tienes por qué ver el mundo como lo ven los demás. Entonces, no es que para mí es que sea importante, y bajo esa perspectiva, que él vaya al colegio. Porque perfectamente podría estudiar en la casa y dar exámenes libres. ¿Pero dónde está el problema? Insisto, en el sistema.

28:30 Porque el sistema que existe actualmente, a él le exige sociabilizar. Lo que es bueno; es conveniente. Y sociabilizar en programas pre-establecidos donde tiene que hacer a, be, ce, dé, y los resultados tiene que ser un, dos, tres, cuatro; porque si no es así, no sirve.

29:00 La buena voluntad y la capacidad que tienen las personas en general, en una institución educacional o en otra, de entender distintas cosas de la vida, es muy estrecho. Y luchar con eso, es muy difícil. Él es solo, yo también soy sola. Porque cuando uno tiene este tipo de cosas, o sus hijos, o uno mismo, la gente en vez de ayudar, se aleja. Es muy difícil.

29:30 Y pasamos a ser raros, a ser locos, y distintos tipos de cosas. Pero él tiene que aprender... a vivir con los demás. O sea, si él más grande es ingeniero en informática y se encierra en un computador y no habla con nadie, perfecto. Pero es lo que él escogió, teniendo distintas alternativas objetivas, no subjetivas. Y para eso, él tiene que aprender. Si le gusta, bien; si no le gusta, okey, pero acéptalo.

30:00 Las cosas hay que hacerlas no porque sí o porque no; sino porque hay un aprendizaje, una experiencia, un conocimiento de distintas cosas... cómo influye lo que hace una persona respecto de lo que va a hacer otra. Entonces, es más bien como un máster en la vida para ser otra cosa a futuro. Cualquier cosa... lo que él quiera ser. La verdad es que no tengo ningún tema con eso.

30:30 Entonces, la inclusión, en definitiva, es responsabilidad de todos. No tiene por qué ser un drama buscar colegio que lo acepte, cuando se ven resultados que, obviamente, son positivos. Porque lo contrario, es un daño. Y es un perjuicio, que queda para toda la vida.

31:00 Para finalizar, abrir un espacio en el que tú puedas decir algo que quieras agregar, o decir algún comentario al cierre de esta entrevista.

Yo creo que para mi hijo y para mí ha sido un proceso, sin duda, bien trágico, pero también de mucho aprendizaje. Yo tengo los mismos temas sociales, o sea, a mí la gente me importa bien poco. Y me cuesta mucho acercarme a las personas, debido a desconfianzas que he aprendido.

31:30 Entonces, valoro enormemente cuando la preocupación es sincera; no por cumplir un contrato. Cuando hay real interés, en que un niño, independiente que sea mi hijo o no, pueda surgir y poder vivir una vida en paz. Que sea millonario, o pobre, da lo mismo. Pero en paz, y feliz.

32:00 Yo agradezco todo el apoyo que he recibido... la verdad es que es invaluable. He conversado con otras mamás sobre el tema, y sin duda es destacable lo que me han entregado, respecto a esas otras familias. Es un tema largo, que no va a terminar, porque es de toda la vida.

32:30 Y yo voy a estar para eso. Para ayudarlo a él. Para ayudar a distintas gestiones que van a... las instituciones que estén en contacto con él. Entregar la información que sea necesaria. Y el objetivo número uno: que él esté bien. Agradezco al sistema de salud, al Colegio Providencia que ha sido espectacular.

33:00 Y también la oportunidad de dar esta entrevista, que espero sea útil y práctico para el objetivo. Gracias.

No, gracias a ti.

Profesor(a)

00:00 ¿Me podrías contar cómo funciona el sistema de derivaciones a partir de conductas problemáticas en el colegio?

Ya. Primero, en el colegio se deriva a orientación, ese es el primer paso. Se deriva a orientación. Y, una vez que ya se derivó el caso a orientación, las medidas que se toman, por lo menos en básica, es hacer un trabajo con el alumno acompañado de los padres.

00:30 Se cita a los padres. Y, cuando el alumno es muy disruptivo y constante en este problema que presenta, se le da lo que se llama una “tarea” y el tiene que exponer algún tema relacionado con su problema. Por ejemplo, si es agresivo o violento tiene que hacer una exposición tratando ese tema frente a su curso o frente a otro curso. Eso, es lo primero.

01:00 Y, cuando ya sigue el tema, en verdad, ahí ya se toman cartas con inspectoría cuando son problema de disciplina y ahí, ya se va sumando la falta leve, falta grave, gravísima o condicionalidad.

¿Qué es lo que define en la conducta del niño que se realice una derivación?

¿Al interior del aula?

Al interior o fuera de ella. Lo que sea gatillante para buscar una derivación.

01:30 Cuando ya el alumno está fuera de control. Por lo menos en mi caso, cuando un alumno es disruptivo o yo noto que anda mal algún día, yo lo primero que hago es sacarlo de la sala, tratar de quede se quede alguien en el curso unos 5 minutos y... Mira, en los cursos que estoy yo nunca estoy sola, en mi curso tengo un practicante, en cuarto hay un asistente y en sexto también, hay un practicante. Entonces, salgo con el alumno y le hablo, le converso para saber qué le pasa, si tiene algún problema y muchas veces, los alumnos sí tienden a contar lo que les pasa.

02:00 Yo trabajo con cuarto, quinto y sexto, entonces, ya son un poco más grandecitos y dicen, conversamos y, generalmente, me da buenos resultados. Hay veces que no y ahí, llamamos a la orientadora, conversan con ella y ella se los lleva. Y si el tema, como te decía recién, persiste, ahí se le informa a los papás obviamente y yo, como profesora jefe, también hago un seguimiento de los casos de mi curso que están derivados a orientación.

02:30 Y ahí, también ella por su parte deriva, por ejemplo, si hay un problema neurológico o que ya va por un tema de salud.

¿La orientadora?

Si. Pero, también esto va de la mano con la enfermera. Y bueno, cuando son otro tipo de problemas, también se involucra la asistente social

En tus palabras, una conducta problemática o disruptiva ¿Cómo podrías definirla?

03:00 Para mí, una conducta problemática es un alumno que no me deja hacer la clase. ¿De qué manera de no me deja hacer la clase? Por ejemplo, gritando, con alguna crisis que haga él. Por ejemplo, hay alumnos con Asperger y, muchas veces, ellos tienen días malos en que amanecen mal y hay día que tienen crisis, entonces, el alumno... Por ejemplo, nos pasó la semana pasada en que el alumno lanzó una silla, entonces, obviamente yo tengo que parar la clases y no podemos seguir como si nada.

03:30 Entonces, para mí eso ya es una conducta disruptiva, porque igual pone en riesgo a los demás. Eso, o un alumno que está muy alterado, porque peleó con un compañero y no se calma. O, que yo noto que algo le está pasando, porque tiene una actitud fuera de lo normal, porque yo igual ya conozco a mis alumnos, sé las actitudes que tienen y cómo es cada uno. Entonces, de repente hay alumnos que están agresivos o no quieren hacer nada de lo que tú les propones y se oponen a la clase persistentemente, entonces, yo los saco y les pregunto: “Ya, ¿Qué pasó?”.

04:00 Y a veces, te dicen: “No, pasé una mala noche. Mi papá llegó borracho anoche y no dormí nada”. Y ahí, los chiquillos igual se van abriendo y te van contando. Entonces, de repente conversamos y la conducta disruptiva llegó hasta ahí, el alumno ingresa a la sala y súper bien, le hizo bien conversar con alguien. Y a veces, persiste. Pero, igual, aunque el alumno exprese lo que le pasa y se calme un poco, igual esto se informa a su profesora jefe y a la orientadora.

04:30 De todas maneras se informa, porque es una situación que está gatillando esto y puede volver a ocurrir.

¿Podrías contar alguna de tus experiencias personales en la que tú te hayas visto implicada en la detección de una conducta problemática, o disruptiva, y en la consecuente derivación?

Mira, la derivación está en proceso ahora. Es con un alumno, que pasó hace poco, que su abuelo murió de cáncer hace 3 semanas atrás, un poquito más de 3 semanas atrás.

05:00 Y, el abuelo fue prácticamente a agonizar a la casa del alumno, en su casa estuvo con los últimos cuidados. Entonces, el alumno no dormía, porque se amanecía por cuidar al abuelo, y esto, le afectó a él en que andaba muy alterado, él andaba muy a la defensiva y sentía que tenía que cuidar a su familia, el hacerse cargo de su mamá que cuidaba de su abuelo. Entonces, acá en el colegio explotaba para estar bien en su casa. Y ¿Cómo se demostraba esto? Él no dejaba realizar normalmente las clases, porque se oponía a todo lo que se le decía constantemente con sus compañeros y profesores.

05:30 Entonces, se le daba alguna instrucción y él se oponía fuertemente a cualquier tipo de instrucción, ya sea hablada, escrita, de tarea, de conducta, lo que sea. Entonces, preguntamos qué pasaba y el alumno no hablaba, cité a la mamá y ella me contó lo que estaba ocurriendo. El alumno no quiso hablar el tema. Y bueno, la mamá vino y, justamente el día que la mamá vino, fue que falleció el abuelo el mismo día en la tarde.

06:00 Y eso, fue peor. El alumno cada vez se iba alterando más, agresivo con los compañeros y es un alumno que yo sé que no es así. Así, que se derivó con la orientadora y ahora él va a ser evaluado. Se llenó la ficha, vino la mamá, para que lo evalúen en qué está pasando, porque ha bajado las notas, no está cumpliendo con nada. Pero, es a raíz de este problema familiar que se gatilló esto.

06:30 Porque, es un alumno que no es así, el cambio fue muy drástico y sigue, sobre todo en la relación con sus pares.

Tú comentaste algo sobre las conductas disruptivas que, en definitiva, el gran problema que presentan es establecer una continuidad en el transcurso de las clases.

07:00 ¿Podrías explayarte más en esa idea? Pensando, en las consecuencias y repercusiones que tienen estas conductas disruptivas para el colegio o el trabajo en aula en específico.

En específico en el aula, yo creo que no va en beneficio del bien común, porque un alumno que no permite hacer bien la clase o alguna actividad... Entiéndase que la clase no es sólo el profesor exponiendo adelante, es cualquier actividad que estemos haciendo. Y, por ejemplo, que el alumno se oponga fuertemente, que sea agresivo con los compañeros, que grite o que esté mal, obviamente va a interrumpir.

07:30 Entonces, yo por lo menos lo entiendo así. ¿A eso apuntaba la pregunta?

Si.

Eso, que no deje hacer nada de lo que se le está pidiendo o de lo que se está desarrollando en ese minuto. Entonces, hay alumnos que, por ejemplo, también se frustran mucho. Se les pide una tarea o actividad y, tal vez, la entendieron mal y no la hicieron bien, y en el minuto que tú los corriges se alteran, rompen el trabajo, tiran los lápices.

08:00 También, hemos tenido episodios así. Entonces, ahí también, hay una conducta disruptiva, porque muchas veces el alumno después ya no quiere hacer nada, se ofuscó y no quiere trabajar más quedándose en el puesto con los brazos y la cabeza en la mesa. Entonces, ¿Qué hacer frente a eso? También, ver cómo actuamos frente a ese caso.

08:30 Muchas veces cuando las derivaciones son hacia fuera de la institución (neurólogos, psiquiatras, etcétera), muchos de esos niños vuelven luego con tratamiento farmacológico. ¿Cómo se desarrolla tu trabajo en el tratamiento farmacológico del niño? ¿Cómo, desde tu trabajo como profesora en un curso, se mantiene un tratamiento farmacológico con niños específicos?

09:00 Bueno, ahora en los alumnos de mi curso los pocos que están medicados, en verdad son súper poquitos, son 3, ellos están siendo medicados en su casa. Entonces, vienen con el tratamiento, el papá o la mamá se los da. El año pasado, acá había un alumno que se lo daba a enfermera, porque vimos que en la casa no había continuidad, a la mamá se le olvidaba

o me traía a mí las pastillas, y eso, no corresponde. Es súper delicado ese tema, así que a él lo medicaba la enfermera.

09:30 Yo, en el fondo, me preocupo de que haya un seguimiento, porque en muchos casos cuando el alumno no tiene un tratamiento constante seguido al pie de la letra se nota, porque no está causando ningún efecto. Entonces, lo primero es contactarme urgente con los papás. Y ahí, generalmente, busco el método tradicional del conducto regular que es la comunicación, pero a veces llamo por teléfono y pregunto en el mismo día para saber qué pasó, porque se nota inmediatamente.

10:00 Entonces, la idea es saber qué está pasando con el tratamiento y constantemente, en el caso de los alumnos que están siendo medicados, yo mando correos o comunicación para saber cómo va el tratamiento.

¿En qué cosas te fijas cuando los estudiantes no están con tratamiento? ¿Qué cosas cambian?

Por ejemplo, de los 3 niños que están en mi curso con tratamiento, hay uno en particular que se le nota mucho, porque él se pone agresivo, se pone agresivo con los compañeros y consigo mismo.

10:30 Entonces, se altera a un nivel en que es drástico el cambio y es de un día para otro. Y, justamente, siempre ha coincidido que es, porque se le terminó la pastilla, no le llegaban más y se nota. Por lo menos en los casos que he tenido, ha sido siempre muy evidente. Nunca ha pasado que un alumno quede sin sus medicamentos, no se note y siga igual. O, por ejemplo, los que están tomando algo para la concentración es lo mismo, se nota al tiro, porque en clases están divagando, mirando por la ventana, no trabajan.

11:00 Y ellos mismos te dicen. Yo tengo alumnos que me dicen: “Tía, es que hoy día no me tomé las vitaminas”, entonces, ellos mismos te avisan. Porque, a veces llegan en la mañana y a mí me han dicho: “Tía, se me acabó la pastilla hoy día. Hoy día me la compran, entonces, hoy día tal vez me va a costar”. Y eso, igual es bueno, porque ahí estoy más pendiente. Y efectivamente, claro, durante el día me voy dando cuenta que es así.

11:30 ¿Qué consecuencias crees que tiene para los niños, en su trayectoria escolar y el desarrollo de su vida en el colegio, el que sean medicados y tengan tratamiento farmacológico?

¿Cómo lo creo yo, mi opinión personal?

Si, claro.

¿En su vida escolar en cuanto a lo académico o en su vida escolar en cuanto a relación a los pares u otro aspecto?

12:00 Por ejemplo, en la convivencia yo creo que igual es súper fuerte el tema. A mí no me gusta mucho, porque el niño se relaciona... Yo he tenido alumnos que a veces... Por ejemplo, me pasó hace poco que una mamá exageró con la dosis, porque encontró que su hijo se había pegado un estirón y que la dosis era muy poca. Entonces, ella por su cuenta aumentó la dosis sin consultar médico, nada, por su cuenta lo hizo. Y esto, trajo como consecuencias que el alumno en clases no era un ser vivo. Era impresionante verlo.

12:30 Tuvimos que llamar a la mamá, efectivamente nos comunicó eso y el niño no se movía, o sea, era impresionante verlo. Entonces, imagínate que ese niño así, en esas condiciones, se relaciona con sus amigos, sus compañeros, tiene horarios de recreo, de juego y se relaciona así. De hecho, los compañeros nos decían: “¿Qué le pasa?”. Y, tuvimos que hacer entender a la mamá que tampoco era la forma, porque el niño estuvo una semana al menos así, porque la mamá encontraba que era lo mejor, porque claro, no la molestaba ni molestaba.

13:00 Entonces, ese es el punto, que el niño no moleste, siendo que el tratamiento no va por ese lado. No es que el niño sea una molestia. Entonces, muchas veces pasa con los papás, porque los papás dicen: “Bueno, usted en el colegio lo tiene tranquilo y yo en la casa también, lo quiero tener tranquilo”. Entonces, van aumentando la dosis. Pero, esto es algo serio, es un medicamento, no es si vamos achuntando a ensayo y error. Y eso, a mí me preocupa. Muchas veces los niños se relacionan, y no solamente este alumno en este caso extremo, se van relacionando con sus compañeros, con sus amigos, a punta de pastillas y no como ellos son en verdad, en su esencia natural.

13:30 Entonces, me preocupa, porque la gente no toma pastillas de por vida, en los veranos, en las vacaciones, ellos no toman pastillas. Entonces, ¿Qué relación tienen ahí con sus amigos? Por ejemplo, la otra vez un niño me comentaba que aquí en el colegio él tiene muchos amigos y juega súper bien, pero en su casa él no tiene amigos, porque en la tarde él se pone peleador.

14:00 Y, si nos ponemos a pensar, claro, en la tarde él no está con el efecto del medicamento, porque el medicamento lo toma sólo en la mañana, él asiste al colegio en la mañana. Entonces, en su casa no tiene amigos. Un día invitó a sus amigos del colegio en la tarde a su casa y peleó con todos los amigos, y los amigos no van a ir más.

Claro.

Porque, estaba sin el efecto del medicamento y estaba alterado, estaba agresivo, peleador. Entonces, ¿Cómo se manejan las relaciones entre ellos a través de una pastilla?

14:30 A mí eso me preocupa, que se relacionan con una persona que está con un medicamento y que, en el fondo, no está mostrándose tal cual es, porque está con esa restricción.

Y en relación a lo pedagógico, ¿Existe algún criterio pedagógico para establecer si un niño presenta conductas disruptivas, problemáticas, y que tenga que ser derivado?

¿Qué él necesite pastillas o que tenga que ser derivado?

15:00 O ambas. Que necesites un tratamiento farmacológico o que simplemente tenga que ser derivado. ¿Existe un criterio pedagógico para establecerlo o se restringe netamente a lo conductual, a lo descriptible?

En general, yo en mi caso me baso en lo descriptible y en lo que yo observo, pero obviamente, tú puedes hacer eso cuando ya conoces a los alumnos, cuando ya llevas tiempo trabajando con ellos y sabes cómo son.

15:30 Pero, en general, me baso también, en las evaluaciones. Y también, me baso mucho en lo que dicen mis colegas, porque en mi caso yo hago lenguaje y ciencias. Entonces, les consulto a los demás colegas cómo están en sus ramos. Generalmente, coincide con que el alumno está mal en todos. Entonces, ahí voy también, sacando la información de lo que ellos me dan y complementando toda la información. Y ahí, ya hablo con el psicopedagogo o con el PIE en este caso.

16:00 Eso, pero mi criterio sería básicamente ver las evaluaciones y ver también, la hoja de vida del alumno, cómo están las anotaciones. De repente, hay un alumno que anda mal y en un día tiene 3 anotaciones y lo anotan en todos los bloques, entonces, algo está pasando ahí, siendo que el alumno tal vez no es así. Entonces, hago como un seguimiento bien completo, me baso en lo académico y en lo social ver también, cómo están los recreos. Los observo mucho cuando alguien me llama la atención de que algo está pasando con algún alumno, me dedico mucho a observarlo en los recreos.

16:30 Yo creo, que los recreos dejan mucha información de los alumnos, cómo se relacionan con sus pares o si no se están relacionando con sus pares. Algo pasa, entonces, en realidad me dedico a observar al alumno en sí, cómo se desenvuelve dentro del aula y fuera del aula, en lo académico y, también en cómo está su conducta en el aula frente a las clases, si está negativo, si no quiere hacer nada, si se frustra, si le cuesta o si no entiende la explicación (ya sea la explicación oral o la explicación escrita).

17:00 De esa manera yo lo he hecho hasta ahora. Bueno, y también, el CONNERS o algún tipo de informe pedagógico. De esa manera.

Y para trabajar con niños que ya han sido derivados o que tú aprecias que tienen conductas disruptivas, ¿Existe algún criterio pedagógico en el criterio de trabajo para abordar dicha conducta?

17:30 Por ejemplo, con los alumnos que ya han sido derivados y que en este momento están con tratamiento, para mí es fundamental tener retroalimentación del especialista que está trabajando con ellos. Entonces, generalmente trato de comunicarme con el especialista, o que me mande algún tipo de papel o mandarle yo un informe para que también, él incorpore cómo está el niño aquí, mi visión, la visión de los profesores. Yo creo, que eso es fundamental para cuadrar la información completa.

18:00 Generalmente, yo pido el correo o mando mi correo, así llega información. También, pasa que los papás no dan la información muy completa o acabada, o como yo quiero que la den, porque los papás también, no ven al niño como lo veo yo. Así que, de esa manera lo hago con los niños que ya están con algún tratamiento particular que son, generalmente, psiquiatras, neurólogos o psicólogos.

18:30 ¿En la otra parte qué decía?

Si, ¿Existen criterios pedagógicos para abordarlos específicamente?

¿Para trabajar con ellos?

Para trabajar, claro.

Si, porque, por ejemplo, generalmente los especialistas te mandan alguna sugerencia para aplicarla en el aula. Por ejemplo, que el alumno se siente adelante, darles refuerzos positivos, alabar su trabajo de manera oral frente al curso, reforzarle lo bueno. Entonces, esa manera a mí me va dando lineamientos de cómo seguir, porque hay casos bastante particulares que de verdad uno no puede trabajar de manera siguiendo la intuición, porque uno no sabe si está bien o está mal.

19:00 Al final, si uno está contribuyendo o no. Entonces, por eso a mí me interesa mucho mantenerme en contacto con los especialistas que ven a mis alumnos y que, en el fondo, me retroalimenten y también, yo informarles lo que estoy haciendo para que me digan si voy bien o en realidad se necesita hacer algo distinto. Y si, me preocupo de seguir bien las sugerencias que ellos me dan, porque me han resultado.

19:30 Porque, derrepente es increíble cómo un alumno cambia si se sienta en una parte o si se sienta en otra. O, no sé, tocarle el hombro y decirle: “Bien, hoy día trabajaste súper bien”. Hasta la cara les cambia al tiro. Entonces, cosas pequeñas que a uno derrepente se le va hacerlo, pero a un chiquillo que está mal, que está con un tratamiento le sirve mucho un gesto así. Entonces, si, y me gusta trabajar de esa manera, creo que es súper bueno y que debería darse mayor énfasis al contacto del profesor con el especialista que ve al alumno.

20:00 Y que esto, pase directo a un profesor especialista y no se pierda derrepente la información con el apoderado, porque muchas veces me ha pasado que el apoderado no transmite en verdad lo que el especialista quiso decir o le da otra interpretación.

Para terminar, de manera bien general, ¿Qué consecuencias crees tú que tiene para el niño el que sea incluido en esta trayectoria de derivaciones que tiene a partir de su conducta al interior del liceo?

20:30 ¿Qué consecuencias tiene para él en su vida en calidad de niño, pero también, en calidad de alumno?

¿El ser derivado?

Claro.

Yo creo, que depende de cómo se maneje eso, cómo se le presente este cuadro al alumno, el panorama. Porque, si tú se lo presentas de que es casi como una sanción, porque también, muchas veces se da de que se le presenta casi como un castigo.

21:00 “Mire, usted se porta mal y lo vamos a llevar al especialista, porque usted no es capaz de poner atención”. Si tú lo presentas de esa manera, él va a ver casi como que es un castigo y algo absolutamente negativo, que está mal y es el bicho raro del curso. Pero, si tú se lo presentas de que es una ayuda, que queremos que le vaya bien y que es un refuerzo, el alumno, por lo menos en mi curso, me ha pasado que están contentos, les gusta. Porque, ellos mismos ven que empiezan a subir las notas, que en clases ya no se aburren, porque entienden mejor lo que se está haciendo, le encuentran el sentido a lo que se está haciendo.

21:30 Yo creo que es bueno, pero va en cómo tú, el equipo o la familia le presenten esto, que lo presenten como una ayuda, como algo que es positivo y una ayuda para él, un beneficio que le va a traer consecuencias buenas. No como algo que es malo, porque muchas veces se cae en eso. Entonces, el alumno lo ve bien y no está esa necesidad que antes se daba de ocultarlo.

22:00 “Oye mira, este alumno es integrado, tiene evaluación diferenciada, pero que los demás no sepan, porque lo van a molestar”. No. Si el alumno sabe en lo que está y maneja información de por qué está, cuál es el objetivo de esto, el alumno lo maneja bien y lo entiende, incluso lo valora.

Por último, ¿Habría algo que quisieras agregar de las respuestas que haz dado en esta entrevista?

22:30 ¿Algo con lo que quisieras cerrar, un comentario al cierre? No es obligación, pero...

Bueno, ahora que viene la ley de inclusión, yo creo que nos falta mucha preparación y estamos muy al debe con este tema de trabajar con alumnos que son muy diferentes al “normal”, con alumnos que sí son disrruptivos y, tal vez, con un tratamiento igual van a seguir siendo disrruptivos (que se da muchas veces). Y, yo creo que necesitamos mayor preparación de esta retroalimentación que yo decía respecto de que con humildad saber si lo estoy haciendo bien, o si lo estoy haciendo mal o qué tan preparada estoy para suplantar a este tipo de alumnos.

23:00 Tal vez, yo creo que lo estoy haciendo súper bien y no es así. Entonces, a mí por lo menos me gustaría de que hubiera el espacio de ese asunto, tal vez como colegio o en la comuna a nivel comunal, porque es algo que ya se está viviendo. Derrepente, por ejemplo, un alumno Asperger, ¿Cómo trabajamos bien con él? ¿De qué manera?

23:30 Tener, por ejemplo, reuniones con el equipo o con el especialista que trabaja con él y, que en estas reuniones haya una continuidad entre ellas y que no sean aisladas. Que haya una continuidad para que haya un seguimiento real al caso y ver cómo está el alumno. Eso.

Bueno, gracias por tus palabras.

24:00

Orientador(a)

00:00 ¿Me podrías contar cómo funciona el sistema de derivaciones al interior del colegio, a partir de conductas problemáticas identificadas en los niños?

Mira, nosotros tenemos aquí un grupo de trabajo que está formado por: el profesor jefe, inspectoría, orientadora, la encargada del PIE, que es la psicóloga, y UTP.

00:30 Cuando es un caso que identificamos nosotros una conducta disruptiva en la sala de clases se cita, se cita a este grupo y se plantea. Ahí, se van sacando las derivaciones. Si hay derivación, por ejemplo, necesitamos un psicólogo, neurólogo o entrevista con los apoderados. Una de las personas de ese grupo se entrevista con el apoderado, se hace un seguimiento y la derivación oportuna. Así se trabaja cuando hay una conducta específica en un curso.

¿Cuáles son las causantes que determinan una derivación?

01:00 Por ejemplo, cuando es una derivación en que tenemos un niño que ha sido trabajado con la orientadora, que ha sido trabajado con la encargada del PIE, con la psicóloga, o ha sido con convivencia escolar. Si vemos que el niño no ha cambiado y se ha hecho una dinámica con él, se está trabajando 3 sesiones, 4 sesiones, y vemos que el niño sigue repitiendo esa misma conducta, se hace una derivación o que lo evalúe un psicólogo. Pero, siempre y cuando el colegio haya trabajado con él.

01:30 Se cita al papá, se hace una bitácora con el papá y se le dice: “Nosotros vemos tal conducta en el niño, usted tiene que hacer tal actividad en la casa y las va anotando”. Después de 15 días el papá viene con su cuaderno y se trabaja. “No, esto no resultó”. Y ahí, al papá se le convence de que necesitamos la ayuda de un especialista.

¿Qué se entiende por conducta...?

Disruptiva. Por ejemplo, nosotros tuvimos casos, no muchos casos, pero haber, por ejemplo, un niño que está en la sala de clases e interrumpe fuerte, o golpea a un niño sin ninguna razón, o bota las sillas, o bota los cuadernos y tira los lápices, que se provoque como un caos en la sala.

02:00 Que el niño provoque él un caos. O sea, es una conducta que no es por un niño que se pare, es, porque realmente... O una agresión a sí mismo, que se empiece a golpear la cabeza, que empiece a decir: “¡Ah! No quiero estar en este colegio. Odio este colegio”. Cosas así, son extremas. Extremas son las cosas que entendemos como conductas disruptivas.

02:30 Y son pocos, gracias a Dios, en este colegio tenemos 3 niños que yo tengo visualizados. Lo demás, son conductas que uno va trabajando con los papás y van cambiando en el tiempo.

¿Cómo se trabaja eso?

Por ejemplo, mira, ¿Cómo vamos trabajando con un niño de conducta disruptiva o con un niño que uno va trabajando para cambiar esa conducta en una acción positiva?

De ambas. ¿Ambas podrían ser catalogadas como “conductas problemáticas” o no?

03:00 Mira, es que conductas problemática generalmente no son muchas, porque los niños, yo atiendo de kinder a sexto básico, los mayores conflictos que tenemos aquí en el colegio, en la básica, son por ejemplo: “Es que no me dejan jugar a la pelota”, “Tú eres malo”, “Tú eres bueno”, “No me prestas un lápiz” o “Me diste un empujón”. Son cosas chicas que, generalmente, las trabajamos con resolución de conflictos. Son cosas pequeñas.

03:30 Se van trabajando con un niño. Y, cuando son cosas como que un niño le pegó a otro niño, nosotros conversamos con el niño y al otro día son citados los 2 apoderados. Cuando es primera vez, se cita y conversa con los 2 apoderados inspección general, previa información que da convivencia escolar y orientación. Porque, los niños saben que si ellos pelean son citados al otro día tanto el que agredió, como la víctima, para darle una explicación a los papás. Y ahí, generalmente al papá le pedimos un apoyo y la situación cambia.

04:00 O sea, no tenemos una conducta en que el niño vaya peleando y peleando sin que el papá nos apoye a nosotros. Y ahí, se termina el proceso, porque los niños en general son peleas, porque “no me dejaste jugar a la pelota” o “me dijiste que era gordo”, cosas así o por apodosos que se ponen entre ellos.

Entonces, cuando son conductas que son agresivas, ponen en riesgo, con ellos mismos y con otros, ¿Cómo es el trabajo?

Mira, en ese caso, siempre se hace la reunión de equipo que le mencioné al principio y se trabaja con especialistas técnicos.

04:30 Y ahí vamos trabajando. Son procesos súper largos. También, tenemos el apoyo de una profesora auxiliar en el aula cuando hay esos casos que son especiales. Son procesos largos. Muchas veces los niños no cambian, porque tienen la forma de su personalidad o es una enfermedad que el niño... Es un proceso muy largo. Siempre va a tener esa conducta. Tenemos 3 casos de esa situación, pero no hemos tenido muchos logros.

05:00 ¿Podrías contar una experiencia particular personal, teniendo en cuenta la confidencialidad al no dar nombres y todo, en la que hayas tenido que realizar alguna derivación a partir de una conducta problemática?

Si. Hemos tenido un caso, que lo tenemos nuevamente acá, desde el año pasado. Es muy especial, porque siempre que hay muchas derivaciones hacemos un trabajo en equipo.

05:30 Se conversa para tener la apreciación del profesor jefe, el profesor de asignatura, la orientadora, convivencia escolar, ahora se integró la niña del PIE, que es nuestra psicóloga,

y con UTP, inspectoría. Todo ese equipo se junta y vamos trabajando. Se presenta. Tomamos, previa entrevista con los papás tanto de orientación, UTP, inspectoría, todos tenemos nuestro aporte en esa situación. Todos aportamos de diferentes miradas lo que nosotros pensamos que puede ser.

06:00 Y ahí, se saca la devolución: “Este niño tiene que ser derivado a un neurólogo, a un psicólogo o un especialista de afuera”. Y ahí, hemos tenido derivaciones. Esa es la derivación que yo conozco más reciente, que pasó en 2013 – 2014.

Puntualmente en este espacio, ¿Cómo se trabaja con los niños con estas conductas?

En los niños con esas conductas a mi me llaman, a veces uno trata de sacarlo de la sala de clases para que conozca la situación de crisis.

06:30 Hay veces en que el niño quiere caminar y otras que no quiere caminar. Hay que al niño estarlo calmando, tratar de respirar junto con él, tratar de tocarle la mano y, finalmente, lo hacemos así para que empiece a visualizar o empiece a tener un contacto visual. Contacto de manos es lo único que podemos hacer. Acá en orientación se le hace una relajación de respiración, de postura y todo. Y, si el niño sigue alterado, descompuesto, generalmente lo llevo a enfermería para que la enferma también me coopere en el sentido de que lo relaje.

07:00 Y, muchas veces los niños se quedan un poquito, duermen ahí y después súper bien. Pero, hay minutos en que el niño se sigue golpeando, que “me quiero morir”, “me quiero morir”, “no me gusta el colegio”, y ahí hemos tenido que intervenir con la psicóloga que lo ayuda y hace contención en que el niño se demora mucho, generalmente 2 horas.

07:30 Luego se trata de integrarlo nuevamente en el aula, porque de eso se trata. O sea, siempre nosotros queremos que el niño se relaje, que se visualice, que aquí nosotros lo queremos, que tiene que estar bien, que el colegio es lo mejor para él y tiene que quedarse acá. Y, después se integra nuevamente al aula. Pero, hay veces que esas conductas son tan terribles que el niño no reacciona, sigue gritando, el curso sale, porque el niño quiere salir, y se le empieza a relajar.

08:00 Que trate de tener un contacto primero con la persona que le está haciendo la contención. Eso se demora. Y después, el curso se saca, el niño sale y volvemos a meter nuevamente al curso.

¿Y en este espacio en concreto, el de orientación?

En este espacio en concreto ¿Qué es lo que yo hago con los niños? Generalmente, yo los traigo a mi oficina, algunas veces reaccionan y otras veces no, tengo que quedarme con él en el aula y hacemos ejercicios de respiración, de contacto visual, que los escuche.

08:30 Y ahí, empezamos a que se empiece a relajar el niño, que se siente bien, que los mire, que los ubique quiénes somos. A veces, hay niños que ni su ubican y gritan, gritan, gritan y no hay manera. Hay veces que hemos tenido éxito. Otras veces no hemos tenido éxito,

llamamos a la enfermera al aula para que nos ayude, porque tampoco nosotros podemos tocar al niño si está muy estresado, porque cualquier cosa que tú hagas el niño reacciona y pega patadas, puñetes y todo lo demás.

09:00 Entonces, generalmente estamos siempre el equipo trabajando. Cuando él se relaja, está sólo y relajado acá, es fácil trabajar con el contacto visual. “¿Por qué te pasó esto?” se le pregunta, o “Hace un dibujo y explica lo que dibujaste”, “¿Cómo te sientes?”. Y ahí, la dinámica en forma inmediata depende de cómo él se encuentre en la oficina. De esa manera trabajamos acá.

09:30 Cuando los niños son derivados externamente a profesionales fuera de la institución (neurólogos, psiquiatras, etcétera), muchos de ellos vuelven con tratamiento farmacológico, ¿Cómo sientes tú que repercuten esos tratamientos en tu trabajo de orientación? o ¿Cómo sientes tú que repercuten en las conductas de los niños en general?

Mira, ¿Nosotros cómo hacemos un seguimiento? Yo te voy a hablar de mi parte, de orientación.

10:00 Cuando se hace una derivación a nosotros nos llega el informe, en general a la profesora jefe. Con la profesora jefe una vez a la semana, justo estaba en reunión hoy día, nos reunimos para hacer seguimiento a todos los casos problemáticos que tenemos en los cursos y situaciones especiales. Cuando se hace una derivación se demora 1 mes, porque hay 4 sesiones. El psicólogo, o el neurólogo, envía el informe. El neurólogo es más rápido, porque el psicólogo es mucho más lento.

10:30 Son como 4 o 6 sesiones en que envía sugerencias, las que compartimos con el grupo de equipo. Se llama al profesor jefe y al de asignatura y se le explica en qué está el niño, para que sepan lo que está pasando si es que el niño tiene una conducta disruptiva. Y, se hace un seguimiento con el chico.

11:00 Cuando hay tratamiento farmacológico, antes les dábamos la pastillita nosotros que no estamos autorizados, pero por beneficio del papá se lo hacíamos nosotros. Pero, ahora enfermería. Enfermería va, nosotros le decimos al apoderado para que no tenga problemas, manda la fotocopia de la receta y la enfermera a muchos niños les da la pastilla. Y, cuando es realmente bien diagnosticado, hay un cambio de conducta en el niño, hay un cambio de conducta que es positivo. Nosotros llamamos a los papás y los felicitamos.

11:30 Nosotros sabemos que hay muchos papás que no están de acuerdo con darles el fármaco y todo, pero en beneficio del niño varias veces resulta súper bueno. Resulta, perdóname la expresión, como milagroso. Y, cuando no resulta, “No esto está mal, este tratamiento no corresponde y veamos otra evaluación” y así, vamos trabajando con los papás. Siempre se le va acompañando al niño que está con tratamiento, vamos haciendo un seguimiento. Principalmente, orientación y profesor jefe vamos leyendo una bitácora de él y vamos viendo si esto funcionó o no funcionó.

12:00 Porque, en niños que el tratamiento tampoco funciona significa que está mal evaluado y se vuelve la información al neurólogo.

Poniéndose en el caso del niño en particular, ¿Cuáles crees tú que son las consecuencias para el niño el tema de los fármacos?

Voy a ser súper honesta, porque sé que esta entrevista es privada. Yo no estoy de acuerdo con los fármacos. Voy a ser súper transparente. A mí me cuesta mucho entender que un chico con una pastilla sea milagroso.

12:30 Pero, de acciones en el diario vivir me han demostrado que si hay niños que se les hace bien el tratamiento. O sea, yo soy un poco enemiga, yo pienso que para mí darle un tratamiento a un niño tan chico... Aunque, muchos digan que lo botan a través de la orina. Yo no soy muy amiga de las pastillas. Voy a ser muy honesta. Pero, hay niños que les hace bien y yo lo he visto, que realmente la pastilla es milagrosa yo lo he observado.

13:00 Pero, bueno, yo no puedo tampoco evaluar la capacidad de un neurólogo, un especialista, para un tratamiento, digo: “por algo se lo dio”.

Cuando dices que tiene una consecuencia positiva el fármaco o que es milagroso, ¿En qué se fijan? ¿Qué cambia?

13:30 Por ejemplo, yo he ido a observar a las salas, porque yo soy muy enemiga de los fármacos. No sé, porque piensa que son muy chiquititos para darles una pastilla que para mí, en el fondo, no sé. Yo he ido a las salas y he visto las conductas de los niños. Por ejemplo, el niño que está con tratamiento, que lo he visto y le puedo mencionar varios casos, el niño escribe, participa, está más tiempo sentado en su lugar.

14:00 O sea, dentro del contexto de la sala de clases él está siendo uno más como participante. Por ejemplo, he visto niños sin tratamiento... Porque, veo que es milagroso, pero soy como reacia, pero también, veo el efecto que produce en los niños. Cuando un niño está sin tratamiento, el niño se para, el niño grita, el niño molesta, se le cae un lápiz, se le cae otro lápiz y está todo el rato interviniendo lo que está haciendo el grupo. Y ¿Cuál es la consecuencia?

14:30 Que, por ejemplo, como ese niño molesta al grupo, los que están alrededor de él, “¡Oye cállate!”. Entonces, empiezan a intervenir y hacerlo callar al niño. “Señorita, me quitó un lápiz”, “Señorita que se paró”, “Señorita que me empujó”, “Señorita que me quitó el cuaderno”. A cada rato están en función de ese niño el grupo de compañeros que está al lado. Entonces, el tratamiento para mí es realmente milagroso, porque la pastilla funciona en algunos niños que yo he visto. Y, el niño, por ejemplo, está sentado, participa, juega en los recreos súper bien, o sea, es como un integrante más dentro del ambiente curso.

15:00 Como que lo armoniza a él dentro del curso.

¿Existe un criterio pedagógico para establecer derivaciones de los niños? ¿Cuál?

Nosotros cuando hacemos una derivación usamos varios recursos. La profesora viene acá, porque se reúne conmigo 1 vez a la semana, vemos al niño y le hacemos un seguimiento.

15:30 Por ejemplo, “Mira, este niño en realidad se mueve, se para. Veamos la próxima semana con la estrategia y lo cambiamos de lugar, lo ponemos con otro grupo de niños”. Porque, decimos que al ser tan chiquititos no tienen el hábito. Llamamos al papá y le decimos: “Papá, mire usted con un reloj le va a decir al niño que se siente 2 minutos. Después, 3 minutos, 4 minutos, 5 minutos y después 10 minutos”.

16:00 Que él lo vaya visualizando el papá. Y después, por ejemplo, en el lugar de estudio lo vamos a sentar. “Trae tu mochila, trae todos tus útiles”, les decimos. Le vamos enseñando todo lo que hace la profesora en la sala para que el papá lo replique. El papá se da cuenta, “No señorita, no pude”. “Ya. Vamos a hacer 15 días en que usted anota en la bitácora y viene en 15 días a conversar con nosotros”. El papá vuelve al departamento de orientación y dice: “No señorita, no fui capaz de hacer el trabajo”. Caso extremo.

16:30 Hay casos también, en que el papá dice: “Sí, a mí me resultó”. Tenemos que verlo acá, lo visualizamos. Hay cambios, muchas veces hay cambios. Pero, la mayoría de las veces en que el niño es híper activo, es impulsivo, el papá dice: “No. Todo lo que usted me dijo no resultó”. Entonces, le digo al papá: “Podemos hacer una evaluación”. Porque, a los papás como que hay que prepararles el camino cuando uno deriva para que él visualice cuál es el comportamiento que tiene en el aula. Y le decimos al papá: “Cuando está solito el niño si usted no fue capaz de hacerlo entender, o sea, ¿Cómo puede hacerlo la profesora frente a 24 niños?” Estamos hablando de primero básico.

17:00 “Queremos hacerle una evaluación -le decimos al papá- ¿Usted está de acuerdo con que empecemos a hacer la evaluación con un neurólogo?“, “¡Ay! Pero, ¿Cómo un neurólogo? Yo no le voy a dar pastillas”, “No, si no queremos pastillas, pero queremos una evaluación ¿Quiere que empecemos con el psicólogo, veamos las estructuras y las dinámicas?”. Y así, se va quemando etapas con el papá, se le va acompañando, porque no es llegar y mandar al papá diciéndole: “Vaya al neurólogo, llévelo al psicólogo o llévelo al psiquiatra”.

17:30 Entonces, así vamos trabajando con los papás. Y ahí, recién convencerlos, porque muchos papás son como enemigos de llevar a los niños al neurólogo. Entonces, uno tiene que irlos acompañando y que el papá visualice el por qué lo queremos mandar al neurólogo o al especialista. Jamás hemos mandado un niño al neurólogo sin tener los antecedentes para que el papá visualice que el niño necesita claramente tener una atención especializada.

18:00 Y, gracias a dios, muchos papás dicen: “No, si tiene razón y en la casa es lo mismo que acá”. Entonces, “¿Qué pretende usted? ¿Qué quiere? Porque, si seguimos así el niño más adelante va a ser un niño problemático en conducta disciplinaria y no es, porque lo quiera

ser. Es, porque a lo mejor no está en condiciones o a lo mejor necesita otro tipo de tratamiento, otro tipo de dinámica en la casa”.

18:30 Eso, es en cuanto al trabajo desde un criterio pedagógico que se hace. Y, para identificar la conducta problemática, ¿Existe un criterio pedagógico? Distinto al abordaje, es para identificar.

Si tú me pides en función del aula, no. Son acciones de cómo nosotros vamos identificando esos casos, son acciones repetidas en el tiempo y en el aula que al profesor le...

19:00 Es decir, ese niño no armoniza en función del contenido que el profesor quiere aprender. Por ejemplo, si el profesor está haciendo una clase, el niño interrumpe. El niño se vuelve a parar: “Señorita, quiero ir al baño”. Le dio permiso para ir al baño. Después, a los 15 minutos: “Señorita, quiero ir al baño”. Bota un lápiz, se le cayó el lápiz, “Señorita, se me perdió el lápiz”. Son acciones que va haciendo el niño durante un proceso, durante un tiempo en el aula. Yo creo, que esas acciones el profesor las va anotando vía una bitácora me imagino, porque no todos los niños son iguales.

19:30 Pero, el niño va demostrando que tiene un quehacer diferente al resto del curso. La postura que tiene el niño, la actitud que tiene el niño, frente al curso es diferente. O sea, muchas veces los niños no se ubican de que están en un aula. Por ejemplo, yo he observado unos casos que justo hoy estaba conversando con la profesora, donde la profesora estaba haciendo un dictado en primero básico. A estas alturas, los niños saben que cuando la profesora está haciendo un dictado tienen que tener su lápiz en la mano, su goma y ellos no pueden interrumpirla. La profesora repite la palabra, repite la palabra por segunda vez y por tercera vez.

20:00 Pero, este niño muchas veces viendo la indicación que la profesora les da, “Vamos a hacer un dictado, usted tiene que escuchar en silencio. ¿Todos tienen su lápiz? Perfecto. Voy a dar la palabra, escúchenla. Segunda vez, escuchan y la escriben”, la indicación de la profesora. Y ese niño, antes de que la profesora mencione la palabra: “Señorita...” empieza. Yo creo, que esas conductas que son disruptivas de la sala de clases en que todo el mundo está en silencio, todo el mundo escuchó la información del principio, desde el último niño de la fila al que está al lado de la profesora, eso llama la atención.

20:30 ¿Por qué escuchó la instrucción, pero levantó la mano, no esperó que le dieran la palabra y habló?

Por último, ¿Cómo se relacionan los criterios pedagógicos con el trabajo que se realiza desde el área diagnóstica o de intervención más focalizada?

21:00 O sea, desde aquí de orientación, ¿Cómo se relaciona ese trabajo específico con el trabajo pedagógico que hacen los profesores?

Como te dije al principio, nosotros tenemos reunión de equipo. Se hace una reunión de equipo en que UTP está presente en la parte de contenidos, está inspectoría en la parte de

comportamiento, está orientación en la parte emocional y convivencia en la resolución de conflictos. Cuando hay un problema especial, como dije al principio, se conversa.

21:30 Muchas veces se hacen adecuaciones del programa de educación en función de esos niños. Por ejemplo, el niño tiene un problema... Estamos haciendo un dictado y va a interrumpir, generalmente, va la niña del PIE y le hace el dictado a él, o lo saca de la sala de clases o está al lado de él para irlo complementando. O sea, lo ideal es no sacar al niño de la sala de clases, porque lo estaríamos como disgregando.

22:00 “¿Por qué –piensa un chiquitito- me tienen que sacar y hacerme la prueba afuera?”. Pero, sí se le empieza a enseñar que tiene que estar con la boquita cerrada. Se van haciendo adecuaciones. Así lo veníamos trabajando.

Bueno, al cierre quizás hay algo que quisiera agregar de lo que haz dicho, complementar algo.

22:30 Mira, nosotros... Yo llevo muchos años trabajando en educación y nosotros pensamos que ¿Por qué antes, cuando yo me eduqué, no había tantos especialistas? Ahora por todo se les manda a los niños al especialista. ¿Qué hacían los profesores antes? Me pregunto. O sea, ¿Cuál era la metodología, la dinámica o la didáctica que ellos tenían para atender todas estas cantidades de niños? Porque, yo creo que los niños siempre han sido los mismos. No creo que la tecnología haya influenciado en esta situación de niños. No lo sé. Siempre me hago la misma pregunta.

23:00 Yo me eduqué en un colegio en el que habían 20 a 30 niñas y nunca me di cuenta de que estuviéramos con psicólogos, neurólogos, psicopedagogos. No sé lo que irá a pasar ni cómo ha ido evolucionando la familia que tenemos tanto niño con tratamiento. ¿Cómo puede ser? Siempre me pregunto eso. Y, como soy quisquillosa, siempre trato de buscar el último recurso para que sea la mamá o sea derivado a un especialista.

23:30 ¿Qué pasaba con esos profesores antiguos? O sea, ¿Por qué no teníamos tantas redes de apoyo y los niños igual salían adelante? No sé, mi pregunta. Ojala tú en tu investigación lo encuentres de por qué pasa esta situación de que tenemos tantos niños que hay que llevarlos al psicólogo, al neurólogo, niños con tratamiento psiquiátrico. O la familia en que uno se educó es diferente a la familia actual, no lo sé. Siempre me estoy preguntando y digo: “Oye, pero ¿Qué pasaba antes si los niños existían igual? O sea, ¿Cómo? Si fuéramos normales”.

24:00 Ahora, por cualquier cosa: “Oye, evaluación. Veamos qué tenemos que hacer con este niño. Investiguemos por qué está pasando esta conducta”. Siempre estamos investigando. Esa es mi inquietud. Ojala que tú la encuentres.

Vamos a ver, porque es una pregunta que uno, tiene mucho sentido, y dos, es difícil de responder. Pero, para eso son estas investigaciones de alguna forma.

24:30 Claro, para que ojala nos den una luz, un aporte en ese sentido, porque nosotros somos un colegio inclusivo ahora. Entonces, no hay proceso de selección y... Pero, también me

hago la pregunta: ¿Qué sucede...? Siempre me he hecho la pregunta y siempre que converso con los papás les explico: “Por favor, acompañe al niño en este procedimiento y todo”. Porque, también queremos ser justos. O sea, ¿Qué pasa cuando un niño quiere aprender y hay un niño que siempre está interrumpiendo?

25:00 Bueno, el niño tiene que acostumbrarse. El niño tiene que acostumbrarse, porque tiene que respetar la diversidad, pero ¿Dónde está el derecho de ese niño? O sea, si tú te pones a pensar, también tiene doble filo la situación, porque tenemos que darle la posibilidad al niño en este colegio, que es un colegio competitivo, un colegio muy competitivo. Decimos que no, pero sí es competitivo. Los niños de chicos comienzan a preocuparse por las notas, el rendimiento, aunque siempre los estamos acompañando, queremos que sean buenas personas.

25:30 Siempre digo yo: “a una persona que es buena persona lo demás viene por añadidura”. Si un niño se siente feliz, aprende todo. Yo soy de ese concepto, una persona que está feliz, aunque tú le pongas el cerro más grande igual lo va a alcanzar. Entonces, eso me llama la atención, que ahora nosotros no tenemos un proceso de... Por supuesto, la educación pública para todos, pero ¿Dónde tenemos las herramientas para tener a ese tipo de niños? ¿Tenemos las herramientas, los lugares, los espacios, los especialistas?

26:00 Cuando el niño se descontrola y llora, llora, uno dice: “¿Por qué estás llorando?”, “No, es que no quiero, que aquí, que allá”. Uno como especialista se prepara, porque de un adulto no llama la atención, pero ¿De un niño que esté tan descompensado? Decimos: “¿Qué hicimos mal? ¿Por qué llegó así en la mañana? ¿Por qué llegó mal? ¿Qué es lo que le pasó?”. Entonces, uno empieza a hacer toda una trayectoria y empieza a investigar hacia atrás. Después, volvemos a llegar al mismo núcleo que es la familia. Entonces, es difícil. Tenemos que educar según la familia de hoy.

26:30 Y ¿Qué es lo que hace la familia de hoy? Tampoco lo sé, porque hay papás muy comprometidos y papás que dejan que el colegio se las arregla como pueda. Y ahí, nuestra labor de convencer al papá, de hacer trabajo en equipo y explicarle, explicarle. Muchas veces en ese proceso nos demoramos 3 a 4 meses de que el papá entienda de que necesitamos su ayuda, de que el papá entienda de que tiene que llevar al niño a un especialista, porque los papás a veces se niegan. Dicen: “No, yo no voy a llevar a mi hijo al neurólogo. Yo no llevo a mi hijo al psicólogo”. Pero, “¿Por qué se niega si es normal?” Y ahí, tenemos todo un proceso de acompañamiento.

27:00 Para ponerlos como aliados nuestros, no nuestros enemigos. Muchas veces los papás piensan que somos como enemigos, pero ahí tenemos que trabajar en equipo. Es difícil, porque los papás como que se rehúsan a muchas cosas. Entonces, no es como antes. Yo digo también, que cuando el profesor me castigaba mi mamá nada que me decía: “No, está mal el profesor”. No, si el profesor era la autoridad en la sala de clases.

27:30 Pero, no una autoridad de miedo, sino una autoridad que protegía, que tú sabías que era la persona que iba a enseñar. Eso sería todo.

Bueno, muchas gracias.

Encantada de ayudarte.

Inspector(a)

00:00 ¿Me podrías contar cómo funciona el sistema de derivaciones al interior del colegio a partir del caso de niños con conductas problemáticas?

Bueno, aquí la mayor parte de los estudiantes que tienen dificultades de conducta son PIE, o sea, son atendidos por el Proyecto de Integración Escolar. Entonces, cuando tenemos situaciones de desborde de estos niños actúa el equipo de convivencia escolar con el apoyo de un especialista del PIE, porque son los que más los conocen.

00:30 Cuando se trata de estudiantes que no tienen atención integrada, nosotros tenemos un sistema que se implementó este año. Este año, nosotros trabajamos en el colegio con un equipo de convivencia escolar que aborda las áreas generales.

01:00 Tenemos integrando este equipo a la directora general, la encargada de convivencia escolar, a la orientadora del colegio, a la psicóloga del PIE, a una educadora diferencial de PIE y a la enfermera del establecimiento. Entonces, abordamos el foco en general y tenemos ciertas estrategias. Tenemos, por ejemplo, para los casos de desbordes más significativos que, en realidad, en el colegio en las jornadas de la tarde tenemos 5 casos que se desbordan muy estrepitosamente, nosotros implementamos un sistema que se llama: “Alerta Morada”.

01:30 Eso, significa que en los cursos de la jornada de la tarde los profesores eligen a 2 niños de su curso encargados de venir a avisarnos acá que hay una “Alerta Morada”. El niño baja, nos avisa e inmediatamente sube a la sala del directivo que está de turno.

¿La “Alerta Morada”...?

“Alerta Morada” tiene el nombre por el color de un moretón, porque los niños aquí se desbordan así estrepitosamente en el colegio.

02:00 Suelen auto-agredirse, agredir a otros y, a veces, es necesario ir más de una persona para poder sacarlos de la sala. Entonces, cuando nos dan aviso acá de “Alerta Morada”, inmediatamente los asistentes de la educación van con el directivo que está cargo a ver cuál es la situación que hay en el aula. Si es necesario sacar al niño se saca y hay una estrategia, un protocolo, de contención que nosotros estamos cada día tratando de perfeccionar e ir habilitando.

02:30 Tenemos un rincón, que es el rincón de la contención, donde tenemos algunos recursos. Tenemos el “Kit de Alerta Morada” que tiene cd’s con música de relajación, hay material que los niños pueden pintar para ir relajándose, hay plasticina, hay legos. Entonces, básicamente los llevamos allá para ir logrando que se calmen, bajen la intensidad de sus desbordes.

03:00 Y, siempre llamamos al apoderado. Los apoderados vienen al colegio a recogerlos, sobre todo de los 5 alumnos que tenemos más complejos. A veces, con los otros niños no, basta con que los sacamos, les bajamos la intensidad de su desborde y vuelven a la sala, no hay problema. Cuando la necesidad sí lo amerita y el curso a quedado muy alterado, alguien

de los que estamos dentro de la alerta va a la sala y se preocupa de hacer un ejercicio de relajación con los niños.

03:30 Si es necesario contener a la profesora también, un asistente va al curso y se queda con el curso, y bajamos a la profesora y también, le hacemos contención a la profesora.

Así funciona entonces, el sistema de derivaciones al interior del establecimiento.

Si.

04:00 Ahora, nosotros tenemos también, un grupo de chicos que aparte de alterarse y desbordarse, también tiene problemas de rendimiento. Entonces...

Rendimiento se refiere a...

Rendimiento académico, problemas de aprendizaje. Entonces, para esos niños nosotros implementamos unas reuniones multidisciplinarias en las que hacemos planes de intervención específicos para ese niño que aborden lo conductual y lo académico.

04:30 Entonces, en esas reuniones participa, si es un niño PIE, la especialista PIE que trabaje con el niño, participamos los directivos y el equipo de convivencia. Entonces, vamos poniendo ciertas estrategias que vamos a aplicar para que el niño logre manejar su conducta y, al mismo tiempo, vaya desarrollando sus habilidades en el área cognitiva. Son planes de trabajo temporales, son fijos, tienen una cantidad de extensión de tiempo. Pueden ser por 1 mes, por 2 meses, por 1 semestre.

05:00 Y, son en acuerdo con los padres. Los padres, también tienen que cumplir ciertas tareas. También, hay situaciones por ejemplo, en que la conducta de un niño nos lleva a tener que buscar redes de apoyo internas y, también externas. En ese caso, nosotros hacemos estos mismos planes de intervención, pero solicitamos apoyo de las redes dentro de la comuna.

05:30 Básicamente, quien más nos ayuda en esos casos es el PROVISAM, que proporciona atención de psiquiatra, psicólogo, neurólogo y asistente social. Entonces, hay situaciones de niños nuestros que requieren la intervención del PROVISAM. Y hay también, a veces, una intervención que no es solamente para el niño, sino que se interviene a la familia entera. Esa es básicamente nuestra red externa.

06:00 ¿Qué se entiende por conducta problemática o una situación que amerite una acción al interior del colegio, o una derivación hacia el exterior?

Bueno, tenemos un rango que va como en el nivel de disrupción que se produce en el aula. Para nosotros una conducta o una situación problemática es siempre la interrupción del normal desarrollo de las clases.

06:30 Entonces, nosotros tenemos disrupciones menores que se entienden como el clásico “portarse mal” de un alumno que conversa demasiado o por ahí el chiste en medio de la clase.

Y, tenemos alumnos que por sus características emocionales, los trastornos que ellos tienen, tienen reacciones de una violencia bastante grande.

07:00 Son los casos más graves que nosotros tenemos y donde nosotros tenemos que implementar planes y también, a veces, tenemos que en virtud de la protección al resto de los estudiantes también, aplicar medidas disciplinarias que involucran a veces tener que sacarlos del sistema convencional de clases hasta que no tenemos una cierta garantía de que efectivamente no se va a dañar él ni se va a dañar al resto.

07:30 Los niños que nosotros tenemos en esas situaciones, por ejemplo, son niños que están con diagnósticos probables de esquizofrenia, tenemos chicos que tienen diagnósticos de no manejo de la ira, que son como nuestros casos más complejos y que debemos atender como de esa perspectiva, porque hay mucha intervención derrepente de los padres.

08:00 Los padres de los otros menores, si bien ellos saben que esta es una escuela integrada, les cuesta mucho aceptar este tipo de situaciones. Entonces, lo que usualmente el resto de los papás hace es que a nosotros nos pide inmediatamente la exclusión del alumno que tiene dificultades.

¿A que se refiere puntualmente con “escuela integrada”? ¿Cuáles son las características que la definen?

Las características que nosotros tratamos de proporcionar un espacio de aprendizaje para todos los estudiantes, independiente de cuál sean sus características.

08:30 Integrada en términos de que tenemos estudiantes de distintas nacionalidades, de distintas confesiones religiosas, de distintos niveles de aprendizaje, de distintas características familiares, individuales. Y, tratamos de brindarles a todos un espacio donde todos puedan desarrollarse y aprender.

Perfecto.

09:00 Retomando esto de la idea de la derivación, ¿Podría contar alguna experiencia en la que usted se vio implicada en esta trayectoria de derivación? ¿En qué consistió? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿De dónde provino la derivación y hacia dónde continuó la derivación?

Bueno, te puedo contar la experiencia más reciente que nosotros hemos tenido, que es de un estudiante nuestro de segundo básico. Este niño llegó al colegio el año pasado, pero su historial era haber sido expulsado de todos los colegios desde el jardín infantil.

09:30 Entonces, llegó a nuestro establecimiento y sus conductas empezaron a evidenciar desbordes de violencia profundos, profundos. Un niño que se auto-agredía, que había que frente a una situación de crisis de él lo primero que había que sacar eran todos los elementos que pudieran estar cerca de él, porque todos los podía usar para agredir.

10:00 Entonces, con este niño nosotros tuvimos que implementar casi un plan especial, adaptar a la escuela para poder acogerlo y que él continuara su escolaridad. Eso, nos significó primero que nada, lograr que los padres derivaran a una atención especializada al niño. Llegamos a un punto en que el niño se desbordaba todos los días y destruía todo lo que estaba en su camino.

10:30 Tuvimos que aplicarle la suspensión de clases hasta que no tuviésemos la seguridad de que no se agredía él ni agredía al resto. Nos pusimos en contacto con PROVISAM y empezamos a hacer todas las gestiones para que pudiera ser atendido allá el niño y la familia entera, porque a medida que fuimos avanzando en el conocimiento de la situación, nos dimos cuenta de que había presencia de violencia contra el menor.

11:00 Entonces, tuvimos que, en el fondo, elegir como colegio si buscábamos la ayuda para el núcleo familiar completo o hacíamos la denuncia primero con Carabineros. Entendíamos que por la situación que estaba viviendo la familia hacer una denuncia era crear un clima más adverso todavía a nivel familiar y en la relación con el colegio.

11:30 Entonces, optamos por buscar la ayuda para el núcleo familiar. Entonces, el chico permaneció fuera del establecimiento, fue atendido en el período en que se ausentó por el PROVISAM, hubo visita de asistente social al hogar y empezó ya un tratamiento a nivel de núcleo familiar. El niño estuvo ausente un mes completo. Y, cuando el niño volvió al colegio, volvió con el respaldo del PROVISAM.

12:00 Y, previo a que ingresara, nos reunimos con los especialistas del PROVISAM aquí, generamos planes de trabajo para el niño para ponerlo al día en cuanto a los conocimientos y poder ayudarlo a socializar con su entorno, y a que él mismo aprendiera a manejar la ira, la frustración, que explotaba como violencia. Generamos, a partir de este alumno, la “Alerta Morada” en el colegio. O sea, se creó para él.

12:30 Cuando él regresó montamos todo un nuevo sistema en el que al niño le presentamos a todos los funcionarios del colegio de la jornada de la tarde, para que él tuviera claro que cuando él sintiera algo se podía dirigir a cualquiera y estar, en el fondo, contenido en todo momento. Entonces, los funcionarios saben de la situación y están súper pendientes del niño en cualquier horario, dentro de su sala de clases, cuando está en recreo, cuando está...

13:00 Y, bueno, el PROVISAM nos fue enviando información, nosotros a su vez los retroalimentábamos a ellos en cuanto a cómo había vuelto, cómo se estaba integrando, cómo está saliendo adelante. Y, hasta el momento, el niño después de reingresar no ha tenido ninguna crisis.

13:30 Y, los padres están todavía con un tratamiento muy largo probablemente, porque si bien a los niños chicos es muy difícil diagnosticarles esquizofrenia, los especialistas del PROVISAM creen que hacia allá va dirigido.

Hacia una esquizofrenia. Al diagnóstico de esquizofrenia.

Si. Entonces, se trabajo también a nivel de PROVISAM, con la ayuda de la asistente social, el tema de la violencia del padre. El papá está en tratamiento por su violencia.

14:00 La función de una inspectora dentro de este entramado de derivaciones, específicamente ¿En qué consiste y cómo podría diferenciarse que hacen otros funcionarios del colegio implicados en las derivaciones (psicólogos, coordinadores PIE, orientadores, etcétera)?

14:30 Bueno, la función del inspector general es básicamente cuidar el clima general del establecimiento. Entonces, los niños primero o después, llegan siempre a inspectoría, porque todas las direcciones de los chicos se traducen en problemas conductuales dentro del aula. Por lo tanto, llegan a inspectoría. Lo que nosotros hemos cambiado a partir de este año y con la nueva dirección que nosotros tenemos, con el enfoque que tiene el nuevo director, es que nosotros trabajamos como equipo.

15:00 Nosotros trabajamos como equipo de convivencia. Entonces, el equipo de convivencia finalmente es el que deriva un caso, porque no lo veo sólo yo como inspectora, yo no aplico inmediatamente normas disciplinarias sin hacer un estudio general de la situación del estudiante.

15:30 Entonces, en el fondo, el PIE, orientación, diferencial, convivencia escolar, estamos permanentemente interrelacionados. Entonces, si a mí, por ejemplo, me llega un chico que es la quinta vez que me lo mandan a inspectoría, yo hago la derivación de ese caso a convivencia escolar. Pero, como convivencia escolar pertenece al mismo equipo que yo en el fondo, abordamos los casos desde el tratar de reconocer cuál es el eje que requiere el niño.

16:00 Entonces, a veces a un niño efectivamente le aplicamos medidas disciplinarias, pero después de que ha hecho todo un proceso de acompañamiento desde convivencia escolar. O, a veces, es al revés. A veces, la encargada de convivencia escolar recibe la situación que termina siendo atendida por mí. Entonces, en nuestras reuniones de convivencia nosotros hacemos un estudio de caso con todos los participantes del equipo y vemos qué pasa con el niño, cómo le hacemos un seguimiento, qué es lo más importante para el niño en ese momento.

16:30 Y, si nosotros vemos que la situación requiere en ese momento un ajuste del equipo técnico, entonces nos ponemos en contacto con el equipo técnico y vemos cómo enfrentamos el problema que tiene el niño. Si es necesario derivarlo a redes externas a nosotros, como equipo lo decidimos.

17:00 Respecto a las medidas disciplinarias, ¿En qué consisten y cuáles son sus propósitos?

Las medidas disciplinarias en nuestro colegio son de carácter formativo, ese es el primer foco, la formación del estudiante. Y, nuestras medidas disciplinarias van desde lo más simple,

que es la _____, hasta lo más complejo, que es la cancelación de la matrícula. En el fondo, todas buscan tener un carácter formativo, pero cuando nosotros ya hemos implementado todas las estrategias que pudimos con un estudiante y vemos que aún así no se logra, entonces lo que privilegiamos es el bienestar de la comunidad en general.

17:30 Respecto al enfoque formativo y el pedagógico, ¿Existe un enfoque pedagógico? Y ¿Cómo se desarrolla dicho enfoque para establecer si un niño presenta conductas problemáticas y eventualmente generar redes de acción y derivación?

18:00 Me refiero, más allá de que exista un diagnóstico específico o que provenga del PIE, del PROVISAM, etcétera. ¿Existe un enfoque pedagógico a las acciones?

Yo creo que estamos en eso. Estamos en la construcción de eso. Una comunidad que está compuesta por tanta gente diversa, es complejo mantener la óptica formativa permanentemente.

18:30 Si tu eres profesor y estás haciendo clases con 45 alumnos, y permanentemente hay un chico que te interrumpe tu clase, llega un punto en que se le olvida al profesor el foco pedagógico y formativo que debemos tener siempre como educadores, y opta por mandártelo a la inspectoría. Entonces, yo siento que estamos caminando hacia tener una forma de actuar primero, que sea común, y después, que esté orientada justamente a lo que busca nuestro proyecto educativo.

19:00 Como justo estamos revisando nuestro proyecto educativo ahora, en el fondo, estamos tirando las líneas de lo que nosotros queremos. Pero, es complejo el tema.

¿Por qué es complejo?

Es complejo, porque, por ejemplo, nosotros tenemos un kinder y de quinto a octavo 2 cursos por nivel.

19:30 Entonces, si yo voy a los paseos habituales, tú te das cuenta de que el profesor de la sala 1 actúa de una forma, el de la sala 2 de otra, el de la 3 de otra. Y, no es como por mala intención, es como que cada uno va tratando de ajustar sus estrategias para crear un clima de aula, pero derrepente no es con una mirada común.

20:00 Entonces, tú te encuentras con el profesor A que permite el uso de celular en la sala, el profesor B no lo permite, el profesor C lo permite cuando está de buen humor, pero si está de mal humor no lo permite. En la sala del profesor A encuentras que él no empieza su clase si no está limpio, y te encuentras con que el profesor B hace su clase, aunque sea un chiquero la sala.

20:30 Bueno, pero ¿Por qué? Todos tenemos la obligación como educadores de formar hábitos, de formar. Y, a lo mejor la calidad que tiene la enseñanza del profesor B, al que no le importaba si está limpio o sucio, es muy buena y a lo mejor tiene muy buenas estrategias, mucha metodología innovadora y todo, pero se le olvida la formación de hábitos.

21:00 ¿Cómo esos hábitos de alguna forma repercuten en la identificación que hacen ustedes, los equipos específicos, que después devienen en derivaciones? ¿Cómo cree usted que esos hábitos repercuten a la hora de definir derivaciones?

21:30 Porque, básicamente los niños con déficit atencional necesitan cierto marco estructural en el aula. Pero, si tu no les das importancia a esos aspectos... Por ejemplo, si tú como docente no te fijas que el niño con déficit atencional no puede tener a lo mejor todo disperso en su mesa, porque va a tener muchos focos que lo van a distraer.

22:00 Si tú como docente, ponte tú, no aprendes a que la atención de los niños debe estar siempre puesta en ti, en el fondo, hay un universo de chicos que están entre el déficit atencional y la inmadurez emocional que se pierden.

22:30 En ese sentido, ¿Cómo se relacionan los criterios pedagógicos para establecer una conducta problemática, la identificación de una conducta problemática, con los criterios que provienen, por ejemplo, del PIE, del PROVISAM? ¿Dónde se produce la interrelación? Y ¿Cómo las posteriores intervenciones hacen conjugar estos 2 criterios?

23:00 Bueno, desde lo más así básico está el hecho de que la mayor parte de los estudiantes que tienen problemas cognitivos, de aprendizaje, tienen problemas conductuales. Es como una relación que siempre camina unida. Entonces, al detectar los profesores que hay chicos que tienen problemas de aprendizaje serios, importantes, vamos uniendo variables. Y, por eso, que nosotros trabajamos en 2 equipos importantes.

23:30 El equipo técnico, académico, que se preocupa de ver el tema desde lo académico, desde las estrategias pedagógicas. Y desde convivencia, porque el tema de la conducta es muy evidente. Entonces, nosotros tenemos muchos niños que tenemos que preocuparnos de derivarlos, de hacer los planes especiales y todo, que tienen el patrón común de conducta y aprendizajes descendidos.

24:00 También, tenemos un porcentaje de chicos que solamente es atendido por el equipo técnico académico, porque tienen aprendizajes descendidos, pero no tienen problemas conductuales.

¿De qué manera se produce un trabajo interdisciplinario entre quienes trabajan desde la línea pedagógica o técnica, como usted señala, con los equipos profesionales del área más ligada a la salud mental, o que vienen del PIE?

24:30 En el PIE está la coordinadora. Dentro del equipo técnico-académico está la coordinadora del PIE. Así, como en los de convivencia participan 2 especialistas del PIE. Entonces, la idea es que estos 2 equipos no trabajan aislados uno del otro, trabajamos siempre en relación permanente.

25:00 Entonces, cuando nosotros vemos casos desde la convivencia escolar, inmediatamente nos ponemos en contacto con el equipo técnico, porque hay una situación que debe estar en común con ellos. De hecho, cuando nosotros hacemos planes de intervención para los

estudiantes, nacen desde el equipo de convivencia escolar, pero tienen una parte que aporta el equipo técnico, porque nosotros tratamos de establecer estrategias en el área de la convivencia que ayuden a este chico a insertarse de mejor manera en su grupo curso, a no tener patalatas, a no tener las situaciones disruptivas.

25:30 Pero, eso va acompañado del soporte académico, o sea, de cómo los profesores van a abordar los aprendizajes de este chico y cuáles van a ser las estrategias para que mejore su rendimiento.

26:00 ¿Cómo cree que repercute en los niños todo este sistema de derivaciones al que se ven sometidos tanto al interior, como hacia el exterior del colegio, a partir de sus conductas problemáticas?

Yo creo que hay niños que asimilan esto de muy buena forma y, en el fondo, se dan cuenta de que gracias a que están siendo atendidos por un especialista que les recomendó cierto medicamento, ellos logran concentrarse mejor y están más tranquilos.

26:30 Pero, también yo siento que hay mucho que avanzar en este ámbito, porque, aunque no se quiera, siempre igual hay cierta forma de estigmatización. Yo siento que derrepente la educación por el ritmo que tiene, por la complejidad.

27:00 Porque, la educación pública tiene un componente que se está haciendo cada vez más complejo año a año, las dificultades que nosotros vamos recibiendo de los niños son cada vez mayores. Y si nosotros hacemos, por ejemplo, una estadística de esta escuela solamente, el año 2009 nosotros teníamos solamente 6 alumnos con problemas de distinto tipo por curso; ahora, que estamos en el 2015, tenemos 25 alumnos con problemas.

27:30 Y pasamos de tener, por ejemplo, complejidades como déficit atencional a tener esquizofrenia, autismo y montón de complejidades más. Entonces, yo siento que los profesores a momentos se ven un poco superados por esto y ellos juegan en contra de esta integración total que deberían tener.

28:00 Y tú lo vez así como en gestos pequeños. Cuando yo misma voy a una sala de la que me mandaron a llamar, porque hay un niño, y: “Por favor –te dice la profesora- a éste, éste y a éste”. Entonces, no hay como...

28:30 Yo siento que las escuelas públicas estamos siendo demandadas demasiado y por muchas áreas. Y eso mismo, juega en contra para el estrés que tiene el profesor. Y a veces, siento que los que pagan las consecuencias de ese estrés son justamente estos chicos, estos chicos que deberían ser súper normal para nosotros por ser integrada que tenga que salir en su determinado momento a tomarse su pastilla, que necesite el chico salir a darse una vuelta, porque su complejidad así lo requiere.

29:00 En el fondo, estamos tratando de meter con este modelo educativo que tenemos a una gran variedad de niños con sus situaciones personales en un modelo para niños únicos, porque

nuestras aulas en la mayor parte de Chile en escuela pública sigue siendo el mismo modelo tradicional.

29:30 Y, ese mismo modelo tradicional, ya no sirve para la integración. No sirve por la estructura que tiene el sistema, porque si yo tengo el informe que dice que “Pedrito no puede rendir pruebas orales por sus necesidades educativas especiales”, que tengo que brindarle un espacio fuera del aula, ¿Cómo lo hace el profesor para brindarle el espacio fuera del aula si tiene que atender a 45?

30:00 Que, tiene que atender a Pedrito que necesita esto, a Mario que necesita lo otro, Jorge que necesita... Entonces, en el fondo, yo siento que todo juega en contra para que los chicos que tienen necesidades educativas especiales logren realmente integrarse. Es como tratar de meter la nueva de integración en moldes viejos.

30:30 Y, las escuelas no tenemos los recursos que requieren estos chicos. ¿Qué haces tú, por ejemplo, cuando un chico se desborda a tal punto que rompe todo lo que está a su paso? Tú no sabes contenerlo, tampoco lo podemos tomar, porque podemos dejarle alguna marca o algún daño tratando de que él no se agreda, y el chico termina debajo de tu silla en posición fetal chupándose un dedo.

31:00 O sea, yo pienso que nosotros no contamos con la preparación ni con los funcionarios preparados, porque nadie piensa en cómo queda al que le toca contener a ese niño frente a ese desborde. Entonces, hay como que adaptarse a la fuerza tratando de buscar qué estrategias te sirven un poco con “acierto y error”, pero eso no es lo que se merecen los niños.

31:30 Entonces, yo siento que el mismo sistema educativo que tenemos no es un espacio verdaderamente diferencial, es un discurso bonito, pero que no tiene la estructura para ser real.

32:00 Está buena esa reflexión. ¿Qué es lo que hace falta, no sólo en la técnica misma, sino que en el discurso político probablemente también, para conseguir una integración?

32:30 Yo siento que lo que más hace falta en el fondo, es reconocer que la educación no tiene nada que ver con la política. Y, mientras se piense en reformar la educación o en defender la educación desde los actores políticos, nunca se va a hacer nada por ella, porque no se está respondiendo a la necesidad de tener una educación de calidad, sino que se está respondiendo a cumplir con acuerdos políticos que le sirven sólo al que está en el gobierno por el momento.

33:00 Entonces, para mejor la educación, primero nosotros tenemos que ver efectivamente qué es lo que nosotros necesitamos en Chile y no copiar cosas que vienen de otros países donde la realidad no es nuestra. Siento que no hay que tenerle miedo a situaciones. Yo no creo que sea discriminatorio el que existan escuelas diferenciadas, no creo que sea no integrar.

33:30 Porque, claro el concepto es “integremos a los niños con necesidades educativas en las escuelas tradicionales”. Ya, perfecto, hacemos el esfuerzo por integrarlos a las escuelas tradicionales, pero y ¿Qué pasa con los niños que no tienen necesidades educativas y que tienen a 25 compañeros que sí las tienen? Y ellos, tienen que funcionar al ritmo de los 25, por que si no es imposible.

34:00 Les privamos a ellos la posibilidad de desarrollarse aún más, porque tienen que marcar el ritmo de la media de un curso formado mayoritariamente por niños integrados. Entonces, a mí me parece que eso es profundamente discriminador. No me parece que sea discriminatorio que tengamos en los colegios “el curso A” para los niños que tengan ciertas habilidades y “el curso B” para los niños que tienen estas otras habilidades.

Dentro de un mismo colegio.

34:30 Dentro de un mismo colegio. Porque, con este modelo siempre estamos sometiendo a presión a los que tienen necesidades y a los que no las tienen.

Para terminar. ¿Hay algo que quisieras agregar de las respuestas que distes sobre las preguntas? Para el cierre o...

35:00 Yo creo que lo único que agregaría es que, a pesar de todo lo que te he comentado con mucha sinceridad, espero no provocándote mucho horror, aún sigo creyendo en la educación pública. Creo que sigue siendo un gran desafío y que, a pesar de todas estas dificultades y estas incoherencias que tiene este sistema, nosotros podemos hacer mucho por los chicos.

35:30 Genial. Bueno, muchas gracias

De nada.

Coordinador(a) Programa de Integración Escolar (PIE).

00:00 te voy a pedir si me puedes contar ¿Cómo funciona el sistema de derivaciones al interior del colegio respecto a las conductas problemáticas que tienen los niños?

Ya. Bueno, nosotros tenemos, como todas las escuelas municipales, tenemos un departamento de convivencia escolar, tenemos el departamento de orientación.

00:30 En algunos colegios de Providencia todavía quedan algunos grupos diferenciales que se rigen por el decreto antiguo, 1.291 creo, y PIE. Esas son más o menos las áreas a trabajar. Bueno, además de inspectoría y todo eso.

01:00 Mira, nosotros hemos tratado de trabajar en conformación de equipos de trabajo. Entonces, tenemos el equipo o el área de convivencia escolar que incluye orientación, la psicóloga del PIE, inspectoría. Tenemos el área de convivencia y tenemos en paralelo el área técnica, entonces, que intentan trabajar de manera articulada.

01:30 ¿Por qué te digo eso? Porque, en la realidad lo que pasa es que muchas veces los problemas se detectan desde el área técnica y son llevados al área de convivencia. Nosotros empezamos a derivar dependiendo de la necesidad del niño, porque nosotros recibimos una cantidad de niños que ya viene con las características descritas, por decirlo de alguna manera, con diagnósticos o con necesidades súper como identificadas.

02:00 Y eso, bueno, son considerados dependiendo del diagnóstico que trae, según la característica que los papás más o menos nos relatan que... Y, tenemos lo que vamos descubriendo en el camino. Y a lo que vamos descubriendo en el camino, empezamos a despejar, porque cuando tú me hablas de derivación de niños problemáticos pueden ser varias cosas.

02:30 Entonces, empezamos a ver desde lo más cercano, que puede ser un problema con sus compañeros, si es de comportamiento, si es pedagógico y radica en el comportamiento (que lo hemos visto en un par de veces), o si es de comportamiento y radica en lo pedagógico, y así.

03:00 Entonces, por ejemplo, si nosotros detectamos que el chiquillo o chiquilla tiene problemas de convivencia, bueno, de frentón convivencia escolar se hace cargo de el niño, por decirlo de alguna manera, empieza a trabajar con él y con el curso. Ese trabajo también, se hace con la psicóloga de PIE y hay ahí una red funcionando en esa línea. Pero, también, ahora yo he visto que se ha visto medio mezclado convivencia y orientación.

03:30 La línea está medio difusa, porque además, convivencia es quién deriva a OPD o denuncia de frentón, o hace... Pero, claro, si nosotros vemos que es de corte más emocional orientación se hace cargo, o sea, se hace cargo siempre teniendo la red detrás.

04:00 Puede ser que orientación necesite ayuda de cualquier otra de las áreas del colegio. Y, si ya tiene otro perfil, como una necesidad educativa especial como más de corte PIE, claro

el PIE. Y, no faltan los que tienen dificultades, pero en realidad no la tienen, que es que no tienen hábitos, que nadie los gobierna en la casa, así como que están un poco botados.

04:30 Y ahí, entra un poco la educadora diferencial, o sea, la psicopedagoga del departamento diferencial, y ella como que un poco los ordena, les hace actividades, los tiene un par de horas después de clases para que estudien. Eso, es lo más interno.

05:00 Y de ahí, viene lo más... De ahí, para afuera. Porque, dependiendo de la característica de cada niño vamos viendo qué es lo que tenemos que hacer.

[Interrupción Entrevista]

05:30 Y de ahí, claro, de ahí para afuera. Por ejemplo, no sé... Lo que pasa es que también, hay un área en la cual dentro de los colegios, de las instituciones y del gobierno donde nadie ha reclamado nada, nadie se ha hecho cargo de nada, que es donde aparece PROVISAM y el COSAM en las otras comunas, que es de corte más psiquiátrico de alguna manera.

06:00 Nosotros teníamos un niño hace 2 años atrás que era diagnosticado con esquizofrenia infantil y se tuvo que ir. Ahí no entra dentro de PIE y no entra dentro de ninguna. Entonces, al final nosotros nos hacemos cargo de la situación académica y todo, pero ahí ya tienes que empezar a sacar al niño de la escuela, tienes que mandarlos a PROVISAM, si no son de la comuna a otra comuna, al COSAM de su comuna, los que tienen dinero (que no todos tienen), bueno, una atención particular.

06:30 Pero, que no es menor, que no es fácil y que hay mucho tiempo entremedio, mucho desgaste entremedio de la familia, de los padres, de los niños y, de resorte, todo lo que le pasa a la escuela con un niño así.

07:00 Entonces, cuando tú me hablas de derivaciones ¿A qué te refieres? ¿Al interior o afuera? O ¿A todo?

A todas las trayectorias que implican, tanto dentro del colegio, como hacia fuera (hacia PROVISAM, eventualmente la OPD, etcétera.

¿Tú haz entrevistado a alguien más de providencia?

No. Esta es la primera entrevista.

Hasta hace... Bueno, existe aún, lo que pasa es que por un problema medio interno está como cortado el vínculo.

07:30 Pero, nosotros en Providencia tenemos un departamento...

[Interrupción Entrevista]

Nosotros tenemos como un departamento, no...

08:00 Se llama “Centro de Diagnóstico”, que tiene como la sigla CEDIAPRO. El Centro de Diagnóstico tiene un equipo, o tenía, tiene un equipo multidisciplinario, tiene educadores diferenciales básicos, psicóloga, neuróloga una vez a la semana tenía, no sé ahora, asistente social y ¿Qué más? No teníamos terapeuta. Tuvimos un año terapeuta me parece. Entonces, ¿Qué pasaba? Que, nosotros...

08:30 Porque, por ejemplo, el proceso del PIE tiene una fecha, o sea, yo el 30 de abril tengo todo cerrado, todos los niños evaluados, todo cerrado, todo adentro. Y de ahí, el proceso de la ley es sólo por los niños PIE, las evaluaciones, todo lo que se hace como proceso interno, pero es un porcentaje y número menor de todo el colegio.

09:00 O sea, Providencia tenía este centro en donde cuando el profesor viene y te dice: “Sabes que, este niño ya definitivamente es una tontera, está siguiendo todo al revés”, o “¿Sabes qué? No dejar de saltar todo el día en la sala” o “¿Sabes qué? Se Escapa. Y escapa una, dos y llevamos meses así, y nada de lo que hemos hecho funciona”. Bueno, nosotros derivábamos a esos niños a CEDIAPRO. Y CEDIAPRO, hacía una evaluación donde determinaba con un grupo de especialistas desde donde se producía la dificultad.

09:30 Entonces, si era más clínico-emocional a PROVISAM. Si no, lo atendían ellos. El tema, es que ese vínculo un poco se cortó, porque sacaron al director, estaba como “huacho”, después pasó a salud, pasó a educación de nuevo.

10:00 Entonces, hoy día todas las derivaciones, o las evaluaciones, las hacemos nosotros como PIE o las derivamos dentro del colegio. Eso, desde el ámbito más como médico y psicoeducativo. Todas las otras derivaciones las ve convivencia.

10:30 Nosotros en Providencia recién armaron una OPD hace un mes.

Pero, se viene diseñando hace...

Pero, hace un mes la tenemos. Entonces, resulta que...

A OPD ¿Quién deriva?

Bueno, el director con la encargada de convivencia.

Eso. El área de convivencia.

11:00 Ella es la que hace el filtro para allá. O sea, porque además, podría ser quizás la orientadora. Pero, bueno...

¿Por qué...?

Si, porque al final tenemos una encargada de convivencia en tantas áreas que, bueno, tú sabes que cuando el que hace mucho finalmente le cuesta hacer mucho. Entonces, a mí me da la sensación de que esa línea debería ser de orientación.

11:30 Porque, orientación más allá de la orientación que se hace en los últimos niveles, está más ligado... Porque, la orientadora, la realidad de la orientadora...

[Interrupción Entrevista]

12:00 Estábamos hablando de la inspectora.

Ah, entonces, ellos deciden a quién derivar a la OPD. Hasta hace 2 meses o 1 mes, era que ellos decidían si se denunciaba o no se denunciaba. Una situación más... De cualquiera sea, porque no sé...

12:30 Nosotros consideramos, por ejemplo, si una cabra adolescente (como nos pasa ahora) se fue de la casa, porque ella decidió irse de la casa, porque tiene una situación particular no siendo abusada, no siendo agredida, nada, de ningún tipo. Ella es un poco rebelde y decidió salir de la casa, porque no sé, bueno, del lugar donde vive.

13:00 Y esos papás, si no hacen algo, no han hecho algo como para ni siquiera encontrar a la chiquilla, entonces, eso nos lleva a nosotros a denunciar a esos papás. Porque, finalmente ella es parte de nuestro colegio y nosotros no denunciemos, porque ellos no la han buscado, nosotros denunciemos, porque ella no ha venido al colegio en 3 semanas y eso ya es vulneración de derechos. Y ahí, ¿Quién es el encargado de velar por eso?

13:30 Es el papá si es menor o los papás. Entonces, ese tipo de cosas las hacíamos directamente, pero ahora lo ve la OPD. Yo creo que todavía no tenemos claro nosotros como colegio el cómo funciona el tema de la OPD un poco, yo creo que estamos un poco confundidos, como casi...

14:00 Porque, yo tengo entendido que en los OPD tú puedes denunciar como la sospecha de vulneración de algo, eso es lo que yo tengo entendido. Nosotros aquí casi estamos esperando a tener las “evidencias de” para poder llevarlo a la OPD. En la realidad, eso tú sabes que pasa muy poco. Pero, bueno, ese es el camino que tienen las derivaciones más como de esa área, porque...

14:30 De hecho, yo por ejemplo, ahora nosotros tenemos un problema de un niño que nació y al mes de vida se lo llevaron a la Casa Nacional del Niño, a los 2 años y medio lo adoptó la familia, una familia X que es la que tiene ahora, hoy día cuando el niño lleva como 5 años de psiquiatra en psiquiatra, 2 psiquiatras por mes, no sé, tiene como estados psicóticos el niño, mal.

15:00 Lo cierto, es que hoy día el cabro como está un poco más estable la familia como que lo tiene abandonado dentro de su misma casa, porque el niño digamos que no come. Ha llegado aquí varias veces y le preguntamos: “¿Almorzaste?”, “No, nadie me ha dado comida”.

15:30 Entonces, no lo hemos hablado con convivencia o con el director, porque ayer nos dimos cuenta, porque llegó con la mano cortada aquí. Así, que le pregunté: “¿Qué te pasó?”,

“No, es que mi mamá me estaba cortando las uñas y se le pasó el corta-uñas”, pero le faltaba... No es que le pasó a llevar, le faltaba un pedazo aquí del dedo. Entonces, “Te estás portando mal, –le dije yo-, viste uno cuando empieza ahí a tironear las manos”, “Si, si, si”. Se empezó a poner nervioso y metió los dedos en la orilla de la silla de puro: “Ya, es que yo no puedo hablar de esto”.

16:00 El otro día llegó con un rasjuñón, el otro día llegó con un moretón. Aquí se nos tiraba al suelo, hacía unos escándalos y casi se nos tira del tercero la otra vez. Claro, uno de tanto ve que él se tiró de la escalera de la casa o... Pero, por ejemplo, esto vamos a tener que...

Y ese caso están viendo si derivarlo o no.

Ahora. Ayer, de hecho, ayer llegó con lo de las uñas y ahí dijimos: “Bueno, veamos con convivencia cómo lo llevamos a la OPD, porque es un cabro que estuvo institucionalizado, que lo tiene una familia y que si se lo quitan a ellos lo van a volver a institucionalizar”.

16:30 O sea, para qué te voy a contar el futuro del niño. Al final, no sé si podemos nosotros tratar de derivar a los papás a una terapia, que ya lo habíamos hablado antes con los papás, para ver qué podemos hacer desde la cercanía.

17:00 A parte de este caso puntual y la problemática que significa el sobre intervenirlo institucionalmente, ¿Cuáles son otras causantes que puedan existir para determinar si se deriva o no? Sea a la OPD, PROVISAM o las derivaciones internas del colegio. ¿Cuáles son los factores que determinan que se produzca una derivación?

17:30 Lo más extremo o los que tú dices: “esto ya es sacado de acá” es uno, su rendimiento académico, o sea cuando un cabro... Ya, tú me dices: “El cabro tiene puros 4”. O sea, yo tuve puros 4 en mi escolaridad y no me pasaba nada. Pero, que un cabro tenga puros 2, eso te dice algo. Si o si.

18:00 Y, sin duda, el tema más conductual. O sea, por ejemplo, nosotros tenemos niños que de un día para otro han empezado a hacer como, no me gusta la palabra, pero como que se empezaron a descompensar y le empezaron a pegar al mundo, a los profesores. Eso también, demuestra que ya... Y que no era algo habitual, ese también, es un determinante para que haya alerta roja al tiro y la luz.

18:30 Pero, en la mayoría de las situaciones yo creo, yo se que esto lo hace más el profesional. Es el ojo, uno va afinando el ojo durante años, entonces, tú sabes cuando un niño te está mintiendo, tú sabes cuando efectivamente pasó lo que, o sea, le pasó algo más. O, cuando no está estudiando, porque no sólo es que no quiera estudiar, sino, porque además no hay nadie que lo ayude, lo que sea.

19:00 Y eso, vamos un poco... Por ejemplo, en lo más próximo nosotros vemos si hay mezcla de cosas, o sea, si un niño está teniendo problemas de rendimiento y todo eso, y a eso le sumamos que su conducta ha sido muy exagerada o muy inhibida, o sea, se ha ido al extremo, empezamos a descartar nosotros aquí primero.

19:30 O sea, “Ya. Hagámosle una prueba para ver pedagógicamente”. O yo le digo, si ha sido como constante, le digo a la psicóloga por si le hacemos un WISC ponte tú. Si le hacemos un WISC y vemos que en realidad el cabro no tiene nada, porque además los papás les firman autorizaciones cuando llegan, no les podemos hacer pruebas. Si nosotros vemos: “Ya, sabes que esto ya no es cognitivo, sabes que esto no es pedagógico”, o sea, que no hay dificultades del aprendizaje por consecuencia de nada.

20:00 Entonces, ya vamos para el otro lado. Porque, además nuestra psicóloga no puede hacer psicología clínica. Entonces, como no puede hacer psicología clínica, ella más de 1 entrevista o 2 entrevistas después de la investigación no puede hacer, porque ya también, llega el punto en que tanta conversación terminas igual “terapiando”.

20:30 Entonces, como no puede, ya retrocedemos, entregamos información y vemos qué hacemos, para dónde los tiramos. Pero, hay hartos niños así, nosotros tenemos un montón. Es Providencia, pero funciona...

¿Alguna experiencia puntual y personal en que tú hayas estado implicada en una derivación que llevó...?

21:00 O sea, una experiencia de un caso en que tú y como equipo dijeron: “Esto hay que derivarlo”.

Si. Nosotros tenemos 4 hermanos acá. Yo de los 4, 2 son de PIE.

4 niños que son hermanos, no es que tú tengas 4 hermanos.

No, no. Perdón. Si. Aquí hay 4 niños que son hermanos: uno de kinder, uno de segundo, uno de quinto y uno de séptimo, o sexto, por ahí.

21:30 Son bien particulares. Yo la primera vez que vi a la mamá a mí la cuestión al tiro. Bueno, es que además, yo soy un poco prejuiciosa. Pero, llega la mamá con una guagua en brazos, embarazada y cuando me saluda tenía un olor a marihuana esa mamá, así ya, pero brutal.

22:00 Entonces, ya, yo ya empecé... Porque, a ver, que alguien se fume un pito: piola, no es problema mío, no me interesa. Pero, si está embarazada y fuma marihuana, y resulta que en ese minuto tenía 3 niños en el colegio y los 3 tenían dificultades, ¡chuta! Ya, a ver, empecemos a mirar, empecemos a ver. Y, nos empezamos a dar cuenta de que los niños eran bastante particulares.

22:30 Ponte tú el otro día, o sea, habitualmente llegan con la ropa cambiada, el más grande se pone la ropa de los más chicos. Entonces, “¿Por qué andas con esa ropa?”, no es que es lo que encontré, no traían nada. O sea, lo que sí fijo es el Aradix. Ellos toman Aradix todos los días y si no tomaban, ponte tú un día llegó uno medio volado.

Pero, ¿Ellos llegaban con Aradix?

23:00 Si, se lo tomaban ellos mismos en la casa.

¿Llegaron al colegio ya con tratamiento de Aradix?

No. Los mandaron de aquí.

Los mandaron de aquí.

Si, los mandaron como en el año 2010. Un día llegó uno medio volado entonces, yo le digo: “Oye, ¿Qué te pasó? ¿Estás bien?”, y sabes que de verdad estaba así como...

¿Volado con Aradix, dices tú?

En ese minuto estaba volado, yo no sabía qué le pasaba, estaba volado. “¿Estás bien?”, “Si tía, es que estoy un poco así, estoy un poco cansado”. “¿Tomaste desayuno?”, “Si, si”.

23:30 “Ya, pero mírame”. Y me trataba de mirar, no se movía. “¿Te tomaste la pastilla?”, “Si, es que no sé cuántas me tomé, porque me quedaban poquitas tía en la pira ¡y me las tomé todas! Es que me tomé una y después no me acordaba si me las había tomado, entonces, me tomé otra. Y, como me quedaba una más...”. O sea, se había tomado como 60 miligramos de Aradix a las 7:30 am.

24:00 El cabro estaba volado efectivamente. Bueno, ahí ya nosotros empezamos a “¿Sabes qué? Llamemos a la mamá”. Empezamos a llamar a la mamá. Llegó el papá y ese gallo andaba, pero jalado. O sea, no sé, yo por lo menos he entrevistado a mucha gente en mi vida, pero ese gallo andaba jalado. Entonces, después de que... “¿Algo más?”, ya listo y se fue.

24:30 Dijimos: “Ya, sabes que vamos a tener que empezar a tener más ojo todavía”. Raya para la suma.

¡Raya para la suma!

Claro, porque aquí, a ver... Además de todo el proceso, bueno... Por lo menos, los cabros venían alimentados, no tenían cosas físicas. De hecho, al mayor nosotros le hicimos un WISC hace como 2 años atrás, porque nosotros pensamos que él estaba en la línea del C.I., porque nos dimos cuenta que tenía como disminuidas algunas habilidades como cognitivas.

25:00 Y no. Ni siquiera salió normal en el borde inferior, salió normal en el borde superior. “Ya –dijimos- este cabro está siendo el síntoma de la familia”. De ahí, empezamos a investigar, investigar e investigar. Mira, no me acuerdo qué pasó, porque si yo te contara todo lo que pasó con esa familia... Bueno, algo pasó que dijimos: “Ya. ¿Sabes qué? Esta cuestión se tiene que terminar. Ya no podemos esperar más”.

25:30 ¡Ah ya! Faltaron 3 días y, cuando volvieron, empezamos a preguntar y resulta que el papá había peleado con la mamá, el papá se había ido y la mamá curada se cayó de la escalera. Y, el mayor al otro día la encontró botada abajo en la escalera. Estuvo 2 días hospitalizada y los niños estuvieron solos en la casa. Ahí, dijimos: “Ya, esta cuestión no puede ser”.

26:00 Y ahí, denunciarnos como colegio, porque no existía la OPD. Esto fue el año pasado. Denunciamos como colegio y cuando fue la asistente social, que después nos cuentan, después de cuando ya van al tribunal, ella relata (cuenta la de convivencia) que en la casa ni siquiera los niños tenían una cama determinada, o sea, nadie podía decir: “Esta es mi cama”. Porque, ellos llegaban a su casa y era como una casa entera para dormir.

26:30 Ya el descuido máximo, entonces, empezamos a ir y nosotros nos hicimos cargo de todas las evaluaciones de WISC, psicopedagógicas, fonoaudiológicas, todo lo que nos pidieron lo hicimos nosotros y mandamos los informes para... Porque, ellos también, tenían que determinar cuál de los 2 estaba en condiciones de tener a los niños y todo eso. Y, en eso están. Todavía estamos en eso y llevamos... Vamos a cumplir 1 año.

27:00 Y, los niños todavía van así como... Hoy día el apoderado es su padre y el papá no vive con ellos. Entonces, cuando nosotros mandamos a llamar al apoderado el papá llega como a la semana después de haberlo citado. Pero, eso ha sido una constante, porque finalmente el tribunal nos pide algo, eso significa de que hay que empezar a hacer informes, nosotros de ahí tenemos registro de todo para poder ir funcionando con relación a eso.

27:30 Pero, es que nuestro sistema funciona muy mal. Nuestro sistema funciona pésimo. Entonces, es lo que yo te digo con este otro niño, ¿Qué hacemos? O sea, ahí es difícil, o sea... Bueno, menos mal que dice que las opiniones no van a ser descritas con nombre y apellido, pero a mí me complica. A mí me complica, porque yo digo: “Ya, a este cabro yo tengo ya...”.

28:00 Nosotros tenemos una niña a la que la mamá le pega. La mamá le pega a la niña, no sé si se entendió. Y sabemos, porque la mamá nos contó a nosotros. Claro, ella mujer, su mamá había sido maltratada, ella había sido maltratada y era la única manera que ella sabía de tratar a su hija. Entonces, hoy en día nos cuenta que, llorando así a mares, que ella le pega a la niña. “Y yo le pego mucho a la niña”.

28:30 La niña nunca ha llegado con un moretón, con nada, pero tiene actitudes de niña maltratada. Entonces, nosotros nos sentamos con el director antiguo... Pero, es una mamá que si tú la llamas 20 veces, llega las 20 veces. ¿Entiendes que son como dicotomías del existir? Viene las 20 veces y tú le dices: “¿Sabe qué? La niña se necesita parar de cabeza 20 veces al día”, no sé cómo, pero la va a parar de cabeza 20 veces al día. Entonces, ¿Qué hacemos?

29:00 Bueno, la mandamos a terapia a ella, a la mamá. Y a la niña, la empezamos a incluir al grupo que hacía el taller de orientación, hacía un taller de autoestima. Nosotros también...

Disculpe, ¿Derivan a la mamá o la recomiendan?

No, la recomendamos. No tenemos cómo derivar. Entonces, le recomendamos y nosotros mismos buscamos. Porque, a veces los papás te dicen. O sea, nosotros, yo podría cobrar...

[Interrupción Entrevista]

29:30 Quedamos en que tenías un catastro de neurólogos.

Claro. Tengo un catastro de neurólogos, porque los papás no saben dónde ir. El otro día me dijo una: “Sabe que yo quiero cambiarme de neurólogo, porque cada vez que lo llevo me cobre no sé cuanta plata, como 50 lucas la consulta y me dice: “¿Y cómo ha andado? Ah ya, súbale la dosis, súbase a la pesa. Ah ya, sí bájele la dosis” Eso, es todo lo que hace”.

30:00 Entonces, claro, le sugerimos donde ir, le sugerimos donde podrían ir ellos, que eso es lo más complicado, porque al niño lo puedes derivar.

30:30 De hecho, nosotros tenemos como formatos de derivación. Derivación a especialista del área tanto, donde nosotros... Es como un test de Connors, pero nosotros en realidad describimos cuáles son las problemáticas del niño, lo que se ha observado, si se le han tomado pruebas. Entonces, cuando los papás van al médico ya llevan eso como de base. Claro, con los papás ¿Qué haces? ¿Dónde los vas a derivar?

31:00 ¿Al PROVISAM? Y en PROVISAM deben tener ¿Qué? Cinco psicólogos y están colapsados. El PROVISAM debe estar como con horas para el 2020, si no dan abasto. Imagínate que nosotros tenemos 730 familias.

Yo creo que 5 psicólogos en el PROVISAM es mucho.

Tienen 5.

No, es menos.

Yo conozco a 2 y creo que hay otra u otro, no sé.

31:30 Creo que hay 2 o 3. Un asistente social yo sé que tienen.

Si.

Una psiquiatra y una neuróloga. Y eso. Y, es gente que ni siquiera trabaja todo el día ahí, entonces, imagínate nosotros. Bueno, eso fue un poco complejo, pero nosotros derivamos como niños al CEDIAPRO, derivábamos 50 niños por año.

32:00 50 niños que eran finalmente, muchos eran posibles PIE, muchos finalmente terminaron siendo PIE, pero muchos no. Pero, 50 en un colegio de este porte y a veces más. Imagínate, si a esto le sumas los otros 10 colegios, incluyendo el Lastarria que tiene 3.000 cabros, o sea, imagínate el flujo de gente que ellos tienen.

32:30 Entonces, no nos da, no nos da abasto.

¿Qué repercusiones crees que tiene para el niño en su trayectoria escolar la serie de derivaciones a las que son sometidos, tanto dentro, como fuera del colegio?

33:00 Es que depende. Depende, porque yo creo que las de dentro del colegio siempre están pensadas y hechas...

[Interrupción Entrevista]

33:30 O sea, todas las decisiones que se toman dentro del colegio están pensadas no sólo en hoy día, sino también, en un largo plazo. No sólo académico, sino psicoemocional del cabro también. A mí me preocupa que alguien esté haciendo bullying, ponte tú, o que alguien esté recibiendo bullying.

34:00 Y eso, por supuesto que si hacemos una intervención a las 2 personas, o sea, al que hace y al que recibe, tendría que ir en tendencia a la mejora. El problema, es que a veces como colegio se toman decisiones como lo que yo te decía de este niño institucionalizado.

34:30 Todos lo hacemos pensando en que va a ir hacia la mejora en su vida y que su trayectoria se va a ver afectada favorablemente por estas derivaciones, pero en eso hay cosas que no están dentro de nuestro círculo de acción. Claro, a mí me queda la tranquilidad de que las que se hacen dentro del colegio tienen que favorecer en el proceso, porque...

35:00 Y, te lo digo por experiencia propia. Yo pasé de que me hicieron bullying, como nadie me pescó, pasé a hacer bullying, pero después me gustó, obvio. Pero, nadie en el intertanto me ayudó dentro de la escuela. Y al final, podría haber tenido un cacho menos, porque después cuando hacía bullying imagínate, me amaban todos.

35:30 O sea, podrían haber tenido un cacho menos si alguien hubiese interferido ahí, pero como no hubo nadie que mediara por este personaje, si eso es. O sea, un niño que tiene un problema es una persona que necesita ser mediada por algo, porque lamentablemente nosotros como sociedad no educamos tampoco niños capaces de poder identificar esas dificultades para poder decir: “¿Sabe qué tía? Me pasa esto, ¿Usted me puede ayudar?”.

36:00 Siempre, la mayoría de las veces, tiene que haber un mediador de todas esas situaciones y de todas esas derivaciones. O sea, yo esperarí, en el fondo de mi corazón, yo esperarí que todas mejoraran o que se vieran afectadas positivamente en la trayectoria, pero yo también, reconozco que hay algunas que no nos juegan una buena pasada.

36:30 Pero, eso ya es casi que los cosmos..., ¿Cómo dicen? Que los astros se alineen. Pero, si, las decisiones de colegio sin dudas están propensas a que... Porque, además no es antojadizo. En el sistema privado yo podría pensar que es tal vez más antojadizo, porque la escuela no se hace cargo un poco de la situación del cabro.

37:00 O sea, yo lo he visto mucho. Mi sobrino va en un colegio particular, tiene 6 o 5 años, va como en kínder. Entonces, llega el otro día mi cuñada y me dice: “Es que estoy atacada, Yajaira por favor ayúdame, porque tengo que llevarlo al neurólogo. El déficit atencional lo mata”. O sea, es mi sobrino, tengo terrible de identificado al cabro.

37:30 Entonces, “No, Paty, no tiene déficit atencional”. “Pero, en el colegio me dicen que si no lo llevo al neurólogo y no le doy las pastillas, lo van a echar”. Entonces, ellos al final tampoco se hacen parte de un proceso o una dificultad del cabro, simplemente lo derivan para que: “Haga esto para que funcione, si no, chao”. No, en las escuelas municipales en

Providencia se ve menos, pero ¿En las otras comunas? Yo trabajé en Recoleta, el colegio es la casa de los chiquillos, entonces, todas las decisiones y todas las derivaciones se hacen pensando en que tiene que ser lo mejor.

38:00 O sea, el sentido de paternidad que al final es tan bueno, como malo, inconscientemente funciona. Y funciona también, desde el cariño. Hay un niño que tiene una historia súper heavy, entonces, la inspectora (que es media rígida) dijo: “Es que hay que echarlo. Hay que echarlo si ya hicimos todo (es PIE)”.

38:30 Y es muy desordenado. Toma Aradix, pero camina por la muralla. El PROVISAM lo iba a dar de alta y nosotros así: “¡No! Por favor, por favor”. Entonces, “Hay que echarlo si ya hicimos todo. Hay que echarlo”.

39:00 Entonces, el director dice: “No. Me niego a que lo echemos. No podemos echarlo, porque si nosotros los echamos –que es lo que yo siempre le digo a él- ¿Qué hace ese niño? Si nosotros lo derivamos y depende su estancia en este colegio por una derivación, no tiene plata y es de Lo Prado, y en Lo Prado no hay un COSAM como el PROVISAM que hay acá, ¿Sonó el niño?”. O sea, las decisiones tienen que ser conscientes con relación a las derivaciones. Yo no puedo mandar... No sé.

39:30 Porque, además, ¿Qué me sirve a mí mandar un cabro 3 veces al año a un diagnóstico, cuando en la realidad funciona de otra manera? No ayuda. Ponte tú, bueno, con el PROVISAM siempre nos agarramos un poco de las mechas, porque viste que ellos con lo de la ley de los diagnósticos, que puedan dar los diagnósticos y todo. Entonces, nosotros hemos tenido casos bien complicados en conjunto, bien complicados.

40:00 Entonces, yo les digo: “Pero, ya ¿Qué tiene?”, “Es que no te puedo decir”. “Tú tienes que decirme qué tiene si yo trabajo con el niño, hago un plan de acción con el niño”. O sea, lo ve un grupo de especialistas y no puedo trabajar en la base de la nada, porque muy diferente es tener un niño que tiene Asperger o a tener un niño que tiene TGD y que tiene toda una familia bipolar. O sea, ya sabes para donde va a mutar ese TGD.

40:30 Entonces, no son las mismas condiciones de trabajo, no son las mismas líneas de trabajo. Entonces, “No, es que no te podemos decir” y mueren con las botas puestas, no nos dicen nunca. Entonces, al final nosotros al ojo: “¡Ah! Este cabro...”, ¿Entiendes? Y en ese tipo de condiciones, ¿De qué me sirve derivarlo? Ya, que si necesita el cabro el medicamento, le den el medicamento, pero nada más. O sea, si la mamá lo lleva al psicólogo una vez y dice: “Si, la psicóloga dijo que necesitaba psicólogo”, pero nunca más lo llevó al psicólogo ¿De qué me sirve derivarlo?

41:00 Yo te voy a contar una historia. Yo conocí una vez hace mucho años, yo era cabra, a un neuropsiquiatra, cirujano, así ya el gallo era una eminencia así ya brutal, brutal, brutal.

41:30 Y él, hablaba siempre de (bueno, yo fui a un par de conferencias de él) que en realidad lo que la gente dice, lo que el diagnóstico dice, no determina lo que es la persona. Y él cuenta,

que había una vez un niño de una mamá que tuvo un hijo. El hijo, ella se dio cuenta que algo raro tenía el cabro ¿Viste que las mamás...?

42:00 Yo tengo niñitos diagnosticados Asperger al año y medio aquí. Claro, las mamás saben cuando algo ya no anda bien. Y, lo llevó al médico y el médico lo mandó al psicólogo. Y el psicólogo, le hizo una prueba de C.I. Y la prueba de C. I. decía, el niñito tenía como 5 años, porque la hicieron de chiquitito (yo no sé cómo la harán de chiquitito), decía que tenía D. I. moderado, “deficiencia mental moderada”.

42:30 Y como a los 2 años... La mamá llegó a su casa, guardó la cuestión casi en caja fuerte y no le contó nunca a nadie. A los 2 años después, le volvieron a hacer la prueba y decía que el niño era “moderado”. Y ella cuenta, que la mamá nunca le dijo al niño, nunca, nunca.

43:00 Nunca le dijo ni que había sido diagnosticado (menos el diagnóstico) y que todos los días lo ayudaba, lo ayudaba, lo reforzaba, así, una mamá dedicada a su hijo. Le dio, le dio, le dio. El cabro, salió del colegio, entró a la universidad y en un minuto dice: “Y ese niño, soy yo. Y, cuando yo me titulé de medicina la primera vez, mi mamá va y saca una caja del año de la pera, así como toda roñosa, y saca esta evaluación de los 5 años, la evaluación de los 7 años, donde dice que yo tengo C. I. moderado”.

43:30 “Entonces, ustedes –él decía- cuando me escucharon ahora ¿Ustedes creen que yo podía tener o que mi futuro iba a ser el mismo, si yo sabía a los 5 años que era D. I. o no?”. Entonces, claro, tú puedes... Es súper cuestionable, pero finalmente, eso pasa en muchas situaciones. Te sirve como para trabajar o no, pero hay realidades que no las van a cambiar, que un diagnóstico o una derivación no las va a cambiar.

44:00 O sea, la familia de estos 4 niñitos después de 1 año sigue viviendo exactamente igual, igual. Ahora, los chiquillos dicen que los papás ya no fuman marihuana dentro de la casa, dicen, pero si tú vas el cabro está pasado a marihuana. Pero, siguen viviendo igual. Entonces, ¿Funciona para ellos? ¿Es buena para ellos? ¿Fue buena para ellos la derivación?

44:30 No, es bien cuestionable entonces. Es difícil el trabajo. O sea, eso es básicamente.

45:00 El otro día, una profesora en el magíster me decía, hablando de las decisiones de la dirección, de que era de esto que hay gente que tiene tan arraigada esa cuestión legal y literal: “¡Ah! Esta niñita se raya las manos, las piernas, se raya los brazos, debe sufrir abuso”. Y la mandan a psicólogo, ya se descubre un abuso y se hacen un tremendo atado, porque los mandan a no sé dónde y, en realidad, no era tan abuso.

45:30 En realidad fue, y la familia sabía, fue que años antes un primo había ido a la casa y había una situación. Y finalmente, la niñita se la quitaron a los papás. Porque, cuando este sistema no tiene que funcionar bien funciona el descueve, y cuando tiene que funcionar, no hay nadie que vele por nadie.

46:00 Entonces, o sea, yo creo que... No sé. A mí me dicen que es casi falta a la ética no denunciar absolutamente todo, pero yo creo que una tiene que estar segura de lo que denuncia

y de lo que deriva, también. O sea, yo no... Porque, además, si tú papá tienes un hijo que ha sido súper normal o tú consideras que lo ha sido, porque la percepción de los papás es diferente, si tú consideras que ha sido súper normal y yo te digo: “Oye, mira sabes qué tu hijo está teniendo alguna dificultad, ¿Tú lo podrías llevar a un psicólogo y pedir estas pruebas?”.

46:30 Y tú, me dices: “Y ¿Qué es esta prueba”. “Es una prueba que mide el coeficiente intelectual”. ¿Qué piensas? “¿Me estás diciendo que el cabro es tonto?”, “No, es que en realidad es para descartar”. No, no mandas una prueba de C. I. para descartar. O sea, es una constante en que tú dices: “Ya, este cabro definitivamente...”. Te avalas hasta con otra prueba para poder decir: “Sabes que el rango es demasiado bajo, a lo mejor es lo otro”.

47:00 Pero, no es así en todas partes, no es así en todas partes. Entonces, es complicadito, es complicado, es complicado, porque hay gente que juega casi a ser dios sin discriminación. Yo conozco colegios que les encanta estar metidos en el Tribunal de Menores o en el Juzgado de Menores, no sé cómo se llama ese de la familia.

47:30 Yo conozco directores que pasan denunciando y llenan el SENAME de cabros chicos, y el SENAME... ¿Tú te haz dado alguna vez una vuelta por el SENAME?

Lamentablemente si.

Ya pues. ¿Entiendes? Mi mamá se llevó un niño, o sea, mi mamá funcionó como casa de transición. ¿Entiendes? Como cuando pasan de una familia a otra.

48:00 De un niño de su colegio que tenía como 12 años y se lo quitaron a los papás por violencia física, el papá le pegaba, se lo llevaron al SENAME. Resulta, que ella se llevaba muy bien con el cabro, mi mamá es terapeuta entonces, amaba al cabro chico. Y él, un día por teléfono le dice: “Tía, ¿Usted puede hacer que me manden luego para otra parte?”. Ella le dice: “Pero, ¿Por qué? ¿Estás mal?”. “¿Va a venir a verme? Yo le cuento”.

48:30 Cuando mi mamá fue, el cabro le contó que... Bueno, no sé si tú te acuerdas, pero debe haber sido como hace 7 años atrás que un grupo de cabros mató a un adolescente joven y a estos niños los mandaron a un hogar del SENAME, porque todavía no tenían edad para irse presos o para ser imputados, no sé como se llama. Y, el papá del cabro al que mataron le ofreció 5 millones de pesos a la persona que matara dentro del SENAME a este cabro que mató a su hijo.

49:00 Entonces, imagínate el cabro, no dormía, porque todo el mundo estaba al aguaito de lo que iba a pasar. O sea, había plata de por medio para el que matara al que dormía 2 camas más allá de la suya. Mi mamá, obviamente hizo los trámites, se lo llevó a su casa hasta que lo derivaron a la otra familia.

49:30 Pero, eso es una realidad. Los más grandes se violan a los más chicos y así, muchas otras cosas. Entonces, no sé, no sé. ¿Que le pegué la mamá o que le pegue un tercero? No sé, ¡No sé! De verdad, que no sé, porque nosotros no tenemos un sistema funcional, no lo tenemos. Claro, si nosotros vamos e insistimos con la familia del niño se los van a quitar,

pero sabes que en su casa capaz haya alguien que se caiga de la escalera y se fracture, pero no van a abusar de ellos a cada rato.

50:00 Entonces, ¿Cuestionable? Todo lo que quieras. ¿Difícil? Más todavía.

Dejémoslo hasta acá. Muchas gracias.

Psicólogo(a) Programa Integración Escolar (PIE) Escuela Enseñanza Básica

00:00 ¿Cómo funciona el sistema de derivaciones tanto al interior del colegio, como al exterior, respecto de las conductas problemáticas que identifican?

Bueno, la primera red es la profesora jefe. La profesora jefe si identifica alguna conducta, dependiendo de la gravedad, pasa a inspectoría.

00:30 Cuando ya es una situación que se repite o la falta de conducta es muy grave, aquí también, tenemos equipo de convivencia escolar que está conformado por la encargada de convivencia, la inspectora, la orientadora, estoy yo (psicóloga PIE) y la enfermera. Y ahí, tratamos de tomar una decisión en conjunto cuando los casos ya como que sobrepasan algunos límites.

01:00 Eso, es cuando es un niño que no es PIE. Cuando es un niño PIE, primero tratamos de resolverlo con las educadoras diferenciales, con la profesora jefe y yo. Ya hay veces que los casos no se pueden manejar y pasan a este equipo de convivencia escolar. En la derivación primero se tratan de buscar todos los mecanismos internos y luego, se deriva.

01:30 Si es niño PIE, la entrevista la hace la educadora diferencial con la profesora, después intervengo yo y ahí, se deriva a... Se ve primero si tiene algún medico tratante de forma particular, que casi la mayoría de los niños PIE van a neurólogos, psiquiatras, psicólogos. Y si no, se le ve busca la opción a través de PROVISAM o, muchas veces, los niños que no están como inscritos en la comuna, ahí se buscan otras alternativas.

02:00 Se ve si el papá lo puede llevar de forma particular o por Isapre, algunas veces ellos mismos nos piden sugerencias de lugares cercanos como para llevarlos, que ya hemos enviado a otros niños. La otra forma, es a través de _____, porque muchas veces la enfermera recibe casos y también, los consulta aquí en el equipo de convivencia y ella los deriva directo a PSE, que es el programa de salud escolar.

02:30 Son varias las direcciones que puede tomar un caso.

¿Cuáles son las causantes que estipulan que un estudiante debe ser derivado interna y externamente?

03:00 Bueno, te voy a hablar primero desde lo PIE, que es lo más específico que yo hago. Cuando, por ejemplo, dependiendo del diagnóstico. Hay veces muchos niños permanentes que por el diagnóstico que ellos tienen en ciertas etapas tienen que comenzar a tomar medicamentos. Muchas veces, cuando son chiquititos, todavía no han comenzado. Se da más bien, cuando vemos demasiado conductas que indican ansiedad. Por ejemplo, que no puede permanecer en la sala de clases, porque entra, sale, entra y sale, se sienta, va y le borra la pizarra a la profesora.

03:30 Otros niños cuando ya son más grandes, por ejemplo, que tienen un trastorno generalizado del desarrollo comienzan a auto-golpearse, o se ponen muy agresivos con los

compañeros, o tienen reacciones que son desproporcionadas a la... Por ejemplo, aquí en este colegio hay varios niños con trastornos del desarrollo.

04:00 Hay unos que son muy ansiosos y hay unos que son muy depresivos. Cuando empiezan ya de que empiezan a hablar de ideas suicidas o que están con el autoestima muy baja, ahí se habla con los papás, se trata de convencer de que ya llegó un momento en que ya tienen que empezar a ir al psiquiatra, tomar las horas con el neurólogo, etcétera. Y, con el resto de los niños, cuando ya son como muy repetitivas las situaciones y cuando ya como que se han agotado todas las instancias de apoyo interno.

04:30 Por ejemplo, un niño que tiene muy mala conducta se le empieza con llamadas por teléfono al apoderado, comunicación al apoderado, se hacen reuniones y cuando ya se ve que empiezan a salir como otras historias que uno ve en las entrevistas, ahí se deriva a PROVISAM principalmente.

05:00 Ese es como el criterio cuando ya son muy sostenidos en el tiempo y van aumentando el nivel de agresividad, más que nada ahí es cuando se deriva. Porque, cuando son muy desordenados se trata de tomar medidas aquí internas y hay veces que eso funciona, pero cuando ya no funciona se recurre a otros sectores.

¿Cómo definirías tú esta idea de que cuando los niños son muy desordenados o cuando los niños tienen conductas problemáticas al interior de la escuela?

05:30 Bueno, acá para este tipo de casos nosotros tenemos un protocolo de “Alerta Morada” que le llamamos, que es cuando el niño está en riesgo su integridad física y pone en riesgo a los compañeros. Ahí, es cuando nosotros consideramos que el niño necesita ser derivado urgentemente. Eso. ¿Me habías preguntado que tienen problemas de conducta?

06:00 ¿Cómo definirías tú el que un niño sea desordenado o tenga conductas problemáticas? ¿En qué te fijas?

Ya. Bueno, desordenado es un niño... La mayoría de los niños son desordenados. Si, que no escucha cuando habla la profesora, se para muchas veces en la sala de clases, no están haciendo lo que tienen que hacer, interrumpen constantemente la clase.

06:30 Ya eso, es un desorden normal para la edad de los niños que hay acá. Pero, ya cuando empieza a interrumpir constantemente en la sala de clases, comienza a faltarle el respeto a los profesores, a golpear sistemáticamente a los compañeros, ahí es ya un problema de conducta.

Y eso, ¿Es causal de generar derivaciones internas?

Si, claro. Se buscan todos los apoyos primero internos: que se envíe a orientación, que se envíe a convivencia escolar, se envían los casos de niño PIE al PIE, después, se trabaja con el equipo de convivencia escolar, se buscan también, alternativas con el equipo pedagógico.

07:00 Porque, muchas veces cuando hay problemas de conducta, también vienen acompañados con problemas de bajo rendimiento entonces, se busca darle alguna alternativa como para que... Ya, muchas veces a los niños se les saca de la sala de clases y se busca qué alternativas.

07:30 Se trabaja con guías, se busca una persona que lo pueda acompañar cuando esté afuera de la sala. Y eso, lo ve tanto el área del equipo pedagógico, como de convivencia. Se busca un plan de trabajo individual por cada niño.

¿Cómo trabajan en conjunto cuando un niño, por ejemplo, su derivación se externalizó del colegio, ya sea al PROVISAM u otra red asistencial?

08:00 ¿Cómo trabajan complementariamente ustedes en el área del equipo de convivencia o del PIE, con esas redes de derivación?

Bueno, aquí la encargada de esas derivaciones externas es la encargada de convivencia escolar y la orientadora ¿Ya? Ellas continúan haciendo seguimiento de los casos y ellas se comunican constantemente con la psiquiatra, con la psicóloga de PROVISAM en este caso, que es como la red más fluida que hay.

08:30 Y también, se va evaluando si se ven cambios positivos en el niño. Si no, se comienza a tomar medidas aquí dentro del colegio, por ejemplo, acompañamiento en sala de algunos niños, especialmente de PIE, porque nosotras contamos con 2 técnicos diferenciales que en casos extremos de... Por ejemplo, tengo un niño con problemas intelectuales que es más difícil de controlar y es demasiado...

09:00 Es hiperactivo, él no logra mantenerse solo en la sala, entonces, está siempre con una educadora que está al lado de él. Ese tipo de medidas se toman. Otros casos que ya son faltas graves, se les acorta la jornada, se llama constantemente al apoderado o los papás firman una carta donde se comprometen a que si el niño...

09:30 De que ellos están al tanto de que el niño está presentando estas dificultades y que cuando ya si el niño comienza a ponerse muy violento, muy agresivo, se le llama inmediatamente y lo tienen que venir a buscar. Y ahí, vuelve al otro día el niño a clases. Así, se llama las veces que sea necesario.

¿Cómo complementan el trabajo que ustedes hacen en su área con un abordaje más pedagógico sobre la problemática?

10:00 Ya. En el caso de PIE, los niños tienen en el área pedagógica que se les hace un plan especial. Hay niños acá que están en tercero básico y que están con un plan que, por ejemplo, aún no han comenzado el proceso de lectoescritura y que por la edad tienen que estar en tercero, se les hace un plan especial en todas las áreas. Ellos están en la sala de clases, por ejemplo en lenguaje, pero no están haciendo lo mismo que los compañeros.

10:30 Se trabaja con guías distintas, planes distintos. Y, aparte se les presta el apoyo, cuando son en el caso de niños permanentes, tienen el apoyo de fonoaudióloga, educadora diferencial y psicóloga. Tienen como 3 horas a la semana de apoyo individual.

Cuando los niños tienen tratamiento farmacológico, ¿Cómo es el proceso de continuar acá en el colegio esos tratamientos?

11:00 Bueno, algunos papás arreglan el horario justo, porque donde se presentan esos mayores problemas conductuales es con los niños del segundo ciclo, que están en la tarde. En las mañanas son problemas, pero que no tienen... Que no son desbordes, por así decirlo. En la tarde, si se han dado problemas conductuales severos, que empiezan a golpear a la profesora, a los compañeros.

11:30 Y, en ese caso, los papás le dan el medicamento antes de venir, cosa que les dure su tiempo de permanencia que está aquí en el colegio en la tarde. O, muchas veces, los papás hablan con la enfermera o con la educadora diferencial y le traen los medicamentos a ella, y ella se los administra.

12:00 ¿Qué tipo de repercusiones crees tú que tiene en los niños que están con tratamiento farmacológico dentro del colegio? Para ellos.

Bueno, lo que pasa con varios tipos de medicamentos es que se crea una dependencia y cuando no están con el medicamento, será coincidencia o no eso ya depende de ver más bien como los procesos de los fármacos, pero muchas veces realmente cuando no están con los medicamentos que están recetados y que tienen un diagnóstico certero (por eso se los han comenzado a dar) se nota cuando no toman el medicamento.

12:30 O sea, se crea como una dependencia súper grande. Y, repercusión como negativa es que los profesores muchas veces les dicen: “¡Ah! Se nota que no tomaste el medicamento”. Entonces, como que al niño se le encasilla mucho de que es fármaco-dependiente y de que sin los fármacos el niño no puede funcionar.

13:00 Muchas veces puede que sí, pero en otros casos puede ser que no.

Cuando dices que “se nota que el niño no está continuando con sus medicamentos” es, porque ¿La conducta persiste o hay una forma de reacción de dependencia producto de los fármacos?

Es que muchas veces los niños cuando comienzan a tomar el fármaco se ven cambios positivos ¿Ya?

13:30 Y, los papás cuando ven estos cambios piensan que ya el niño se mejoró y no siguen el tratamiento, se los quitan ellos los fármacos, no los siguen llevando a neurólogo, entonces, se ve en el niño cambios muy bruscos desde que estaba con los fármacos a cuando los dejó de tomar. Porque, dejar un fármaco es un proceso, no puedes dejarlos un día, “tomo un día y mañana los dejo de tomar”, tienes que ir disminuyendo las dosis gradualmente.

14:00 Muchas veces se los cortan de sopetón. Entonces, los niños lo más típico es que ponen más desordenados, pero aparte les duele la cabeza, les duele la guatita, tienen también, repercusiones a nivel somático en que ellos se sienten mal.

Y más allá de los fármacos, de los procesos farmacológicos que los niños están teniendo, ¿Qué repercusiones ves tú en los niños de que sean sometidos tanto al interior, como al exterior, a estas trayectorias de derivación?

14:30 Bueno, principalmente en el área específica como problemas de autoestima, porque sienten como que muchas veces... O autoestima y locus de control externo, porque sienten que ellos no son capaces de autocontrolarse si no tienen un medicamento.

15:00 Entonces, obviamente su imagen, la imagen que tienen de ellos mismos, se ve deteriorada. No así, como con los casos de que los apoderados son responsables y se toman enserio los tratamientos, se los dejan de dar cuando el médico les indica, no por cuestión de ellos. O sea, ahí el proceso es distinto. Muchas veces aquí hay niños que han empezado a tomar medicamentos por cierta cantidad de tiempo, empiezan a mejorar la conducta, después les dan el alta y los niños quedan bien.

15:30 O sea, su conducta mejora. Pero, cuando son... Es el riesgo cuando no son responsables con el tratamiento empiezan con estas fluctuaciones de conductas, en que finalmente los profesores están adivinando si el niño se va a descompensar, y el niño no está haciendo nada. Ya como que por mirarlo creen que el niño va a reaccionar distinto, como que se crean varias etiquetas con los niños.

16:00 **¿Cómo?**

Por ejemplo: "Este niñito sin pastillas no funciona". Y, hay veces en que el niño está sin pastillas, porque el médico lo ha indicado y, porque ya es capaz de autocontrolarse. Y, como que se quedan con eso, como con el prejuicio de, se quedan etiquetados.

¿Podrías contar alguna experiencia en que tú hayas estado implicada en un proceso de derivación de un niño, etcétera? Obviamente, manteniendo los resguardos del anonimato en tu experiencia.

16:30 ¿Por problemas conductuales?

Por problemas conductuales que hayan implicado derivaciones tanto al interior del colegio o hacia fuera. Por problemas conductuales o lo que se suele llamar "niños problemáticos".

17:00 Ya. Si tenemos un caso del PIE. Te voy a dar el diagnóstico del niño, pero no el nombre. Es un niño con Trastorno General del Desarrollo - Asperger. Este niño llegó este año, no llegó desde el comienzo de año, y él venía con un arsenal de diagnósticos médicos y de tratamientos, etcétera. Él llegó acá, porque en el otro colegio le hacían bullying y, en el

otro colegio además, le pidieron que lo cambiaran, porque ellos ya no podían hacerse cargo de él. Este niño, tiene muchas obsesiones y fijaciones.

17:30 Él está obsesionado con los papeles y cuando está en su puesto en la sala de clases no está molestando, pero no está escuchando, está todo el rato cortando papeles y jugando juegos de parques de diversiones, por ejemplo, el tagadá, el barco pirata. Está todo el rato con tijera, papel y scotch. Eso, a él le ha ocasionado un montón de problemas, porque tú vas a la sala y lo vas a identificar al tiro, porque está rodeado de papeles.

18:00 Los compañeros, al principio como que trataban de acercarse. Bueno, a él se le nota al hablar con él que tiene algún tipo de dificultad.

¿Por ejemplo?

En su forma de hablar, es alto, pero habla como un niño más pequeño, tiene una voz más aguda, cuando algo... Es súper-híper sensible y cuando derrepente tú estás hablando con él, él cree que se siente como atacado se pone a llorar.

18:30 Ya. Nosotros dijimos: “Bueno, eso no es tan grave en comparación a lo que él estaba sufriendo antes”, porque en el otro colegio le pegaban, la mamá nos indicó que él estaba tomando fármacos, porque era un niño muy agresivo. Acá en el colegio él no es agresivo, al contrario, siempre busca a las tías del PIE, a la educadora, a mí, y cada vez que él tiene un problema acude a nosotras. Nosotras, tratamos de contenerlo un rato, de tranquilizarlo y después volver a ingresarlo a la sala.

19:00 Ahora, últimamente él no está agresivo, pero lo que está pasando es que él está teniendo conductas masturbatorias en la sala y delante de todos los compañeros. En un caso de cualquier niño eso es motivo de derivación e incluso de expulsión ¿Ya? Pero, él no lo puede manejar, porque debido a su diagnóstico él tiene unos niveles súper altos de ansiedad y esa conducta es castigable cuando el niño lo hace por provocar, por desafiar a la autoridad o llamar la atención de los compañeros.

19:30 Pero, él ahora, en este momento, está pasando por una crisis familiar en que el papá nunca ha aceptado su diagnóstico y el papá se fue de la casa. Y, él era el que lo ayudaba a hacer las tareas, entonces, la mamá está súper complicada. Tiene una crisis familiar bien grande. Entonces, a raíz de esto empezó a presentar estas conductas más de ansiedad.

20:00 Entonces, en ese caso, lo que nosotros tuvimos que hacer es llamar a la mamá, llamar al papá, tratar de darles algunas indicaciones de cómo tenían que manejar la situación de esto en la casa, indagar de ciertas situaciones que se daban en la casa. También, se daba en la casa y los papás habían reaccionado súper mal, incluso habían reaccionado violentos con él. Y, entonces, se les insiste que tienen que llevar al niño al psiquiatra, porque es una cosa que él no puede manejar si no es con fármacos, porque es una ansiedad demasiado elevada que él tiene.

20:30 Entonces, en ese caso, se está insistiendo en que la mamá ya va al médico y nos trae los informes, y hay una comunicación diaria con ella. Si este niño a lo mejor no tuviera este diagnóstico, se hubiera tomado otras medidas a través de inspectoría. Porque, se hubiera hablado con él, ya a la inspectora y si el niño continúa lo suspenden, incluso puede llegar a la expulsión.

21:00 Pero, acá en este caso como que están todos los profesores como que no lo ven como una ofensa, o sea, lo están tratando todos de contener. Incluso, él tiene la indicación de que cuando se sienta muy ansioso, él tiene permiso para salir al baño, y él va al baño y vuelve, para evitar que se ponga así públicamente con los compañeros. Ese seguimiento se está haciendo con él.

21:30 Y ahora, estamos esperando que vuelva. Está en sala, pero cuando la... Esta semana lo tenían que llevar al psiquiatra y nos tendrían que traer el informe de si le... Porque, estaba tomando medicamentos, entonces, seguramente la dosis que está tomando ya por la talla o por el peso no le está haciendo efecto.

22:00 ¿De qué manera los diagnósticos, como en el caso que tú me cuentas, generan situaciones en medidas disciplinarias dentro del colegio con los niños que tienen estos diagnósticos? Y ¿Cuáles son los límites de esas excepciones que se hacen?

Ya. Ese es un tema súper delicado, porque de hecho, nosotras como PIE hemos tenido varios como conflictos.

22:30 Bueno, por razones obvias, son cierta cantidad de niños por cada educadora diferencial en que la educadora está pendiente no sólo de las horas en que está en clases ni en la hora de recursos, sino que está como a cargo de esos niños. Entonces, derrepente se ha dado la eventualidad de que no viene la profesora de un niño y ese niño se desborda en la sala, ha pasado directamente a inspectoría y ese niño se ha ido suspendido de 4 días. Entonces, ahí comienzan los conflictos con inspectoría, con dirección, de que bueno, si es de PIE no significa de que está exento al reglamento interno.

23:00 Pero, muchas veces nosotras tenemos como que insistir en que sí, de que hay cosas que no se pueden medir de la misma forma, no se le puede pedir y exigir lo mismo a ellos que al resto de los niños. Hay como causas y un trasfondo distinto del por qué el niño está actuando así. Muchas veces hay niños que están actuando así también.

23:30 O sea, es un deber indagar, entrevistar y, si es necesario, a lo mejor el niño está presentando esas conductas y no presenta como un historial de diagnósticos ni de atenciones. Muchas veces hay niños que después empiezan a manifestar esas conductas. Entonces, en esos casos, también es importante no aplicar directamente el reglamento, sino que como indagar un poquito más, hacer derivaciones pertinentes antes de tomar decisiones. Acá en el colegio igual están como...

24:00 Al comienzo, igual era mucho más complicado, pero ahora igual como que están bien sensibles al tema y no sé, cuando ya identifican a los niños que son de PIE tratan de consultarnos antes o pasa cualquier cosa y nos avisan a nosotras, tratan de tomar las decisiones en conjunto. Pero, si ha habido excepciones en que no se ha tomado estas decisiones y se ha tomado medidas con niños que no corresponden.

24:30 ¿Cómo?

No sé, por ejemplo... Es que son casos bien extremos los que se me vienen a la mente. Pero, un niño que es de PIE un día estaba en la sala de clases y se descompensó, le pegó a un compañero y después, en el horario de salida entre que salen los más grandes y entran los chiquititos, el hermano mayor de uno vino, entró al colegio y lo trató de ahorcar.

25:00 Y el niño, en defensa propia, vino y lo mordió sacándole sangre del brazo, porque lo estaba ahorcando y él lo único que atinó fue a morder. En esa época, todavía no sabían que él era de PIE entonces, llegaron, lo trajeron acá y suspendido 4 días. Y, resulta que en la casa él tiene problemas de vulneración. Su mamá tiene enfermedad psiquiátrica grave, va y vuelve de la casa. El papá también, tiene problemas depresivos, estaba sin trabajo, tiene un problema de manejo con el niño.

25:30 Entonces, nosotros pensando en que la escuela es un ente protector de los niños, derrepente tomar esas medidas de enviar para la casa es como que no es el lugar más protegido. Es preferible que el niño esté acá, a que muchas veces esté en su casa. Entonces, esas cosas han pasado. Ahora cuando pasan esas cosas tan como graves, primero ven si el niño es de PIE o no, si tiene algún tipo de historia detrás antes de tomar ese tipo de decisiones.

26:00 Porque, esa vez quedó la escoba acá en el colegio. Todas las profesoras de PIE estaban súper indignadas, vinieron a reclamar con la inspectora de que cómo se podían tomar esas decisiones. Entonces, desde ahí de que se han entregado distintos tipos como de protocolos de derivación.

Para terminar, ¿Hay algo que creas se haya quedado en el tintero de lo que...?

26:30 Si. Un problema que surge cuando se hacen las derivaciones, que se da de parte del colegio y de parte del sistema de salud, es que muchas veces los médicos, los psiquiatras o los neurólogos creen que el colegio está exagerando. Muchas veces no es así, porque ellos no están.

27:00 Yo te lo digo como psicóloga, que yo soy como de las 2 áreas. Y, en el área de salud el cliente es el paciente con su familia, no el colegio. Entonces, derrepente el colegio envía niños pensando en que le den una solución como para el colegio, cuando no es así. Ese es como un error de lo que se espera que haga, no sé, cuando se hace una derivación, por ejemplo, a PROVISAM.

27:30 Muchas veces se espera que PROVISAM envíe indicaciones al colegio de cómo... Y, muchas veces eso no se da, porque al PROVISAM le llega el niño sí del colegio, pero es el

encargado de ver al niño y a la familia, resguardando la privacidad de ellos. Entonces, ahí se crea, se genera, muchos conflictos. Y, de parte de... Bueno, que es como lo mismo, de parte del colegio que espera una cosa y de los entes donde se deriva esperan otra cosa también.

28:00 Como que creo que debieran unificar criterios de qué es lo que ellos van a entregar al colegio y qué es lo que el colegio espera de ellos. Muchas veces ya la solución es la derivación, se derivan los casos, pero acá en el colegio no se sabe en qué van ni qué indicación pueden dar. Como que faltan expectativas. Se genera mucha falta de expectativas. Eso.

28:30 Genial. Muchas gracias.

Psicólogo(a) Programa de Integración Escolar (PIE) Liceo con enseñanza básica

00:00 ¿Podrías contarme cómo funciona el sistema de derivaciones dentro del colegio, ya sea dentro del mismo, como las que son externalizadas desde el colegio?

Mira, la verdad es que justamente estamos en estos momentos en un sistema como de reestructuración respecto de las derivaciones.

00:30 Esto, porque de alguna forma antiguamente la encargada de derivar es la orientadora, o los orientadores, directamente el encargado de salud que existe acá en la comuna que es del programa de salud escolar. Sin embargo, existen múltiples demandas al interior del colegio que a veces gatillan la derivación. O sea, los profesores jefes van directamente donde la encargada PES o yo que soy psicóloga PIE respecto de los alumnos PIE, también pesquise las necesidades y lo derivó directamente a la encargada PES.

01:00 Y eso, se volvía complejo. Se volvía complejo, porque no estaba todo coordinado, entonces, la información no necesariamente la sabían todos. Entonces, se está tratando de generar como un equipo formativo que lo componga convivencia escolar, la orientadora, la psicóloga del PES, el profesor jefe, etcétera. Y, que a partir de ese equipo se pueda tomar la decisión, en el fondo, de: “Ya, tenemos que derivar a este niño, etcétera”, siempre por el conducto de la encargada del programa de salud escolar ¿No?

01:30 Y es el conducto hacia fuera, en el fondo. Y lo mismo entre nosotros, que a partir de ese análisis de caso conjunto podamos definir como las tareas y los problemas, y que no estén predefinidos en esto de que: “Ah, ya, las del PIE acá”, sino que podamos tener una decisión en conjunto.

¿Cuáles son las causantes que se establecen para que un estudiante se decida que tenga que ser derivado?

02:00 Mira, más que nada, en general, como el equipo formativo no tenemos criterios formalizados y específicos. Dentro del programa de integración escolar de la red de psicólogos sí diseñamos algunos criterios específicos, que tienen que ver con que básicamente tengan conductas en la línea de la agresión, una importante inadaptación al sistema escolar...

02:30 No recuerdo bien ahora todos los criterios, pero bueno, también como crisis de pánico, síntomas muy angustiosos, como en esa línea. Ahora, igual se queda corta la línea, porque uno de alguna forma en el abordaje clínico ahí al ver al niño, al entrevistarlo, aparecen múltiples problemáticas. O sea, de dinámica familiar, etcétera. Pero, de alguna forma si se pudiera hacer así como una línea gruesa de derivación, tiene mucho que ver con las necesidades individuales e intrapsíquicas, tanto del niño como de la familia.

03:00 Yo creo que por ahí se hace la derivación. Y, cuando no pasa tanto por ahí, sino que da algo más ambiental, etcétera, podemos recurrir a estrategias de acá desde la escuela. Yo creo que es un poco eso.

¿Cuándo se decide que un estudiante tiene que ser derivado? ¿Cuándo la causante es un gatillante de que se tenga que hacer derivación?

03:30 ¿Qué es lo que marca ese antes de un niño que mantiene su cotidianidad escolar de siempre y se decide ser derivado? Puede ser desde tu experiencia o si hay algo estipulado, no lo sé.

No, no hay nada estipulado, pero yo creo que ahí hay dos. Uno, es lo que te decía, que hay niños que en realidad uno ve una conducta, por ejemplo, una conducta muy angustiosa, como compleja en relación a los pares, etcétera.

04:00 Y, tal vez desde mi rol, yo soy psicóloga también, entonces lo entrevisto y me doy cuenta que en realidad hay necesidades de que tenga una evaluación psicológica o que siga un proceso psicoterapéutico. Eso por un lado, como es. Y por otro lado, está esto otro que yo te señalo, de los niños que en realidad tienen algunas dificultades que podrían aparecernos más como ambientales. Entonces, ahí primero generamos estrategias nosotros ¿No?

04:30 O sea, tratamos de que participe en algún taller, tratamos a lo mejor de hacerle un seguimiento más cercano: unas 3 entrevistas, 4 entrevistas, de tener en las reuniones de trabajo colaborativo algunas estrategias especiales para el niño: que se le den roles dentro del curso, etcétera. Y bueno, a partir de eso vamos evaluando. Cuando esas estrategias no funcionan en el marco, yo creo, de un mes o un mes y medio, podemos empezar a pensar de qué otras maneras podemos ayudarlo.

05:00 Y ahí, pudiese surgir la derivación desde ahí. Eso.

¿Podrías contar alguna experiencia en que tú hayas estado implicada en algún proceso de derivación?

Ya. Déjame pensar una. Me acuerdo de una, por ejemplo. Es un chico que está acá desde primero básico, ahora está en segundo, pero repitió el año pasado.

05:30 Estamos pensando en un chico que lleva en esta escuela 3 años. En primero básico tenía una conducta escolar bien disruptiva con dificultad para atender la clase, para seguir las instrucciones, se paraba mucho de la sala, de su puesto en el fondo, gateaba por el piso mientras la profesora hablaba, etcétera. Pero, nos parecía un alumno bien como con dificultades conductuales. Primero básico ¿No?

06:00 Como que había muchas cosas por hacer, entonces, participó conmigo en algunos talleres, trabajamos con la profesora jefe algunas estrategias a nivel de curso también, como de reforzamiento básicamente. Y, finalmente pasó de curso. Pasó de curso y yo creo que... Bueno, un chico con una conducta bien opositorista con los adultos. Pero, si bien yo creo que tuvo poquitos avances, aún creíamos que podíamos como apoyarlo a nivel de escuela.

06:30 Teníamos hartas reuniones con la mamá también, con la profesora diferencial, como bien en conjunto, con la profesora jefe. En segundo básico, también dijimos: “Ya, este va a

ser un buen año para él, porque cambió la metodología del curso”. Él pasó a segundo básico y entró a un curso donde se trabaja en grupo, donde los profesores tienen un montón de reforzamientos grupales para los niños, donde les asignan roles respecto de cada grupo y donde se trabaja como bajo 3 prismas fundamentales, que es: la autorregulación, la limpieza y el respeto.

07:00 Entonces, están constantemente haciendo lo que hacen sobre esos como valores de alguna forma. Y es entretenido, más dinámico, un sistema de clases súper distinto y no tan tradicional como el resto de las clases acá. Entonces, pensamos que iba a funcionar súper bien y, efectivamente, pudimos trabajar bien colaborativamente con el profesor, se logró trabajar hartito, él reguló un montón su conducta, etcétera.

07:30 Pero, siguió presentando estas características más bien opositoras, más bien rebeldes, a veces le contestaba mal a la profesora especial, la mamá tenía problemas en la casa con las normas y límites, también. Y, veíamos que ya iba creciendo, iba pasando el tiempo, y a pesar de que tenía algunas luces de ir avanzando acá, tal vez requería de un apoyo externo.

08:00 Entonces, el año pasado, a principios más menos del año pasado, hicimos la derivación a la red de salud comunal. Lo atendió ahí la psicóloga y la psiquiatra, y trabajaron hartito en relación con la mamá, con las normas y límites, etcétera. Y, yo creo que este año él ha tenido un muy buen año escolar. Entonces, obviamente se mantienen algunas dificultades, pero ha avanzado hartito y estamos todos bien contentos.

08:30 Yo creo que ese es un recorrido externo, donde intentamos hacer hartas cosas, donde tal vez retardamos un poco lo que es una derivación, pero yo siento que un poquito con todas esas mezclas él logró avanzar.

¿Qué entiendes tú por conducta problemática? Y ¿Cómo crees que estas conductas repercuten en la institución?

Chuta, es compleja esta pregunta.

09:00 Es compleja, porque yo siempre parto de la base de que todas las escuelas en realidad les exigen a los niños muy pequeñitos conductas que en realidad tal vez no son muy propias de la infancia. Colegios como éste también, que es un colegio súper tradicional, donde desde kinder vienen con su corbata y camisa, donde las salas tienen muy poco espacio, donde los niños no se pueden mover, donde tienen que atender mirando el pizarrón con clases súper tradicionales y poco interactivas.

09:30 Creo que es complejo. Es complejo hablar de conducta problemática tomando en cuenta que desde donde se está midiendo es un escenario que es exigente. Entonces, es muy simplista decir que: “conducta problemática del niño es que no atiende a la clase, que no puede estar sentado”. Pero, sí las conductas se vuelven problemáticas en el sistema escolar, más allá de que tenga el niño una conducta problemática.

10:00 ¿Entiendes la diferencia que quiero hacer? Y, pasa que esos niños que son quizás más inquietos, que necesitan mucho más explorar, que son menos sobre-adaptados finalmente, lo pasan mal en el colegio y, principalmente, en un colegio como éste. Y, yo siento que, lamentablemente, en esa óptica como de normalizar a los niños ese tipo de niños lo pasa mal, y tanto él, como el sistema escolar.

10:30 Entonces, pasa a tener una problemática, pero para el sistema, no para el niño. Harto se ha tratado de conversar, de abordar ahí, de qué podemos hacer nosotros como sistema para cambiar y tratar de que ese niño con una conducta que no se está adaptando al sistema escolar se pueda adaptar. Pero, cambiando al sistema y no cambiando al niño, entendiendo que el niño no necesariamente es el que tiene el problema, sino que es esta exigencia.

11:00 Pero, eso es difícil. Eso es difícil. Eso es un cambio social y es un cambio paradigmático, entonces es súper lento. Y, si tú me preguntas ¿Qué entiendo por conducta problemática? Lamentablemente, en la escuela sigue siendo el niño que tiene una conducta problemática y que le molesta a todo el mundo, que nadie sabe qué hacer con él. Ese niño, el niño que se para, el niño que conversa mucho, el niño que no sigue las instrucciones, el niño que no copia.

11:30 Y, yo siento que avanzar es llevar la discusión sobre esa conducta problemática, pero hoy, así en este momento, yo siento que ese es el niño que está indicado de esa forma. Y bueno, hay hartito que hacer desde el sistema.

Esta consideración que tú haces al decir que: “efectivamente la conducta problemática no está en el niño, sino más bien, en el sistema que altera de alguna forma dentro de un espacio concreto como es la escuela”, y por tanto, pareciera ser que más bien la conducta problemática emerge de quienes lo identifican en cuanto problema, o sea, profesores, psicólogos, educadores, etcétera.

12:00 ¿Cómo, entonces, tú trabajo entra a intervenir un cuerpo, un niño, que el problema no está en él? ¿Cómo se compatibiliza ese trabajo?

12:30 Porque, en definitiva me parece que, en base a lo que tú dices, intervenir a un niño donde no está el problema en él es un viaje sin llegada, si en definitiva van a seguir siendo los adultos quienes el día de mañana le sigan diciendo que él tiene una conducta problemática.

13:00 ¿Cómo es el trabajo? ¿Cómo se interviene? O ¿Cómo piensas tú que esto que tú llamas “intervenir el sistema” se puede hacer y cuáles son los límites?

Es súper difícil, súper difícil. Es súper complejo, porque... O sea, yo estoy súper consciente de que esto es un cambio social, es un viaje que se hace de a poco. Siento que no soy yo u otros profesionales que trabajan desde esta línea los que van a hacer el cambio en esa medida.

13:30 Pero, sí yo creo que hay que generar y mantener un equilibrio. O sea, si tú no tomas al niño, si tú no acoges esta problemática o esta demanda que te presenta el profesor jefe, el

orientador, porque el niño no copia, no se mueve, porque no, y te quedas sólo con el sistema, entonces, inmediatamente eres como invalidado.

14:00 Entonces, yo siento que incluso es un poco estratégico el trabajar con los niños. Ahora, yo trabajo con el niño, en general, haciendo estos talleres pequeños dándole un espacio, un espacio para que juegue, para que cree, para que se mueva, para que se vincule con otros. Entonces, tampoco pensé crear como una intervención conductista para que él cambie su conducta, sino que habitualmente trato de que sea un espacio de creación. Por ejemplo, ahora tengo un taller donde los niños escribieron unas historias, sus propias historias, y las estamos representando.

14:30 En el fondo, en cada sesión es el director de la sesión, entonces juegan, tenemos unas telas y con ellas crean lo que van ocupando. Entonces, me parece que está bien tomar al niño y darle un espacio en el que pueda expresar lo que no puede expresar en el otro contexto que es más estructurado. Y, por otro lado, creo que es estratégico tomar al niño también, porque si no a quienes de alguna forma les pesa, o les molesta, la conducta del niño en la sala, entonces, no validan tus intervenciones.

15:00 Pero, sí creo que es súper importante acompañar eso con una conversación constante, que a veces es media infructuosa, y a veces no tanto. Pero, ¿Cómo en esas reuniones de trabajo colaborativo poder ir poniendo el tema, buscar estrategias de equipo que se puedan ir incorporando con las salas de clases?

15:30 No sé, por ejemplo, en primero básico trabajamos con la profesora jefe con un chico que tenía una conducta disruptiva, problemática, desde ahí con un títere. Entonces, la profesora trabaja con el títere adentro de la sala de clases, lo ocupa de reforzamiento, los niños se lo llevan para la casa en la medida que el títere está basado en un cuento, que es para que los niños aprendan a escuchar, pensar y después actuar. Entonces, el títere los invita a eso. Se trabaja con eso.

16:00 Entonces, ¿Cómo poder incorporar estas dos cosas? Con estos chicos yo trabajo en un grupo aparte, pero también, generamos estas estrategias con la profesora como para que el ambiente de clases sea uno que los motive más. Yo creo que es eso. Ahora, esa pega no se puede hacer siempre tampoco. O sea, yo te cuento estas experiencias, pero son experiencias que no quiero que se entienda que es lo que ocurre siempre, porque no ocurre siempre, son hechos puntuales.

16:30 ¿Cuáles son los límites que se presentan para que eso no pase siempre, no puedan hacerse ese tipo de intervenciones siempre?

A ver, primero yo creo que pasa hartito por la apertura a trabajar en equipo, o sea que haya una apertura de todos los lados, que nos sentemos, que conversemos, que estemos dispuestos a recibir sugerencias. Y, que esas sugerencias no sean como: “Oye, tú hace esto y yo hago esto otro”, sino como efectivamente un trabajo colaborativo.

17:00 Yo creo que eso es algo que debe darse, es algo fundamental para poder generar una pega como esa. Y lo otro, es que... No sé como decir esto para que no suene mal. Pero, es que... Un poco como que de alguna forma la semilla de la comprensión que las personas involucradas tengan respecto de las dificultades escolares de algunos alumnos.

17:30 O sea, por ejemplo, hay una vieja escuela donde en verdad todo se resuelve con el medicamento, con el fármaco, o donde siempre la dificultad está en el niño. Y eso se ve, o sea, esa actitud para mirar los problemas se ve incluso reflejada en la relación que se establece con los apoderados, donde se les manda directamente a que vayan al médico, que vayan al neurólogo o que su hijo tiene problemas.

18:00 Y los apoderados, también comienzan a sentirse súper perseguidos. Bueno, y frente a esos sistemas es más difícil como aportar algo o coordinarnos en un trabajo conjunto. Y a veces, terminan ocurriendo experiencias de abordajes aislados, porque no nos entendemos, porque no nos validamos, o sea, para ninguno de los dos lados en realidad. Ahí, es mucho más difícil establecer algo conjunto. Y ahí, finalmente yo termino: “Ya, cojo esto”.

18:30 Seguimos juntándonos e intentando cómo dialogar. Y nada, se trabaja con el niño en estos talleres igual, pero esas expectativas que tienen los otros también, o sea, finalmente que este espacio no sirve para nada, porque no se está como corrigiendo al niño. Eso es como lo que ellos pensarían, como: “Está este taller, la psicóloga lo hace, pero el niño no cambia y no copia, no escribe”.

19:00 Entonces, ahí se pone un poco infructuoso. No sé si te respondo respecto de los límites. ¿Si?

Sí.

Ya.

19:30 Hay un proceso de derivación interno, pero también, hay una derivación hacia fuera.

Si.

Al COSAM, a los CAPS, etcétera. Pero, hay una aparente, o real, interacción con otros profesionales que no están en el espacio concreto de este colegio.

20:00 ¿Cómo se desarrolla esa derivación externa? Y ¿Cómo se desenvuelve tu rol específico en ese proceso de derivación externa de niños con conductas problemáticas?

Aquí está todo centralizado por la coordinadora del programa de salud escolar, del PES. Está todo centralizado por ahí.

20:30 Hay una persona que tiene ese rol acá en el colegio y es la única persona que puede de alguna forma concretar la derivación. Entonces, todos los otros actores le llevamos a ella la derivación, yo hago un informe o una información que ella misma me entregó del programa

escolar de salud, y ella es quien gestiona las derivaciones. Todo se centraliza ahí. Entonces, nada se puede derivar de otro lado.

21:00 El tema, y es un poco lo que te decía al principio, es lo que pasa entre los distintos otros actores que le llevamos la información a ella, de que eso no necesariamente coordinado ni centralizado. Y, ahora se está tratando de pensar de que estemos coordinados y la gente sepa que uno u otro hizo la derivación de tal niño, porque eso no está. Entonces, eso se vuelve un poco caótico. Pero, siempre es así.

21:30 En el caso mío puntual, y desde el programa de integración, tenemos establecido de que para hacer las derivaciones externas tenemos que hacer entrevistas. Se entrevista al niño, podemos aplicar unas pruebas gráficas, entrevista al apoderado y conversación con el profesor jefe, donde surge la problemática con el niño. Y, a partir de eso, escribimos nuestro informe o la ficha de derivación, y se la llevamos a la encargada de salud escolar. Ese es como el mecanismo. Y, tratamos de avisarle, que eso no está coordinado, a todos los agentes posibles que se les pueda avisar de esto.

22:00 Pero, bien arcaicamente, así como: “Oye, hice esto, derivé a tal niño”, “Oye, acá”, porque no tenemos todavía eso coordinado, centralizado de alguna forma que nos llegue a todos.

Respecto a los tratamientos farmacológicos, que algo comentaste ya antes, ¿Cómo se mantiene un tratamiento farmacológico a un niño desde tu rol específico?

22:30 ¿Cómo, cómo se mantiene?

Obviamente, desde aquí no se receta un niño farmacologicamente, sino que viene probablemente a partir de estas derivaciones hacia fuera del colegio y vuelven recetados, medicados, etcétera, a partir de los distintos diagnósticos y sus respectivos medicamentos. ¿Cómo se mantiene? ¿Cómo mantiene el PIE, por ejemplo, un tratamiento?

23:00 ¿Cómo resguardan los efectos de esos tratamientos?

En realidad, es poco lo que se puede hacer al respecto. Ahora, sí monitorearlo constantemente en las entrevistas con los apoderados, que nos cuenten si los niños siguen el tratamiento que fue asignado por el neurólogo, psiquiatra o el especialista que haya sido. Y también, hay un sistema acá de que hay que, ya se por su jornada o, porque quedan solitos en casa, los padres tienen poca capacidad de darles los medicamentos.

23:30 Porque, salen temprano en la mañana y el niño viene en la tarde, se queda solo toda la tarde con un hermano de 12 años, 13 años, y resulta que el medicamento lo tiene que tomar a las 2 de la tarde cuando inicia la jornada escolar. En esos casos, hacemos toda la coordinación con las enfermeras, quienes se preocupan con consentimiento informado de los apoderados, los apoderados una vez a la semana le traen los medicamentos, de que ellas les puedan dar el medicamento a los niños.

24:00 Ese es como el sistema. Y lo demás, en el fondo, yo creo que nada. O sea, entrevistas con los apoderados y ahí ir haciendo el seguimiento. No sé si podemos como intervenir mucho más en eso.

¿Cuáles son los efectos que tú ves en tu trabajo clínico dentro del colegio, con sus límites y todo, a los niños que vienen con tratamiento farmacológico?

24:30 Incluso, pudiendo hacer una comparación con aquellos que no lo tienen o aquellos que teniendo un tratamiento farmacológico lo descontinúan.

Chuta, es que ahí a mí me pasa algo como dual con los medicamentos ¿Ah? Que, es un poco como la misma dualidad que te planteaba al principio.

25:00 El niño con problemas de conducta versus el sistema. Me pasa algo similar con los medicamentos o con esto que te decía también, de atender al niño o atender al sistema. Porque, si bien creo que el medicamento en ningún caso es como la varita mágica que viene a solucionar los problemas conductuales de los niños en la sala de clases.

25:30 Y, que muchas veces, muchas veces, están sobre-medicamentados niños que no lo requieren. Bueno, es súper fácil diagnosticar “déficit atencional” para algunas personas, como algunos neurólogos. Y, los niños tienen, sin duda, una conducta muchas veces que es mucho más plana con medicamentos y, por ende, molestan menos en la sala de clases. También, participan menos, juegan menos, etcétera, pero molestan menos.

26:00 Y, finalmente, eso es lo que muchas veces personas de la comunidad escolar agradecen. A mí me pasa, no sé si me voy un poco por las ramas, pero a mí me pasa que siento que a algunos niños el daño que se les hace de sindicarlos todo el tiempo como una conducta problemática, de que no lo hacen bien, de no copian, de que no escriben, de que se portan mal, de que tienen anotaciones así por millones, etcétera, es tan alto que siento que incluso el medicamento puede ser útil para ellos.

26:30 Independiente de que... Yo sé que en otro contexto, con otras reglas, a lo mejor no lo necesitan, porque no es el niño el problema. Pero, siento que el daño que a veces se produce por el sistema escolar, por la estigmatización, etcétera, es mucho más alto que tomar un poco de medicamento en este contexto si es que el apoderado no lo puede cambiar, quiere seguir acá, lo que sea.

27:00 Siento que el daño a veces es más alto. Y, como te digo, este cambio es un cambio social, un cambio de paradigma a largo plazo. Y, muchas veces hay algunos pequeños que no pueden esperar a ese cambio, porque avanza más rápido, pasa entre medio.

27:30 Si bien, creo que no son todos los niños, yo creo que a algunos les hace más daño lo que pasa a nivel de relaciones, que tomar unos gramos más o menos de fármacos. ¿Se entiende lo que quiero decir?

Sí, claro. De todas formas, ¿De qué manera piensas que puede desarrollarse un trabajo dentro del colegio en que pueda prescindirse el uso de medicamentos?

28:00 ¡Ay! Es que yo creo que primero...

Si es que puede ser prescindido, porque en una de esas...

No, yo creo que sí puede. Sí puede, pero yo creo que hay que modificar, hay que reestructurar, lo que se entiende por escuela y por niño. O sea, como te decía al principio, primero entender que los niños se mueven.

28:30 Que los niños se mueven, que los niños necesitan interacción, que son cuerpo también, que necesitan experimentar, probar y no sólo estar sentados mirando para adelante, ni apretados. Yo creo en una escuela con más espacios, con más espacios que permitan esta movilidad y, que esta movilidad no sea mal entendida y ni mal interpretada por los otros. Y también, en la medida que hay más espacios, hay una modalidad más fluida.

29:00 O sea, en la medida en que están todos apretados, el niño que se mueve, hace ruido, porque la silla le pega a la meza de atrás, el compañero de atrás le pega el manotazo, porque le empujó, o sea, es todo un efecto, también asociado a eso. Entonces, yo creo que son clases más interactivas, son clases de mayor movimiento, con más espacio físico. Y eso, podría hacer prescindir del medicamento, porque no vamos a estar pensando en que necesitamos a ese tipo de niño que esté quieto, en poco espacio, mirando para adelante y escuchando a la profesora nomás.

29:30 Estamos pensando en otro, en la medida en que pensamos en este tipo de clases. Que queremos un niño que se mueva, que participe, que dialogue y yo creo, que ahí podemos prescindir de los medicamentos.

Mencionas el cuerpo. ¿Cómo ves esta suerte de dicotomía o de separación que pareciera haber dentro de los espacios educativos, probablemente dentro de este espacio concreto, esta separación entre cuerpo y afectividad, o cuerpo y mente?

30:00 ¿Cómo ves tú que esa percepción dicotómica prolifera entre los distintos actores que confluyen en este espacio? Profesores, profesoras, tus mismos colegas, etcétera.

30:30 Y ¿Cómo crees que pudiese repercutir en el niño esa separación irreconciliable entre cómo actúa su cuerpo, cómo se mueve su cuerpo, y la afectividad que está implicada en ese movimiento, en esa acción?

Yo creo que es bien complejo, porque...

31:00 O sea, la primera palabra que se me vino a la cabeza con lo que estabas planteando es como la “espontaneidad”. Al separar mente de cuerpo se coarta también, la espontaneidad de alguien y, por ende, la posibilidad de creación, de creatividad. Porque, no eres tan libre para crear.

31:30 Siento que estos sistemas escolares habitualmente se basan demasiado en el control de las propias demandas del mundo interno, de la creatividad, del impulso, están como siempre coartando un poco eso para que sea a merced de lo que otro le ofrece. Y, siento que en esa medida lo que se forma son niños, adolescentes o jóvenes como obedientes de alguna forma y poco creativos.

32:00 Es lo que me preocupa, lo que siento que no va de la mano con un desarrollo positivo o saludable. No sé si te respondo con eso.

32:30 ¿Cómo se desarrolla tu trabajo específico como psicóloga dentro el colegio con otras líneas de acción, específicamente una línea más pedagógica del abordaje de lo que pudiésemos definir como “conductas problemáticas”? Si bien, es un término que ya hemos visto que es un poco relativo, o sea, bastante relativo, pero de alguna forma prolifera como una etiqueta y, por tanto, hay que usarla.

33:00 Ya. Primero, yo no trabajo nunca, creo, como al servicio de regular la conducta. O sea, no tiendo a enganchar con que al niño hay que normalizarlo, hay que corregirlo.

33:30 Y, por eso es, como te decía, que tiendo a generar talleres que son de reconocimiento emocional, de habilidades sociales, que tienen una visión muchos más amplia y es como darle al niño ese espacio de creación, devolverle ese espacio de creación o de desarrollo.

34:00 Con bien pocos recurso aquí igual, de espacios o lo que sea, pero igual se hace lo que se pueda. Y, en algunos contextos también, porque creo en este equilibrio que te decía, de que los niños también, lo pasan mal en la sala de clases si es que no hay un cambio. Lo pasan súper mal y tiene un efecto muy negativo para su desarrollo.

34:30 Es que intentamos generar alianzas con los apoderados como generar estrategias con más hábitos, con más rutinas en la casa, reforzamiento de ciertas conductas, acompañamiento de los papás, que estén más cerca, un poco en esa línea. Acá también, existe lo que es el manual de convivencia, entonces, más allá de que yo no trabaje en pos de corregir al niño, sí pasa de que si el niño no se va adaptando a este sistema escolar, empieza esta carrera de estigmatización.

35:00 Le empiezan a llover las anotaciones, él tiene que hacer muchos trabajos para remediar su conducta, le llaman al apoderado, tiene suspensiones, etcétera. Entonces, es difícil unir ambos caminos. Yo siento que esa es como una pega pendiente.

35:30 Como que en estas visiones que son distintas no nos divorciemos tanto y podamos encontrar un punto en que podamos hacer algo conjunto para trabajar con estos niños, más que sólo este espacio que yo te decía como de dialogar, de conversar, de intentar poner temas. Porque, ese es más con el profesor jefe en la reunión colaborativa, en ese espacio.

36:00 Pero, yo creo que también, es con inspectoría, también es con esas áreas, orientación, que manejan y que velan por que se cumpla el manual de convivencia, etcétera. Yo creo que

falta un poco el unir visiones o generar puntos de encuentro para poder hacer un trabajo mejor. Yo encuentro que hasta ahora igual está un poco disociado.

36:30 Estaba pensando en un alcance de tu respuesta, que es que de alguna forma tu trabajo como psicóloga del colegio ¿De qué manera apunta? ¿Cómo apunta a un sentido más proactivo que reactivo?

37:00 A veces como que el trabajo de psicólogo, de la psicóloga, en el colegio se restringe mucho a lo reactivo. Hay una conducta problemática y hay que intervenirla, hay que derivar, etcétera, y se mantiene en un trabajo focalizado, temporal, etcétera, y que sus objetivos son en el mediano plazo.

37:30 Pero, ¿De qué manera piensas tú, si es que sucede o no, que tu trabajo está orientado a una consideración más proactiva del estar de los niños en el colegio, básicamente, en el sentido del aprendizaje? ¿Cómo se vincula tu trabajo con el aprendizaje, con el aprender, de los niños?

38:00 Mi rol está sufriendo transformaciones desde el 2014 en adelante, justamente con el objetivo de que en la construcción que vamos haciendo ahora aparezca este rol, uno, más preventivo. O sea, cómo tomar temáticas del sistema escolar que pudiesen ser reelaboradas, reconstruídas. Cómo generar espacios que permitan que todos los niños aprendan.

38:30 Y dos, también, cómo colaborar con los profesores jefes, con orientación, etcétera, para generar que la escuela sea un espacio nutritivo para los niños, o sea, que realmente puedan venir aquí y aprender, llevarse algo. Bueno, este camino no ha sido fácil y yo creo que estamos transitándolo todavía. No sé si hemos llegado a eso y, por ende, no sé si te voy a poder decir: “Oh, mira lo que estamos haciendo”, porque tal vez no.

39:00 Pero, sí de la forma en que estamos partiendo, uno, es fomentar más este trabajo colaborativo que, si bien todavía no se da con todos los profesores, es como poder censar en conjunto y pensar respecto de. En algunos casos todavía están los niños, de que: “tráeme un niño, este niño se portó mal”, pero ojala pasara de ese diálogo, al diálogo de pensar como las prácticas pedagógicas dentro del aula, como si se da con algunos profesores.

39:30 Por ejemplo, donde hicimos unas tarjetas para estimular la comprensión social, entonces, cómo los niños van a ir jugando derrepente en alguna clase con el profesor jefe a sacar estas tarjetas y dialogar respecto de algunas preguntas de comprensión social. Esto que te decía del títere. O también, del aprendizaje de que, por ejemplo, con algunos profesores estamos viendo que cada niño en su meza, su puesto, tenga un método de trabajo, o sea, de qué es lo que hay que hacer primero, reunir la información, etcétera, para poder pensar sobre lo que tienen que abordar como trabajo, como tarea.

40:00 Pero, esos son poquitos espacios, en general, todavía estamos muy pegados en las discusiones respecto de “los niños”. O sea, llega una profesora: “Oye, es que a este niño le pasa esto” y todavía muy reactivo.

40:30 Entonces, yo creo que hay que pasar de un lenguaje al otro lenguaje, pero eso es lento e influyen muchos factores para que se pueda dar ese tipo de conversaciones.

Por último, ¿Cuál crees que son las repercusiones que tiene para los niños el que se sometan a una trayectoria de derivaciones e intervenciones específicas dentro del colegio, a partir de los que se identifica en ellos como: “conductas problemáticas”?

41:00 ¿Cuáles son sus repercusiones, ya pensando y poniéndose en el plano subjetivo de los niños?

Es un poco lo que te decía antes, de que esto genera una alta estigmatización en los niños y también, en su desarrollo como identitario de quién es cada uno.

41:30 Estar en un ambiente gran porcentaje de tu tiempo, donde te están sindicando todo el tiempo como que eres el que no puede, el que te falta algo, el que no cumple con las expectativas, es súper prejudicial. Y más aún, si eres el que viene del especialista y está ahí contigo, la profesora diferencial te ayuda en la clase y al resto de tus compañeros no tanto, viene la psicóloga y te saca de clases, la fonoaudióloga te saca de clases. Yo creo, que eso es súper perjudicial para el desarrollo identitario de cada una de las personas y de los niños.

42:00 Y claro, después te derivan, etcétera. Si bien, yo creo que muchos niños requieren de la derivación externa, creo que la escuela les hace un mal favor con darles apoyo individual en la escuela y sindicarlos como: “el niño con dificultades”.

42:30 Yo creo, que hay que avanzar hacia este diálogo conjunto para trabajar en las salas de clases, sobre la metodología de las clases, etcétera, sobre los espacios a lo mejor abiertos para todos los niños, talleres donde se inscriban voluntariamente, donde se invite a algunos. Hay que trabajar sobre eso. Pero, como bien insisto y ha sido toda mi lógica, siento que estamos avanzando en un cambio en esa línea, creo que hoy no se puede decir: “Ya, se prescinde de esto, listo y nunca más vamos a sacar a un niño”.

43:00 No, porque si no, no hay diálogo y hay algo que es muy impuesto. Entonces, creo que en algunos casos podemos ir ya hablando de metodología, hablando de estrategias, en otros casos, todavía estamos hablando de niños y, por ende, la intervención sigue siendo focalizada en los niños. Y creo, que si bien eso es prejudicial, de pronto también, es como un paso en ese cambio social.

43:30 De que tenemos que tomarlo, de que tenemos que ser a lo mejor no doctrinal, no tener estrategias conductistas en ningún caso. Como te digo, yo hago talleres mucho más amplios y diversos, pero sí hay que trabajar con el niño, por que si no, no hay estrategias posibles de ahí en adelante. “Ah, es que la psicóloga nunca trabajó con el niño y no hizo nada, entonces, ahora yo no la pesco”. ¿Se entiende? Entonces, no hay diálogo, se pierde.

44:00 Entonces, finalmente, es un puente el trabajar hoy con los niños, es un puente aún.

Por último, ¿Hay algo que quisieras agregar al cierre, algo que te gustaría complementar a lo que ya dijiste? ¿No?

No. Si hay algo más que me quieras preguntar...

44:30 No, yo creo que estamos.

Ya. Muchas gracias.

Psicólogo(a) Intervención en crisis

00:00 ¿Me podrías contar, en base a tu experiencia, cómo funciona el sistema de derivaciones tanto al interior, como hacia fuera de los colegios, a partir de las conductas problemáticas identificadas en niñas y niños?

Tanto el interior, como al exterior.

00:30 Bueno, partir quizás, diciendo que mi experiencia relativa al sistema de derivación tiene que ver con un primer momento donde esto estaba muy en pañales, muy desordenado, donde la verdad es que no había mucha derivación, sino que había a veces y sin tener muy claro cuáles eran los criterios de entrega de niños de un sistema a otro. Entonces, el esfuerzo que hicimos en un primer momento...

01:00 En un primer momento, fue tratar de situar qué tipo de intervención es la que estamos haciendo, qué tipo de intervención había que hacer y, de alguna manera, responder a la necesidad que estaba emergiendo con fuerza desde los colegios. Yo llegué por el 2013 a la corporación. Antes trabajé en el consultorio Hernán Alessandri como psicólogo clínico.

01:30 Esa es mi formación. Invitado al programa escolar de salud. Entonces, es un programa nuevo que, de alguna manera, quería ocuparse de la salud más integral de los niños y las niñas, así como del resto de las personas y el ciclo vital. Y, lo que pasó fue que al momento de llegar estaban ocurriendo hartas cosas en el colegio relativas a la salud mental bien dramáticas.

02:00 O sea, había intentos de suicidio más o menos seguidos, había mucho desconocimiento sobre cómo abordarlos, había muchos involucrados sin conversar entre sí, estaba todo más o menos desordenado. Y pensamos que hacía falta darle una mirada de salud a este fenómeno que estaba ocurriendo, un poco sin saber qué es lo que estaba pasando. Solamente, sabíamos que se hablaba mucho de ideaciones suicida, ideación suicida.

02:30 Como estudiantes que declaraban esto desde distintas edades, en distintos colegios, pero agrupados en el Carmela Carvajal, en el Liceo 7, en el Mercedes Marín. Como una cuestión bien fuerte que estaba pasando. Entonces, bueno, lo que hicimos fue tratar de darle un formato a esto.

03:00 Y fue difícil, porque el sistema de derivación implica para formarlo el entender el lugar desde donde uno está parado. O sea, si ¿Eran estudiantes o eran pacientes? Fue la primera pregunta. Y, es una pregunta que es difícil de responder en lo concreto, en lo operativo. Es difícil responder cuando uno cruza de un paradigma de salud a uno de educación. Tienes que conversar con profesores, con directores, con un sistema educativo con un curriculum que está pensando en otra cosa, en disciplinar para que escuchen y aprendan.

03:30 Un poco yo miraba así esto, como: ¿Será que tienen muchas ganas de que los dejen tranquilos? ¿Será una crisis del niño o del equipo que lo escucha? Y bueno, para pensar en esto, no empezamos a juntar hartos con Fernanda.

04:00 Debo decir, que influyó bastante que fuese profesora de filosofía. Logramos conversar un poco sobre esto y no sólo tener que responder de manera rápida, sí o no, con qué hay que hacer.

¿Te refieres al área de convivencia?

A la convivencia.

¿A un trabajo en conjunto con convivencia?

Si. Primero, con Fernanda, después con convivencia. Primero, con Fernanda, porque me caía bien, es simpática y tenía nociones sobre el sujeto escolar bastante complementarias a nociones más del sujeto paciente.

04:30 Entonces, podríamos conversar sobre eso. Y después, claro, evidentemente hay toda una maquinaria y un dispositivo de convivencia escolar, y yo estaba situado en un programa de salud escolar. Desde ahí las instituciones conversan, pero luego de que las personas tengan algo que ver. Y lo que fuimos pensando es: ¿En qué momento podríamos intervenir? Tanto salud, como educación.

05:00 ¿Cómo nos ordenábamos? Primero, respondiendo a este niño, dándole un espacio sin responder tan rápido, y luego, tratando de sistematizar este ejercicio. La idea era justamente no enviar un niño al sistema de salud, sino derivarlo. Que pudiese volver después.

05:30 O sea, que el niño pudiese seguir siéndolo. Sea un niño estudiante que además, pueda tener la dimensión de paciente, además que pueda ser hijo, hay distintas dimensiones. Y, no queríamos que esto fuera como tan absolutista: “Ok, este niño lo convierto en un paciente, lo vamos a tratar como tal”. Yo te voy a contar lo que pasó sobre la dimensión judicial que se involucró después. Y la idea, era poder hacer un continuo donde una responsabilizara también, al papá de este niño, al la mamá de este niño, al tío, al abuelo, al que sea que hiciera las veces de contenedor, de formador.

06:00 Para resolver esos problemas puntuales y después, volviese a ser un estudiante como todos los demás. Entonces, mi experiencia sobre el sistema de derivación tiene que ver con que tuvimos que sortear y hacernos hartas preguntas: ¿Quién es ese niño? ¿Quién es el papá? ¿Quién es el que enseña? ¿Quién es el que los trata?

06:30 ¿Qué trata uno, cuando trata a ese niño? Para llevarlo después, a expresiones concretas. Uno necesita hacer protocolos, necesita hacer fichas, porque también, el tiempo argumental y reflexivo es muy distinto al tiempo operativo. O sea, yo no voy a estar conversando de esto todo el tiempo con la encargada de no sé qué o con el inspector que tiene al niño suspendido. Es complicado y hay que de alguna manera responder.

07:00 Lo que pensamos entonces, era hacer un sistema de derivación poco paternalista, que situara al sujeto al centro más que a los profesionales, donde la idea es instalar capacidades de resolución en los colegios y que salud fuera simplemente acompañando, o más que salud,

la maquinaria psiquiátrica, dispositivo psiquiátrico, fuese acompañando este proceso. Entendiendo, que son niños, que son estudiantes y que además, puedan por momentos ser pacientes.

07:30 ¿Cómo funcionó en el interior? Después de un tiempo, logramos hacer una ficha, llamamos 11, que era algo bien importante, porque era una comisión mixta de salud y educación entonces, era como algo importante poder decir: “Dale, vamos entre 2 instancias o paradigmas, además de aparatos administrativos o direcciones administrativas, preocupándonos en conjunto de un niño y de su familia. Acompañarlo a recorrer lo que tenga que recorrer por psicólogo, psiquiatra, asistente social, en fin”.

08:00 Sea la necesidad que tuviese tratar de responderle y después, esto pudiese volver al colegio y que no quedara haciéndolo al niño estigma tampoco, que es como el lado peligroso del área de salud. Uno interviene y el temor, a veces fundado, era que esto era como llamar a los bomberos, porque si llamas a los bomberos van a apagar el incendio, pero los cuadros los van a romper, van a romper las historias, van a romper los lazos.

08:30 Entonces, como un poco cuidadosos. La idea era entonces, integrar a este sujeto a una serie de prestaciones que teníamos como salud, en este caso, fundamentalmente a la atención primaria que es el sistema público, el sistema de FONASA nuestro, para que recibiera en un sistema primario.

09:00 Sin psiquiatrizarlo demasiado al principio, sin ir directo al conflicto por el que se llenó la ficha: “pega al profesor”, “muerde al no sé quién”, “se tira de no sé dónde”. Ver un poco qué le pasa de manera más desprejuiciada. Entendimos que era importante relevar esto, que un niño tiene diversos factores que están incidiendo en lo que le está pasando e inclusive, aunque sean en él donde éstos se expresan, no todos dependen de él.

09:30 Eso es básicamente. Y no todos dependen de él, me refiero a nivel conciente, por ejemplo, puede tener incluso un problema como tener los indicadores de salud disparados, puede ser diabético, puede ser cualquier cosa, o puede tener problemas en la casa, violencia intrafamiliar, o puede tener comorbilidad de salud mental. Entonces, había que partir un poco de cero desde salud.

10:00 Sale de educación, nos lo entregan a este paradigma de ver primero respetuosamente qué pasa. Y eso, fue un ejercicio bien importante, porque la primera expectativa que se tenía a veces en los colegios es que iba a llegar salud, iba a sacar un niño de clases y lo iba a meter al psiquiátrico, o lo iba a dopar, o me lo iban a planchar para que yo pudiera seguir mi vida tranquila como profesor, de alguna manera.

10:30 Entonces, no, la idea es vamos a ver qué pasa, vamos a involucrar a los papás. Muchas veces, su ausencia es causante de lo que aqueja a este niño. Así son los niños, digamos. Y también, al profesor, porque ese profesor, ese formador, tiene un rol importante que jugar. Y por eso, es el énfasis de instalar las capacidades en los colegios.

11:00 Entonces, para ir redondeando el tema de las intervenciones en crisis, iba yo al colegio cuando me llamaban. Al principio, me llamaban casi por cualquier cosa, luego por el énfasis en la lista por capacidades instaladas, por los protocolos, muchas conversaciones con las enfermeras, con las encargadas de convivencia, con los directores, no sin pocas peleas. Llegamos a un momento en que cuando me llamaban era, porque se habían agotados algunos recursos, recursos pedagógicos.

11:30 Ese era el mejor de los casos, cuando ya se había conversado con la mamá, se había tratado de entender qué pasaba, se habían preguntado también, los profesores un poco qué tienen que ver con esto. Ese fue un trabajo súper importante que se hizo desde convivencia, porque el esfuerzo que se hizo ahí también, era que las propias encargadas de convivencia se hicieran cargo lo más posible de este niño. No sé si cargo, pero responsables en su medida de cómo podían ellas colaborar en lo que le estaba pasando al chico.

12:00 Amplificando algunos efectos, mitigando otros, llamando a los papás a veces. Si, por ejemplo, la metódica era suspender a un niño que tiraba no sé qué cosa en la sala o al compañero, porque así lo dice el estándar, que ella pudiese aportar su punto e incluir ahí la observación de que el niño no lo está pasando tan bien y que dejarlo en la casa, donde mal lo está pasando, no lo iba a ayudar.

12:30 Entonces, con esos pequeños gestos... Y el proceso de construcción con salud, porque esto es un proceso súper... Creo que sigue siendo un par de años después como algo que está formándose, afinándose. Entra a la atención primaria, ser evaluado si era necesario o, en algunos casos puntuales, yo mismo los tenía que derivar a instancias secundarias o terciarias.

13:00 Pero, con la convicción de que después tenía que bajar los niveles, hacerse un tratamiento si lo necesitaba, identificar quién necesitaba el tratamiento. Ese, es como un punto de vista que enfatizamos hartito, si era el niño, el papá, el hermano, o el mismo profesor, el mismo encargado de convivencia o la enfermera quien no está pudiendo lidiar con el tema. Y nos llevó a entender como granito el concepto de crisis, ¿Qué vamos a protocolizar como crisis?

13:30 Al principio, usábamos muchas definiciones relativas al estado de conciencia del estudiante, al qué sé yo, a los distintos indicadores de la entrevista psiquiátrica. Sin contárselo a los niños, pero es lo que uno miraba. Te lo cuento como desde el que uno evalúa. Orientación temporo-espacial, velocidad de pensamiento, contenido del pensamiento. Todo tipo de indicadores de un paciente, quizás más psiquiátrico como de evaluación psiquiátrica, más que un paciente psiquiátrico, pasamos a entender dónde estaba la crisis.

14:00 Quizás, era mucho contenido y ponerle demasiada oreja a un niño que está con una situación conflictiva o problemática. Y quizás, quienes necesitaban esa oreja tan aguda a veces eran quienes lo rodeaban: el compañero que está afectado y por insistencia la profesora termina llamándonos, porque el niño es golpeado por este otro, no es él quien golpea.

14:30 O, la profesora ya no sabe qué hacer, porque efectivamente hacerle clases a 45 niños y que uno debe estar dando botes todo el día debe ser terrible. Entonces, definimos en un protocolo que la crisis tenía que ver con la distinción de los recursos de la enfermera, en este caso, la encargada de convivencia, en definitiva, del colegio.

15:00 Los recursos del aparato como educativo. Esa, va a ser una crisis. Y ahí, entraba salud y entraba una salud que ya no se preocupaba de esos puntos de vista educativos, porque ya estaban trabajados y, se preocupaba más bien de contener el daño a los demás. Porque, hay experiencias de intervenciones en crisis donde efectivamente hay funcionarios que terminaron en el hospital del trabajador, y eso pasó. Un niño descompensado efectivamente te puede mandar al hospital del trabajador.

15:30 Ahora, no es que quiera hacerlo, no puede no hacerlo que es otra... Y bueno, el énfasis después tuvo que ver con intervenir lo menos posible, lo justo y necesario, con acotar muy bien los ámbitos de responsabilidad de salud. En este caso mío, que yo iba a los colegios a una cuestión muy puntual, muy bajo perfil, muy de cirujano si se quiere, que no cause mucho ruido y donde tienen que hacerse las acciones necesarias en los colegios.

16:00 Y además, supervigilar eso. Muchas veces nos tocó que la intervención en crisis fue menor a la del seguimiento. Cuando se develaban abusos sexuales detrás de esas intervenciones o detrás de esas descompensaciones, y era el mismo colegio donde nos confirmaba la hipótesis de que era del colegio y no del niño, porque el niño nos contaba una cosa y el colegio no había podido reaccionar, y en esa sordera el niño enloquecía.

16:30 Ir a hacer escuchar al colegio, a ese director, en algunos casos, por ejemplo, de que realizara una denuncia generaba crisis. Pero, al menos el niño ya estaba en otro lugar, ya no estaba al centro de la crisis. ¿Cómo lo veo en el exterior? Un sistema de salud al principio reticente, quizás asustado con la horda de niños que se suponía llegaría, con estos niños bestias que le iban a llegar a los centros de salud.

17:00 Hay que entender que en la red de salud en Providencia sólo se atendía a los que vivían acá. Y, niños que viven acá son menos del 15%. El 85% de los que van en media son foráneos. La definición de la alcaldesa sobre los que vivan, trabajen o estudien, algunos más propone a los que transiten por Providencia, tienen que ser atendidos.

17:30 O son vecinos, y sólo por el hecho de serlo, ya pueden ser atendidos. Generaba como un gran temor. A esto, yo le sumaría otra variable, que es que la salud mental de la infancia estaba poco trabajada en la comuna dado que la población es mayoritariamente mayor y mayor de edad, o sea, adultos y adultos mayores. Mayores, mayores, arriba de 90.

18:00 El tema de los niños era como poco visto. Yo siento que los profesionales también, tenían algo ahí. Yo con el tiempo me he dado cuenta un poco de eso. Trabajar en un lugar que no es en el centro y, tampoco en los lugares intermedios, quizás a estos psicólogos, médicos y enfermeras les amenazaba un poco que la expectativa que se pudiese generar sobre su propia respuesta terapéutica.

18:30 Algo muy personal en su punto de vista. Con todo, definimos que la red los tenía que acoger. Después de no pocas trabas, por una cuestión administrativa. Esto otro que te cuento es una visión como prospectiva, o retrospectiva si quieres.

19:00 Efectivamente, eran pocos niños los que finalmente acudieron, pero nos interesaba que los niños que fueran, fueran por un conducto que es más bien regular, que esta ficha de solicitud de atención operase, porque marca el tránsito entre el estudiante y el paciente, y también, en la vía de volver a ser estudiante y de ser paciente. Mantener esto mismo separado, pero sin estar aislado. Un niño que puede tener todas las dimensiones y seguir siendo un niño.

19:30 Estaba muy preocupado, por lo menos en lo personal, estaba muy preocupado de no generar mecanismos que estigmatizaran a los niños. Estos niños que son llevados por una especie de grúa al loquero y que después, los van a devolver tranquilitos. Son esos los compañeros que yo tuve cuando chico. Porque, eran... no sé. Es como abstraídos ¿No es cierto?

20:00 Se llenaron las fichas, se llenaron los protocolos, cuidamos esas medidas. Hoy por hoy, me parece que sigue siendo... Sigue estando en proceso esta lógica de... Tanto interna, como externamente. Externamente me refiero a la red de salud e internamente me refiero a los colegios.

20:30 A generar los lazos, a estar dispuestos al menos, pero a generar los puentes para que este niño transite de un lugar a otro. Es algo que hay que seguir trabajando. Me parece que es un proceso que tiene que ver con la cultura, también de la propia sociedad, si son los mismos papás, los mismos profesores y, por defecto, los mismos niños los que sienten que hay una división. Quizás, en unos años más pudiésemos hablar de un continuo.

21:00 Por otro lado, me parece importante relevar que no por trabajar intensamente en generar un continuo, me parece sano y justo, que haya un dispositivo terapéutico clínico dentro del colegio. Porque, es el espacio del estudiante, no del paciente. Cuando estas psicólogas PIE, algunas buenas y otras un desastre, intervinieron los niños, algunas los hacían ser verdaderos “acting-out” a propósito de una intervención precipitada, atosigante, inquisidora.

21:30 Y, no con malas intenciones, con las mejores intenciones quizás. Yo esperaba las mejores intenciones. Pero, resultaba que salía un niño corriendo, corría por el tercer piso vuelto loco y uno preguntaba: “¿Qué pasó?”, “No, bueno, salió de la conversación con la psicóloga del PIE”. Ahí, tú dices: “Chuta, bueno, ves que hay hartito que trabajar”. Y ahí, hay profesores buenos y malos, y hay intervenciones mejores que otras. ¿A qué aporito yo o a qué aportamos nosotros? A generar un continuo.

22:00 Que un niño pueda ser estudiante. La pregunta es: ¿Estudiante o paciente? Bueno, las dos, pero cada una en su lugar. Uno como adulto es psicólogo, es papá, es hijo, es un gallo que está cansado el día viernes, es un gallo que quiere salir no sé a dónde, que está dando una entrevista y que se le olvidan las cámaras, las grabadoras. Entonces, yo creo que tiene que

ver con eso, con respetar la diversidad de las dimensiones del niño, y respetar también, las dimensiones de un profesor, porque un profesor no es esa figura inmaculada.

22:30 Y, a mí me gusta que no lo sea, de autoridad irrefutable. Porque, como sabemos que no lo es, cuando se encarna demasiado ese ideal y “muestran la hilacha”, por decirlo en español, queda la embarrada. Los profesores son personas. Y, a veces las intervenciones nuestras eran y hay un par de ellas bien exitosas.

23:00 Me acuerdo de una profesora del liceo 7 que reaccionó de una manera muy como importante ante el relato de un niño. El relato de un niño relativo al abuso. Y, conversando con ella, la intervención viró hacia ella. Al niño se le hizo la intervención e incluso se derivó, ni me acuerdo, porque el foco era ella, la profesora. Profesora que había perdido un niño, que había perdido un niño con la fantasía de dejar, de abandono, de abuso.

23:30 Y, meses después, al haber ido al colegio a otra intervención, porque hay que recordar que un momento fueron muchas intervenciones y afortunadamente después de fueron dilatando, la profesora estaba mejor. Y ahí, cambiamos la vida de esta persona adulta, no del niño, pero de una adulta que enseña a 45 niños por vez. No sé si te queda alguna idea de lo interno y de lo externo.

24:00 El origen. El origen de las derivaciones. Pareciera ser que gran parte de las motivaciones de que se produzcan movimientos dentro de estas trayectorias de derivación, surgen dentro o fuera de las salas de clases, pero en el espacio del colegio. Y ahí, la voz del profesor o profesora es bien importante en esta queja. Que, efectivamente, opera en el ámbito de una queja, más que una demanda propiamente tal, construida con una necesidad o con un motivo de consulta estructurado, etcétera.

24:30 Opera en una queja que muchas veces se restringe a la conducta problemática con distintos significantes utilizados, pero que al final apuntan a aquella conducta que establece un problema para el desarrollo de la clase, para el desempeño del profesor frente a estos 45 estudiantes.

25:00 Ese niño que es disruptivo y que se empieza a poblar con una serie de significantes como aquellos ¿No? Lo disruptivo, lo problemático, etcétera. ¿Cómo entiendes tú, desde tu posición como profesional de la psicología y tu lugar institucional, “conducta problemática”?

25:30 Y, ¿Cuáles son las repercusiones que tiene tanto en los niños, pero también, como causante de derivación, esta idea de la conducta como problemática, disruptiva?

Bueno, es un tema ahí.

26:00 Bueno, es muy interesante el punto. ¿La conducta problemática para qué? Ese es el subtítulo de la... No sé si es una afirmación o una hipótesis. La conducta problemática y la queja. Desde el...

26:30 Estoy pensando cómo abordar la pregunta. Desde el lugar institucional y desde la disciplina evidentemente uno puede entender que la queja es la antesala de una demanda, entonces, es absoluta o permanente. Sin embargo, otras veces es la antesala que por oportunidad, o carencia de oportunidad, se ha dado de hacer una demanda.

27:00 Te contaba recién de esta profesora que cuando tú tienes la oreja puesta ahí, no es la persona, es la función de un dispositivo donde te puedes acercar al otro y preguntarle dónde le duele o por qué le duele esto que le duele. Aparecen demandas, obvias y evidentes, demandas de reconocimiento del lugar que uno tiene para el otro, que debiese tener para el otro y de expectativas no satisfechas de ello.

27:30 “Yo soy su profesor. Yo no sé qué. Yo, yo, yo”. La laguna, el mar del yo, digamos. “Yo le diese. Yo quisiese. Yo aquí. Yo allá”. Pero, la verdad es que es una función. Y, se devela quizás, el siguiente estadio: “Es que no me quiere. Es que yo lo quiero a él y no me quiere como profesora”.

28:00 A propósito del respeto. A propósito de que yo estoy convencido de que el profesor que se distingue del maestro, del maestro que te enseña. Te enseña, porque uno, tiene la voluntad de hacerlo, y dos, pareciera querer transmitirte eso, y en esa transferencia, yo estoy férreamente convenido, hay algo de amor en juego.

28:30 Amor al saber, al enseñar o qué sé yo qué tipo de amor habrá. Pero, me parece que por ahí va la demanda y su antecesora queja. Creo que toda queja es en potencia una... Bueno, y en psicología nos dan duro con eso. Toda queja podría ser una demanda. Ahora, otra es cosa es poder responder a esa demanda. Pero, al menos uno ya sabe qué quiere o qué no puede.

29:00 Yo creo, que por ahí va el tema de la conducta problemática, de que un niño en frenesí cuestiona la posición del otro, del otro profesor, del otro maestro. Me refiero, al que sólo enseña y al que ama enseñar, al que quiere dejar la marca. Y, la frustración que eso lleva del legítimo temor de los demás compañeros y de la legítima, entonces, preocupación del profesor por que estos otros compañeros no sean agredidos física o simbólicamente por el frenesí que éste encierra. Lo porta.

29:30 A mí, me parece muy interesante pensar en el síntoma transitorio, o más bien, por así decirlo, en el escenario que ese síntoma elige para que se vea. Si uno piensa el drama, el drama de teatro, el criterio número 1 de una buena obra es que tenga impacto.

30:00 Y eso, no significa que sean niños buenos para el show, se trata de que hay niños que tienen (y esa es la maravilla del síntoma), que se hacen, lugar ahí donde van a ser escuchados. Ahora, ¿Por qué necesita -uno pensaría- ese niño generar con tal implicación de recursos, con tal compromiso sintomático, tal o tal escena?

30:30 Por experiencia escénica tiene que ver, yo creo, con la dificultad de generar una demanda justamente. De nuevo, es su queja, es su pataleteo. ¿Legítimo o no? No tengo idea.

¿Es bueno o no? No sé. Si, me parece que tiene que ver con la necesidad de dar a conocer, más bien darse a conocer. No sé, yo estoy...

31:00 Yo creo, que ni siquiera los adultos. No hago mucha distinción entre la conducta problemática de un niño y de un adulto. Si es que estamos hablando de un niño de 15 años es más bien, desde mi punto de vista, nominativo si es joven o adulto joven.

31:30 Desde mi punto de vista, si se quiere, aquellas estructuras psíquicas ya están más o menos puestas. Eso, ya está más o menos operando. Y bueno, la mayoría de las crisis eran de niños no tan niños, de niños jóvenes, de niños adolescentes con todo su dolor, con todas sus dolencias. Ahora, lo que se puso más crítico, lo más interesante y lo que ocasionó incluso, la misma noción de “conducta problemática” (desde el punto de vista de cómo lo abordábamos), era que estas crisis empezaron a ocurrir con un niño mucho más pequeño al centro.

32:00 Colegio de Providencia, intento de suicidio activo con una cuerda de un niño chico, de los primeros cursos. Entonces, ahí efectivamente la noción de sujeto en juego y de equipo en juego es distinta.

32:30 No sé si mientras más chico había que estar más preocupado, pero quizás, uno podría pensar de que esa cantidad de recursos involucrados, esa economía psíquica puesta en juego a tal nivel, que está siendo prematuramente insaciada. Así lo pensaría yo.

33:00 Como una pataleta. Para hablarlo a nivel de la señora que limpia el suelo: “No, si le dio la tontera de nuevo al no sé cuantito, le dio la pataleta”. Otros decían: “Le vinieron las crisis”. Otros dicen: “Se despersonalizó”, y ahí toda gente muy ___ con las circunscripciones. Porque, de alguna manera, la conducta problemática te sanciona a ti. Yo creo que está a la base de ese concepto que deberá tener, por supuesto, distintos niveles de análisis, distintas perspectivas teóricas y prácticas.

33:30 Pero, en el sentido más común de los comunes, es violento para ti tener a tu lado, o debiese ser violento tener para ti alguien a tu lado, alguien que no va a respetar tu propio límite ni el suyo, porque te obliga a ti a tener una posición activa frente al otro, contra el otro o hacia el otro.

34:00 Pero, estos profesores que se quejaban, porque... Bueno, ya te he contado la cantidad de recuerdos y vivencias previas. Ellos, no necesariamente han hecho el análisis de entender que lo que le pasa con ese niño es, porque está proyectando la vivencia propia y todo ese cuento que no tengo idea. Ellos simplemente se sienten, y me lo dijeron varios, violentados con tal niño. Y eso, es interesante de analizar.

34:30 El concepto de “violencia” encapsulado o representado por un niño, un niño que podría ser cualquiera. Un niño, que podría ser adulto y que después, con acceso a otros temas, podría tener otras consecuencias. No dejo de pensar con estos temas a propósito de lo que pasó en Estados Unidos, digamos de un niño que mató a otro.

35:00 No sé si fue, porque no le devolvió algo, pero que mató a otro mediante un arma de adultos (si se quiere) y va a estar preso quizás. Es como esto de las consecuencias, porque la conducta problemática ha sido muchas veces abordada desde la relevancia de los medios correctivos en función del castigo, pero como más bien, del miedo. “Si tú haces esto, te va a pasar esto”.

35:30 Debería estar a la base de que uno tendría el principio del placer bastante desarrollado como para acercarse a lo bueno, a lo que me hace bien y alejarse de lo que me hace mal, pero no es así. Uno no sólo actúa a favor de lo que a uno le gusta. Uno, porque uno no sabe muy bien lo que le gusta ni lo que quieres, y dos, no sólo se basa o se ejercita la subjetividad en una persona apegándose a lo bueno, a lo que dicen que es bueno, a lo que le hacen creer que es bueno.

36:00 “Si tú haces tal cosa, te vas a portar de tal manera”. Pero, si tú eres un niño problemático, un niño que se porta, porque la conducta es básicamente que no se trata de un niño que piense en este punto. En otro momento de la historia ese fue el problema, que podía hasta pensarlo. No, ahora él tiene una conducta, hay una motricidad en juego, una motricidad que desencaja al equipo, al grupo y que confirma, desde mi punto de vista, la idea de que la crisis se presenta no sólo en el niño, quizás no en el niño, ese sujeto, sino en el equipo que lo circunscribe, que lo rodea.

36:30 Más bien, que fracasa en la... ¿Cómo decirlo? En la circunscripción, en dar en el clavo y decir lo que siente, lo que le pasa, para calmarlo.

37:00 Podríamos decir, para que se quede tranquilo y seguir la clase, o quizás, para ayudarlo. Entonces, lo disruptivo y lo problemático evidentemente siempre van a tener que ver con un para quién o por qué. ¿Por qué? Uno podría pensar a propósito, digamos ya más... Pongámosle esquema sintomático o recurso sintomático.

37:30 ¿Qué implicancia tendrá en este sujeto, qué alcance tendrá para este sujeto, radicalizar su postura, comprometerse de tal manera a la escena? Entonces, son preguntas complejas que yo creo que es necesario abordarlas desde distintos lugares. Yo creo también, que sería importante abordarlo desde el lado psicomotriz o motriz.

38:00 En Chile no hay psicomotricistas, hay terapeutas ocupacionales. En Francia hay, por ejemplo, psicomotricistas. Entonces, enseñan a los niños a propósito de... Bueno, hay mucha teoría ahí, a propósito del psicoanálisis. Tú te debes acordar cómo se llama este gallo del “yo piel”...

Didier Anzieu.

Eso. Y él, postulaba a propósito del cuerpo. No es el único, hay otros que lo llamaban: “holding”, “handling”.

38:30 Hay otros que lo llamaban y lo circunscribían a la experiencia del parto, a lo traumático. Yo no sé, no me caso con ninguna. Pero, evidentemente el cuerpo cómo se mueves, cómo

interactúa, sobre todo a tempranas edades, cómo esto se estimuló o no se estimuló, yo estoy convencido de que tiene un impacto importante. Que, tiene que ver con un impacto que yo pensaría que tiene que ver con lo que después se transforma en lo que simbólicamente refiere a los límites.

39:00 Esto que ya te decía del problemático, porque a mí me pone en un problema, a mi posición, a lo que hoy se defiende mucho como “mí metro cuadrado”, a cómo me enseñaron a mí cuando chico que se los límites se rompen cuando uno vulnera los límites del otro. Pero, ¿Dónde está ese límite? Evidentemente hay un consenso, consenso entre 2 partes. Cuando no está la otra parte, uno no hay consenso, dos hay problemas y tres o arrancas, o nos defendemos, o qué hacemos.

39:30 Pero, básicamente a propósito de los profesores y de los mismos estudiantes, la conducta problemática es una tensión con uno como persona, con uno como profesor, con uno como estudiante, con uno como hijo. ¿Qué voy a decir? ¿Qué voy a hacer? En el mejor de los casos, ¿Qué voy a hacer para ayudarlo?

40:00 Más promedio y más común de lo que uno quisiera, es: “Bueno, ¿Cómo hacemos para que se quede tranquilo el cabro y me deje trabajar tranquilo?”. Entonces, evidentemente yo ahí le encuentro sentido a esta queja. ¿Por qué este profesor en algunos casos, no en todos, va a tener que hacer la demanda si la demanda la tendría que estar haciendo otro? Yo creo, que hay una demanda a eso también. “¿Por qué este cabro de mierda me lo mandan así y en la casa qué hacen con él?”.

40:30 Porque, yo creo también, que esa queja en algunos casos puede ser como a la re-transmisión de un no hacerse cargo en otro lugar, incluso del mismo niño. Como que el adulto dice: “¡Ah! De nuevo”. Cuando apareció el dispositivo de intervención en crisis, bueno: “Estupendo. Si los papás no funcionan y yo soy el profesor, bueno, que estos huevones se hagan cargo”. Y la caída de las expectativas fue brutal. “Ah, pero yo pensé”. Hasta que se hizo la demanda.

41:00 “Yo pensé, que ustedes iban a llegar y me iban a sacar de este apuro -como me lo decía una directora de un colegio- Yo no sé que hacer con esto. Yo pensé que ustedes y ustedes no llegaron, se demoraron”. Porque, resultó que una vez nos demoramos un poco más, pensamos que las capacidades ya estaban suficientemente instaladas. Es muy delicado el equilibrio entre el paternalismo o simplemente soltar. “No, si ya saben, ellos sabrán”.

41:30 Es delicado, porque son procesos, esto es como un columpio, digamos, para agarrar vuelo para adelante y para atrás. Pero, derrepente esa directora me dice: “Mira, lo que pasa es que yo no tenía idea de qué hacer”. Miedo, claro. “Tengo susto con este niño. Me da susto este niño. Me da susto de que yo le diga a ese papá en él no haga ningún eco y el niño me lo sigan embaucando a mí sola. Si el niño se tira del tercer piso a mí me van a colgar”. Y, tiene toda la razón.

42:00 Ella es responsable. Eso.

Por último, y tomando en consideración esto que tú dices sobre aquello que opera en la queja, que cuesta que devenga esa queja en una demanda, en una necesidad sentida de que se opera, se manifiesta, etcétera. Pero, que de alguna forma también, pareciera ser que tanto en lo que tú dices, como en lo que he ido recopilando a lo largo de esta investigación, como que hay una cierta metabolización del significante “conducta problemática”, ¿No?

42:30 Y, que al final prolifera en una nueva significación que es esta idea de “crisis”. Y, tomando también, esta consideración de que efectivamente una conducta que tiene mucho que ver con el cuerpo, con la manifestación del cuerpo, de la motricidad o la psicomotricidad, etcétera.

43:00 Y después, poniéndonos en el caso de una crisis, es como ergo desarrollar un cuerpo en crisis ¿No? Es un cuerpo que se estremece y que queda con marcas, etcétera. Entonces, como en esta idea de el cuerpo en crisis, como en la importancia también, del cuerpo en la infancia, tanto considerando la hiperactividad, la inhibición, etcétera, como este niño que se mueve para existir.

43:30 ¿Cuáles son las repercusiones, las consecuencias que tú ves en el niño o niña, fundamentalmente en las marcas que quedan en este cuerpo que hace crisis, del sistema de derivación y la serie de derivaciones a las que son sometidos, o a las que son, de alguna forma, insertos los niños?

44:00 Más que sometidos, porque no necesariamente son sometidos, pero en las que son insertos los niños, tanto interna, como externamente de los colegios.

Para partir, es el cuerpo el lugar donde uno... A mí no me gusta mucho la noción de “tabula rasa”, del cuerpo blanco, limpio.

44:30 El niño es fantasía, fantasma, heredero de cuanta significación y frustración haya pasado por la mente de aquellos en donde se engendró. Y va a crecer con eso. Como decíamos nosotros: “Será mala la mamá, pero es la que tiene”. Y, tiene mamá. Ahora, la mamá, ¿Podrá cambiar algo? Si. Si la mamá no reconoce, no asume, no concientiza aquello que no está haciendo muy bien, no va a poder cambiar.

45:00 En ese sentido, si no hay marca, si no hubo marca, no va a poder cambiar la misma marca. Es un poco inevitable. Yo soy enfático en una postura más personal, menos profesional y más personal desde la paternidad, por ejemplo, en cuanto uno habla de maternidad, el maternaje.

45:30 Pero, desde la paternidad, de la función de corte que implica, pero no en la teórica, sino en la concreta, decir: “Ya, vaya a acostarse. Se acabó. Vaya a acostarse”. Haciendo, por supuesto, el obvio cliché sexista sobre el hombre y las mujeres, pero es un juego la función de cortar y la función de contención.

46:00 Evidentemente, los hombres y las mujeres las hacen en simultáneo, se alternan. Pero, en el profesor, el lugar del corte: “Ya, córtela. Ya, estamos”, es también, una marca. Me parece que también, es importante delimitar, demarcar. No es lo mismo marcar, manchar, que demarcar, delinear, dibujar o cortar. Y ahí, te vas poniendo más amoroso si tú quieres, más erótico también, en el mismo...

46:30 Cuando tú dibujas hay una...

[Interrupción de Audio]

47:00 ¿En qué estábamos?

Estábamos en el cuerpo, en las marcas del cuerpo.

En el lugar de inscripción.

Si.

En el qué significará marcar en esta inserción. Bueno, ok. A mí me gusta esa palabra, la inserción y el cuerpo.

47:30 Cuando uno piensa en que el cuerpo que se estremece no es necesariamente el del niño, sino el del equipo que no lo puede contener, donde el estatuto simbólico ya se asume que entró, también, se asume que todas las marcas no quedan en las manchita que queda o no queda. Y también, se asume que justamente en lo simbólico es donde las instancias de corte y de contención operan.

48:00 O sea, si uno deja el plano de lo corporal y de lo biológico, y accede a este plano que la definición propone como simbólico, es decir, el cuerpo como lugar de inscripción. Es algo teórico, pero llevémoslo a la práctica. No, porque tú choques o te choquen en un auto, vas a estar traumatizado. A veces, basta con haberlo soñado para quedar pésimo varias semanas. Entonces, la relevancia del lugar de lo simbólico.

48:30 Esa es una postura personal. Y, la responsabilidad que se debe tener ante esto, o sea, los protocolos de derivación, las intervenciones en crisis, está todo en un plano corriente, mundano si se quiere, donde uno no sabe muy bien qué está tocando cuando toca, a qué le está hablando cuando habla, dónde estás interviniendo si es que interviene. Si no, es un mero cuchicheo.

49:00 En esas intervenciones en crisis de ideaciones suicidas activas de niños que terminábamos resolviendo en un pacto de mano, de palabra, incluso a veces con una firma, era puro simbolismo del cuerpo. De que el sujeto que habita en ese cuerpo se comprometa a, por lo menos, cuidar aquello que porta. Porque, a veces, parecían una chaqueta: “Me quito la vida, no me quito la vida”.

49:30 Tampoco, a mí me convence la idea de que el mundo es lo suficientemente bello como para vivirlo, yo no soy de esos. Y creo, que desde ese lugar los chicos que se abrieron

conmigo, los profesores, los directores y el sistema de derivación, como se fue construyendo se dio, a propósito de ese respeto de no juzgar. Aquí solamente estamos facilitando.

50:00 Facilitando que transcurra, que fluya si tú quieres, que se movilice una, ojala, interrogante. Ojala una interrogante, si no, un cuerpo portado, ni siquiera portante, ni siquiera... A mí me gusta mucho esa definición, ese usar la palabra como: “Oye, esa niña tiene porte, como que se lleva a sí misma. Con toda la dignidad, tiene porte”.

50:30 Sinónimo de elegancia del alma, si tú quieres. Bueno, hay otros que son portados nada más. Bien. Tiene que ver con el proceso, con el continuo, entre queja y demanda, tiene que ver con el cómo uno se las lleva con este cuerpo. A veces a uno, a veces a los sujetos que en el análisis aparecen, se revela y evidencia que este traje que le pusieron no tiene nada que ver con ellos.

51:00 Bueno, para qué hablar de las experiencias de la transexualidad. Pero, atengámonos acá. Justamente, me acuerdo del caso de una niña que se quería suicidar, porque su cuerpo no le correspondía y, la verdad, es que tenía toda la razón. Como ella decía el relato, su cuerpo no tenía nada que ver con ella. Ahora, ¿Cómo tú abrazas eso? Esa diferencia es lo que en estos casos te puede llevar a vivir de una manera un poco más sensata, más tranquila.

51:30 Con sensata, me refiero a más sentida, a más... Que tenga algún propósito, no sé si divino o mundano, no tengo idea, pero un lugar donde uno pueda a ratos ser feliz, a ratos soportar la tristeza, anhelar, soñar, que el espíritu vuele un rato, a reírse.

52:00 También, bajonearse, pero no bajonearse hasta el extremo donde ese cuerpo se deja de ser tuyo y debe ser sostenido por otro con lágrimas en los ojos, como pasaba en los colegios: “¡Oye: no te mates, no te mates!”. Ese nivel de drama, de radicalización de los sistemas psíquicos, para ponerle un concepto un poco más fino, me parece que es ahí donde uno debe intervenir.

52:30 Es eso lo que uno debe favorecer con el sistema de derivaciones, que las distintas dimensiones que van apareciendo o emergiendo del sujeto, de este sujeto que es estudiante, que es paciente al mismo tiempo, que además es hijo, tengan su lugar. Y su lugar, significa también, demarcar el lugar, demarcar que esto que aquí ocurre es de otro lugar.

53:00 Yo estoy convencido, de que el síntoma tiene que ver con una situacionalidad, con un situacionar, con poner un punto aparte. Ok, corte. Ahí, tiene que haber un corte para que el propio sujeto sepa administrarse, gestionarse. Pero, eso es un proceso. Si hay alguien que está en crisis y que pone en crisis al resto, porque el sujeto es transitivo, es un sujeto medio objeto, es conmocional y supone al círculo que lo rodea.

53:30 Lo que no es menor, porque hay que hacerse cargo de hay un círculo que te rodea, sino: “Carta que no llega a su destino, no es carta”, como decían por ahí. Entonces, facilitar que las distintas dimensiones emergentes del sujeto vayan transcurriendo en un espacio de...

54:00 No sé muy bien como describir ese espacio, pero en un espacio que no sea tan extremo, tan todo o nada, que sea ojala más trascendente para el sujeto. Yo estoy convencido de que un cabro que tiene 2, 3, 5 a 25 crisis, puede dejar de tenerlas y puede ser un cabro absolutamente normal, en el buen sentido de la normalidad, de la ancha normalidad, de la vereda ancha de la normalidad.

54:30 Yo creo, que ahí falta entender que este sistema de derivación encierra todo esto que yo te digo como en su filosofía más profunda, que sea más permeable, que se entienda, que sea más asequible.

55:00 Quizás, hay que buscar la manera en que en las menos palabras decir esto de una manera que impacte. De que tú tienes derecho a tener distintas dimensiones y que el deber de quien te rodea es facilitar que eso ocurra de buena manera en el lugar que corresponda, para decirlo como en breve. Si un profesor ve que el niño está en crisis no sólo lo va a convulsionar a él, sino quizás, entender que tiene una necesidad otra de otro que le puede colaborar en esto. Trabajo en red.

55:30 Y, que no tiene que ver con despacharlo. Derivar no es despachar ni desresponsabilizarme. Es aún más responsable el profesor cuando accede a esta ficha de solicitud, porque es responsable en el buen sentido, porque invita a otros actores a formar, a marcar, este cuerpo. Entonces, el tema de la marca a mí me parece, como decía en principio, el tema de la tabula rasa es un principio explicativo.

56:00 También, tenemos la otra noción que es más bonita, que es la de la pizarra mágica. No sé si te suena la pizarra mágica. Todo por ahí ya quedó escrito en algún lugar. Ahora, no nos centremos tanto en borrar eso que ya está escrito, porque no sabemos las consecuencias que va a tener, pueden ser positivas o negativas, dependerá de otras cuestiones. No está destinado el niño a quedar con una marca, porque el profesor lo hizo pésimo o, porque la mamá no estuvo.

56:30 ¿Tiene más riesgos? Si. ¿Tiene –dice la Organización Mundial de la Salud- más factores de riesgo? Si. Ahora, en un análisis no sé. Depende de a dónde el sujeto se quiera llevar, pero para eso tiene que ser conciente de que es él el que se lleva. A mí me encantaría que eso fuese lo que quedase en estos sistemas de derivación.

57:00 Un lugar adecuado para cada dimensión. Y eso implica, por supuesto, mejorar no sólo el sistema de derivación, mejorar la salud, mejorar la educación, mejorar las relaciones a la familia, la relación al trabajo de los mismos adultos, mejorar un montón de cosas. Pero, yo creo que se pueden ir... Yo creo, que hay que ir promediando para arriba. Creo que hay que invitar a los papás a que sean ellos los maestros de sus hijos y que no cele tanto su saber el profesor, porque evidentemente las frustraciones que tiene son importantes.

57:30 Ojala exista el espacio, y hay que favorecerlo. Yo estoy convencido de que se ha ido logrando, de alguna manera, con el mismo sistema de derivación que los profesores hayan dejado algunos de quejarse y han empezado a demandar otras cosas. Demandar mejoras de

servicio, mejoras de derivación, pero a la base de ello está también, asistir a los límites de su intervención.

58:00 Que es lo mismo, se supone, estamos pensando para los niños. Si tú dices que hay un sujeto en crisis y que es la premisa que yo tengo, con la cual logré en la época que estaba a cargo de esto, que es de darle a cada cual la dimensión que corresponde en cada lugar. También, opera para los demás. También, opera para el psicólogo que va a los colegios.

58:30 Yo iba muy puntualmente a hacer una cuestión muy puntual y después, sigilosamente para afuera. Tampoco, iba a apagar tanto, cuando ya esto estaba siendo peligro para el propio sujeto incluso, hay que intervenir con más fuerza. No siempre se puede llegar a este análisis y, a veces, simplemente hay que actuar. Nos pasó, a veces, había que agarrar al niño y hacerle marcas, marcas de castración del corte: “No te muevas de este metro cuadrado, porque no te puedo controlar”.

59:00 Meterlo en una ambulancia y después, bueno, empezar a pulir, afinar, a suavizar, estos trazos primeros grotescos que se hicieron, después hay que empezar a dibujarlos. Eso es marcar, también. Eso es interesante, la mancha, la mancha y el relato propio: “Yo cuando chico fui el niño complicado del curso”. Como dices tú: “Fui el de la conducta problemática”.

59:30 Si ese ya no tan niño se hace la pregunta de la conducta problemática, quiere decir que hemos hecho bien las cosas, que está en un lugar de reflexión sobre eso. Porque, la conducta problemática pareciera ser sólo cuerpo al estremecer, pero ¿Dónde está esa especie como de meta-visualización de ese niño? Yo creo, que por ahí va el camino a la cura de casi cualquier cosa. No sé si te responde más o menos la pregunta

1:00:00 Si. Creo que lo podríamos dejar hasta acá. Creo que están todos los puntos más que hablados.

Ya pues. Encantado.

Gracias.

Psiquiatra y Psicólogo(a) COSAM Centro Salud Mental

00:00 ¿Cómo funciona el sistema de derivaciones, este sistema en particular, a partir de la conducta problemática con la cual son catalogados los niños que vienen a este espacio? ¿Cómo funciona el sistema de derivaciones?

00:30 **A:** Haber, funciona... Los niños vienen derivados desde atención primaria por alguna dificultad conductual o desde el Programa Escolar de Salud directamente. Cuando vienen derivados de atención primaria, son personas que realmente pasan por consultoría, que es mensual, y ahí se conversa el caso y sobre la pertinencia de la derivación o no.

01:00 Cuando las interconsultas llegan a acá o la ficha cumple, la encargada de la ficha ____ y, también parte del equipo, puede hacer como una revisión de la ficha y ver cómo hacer el último filtro para ver si efectivamente son de atención secundaria o no. Y de ahí, se les da la hora de ingreso.

¿Cómo es la comunicación, por ejemplo, con los establecimientos educacionales respecto a la necesidad de generar una derivación hacia el PROVISAM de niños?

01:30 **P:** Tenemos espacios dedicados a comunicarnos con los colegios. Vamos un grupo de profesionales de acá, del PROVISAM, a los colegios con una regularidad más o menos de un par de veces al mes en algunos, otros una vez al mes o cada 2 meses, según las necesidades.

02:00 Y, hay un contacto directo con los profesores, con los encargados del PIE, también psicólogas del colegio, tanto para reportar avances del tratamiento, como para solucionar algunas dificultades. Y ahí, se va sensibilizando con respecto a las derivaciones.

Y en estas reuniones, ¿Quiénes participan cuando es dentro de las comunidades?

02:30 **P:** ¿Quiénes participan de los colegios?

Si.

P: Los profesores jefes encargados directamente de los niños y el equipo que, en general, cumple con la psicopedagoga, la psicóloga, la orientadora y, muchas veces, la directora del colegio.

Y los propósitos específicos de esas reuniones, ¿Cuáles serían?

P: Analizar las dificultades conductuales de los niños en el contexto en que se dan y del trabajo que se está haciendo acá, tener retroalimentación desde el colegio hacia nosotros y del equipo de salud hacia el colegio.

03:00 Y, poder en conjunto idear una estrategia, o estrategias, de manejo.

¿Cuáles -dirían ustedes- son las causantes principales que motivan el que se produzcan derivaciones desde los colegios hacia acá, hacia PROVISAM?

03:30 **A:** Llegan casos por déficit atencional principalmente. Algunos trastornos de conducta que podríamos llamar “no especificados”, en el sentido de que a lo mejor no se conoce tanto la causa, pero una vez que llegan acá se detecta que a lo mejor puede ser por causas ambientales, por algo más. Eso, es por lo que más derivan.

04:00 Algunas veces, por cuadros anímicos, pero diría que es lo menos frecuente, es más bien, por déficit atencional.

P: Yo creo también, que muchas de las dificultades conductuales en los diagnósticos de déficit atencional o trastornos de conducta, bueno, en los no especificados ahí podría ser, pero tiene que ver quizás, con dificultades de manejo en la casa, en la familia, problemas adaptativos a ese tipo de situaciones.

04:30 **Y,** yo creo que quizás, alguna parte también, tiene que ver con problemas de manejo de los profesores de niños que son un poco distintos, que se salen un poco de la norma y los profesores no tienen muchas herramientas de manejo.

05:00 Si pudieses profundizar un poco más en esa idea, ¿Cómo, de alguna forma, eso repercute también, en que surja algún motivo de consulta o derivación hacia PROVISAM?

05:30 **P:** Por ejemplo, niños que son un poco más inquietos de lo normal, que no caen en un déficit atencional, son niños que quizás tienen un poco más de recursos, un poco más inteligentes y se aburren con clases que no son tan entretenidas, que son latosas, son poco motivadoras y niños que logran hacer, captar rápido, se aburren y caen en conductas disruptivas.

06:00 **U** otros niños, que son un poco lentos en su aprendizaje, que tampoco son con alguna psicopatología ni algún trastorno específico del aprendizaje, también se aburren cuando los profesores no son capaces de darles el tiempo, porque el curso es muy grande, muy numeroso. No está en los conocimientos de los profesores.

06:30 Según la experiencia de ustedes, ¿Qué eventos particulares son los que en el colegio gatillan, un antes y un después, una necesidad innegable de establecer una derivación hacia PROVISAM? Quizás, puedan hacer referencia a algún caso en particular que se les venga a la mente. Tomen cuenta la confidencialidad de los datos, etcétera.

07:00 Pero, ¿Qué eventos son al final los que gatillan que se tenga que hacer una derivación? Porque, evidentemente la derivación no se hace de forma tan gratuita, por así decirlo. Hay eventos que en las comunidades dicen: “Ya, este niño es necesario que lo vea un especialista que vaya más allá del especialista que tenemos en el colegio”.

07:30 **P:** Cuando los profesores se sienten incapaces de manejar una conducta y usan algunos métodos que más que beneficiar al niño, o la solución del problema en realidad, provoca alguna conducta más disruptiva como, por ejemplo, un castigo o una...

08:00 Niños que se les dicen algunas cosas como inapropiadas a veces y que generan un caos relacional.

¿Eso podría establecer como un motivo lo suficientemente válido para generar una derivación desde el colegio hacia PROVISAM? Según la experiencia de ustedes.

08:30 **A:** Es que lo que manifiestan cuando hacen la derivación de los niños es que son distintivos, inquietos, que interrumpen la clase y que a veces tienen dificultades de relación con los compañeros. Entonces, ahí pasa lo que dice Paz que de pronto, a lo mejor, de resolver ese tema, desde el colegio se empieza con las sanciones, a anotar nada o, a lo mejor, decirles cosas a los niños que les terminan pareciendo como ofensas, o muchas anotaciones que en las reuniones los papás quedan como preocupados, porque les dicen en junio: “su hijo ya lleva 2 hojas de anotaciones y ya está apunto de quedar condicional”, y cosas por el estilo.

09:00 Y eso, gatilla en el fondo que en conjunto con el profesor el papá diga: “Bueno, hay que llevarlo a un especialista para ver qué pasa”. Y, que el niño no pierda el año y para que probablemente no lo suspendan del colegio, por ejemplo.

09:30 ¿Qué entienden ustedes por conducta problemática en la escuela? O cuando, de alguna forma, escuchan que prolifera esta noción de conducta problemática. A veces, que es referenciada por los profesores o las profesoras, y dicen: “Este niño es problemático, tiene una conducta que es problemática”. ¿Qué ideas a ustedes, como especialistas desde su área, se les vienen a la cabeza frente a esta noción de conducta problemática?

10:00 **P:** Niños que interrumpen mucho en las clases, probablemente molestan a otros compañeros, interrumpen a los profesores, les cuesta mantenerse en su puesto, podría ser.

A: Cuando no son capaces de adaptarse a la situación que el profesor requiere para realizar la clase que él quiere hacer.

10:30 **A:** Y eso, va a depender de las características de cada uno de los profesores, o sea, a la tolerancia a la inquietud, de la tolerancia a las opiniones distintas, a varias cosas.

11:00 Pensando en la subjetividad del niño o niña que viene ya en una trayectoria de derivaciones desde el colegio a partir de una identificación con una conducta problemática, ¿Cómo se desarrolla este niño aquí, en este espacio? ¿Cómo se desenvuelve aquí? Y ustedes, pudiesen generar quizás una percepción comparativa respecto a cómo es el niño acá y cómo es el niño en el espacio educativo.

11:30 En el trabajo clínico que ustedes hacen, ¿Qué cosas cambian? ¿Qué cosas se mantienen?

P: Bueno, nosotros observamos a los niños en un ambiente que es bastante distinto al del colegio, el niño está sólo con su mamá, papá o su familia muchas veces.

12:00 Y, las conductas que aquí aparecen pueden ser muy distintas a las que aparecen en el colegio. Tratamos de obtener reportes desde el colegio a través de reportes, que es el test de Conner, comunicación por vía mail, la entrevista con la mamá que nos va a dar indicios, la opinión de los niños.

12:30 Pero, obviamente que el ambiente es distinto. Hay cosas que se mantienen si la conducta es más biológica y hay cosas que cambian si es más ambiental. Se observa también, a través del juego por ejemplo, si es que tiene hermanos. Entonces, se hace jugar al niño con los hermanos. O si viene por la mamá o por el terapeuta, para poder ir viendo ciertas cosas que podrían dar luces de lo que pasa en el colegio. Pero, claro, es mucho más personal que lo que se da en el colegio.

13:00 Por lo tanto, ustedes ¿Cómo creen que repercute en la continuidad simbólica que pudiese existir entre lo trabajado aquí y aquello observado en la conducta, pero también, en la subjetividad del niño que viene derivado? ¿Cómo se puede generar una continuidad en un espacio que, de alguna forma, presenta un ambiente distinto, un espacio distinto, donde no existe un mismo encuadre al que tiene el trabajo clínico?

13:30 ¿Cómo se produce esta continuidad simbólica entre el niño que es observado aquí en este espacio, con lo trabajado en un colegio, fundamentalmente cuando se le comunica al profesor las características de dicho niño? ¿Cómo se mantiene esa continuidad?

A: En realidad, se espera que se mantenga en el sentido de que, como decía Paz, muchas veces tiene que ver con situaciones de manejo donde no solamente se trabaja con el niño, sino que también, se trabaja hartito con los adultos.

14:00 Y desde ahí también, es importante la comunicación con el colegio, porque lo que se espera es que más o menos todos vayamos, dentro de lo que se pueda, en la misma la misma línea. Entonces, por ejemplo, si es un niño que a lo mejor le cuesta mantener ciertas rutinas, se espera que en la casa los papás empiecen a trabajar en ese ámbito y que en el colegio los profesores refuercen eso, entonces, aquí cuando vienen una vez a la semana o cada 15 días, también lo reforzamos.

14:30 Entonces, en ese sentido, se espera que haya continuidad en el trabajo que se hace en los distintos ámbitos de ese niño.

P: Yo creo, que por eso mismo es tan importante la comunicación con el colegio y el trabajo en conjunto con el colegio.

15:00 Y, por otro lado, la identificación de los factores que hacen que ese niño se comporte de tal manera y poder ir a la base de las conductas. Si son biológicas, como podrían ser, poder darle un tratamiento biológico, o sea, de fármacos, o sino desde el punto de vista psicoterapéutico. Además, las conductas que tienen los niños en el colegio muchas veces

pueden ser distintas entre las que tienen con los profesores y las que tienen en la casa con los papás.

15:30 Pero, muchas veces es parte de lo mismo.

Lo que yo he visto en esta investigación y en la experiencia de trabajo en el área, es que estas derivaciones también, tienen un fuerte componente de medicalización de los niños.

16:00 Y, sabemos que el tema de la medicalización de la infancia es un tema no sólo por las repercusiones que tiene a nivel orgánico el medicamento, sino también, las repercusiones que tiene en el desarrollo de un proceso escolar de los niños y niñas que tienen tratamiento farmacológico.

16:30 ¿Cómo se desarrolla ese tratamiento farmacológico? Y ¿Qué incidencias tienen ustedes como profesionales del área en el desarrollo de los mismos?

P: Bueno, la idea es hacer un diagnóstico lo más acucioso, responsable y fino posible para poder usar los fármacos cuando son estrictamente necesarios. Y, hay evidencia suficiente que apoya la utilidad de los medicamentos cuando son necesarios.

17:00 Se trabaja mucho en ese sentido en psicoeducación tanto con los padres, como con el colegio y con los niños, transmitiendo la necesidad de una rigurosidad en la información con respecto al colegio para que no sea a “vox populi” que el niño está medicado.

17:30 Ahora, claro, cuando tiene que ser administrado en el colegio es un poco más difícil. Pero, también se trata de eso y de dar a entender a los papás y al niño que es parte de un tratamiento. Y, de hecho, se hace así acá. Nunca, nunca el tratamiento es de sólo medicamentos.

18:00 O sea, es un tratamiento que es parte de un tratamiento integral que incluye psicoterapia, incluye la psicoeducación, que incluye intervención familiar, intervenciones sociales.

¿Cómo se vincula la familia en el tratamiento o intervenciones que reciben los niños derivados desde el colegio?

18:30 **P:** Bueno, la familia la mayor parte de las veces está muy interesada en participar, aunque muchas veces agobiadas por las quejas de los colegios, entonces, quieren soluciones. Se interesan, participan y vienen a los controles, vienen a los talleres que les ofrecemos. Y bueno, hay un grupo que no deja de ser importante también, que cuesta que adhiera y que eso tiene que ver con la psicopatología del niño.

19:00 Son familias más disfuncionales en que no hay compromiso, que hay algún nivel de negligencia.

Aparte de los criterios diagnósticos que se puedan hacer a partir de la descripción de la conducta, ¿Hay algún criterio pedagógico que justifique un tratamiento en un niño o niña derivado desde un colegio?

19:30 **A:** Es que, en general, un criterio propiamente tal siempre es una triangulación entre lo que traen los papás, la observación del niño y de parte del colegio, y desde allí se hace el diagnóstico acucioso.

20:00 Pero, y en algunos casos, también se aplican tests. Pero, así como criterios pedagógicos propiamente tal no.

P: O sea, el mal rendimiento escolar es una causa de derivación que muchas veces va adornada de otra sintomatología como para justificar, quizás, tratamientos o intervenciones que no necesariamente tienen que ver con el actuar acá en el PROVISAM.

20:30 **A:** Ahí, hay que revisar, porque a veces son bajos rendimientos que tienen que ver con un trastorno del aprendizaje que no es soporte del PROVISAM. Nosotros aquí no trabajamos eso.

21:00 O sea, efectivamente hay una consideración pedagógica, fundamentalmente en base al rendimiento del estudiante. Malas notas, etcétera.

A: Y acumulado con algo más.

Claro. Y para la intervención, ¿También se considera algún criterio pedagógico? Cuando se hace una retroalimentación o un trabajo psicoeducativo con el profesor o profesora en el colegio, ¿Se considera un criterio pedagógico en esa intervención?

21:30 **A:** Si, porque se considera que si el profesor dice que: “Este niño con su conducta está interrumpiendo la clase”, la intervención va en la línea de cómo hacer para que el niño pueda estar lo más posible en la clase. O que, en el fondo, el profesor o profesora pueda intervenir de alguna manera que lo mantenga, por ejemplo, como un líder positivo en ese curso.

22:00 Entonces, ahí claro que se considera el criterio pedagógico.

P: Y en otros casos también, por ejemplo, intervenciones pedagógicas en que los profesores puedan hacer para apoyar las intervenciones que se hacen acá. Darles un apoyo más de cerca, las exigencias disminuirlas un poco, darles más tiempo para realizar sus trabajos, parcializar los trabajos.

22:30 O sea, cosas como esas para que apoyen la sintomatología.

La confirman de alguna forma.

P: Lo que produce las conductas problemáticas.

23:00 Por ejemplo, que un niño no esté nunca expuesto a la posibilidad de éxito, porque le cuesta, se saca malas notas y siente que no entiende nada. Entonces, de alguna manera hay

que hacer y el profesor tiene que tener algunas modificaciones de tipo pedagógica para que el niño si pueda tener éxito. Todos los niños tienen la capacidad de aprender.

23:30 **A:** Nuestras adaptaciones generalmente se hace cuando son niños PIE, diferenciados, un tipo de adaptación curricular significativa.

En base a la experiencia de ustedes trabajando aquí en PROVISAM, y esto pensándolo a nivel más institucional, ¿Cómo creen ustedes que se desarrolla la validación institucional que representa el trabajo que se hace desde PROVISAM, y lo que significa PROVISAM, al interior de las comunidades?

24:00 **O sea, ¿Cómo creen ustedes, según su experiencia, que el profesor o profesora aprecia el trabajo que ustedes hacen? ¿Reafirman el trabajo que ustedes hacen? El tema de la validación y la valoración.**

P: Yo siento que hay de todo.

24:30 Pero, hay harto conflicto yo creo. Hay una diferencia de visión con respecto al trabajo con los niños que muchas veces hace que los profesores no entiendan qué es lo que se hace acá y descalifiquen un poco el trabajo. Pero, yo creo que no son, obviamente, la mayoría.

25:00 Pero, hay un grupo importante que genera resistencia y que siente que el trabajo no es efectivo. Yo creo, que un poco tienen razón, porque son derivados que no... Cuyas expectativas no van a ser cumplidas, porque son niños que quizás no corresponden a un tratamiento acá, como decíamos.

25:30 A pesar, de que los contra-derivamos cuando no corresponde, pero como son niños que en lo general tienen múltiples causales de dis-conducta o conducta, no siempre uno puede lograr abarcar la...

26:00 Mejorar cosas familiares que son dramáticas y que no se puede nomás. Entonces, hay muchos casos en que uno no tiene éxito y eso provoca también, que los profesores no... Que lo vean como un mal resultado y mal tratamiento.

26:30 **A:** Si. Es que derrepente es complicado cuando nos preguntan por el pronóstico y, por ejemplo, niños con familias disfuncionales o niños que tienen como condiciones de salud mental (TGD, por ejemplo) donde es difícil que ese niño, en el fondo, no se va a mejorar de su condición. Va a seguir teniendo su condición. La idea es como hacerle la vida lo mejor posible dentro de lo que cabe escolarmente y en todo ámbito. Pero, claro, a lo mejor es un tema con las expectativas.

27:00 A veces, niños que siempre van avanzando, pero avanzan lento y las expectativas que se tiene en los colegios son de que el avance sea, no sé, vino el psicólogo hoy y ya ojala en unas 3 semanas más tendría que estar mejor. Y eso, no es así, porque los avances no son tan

rápidos. En algunos casos si, pero en otros no, entonces, hay que a veces tomarse el tiempo con esa familia.

P: Pero, hemos tenido dificultades con los colegios.

27:30 Me imagino. Por último, ¿Cuáles creen ustedes que son las consecuencias, repercusiones, que pueda tener para un niño o niña el que se vea enfrentado, inserto o sometido a las trayectorias de derivación a partir de su conducta?

28:00 Y, de cómo pareciera ser que dicha conducta choca con las expectativas, lógicas de rendimiento en el colegio, etcétera. ¿Cómo repercute pensando en la historia, en la subjetividad de este niño, etcétera, el que sea inserto en estas derivaciones? Mirándolo quizás más puntualmente, ¿Cuáles podrían ser las consecuencias que tuviese para ese niño el simple hecho de estar en un colegio y ser derivado a un espacio como este, por ejemplo, a diferencia de otros compañeros que simplemente se desarrollan en la sala de clases?

28:30 P: Yo creo que depende, depende de varias cosas. Puede ser muy catastrófico para un niño en términos de su autoestima si los padres no pueden apoyar este hecho, se ven angustiados y sobrepasados, y no tienen los elementos como para explicarse un poco por qué fueron derivados.

29:00 Pero, puede ser tremendamente importante el descubrir que un niño con un poco de ayuda puede modificar su conducta y puede insertarse de una manera distinta en su grupo de curso, de pares y cambiar. Hay niños que cambian sus relaciones con los compañeros, que se vuelven más sociables, que pueden tolerar mejor frustraciones y, por lo tanto, hacerse más amigos.

29:30 O sea, de partida, los niño que tienen déficit atencional son muy impulsivos y pierden amigos. Eso, es lo que más lo hace sufrir, entonces, le puede cambiar la vida a un niño que empieza un tratamiento, que es derivado, que es diagnosticado bien, que tiene una familia que lo apoya. Y, en ese sentido, depende de mucho.

30:00 A: Si, también depende del manejo que se tenga de esta derivación, porque también, hay papás que lo ven como el hijo “problema” y ahí, ya es complicada la atribución que le dan. Y también, depende mucho del manejo que se haga en el colegio de la confidencialidad, de que sí, ese niño está en tratamiento, pero es algo privado. O que también, derrepente, no sé, “tú estás en tratamiento, porque tú eres así” y claro, ese niño va llenándose de atribuciones que: “Parece que yo soy impulsivo. Parece que yo soy inquieto. Parece que yo soy problemático. Pucha, ¿Qué pasa conmigo?”.

30:30 Entonces, depende de muchos aspectos.

¿Hay algo al cierre que quisieran agregar de lo que han comentado? Generar un comentario al cierre.

31:00 **P:** Yo creo que el sistema escolar necesita cambios. Y, que este tema de la inclusión sería maravilloso si fuera como bien considerado en variables más amplias en realidad y con, quizás, mayor preparación de los personajes involucrados, personas de los colegios, como mayor integración también, de los equipos de salud.

31:30 Pero, es absolutamente necesario, porque hay un grupo de niños que queda fuera y, como tú dices, o sea, con una construcción de su identidad muy marcada negativamente por dificultades en el manejo del problema.

32:00 De sus capacidades. Niños que son maravillosos, que tienen inmensas capacidades y recursos de otro tipo, no los convencionales, y que no se desarrollan, porque no está el espacio para ello. Son marginados.

¿Eso?

32:30

A: Si.

P: Si.

Bueno. Ok.

CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

Carta de Consentimiento Informado

Usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación titulado: “*Sistema de derivaciones para abordar la conducta problemática en la escuela: una disciplina de la distancia*” cuyo objetivo principal es conocer y comprender las representaciones y significados que construyen los/as profesores/as y diversos especialistas y actores que conforman el sistema de derivaciones institucionales de niños y niñas definidos de conducta escolar problemática. Los resultados de este estudio permitirán comprender cómo se desarrollan las trayectorias de derivación al interior de las escuelas públicas, y su relativo impacto entre los actores comprometidos en dichas trayectorias.

Para llevar a cabo nuestra investigación, entrevistaremos a profesores/as, orientadores/as, especialistas PIE, especialistas PROVISAM, y apoderados de diversas comunidades educativas dependientes de la Municipalidad de Providencia.

Las entrevistas serán grabadas (sólo audio) y transcritos a fin de ser analizados según las necesidades de la investigación. Estas entrevistas se realizarán en un ambiente de respeto y estricta confidencialidad. Su nombre (y el colegio en el cual trabaja) no aparecerán nunca asociados a algunas de sus opiniones. Su nombre será reemplazado por un seudónimo. Las entrevistas, serán posteriormente guardadas en formato digital en el disco duro del proyecto por un período de 1 año, bajo la responsabilidad de la investigadora a cargo de este estudio.

Además, en el transcurso de la investigación se utilizará diversa documentación escrita empleada al interior de establecimientos escolares, tales como actas, registros académicos, hojas de vida e informes técnicos. Estos documentos serán utilizados de manera exclusivamente analítica, en base a los objetivos de la investigación, y se anexarán en el registro escrito de ésta. Cualquier nombre asociado tanto a una persona natural como a un establecimiento educacional será debidamente suprimido, resguardando el anonimato de quienes puedan aparecer mencionados en estos documentos.

La participación en esta actividad es totalmente voluntaria. Tiene el derecho a abandonarla sin necesidad de dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para usted. Además tiene el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

Es importante destacar que no existe ningún tipo de remuneración por participar en este estudio. Toda la información que usted aporte, será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal.

Sólo tendrá acceso a ella el equipo de investigación (tesista, entrevistador y transcriptor), garantizando que la información recabada no será ocupada en objetivos ajenos a este estudio y no autorizados por usted.

En caso que desee realizar cualquier tipo de consulta, puede comunicarse con la investigador a responsable, Fernanda Gutiérrez al teléfono: (56-9) 660 27 675, o al correo electrónico: fda.gtz@gmail.com

Si en alguna etapa de la investigación usted considera que sus derechos han sido vulnerados por los investigadores a cargo del proyecto, usted puede contactarse con el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, al teléfono (56-2) 2978 9726, o al correo electrónico comité.etica@facso.cl

Formulario de consentimiento

Yo..... Rut..... he sido invitado(a) a participar en la investigación titulada: *“Sistema de derivaciones para abordar la conducta problemática en la escuela: una disciplina de la distancia”*, patrocinada por el Magister en Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación. Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento.

A través de este mismo consentimiento, otorgo permiso para la utilización de la diversa documentación empleada al interior de los establecimientos educacionales, y en los cuales se haga referencia de mí o de mi pupilo, para que sea utilizado para los fines que esta investigación estime convenientes.

Este consentimiento se firma en dos ejemplares, uno para el investigador y otro para el participante.

.....
Firma
Investigador responsable

.....
Firma
Participante

Santiago, de..... 2015

Carta de Consentimiento Informado Uso de documentación

El siguiente consentimiento para la utilización de documentos se inscribe en el proyecto de investigación titulado: “*Sistema de derivaciones para abordar la conducta problemática en la escuela: una disciplina de la distancia*” cuyo objetivo principal es conocer y comprender las representaciones y significados que construyen los/as profesores/as y diversos especialistas y actores que conforman el sistema de derivaciones institucionales de niños y niñas definidos de conducta escolar problemática. Los resultados de este estudio permitirán comprender cómo se desarrollan las trayectorias de derivación al interior de las escuelas públicas, y su relativo impacto entre los actores comprometidos en dichas trayectorias.

Para llevar a cabo nuestra investigación, se utilizarán diversos documentos técnicos utilizados por diversos actores al interior de diversas comunidades educativas dependientes de la Municipalidad de Providencia, con el exclusivo propósito de ser analizados según los objetivos de investigación planteados por el proyecto. La diversidad de documentación escrita empleada, incluye actas, registros académicos, hojas de vida e informes técnicos.

El uso de estos documentos se realizará en un ambiente de respeto y estricta confidencialidad. Cualquier nombre (asociado a una persona natural o a una institución) que aparezca en la integridad de los documentos anexados, será debidamente borrado, y no se transcribirá en el desarrollo del análisis de datos, resguardando el anonimato de quienes puedan aparecer mencionados en éstos.

Permitir la utilización de documentos técnicos es totalmente voluntaria. Es importante destacar que no existe ningún tipo de remuneración por permitir su uso.

Toda la información que usted aporte, será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. Sólo tendrá acceso a ella el equipo de investigación (tesista, entrevistador y transcriptor), garantizando que la información recabada no será ocupada en objetivos ajenos a este estudio y no autorizados por usted.

En caso que desee realizar cualquier tipo de consulta, puede comunicarse con la investigadora responsable, Fernanda Gutiérrez al teléfono: (56-9) 660 27 675, o al correo electrónico: fda.gtz@gmail.com

Si en alguna etapa de la investigación usted considera que sus derechos han sido vulnerados por los investigadores a cargo del proyecto, usted puede contactarse con el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, al teléfono (56-2) 2978 9726, o al correo electrónico comité.etica@facso.cl

Formulario de consentimiento

Yo Rut....., y siendo representante del colegio, se me ha solicitado el uso de documentación escrita archivada al interior del establecimiento, con el propósito de ser utilizada en la investigación titulada: *“Sistema de derivaciones para abordar la conducta problemática en la escuela: una disciplina de la distancia”*, patrocinada por el Magister en Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación.

A través de este consentimiento, otorgo permiso para la utilización de la diversa documentación empleada al interior del establecimiento educacional, y en los cuales se haga referencia a una persona natural o a una institución, en lo particular, para que sea utilizado para los fines que esta investigación estime convenientes.

Este consentimiento se firma en dos ejemplares, uno para el investigador y otro para el participante.

.....
Firma
Investigador responsable

.....
Firma
Participante

Santiago, de..... 2015

Carta de Consentimiento Informado

Usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación titulado: “*Sistema de derivaciones para abordar la conducta problemática en la escuela: una disciplina de la distancia*” cuyo objetivo principal es conocer y comprender las representaciones y significados que construyen los/as profesores/as y diversos especialistas y actores que conforman el sistema de derivaciones institucionales de niños y niñas definidos de conducta escolar problemática. Los resultados de este estudio permitirán comprender cómo se desarrollan las trayectorias de derivación al interior de las escuelas públicas, y su relativo impacto entre los actores comprometidos en dichas trayectorias.

Para llevar a cabo nuestra investigación, entrevistaremos a profesores/as, orientadores/as, especialistas PIE, especialistas PROVISAM, y apoderados de diversas comunidades educativas dependientes de la Municipalidad de Providencia.

Las entrevistas serán grabadas (sólo audio) y transcritos a fin de ser analizados según las necesidades de la investigación. Estas entrevistas se realizarán en un ambiente de respeto y estricta confidencialidad. Su nombre (y el colegio en el cual trabaja) no aparecerán nunca asociados a algunas de sus opiniones. Su nombre será reemplazado por un seudónimo. Las entrevistas, serán posteriormente guardadas en formato digital en el disco duro del proyecto por un período de 1 año, bajo la responsabilidad de la investigadora a cargo de este estudio.

La participación en esta actividad es totalmente voluntaria. Tiene el derecho a abandonarla sin necesidad de dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para usted. Además tiene el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

Es importante destacar que no existe ningún tipo de remuneración por participar en este estudio.

Toda la información que usted aporte, será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. Sólo tendrá acceso a ella el equipo de investigación (tesista, entrevistador y transcriptor), garantizando que la información recabada no será ocupada en objetivos ajenos a este estudio y no autorizados por usted.

En caso que desee realizar cualquier tipo de consulta, puede comunicarse con la investigador a responsable, Fernanda Gutiérrez al teléfono: (56-9) 660 27 675, o al correo electrónico: fda.gtz@gmail.com

Si en alguna etapa de la investigación usted considera que sus derechos han sido vulnerados por los investigadores a cargo del proyecto, usted puede contactarse con el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, al teléfono (56-2) 2978 9726, o al correo electrónico comité.etica@facso.cl

Formulario de consentimiento

Yo..... Rut..... he sido invitado(a) a participar en la investigación titulada: “*Sistema de derivaciones para abordar la conducta problemática en la escuela: una disciplina de la distancia*”, patrocinada por el Magister en Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación. Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento.

Este consentimiento se firma en dos ejemplares, uno para el investigador y otro para el participante.

.....
Firma
Investigador responsable

.....
Firma
Participante

Santiago, de..... 2015

NOTAS DE CAMPO

DOCUMENTOS