



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Postgrado

Programa de Magíster en Psicología

Mención Psicología Clínica Infanto-juvenil

**REPRESENTACIONES DE SÍ MISMOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN PROCESO DE
ESCOLARIZACIÓN QUE HABITAN EN ZONAS RURALES**

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología mención
Psicología Clínica Infanto Juvenil

Candidata: Ps. Fernanda Gumucio Dobbs.

Profesora Directora: Ps. Sonia Pérez Tello.

Santiago, 2015

RESUMEN

El mundo rural constituye un ámbito social y culturalmente diferenciado, lo cual tiene una injerencia significativa en el desarrollo psicológico de los niños que habitan estas zonas y en su proceso de individuación. La presente investigación tiene como objetivo describir las representaciones que los niños que inician su proceso de escolarización y que habitan en zonas rurales construyen sobre el mundo y sobre sí mismos, en términos de su complejidad y en torno a la experiencia escolar, las relaciones familiares y la vida rural como contextos de significación centrales. De este modo, la investigación se fundamenta en las perspectivas del construccionismo y la geografía de la infancia como ejes teóricos principales. En cuanto a lo metodológico, se enmarca dentro del paradigma cualitativo, tomando elementos de los diseños narrativo y fenomenológico. Los participantes fueron niños y niñas de 6 a 10 años de edad, residentes en zonas rurales de Buin y Paine. Se utilizó un modelo teórico analítico para la interpretación de los resultados y el software Atlas.ti para categorizar las narrativas. Los resultados muestran una dualidad entre niños que evidencian representaciones predominantemente abstractas y concretas (abstracción), y predominantemente restringidas y extensas (dimensionalidad), pero en ambas dimensiones de complejidad con un limitado nivel de desarrollo.

Palabras Clave: Infancia rural, desarrollo infantil, representaciones, construcción del sí mismo, individuación, experiencia escolar

ABSTRACT

The rural world is a social field culturally differentiated, which has a significant interference with the psychological development of children who live in these areas and with their individuation process. This research aims to describe the representations that children who begin their schooling process and live in rural areas build about the world and themselves in terms of their complexity and around the school experiences, family relationships and rural life as central contexts of significance. Thus, the research is based on the prospects of constructionism and geography of childhood as main theoretical axes. As for the methodological, it is framed within the qualitative paradigm, taking elements of the narrative and phenomenological designs. The participants were children aged from 6 to 10 years of age, living in rural areas of Buin and Paine. An analytical theoretical model was used for the interpretation of the results and a software Atlas.ti to categorize the narrative. The results show a duality between children who show abstract and concrete representations predominantly (abstraction) and children that show a limited and extensive predominantly (dimensionality). Nevertheless, both dimensions of complexity had a limited level of development.

Keywords: rural childhood, child development, representations, self-building, individuation, school experience

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I: Objetivos de la Investigación.	14
CAPITULO II: Marco Teórico Conceptual	15
2.1 Desarrollo subjetivo: construcción de la realidad	15
2.1.1 Jean Piaget: mecanismos internos y etapas de desarrollo	16
2.1.2 Lev Vygotsky y la preeminencia de lo social	18
2.1.3 Jerome Bruner: modelos mentales, representaciones y cultura.	21
2.1.4 George Herbert Mead: formación de la mente, el self e interaccionismo simbólico.	23
2.2 Componentes de la experiencia infantil: proceso de escolarización.	28
2.3 La geografía de la infancia: conceptos para entender la relevancia del espacio como parte del desarrollo del niño	31
2.4 Lo rural y la ruralidad como territorio	35
2.5 Antecedentes actuales sobre infancia Rural	37
CAPITULO III: Marco Metodológico.	40
3.1 Diseño de investigación	40
3.2 Tipo de estudio.	42
3.3 Participantes.	43
3.4 Técnica de investigación	45
3.5 Instrumento de recolección de la información	45
3.6 Modelo de análisis	46
3.7 Análisis de la información	52
3.8 Aspectos éticos	54
CAPITULO IV: Resultados	56
4.1 Relaciones Familiares	56
4.2 La vivencia Escolar	65

4.3 Vida Rural	71
4.4 Alusiones sobre Sí Mismos.	78
CAPITULO V: Discusión.	82
5.1 Consideraciones generales	82
5.2 Abstracción de las representaciones	84
5.3 Dimensionalidad de las representaciones	86
5.3.1 Relaciones familiares	87
5.3.2 Experiencia escolar	90
5.3.3 Vida rural	92
5.4 Construcción del sí mismo o self	93
CAPITULO VI: Conclusiones.	99
6.1 Resultados generales y objetivos de la investigación.	99
6.2 Dificultades de la Investigación.	104
6.3 Proyecciones del Estudio	105
BIBLIOGRAFIA	107
ANEXOS	
Asentimiento y Consentimiento	
Pauta de Entrevista.	

INTRODUCCIÓN

Durante el desarrollo infantil, el niño construye sus propias nociones para comprender, actuar y orientarse en el mundo. En este proceso él participa de los significados que circulan en su entorno y las relaciones que establecen, identificándose con ellas y diferenciándose a la vez. De esta manera, el niño construye una diferenciación del yo que supone la elaboración de un sentido de sí mismo como una entidad separada —física y psicológicamente— y distinta a los demás.

Ciertos enfoques ligados a la psicología cognitivista señalan que existe una relación entre estas complejas operaciones psicológicas y el desarrollo infantil, ya que se espera que el niño domine estas capacidades en un tiempo determinado, según su rango etario (Burman, 1994, citado en Baquero, 2006). Sin embargo, esto no está exento de discusión, puesto que algunos autores tales como Piaget (1969, 1972, 1978, 1991), Vygotsky (1987, 1996), Bruner (1984, 1987, 1997) y Mead (1973, 1991), plantean que estos procesos se construyen cualitativamente en ciertos momentos en función de los estímulos o los desequilibrios derivados de la interacción con el medio físico y social, y de acuerdo a la etapa evolutiva en la que se encuentre el niño. Tradicionalmente, la psicología del desarrollo ha propuesto ciertos hitos en el ciclo de vida que deben cumplirse para garantizar un curso de desarrollo denominado normal. Por ejemplo, se espera que a los cuatro años los niños sean capaces de ingresar a la educación parvularia y que el infante tolere la separación que esto implica con sus figuras parentales.

Existen otras líneas de desarrollo teórico elaboradas por autores como H. G. Mead por ejemplo, que profundizan en este proceso de diferenciación e individuación del ser humano, abordando la construcción del sí mismo o *self* a través de la

interacción que se lleva a cabo entre las personas y que tienen como elemento mediador fundamental al lenguaje (Mead, 1973, 1991).

Desde este enfoque, los niños actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellos, es decir, a partir de las relaciones simbólicas que establecen. Son estas relaciones las que suelen ser investigadas en las tradiciones sociológicas y antropológicas y menos abordadas por la psicología del desarrollo. Menos aún se han estudiado en contextos social y culturalmente especiales, que pudieran explicar diferencias importantes en las construcciones del sí mismo en niños y niñas. Éste es el caso del ámbito de la ruralidad, contexto de desarrollo que, al menos en nuestro país, no ha sido tomado en cuenta en lo que respecta al estudio de los procesos de socialización e individuación que dentro de él se dan.

La individuación y la subjetividad infantil habitualmente son descritas de manera normativa o a través de prescripciones naturalizadas con tiempos y ritmos definidos. Así, los intentos por conocer estos procesos internos de la infancia se realizan por medio de cuestionarios, instrumentos de medición cuantitativos, test estandarizados y principalmente en relación a población infantil urbana¹.

Recientes estudios han mostrado las diferencias existentes entre los niños que habitan en zonas rurales y urbanas. Éstas se expresan por ejemplo en el ámbito educativo, considerando que la prueba SIMCE ha mostrado que las escuelas rurales obtienen menores puntajes que las escuelas de medios urbanos (Gallego *et al.*, 2007; Vera *et al.*, 2012). Asimismo, se ha evidenciado que los niños rurales presentan un déficit en el desarrollo psicomotor y en el lenguaje, aspecto que afectaría en el bajo rendimiento escolar que presentan (Raczynski, 2006). Y, por último, estas las diferencias también pueden observarse en cuestiones tan variadas como las percepciones sobre las experiencias que definen la calidad de

¹ Un caso ejemplar de esto último es el Test de Inteligencia para niños WISC-III (Ramírez y Rosas, 2007) que se estandariza en función de la población infantil urbana chilena, sin considerar la población rural.

vida (Urzúa *et al.*, 2013) o el desarrollo de capacidades psicológicas como la resiliencia (Castro *et al.*, 2010).

Estas diferencias descritas en el ámbito de los niveles de desarrollo podrían ser interpretadas de manera interaccional, es decir, en relación a los elementos culturales y sociales específicos que caracterizarían al mundo rural y que definirían las interacciones simbólicas en las que se verían envueltos cotidianamente quienes viven en este contexto. De esta forma, los niños que habitan en zonas rurales desarrollarían una visión de sí mismos y del entorno que no coincidirían necesariamente con aquellas que inspiran las teorías del desarrollo infantil, las mediciones estandarizadas, las expectativas de la individuación y/o estadios del desarrollo de los niños que habitan en zonas urbanas.

En las zonas rurales, existen determinadas creencias, valores y normas sociales distintivas, que podrían generar diferencias en los procesos de socialización e individuación de los niños que viven en las mismas. Sin embargo, prácticamente no existen estudios que indaguen en este ámbito en nuestro país. Similar carencia de conocimiento se observa respecto de la familia denominada rural, y particularmente sobre cuál es el lugar del niño dentro de este núcleo y cuáles son las expectativas, definiciones y nociones que se tienen sobre ellos. Estos elementos forman parte de la experiencia infantil e integran las representaciones que el niño tiene sobre sí mismo y de las nociones con las cuales interactúa en el ámbito social.

Respecto a las exigencias que debe enfrentar el niño en su desarrollo, la psicología y la psiquiatría infantil plantean que una de ellas es el ingreso al sistema escolar, puesto que se configura como un hito dentro del proceso evolutivo, donde el niño debe poner en juego las capacidades y habilidades que se encuentra construyendo. Así se describen signos, síntomas y conductas que dan cuenta de la capacidad de adaptación del niño y por lo tanto del estado o curso de desarrollo. En esta etapa se espera que el niño logre regularse emocionalmente

respecto a la conflictiva dependencia/autonomía, el control de impulsos agresivos y el logro de relaciones de obediencia (Almonte y Montt, 2012).

Así, el ingreso al sistema escolar como institución normativa, supone que el niño ponga en juego ciertas habilidades y capacidades ya consolidadas como parte del progreso en el desarrollo, y otras que debe integrar según lo esperado para su rango etario. De esta manera, existen normas explícitas sobre las formas en las que el niño debe aprender, tipos de cognición, conducta, relaciones interpersonales y actitudes particulares para este contexto.

En cuanto a esta etapa crucial del desarrollo infantil, surge la interrogante sobre cómo los niños que habitan en zonas rurales se enfrentan a la escolarización, considerando que ellos se integran al sistema escolar con una construcción del sí mismo que guardaría diferencias respecto a lo que describe habitualmente la psicología del desarrollo, a las concepciones que se tienen sobre la infancia contemporánea y a cómo es entendido convencionalmente el proceso educativo formal.

En consecuencia, la pregunta que orienta y a la que pretende dar respuesta el presente estudio es: ¿Cómo son las representaciones de sí mismo que construyen los niños y niñas en proceso de escolarización que habitan en zonas rurales, en términos de su complejidad y en tanto indicador general de desarrollo psicológico?

El objetivo general del estudio, por tanto, se halla directamente relacionado con dicha pregunta de investigación, especificándose y delimitándose a partir de aquellas dimensiones que se han considerado como relevantes para entender la construcción de las representaciones que sobre la realidad y sobre el sí mismo realizan los sujetos de interés. Esto según las orientaciones conceptuales que ofrecen los planteamientos del construccionismo y la geografía de la infancia, principalmente. En consecuencia, se busca indagar en las representaciones sobre tres dimensiones sociales fundamentales para la construcción y representación del sí mismo: las relaciones familiares, la vida escolar y la vida rural.

La relevancia del problema antes planteado puede observarse en al menos dos dimensiones. En primer lugar, el problema es relevante a nivel individual y social puesto que la naturaleza de las representaciones construidas por los niños que inician su proceso escolar en el ámbito rural, en el fondo constituye, aunque por supuesto no el único, un importante indicador del desarrollo psicológico de los mismos y por tanto de su proceso de conformación como personas. Y, asimismo, estas representaciones, que son construidas en un contexto especial y distintivo, no urbano, en parte permiten inferir posibles deficiencias o particularidades negativas del sistema escolar rural, que podrían afectar no sólo las posibilidades de desarrollo de los niños y niñas que habitan estas zonas, sino que también sus oportunidades socioeducativas, tal como parecen mostrar algunos autores (Raczynski, 2006; Vera *et al.*, 2012).

En segundo lugar, el problema es relevante para la disciplina de la psicología en el sentido de que resulta significativo entender cómo operan los procesos de desarrollo individual en determinados contextos que escapan a aquellos desde los cuales por lo general se han planteado las teorías dominantes del desarrollo infantil: los contextos relacionados al mundo urbano. El mundo rural constituye un ámbito social y culturalmente diferenciado, con una estructura y dinámica particulares, lo cual sin duda tiene una injerencia significativa en el desarrollo psicológico de los niños que habitan estas zonas y en su proceso de individuación y construcción del *self*.

En consonancia con los argumentos que definen la relevancia de la investigación, puede señalarse que su justificación es tanto teórica como práctica².

Es teórica en tanto se pretende aportar conocimiento acerca de la infancia rural chilena y sus procesos de desarrollo psicológico, temática que no se encuentra suficientemente abordada desde la psicología particularmente. Puesto que la investigación se basa en el análisis de las narrativas de los mismos niños, permite conocer y comprender cómo éstos organizan su experiencia desde su propia perspectiva. Este elemento permite recoger la percepción subjetiva de los niños y dejar atrás la visión adultocentrista, como también la posibilidad de situarlos como sujetos sociales con capacidad de expresar sus vivencias, opiniones y decisiones en ámbitos que les competen directamente. Esta aproximación, por lo demás, se realiza desde la perspectiva particular del desarrollo infantil, es decir, aquella ligada al construccionismo.

La justificación del estudio es práctica en tanto se pretende que los hallazgos realizados contribuyan a visualizar la necesidad de integrar en las prácticas pedagógicas aspectos de índole socio-cultural que propicien climas escolares positivos para el desarrollo y consolidación de la construcción subjetiva del sí mismo en los niños y niñas que habitan zonas rurales. Fortaleciendo de este modo el desarrollo de factores protectores para que éstos enfrenten situaciones críticas o de desventaja, y les permitan sentirse valorados y competentes en el contexto escolar.

Para dar cuenta de la investigación desarrollada, el presente documento se estructura en base a los siguientes apartados.

² Como señala Bernal (2010: 106): “En investigación hay una *justificación teórica* cuando el propósito del estudio es generar reflexión y debate académico sobre el conocimiento existente, confrontar una teoría, contrastar resultados o hacer epistemología del conocimiento existente”. Por su parte, la justificación de un estudio es práctica “(...) cuando su desarrollo ayuda a resolver un problema o, por lo menos, propone estrategias que al aplicarse contribuirían a resolverlo” (Bernal, 2010: 106).

En el capítulo 1, se expone el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación que buscan dar respuesta a la pregunta planteada.

En el capítulo 2, Marco Teórico, se exponen los planteamientos teóricos centrales a partir de los cuales se enmarca la investigación. Lugar especial ocupan aquellos que dicen relación con el desarrollo infantil y la construcción del sí mismo, desde la perspectiva del construccionismo en psicología. Para ello se han considerado los postulados de autores preeminentes y representativos de este enfoque teórico, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y George Herbert Mead. También se desarrolla lo referente a los procesos de escolarización según lo propuesto particularmente por Ricardo Baquero; los postulados centrales de la corriente teórica de la geografía de la infancia, destacando las concepciones de Lopes y Tonucci; y finalmente algunas consideraciones generales acerca de lo rural como territorio.

En el capítulo 3, Marco Metodológico, se exponen los criterios y procedimientos referentes a la metodología seguida para el desarrollo de la investigación, la que al ser de carácter cualitativo se ha estructurado en función de principios acordes a este paradigma investigativo. Por esta razón el diseño del estudio se caracteriza por seguir las directrices de los diseños narrativos y fenomenológicos, que se centran en la perspectiva del sujeto y emplean técnicas de recogida de datos como la entrevista. Parte central de este apartado la constituye también la exposición del modelo de análisis elaborado para el estudio de la complejidad de las representaciones construidas por los niños y niñas que formaron parte del estudio. Además de ello, se desarrolla lo concerniente al procesamiento de la información, las características de los participantes y los aspectos éticos involucrados en la investigación.

En el capítulo 4, se presentan en extenso los resultados descriptivos del estudio, ello de acuerdo a los hallazgos realizados a través de las entrevistas

desarrolladas. La exposición de dichos hallazgos se realiza principalmente a partir de una descripción de lo narrado por los niños y niñas, en términos de los tres contextos de significación considerados en el estudio (relaciones familiares, contexto escolar, mundo rural), y según los análisis efectuados mediante el software Atlas.ti para datos cualitativos. De este modo, el propósito de este apartado es dar cuenta de lo singular que hay en los discursos y narraciones de los participantes acerca de los temas de interés indagados.

El capítulo 5, por su parte, se aboca a realizar una discusión de los hallazgos realizados y presentados en el capítulo 3, a partir de la aplicación del modelo teórico de análisis construido. Se examinan las representaciones elaboradas por los niños y niñas en relación a los tres contextos de significación y al sí mismo, ello en términos de su complejidad, abordada ésta según el nivel de abstracción y la dimensionalidad de las representaciones. El propósito de esta sección es examinar los hallazgos superando el carácter puramente singular de los mismos, presentándolos dentro de un marco más general, teóricamente relevante y significativo para la psicología y el estudio del desarrollo infantil.

Por último, en el capítulo 6 se desarrollan las principales conclusiones de la investigación, sintetizando las observaciones realizadas en la discusión y aportando con análisis nuevos y más amplios sobre la temática abordada. También se realiza una evaluación respecto del cumplimiento de los objetivos del estudio, una referencia a las dificultades presentadas en el mismo que permitan extraer aprendizajes metodológicos para posteriores investigaciones y, finalmente, se mencionan las proyecciones que se cree puede tener el estudio desarrollado, concebido como punto de partida de una línea investigativa clara y definida.

CAPITULO I

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivo general.

Describir y analizar las representaciones que los niños que inician su proceso de escolarización y que habitan en zonas rurales construyen sobre el mundo y sobre sí mismos, en términos de su complejidad y en torno a la experiencia escolar, las relaciones familiares y la vida rural.

2.2 Objetivos específicos: Respecto de los niños que inician su proceso de escolarización y que habitan en ruralidad se plantea:

1. Describir y analizar la complejidad de las representaciones que tienen los/as niños/as sobre sus relaciones familiares, en función de su nivel de abstracción y dimensionalidad.
2. Describir y analizar la complejidad de las representaciones que los/as niños/as tienen sobre su experiencia escolar, en función de su nivel de abstracción y dimensionalidad.

3. Describir y analizar la complejidad de las representaciones que los/as niños/as tienen sobre la vida rural, en función de su nivel de abstracción y dimensionalidad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 Desarrollo subjetivo: construcción de la realidad

Para la comprensión de la construcción subjetiva que realiza en niño/a en su proceso de desarrollo se propone como marco conceptual y teórico la perspectiva epistemológica del constructivismo. Ésta ofrece desde la psicología un argumento sobre el desarrollo de la mente humana en base a dos premisas fundamentales: (i) la mente es un constructor y el “psiquismo” es la resultante de un proceso de construcción, de manera tal que los contenidos mentales no son innatos ni adquiridos en una relación contingente con el medio, sino que son construidos; (ii) la mente humana, que es un producto de un proceso autoconstructivo, es el instrumento a partir del cual se construye la realidad, esto es, el mundo exterior (Yáñez et al., 2001).

Para el constructivismo, la experiencia particular de un individuo constituye un universo propio entrelazado en una red de relaciones ordenadas en el lenguaje, frente a lo cual cobra relevancia el hecho de que la realidad sea construida en un contexto social, siendo por tanto un producto necesariamente

intersubjetivo. De esta manera, la realidad se concibe desde esta perspectiva como “(...) la elaboración individual y colectiva de significados con respecto al sí mismo y al mundo” (Yáñez et al., 2001: 103), entendiéndose como una creación del lenguaje que sólo puede surgir como fenómeno mediado por la interacción humana, esto es, como una actividad de orden social.

Los planteamientos de Piaget (1969, 1972, 1978, 1991), Vygotsky (1987, 1996), Bruner (1984, 1987, 1997) y Mead (1973, 1991), con distintos enfoques, se enmarcan dentro de este paradigma constructivista que señala que el desarrollo mental y afectivo del sujeto se encuentra estrechamente vinculado a la intersubjetividad³. Convendrá entonces, por su relevancia para el presente estudio, desarrollar en sus generalidades los postulados de estos cuatro autores.

2.1.1 Jean Piaget: mecanismos internos y etapas de desarrollo

Piaget (1969, 1972) postula que la realidad y el sí mismo se configuran a través del lenguaje con el otro: el sujeto es un constructor de realidad. El nivel de desarrollo intelectual que una persona alcanza depende de la naturaleza de sus esquemas mentales, el número de ellos y las maneras en que éstos se combinan y coordinan entre sí (Piaget, 1969). El conocimiento es interactivo y constructivo, la realidad existe y puede ser conocida mediante aproximaciones sucesivas que dependen de los esquemas mentales del sujeto y por lo tanto el conocimiento y

³ Empero, bajo esta raíz común se esconden diversos matices, pues mientras para Piaget el proceso es en principio y por sobre todo psicológico-cognitivo, y por tanto regulado por mecanismos universales de naturaleza interna (Serrano y Pons, 2001), tanto Vygotsky, Bruner y Mead ponen el foco en los aspectos socioculturales y sociales que intervienen y operan a este respecto. A esto cabrá sumar como antecedente relevante, el que se haya planteado que las denominaciones de “constructivismo” y “construccionismo”, usadas por lo general indistintamente, no darían cuenta de un mismo enfoque. La primera, dentro de la que frecuentemente se aúnan los planteamientos de Piaget, Vygotsky y Bruner [véase por ejemplo: Araya, Alfaro y Andonegui (2007); Serrano y Pons (2011); Vielma y Salas (2000)], partiría del marco teórico de la Gestalt y del sociocognitismo, y se centraría en los procesos de construcción individual de la realidad a través de las estructuras perceptivas o cognitivas. Mientras el construccionismo se sustentaría en la teorización asociada directamente al interaccionismo simbólico, la etnometodología y los postulados de Mead (Monferrer, González y Díaz, 2009).

desarrollo es producto de la interacción entre el sujeto y el objeto. El individuo no adopta de manera pasiva los objetos que se encuentran en su entorno, sino que los asimila y transforma en estructuras cognitivas (Piaget ,1978).

Para Piaget (1991), el desarrollo psíquico, que se inicia con el nacimiento y finaliza en la edad adulta, puede ser comparado con el crecimiento biológico o físico: en ambos casos, consiste en una marcha hacia el equilibrio, esto es, un paso constante desde un estado menos equilibrado a otro de un equilibrio superior. Desde este punto de vista, el desarrollo mental es una construcción permanente y continua. Según Piaget (1978) los conocimientos y el pensamiento no proceden ni de la sola experiencia de los objetos, ni de una programación innata preformada en el individuo, sino de construcciones sucesivas con constantes elaboraciones de nuevas estructuras. Pues, el desarrollo mental tiene dos ámbitos fundamentales: uno psicosocial, relacionado al entorno y la transmisión social, y un ámbito natural, espontáneo y endógeno.

Para explicar el mecanismo a través del cual operaría el desarrollo psíquico, entendido como una evolución hacia un equilibrio mental cada vez mayor, Piaget (1991) parte por identificar dos aspectos complementarios que intervendrían en dicho proceso equilibrador: las estructuras variables, que constituyen las formas sucesivas de equilibrio, y las funciones constantes que aseguran el paso de un nivel de desarrollo a otro.

En rigor, las estructuras variables consistirían en “(...) las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social” (Piaget, 1991:13). Así, Piaget distingue seis etapas o periodos de desarrollo que señalarían la aparición de estas estructuras construidas sucesivamente:

“(1°) La etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, así como las primeras tendencias instintivas (...) y las primeras emociones. (2°) La etapa de las primeras

costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados. (3°) La etapa de la inteligencia sensoriomotriz o práctica (...), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad⁴ (...) (4°) La etapa de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos a los siete años, o segunda parte de la 'primera infancia'). (5°) La etapa de las operaciones intelectuales concretas (...), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a los once-doce años). (6°) La etapa de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia)" (Piaget, 1991: 13-14).

En relación al desarrollo de estas estructuras, cabe señalar que la función semiótica en el ser humano favorece el pensamiento otorgándole un campo ilimitado de acción, al contrario de lo que ocurre con la acción sensoriomotriz y de la percepción. Esta importante función evoluciona en conjunto con el pensamiento y la inteligencia representativa, por lo tanto ningún proceso mental puede desarrollarse y organizarse sin la ayuda de la estructuración que caracteriza a la inteligencia (Piaget, 1972).

Sin embargo, como se ha señalado, en cada una de estas etapas o estructuras operan ciertas funciones comunes que son constantes y que aseguran el paso de un nivel al siguiente. Piaget (1991) parte del principio de que todo pensamiento, acción o sentimiento responde a una necesidad, que en sí misma es siempre la manifestación de un desequilibrio: hay necesidad cuando algo, ya sea fuera del individuo o dentro de él, se ha modificado y se trata de reajustar la conducta en función de esta alteración. Así, cada nueva conducta consiste en restablecer el equilibrio y, además, en tender hacia un equilibrio más estable que el estado anterior a la perturbación. Este mecanismo da cuenta de la función de

⁴ Según Piaget (1991), estas primeras etapas constituyen por sí mismas el período del lactante, es decir, hasta la edad de un año y medio a dos años, de forma anterior al desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente tal.

organización de la mente humana, capaz de responder continuamente a los desajustes y restablecer, mejorándolo, el equilibrio. No obstante, señala Piaget (1991), por general que sea, este mecanismo funcional no explica el contenido o la estructura de las distintas necesidades, pues cada una de estas es relativa a la organización del nivel considerado. Es aquí donde entra en juego una segunda función invariante: la adaptación. De acuerdo al autor, toda necesidad tiende: “(1°) a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por tanto a ‘asimilar’ el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y (2°) a reajustar estas en función de las transformaciones experimentadas, y por tanto a ‘acomodarlas’ a los objetos externos” (Piaget, 1991: 16). De esta manera, toda la vida mental tiende a asimilar el medio ambiente, llevando a cabo esto mediante estructuras u órganos psíquicos cuyo radio de acción es de un alcance de extensión variable (desde la percepción y movimientos elementales hasta las operaciones superiores). Dada esta forma de asimilar los objetos, tanto la acción como el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos con cada variación exterior. Al equilibrio de estas asimilaciones y acomodaciones se le puede denominar “adaptación” (Piaget, 1991).

2.1.2 Lev Vygotsky y la preeminencia de lo social

Los postulados de Vygotsky dentro del ámbito de la psicología abordan diversos fenómenos relevantes relacionados al desarrollo sociocognitivo de la primera infancia, la aparición del lenguaje y la comunicación, y la construcción del lenguaje escrito. Su teoría sociocultural del desarrollo pone énfasis en la primacía de los factores sociales y culturales en la conformación de la mente y sus funciones superiores. La postura de Vygotsky puede considerarse en cierto sentido como determinista social: argumenta que los factores genéticos desempeñan un rol de segundo orden en la génesis del desarrollo, mientras los factores sociales son cruciales y centrales (Vygotsky, 1987). Para el autor, el desarrollo es en sí mismo un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y que es asistido principalmente por adultos, que constituyen agentes competentes en lo que

respecta al manejo del lenguaje y las habilidades y tecnologías disponibles en el espacio cultural en el que se opera (Vielma y Salas, 2000).

El método de análisis de Vygotsky, al igual que la perspectiva de Piaget, es eminentemente evolutivo. Señala que un comportamiento sólo puede ser comprendido si se estudian sus fases y sus cambios, o en otras palabras, su historia (Vygotsky, 1996). En base a esta premisa, postula en torno al desarrollo del niño dos fases de evolución: el “nivel de desarrollo real” y el “nivel de desarrollo potencial”, los cuales se diferencian por la intermediación de otros agentes que asisten o ayudan al niño a la resolución de problemas en el caso del segundo nivel, y la ausencia de esta mediación en el primer nivel. El “nivel de desarrollo real” se halla relacionado a aquellas actividades que el infante es capaz de realizar por sí solo y que son indicativas de sus capacidades mentales, mientras el “nivel de desarrollo potencial” denota la capacidad del niño de llegar a la resolución de un problema cualquiera, no por sus propios medios, sino con la ayuda de otros. Para Vygotsky (1996), lo que pueden hacer los niños con la ayuda de otras personas adultas (el profesor, los padres, etc.) es en realidad más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden realizar por sí solos. A la diferencia entre estos dos niveles identificados Vygotsky llamó “Zona de Desarrollo Próximo”, concepto cuya relevancia dentro de su modelo teórico radica en que permitiría definir aquellas funciones mentales que aún no se han desarrollado por completo, pero que se hallan en proceso de maduración, caracterizando de esta forma el desarrollo mental prospectivamente. Por el contrario, el “nivel de desarrollo real”, al indicar las funciones ya desenvueltas en el niño, permite caracterizar el desarrollo mental retrospectivamente (Carrera y Mazzarella, 2001). La “Zona de Desarrollo Próximo”, como concepto eminentemente cognitivo, permite explicar el desfase existente en lo individual y lo social. Por ello se ha señalado:

“En este espacio y a través de la interacción social se produce el paso de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica (...). En la interacción social, el

niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con quienes interactúa, y es mediante este proceso de interiorización que el niño puede hacer o conocer en un principio sólo gracias a las indicaciones y directrices externas (regulación interpsicológica), para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica)” (Vielma y Salas, 2000: 32).

Cuando Vygotsky analiza la génesis de los procesos psicológicos superiores, lo hace en referencia principalmente al funcionamiento interpsicológico, lo cual queda formulado en su “Ley genética general del desarrollo cultural” (Wertsch, 1988). Así, cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos ámbitos distintos: primero en el plano social y, luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es también aplicable en lo que respecta a procesos a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Empero, todo esto se vería transformado, en su estructura y funciones, por la “internalización” correspondiente que hace el sujeto (Vygotsky, 1996). La internalización es concebida como un proceso en donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un ámbito externo pasan a ejecutarse en uno interno (Wertsch, 1988).

Finalmente, otro aspecto central a los planteamientos de Vygotsky dice referencia con la importancia del lenguaje como instrumento de mediación semiótica en este proceso de internalización que realiza el individuo, y en particular en el origen del pensamiento. En efecto, de acuerdo al autor, son los signos y símbolos las herramientas culturales los elementos que ligan e integran al individuo a la sociedad, siendo el lenguaje el principal mecanismo que permite esto. Según Vielma y Salas (2000: 32), “este proceso puede ser entendido como el tránsito de una regulación externa social (interpsicológica) de los procesos cognitivos,

apoyada por el lenguaje de terceros, a una regulación interiorizada individual (intrapsicológica) de los procesos cognitivos, mediante el lenguaje interno”.

Es mediante el lenguaje que se incorporan los conocimientos construidos socialmente y como se configura el pensamiento. Y si bien, el lenguaje y el pensamiento poseen orígenes genéticos diferentes (Vygotsky, 1987), en cierta etapa del desarrollo individual (infancia temprana) ambos se unen para conformar una nueva forma de comportamiento caracterizada por el lenguaje racional y el pensamiento verbal. En definitiva, el pensamiento verbal no constituye una forma innata o natural de la conducta humana, pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas que no pueden hallarse en las formas naturales del pensamiento y la palabra (Vygotsky, 1987).

2.1.3 Jerome Bruner: modelos mentales, representaciones y cultura

En concordancia con la perspectiva evolutiva de Piaget y Vygotsky, Jerome Bruner entiende el desarrollo humano como un proceso que se realiza en diferentes etapas, cada una de las cuales se caracterizaría por la construcción de representaciones mentales por parte del individuo, de sí mismo y del mundo exterior (Bruner, 1990, citado en Vielma y Salas, 2000).

Según Bruner, el sujeto construye modelos mentales sobre la base de los datos que recibe, del almacenamiento de los mismos y de las inferencias que de ellos son extraídas, y esta codificación es fundamental para entender la relación entre los objetos del mundo exterior y sus respectivas representaciones dentro de los modelos mentales abstractos (Vielma y Salas, 2000). Así, para Bruner el aprendizaje se basa en el proceso mediante el cual el individuo simplifica la interacción con la realidad a partir de la agrupación o categorización de objetos, conceptos y hechos. El conocimiento, por tanto, es generado por el sujeto mediante este proceso, a la vez que las categorías que construye se van continuamente modificando a partir de su interacción con el ambiente. Es por todo

esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación, construcción y representación (Guilar, 2009).

En este contexto, Bruner postula tres modelos en base a los cuales los individuos se representan la realidad. (i) La “representación enactiva”, en que el individuo se representa los acontecimientos y experiencias por medio de la acción: aunque no se pueda describir un objeto cualquiera, sí se lo puede manipular y de esta forma generar una representación del mismo. (ii) La “representación icónica”, en que el sujeto hace uso de las imágenes y esquemas espaciales para representar el entorno y sus objetos, y se sustenta principalmente en la imaginación. (iii) La “representación simbólica”, la cual supera la acción e imaginación, y se vale de signos y símbolos, muchas veces arbitrarios y abstractos, para representar el mundo (Bruner, 1984).

En relación a las etapas del desarrollo infantil, Bruner señala que estos tres modelos o sistemas de representación se desarrollan a medida que el niño cambia cognitivamente. La “representación enactiva” se presenta en la etapa sensoriomotriz de Piaget (primer año de vida); la “representación icónica”, cuando el niño se halla en el periodo preoperatorio; y, por último, cerca de los 6 años de edad es posible la “representación simbólica”, cuando el infante es capaz de emplear ideas abstractas y símbolos lingüísticos y lógicos para entender la realidad (Bruner, 1984). Por lo demás, estos modos de representación, que son el reflejo del desarrollo cognitivo del niño, pueden operar paralelamente una vez que éste ha superado ya los 6 años de edad.

Ahora bien, según el esquema que propone Bruner, el desarrollo cognitivo del ser humano es un proceso determinado por las funciones del lenguaje y otros sistemas simbólicos y códigos de representación culturales, es decir, que se entiende como inseparable de estos instrumentos y herramientas de orden cultural (Vielma y Salas, 2000). Por consiguiente puede deducirse que dada la variedad y pluralismo de las formas culturales existentes, la acción de construcción que

desarrolla el individuo no puede implicar la elaboración de una realidad de manera única.

Pues, además, de acuerdo a Bruner (1997), participando de situaciones de enseñanza y aprendizaje es como los individuos, y los niños en particular, son capaces de adquirir las herramientas culturales que les permiten dar sentido y significado a la realidad. En este sentido, la cultura permite construir la mente humana a través de la educación, la cual, en tanto fenómeno colectivo y eminentemente público, permite a los individuos negociar, compartir e intercambiar significados (Guilar, 2009). Es esta capacidad transaccional del “yo”, la que posibilita, por medio del lenguaje, el que las personas puedan comunicarse y compartir ciertos supuestos o creencias sobre el mundo (Bruner, 1987), y en definitiva que la construcción de la realidad, el conocimiento y los significados sea realizado de una forma intersubjetiva.

De esta manera, la representación que el individuo, o el niño específicamente, construye de sí mismo tiene más de una forma y cada una depende del propósito y de las perspectivas de la situación. A la vez, esta capacidad de aprehensión demanda la posibilidad de construir el significado a partir de la experiencia y relación con el mundo social y cultural exterior (Guilar, 2009). En consecuencia, el mundo subjetivo es elaborado como una construcción simbólica, siendo esta construcción una propiedad de la mente (Bruner, 1984).

2.1.4 George Herbert Mead: formación de la mente, el self e interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico constituye una corriente teórica de gran influencia dentro de la sociología y la psicología social. Si bien sus desarrollos particulares suponen una considerable variabilidad de posturas, podría decirse que sus principios generales y transversales a sus distintas formulaciones se resumen en los siguientes siete: (i) a diferencia de los animales inferiores, los seres humanos

están dotados de capacidad de pensamiento; (ii) esta capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social; (iii) en la interacción social los individuos aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento; (iv) los significados y símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana; (v) los individuos son capaces de alterar los significados o los símbolos que usan en la acción e interacción, esto en función de las interpretaciones que realizan de las distintas situaciones; (vi) las personas son capaces de introducir estas modificaciones debido, en parte, a su capacidad de interactuar consigo mismo, lo que les permite evaluar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas en el contexto de una elección; (vii) las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos sociales y las sociedades (Ritzer, 2002).

El autor que está en la génesis de esta corriente teórica es el psicólogo estadounidense George Herbert Mead, y precisamente son las ideas de éste las que resultan de especial interés aquí.

La doctrina de Mead parte del principio de la preeminencia de lo social frente a lo individual. Así lo expone en su obra más importante *Mind, Self and Society* (Mente, Persona y Sociedad), cuando señala: "(...) la psicología social ha encarado varias fases de la experiencia social desde el punto de vista de la experiencia individual. La forma de enfoque que yo sugiero es la de tratar la experiencia desde el punto de vista de la sociedad, por lo menos desde el punto de vista de la comunicación en cuanto esencial para el orden social" (Mead, 1973: 49). Por ello para el autor, el grupo social es anterior al individuo tanto lógicamente como temporalmente, razón por la cual el individuo consciente y pensante es imposible sin un grupo social que le preceda.

La raíz conductista de los postulados de Mead –aunque él mismo señala que su conductismo es un conductismo social (Mead, 1973) –, lo lleva a proponer el "acto" como la unidad más básica de su teoría, elemento que se halla relacionado al

modelo del estímulo y respuesta. Para Mead, sin embargo, el estímulo se concibe sólo como una oportunidad para que el individuo actúe, y no como un mandato. Ahora bien, mientras el “acto” es individual, el “acto social” implica a dos o más personas. Y el mecanismo básico de todo “acto social” es a lo que Mead llamó “gesto” (o actitud). Según el propio autor, los “gestos” consisten en movimientos de un individuo que operan como estímulos específicos de respuestas socialmente esperadas de un segundo individuo (Mead, 1973). Estos estímulos (“gestos”) pueden ser tanto físicos como vocales (expresiones faciales, movimientos físicos, vocalizaciones, lenguaje hablado, etc.), y constituyen los elementos esenciales en base a los cuales se produce la interacción humana. Un “gesto” de una persona provoca o estimula una respuesta en otra y viceversa, por lo que para Mead la interacción entre dos personas es en lo fundamental una “conversación de gestos”. Sin embargo, no todos los gestos son de la misma naturaleza en lo que su simbolismo se refiere. De esta manera, Mead habla de los “símbolos significantes” como aquellos “gestos” que son capaces de implicar un significado que puede considerarse como compartido en el contexto de una interacción entre dos personas. Para que un “gesto” que convierta en un “símbolo significativo”, debe provocar en el individuo que lo realiza una respuesta idéntica a la que produce en quienes reciben dicho “gesto”⁵. Es por esta razón por la cual el lenguaje, como conjunto de gestos vocales, constituye el más evidente y poderoso grupo de “símbolos significantes”. Y puesto que sólo el ser humano es capaz de crear lenguaje, entonces sólo el ser humano es capaz de crear y utilizar “símbolos significantes”.

En definitiva, puede decirse que la importancia de los “símbolos significantes”, el lenguaje fundamentalmente, radica en las siguientes funciones: (i) permiten a las personas ser los propios estimuladores de sus conductas y acciones; (ii) hacen

⁵ Y es por esta razón por la cual los gestos físicos no son propiamente “símbolos significantes”, pues a diferencia de las vocalizaciones de lenguaje, las personas no pueden ver sus propios gestos físicos y por ende estos no pueden motivarles respuestas idénticas a las que provocan en quienes sí pueden observarlos. El lenguaje motiva, en general, en el emisor la misma respuesta que en el receptor: “La persona que grita ‘fuego’ en un teatro abarrotado está tan motivado para salir huyendo del teatro como las demás que reciben el mensaje” (Ritzer, 2002: 259).

posible la “interacción simbólica” entre las personas, esto es, el desarrollo de una relación no sólo basada en “gestos”, sino también en elementos con significado, lo cual permite el desarrollo de pautas y formas de interacción complejas; (iii) hacen posible los procesos mentales y espirituales.

Mead concibe el pensamiento básicamente como una conversación del individuo consigo mismo a través del lenguaje. Por ello es que afirma que pensar es en lo fundamental lo mismo que hablar con otra persona (Mead, 1973). Para el autor, la mente es en sí misma un proceso y no una cosa definida: es precisamente una conversación interna del individuo consigo mismo. Además, para Mead la mente no se encuentra dentro del individuo, no reside en el cerebro de éste. La mente es un fenómeno social, pues surge y se desarrolla dentro del proceso social (Ritzer, 2002). En términos funcionales, la capacidad de las personas de emplear el lenguaje para interactuar con otros, generando a partir de ello en sí mismas las mismas respuestas que en los demás, es lo que proporciona al individuo lo que se considera como “mente”.

Toda la reflexión que realiza Mead en torno a la noción de mente, contiene las ideas clave sobre uno de los conceptos más importantes de su teoría: el self⁶, que en términos generales puede entenderse como la capacidad del individuo de considerarse a sí mismo como objeto y sujeto a la vez. Pues, al igual que la mente es por sobre todo un proceso social para Mead, el self surge con el desarrollo del ser humano y a través de la interacción y relaciones sociales. El self es un proceso social y se encuentra dialécticamente relacionado con la mente: por un lado, el organismo biológico no es un self y se convierte en tal sólo cuando la mente se ha desarrollado, y, por otro, el self y el proceso reflexivo que lo dirige es esencial para el desenvolvimiento de la mente (Ritzer, 2002). Ahora bien, no cabe duda de que desde cierta perspectiva pueda considerarse al self como un proceso mental –en tanto se entiende como una capacidad del individuo–, pero al igual que todos los procesos mentales que analiza Mead, desde una perspectiva más fundamental

⁶ Que en español puede ser traducido como “sí mismo”. En la traducción al español de *Mind, Self and Society* (Mead, 1973), se emplea el término “persona”.

dentro de su sistema teórico, éste lo concibe en términos eminentemente conductistas, o más bien, social-conductistas, razón por la cual lo conceptualiza como un proceso social antes que todo. El self aparece cuando el individuo es capaz de reaccionar frente a aquello mismo por medio de lo cual se está dirigiendo a otro. Y cuando es capaz de escucharse, hablarse y responderse a sí mismo tal como lo haría con ese otro, entonces en este momento se tiene una “conducta” en que el individuo se convierte en objeto para sí mismo (Mead, 1973).

Aun cuando el self es imposible sin la comunicación e interacción con otras personas, una vez que se ha desarrollado puede subsistir sin la experiencia social. Una persona adulta puede seguir teniendo la capacidad de convertirse en objeto, inclusive en ausencia de contacto social. La razón de esto es que el mecanismo esencial para la formación del self es la reflexión, o la capacidad del individuo de ponerse inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como lo harían esos otros. Como puntualiza el autor: “(...) el *self* sólo puede existir para el individuo si éste asume los roles de los otros” (Mead, 1991: 179). Además, una condición del *self* es la capacidad del individuo de abstraerse de sí mismo para poder autoevaluarse, convirtiéndose de esta forma en objeto para sí.

Esta referencia continua al “otro” u “otros” permite entender el sustrato social del self. Sin embargo, estos otros no son únicamente personas definidas e individuales, sino también grupos sociales, comunidades e inclusive la sociedad en abstracto.

Mead sitúa naturalmente en la infancia la génesis del self, pero en dos etapas específicas que denominó la “etapa del juego” y la “etapa del deporte” (Mead, 1973)⁷. En la primera de estas fases el niño aprende a adoptar la actitud de otros

⁷ Estos conceptos corresponden a los empleados en la traducción al español de *Mind, Self and Society* (véase por ejemplo: George H. Mead. 1973. *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica) y también a los usados en las traducciones al español de obras que exponen las ideas de Mead (véase por ejemplo: George Ritzer. 2002. *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: McGrawHill/Interamericana de España). Originalmente Mead habla de “*play*” (juego) –que correspondería a la “etapa del juego”–, y de “*game*” (juego organizado) –que

niños determinados, jugando a ser otros: a ser “mamá”, “papá”, “profesor”, “policía”, etc. Así, el niño es capaz de comenzar a construir su self, aunque éste sea bien limitado aún porque el infante sólo puede adoptar el papel de otros determinados y particulares, y carece de un significado de sí mismo más general y organizado (Ritzer, 2002). Es en la siguiente etapa en la que el desarrollo del self comienza a concretarse de manera propiamente tal. En la “etapa del deporte” (“game” o “juego organizado”) el niño es capaz de adoptar la actitud de todos los que se encuentran implicados en una instancia de interacción determinada, en la que existe un sistema de respuestas organizadas, ya que en esta etapa comienza a ser capaz de funcionar dentro de grupos organizados –la escuela, la familia, etc.– y a determinar el rol que desempeñarán en cada uno de ellos. Como señala Mead: “(...) en un juego organizado hay un procedimiento regulado y reglas. El niño debe no sólo adoptar el rol del otro (...), sino que debe asumir los varios roles de todos los partícipes en el juego organizado y gobernar su acción en consecuencia” (1991: 180).

El concepto central en lo que respecta a esta etapa es lo que Mead llamó el “otro generalizado”, que corresponde a la actitud del grupo social completo del cual se forma parte. El niño, al adoptar el rol de cada uno de los otros individuales en una situación determinada de interacción social organizada, integra en un todo las reacciones organizadas de estos otros individuales hacia él, y esta reacción organizada es lo que constituye el “otro generalizado”, que acompaña y controla la conducta del niño (Mead, 1991). Es la presencia de este “otro generalizado” en la experiencia del niño, y del individuo en general, lo que le proporciona un self. E inclusive, el desarrollo pleno del self depende de la adopción por parte del individuo del rol y actitud del “otro generalizado”. En este sentido, se entiende que el “otro generalizado” constituye la forma principal en que lo social moldea o construye lo individual.

correspondería en la versión española a la “etapa del deporte”. Al respecto puede verse: George H. Mead. 1991. La Génesis del Self y el Control Social. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), n° 55, pp. 165-186.

Por último, Mead identifica dos aspectos o fases del self, que denomina el “yo” y el “mí”. En términos simples, el “mí” constituye la adopción del “otro generalizado”, mientras el “yo” representa la reacción constante a este “otro generalizado” y a la comunidad organizada en general. El “mí” encarna el aspecto previsible, estable y, en definitiva, conformista del self; el “yo” es el aspecto imprevisible, dinámico y creativo. Para Mead, ambos aspectos del self son esenciales en su plena expresión: “Uno debe adoptar la actitud de los otros de un grupo, a fin de pertenecer a la comunidad; tiene que emplear el mundo social exterior incorporado a sí, a fin de poder desarrollar pensamientos (...). Por otra parte, el individuo reacciona constantemente a las actitudes sociales y cambia, en ese proceso cooperativo, la comunidad misma a la cual pertenece” (Mead, 1973: 224).

Este recorrido teórico se ha realizado con el fin de intentar entender la manera en la que el/a niño/a construye sus propias nociones, significados y representaciones, a través de las cuales busca comprenderse, comprender a los otros en las relaciones que establece y comprender el mundo exterior que lo rodea. La noción constructivista del “sí mismo” es central a este respecto. Por ello es que un autor ha señalado: “De acuerdo con la epistemología Constructivista, la subjetividad se entiende como un Sí Mismo que opera a través de un sistema de conocimiento y autoconocimiento que le permite hacer consistente, en la explicación, la experiencia de la praxis de vivir. El sujeto entonces, se constituye en una intrincada relación entre sus experiencias vitales y la forma idiosincrásica de organizar (explicar) estas experiencias (...)” (Yáñez et al., 2001: 105).

2.2 Componentes de la experiencia infantil: proceso de escolarización

El ámbito escolar se configura como uno de los elementos vivenciales fundamentales dentro del desarrollo infantil, esto porque allí es donde tienen lugar una serie de relaciones sociales, aprendizajes y prácticas cotidianas significativas, y donde el niño se pone en contacto con normas, valores e imágenes de diversa

índole, todo lo cual interviene de forma crucial en las construcciones que los niños/as hacen sobre sí mismos, los demás y su entorno.

Dentro de los planteamientos teóricos que abordan esta temática, se encuentra el desarrollo de Ricardo Baquero (2006) quien plantea una discusión respecto de la experiencia escolar. De acuerdo al autor, para comprender adecuadamente cómo opera el proceso de aprendizaje del niño en la escuela no parecen ser suficientes las concepciones teóricas abstractas que se tienen sobre el aprendizaje y el desarrollo, ni tampoco las que se focalizan en el desarrollo cotidiano y espontáneo: es necesario poner atención en la especial demanda de trabajo cognitivo que la escuela le impone al infante. Ésta es planteada como la hipótesis de discontinuidad entre el desarrollo cognitivo en contextos cotidianos y contextos escolares (Baquero, 2006).

El argumento central es que en relación a las actividades que se deben ejecutar, el contexto escolar plantea a los niños formas de resolución particulares y una atención mucho más selectiva que aquella que por lo regular exhiben éstos en otras situaciones de aprendizaje no formalizadas (juegos o sus exploraciones “espontáneas”). La escuela realiza demandas cognitivas específicas, como la demanda atencional, las que son consideradas como facultades que el niño debe tener o con las cuales debe contar de antemano, sin tomar en cuenta que se trata en realidad de formas que el sujeto debe construir (Baquero, 2006).

El autor describe cuáles son las representaciones sobre el desarrollo que guiaron las prácticas modernas de crianza y educación de los niños. Estas coinciden con las aquellas de orden médico psiquiátricas y con la epistemología evolucionista del siglo XIX. De manera que el desarrollo es considerado como un proceso de curso único, ordenado y con ritmos homogéneos. Es decir, los sujetos expresan en un grado diverso un mismo proceso y las diferencias entre ellos son consideradas como diferencias de grado de desarrollo o como desvíos del curso normal. En consecuencia, el desarrollo se percibe como el acercamiento progresivo a ciertos

puntos de llegada previstos y valorados como normales, contiene una lógica ordenada, con expectativas de progreso según ciertos tiempos, que son definidos minuciosamente según los criterios de normalidad (Baquero, 2006).

Una de las consecuencias de la naturalización de esta concepción del desarrollo infantil, radica en las prácticas escolares, pediátricas y de crianza de la modernidad. Estas se enfocan en la producción activa de un desarrollo homogéneo en dirección y tiempos, siendo valorados como anomalías los desvíos o retrasos. Desde este planteamiento se devela la confusión entre desarrollo deseable cultural e históricamente valorado y el desarrollo normal o natural.

En el ideario de la modernidad, que es reflejado en el escolar, se aprecian ciertas formas de desarrollo que promueven el ingreso a la cultura escriturada, a las formas de pensamiento científico, al progreso según ritmos homogéneos y formas previstas, etc. La dificultad reside en la comprensión de estas valoraciones de forma naturalizada y deshistorizada y en la suposición de que la apropiación de prácticas culturales específicas (ciencia y escritura), dan cuenta de un desarrollo natural de los sujetos. Bajo esta lógica, la escuela es considerada como el espacio natural para que esta apropiación tenga lugar. De manera, si algunos sujetos no presentan disposición o posibilidades de apropiación en los modos y tiempos proyectados, es posible sospechar de su naturaleza. Así, la definición de retraso se explica desde una expectativa normalizada de ritmos homogéneos y cuasi naturales en los procesos de desarrollo (Baquero, 2006).

Según Baquero (2006) es necesario revisar los procesos psicológicos construidos en contextos de crianza o no escolares, la manera que en los niños transitan del habla a los conceptos cotidianos. Conocer los componentes vivenciales y valorativos que ordenan a la experiencia escolar implica reducir la complejidad de la experiencia escolar a un experimento cognitivo. Así, el sentido que ordena las construcciones cognitivas está delimitado por la posibilidad de evaluar la manera

de hacer que la experiencia escolar logre implicarnos en la sofisticada actividad cognitiva que la hace particular (atención, memoria, concentración, tipos de comportamiento, etc.), y al mismo tiempo, lo haga como una forma de participación en una experiencia humana de sentidos apropiados y apropiables (Baquero, 2006).

Frente a esta necesidad de atender los efectos de poder en las prácticas escolares y sus prácticas de etiquetamiento, Baquero (2006) señala la relevancia del constructivismo cognitivo considerando el carácter culturalmente específico de los procesos de escolarización, y en la particularidad y rigor de la demanda cognitiva y el dominio de los instrumentos semióticos que imponen. El autor menciona los planteamientos de Vygotsky como elementos relevantes en la consideración de la actividad intersubjetiva mediada semióticamente y que aparece como un núcleo central en la concepción del desarrollo humano. Entendiendo que la constitución del sujeto humano se basa en la relación con otros mediada por el lenguaje y que es en este proceso de apropiación mutua del sujeto con la cultura que se formará un individuo singular. Por lo tanto, "(...) la actividad intersubjetiva mediada semióticamente es un precursor genético del funcionamiento subjetivo" (Baquero, 2006: 41).

La gran dificultad para comprender el desarrollo radica en la escisión que dicotomiza los planos social, individual, cultural y natural, como las nociones de interno y externo (Castorina y Baquero, 2005, citado en Baquero, 2006). Los procesos intersubjetivos y de aprendizaje no pueden explicarse de manera separada de la actividad intersubjetiva mediada semióticamente y que es originaria. La interiorización y su proceso de reconstrucción interno de las operaciones psicológicas intersubjetivas, son el resultado de procesos característicos y singulares del sujeto. Estos no se pueden abstraer de las situaciones en las cuales éste participa, puesto incitan a una formulación inadecuada de las unidades de análisis, como por ejemplo la focalización de las miradas y explicaciones centrada en el individuo (Baquero, 2006).

La institución escolar y sus particulares formas de relaciones sociales, interacciones asimétricas, metodologías de clasificación y evaluación de los alumnos, uso de instrumentos simbólicos sofisticados y específicos (sistemas matemáticos y escritura), no constituyen una condición externa de los procesos de aprendizaje. Más bien, es una práctica cultural, una actividad intersubjetiva que puede o no producir desarrollo en los sujetos. La educabilidad, por lo tanto, puede dejar de concebirse como un atributo personal y pasar a ser entendida como una propiedad de las situaciones educativas, que pueden producir o no desarrollo, dependiendo de las características especiales de los sujetos (Baquero, 2006).

2.3 La geografía de la infancia: conceptos para entender la relevancia del espacio como parte del desarrollo del niño

Las representaciones que establecen los sujetos con su entorno, y su pertenencia a éste, son objeto de nuevos desarrollos teóricos como los planteados por la geografía de la infancia que intenta develar el ser y el bienestar de los niños en el espacio. De manera más general, este enfoque se inserta dentro de la disciplina de la geografía humanista –una rama de la geografía– que tiene como fin comprender las percepciones y representaciones de los individuos desde el espacio, entendiendo su carácter único, singular, al mismo tiempo que se reconoce su pertenencia a un determinado grupo cultural (Lopes, 2013). Como una respuesta a las perspectivas estadísticas, positivistas y del reduccionismo económico marxista dentro de la geografía, la geografía humanista reflexiona sobre el fenómeno geográfico con el fin de lograr una mejor comprensión del hombre y su condición, es decir, procura un entendimiento del mundo humano a través de las relaciones las personas con la naturaleza, de su comportamiento geográfico, así como los sentimientos y las ideas acerca del espacio y del lugar (Tuan, 1982, citado en Lopes, 2013).

En este sentido, la geografía humanista busca la comprensión de cómo los sujetos habitan el mundo, fusionando la condición humana y la geográfica. Así mismo, la

mente humana parece estar adaptada no sólo para organizar los objetos en segmentos –de esa forma pueden verse de forma clara separaciones en el medioambiente, es decir, diferencias entre una montaña y una llanura o entre un lugar húmedo y otro seco–, sino también para organizarlos en pares opuestos –lo que justificaría algunas clasificaciones espaciales como norte y sur, etc. Por último, Tuan (1980, citado en Lopes, 2013) plantea la cuestión del etnocentrismo como una de las principales categorías del ser humano, ya que las personas, individualmente o en grupo, tienden a percibir el mundo con el “yo” como el centro.

Sin embargo, esta corriente teórica trabaja con aquellas particularidades de cada grupo social, más que concentrarse en la búsqueda de los universales, puesto que se interesa en esclarecer las complejidades de la relación del hombre con la tierra (Buttimer, 1982, citado en Lopes, 2013). Esta relación es definida como un enlace afectivo entre la persona y el espacio o entorno físico, que Tuan conceptualiza bajo el término de “topofilia”. Ahora bien, debe señalarse, no obstante, que para Tuan existe una diferencia conceptual entre “espacio” y “lugar”, pues mientras el espacio es una categoría más abstracta, el lugar comienza como espacio indiferenciado transformándose luego en conocido y dotado de valor para el sujeto (Tuan, 1980, citado en Lopes, 2013).

De acuerdo a Lopes (2013), los postulados de la psicología cognitiva, especialmente Piaget, y del “espacio vivido” de Fremont, refuerzan la dimensión de la experiencia humana en el espacio. Una de las premisas centrales que se señalan es que, a pesar de haber nacido ya imbuido de una red de significados que la involucran, la relación del niño con su mundo es inicialmente indiferenciada. A medida que el niño se desarrolla, hay una separación gradual de él con el mundo. Esto comienza a ocurrir a partir de las experiencias sensoriales y motoras, el desarrollo de los sentidos vinculados al acto motor, que facilitarán cada vez más conciencia de sí mismos y del mundo que los implica. En ese desarrollo-separación es construida la noción de espacio-tiempo. El niño solo puede percibir el espacio a través de su propio cuerpo en contacto con objetos, utilizando los

sentidos. Al principio, su espacio es la experiencia: lugares donde juega, camina y los objetos que allí hay y que él usa. Las relaciones espaciales se desarrollan y se vuelven más complejas a medida que él expande su espacio de acción (Lopes, 2013).

Es mediante una serie de etapas continuas por las que transitan los sujetos, que desarrollan el concepto de espacio (Piaget, 1993, citado en Lopes, 2013). Las relaciones topológicas son elementales en desarrollo del concepto de espacio porque son lo primero que el niño construye. Se trata por ejemplo de las relaciones de vecindad (cerca, lejos), de separación (la percepción de que los objetos ocupan diferentes lugares en el espacio), orden (sucesión), de cierre (noción de interior y al aire libre). Asimismo, están las relaciones proyectivas, que son aquellas que se definen de acuerdo al punto de vista del observador (derecha, izquierda, y las relaciones métricas o euclidianas, basadas en nociones de ejes y coordenadas, definiéndose como puntos fuera del observador. Las relaciones topológicas y proyectivas son construidas por el niño con el fin de estar situado en el espacio e interactuar con el medio ambiente, asegurando una mayor seguridad en sus movimientos. Estos conceptos (dentro, arriba a la derecha, por fuera, etc.) resultan esenciales para la etapa siguiente. Las relaciones euclidianas permiten a los niños hacer localizaciones utilizando ejes fuera de su cuerpo (Lopes, 2013). De esta manera, el espacio perceptivo sería construido siguiendo una serie de etapas que corresponden a las relaciones topológicas más básicas, pasando por las relaciones proyectivas hasta llegar a las relaciones euclidianas (Lopes, 2013).

En la misma línea, la geografía de la infancia comparte con Vygotsky (1991) la visión de que los seres humanos tienen una relación mediada con el medio ambiente en el que habitan, esto a través de la internalización de los signos de su entorno. Así, los seres humanos estructuran el conocimiento y la comprensión de su mundo, lo que posibilita complejas operaciones mentales, permitiendo el desarrollo de procesos psicológicos superiores característicos de la especie humana (Lopes, 2013).

La geografía de la infancia ha aportado nuevas formas de visualizar a los niños y su infancia, en particular en el ámbito de la espacialidad. Estas contribuciones apuntan a reconocer al espacio geográfico como un componente significativo en la formación humana y permiten plantear la pregunta sobre cómo los niños de diferentes edades, género y estratos sociales, perciben y representan sus espacios (Lopes, 2013). Pues en definitiva, como sostiene Ortiz (2007) las percepciones y experiencias de los niños son construidas social y espacialmente.

En este afán por visibilizar a la infancia y su lugar social y político, algunos autores desde esta perspectiva definen que su finalidad es conocer los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños, espacios donde ellos son excluidos o marginados, espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades (Phillips, 2001, citado en Ortiz, 2007). La relación entre la construcción de la identidad y el sentido de lugar es ampliamente discutida, observándose que el sentido del lugar construido a partir de la experiencia cotidiana y de los sentimientos subjetivos de las personas puede llegar a concebirse con tanta intensidad que se convierte en un aspecto central en la construcción de la identidad individual (Rose, 1995, citado en Ortiz, 2007).

Ahora bien, en relación al estudio de la infancia en el ámbito rural bajo el enfoque en cuestión, Ortiz (2007) señala que investigaciones realizadas por diversos autores han desmitificado la idea del campo como un lugar tranquilo, en comunión con la naturaleza y la vida en comunidad, o como un ambiente ideal y apacible para el desenvolvimiento de la infancia. Por ejemplo Tucker y Matthews (2001, citados en Ortiz, 2007) destacan que las áreas rurales no son necesariamente lugares donde los niños crezcan en armonía, libertad y sin conflictos.

Así, a modo de sumario, según Ortiz, Prats y Baylina (2012), la geografía de la infancia respecto al ámbito rural debate sobre el mito de lo rural como espacio idílico para el desarrollo de la infancia y los déficits de espacios específicos

apropiados para niños y jóvenes, adquiriendo también relevancia diversos temas como la violencia y la guerra, el trabajo infantil, la infancia de la calle o cuestiones relacionadas con los niveles educativos o sanitario.

Sobre la importancia que tiene la percepción de los niños sobre su entorno, y cómo esta impacta al sí mismo, Francesco Tonucci (1997) se refiere que los niños que habitan en zonas urbanas. Debido a los procesos de modernización la ciudad ha cambiado y se ha vuelto peligrosa e insegura para los niños, quienes se han visto enfrentados a un nuevo sufrimiento; la soledad. De ahí, la importancia de construir entornos seguros que permitan la interacción del niño con su medio ambiente, que puedan recorrer los espacios, que puedan “salir solos de casa”, es decir, devolver a los niños la posibilidad de adquirir la experiencia de la sociabilización espontánea, de vivir experiencias automáticas y para esto es necesario actuar en varios niveles, todos ellos apuntan a considerar los derechos, problemas y necesidades de los niños.

Este autor plantea que el juego es uno de los aprendizajes más importantes en la vida del hombre puesto que representa la experiencia de enfrentarse por sí solo a la complejidad del mundo. El niño se enfrenta con todo lo que sabe y su curiosidad, como también, aquello que no sabe y desea saber, le hace frente al mundo con todos sus estímulos y atractivos. Jugar significa recortar para sí mismo un trocito de este mundo, a través del cual comprenderá a los amigos, objetos, reglas, espacios a ocupar, tiempos, riesgos, etc. (Tonucci, 1997: 38).

2.4 Lo rural y la ruralidad como territorio

Los primeros estudios y conceptualizaciones sobre el mundo rural tradicionalmente concibieron a éste en términos de algo opuesto a lo urbano y como una categoría residual. Esta característica residual tiene una perspectiva implícita, dada por una dicotomía entre lo urbano y lo rural, que define territorial, económica, productiva y socialmente a la sociedad en dos ámbitos separados y

contrapuestos: lo rural como atrasado, pobre, aislado, de cambios lentos, atado a la naturaleza y a la producción primaria; y lo urbano como rico, moderno, dinámico, industrial, conectado con el mundo (Castro y Reboratti, 2008).

Si bien es cierto que la evidencia histórica parece revelar que algunas de estas nociones reflejan una realidad constatable, en términos de que efectivamente el mundo rural se ha caracterizado por sus problemas relacionados a la baja calidad de la infraestructura, conectividad y sobre todo a los índices de pobreza entre su población, al menos la perspectiva tradicional de análisis ha ido modificándose con el tiempo, dando paso a lo una comprensión en el que se ve y presenta al mundo rural como un ámbito en el que se desarrollan múltiples actividades, tanto económicas y sociales, sustentadas en los propios recursos y habitantes de esta zona: actividades ligadas a procesos de agroindustrialización, turismo, agroforestería, pesca, explotaciones mineras y elaboración de artesanías, antes no reconocidas por la visión sectorial sobre el mundo rural (Pérez, 2004).

Estos cambios naturalmente han sido motivados no sólo por un cambio de enfoque, sino principalmente por las transformaciones que el mundo rural ha experimentado en las últimas décadas, lo que ha pasado a conocerse como la “nueva ruralidad”. Características de esta nueva ruralidad dicen relación con transformaciones en la constitución de la población por ejemplo, la que pasa de ser predominantemente campesina a incluir ahora a mineros, artesanos, empresarios agrícolas y personas dedicadas al sector servicios. A esto se agrega, en el ámbito sociopolítico, el desarrollo de procesos de democratización de mayor valoración de los recursos humanos y naturales propios. La institucionalidad, la participación y la construcción de planes y proyectos de desarrollo rural de abajo hacia arriba caracterizan a la nueva ruralidad, lo cual implica un rol distinto para todos los actores sociales involucrados (Pérez, 2004).

Empero, pese a este cambio de enfoque aún persisten deficiencias en la consideración de lo rural y la ruralidad. Hace una década atrás se afirmaba que la

ruralidad no concitaba demasiada atención de parte de los investigadores en Latinoamérica –lo cual parece no haber cambiado sustancialmente–, y que especialmente en Chile cuando se la estudiaba se enfatizaba en los impactos de las políticas públicas sociales y agrícolas y muy poco en aspectos como las subjetividades, las aspiraciones, las relaciones sociales y los vínculos comunitarios. Es decir que en Chile se ha descrito escasamente cómo se desenvuelve la familia rural y campesina, y la manera en que las poblaciones que trabajan y habitan en el campo enfrentan los diversos escenarios de modernización y desarrollo (Barrera, 2005).

Lo cierto es que existen tres elementos que permiten contextualizar el entorno en el que se dan las relaciones personales y la vida social en el mundo rural. Primero, lo rural constituye un espacio de densidad relativamente baja, donde se realizan actividades relacionadas a la agricultura, ganadería, artesanía, empresas pequeñas y medianas, turismo rural, aunque también actividades de servicio, comercio, educación, instituciones del gobierno local, etc. Segundo, en cuanto a su especificidad, lo rural comprende un tipo particular de relaciones con un componente personal predominante, con una fuerte base en las relaciones vecinales, con una prolongada presencia en el territorio y de parentesco entre una parte significativa de los habitantes. Tercero, en cuanto a su alcance, pueden identificarse dos dimensiones: una relativa al límite, hasta donde se extienden las relaciones personales hacia espacios más densamente poblados, pasando allí a primar las relaciones funcionales; la otra referida al grado de integración frente a los servicios, mercados, etc. (Gómez, 2002).

Otra reflexión en torno del mundo rural, es aquella que establece que la identidad rural actual es un concepto brumoso y perdido para los propios sujetos del campo. Plantear la ruralidad pasada pierde sentido, no apunta a la realidad actual y no proporciona una referencia común para situarse a sí mismo y encontrarse con los otros. Según señala Canales (2005), en el campo suceden demasiadas cosas para las que se carece de nombres o interpretaciones. Hay suficiente nueva

sociedad o nueva realidad rural como para tener que cobijarse simbólicamente en las tradiciones perdidas. Por tanto, no existe una ruralidad autorreflexiva y autorrepresentada, es decir, en otras palabras, resulta muy significativo que “(...) a los habitantes del mundo rural les cuesta hablar de sí mismos reconociéndose como tales” (Canales, 2005: 34).

En definitiva, las transformaciones económicas, la globalización y modernización que han afectado a los sectores rurales, y que constituyen parte del proceso de desarrollo territorial socioeconómico de estas zonas, han significado cambios no sólo en las prácticas productivas de la población, sino también en el aspecto social y en la construcción de las subjetividades. Y como bien destaca un autor, la psicología no ha tenido una participación notoria en estas cuestiones, especialmente en lo que respecta al estudio de los modos de subjetivación y los procesos psicosociales e identitarios en contextos rurales (Leite y Dimenstein, 2013, citado en Landini, 2015). Es hora de que la disciplina revierta esta situación y releve la importancia de lo rural en la configuración de lo psicológico en el individuo.

2.5 Antecedentes actuales sobre infancia Rural

Existen un estudio (Cornejo & Garrido, 1993) que indaga sobre el niño rural y sus características específicas. Señala que los niños poseen un desarrollo evolutivo similar a otros niños que se desarrollan en otros contextos territoriales, pero difieren en el grado de consecución y en el tiempo que demoran en adquirir y desarrollar el lenguaje, la construcción del conocimiento y el desarrollo de la comunicación. Por este motivo, destacan la influencia que ejerce el medio en el desarrollo infantil, puesto que los niños rurales poseen características específicas, que los condicionan, otorgándoles a sus conductas, actitudes, intereses, matices particularidades que son propios de la zona que habitan. Dentro de la caracterización se mencionan algunos puntos relevantes como:

La precocidad de la autonomía motriz, refiere a que la amplitud espacial del hábitat familiar, favorece la construcción de un esquema espacial dinámico y ágil. Las condiciones de plurivalencia de los objetos y la manipulación que los niños hacen en el medio rural, facilita que esta capacidad se desarrolle precozmente. Este elemento es positivo porque incide en la madurez biológica y neurológica de los niños.

También se menciona, la valoración del grupo por encima del sujeto, puesto que la comunidad presenta esquemas propios en la configuración de la identidad personal infantil, estos proceden de la valoración del grupo por encima del sujeto y que acaban por imponerle normas derivadas de las costumbres locales. Estas son configuradas en el espacio familiar y es vivido como una micro sociedad patriarcal.

Otra característica mencionada es el desarrollo verbal personal, el lenguaje de los niños rurales presenta una idiosincrasia propia, una riqueza de léxicos y abundancia de modismos. Ellos utilizan términos característicos de la zona que implican un bajo nivel cultural y que conlleva a la abundancia de incorrecciones tanto léxicas como semánticas.

Algunas de las manifestaciones que se describen en los niños como características son:

(I) Poseen gran capacidad de observación en todo lo referente a las costumbres, faenas, labores, y quehaceres de la vida rural;(II) Conocen los rudimentos básicos para su supervivencia en la naturaleza que los rodea; (III) Son autosuficientes en su propio medio;(IV) Poseen importantes conocimientos sobre el medio cultural y natural en el que viven;(V) Falta de iniciativas y creatividad,(VI) Presentan problemas de orientación;(VII) Presenta aptitudes dormidas y poco potenciadas.

Existen otros tres estudios recientes (Urzúa et al., 2013), que dentro de sus hallazgos presentan una serie de características sobre la infancia rural Chilena y sus familias. El primero de ellos señala no se aprecian diferencias significativas respecto de la calidad de vida entre los niños urbanos y los rurales, cuestión que se debería a un proceso de interculturalidad significativo en sus vidas que propicia

procesos de “creolización” es decir espacios entre diferentes ámbitos culturales. También indican que los niños rurales presentan un mayor nivel de resiliencia en comparación con los niños urbanos, esto se explica por las características familiares, en cuanto a su extensión y disponibilidad que favorece el contacto afectivo cercano. Finalmente este estudio señala que los niños rurales valoran el ocio y las actividades recreativas (Urzúa et al., 2013)

Un segundo estudio sobre las familias rurales (Castro, 2012) señala que uno de los aspectos que más se mantiene en las representaciones sociales de familia en el mundo rural es la estructura del modelo patriarcal. Existe una preponderancia de la autoridad del padre, la maternidad se visualiza como aspecto central de identidad de la mujer, el sometimiento de los hijos a la autoridad y la presencia de machismo en las pautas de socialización y relación cultural. Las nuevas generaciones se ven tensionadas entre, los procesos de socialización familiar y los procesos de educación formal, que fortalecen este tipo de relaciones y el discurso de las políticas públicas y el cambio cultural, que promueve relaciones de igualdad y pautas democráticas.

Un tercer estudio que indaga acerca del sentido de ir a la escuela en los niños rurales (Silva-Peña et al.,2013) señala que los niños perciben a la escuela como un espacio de construcción de identidad y de encuentro con el otro, que otorga un sentido gravitante en la vida de los niños rurales debido a la distancia territorial y el asilamiento. Este estudio concluye que el sentido de la escuela está dado por la construcción de ser algo más, que se logra mediante la migración del campo, abandonando la identidad rural.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de investigación

En consideración de los objetivos planteados para este estudio, el mismo se enmarca dentro del enfoque cualitativo de investigación psicosocial, ello en tanto se ha pretendido lograr una comprensión profunda y detallada de, en este caso, los procesos de construcción del sí mismo por parte de los niños y niñas que habitan zonas rurales, en la complejidad de las interacciones simbólicas que se dan en los principales contextos que definen y caracterizan su vida cotidiana.

Lo anterior adquiere sentido si se considera lo señalado por Jiménez-Domínguez (2000), quien ha planteado que los métodos cualitativos de investigación se fundamentan en el principio de que el mundo social está construido de significados y símbolos, lo que constituye precisamente uno de los puntos de partida del presente estudio. De este modo, la investigación cualitativa puede ser entendida como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, en contraposición de la búsqueda de medidas cuantitativas de sus características o conducta (Ruiz e Ispizua, 1989; Wainwright, 1997, citados en Jiménez-Domínguez, 2000).

De lo planteado previamente se puede inferir que "(...) la investigación cualitativa es interpretativa; es el estudio interpretativo de un problema determinado en el que el investigador es responsable en la producción del sentido" (Jiménez-Domínguez, 2000: 2).

Así, en síntesis, podrá decirse que el método cualitativo se caracteriza por: (i) estar orientado a la captación y reconstrucción de significados, (ii) utilizar un lenguaje conceptual y metafórico a través de narraciones y descripciones, (iii) captar información de manera flexible y desestructurada por medio de observaciones profundas y entrevistas en profundidad, (iv) utilizar procedimientos más inductivos que deductivos (Kornblit, 2004).

Ahora bien, como señala Salgado (2007) el diseño en el contexto de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso investigativo. Considerando las tipologías que identifican Hernández, Fernández y Baptista (2006) para los diseños en los estudios cualitativos, puede señalarse que la presente investigación se enmarca dentro de lo que son los diseños narrativos y los diseños fenomenológicos, tomando diversos elementos de cada uno de ellos. A continuación se señalan los elementos de ambos diseños que han sido considerados para el estudio.

Cuadro 1. “Características de los diseños narrativo consideradas en el diseño de la investigación”.

Diseño narrativo
Interés por recopilar datos sobre las historias de vida y experiencias de personas particulares para describirlas y analizarlas.
Obtención de los datos a través de medios como la entrevista.
Análisis de cuestiones diversas como la historia de vida de las personas; el ambiente (tiempo y espacio) en el cual vivieron los sujetos o sucedieron los hechos de relevancia; las interacciones con otras personas y grupos.
Reconstrucción de la historia de las personas o la cadena de sucesos, para después narrarlos y describirlos bajo la óptica del investigador, identificando categorías y temas emergentes en los datos narrativos.
Investigación de tópicos, enfocada en una temática determinada, y autobiográfica, al contar con los testimonios orales y escritos de primera fuente de las personas de interés.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández *et al.* (2006).

Por último, quepa mencionar que en conformidad con el enfoque teórico de la investigación, el diseño de esta investigación ha tenido como base los planteamientos del construccionismo —afines por lo demás a los diseños narrativo y fenomenológico—, paradigma que por ejemplo para Mertens (2005, citado en Hernández *et al.*, 2006) es el que ha representado el mayor impacto en la perspectiva cualitativa. Pues, en definitiva, el construccionismo le otorga a la

investigación cualitativa un enfoque especial, caracterizado por los siguientes elementos:

- El reconocimiento de que el investigador necesita encuadrar en los estudios, los puntos de vista de los participantes
- La necesidad de inquirir o indagar cuestiones abiertas
- Lo fundamental de la recolección de los datos en los lugares donde las personas se desenvuelven cotidianamente, ello debido a la importancia del contexto social y cultural
- El estudio de conceptos más que de variables “exactas”, y cuya esencia no es posible conocer exclusivamente a través de mediciones precisas (Hernández *et al.*, 2006).

3.2 Tipo de estudio.

La investigación desarrollada es de tipo exploratorio-descriptivo. De acuerdo a Hernández *et al.* (2006), existen al menos dos factores que permiten definir si un estudio ha de ser exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo: el estado del conocimiento sobre el tema o problema de investigación y el enfoque que el investigador desee dar a su estudio.

De esta manera, el estudio es exploratorio porque su objetivo es conocer un tema o problema de investigación poco examinado, el cual se desconoce o no se ha abordado antes (Hernández *et al.*, 2006). En este caso, se aproxima el tema de la infancia que se desarrolla en contextos rurales, permitiendo familiarizarse con ésta y a su vez facilita el surgimiento de nuevas interrogantes y/o problematizaciones para futuras investigaciones.

Por otro lado, es un estudio descriptivo en tanto busca por medio de las narrativas de los niños y niñas describir situaciones, hechos, vivencias y significaciones, de la manera en que se presentan. Pretende especificar propiedades, características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades u otro fenómeno que se

someta a análisis, permitiendo describir las tendencias de esa población (Danhke, 1989, citado en Hernández *et al.*, 2006). En esta investigación, refiere a las representaciones de sí mismo que han construido los niños y niñas, ello en relación a las representaciones que han elaborado sobre algunos ámbitos significativos de su vida.

3.3 Participantes.

Los participantes de esta investigación fueron los niños y niñas de 6 a 10 años de edad, residentes en las comunas de Buin y Paine, y pertenecientes a los establecimientos educacionales “Los Aromos del Recurso”, “Escuela Viluco” (Buin), y “Escuela Hermanos Sánchez”, “Escuela las Colonias”, “Escuela Gregorio Morales”, “Escuela Carmen Rebeco Núñez” (Paine).

Los criterios específicos de inclusión para los participantes son los que a continuación se mencionan:

- Tener nacionalidad chilena.
- Estudiar en una escuela rural.
- Estar cursando 1er año de Enseñanza Básica en el año 2014. Este elemento se considera debido a la incidencia en la construcción del sí mismo que tiene el paso de la enseñanza parvularia al inicio de la escolarización formal.
- Haber aceptado participar en el estudio, mediante el asentimiento informado
- Contar con el consentimiento informado de los padres, escrito y firmado.
- Ser niños que se encuentren viviendo en zona rural y hayan vivido en ella durante la primera infancia.

En cuanto a los criterios de exclusión, sólo se definió la presencia antecedentes psiquiátricos, ya que en estos casos están involucradas variables (genéticas, biológicas, ambientales) que podrían afectar o intervenir en los resultados.

El acceso a los participantes se realizó por medio de los establecimientos educacionales antes mencionados. La selección de los niños que finalmente formaron parte del estudio, la realizó el mismo establecimiento educacional, en consideración de las características requeridas para la investigación.

Por último, habiéndose estimado al inicio del estudio un número de participantes aproximado de entre 6 a 10 niños y niñas, se contó con la participación de un total de 10. Al respecto se ha considerado el criterio de saturación de la información que indica que en el momento en que el material cualitativo deja de aportar datos nuevos, se desiste de recoger información (Valles, 1999).

De las 10 entrevistas realizadas, 4 fueron eliminadas y no consideradas finalmente, esto debido a que las mismas no aportaban con el material suficiente para los análisis respectivos. Los relatos de estos 4 niños resultaron a lo sumo escuetos, insustanciales e incompletos, siendo incompatibles con los propósitos del estudio.

3.4 Técnica de investigación.

Se empleó como técnica de estudio la entrevista semiestructurada, puesto que esta tiene la ventaja de permitir obtener los antecedentes de los sujetos tal cual los sujetos los expresan y presentan al investigador.

En comparación con otros sistemas de recolección de datos de tipo cuantitativo, los cuales buscan determinar hechos y causas de los fenómenos sociales, la técnica de la entrevista se caracteriza por la intención de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa (Cook y Reichardt, 1986).

De acuerdo a un autor, la entrevista —como técnica genérica— “(...) es una herramienta de carácter comunicativo que se propone captar significados que de

ningún modo son hechos puros o simples, están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos en base a su experiencia” (Merlinsky, 2013: 28).

Por ello, a este respecto es importante mencionar que la técnica general de la entrevista, como forma de conocimiento, se basa en tres premisas fundamentales del “interaccionismo simbólico”: (i) el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él; (ii) el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo; (iii) los significados se modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por el sujeto al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Blumer 1982, citado Merlinsky, 2013).

3.5 Instrumento de recolección de la información

Los datos fueron recolectados mediante una entrevista semidirectiva. Este tipo de instrumento, también conocido como entrevista semiestructurada, consiste en una entrevista con “(...) relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de realización de la misma para las diferentes personas a quienes está dirigida” (Bernal, 2010: 257).

Se elaboró de esta manera una pauta de entrevista básica que abordaba las cuatro dimensiones de análisis definidas según los objetivos de investigación —relaciones familiares, vida escolar, vida rural y representación de sí mismo— a partir de preguntas preestablecidas. A estas preguntas predefinidas, se fueron agregando otras conforme el curso de las entrevistas lo fue demandando. Junto a esto, se les solicitó a los niños que realizarán un dibujo elicitando los tópicos que se estaban abordando en ese punto de la entrevista, de manera de situarlos en un contexto conversacional. En consecuencia, las elaboraciones graficas de los niños no se utilizaron con fines analíticos.

3.6 Modelo de análisis

Para el estudio de las representaciones de niños y niñas, que constituyen las unidades de análisis de esta investigación, se ha propuesto un modelo de análisis que permita entender dichas representaciones dentro de un contexto más amplio y comprensivo, y no sólo como muestras idiosincrásicas y aisladas de los individuos particulares seleccionados para el estudio⁸.

Este modelo analítico es a la vez teórico y metodológico. Es teórico en tanto se sustenta en los principios de la psicología construccionista en torno al desarrollo mental del niño y su construcción del sí mismo y del mundo, representados por autores como Piaget, Bruner, Vygotsky y G. H. Mead, permitiendo interpretar los hallazgos en términos de postulados teóricos determinados. Es metodológico en tanto proporciona un esquema que permite orientar y organizar el análisis de los resultados obtenidos, y que se presenta al final de este apartado. Para este objeto de estudio, las representaciones serán analizadas a partir de su complejidad (nivel de abstracción y dimensionalidad) y su contenido descrito en relación a cada ámbito del desarrollo considerado como relevante en la construcción del sí mismo de los sujetos estudiados: el contexto familiar, las relaciones escolares y la vida rural en general.

A. Complejidad de la representación

La complejidad de la representación se analiza a partir de dos aspectos que se consideran complementarios: el nivel de abstracción de la representación y la dimensionalidad de la misma.

⁸ La importancia de diseñar y emplear un modelo de análisis como herramienta metodológica para este estudio, dice relación con el intento de dotar a la investigación de mayor rigurosidad y relevancia analítica, y en general como un intento de superar algunos de los problemas y debilidades que han sido reconocidas como parte de la investigación cualitativa. Salgado (2007), por ejemplo, ha resumido estas dificultades características del paradigma cualitativo, las que se hayan dadas por vicios metodológicos como: enorme variabilidad en la forma de afrontar el análisis, imprecisión y confusión de conceptos, multiplicidad de métodos, más descripción que interpretación, riesgo de especulación, escasa visión de conjunto, teorización, entre otros.

(A.1) Abstracción

El nivel de abstracción de la representación se encuentra fundamentalmente relacionado a la capacidad del niño de construir sus concepciones ya sea a partir del uso de elementos perceptivos o intuitivos inmediatos y asociados a un contacto predominantemente manipulativo con el mundo exterior, ya sea a partir de un uso avanzado del lenguaje y el empleo de ideaciones, que superan la mera referencia a la realización de acciones concretas. Para definir entonces la representación en términos de su abstracción, se utilizan tres categorías: concreta, mixta y abstracta. Estas categorías han sido construidas a partir de los planteamientos de los autores antes señalados —Piaget (1969, 1972, 1978, 1991), Vygotsky (1987, 1996), Bruner (1984, 1987, 1997) y Mead (1973, 1991) —, poniendo especial énfasis en el tema del lenguaje como elemento crucial y mediador en el desarrollo infantil, su concepción del mundo y la construcción del sí mismo. Particular importancia ha tenido a este respecto también el esquema conceptual propuesto por Bruner (1984) referente a los tipos de representaciones enactiva, icónica y simbólica.

De este modo, las características de cada categoría definida son las que se señalan a continuación.

(A.1.1) Concreta

- Existe referencia predominante a la ejecución de acciones concretas como jugar, cocinar, sembrar, alimentar animales, etc. para representar y narrar acontecimientos y experiencias
- Se aprecia referencia a manipulaciones de objetos para aprehensión y representación del mundo
- Existe referencia a acciones cuya fuente es siempre una acción perceptiva o intuitiva.

- Se aprecia un desarrollo deficiente del lenguaje oral y/o escrito como medio de expresión.

(A.1.2) Mixta

- Se aprecian elementos tanto concretos como abstractos, sin predominancia evidente de alguno de los dos tipos
- Se aprecia uso importante de imágenes, en donde el niño es capaz representar el mundo por la vía imaginaria, que es relativamente independiente de la acción y no alcanza el nivel de abstracción del simbolismo puro
- Se aprecia un desarrollo apenas aceptable del lenguaje oral y/o escrito como medio de expresión.

(A.1.3) Abstracta

- Se aprecia utilización de signos y símbolos generalmente lingüísticos y lógicos para explicar una comprensión determinada del mundo. Se aprecia en particular un adecuado uso del lenguaje oral y/o escrito como medio de expresión
- Se aprecia el empleo de símbolos muchas veces arbitrarios, a los cuales se asocia un significado determinado
- Se aprecia utilización de la imitación diferida y de ideas abstractas para expresar una comprensión de la realidad
- Se observa referencia a juegos (simulados), explicaciones, teorizaciones, asignación de categorías para sí mismo y para los demás.

(A.2) Dimensionalidad

La dimensionalidad de la representación se encuentra relacionada, por un lado, a la variedad de roles que el niño desempeña dentro de los contextos de

significación definidos, lo que se asume una mayor riqueza a sus concepciones sobre el mundo y a su construcción del sí mismo. Por otro lado, se haya asociada a la capacidad del niño de reflexionar sobre sí mismo y de situarse ya sea en relación al mundo y sus objetos inanimados, ya sea en referencia constante a otras personas o roles determinados, lo que lo lleva a convertirse en un objeto para sí. Para definir entonces la representación en términos de su dimensionalidad, se utilizan tres categorías: restringida, mixta y extensa. A continuación se señalan las características de cada categoría.

(A.2.1) Restringida.

- Existe referencia al desempeño de una cantidad limitada de roles, claramente diferenciables en el discurso.
- De los roles referidos existe uno que es claramente predominante respecto de los demás.
- Se observa un limitado desarrollo de la capacidad de reflexión y autorreferencia
- Se aprecia una referencia predominante al mundo exterior y los objetos inanimados de éste, por sobre alusiones a otros roles o personas.

(A.2.2) Mixta

- Se incluyen elementos tanto de la dimensionalidad restringida como de la extensa, sin predominancia evidente de alguno de los dos tipos

(A.2.3) Extensa

- Existe referencia al desempeño de una cantidad significativa de roles, claramente diferenciables en el discurso.
- Los roles referidos coexisten en los diversos ámbitos de interacción del niño, sin que se aprecie una predominancia excesiva de alguno de ellos.

- Se aprecia un uso importante de la reflexión y una referencia de sí mismo como “objeto” (autorreferencia)
- Se observa una referencia a la interacción con otros roles, una comprensión general de la organización social basada en dichos roles y alusiones a las emociones, actitudes o pensamientos de otras personas (“otro generalizado”).

B. Ámbitos de significación

Se han considerado, en lo que concierne al enfoque del estudio, los contextos familiar y escolar como ámbitos fundamentales en los que se llevan a cabo los procesos de desarrollo infantil. La importancia de la familia en el desarrollo del niño ha sido estudiada y señalada por diversos autores (Davis, 1986; Muñoz, 2005; Cuervo, 2010; Vargas y Arán, 2014), poniendo énfasis en la significación de las relaciones afectivas, la adquisición del lenguaje, normas y valores, los estilos de socialización y las interacciones educativas familiares, entre otros aspectos. Del mismo modo, la relevancia de la escuela ha sido evidenciada por innumerables autores dentro de la psicología (Piaget y Heller, 1968; Piaget, 1993; Bruner, 1997; Daniels, 2003), quienes han destacado aquellos elementos en torno al desarrollo del lenguaje, el desenvolvimiento de las capacidades y habilidades cognitivas superiores, el aprendizaje formal, etc.

A estos dos ámbitos centrales, se ha agregado un tercero que, aunque igualmente relevante para el caso de estudio, constituye un ámbito mucho más específico y referido particularmente al mundo rural y lo que caracteriza a éste.

(B.1) Relaciones familiares

- Incluye apreciaciones generales sobre la familia, roles, expectativas de los adultos, vínculos afectivos, expresiones de cariño e interacciones negativas.

(B.2) Experiencia escolar

- Está compuesta por la rutina escolar, exigencias y expectativas, formas de relaciones y comportamientos esperados, relaciones entre los niños, relaciones con profesores, sentido de ir a la escuela y el entorno escolar.

(B.3) Vida rural

- Incluye el contacto con la naturaleza, las relaciones con los animales, experiencias de aprendizaje informales, actividades e intereses ligados al campo, concepciones del mundo rural.

El siguiente cuadro presenta la matriz de análisis a partir de las dimensiones consideradas para la complejidad de la representación (abstracción y dimensionalidad), por un lado, y los contextos o ámbitos de significación, por otro.

Cuadro 2. “Matriz de análisis para representaciones según complejidad y ámbitos de significación”

	(A) COMPLEJIDAD REPRESENTACIÓN	(B) ÁMBITOS SIGNIFICACIÓN		
		(B.1) Relaciones Familiares	(B.2) Experiencia Escolar	(B.3) Vida Rural
(A.1) Abstracción	(A.1.1) Concreta			
	(A.1.2) Mixta			
	(A.1.3) Abstracta			
(A.2) Dimensionalidad	(A.2.1) Restringida			

	(A.2.2) Mixta			
	(A.2.3) Extensa			

Fuente: Elaboración propia

3.7 Análisis de la información

El análisis de la información recopilada a través de las entrevistas se fundamentó en un análisis narrativo y un análisis de contenido principalmente. En otras palabras, se ha trabajado articulando diferentes métodos para cubrir tanto los contenidos que emergen de las historias (análisis de contenido de material discursivo), como la estructura de la narración en que se expresan (análisis de discurso) (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

Para ello se utilizó la herramienta informática Atlas.ti, la cual tiene como objetivo facilitar el análisis cualitativo de amplio contenido textual. Atlas.ti permitió realizar la selección y desarrollo de categorías de manera que la información aportada por los niños y niñas entrevistados fuera organizada según los objetivos planteados.

De este modo, las entrevistas fueron codificadas en su totalidad de manera exhaustiva, señalando y destacando, mediante citas, las temáticas vinculadas al problema de investigación. Dicha codificación inicial, permitió posteriormente agrupar el contenido en distintas categorías, que facilitaron la organización de la información, desplegándose así dimensiones de análisis de los resultados. Luego se realizó un relato descriptivo del contenido más relevante de lo referido por los niños y niñas, apoyado con las respectivas citas de las entrevistas. Finalmente, se elaboró una discusión contrastando los resultados presentados a partir de las entrevistas realizadas y la línea teórica de la investigación. Para el desarrollo de esta discusión se empleó particularmente el modelo de análisis elaborado y presentado en el punto anterior, el que proporcionó una guía metodológica y teórica fundamental para interpretar los hallazgos realizados.

Ahora bien, en términos más generales cabe consignar que el análisis de la información, en cuanto al uso que se ha hecho de los datos recopilados, se realizó en base a un uso combinado de tres estrategias o modos, los que han sido identificados por Demazière y Dubar (1997, citados en Kornblit, 2004) en relación a su importancia dentro de los estudios cualitativos:

- El modo ilustrativo: que se caracteriza por que las citas son usadas como ejemplos de una descripción o de una conclusión del investigador, que incorpora los datos textuales en tanto evidencia de lo que afirma.
- El modo restitutivo: que se caracteriza por que la fidelidad al discurso de los entrevistados es tal que se reproducen sus palabras de forma extensa, casi sin mediar interpretación por parte del investigador.
- El modo analítico: que se basa en un análisis de las construcciones que los entrevistados hacen de los temas a través de la identificación de las principales categorías que organizan sus relatos y discursos. Se identifica de esta manera una estructura propia de cada entrevista, que se compara posteriormente con las estructuras de otros relatos semejantes, para extraer estructuras o categorías comunes.

Predominante ha sido en este caso el uso del modo ilustrativo y el modo analítico para el tratamiento de los datos, mientras que el modo restitutivo sólo ha sido adoptado de manera accesorio y menor.

Por otro lado, aunque muy vinculado a lo anterior, puede indicarse que la lógica de análisis ha sido dual. En primer término, se ha focalizado la atención en la singularidad y particularidad de cada entrevista y entrevistado. En este sentido se habla de una lógica singular, intracaso, en la que se analiza y trabaja cada caso estudiado en profundidad (Cornejo *et al.*, 2008).

En segundo término, la atención ha sido puesta en lo transversal y común que hay a los distintos casos estudiados. Es decir que se ha adoptado una lógica transversal, intercaso, que permite, a partir de ciertas continuidades y/o discontinuidades encontradas mediante el enfoque singular, determinar ejes temáticos-analíticos relevantes o hipótesis comprensivas transversales, para abordar el fenómeno en estudio. Tomando como base estos ejes temáticos-analíticos, se vuelven a analizar todas las historias, ahora desde la óptica de la transversalidad que las recorre en su conjunto (Cornejo *et al.*, 2008). Para esto último el modelo de análisis construido ha resultado de fundamental importancia.

3.8 Aspectos éticos

El resguardo de los aspectos éticos de la investigación no sólo es necesario por el respeto que debe mantenerse con las personas que participan de ella: respecto a su vida en general, intimidad, privacidad, entre otros tópicos. Es también en cierto sentido funcional al desarrollo del proceso investigativo como tal, esto debido a que los procedimientos empleados para resguardar estos aspectos éticos, por lo general también permiten asegurar y propiciar el necesario compromiso e interés por parte de los participantes. Una investigación cualquiera no prospera si los sujetos sienten que están en alguna forma obligados o forzados participando. Por ello, clarificar y destinar tiempo a informar los detalles a los participantes es en este sentido fundamental, ya que —y esto aplica mucho más aún para el caso de una investigación cualitativa— la sensación de participación libre tiene un efecto patente sobre el desarrollo de las entrevistas, su ambiente distendido, la relación fluida con el investigador y las maneras “comprometidas” de narrar de los entrevistados (Cornejo *et al.*, 2008).

De este modo, el presente estudio sólo trabajó con niños y niñas interesados en participar de la investigación y autorizados para ello por sus padres o adultos a cargo.

Para el caso de los participantes directos, se utilizó un documento de asentimiento informado en el cual se invitó a los niños a participar y se les explicó con un lenguaje apropiado para su edad, en qué consistía la investigación. El documento en cuestión fue firmado por cada uno de los niños y niñas participantes.

Respecto de los padres se elaboró un documento de consentimiento informado con toda la información concerniente a la investigación y solicitando la autorización para realizar las entrevistas a sus hijos o pupilos. En general, los principales aspectos contenidos en el consentimiento informado dicen relación con las principales características y requerimientos de la participación, cuestiones relativas a la confidencialidad de los datos proporcionados, anonimato de los participantes y la posibilidad de que estos últimos puedan retirarse en cualquier momento de la investigación (Cornejo *et al.*, 2008).

La misma información antes señalada se les entregó a los directores en una primera instancia para solicitar la participación del establecimiento.

CAPITULO VI

ANALISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante el análisis de las entrevistas realizadas, los cuales se agrupan en tres dimensiones. La primera se denomina relaciones familiares y en ella se puede apreciar como son las interacciones y vínculos que los niños establecen con su grupo nuclear y extenso. La segunda dimensión refiere a la vivencia escolar y puntualiza como son las relaciones, rutinas, exigencias y sentidos presentes en esa experiencia cotidiana. La tercera es definida como vida rural y aborda la vivencia del niño en la interacción que establece con el entorno, la naturaleza y los animales. Finalmente, se presenta un apartado que contiene aquellas alusiones sobre sí mismos que fue posible apreciar en las narrativas de los participantes.

Estas dimensiones de análisis generales responden a cada objetivo específico planteado por la investigación:

4.1 Relaciones Familiares

Para dar respuesta a este punto del objetivo específico, se describen a continuación los códigos agrupados en 6 ámbitos de interacción con la familia nuclear y extensa, entendiendo por éstos primeramente las apreciaciones generales sobre la familia, roles, expectativas de los adultos, vínculos afectivos, expresiones de cariño e interacciones negativas.

En general, cuando los niños y niñas se refieren a la familia ya sea nuclear y extensa, aparecen distintas formas de relaciones, centradas principalmente en vínculos asociados al cuidado y la crianza, así como en acciones vinculadas al enseñar, al trabajo en el campo y tareas del hogar. También aparecen percepciones respecto a cómo son sus padres y madres, no necesariamente respecto a sus funciones paternas, sino que también en tanto adultos, enfatizando una visión de la familia en función de sus componentes.

Las **apreciaciones generales de la familia** dan cuenta de definiciones con contenidos valóricos. Aparece la noción de una familia trabajadora a partir de las labores y esfuerzos que cada integrante realiza en la vida cotidiana, principalmente los padres. También los Niños manifiestan ciertos ideales que son asociados a la familia como: ser ordenados, tranquilos y ser unidos. Estas características son apreciadas por los Niños y rescatadas en algunos casos como motivo de orgullo, aludiendo así a un sentido de pertenencia.

E: ¿Por qué te gustó dibujar eso?

N: Porque es bonito.

E: ¿Por qué es bonito?

N: Porque ahí estamos todos ordenados y descansando. (E2, Niña 6 años, Localidad de los Hornos, P 230-233)

E: ¡se va a casar!, ¿en serio? A ver, cuéntame de eso.

N: Se casa el sábado.

E: ya.

N: Y yo estoy Feliz. (...)

E: Oye, ¿y para que se casan los adultos?

N: Para tener una vida feliz. (E1, Niña 6 años, Rangué, P45-48 y 57-5)

Dentro de las relaciones al interior de la familia los niños mencionan los **roles** que cada integrante ocupa, ya sean hermanos, padres, hijos. Aunque no todos aparecen con la misma fuerza en las narraciones, sí se puede observar que los roles vinculados sí mismos aparecen con mayor frecuencia. En estas descripciones ellos son partícipes de la vida familiar de diversas maneras y se sitúan de manera activa dentro de las acciones familiares que se realizan, de manera que, ellos definen sus participaciones como parte integral de lo que implica ser y estar en familia. Las acciones que señalan es el ayudar a los padres, cuidar a los hermanos, alimentar a los animales.

E: ¿Qué cosas haces tú?

N: ¿En mi casa?

E: Sí

N: A veces hago tareas, a veces me acuesto, a veces salgo a jugar con mi prima

E: ¿Y tú ayudas algo en tu casa?

N: Sí

E: ¿En qué ayudas tú?

N: Ayudo a hacerle comida a los animales

E: ¿A hacerle comida a los animales? ¿Y cómo se les hace la comida a los animales?

N: Echándole maíz...también le hecho maíz a las gallinas

E: Ya, a ver explícame un poco sobre eso

N: Ehh, mi tata le hace la comida a los chivos, que yo no sé hacerla. (E6, Niño 6 años, Rincón de Paine, P 242- 253)

Al mismo tiempo, aparecen relatos donde ellos son ubicados como receptores de acciones de cuidado, de quejas, de correcciones de comportamiento. Sin embargo estas son menos frecuentes en las narraciones, puesto que prevalece en ellos la intención de narrar vivencias en donde ellos son ubicados como protagonistas y /o co actuantes de las interacciones.

E: ¿Cómo se siente vivir en tu familia?

N: Lindo porque, porque ellos te dan el amor y te dan la comida.

E: ¿Hay algo de eso que se sienta mal? , ¿de vivir en tu familia?

N: Es que nos retan.

E: ¿Que nos retan?

N: mmm

E: ¿Por qué te retan?

N: Porque a veces hago maldades.(risas) (E1, Niña 6 años, Rangué ,P 135-142)

En el discurso de los niños se aprecian distinciones y descripciones sobre los **roles que cumplen cada uno los integrantes de la familia** según el lugar que ocupa cada uno dentro del grupo. Así, aparecen representaciones de los desempeños y actividades de los padres, abuelos y tíos. Éstas son asociadas a las responsabilidades como trabajar, cuidar a los niños y hacer tareas del hogar. En esta línea también se observan diferenciaciones en cuanto al género, puesto que señalan comportamientos que son asociados a ser mujer u hombre dentro del grupo familiar, enfatizando una mirada sobre el mundo adulto.

Estos significados giran en el caso de los hombres, en torno a las actividades de trabajo fuera del hogar y en donde se ponen en juego las nociones de masculinidad. Algunas alusiones al respecto son las actividades que realizan los padres y tíos, como la construcción, cazar animales, siembra, cuidado de los animales, pintar casas, pescar. También destacan el esfuerzo que los hombres realizan en estas actividades y la cantidad de horas que pasan fuera de casa por este motivo. En el caso de las mujeres, éstas se asocian a labores dentro del hogar, como la cocina, limpieza, cuidado de los hijos y ver televisión. Estas diferencias entre roles que cumplen los padres, contrastan en algunos de los relatos, puesto que señalan que las madres “pasan puro viendo tele” o “están en la casa”, significando al rol de la madre como libre de trabajo y en otros casos mencionan que ellas tienen mucho trabajo en casa y por eso ellos las ayudan. También aparecen eventualmente críticas a estos roles denominado como “flojos” a los hombres de la familia y a las mujeres como “trabajadoras” y “ordenadas”.

E: Ya. Entonces tu mamá, tu tata, tu sobrino, tu hermana... ¿y quién más?

N: Ehh, y yo.

E: Y tú, cinco. Oye y ¿qué hacen en tu familia, por ejemplo tu mamá, qué hace tu mamá?

N: Ehh, hace el aseo, lavar cuando comimos y hace el almuerzo y hace el té

E: ¿Y tu tata?

N: Trabaja en la casa

E: ¿Qué hace ahí?

N: Está trabajando con martillos, con latas de techo y con murallas

E: Entonces él construye algo, ¿qué construye?

N: Nos construyó una casa

E: Ahh ya, ¿Y tu hermana?

N: Ella puro juega y nada más. (E4, Niño 6 años, Maipo, P 17-

18)

N: ¿Un cuento?

E: Sí, una historia con ese dibujo.

N: Había una vez una familia que siempre era ordenada y había una hija, una mamá, un hijo y un papá y... algunos eran flojos y otros no. La niña y la mamá no eran flojas y eran trabajadoras. El papá y el hijo, eran flojos y porfiados y un día se pusieron a descansar todos porque el papá dormía, el hijo se ... Jugó, tomo la leche y se tenía que ir a dormir. Después la mamá corrió el sillón con su hija, luego de correrlo sacaban la basura y la botaban al basurero y se iban a descansar y ese día todos descansaron y hicieron todas las cosas en equipo y nadie estuvo flojo. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, P 482-484).

Respecto del rol que cumplen los niños dentro de la familia, mencionan que ellos juegan, hacen tareas y ayudan a los padres. Las colaboraciones en las tareas del hogar a veces son mencionadas como fuentes de malestar puesto que son percibidas como tareas que exceden sus capacidades físicas o que generan cansancio. Sin embargo la mayoría de los niños indica sentirse bien realizando tareas con sus padres y madres, puesto que son interpretadas como una expresión de la cercanía afectiva con ellos y ellas. Se aprecia esta valoración positiva sobre todo en los casos en donde coincide el tipo de actividad con la noción de roles de género del niño.

E: ¿No? ¿Qué cosas hacen en tu familia? Ya sabemos que siembran, que hacen helado de frambuesa

N: Lo que hacemos nosotros a veces es construimos, yo con mi papá, a veces yo con mi hermano...

E: ¿Construyen? A ver, cuéntame de eso...

N: Una vez le ayudé a mi papá a hacer un mueble, le iba entregando los clavos...

E: Aahh... ¿y te gusta hacer eso a ti? ¿Sí?

N: Me gusta mucho (murmurando). Una vez fui a arreglar la antena del techo con él, con mi papá

E: Me dijiste 'y me gusta mucho'. ¿Eso escuché o no? Ahh eso te gusta. Y también arreglaron la antena

N: Sip.

E: ¿Y los niños y los adultos hacen cosas distintas en tu familia?

N: Ehh, ellos... casi nada lo hacemos distinto.

E: ¿Por qué?

N: Porque casi todos hacemos las mismas cosas, las hacemos juntos

E: ¿Y te gusta eso a ti?

N: (asiente) (E3, Niño 6 años, Huiticalán, P 87-100)

En cuanto a las **expectativas que tienen los adultos** sobre los Niños, los relatos

dan cuenta de que ellos perciben en primer lugar la expectativa sobre aprender y luego todas aquellas que se relacionan con cuidarse de peligros y no hacer maldades.

E: ¿Que esperan los adultos de los niños?

N: Que aprendan

E: ¿Sí?, ¿eso no más?

N: (suspiros) y que quieran...que pasen de curso, que se coman toda la comida, que no se tropiecen, que no se peguen.

E: ¿Cómo te gustaría que fueran?

N: A mí me gustaría que fueran... que jugaran con nosotros. (E1, Niña 6 años, Rangué, párrafo 300-305)

E: ¿Por qué te retan?

N: Porque a veces hago maldades.(risas)

E: Sí? ¿Cómo cuáles?

N: como, como ... es que el otro día yo cuando me hice una herida. Yo me había caído, entonces mi papá me retó porque me dice siempre que yo me coloco shores a última hora.

E: ya.

N: y eso, por eso y porque quiebro un plato a veces.

E: ¿Por qué quiebras un plato?

N: (asiente) mmm... (E1, Niña 6 años, Rangué, P141-148)

Respecto a los significados que describen a la familia en términos de **vínculos afectivos**, el cuidado aparece asociado principalmente a la supervisión, en el sentido que los adultos los cuidan o resguardan de los peligros que están implicados en las tareas y actividades del campo. En esta línea, también es significada la figura de los padres y madres, como una presencia permanente en la vida cotidiana que les proporciona una sensación de seguridad. Aparece el “montar a caballo” como una acción de vínculo afectivo que es compartida con los padres y la familia extensa.

E: ¿Quién te cuida a tí?

N: mmm... mí, siempre me cuida mi mamá

E: Mmm... ¿y cómo te cuida?

N: Viéndome. (E5, Niña 6 años, Colonia, P 101-104)

E: Ah! ¿Y el caballo no se enoja?

N: (sonido de negación), los mansos no más, los mansos no se enojan.

E: ya, ¿y los otros?

N: Ahí sé qué... No igual porque alguien debe estar ahí viéndolo.

E: ¿Quién es ese alguien? N: El papá, el tío. (E1.Niña 6 años, Rangué, P 212-217)

El espacio familiar es significado como contenedor y nutricio, es decir, aparece asociado a sensaciones de bienestar y satisfacción de necesidades afectivas. Las descripciones de estas vivencias son vinculadas a las acciones cotidianas que se realizan en conjunto como los espacios de alimentación, los cuidados básicos que les proveen los padres u otros familiares, el aprendizaje académico e informal, cuidar de los animales y jugar. Así, se describen siendo acogidos y siendo parte de actividades que también definen al grupo familiar en su conjunto, incluida la familia extensa puesto que en los relatos aparecen como una comunidad que está siempre relacionada.

E: ¿Con quién juegas a las cartas?

N: Con mi mamá, y cuando al montoncito con mi papá y la guerra de almohadas con mi hermano.

E: Ya, y me dijiste que contaban chistes también. ¿Quiénes cuentan chistes?

N: Lo contábamos todos.

E: ¿Todos juntos?

N: (asiente)

E: (realiza sonido afirmativo) ... ¿Cómo te sientes tú de vivir en tu familia?

N: Bien porque me cuidan.

E: ¿Cómo te cuidan?

N: Dándome comida y en la noche mi mamá me tapa bien porque a veces me destapo. Y llevándome al doctor. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, P115-124)

Las **expresiones de cariño** son principalmente ligadas a las actividades de alimentación. Así, las acciones de cocinar juntos, comer y recolectar o sembrar alimentos, tienen un papel preponderante puesto que son espacios donde se conversa y se comparte de manera directa con los adultos, momentos en donde transcurre la vida familiar y la afectividad. Estas acciones se observan como relevantes en las narraciones de los niños puesto que son instancias en donde ellos aprenden mediante la observación y construyen sus propias teorías o explicaciones sobre cómo se hacen las cosas o porqué se realizan de determinada manera. Aparecen así explicaciones sobre cómo se preparan algunos alimentos o cómo se dan los procesos de siembra.

E: Ya, ¿Qué cosas hacen en tu familia que a ti te gusten y cuáles como que son las que no te gustan?

N: A mí las que no me gustan de eso es... es ayudarle a recoger la ropa a mi mamá.

E: ¿eso no te gusta?
N: No, es que me pesan las manos.
E: ¿Y de las que si te gustan?
N: Las que sí me gustan son las, las que vamos a comer juntos todos los días. Esas son las que me gustan.
E: ¿A qué hora es eso?
N: en el almuerzo y en la once.
E: ya, ¿y por qué te gusta eso?
N: Porque así podemos conversar de todo.
E: ¿Como de qué cosas?
N: Cómo me ha ido en el colegio, si tengo una lectura. Porque yo siempre le aviso todo a mi mamá. (E1, Niña 6 años, Rangué, P 149-160)

La vinculación entre la comida y el amor de la familia es ampliamente mencionado, puesto que el comer o ser alimentados por los padres es expresado como una manifestación del querer y frecuentemente es relacionado con una experiencia sensorial, como por ejemplo sentir el aire fresco mientras comen afuera en el campo. Expresan sentir “felicidad” y “amor” cuando se encuentra la familia reunida ya sea en torno a la comida o en otros momentos.

Como parte de las relaciones positivas al interior de la familia y como expresión de afecto aparece el juego con padres, hermanos y primos. La experiencia de compartir el juego con integrantes de la familia es relatada como una vivencia emocional intensa, a veces negativa y otras veces positiva, dependiendo el interlocutor y las características de la dinámica que se genere entre ellos. También es considerado como un aspecto relevante en la relación a la cercanía física y territorial que tienen entre sí porque en general no mantienen contacto con otros niños que habiten en el sector. De esta manera, el acceso directo al juego con integrantes de la familia nuclear o extensa se constituye en la única posibilidad de sostener interacciones lúdicas con pares en el contexto del hogar.

E: Ya, ¿y qué es lo que no te gusta de vivir ahí en el puente?
N: Que... porque hay piedras y me puedo caer
E: ¿Y hay niños ahí?
N: Ehh, solo uno
E: ¿Y es amigo tuyo?
N: Sí. (E6, niño 6 años, Rincón de Paine, P 125-130.)

En las dinámicas de juego predominan la utilización del cuerpo en la interacción y la comunicación entre los niños, destacando juegos como el dar vueltas en el

pasto, juegos con la casa de muñecas, carreras en bicicleta, escondidas, jugar al doctor, entre otros. Los juegos con video juegos o internet son notoriamente menos nombrados y utilizados, más bien son mencionados como objetos de deseo de difícil acceso.

Respecto de las **interacciones valoradas negativamente**, aparecen los malos tratos y los golpes, entre hermanos y con los padres. Cuando estas dinámicas son con los hermanos señalan aspectos que tienen relación con la rivalidad fraterna, en cambio cuando éstas se generan en la relación con los padres indican que son en respuesta de un mal comportamiento de ellos y que desean comportarse mejor. Los malos tratos son entonces significados como un estilo de crianza y una forma de normar la conducta infantil.

E: ¿Por qué te gusta estar aquí?

N: Porque acá me tratan bien y en la casa mi papá no.

E: ¿Cómo te tratan bien?

N: Me tratan bien, a veces cuando hago las tareas todas y a veces cuando me porto bien. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, P 475-478)

Los niños consideran a la familia como un **lugar de aprendizaje** ligado principalmente a la escuela, puesto que los adultos facilitan la comprensión y construcción de los aprendizajes formales que la escolarización exige. Algunos niños realizan diferencias respecto de los aprendizajes adquiridos en compañía de la madre o el padre.

E: *Muy bien. ¿Tú aprendes algo con tu familia?*

N: *Sí aprendo muchas cosas, yo aprendí a leer con mi mamá y a sumar con mi papá y a restar y también aprendí a escribir con mi mamá. (E1, Niña 6 años, Rangué, P 222-223)*

En un mismo nivel son ubicados aquellos aprendizajes provenientes del mundo rural, es decir, los niños valoran y destacan a la familia como un espacio en el cual se transmiten conocimientos sobre los animales, la siembra y los procesos naturales que ahí se generan permitiendo no solo conocer, sino ser parte de ese mundo natural, ubicándose a ellos mismos en un lugar de saber, con capacidades y habilidades que con frecuencia se contradicen con la sensación de “déficit” que aparece en el contexto escolar.

E: Ya ¿Y qué es lo que te gusta de la escuela?
N: mmm, estudiar
E: ¿Sí? ¿Y lo que no te gusta?
N: mmm, las pruebas. (E5, niña 7 años, La Colonia, P174-177)

N: Allá siempre hay caballos, hay puros caballos y allá a veces los entrenan.
E: ¡Los entrenan!
N: Y un día con el tío Pato fuimos para allá adentro, y hicimos ejercicio y vimos a uno pero estuvimos cerca de él.
E: ¿Y te gusto eso a tí?, ¿Por qué?
N: Sí y yo lo toqué. Porque ya me entrenaron para tocar a los caballos.
E: ¿Quién te entrenó?
N: Mi Nino sabe mucho de caballos.
E: ¿Te gustan los caballos?
N: (responde con sonido afirmativo)
E: Mmm, ¿Y cómo fue ese entrenamiento?
N: Es que de chiquitita, a los cinco años mi papá me subió a un caballo y yo sola aprendí eso, porque aprendí. Yo aprendí a parar, a poder parar los caballos, a tocarlos, a dar la vuelta, como hay que domarlos y también cómo hacer para si alguien quiere más fuerte. También para tocarlos, que no nos tengan miedo también me enseñaron. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, P 331-341)

Además los relatos señalan aquellos aprendizajes morales, en donde los padres principalmente son aquellos que les transmiten el respeto por las reglas y normas de comportamiento.

E: ¿Se aprende algo en tu familia?
N: Sí
E: A ver...
N: No sé. De que las cosas importantes aprendemos...
E: ¿Cuáles son esas cosas importantes?
N: Como respetar a todas las personas
E: Ya, muy bien, ¿qué más?
N: Respetar a los profesores, ir a la escuela, aprender mucho, ir al trabajo para ganar plata. Y eso. (E3, Niño 6 años, Huiticalán, P193-200)

En síntesis, los niños de manera transversal relatan cuáles son sus apreciaciones sobre la familia y los roles que cada integrante cumple dentro de esta. Señalan con frecuencia y profundidad cuales son las expectativas que los padres tienen sobre ellos, las expresiones de cariños, vínculos y aprendizajes que se dan dentro de estas interacciones.

4.2 La Vivencia escolar

La escuela aparece como un lugar en el que se dan diversas relaciones y sobre todo exigencias que plantean desafíos cotidianos que los niños deben afrontar en su experiencia de escolarización. Así, surgen tensiones puesto que la convivencia con símbolos, discursos, creencias y comportamientos escolares que coexisten con aquellos provenientes del mundo rural, en ocasiones generan malestar cuando están asociadas valoraciones negativas sobre sus comportamientos, cuando estos no alcanzan los ideales que son exigidos y con frecuencia también son percibidos con sensaciones de bienestar cuando logran los aprendizajes esperados, juegan con los compañeros y son reconocidos en sus capacidades por los otros. En las narraciones ellos vinculan estas formas de ser y estar en la escuela, a las definiciones de sí mismo y los demás que están constantemente construyendo.

La ***rutina escolar*** es descrita por los niños como una sucesión de acciones en las cuales se mencionan las clases, recreos y paseos. Esta secuencia de actividades es experimentada como un procedimiento que carece de energía vital y en ocasiones de sentido porque son relatados como un pasar de una actividad a otra, sin enfatizar en alguna de ellas sino más bien como una extenuante exigencia.

E: Ya. A ver hablemos un poco de estas cosas, de la ... , de qué actividades ustedes hacen en un día de la escuela.

N: En la mañana hacemos lectura y después hacemos lenguaje. Después salimos a recreo y hacemos matemáticas y después de nuevo a recreo y después vamos al almuerzo y después hacemos ciencias naturales y activa tu mente. (E1, Niña 6 años, Rangué, P 408-409)

Sin embargo, en esta secuencia de actividades destacan los momentos vinculados a la comida y al juego como espacios que generan satisfacción y bienestar. La hora del almuerzo y el momento de tomar la leche son mencionados ampliamente aludiendo a sensaciones gratificantes.

E: Ahh, en la escuela se hacen distintas cosas, ¿no es cierto? ¿Cómo es acá en tu escuela? Explicame un poco

N: Que aquí toman leche, toman almuerzo, toca el timbre, vamos a las clases y nos lavamos las mano

E: ¿Y cuáles te gustan a ti más de estas cosas que haces?

N: Ehh, el patio y las cosas de la leche y las cosas del almuerzo y la sala. (E4, Niño 6 años, Maipo, P151-154)

Por otro lado, la experiencia escolar narrada por los niños incluye **las exigencias y expectativas** que los profesores y la institución tienen sobre ellos. Estos son señalados principalmente como valores vinculados a la limpieza, el orden y buen comportamiento. Este último es entendido como: Estar tranquilos o quietos en las sillas, guardar silencio y ser obedientes con los profesores. Los niños mediante estas categorías se definen a sí mismos y a sus pares como “buenos” y “malos” de acuerdo a sus desempeños. En algunos casos se aprecian malestar asociado a la sensación de no alcanzar este ideal de comportamiento, como también expresan devaluaciones a sus pares por este motivo.

A su vez, los niños manifiestan tener expectativas sobre el comportamiento y desempeño de los profesores. Mencionan que les gustaría que jugaran más, que hicieran clases más entretenidas, que griten y se enojen menos.

Los niño/as también mencionan las **formas de relaciones y comportamientos esperados** por la escuela. Ellas son descritas en su mayoría en el marco del buen trato, es decir, no dañar a los demás, no decir garabatos y no pegar. En estos relatos están incluidos ellos mismos como prototipo de estas relaciones, puesto que éstas definen las representaciones de sí mismos y la manera en que los demás los perciben.

E: Ya. Oye y tus compañeros... ¿cómo son tus compañeros?

N: Ehh, bueno... me... hay hartos que votaron por mí en mejor compañero y gané

E: ¡Ganaste mejor compañero!

N: Sí, veintidós votos

E: ¿En serio? O sea que eres muy buen compañero

N: Veintidós votos gané

E: ¿Te sientes orgulloso de eso? ¿Qué significa eso para ti?

N: Ehh felicidad. He pasado buen tiempo desde que salí de ahí, antes de que saliera de eso me

molestaban pero ahora no. Desde que salí de mejor compañero no me han molestado

E: ¿Y qué habrá hecho que tu salgas de mejor compañero?

N: Que soy buen amigo

E: A ver, cuéntame de eso

N: Juego, juego con muchos niños de mi curso. Soy buen compañero

E: Ya, pero ¿qué es ser buen compañero?

N: Cuando tú... cuando ayudamos a los compañeros.

E: O sea que tú ayudas a tus compañeros, ¿a qué?

N: A hacer clases...

E: ¿A aprender?

N: Sí. Por ejemplo, como el Javier. El Javier quedó repitiendo, entonces como no sabe leer yo le voy ayudando, le ayudo con la Máxima y la Tati. (E3, Niño 6 años, Huticalán, párrafo 302-319)

Respecto de las **relaciones entre los niños** se aprecian experiencias positivas y otras que son consignadas como malestar. Estas interacciones son descritas como parte de las intensas experiencias emocionales que se viven dentro del contexto escolar. Describen relaciones altamente conflictivas que se basan en las dificultades para establecer intereses de juego comunes, rivalidad, malos tratos, peleas y golpes entre ellos. Aparece la expectativa de querer tener más amigos y congeniar con ellos en los tipos de juegos, puesto que aparecen con frecuencias quejas sobre las diferencias entre los juegos planteados entre ellos, aludiendo a la diversidad que existen. A pesar de estos conflictos, la escuela es vista como un espacio en el que surge la posibilidad de hacer nuevos amigos, donde se puede compartir cotidianamente con aquellos con los que ya hay un vínculo y el aprendizaje que se da en esta interacción, que es expresado en términos del compañerismo y de la colaboración mutua. Los momentos en donde los niños comparten son ampliamente valorados como los más relevantes de la jornada escolar.

E : ¿Es difícil ser niña o niño?

N: (gesto)

E: ¿no?

N: Es que hay cosas que yo no hago como pintarme las uñas y jugar con las niñas, yo juego al futbol.

E: ¡ah!, ya. A ver explícame un poco eso ¿cómo es para ti eso?

N : es entretenido porque puedo correr y crecer más.

E: Crecer más. Explícame eso de crecer más.

N : Ahí es que corriendo, se nos estiran los huesos y eso.

E: ¿y a ti te interesa crecer más?

N: (asiente) Aja.

E: ¿Sí? y así que tú no haces..Como fue que me dijiste que no te pintabas las uñas y que no jugabas con niñas.

N: (gesto).

E: ¿y te gustaría jugar con niñas?

N: A veces no más juego con ellas.

E: ¿A qué juegan?

N: Con las manos..

E: ¿ Y te cuesta jugar con las niñas?

N: A veces.

E: ¿Por qué?

N: Porque ellas no me entienden a mí de lo que quiero jugar.

E : A ver, como es eso que no te entienden. Explícame.

N: Como yo con mi prima quisiera jugar a una carrera pero que fuéramos todas al mismo tiempo y ellas dicen carreras así no más y yo mejor... nos enojamos, por eso prefiero jugar con niños.

E : ya, ¿ y por que como son los niños?

N: Los niños me dejan hacer lo que quiero. (E1, Niña 6 años, Rangué ,P 333-359)

Junto con las narraciones acerca de los compañeros aparecen las asociaciones con la familia, puesto que primos, hermanos y tíos asisten juntos a la escuela. Esta convivencia de la familia en el ámbito escolar es significado positivamente por los niños puesto que aluden a sentimientos de apoyo y de contención emocional en el espacio escolar.

E: Ya, ¿Qué cosas se hacen aquí en tu escuela?

N: Se hacen las tareas, educación física y pruebas y también aquí comemos.

E: Ya

N: Y tenemos nuevos amigos.

E: ¿Sí? ¿Tienes nuevos amigos?. A ver cuéntame sobre eso...

N: Mmm yo antes tenía de amiga a la Martina y después fuimos primas. Y ahora tengo de amiga a la Cata porque la Martina, como nos dijeron que éramos primas y ya pasamos mucho y cada día cambiamos de amigas y nos hacemos más amigas y después hacemos reuniones de amigas. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, P 240-245)

En las descripciones sobre las **relaciones que establecen con los profesores** se pueden encontrar dos tipos de ellas. Unas hacen referencia a los profesores que pierden la paciencia, que gritan y castigan a los niños desordenados. Por otro lado están aquellas que valoran a los profesores como un facilitador de los aprendizajes escolares y por lo tanto colaboran con ellos, estos son denominados como “buenos” frecuentemente.

E: Ya, así veo, me doy cuenta. ¿Oye y como son tus profesores?

N: Buenos.

E: ¿Sí?, ¿Qué piensas tú de ellos?

N: Que ellos van hacer lo posible para que todos aprendan a leer todos juntos.

E: ¿ y cómo se siente estar con ellos?

N: Se siente bien porque ellos siempre nos han enseñado todas las cosas.

E: Mmm

N: hablar.

E: ¿hablar?

N: Cuando pequeños. (E1, Niña 6 años, Rangué, P 416-425)

En cuanto al **Sentido de ir a la escuela** los niños aluden principalmente a la idea de trabajo y esfuerzo “vengo a trabajar, no a jugar ni a conversar”, como también a las experiencias de aprendizaje. Estas vivencias son expresadas como sensaciones de satisfacción y logro, puesto que implica un progreso en las actividades que pueden desarrollar, expresan sensaciones de agrado y placer vinculadas al acto de conocer y aprender algo nuevo, como también en el hecho de ubicarse en un lugar de poder en relación sus compañeros y los adultos.

Por otro lado, aparecen relatos que dan cuenta de la frustración respecto al no cumplimiento de estas metas esperadas. Así, el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo se configuran como cruciales en la manera de definirse a sí mismos y los demás niños en tanto son dotados de saberes que pueden compartir y los sitúan en un estado de evolución superior, por lo tanto en los discursos hay constantes valoraciones y comparaciones, están redefiniendo y evaluando permanentemente a sí mismos y a los demás.

E: ¿Para qué vienes tú a la escuela?

N: Para aprender

E: ¿Para aprender qué?

N: Las cosas que hay en el mundo

E: ¿Las cosas de qué?

N: Que hay en Chile, cosas que hay en Chile

E: ¿Me dijiste del mundo también?

N: Sí. Reconocer cosas que hay en la naturaleza

E: Ya, muy bien... ¿Cómo te sientes tú cuando estas en la escuela?

N: Ehh, tranquilo

E: ¿Sí?

N: Sí

E: ¿Y qué aprendes tú?

N: Las clases que nos hace la tía X. Nos hace lenguaje, matemáticas, taller de matemática también, nos hace la tía P. Música, religión.

E: Ya. ¿Qué te gusta y que no te gusta de la escuela?

N: A mí me gusta hacer clases de lenguaje, música, religión

E: (sonido afirmativo)

N: Lo que no me gusta es salir de vacaciones, porque a mí me gusta hacer clases

E: Ahh, ¿no te gusta salir de vacaciones?.

N: Me gusta hacer clases, entonces cuando salgo de vacaciones prefiero comprar libros para hacer tareas. (E3, Niño 6 años, Hutilalán, P 235-254)

E: Ya, ¿qué es lo más difícil para ti de venir a la escuela?

N: Ehh, (silencio) ... ehh
E: ¿Hay algo que sea difícil?
N: Ehh, hacer las tareas cuando me hacen muchas tareas
E: Ahh ya, ¿y cómo lo haces tú con eso que es difícil?
N: Ehh, ah la hago. Hago una, hago la otra y hago la otra
E: Ahh ya. ¿Cómo te gustaría a ti que fuera la escuela?
N: Ehh, que... que tuviera juegos, que nadie se portara mal y que todos jugaran. (E4, Niño 6 años, Maipo. P175- 182)

Sobre el lugar físico de la escuela, los niños mencionan que **el entorno** es percibido como limpio y tranquilo, esto es una cualidad que los niños en su mayoría identifican como relevante debido a que el cuidado por la limpieza, el orden y la tranquilidad está muy presente en las narraciones.

E: ¿Cómo te gustaría que fuera la escuela?
N: Mmm, ordenada y limpia, con aire limpio y que mis compañeros se porten bien y que la cuiden. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, P 283-284)

Relacionado con el entorno surgen en las narraciones alusiones a las dificultades asociadas a las extensas distancias que deben recorrer para llegar a la escuela, los problemas para trasladarse y tomar locomoción. Este es un aspecto que algunos niños destacan como desagradable dentro de la rutina escolar. La mayoría de los niños entrevistados viven en localidades de difícil acceso, en donde la locomoción pública es escasa y con una baja frecuencia. Ellos y sus familias se movilizan en este medio, cuestión que es compleja en términos de tiempo y desgaste.

E: ¿Qué es lo más difícil para ti de venir a la escuela?
N: Mmm... tomar el bus
E: ¿Por qué?
N: Porque no se demora tanto, pero a veces se demora harto. (E6, Niño 6 años, Rincón de Paine. P443-446)

Las alusiones que surgen con mayor frecuencia en este ámbito son aquellas vinculadas a las relaciones interpersonales, el sentido de ir a la escuela y la relación con el entorno escolar como espacio físico. La escuela surge como contexto de interacción en donde confluyen la disciplina y elementos que lo hacen familiar como los valores que son compartidos con la familia y la presencia de

algunos integrantes del grupo familiar que también asisten a la escuela. Al mismo tiempo hay niños que destacan la escuela como un lugar distinto en donde se pueden generar nuevas interacciones con personas distintas.

4.3 Vida Rural

Dentro de la experiencia infantil surge el contexto rural como central, pues emerge en los discursos de manera frecuente y concentrada, en el sentido de que los niños se detienen en ello en distintos momentos de la entrevista. Estas alusiones se describen mediante los siguientes códigos; contacto con la naturaleza, relaciones con los animales, actividades e Intereses ligados al campo y definiciones el mundo rural.

Los niños y niñas describen el habitar en contexto de ruralidad asociado a sensaciones de bienestar ligadas al **contacto con la naturaleza**. Así ellos valoran: la frescura, la posibilidad de conocer y recorrer montañas o cerros, el aire limpio, la vegetación, hacer actividades al aire libre, la tranquilidad. Estas cualidades del campo son apreciadas y mencionadas en algunas ocasiones como cualidades que otorgan una identidad colectiva a todos quienes habitan ese lugar.

N: Porque casi todos hacemos las mismas cosas, las hacemos juntos

E: ¿Y te gusta eso a tí?

N: (asiente)

E: ¿Sí? ¿Por qué?

N: Porque se siente, se siente bacán. Cuando almorzamos afuera se siente bien.

E: ¿Cómo es ese 'que se siente bien'? A ver, explícame un poco más

N: Que cuando salimos a almorzar afuera, con el calor... cuando hace calor salimos a almorzar afuera, y se siente bien, es heladito.

E: Ahh, o sea que ponen una mesa afuera en el patio

N: En un corredor que tenemos. Ponemos dos mesas y ponemos las cosas juntas. (E3, Niño 6 años, Huticalán. P 98-106)

En las narraciones aparecen las **relaciones con los animales** como parte de las actividades que realizan cotidianamente, estos son apreciados como otros significativos dentro del grupo familiar, no solo por el tiempo que pasan con ellos sino por los afectos, cuidados y valoraciones que son puestos en juego en este vínculo. Los niños y niñas atribuyen emociones a los animales y se explican sus reacciones de acuerdo a la interacción que establecen con ellos. Así expresan

percepciones sobre el estado y la manera de ser de los animales como; “ser manso”, “estar enojado”, “tienen frio”, “están celosos”. Sobre el tipo de relación surge con fuerza aquella en donde los animales colaboran con ellos o la familia, por lo tanto nombran a los animales como “buenos” o el estar con ellos es señalado como “entretenido”.

E: ¿Para qué es ese remedio?

N: Porque mi perro está como... está resfriado y tiene moquitos siempre. Por eso le damos un remedio, pero ya se le está quitando. Y además mi perrito está de cumpleaños el mismo día que el mío.

E: ¿En serio?, ¡Mira!

N: Por eso le tengo un regalo.

E: ¿Qué regalo?

N: Le tengo un collar y hartas pelotas, porque sabe atraparlas y después me las trae.

E: ¡Qué lindo!, ¿Cómo se llama tú perrito?

N: Chester y el otro Jerry. Pero el más fundido es el Chester, porque no le gusta que le haga cariño al otro.

E: Ahh, ya.

N: Siempre viene corriendo y se mete para que no le haga cariño.

E: Ya.

N: Y no lo he podido tocar al otro porque no me deja tocarlo, voy a tocarlo cuando está durmiendo y tiene muy buena oreja y no hacemos bulla, igual viene corriendo y yo lo voy a tocar y lo toco a él. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, P297- 308)

Destacan la necesidad de proteger y cuidar a los animales, detallando maneras de cumplir con esta tarea, ya sea alimentándolos o consintiéndolos con demostraciones de cariño. Asimismo se aprecia un sentido de responsabilidad, que se percibe en las narraciones como agradable y dotado de sentido puesto que son considerados “sus animales”. Esta noción de pertenencia ubica a los animales en un lugar privilegiado, ocupando gran parte de la atención de los niños.

N: Tengo un caballo...

E: ¿Cómo se llama ese caballo?

N: Frica

E: Frica

N: Es mujer, yegua.

E: Yegua. ¿Y cómo es la Frica?

N: Es chiquitita, tiene seis años

E: Ya

N: Y es mansita

E: ¿Y tú... la montas tú solo?

N: Sí... cuando era chiquitito, mi hermano me ayudaba.

E: Ya, ¿y para dónde vas tú con ella?

N: Yo voy a un lugar que tiene muchos árboles, que le dicen bosque de torres, para allá voy, es bacán. Después, al fin de esa

parte, hay un.... hay un, como un terreno grande que tiene caballos, vacas y está al lado de una acequia gigante que una vez fuimos a pescar ahí.(E3, Niño 6 años, Huitalcán, párrafo 118- 130)

E: ¿Y tú ayudas algo en tu casa?

N: Sí

E: ¿A qué ayudas tú?

N: Ayudo a hacerle comida a los animales

E: ¿A hacerle comida a los animales? ¿Y cómo se les hace la comida a los animales?

N: Echándole maíz...también le hecho maíz a las gallinas

E: Ya, a ver explícame un poco sobre eso

N: Ehh, mi tata le hace la comida a los chivos, que yo no sé hacerla

E: Ya, ¿y cómo es eso?

N: ¿Ah?

E: ¿Cómo se le hace la comida a los chivos? ¿Lo has mirado tu?

N: Ehh, nunca

E: ¿Y cómo son los chivos? Yo no conozco a un chivo

N: Son blancos, como un perro pero con un cuerno aquí

E: Ya...

N: Y... ¿usted conoce las vacas?

E: Sí...

N: ¿Y a los chivos?

E: No

N: (ríe) (E6, Niño 6 años, El Rincón de Paine, párrafo 246-264)

A su vez, dan cuenta de las **experiencias de aprendizajes** construidas en torno a estas relaciones, es decir; cómo hay que llamarlos, tocarlos, aprender de ellos en cuanto a sus expresiones o formas de comunicación, como también la idea de la peligrosidad que algunos de ellos representan. Estos aprendizajes se observan asociados estrechamente a vivencias sensoriales y corporales que se expresan según en el tipo de interacción que establecen. Es mencionada ampliamente la experiencia de galopar y conocer lugares nuevos. También se alude al tipo de cuidado que necesitan los animales, los gestos y sonidos que hacen los animales. Estos son interpretados por los niños con intencionalidades; de ayuda, de jugar o como expresión de cariño. Todas estas experiencias son connotadas como instancias de aprendizaje que los definen a sí mismos ya sea como dueños, amigos, cuidadores o concedores del mundo animal.

E: A ver, a mí me interesa mucho que tú me expliques, ¿por qué dices que es natural?

N: Porque son animales y los animales a veces me... me ayudan

E: ¿Te ayudan?

N: Sí

E: ¿A ver?

N: Un día yo me quería subir a un árbol y mi caballo me ayudó.

E: ¿Cómo te ayudó?

N: Con la cara me hizo así (hace gesto) y a veces los chanchos me ayudan... Me ayudan con mi hermano. Me ayudan porque un día yo iba a subirlo en la moto pero no podía porque estaba muy pesado y el chancho fue y le hizo así y me mostró un palito grande y pudo subirse mi hermano. Los animales me ayudan también.

E: Entonces, ¿Cómo son los animales para ti?

N: Son buenos, para mi hermano también. Le gustan más los chanchos porque lo ayudaron a subir. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, P.515-524)

N: yo a veces voy al cerro. A veces con mi tío voy al cerro, o si no, galopeo en la casa.

E: ¿y te gusta eso?

N: Sí

E: ¿Por qué te gusta?

N: Porque aprendo más cosas de caballos.

E: Sí?, ¿cómo qué?

N: Como a galopar, a trotar y aprender a manejar al caballo.

E: A manejar al caballo..Mmm..¿y cómo se siente eso?

N: Lindo.

E: A ver, cuéntame un poco como se siente eso.

N: Es que yo me siento feliz porque yo a veces voy a una...a la isla de Maipo.

E: Ya, ¿y vas a caballo?

N: sí, y corro... voy con mi papá y mi tío. (E1, Niña 6 años, Rangué, P.78-90)

El conocimiento sobre los animales que manifiestan los niños es amplio y abarca diversos ámbitos, como las funciones de los animales, los sonidos y colores característicos de cada especie, los ciclos vitales que estos atraviesan. Son aspectos que se mencionan frecuentemente para dar cuenta de las preferencias por uno u otro animal y además como manifestación de una capacidad de ellos mismos puesto que poseen “un saber” que en algunos casos es altamente especializado y popular. En este sentido se aprecia una reconfiguración del conocimiento en formas cotidianas de comprensión, que preservan el contenido central del saber.

N: Mi papá trabaja con las abejas y mi mamá trabaja en limpieza

E: ¿Y qué hace con las abejas?

N: Saca miel

E: Saca miel, y eso ¿lo hace en tu casa?

N: Sí

E: ¿Sí? ¿Y tú lo ayudas?

N: Sí

E: ¿Sí? ¿Es difícil? Yo nunca he visto eso ¿cómo se hace?

N: Que las abejas... la miel es vómito de abejas

E: ¿Cómo?

N: Es que la miel es vómito de abeja. (E5, niña 7 años, La Colonia, P32-42.)

Respecto de las **actividades e Intereses ligados al campo**, los Niños manifiestan sentirse atraídos principalmente por actividades asociadas a los caballos y la siembra, pero también señalan el rodeo, cazar y pescar como atractivas. De esta manera, las relaciones con los animales y el contacto con la naturaleza es connotado como relevante en la experiencia de habitar en una zona rural. Frecuentemente surge como respuesta a la interrogante sobre aquello que más les agrada o que valoran sobre el lugar donde viven o las actividades que realizan en su casa.

E: Ya... ¿Y el lugar donde tú vives, que es el campo que dices tú? ¿Cómo es?

N: Me siento bien

E: Quiero que me hagas un dibujo ahí cómo es

N: Pero si primero me dijo del patio de mi casa

E: Bueno, pero el patio de tu casa es campo, ¿o no?

N: Sí

E: Ahh viste, es lo mismo. Que me cuentes en qué lugar está el patio, ¿cómo es el lugar donde tú vives?

N: Bonito, bonito, bonito

E: (realiza sonido afirmativo)

N: Por eso ahora le dibujo pasto. (E6, niño 6 años, Rincón de Paine, P 660-669.)

Dentro de las actividades que realizan los niños en el campo, está la siembra y sus diversas etapas. Es mencionada a propósito del interés que genera la vida de la planta y su producto, revelando gustos específicos por los frutos y vegetales que cultivan. También aluden al valor económico y alimenticio que esta actividad representa para ellos, sus familias y animales. De ahí que es connotada como una actividad crucial para el sustento, que es compartida y transmitida transgeneracionalmente. Otras actividades que son distinguidas, por el aporte vital a la familia, es la pesca y la caza de animales.

E: Oye te parece que hagamos un dibujo ahora sobre tu escuela. Sobre esas cosas que me contaste que hacías, que iban almorzar, que tenían clases de.. distintas clases. Tú puedes hacer lo que tú quieras de tu escuela ¿ya? o cuando juegas con tus amigas...

N: Voy hacerme jugar... en la cueva con mis amigas. Es linda porque a veces la tía J trae flores para las tías y a veces deja una ahí, y a veces le decimos a la tía J. si podemos sacarla y la llevamos para la cueva y las plantamos. Y un día habían unas

hojas y le dijimos a la tía J. que si las podíamos sacar y ahora es un árbol.

E: ¡En serio!, ¿o sea que tú sabes plantar cosas!

N: (Asiente)... porque mi abuelo siembra cosas con mi mamá, siembran sandías, tomates, frutas también. Y después las recortan, les ponen tiquet y después se las llevan para Santiago, a veces las llevan para Buin para venderlas, a veces se las llevan al pago y venden, y también en mi casa a veces vendemos; y allá en mi casa tenemos tomates, papas, cosas plantadas y siempre las cuidamos.

E: ¿Y tú las cuidas?, ¿Sabes cuidarlas?

N: (responde con sonido afirmativo)

E: ¿A ver qué es lo que haces tú con eso?

N: A veces vienen los pollos y los sacan, pero yo los planto porque siempre cuando llego voy al jardín a ver y a veces corto flores y las llevo para el colegio y después la pongo allá en la guarida y a veces le llevo a la tía J. Y cuando hay algo... están feos los tomates o las hojas están comidas, o hay basura que tira mi hermano para allá, cáscaras, se las llevo a los chanchos y a los animales. (E2, niña 6 años, Los Hornos, P 285- 292)

Los niños **definen el mundo rural** mediante apreciaciones que dan cuenta de cómo vivencian el espacio físico y / o territorio. Con frecuencia las definiciones de la familia aluden a características sensoriales vinculadas al campo, como “el olor a caballo” o los lugares que frecuentan. Lo familiar y el territorio se interrelacionan, siendo una tarea difícil para los niños diferenciarlos en el discurso, porque las formas de habitar el espacio son enunciadas como características que los definen e identifican.

E: (responde con sonido afirmativo) ¿Oye y cómo se siente vivir en tu familia?

N: Bien

E: ¿Bien? ¿Y hay algo que se sienta mal?

N: (responde con sonido de negación)

E: ¿No? ¿Qué cosas...

N: Sólo el olor a caballo

E: El olor a caballo. ¿A ver?

N: Es hedioooooondo...

E: (risa) Ya. ¿Qué cosas hacen en tu familia?

N: Trabajan. (E6, niño 6 años, Rincón de Paine, P 98-107).

Asimismo, existen algunos relatos que señalan de manera más específica características del campo, como la distancia territorial, la amplitud de los espacios, la tranquilidad, la presencia de animales y vegetación. Estas valoraciones según la perspectiva de los niños, también son compartidas por sus familias.

E: Voy a grabar aquí nuestra conversación, ¿ya?. A mí me interesa conocer cómo viven los niños que viven en el campo. ¿Sabes tú lo que significa el campo? A ver, cuéntame un poco...

N: Un lugar con tierra, árboles, naturaleza, animales, pasto... viven personas. (E3, Niño 6 años, Huticalán. Párrafo 1-2)

E: En Santiago, ¿y tú dónde vives?

N : En Rangué.

E: ¿y donde es eso?

E: En el campo... ¿ y que es el campo?

N : Es un lugar...emm (silencio)...a donde pueden viajar en auto pero no hay tanto locomoción como allá.(E1, Niña 6 años, Rangué, P. 20-24)

Otras maneras de definir el campo, que surgen con menos frecuencia, es en contraposición con la ciudad, ésta es conceptualizada como un lugar “encementado”, donde hay tráfico, más gente, edificios y hoteles.

N: Ya terminé el dibujo

E: ¿Sí? Ya ¿Y tú crees que los niños que viven en el campo son distintos a los que viven en la ciudad?

N: Sí

E: ¿Por qué?

N: Porque en la ciudad hay más cosas que el campo

E: Ya, ¿qué cosas hay?

N: ¿En la ciudad?

E: Sí

N: Hay hoteles, pero en el campo no hay. Hay edificios, hay casas, pero todas esas cosas no las hay (E6, Niño 6 años, Rincón de Paine.P 647- 655)

En síntesis, surge con mayor frecuencia en este ámbito alusiones a los intereses, motivaciones, conocimientos, emociones, sensaciones, creencias ligadas a sí mismos, los animales y los procesos espontáneos que se dan en la naturaleza, que en los otros ámbitos ya descritos.

4.4 Alusiones sobre Si mismos

En este apartado se codificaron las definiciones que los niños hacen de sí mismos. Un elemento importante a considerar es que estas, como es de esperar desde la teoría, son realizadas a partir de las relaciones que establecen con los demás y con el entorno, por lo que se presentan en algunos casos como una síntesis de lo que se ha codificado en las categorías anteriores. En este análisis se

hará hincapié, aún utilizando los mismos relatos, en las características atribuidas a la propia forma de estar en el mundo.

Las referencias a Sí mismos, en tanto valoración individual, son escasas y poco profundizadas por ellos. Sin embargo en el ámbito del conocimiento académico se aprecia una diferencia relevante puesto que se caracterizan y diferencian a partir del logro de habilidades y conocimientos que son esperados para su ciclo evolutivo: el aprendizaje de la lecto-escritura y el manejo de las matemáticas. Estas definiciones poseen intensidades emocionales que fluctúan entre la frustración y las sensaciones de logro y /o de satisfacción consigo mismos/as. Éstas se enuncian como “soy inteligente”, “soy estudioso/a”, “ayudo a los demás”

E: (...) por ejemplo, tus compañeros de la escuela, ¿En qué eres distinta tú a los demás niños?

N: Yo soy distinta que sé más que ellos

E: ¿Sí?

N: a veces.

E: A ver, ¿cómo es eso?

N: Es que yo termino más rápido y ellos me dicen, ¿cómo lo hago? Y yo le digo no hablar, ni gritar y quedarse sentado todo el rato para poder salir a recreo y todo eso.

E: ya, ¿ y qué te parece eso de no hablar, no gritar y quedarse sentado todo el rato?.

N: A mí me gusta quedarme sentada. (E1, Niña 6 años, Rangué,P238-245)

Junto con este componente de individualidad dentro del contexto escolar, también se aprecian referencias a las relaciones con los otros. Éstas son representadas por las expectativas de los padres y profesores, y por la necesidad de colaborar con los otros niños que no han desarrollado aún algunas capacidades. En este sentido los niños enfatizan el valor de la solidaridad entre ellos que también les permite definirse como curso o grupo.

E: ¿Cómo te sientes tú y los demás niños con esas cosas que les piden aquí en la escuela?

N: Algunos no les gustan lo que le piden en la escuela porque no les gusta hacer las tareas, son... pasan puro viendo monitos y jugando y como todos hacemos trabajos... En mi casa todos hacemos los trabajos rápido, las cosas rápido que tenemos que hacer, tenemos tiempo para, tienen tiempo para ayudarme en las tareas. Y aquí en la escuela hay algunos niños que no ayudan, pero yo ayudo a los demás porque hay algunos que no saben leer y necesitan leer las noticias que le manden a veces pero los ayudamos leyendo. Y nosotros como ya sabemos leer, tenemos le... ya

sabemos las letras les estamos enseñando a los otros porque la tía X nos dijo que les ayudemos a leer, y yo estoy ayudando a mi prima porque todavía no sabe leer y está en las vocales. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, párrafo 275-27)

Respecto de las nociones sobre ser niño/a rurales aparecen distinciones que en general no se logran precisar cuáles son y en algunos casos aluden a descripciones ligadas a aspectos físicos y /o concretos, como el color de la piel, de la ropa y el acceso a espacios urbanizados como edificios u otros.

E: Quería preguntarte, viste que tú me contaste que tú vivías en Santiago y que también vives aquí en el campo, que has vivido en esos dos lugares. ¿Tú piensas que los niños de allá y los niños de acá son distintos?

N: (asiente) Mmm

E: ¿Por qué?

N: Porque tienen diferentes rostros. Y los que no saben escribir por allá.

E: ¿En Santiago?

N: En Santiago. Y acá hay niños que, hay varios niños que ya saben escribir.

E: ¿Y alguna otra diferencia en los niños...?

N: La ropa.

E: ¿Cómo es eso?

N: La ropa porque hay ropa que no tienen este color ni eso. (Muestra uniforme)

E: ¿Con cuales tú te llevas mejor, te llevabas mejor con los de allá de Santiago o te gustan o te llevas mejor con los de acá?

N: Los de acá

E: ¿Sí?, ¿Por qué?

N: Porque aquí hay más niñas. Antes allá en mi antigua escuela habían solo dos niñas. (E1, Niña 6 años, Rangué, P.499-512)

E: ¿Y cómo serán los niños que viven allá y los que viven acá?

N: Los de acá, lo que sé es que son divertidos, son buenos conmigo

E: ¿Y los de allá cómo serán? No te imaginas tu...

N: (silencio). (E3, Niño 6 años, Hutilcán. P458-460)

Dentro de las descripciones que realizan los niños sobre sí mismos, aparecen con intensidad aquellas ligadas a las interacciones con los otros significativos, en un sentido amplio de comunidad, que abarca la familia extensa y los animales. Por otro lado también enfatizan aquellas relaciones que establecen con el espacio y las vivencias ligadas a éste, en tanto lugar donde transcurre la vida cotidiana.

De esta manera, en las definiciones vinculadas a la familia los niños se perciben como actores y proveedores de roles de cuidado y/ o realizando diversas

actividades en conjunto con los otros integrantes de la familia. La gamma de acciones que se realizan en la cotidianidad son relevadas como características que otorgan identidad a su grupo, y por tanto a ellos mismos, lo que se enuncia señalando un sentido de pertenencia y de orgullo. En este ámbito se aprecian referencias como el “somos trabajadores” o “somos ordenados”.

E: ¿Por qué te gustó dibujar eso?

N: Porque es bonito.

E: ¿Por qué es bonito?

N: Porque ahí estamos todos ordenados y descansando. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, párrafo 221-225)

E: Y si tú me tuvieras que hacer una historia con alguno de estos,

¿Con cuál me podrías hacer una historia?

N: (apunta con el dedo)

E: Con ese, ya ¿hagámosla? Como un cuento ¿ya?, tú me lo cuentas a mí. Ya, te escucho...

N: ¿Un cuento?

E: Si, una historia con ese dibujo.

N: Había una vez una familia que siempre era ordenada y había una hija, una mamá, un hijo y un papá y... algunos eran flojos y otros no. La niña y la mamá no eran flojas y eran trabajadoras. El papá y el hijo, eran flojos y porfiados y un día se pusieron a descansar todos porque el papá dormía, el hijo se ... Jugó, tomo la leche y se tenía que ir a dormir. Después la mamá corrió el sillón con su hija, luego de correrlo sacaban la basura y la botaban al basurero y se iban a descansar y ese día todos descansaron e hicieron todas las cosas en equipo y nadie estuvo flojo. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, párrafo 479-484)

Sobre definiciones que los niños realizan sobre sí mismos ligados al campo, éstas son descritas como acciones y actividades que les otorgan un conocimiento sobre lo que es propio de la naturaleza, como por ejemplo el nacimiento de la cría de un caballo o los procesos que se dan en el crecimiento de una siembra. Estas vivencias están cargadas de sentido, emociones, intenciones; otorgan un saber más allá de los conocimientos formales adquiridos en la escuela, que surge desde la experiencia y de la transmisión intergeneracional. Estas vivencias aparecen como un saber primario, que en algunos casos es más relevante que otro tipo de experiencias, algunas alusiones son “yo sé de caballos”, “sé plantar”.

E: ¿Quién te entrenó?

N: Mi Nino sabe mucho de caballos.

E: ¿Te gustan los caballos?

N: (responde con sonido afirmativo)

E: Mmm, ¿Y cómo fue ese entrenamiento?

N: Es que de chiquitita, a los cinco años mi papá me subió a un caballo y yo sola aprendí eso, porque aprendí. Yo aprendí a parar, a poder parar los caballos, a tocarlos, a dar la vuelta, como hay que domarlos y también cómo hacer para si alguien quiere más fuerte. También para tocarlos, que no nos tengan miedo también me enseñaron. (E2, Niña 6 años, Los Hornos, P 336-341)

Como se mencionó anteriormente, no todos los niños logran profundizar en estas menciones sobre ellos mismos, puesto que en el discurso aparecen el “yo” incluido en el “nosotros” como comunidad, como estudiantes o como niños. Sin embargo hay un grupo de niños que presenta en sus narraciones elementos distintivos sobre ellos mismos, reflexiones y autoreferencias que dan cuenta de estas construcciones que se encuentran elaborando.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1 Consideraciones generales

En la presente sección se realiza el análisis y discusión teóricos de los hallazgos, y que han sido presentados en extenso en el capítulo anterior. Dicha discusión se lleva a cabo a partir de la aplicación del modelo de análisis elaborado para tales efectos, el que permite entender los resultados obtenidos dentro de un contexto más amplio y por sobretodo en términos de los planteamientos centrales que sustentan la presente investigación, referentes a la construcción de las representaciones mentales que hacen las personas sobre el mundo y a la construcción del sí mismo. De este modo, mientras en el capítulo anterior se han presentado los resultados desde una perspectiva que intenta destacar lo singular e idiosincrásico que hay en las narraciones, relatos y concepciones de los niños estudiados, en este apartado la perspectiva es predominantemente analítica y teórica, intentando destacar lo genérico, transversal y común que hay en los hallazgos realizados. Mediante esto último, se da cumplimiento cabal a los objetivos general y específicos planteados para la investigación.

El cuadro que se presenta a continuación resume precisamente los resultados obtenidos en lo que respecta a la naturaleza de las representaciones que han construido los niños y niñas estudiados en torno a los ámbitos de significación considerados como relevantes para la investigación dentro del mundo rural: las relaciones familiares, la experiencia escolar y la vida rural. Y más puntualmente, estos resultados se refieren a la complejidad de dichas representaciones en términos del nivel de abstracción y dimensionalidad de éstas. Se ha determinado a través de un análisis específico de los relatos proporcionados por cada uno de los entrevistados, el tipo de representación predominante para caso de estudio, tanto en lo que concierne al nivel de abstracción como a la dimensionalidad, realizando para ello una evaluación de la manifestación de las características definidas en el modelo de análisis para ambas dimensiones de complejidad.

Con todo, cabe realizar dos aclaraciones importantes en este punto, ello a fin de entender de mejor forma lo que se desarrollará seguidamente.

En primer lugar, que las clasificaciones realizadas en torno al tipo de abstracción y dimensionalidad de las representaciones mentales de cada sujeto de estudio han sido abordadas de manera analítica y sobre todo sintética, es decir, considerando el tipo que es predominante en cada caso. Por tanto, estos resultados no deben interpretarse en el sentido de la existencia de individuos con, por ejemplo, representaciones pura y absolutamente concretas (nivel de abstracción) o pura y absolutamente extensas (dimensionalidad), pues también ha sido posible observar elementos de otras categorías contrapuestas, aunque no de forma predominante claro está.

En segundo lugar, que en lo que respecta al nivel de abstracción de las representaciones de los niños estudiados, se ha definido un único tipo predominante para cada caso, que es aplicable a los distintos contextos de significación de manera transversal. Lo anterior responde al hecho de que el nivel de abstracción de la representación se haya relacionado a la manifestación de una

capacidad mental y psicocognitiva, la cual es unívoca y da cuenta de una fase particular en el proceso de desarrollo del niño. Esta particularidad no se aplica en lo que concierne a la dimensionalidad de la representación, pues ésta se haya asociada en mucho mayor grado al contexto social que a lo eminentemente psicológico. No obstante, igualmente es esperable cierta coherencia en este respecto para los distintos casos de estudio.

Cuadro 3: “Clasificación de los 6 casos de estudio de acuerdo a nivel de abstracción y dimensionalidad predominantes de sus representaciones en torno a las relaciones familiares, experiencia escolar y vida rural”.

COMPLEJIDAD REPRESENTACIÓN		ÁMBITOS SIGNIFICACIÓN																			
		Relaciones Familiares						Experiencia Escolar						Vida Rural							
Abstracción	Concreta				X	X	X						X	X	X				X	X	X
	Mixta																				
	Abstracta	X	X	X				X	X	X				X	X	X					
Dimensionalidad	Restringida				X	X	X						X	X	X						X
	Mixta																				
	Extensa	X	X	X				X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X
Sujetos N°		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	6	

Fuente: Elaboración propia

5.2 Abstracción de las representaciones

La primera de las dimensiones a partir de las cuales se ha abordado el análisis de la complejidad de las representaciones es el nivel de abstracción. Tal como se ha señalado en la descripción realizada del modelo de análisis, esta dimensión se

encuentra fundamentalmente referida a la capacidad del niño de construir sus concepciones en base a elementos perceptivos o intuitivos inmediatos, vinculados a un contacto principalmente manipulativo con el mundo exterior, o por el contrario en base a un uso avanzado del lenguaje y otros elementos simbólicos. De esta manera, el análisis del nivel de abstracción pone especial énfasis en el tema del lenguaje y utiliza como fundamento central el esquema conceptual propuesto por Bruner (1984) referente a los tipos de representaciones enactiva, icónica y simbólica, para definir entonces las representaciones en función de tres categorías: concreta, mixta y abstracta.

Según puede observarse a partir del cuadro antes presentado, existe un primer grupo de niños cuyas representaciones pueden ser definidas como predominantemente abstractas —y que tal como se ha dicho antes, se aplican transversalmente a los tres ámbitos de significación—, mientras hay un segundo grupo, de igual número de niños, cuyas representaciones han sido categorizadas como predominantemente concretas. No hubo niños que presentarán un equilibrio entre elementos de carácter concreto y abstracto en sus representaciones (tipo mixto).

En relación a los niños que conforman el primer grupo antes mencionado, éstos se caracterizan por hacer referencia de forma predominante a la realización de acciones diversas como cocinar, sembrar, estar sentados, leer, comer, etc., —las que varían en función del ámbito de significación al cual se estén refiriendo— como medio para representar y narrar acontecimientos y experiencias que son para ellos significativos. Este constituye el modo elemental a través del cual se relacionan con el mundo y se lo representan, correspondiendo al tipo de representación enactiva que identifica Bruner (1984), en tanto se basan en la acción y manipulación de objetos como medio para lograr una comprensión de la realidad.

De la misma forma, algunos de estos niños señalan elementos sensitivos para construir sus concepciones sobre los distintos ámbitos de significación. Un ejemplo de ello es la expresión de uno de ellos que indica que “no le gustan las vacas porque tienen mal olor” o la mención sobre un lugar que es denominado como “fresquito”.

También en términos generales estos niños presentan evidentes dificultades para expresarse a través del lenguaje oral. Ejemplos de lo anterior se observan en el uso incorrecto de palabras —“paliar” en lugar de “plantar”—, la referencia a expresiones como que “las gallinas ladran” o que “la leche tiene miterales”. Estas deficiencias además se visualizan en la utilización reiterativa de palabras, evidenciando una reducción manifiesta de las posibilidades comunicativas orales y la variedad léxica.

En lo que concierne a los niños del segundo grupo, éstos, por el contrario, se caracterizan por hacer referencia a elementos diversos relacionados a deberes (cuidados de los padres y otras personas), juegos, aprendizajes, intereses, afectos, emociones, teorizaciones sobre los adultos, entre otros, como medio fundamental para representarse la realidad. Se aprecia una utilización reiterada de elementos figurativos para significar la realidad o aquello que ocurre en el entorno, ejemplificado a través de expresiones como “los caballos mansitos”, refiriéndose a aquellos animales que son tranquilos. Las explicaciones y argumentos que estos niños utilizan se caracterizan por poseer descripciones más sutiles y profundas sobre la realidad, como por ejemplo cuando señalan que “los adultos que casan para ser felices” o que “aprender es para comprender el mundo”.

En concordancia con lo anterior, el uso del lenguaje oral en estos niños se aprecia con un mayor grado de adecuación y normalidad, según lo esperado para la edad, aunque sin manifestar ningún elemento sobresaliente. Se observa un manejo léxico también normal en cuanto a su variedad.

5.3 Dimensionalidad de las representaciones

El segundo aspecto considerado para el examen de la complejidad de las representaciones ha sido la dimensionalidad de las mismas, la que se encuentra relacionada, por una parte, a la variedad de roles que el niño desempeña dentro de los contextos de significación contemplados, lo que dotaría de una mayor riqueza a sus concepciones sobre la realidad y a la construcción que realizaría del sí mismo. Por otra, se haya asociada a la capacidad que tendría el niño de reflexionar sobre sí mismo y de situarse en referencia constante a otras personas o roles determinados, lo que lo lleva a convertirse en un objeto para sí, o, por el contrario, en relación al mundo y sus objetos inanimados. Estos elementos teóricos se han tomado principalmente de los planteamientos de G. H. Mead (1973, 1991) sobre la formación de la persona (*self*) y la preeminencia del contexto social, los grupos sociales y el “otro generalizado” en el desenvolvimiento de este proceso. Para definir entonces la representación en términos de su dimensionalidad, se utilizan tres categorías: restringida, mixta y extensa.

Según se observa a partir del cuadro 3, los niños estudiados se distribuyen en dos grupos entre quienes poseen predominantemente representaciones restringidas y quienes tienen representaciones predominantemente extensas, conformando dos grupos de igual número para el caso de las representaciones en torno a las relaciones familiares y a la experiencia escolar, respectivamente. En lo que respecta a la vida rural, se aprecia que la mayor parte de los niños tiene representaciones que pueden definirse como predominantemente extensas, mientras un único participante exhibe representaciones categorizables de eminentemente restringidas. No hubo niños que presentaran un equilibrio entre elementos de carácter restringido y extenso en sus representaciones (tipo mixto).

A continuación se desarrolla lo antes señalado, para cada uno de los ámbitos de significación.

5.3.1 Relaciones familiares

Como se dijo, en lo que respecta a las relaciones familiares como contexto de significación, existe un grupo de niños cuyas representaciones acerca de este ámbito son predominantemente de tipo extenso.

Se aprecia el desempeño de diversos roles claramente identificables, referidos a la colaboración en las labores domésticas y la participación en el cuidado de los distintos miembros de la familia, como los hermanos, tíos, abuelos, etc. — evidenciándose de esta forma los roles de “trabajador”, hijo, hermano, sobrino, nieto, etc.—, sin que se aprecie una predominancia excesiva de alguno de estos roles. En menor medida se menciona el rol de estudiante en el contexto familiar, entendido éste en términos del cumplimiento de obligaciones referidas al rendimiento académico y la adquisición de conocimiento, en tanto responsabilidades del niño en su condición de menor de edad en etapa escolar.

En este grupo también aparecen alusiones a diferencias de género, enunciadas en el discurso en base a la vinculación de las mujeres a las labores domésticas y de cuidado de los integrantes de la familia. Por su parte, los hombres son asociados a labores productivas vinculadas a la caza, siembra y construcción. Estas diferencias si bien son ampliamente mencionadas, no se hayan integradas como parte de las pautas comportamentales y actitudinales de los niños, ya que de hecho ellos desempeñan roles vinculados (por los adultos) no sólo al género masculino, sino también al femenino, es decir, estarían aún indiferenciados respecto de estas nociones.

Sobre las referencias que utilizan para representar su experiencia, este grupo logra profundizar en los niveles de reflexión y autorreferencia que destacaría Mead (1973) como centrales en la formación del *self*, evidenciando elementos que implican intensidad afectiva, mediante la expresión de sensaciones de seguridad, protección, contención y “felicidad” para dar cuenta de los lazos familiares. Un ejemplo de esto es la referencia de uno de los niños respecto a que “se siente feliz

con su familia porque ellos lo quieren y él a ellos” o la mención de otro niño que dice “me gusta que estemos todos juntos y conversemos”. Las elaboraciones de estos niños se realizan a partir de nociones abstractas, cuestión que permite mayor profundidad en sus argumentaciones.

Además estos niños dan cuenta de sus implicaciones en las interacciones que establecen con los otros, a través de los aprendizajes que logran de su participación en las actividades cotidianas de los adultos, relacionadas a cocinar, sembrar o alimentar a los animales. Quepa mencionar que la importancia de este tipo de relación interactiva, como indicativa del grado de desarrollo mental, ha sido señalada tanto por Bruner (1997) como por Vygotsky (1996).

También señalan en sus discursos teorizaciones generales sobre los adultos y referencias acerca de los ideales de comportamientos esperados por ellos, es decir, alusiones a los pensamientos de otras personas. Un ejemplo de esto último son las menciones a que los padres esperan que ellos “se porten bien”, cuidando su integridad física o resguardándose de los peligros.

Un segundo grupo de niños exhibe representaciones de una dimensionalidad eminentemente restringida.

En estos casos aparece de manera predominante el rol de integrante de la familia, pero a diferencia de los niños con representaciones extensas, las alusiones a dicho rol no están vinculadas a los demás de manera recíproca, sino que se aprecian como receptores de cuidados y principalmente refieren a obligaciones relacionadas a obedecer órdenes, comportarse bien o “jugar solos”.

Por otra parte, la capacidad de reflexión en estos niños es reducida. Muestra de ello es que en muchas ocasiones no logran profundizar en los significados de las respuestas que entregan a determinadas preguntas realizadas como parte de la entrevista. Ejemplos concretos son el caso de un niño que responde escuetamente “no sé” frente a la pregunta de cómo es él, o el de una niña que

indica que su familia es “divertida”, pero que al indagar en esta categoría refiere a acciones que cada miembro familiar realiza de manera individual y aislada. También está la idea de un niño que plantea que la familia enseña a comportarse bien y eso significa “no comportarse mal”. En definitiva, se trata de respuestas a lo sumo escuetas, ambiguas y de escaso contenido, que no logran transmitir elementos reflexivos sobre ellos ni los demás.

5.3.2 Experiencia escolar

En lo que respecta a la experiencia escolar, igualmente existe un grupo de niños cuyas representaciones acerca de este ámbito son predominantemente de tipo extenso, mientras hay otro que por el contrario se caracteriza por que las mismas son eminentemente restringidas en cuanto a su dimensionalidad.

En cuanto al primer grupo que exhibe representaciones de tipo predominantemente extenso, es posible observar la coexistencia de dos roles principales: el de compañero y el de estudiante⁹. Ambos se encuentran presentes en los discursos de manera constante. El primero de estos roles se aprecia a partir de las alusiones acerca de “ser buen compañero”, “ayudarse”, “jugar”, “hacer nuevos amigos”, mientras el rol de estudiante en relación a referencias a “saber leer o calcular”, ser obediente respecto de normas escolares, realizar tareas en casa y en la escuela, como también a estrategias para ser más eficientes en la utilización del tiempo.

Por otra parte, estos niños logran reflexiones profundas acerca de sí mismos y los demás. Como ejemplo puede citarse el caso de un niño que señala sentirse bien “por ser elegido como buen compañero”, intentando dar cuenta a través de ello de un sentimiento de orgullo. También hay expresiones de malestar vinculadas a situaciones de agresiones y malos tratos entre pares, reflexiones sobre los

⁹ En este caso no se considera como una característica restringida, ya que en lo que concierne al ámbito escolar en particular, no hay posibilidad de desempeñar otros roles distintos al de estudiante y compañero de clase.

profesores y su función de facilitadores del conocimiento, que los niños expresan con frases como “la tía es buena porque me ayuda, me enseña”

Las referencias que ellos realizan acerca de las interacciones con los demás se encuentran basadas en normas de comportamiento aceptadas en el contexto escolar, como también en el buen trato hacia los otros. Estas normas son enunciadas en función de expresiones como “cumplir con las tareas”, “estar tranquilos”, “no hacer desorden”, “no botar papeles”, “no decir garabatos”, lo que parece dar cuenta de una comprensión general de la organización escolar. Con frecuencia aparecen comparaciones y valoraciones sobre el comportamiento de los demás. También se aprecian alusiones sobre las emociones que suscitan estas interacciones en el contexto escolar. Ejemplos de ello son la expresión de una niña que indica sentirse triste cuando no la dejan jugar, de otro que dice que se siente mal “cuando le pegan” y de otro que señala sentirse bien por ver a los amigos cotidianamente.

En cuanto al segundo grupo, cuyas representaciones pueden categorizarse como predominantemente restringidas, se aprecia en las narraciones de ciertos niños una preeminencia de alguno de los dos roles antes mencionados, es decir, ya sea refiriéndose al rol de estudiante en términos de las dificultades escolares y de rendimiento académico, ya sea aludiendo al rol de compañero de clases, enfatizando sus percepciones acerca de las relaciones negativas o positivas en el contexto escolar con los pares.

Sobre la capacidad de reflexión, estos niños no logran elaborar una visión integral sobre su entorno, dando cuenta de actos reflexivos reiterativos respecto a las temáticas enunciadas. Un ejemplo de esto es el caso de una niña que menciona en reiteradas ocasiones que “le gusta salir a comer afuera” y argumenta con esta idea de “salir” para todo lo que se relacione con lo entretenido o lo que le atrae.

Al mismo tiempo, la autorreferencia también se observa limitada puesto que en sus discursos estos niños no refieren regularmente y en forma directa a sí mismos, sino que prevalecen las referencias a los demás en donde ellos están incluidos en un segundo plano.

Por último, las descripciones sobre las interacciones que estos niños tienen en el contexto escolar se caracterizan por alusiones acerca de las normas de comportamiento de una manera mecanizada, dando la impresión de que actúan en respuesta de la coerción o las influencias de la autoridad escolar y familiar, más que por una internalización de estos elementos normativos. Esto se refleja en la limitada capacidad para argumentar sobre el sentido básico de estas pautas de comportamiento, aspecto que los diferencia del primer grupo que sí lo consigue en un mayor grado.

5.3.3 Vida rural

El último de los contextos de significación es el que se ha denominado vida rural, y que considera elementos diversos relacionados al contacto con la naturaleza, las relaciones con los animales, experiencias de aprendizaje informales, actividades e intereses ligados al campo y concepciones del mundo rural en general.

Respecto a este ámbito, puede señalarse que la mayoría de los niños entrevistados exhiben predominantemente representaciones de tipo extenso, a excepción de un único caso, cuyas representaciones dan cuenta de una dimensionalidad eminentemente restringida.

Este grupo de niños en los cuales es posible visualizar una dimensionalidad extensa en sus representaciones, expresa de manera frecuente sus valoraciones sobre los procesos naturales que se dan en el campo, la siembra y el cuidado de los animales. Estos procesos observados por los niños y las vivencias que se dan en esta interacción, motivan profundas reflexiones sobre ellos mismos, los otros miembros de la familia y los animales que son concebidos como un otro semejante

con el cual se juega o se aprende. Ejemplos particulares de lo anterior es la explicación entregada por una niña sobre el aprender a montar un caballo o el caso de otra niña que menciona que “los chanchos la ayudan”.

En este contexto, surge con mayor fuerza y de manera significativa entre los niños alusiones a sí mismos como sujetos que poseen un conocimiento, una experiencia particular y valiosa. Al respecto se pueden encontrar frases como “yo sé plantar”, “lo que más me gusta es montar”.

También estos niños realizan alusiones a las emociones y actitudes de su comunidad familiar —el “otro generalizado” de Mead (1973) — y la vinculación con el espacio, la siembra, los animales y la cultura de campo. Se aprecia una transmisión intergeneracional de estas experiencias que favorece el desarrollo en los niños de la capacidad de ubicarse en el lugar del otro y de poseer marcos de referencia respecto de este contexto. Un ejemplo de esto es la alocución de un niño sobre que su abuelo “sabe cómo preparar la comida de los chivos”.

Finalmente, dentro de los discursos de este grupo de niños aparece de manera frecuente mencionado el rol de trabajador vinculado al campo, ya sea en lo que concierne a labores de siembra o cuidados de animales, lo cual constituye sin duda una característica restringida. No obstante, cabe destacar que este rol parece ser más significativo para los niños que aquellos otros roles que ellos desempeñan en los ámbitos familiar y escolar, lo cual podría encontrarse vinculado al hecho de que la variedad de funciones y tareas que se hayan asociadas a dicho rol son socialmente más valoradas. Esto permite también comprender por qué en algunos de los casos este rol se encuentra indiferenciado de aquel de integrante de la familia, puesto que ser parte del grupo familiar implica el desempeño de este papel de trabajador.

5.4 Construcción del sí mismo o *self*

De acuerdo al análisis realizado en los puntos anteriores, es posible concluir que en lo que respecta a la complejidad de las representaciones de los niños entrevistados que participaron del estudio, se pueden identificar dos grupos. El primero conformado por aquellos niños que poseen características de mayor complejidad en términos de una predominancia de representaciones abstractas y de una dimensionalidad extensa, esto en torno a los diversos ámbitos de significación. El segundo grupo compuesto por aquellos niños con características de menor complejidad en tanto sus representaciones evidencian un nivel de desarrollo mental más concreto y dan cuenta de una variedad y riqueza de elementos interactivos y reflexivos más bien limitada.

En consecuencia, los niños del primer grupo evidencian capacidades para construir sus concepciones predominantemente mediante elementos conceptuales y figurativos. Esto se ve reflejado en su adecuado uso del lenguaje y sus ideaciones que trascienden las acciones de tipo concreto. Además, si bien no siempre hacen alusión al cumplimiento de roles diversos dentro de los contextos de significación definidos, el desempeño de los mismos sí da cuenta de elementos de interacción social significativos. Por otra parte, manifiestan una capacidad clara para reflexionar acerca de sí mismos y de situarse regularmente en referencia a otras personas o roles, lo que muestra que poseen una comprensión general respecto a la organización social y su dinámica. Estas características de complejidad de las representaciones que ellos exhiben, dan cuenta de una mayor riqueza en sus concepciones sobre el mundo, lo que determina la naturaleza de su proceso de construcción de su *self* o sí mismo.

Por su parte, los niños del segundo grupo, por el contrario, no manifiestan estas capacidades en el nivel descrito para el primer grupo identificado. En primer lugar, de acuerdo al análisis que se desprende de sus narraciones, basan su aprehensión y representación del mundo predominantemente a partir de la realización de acciones concretas y la manipulación de objetos. Por ello, de forma frecuente hacen alusiones a las acciones cuya fuente es siempre perceptiva o

intuitiva. Además, estos niños hacen referencia al desempeño de una cantidad limitada de roles claramente diferenciables en el discurso, existiendo por lo regular una marcada preeminencia de alguno de ellos respecto a los demás. Asimismo, se observa un limitado desarrollo de la capacidad de reflexión y autorreferencia, destacándose por sobretodo un predominio de la referencia al mundo exterior y los objetos inanimados, por sobre alusiones a otros roles o personas. Por último, exhiben un manejo lingüístico limitado y en general aptitudes de comunicación basadas en el lenguaje oral deficiente para su edad. En definitiva, estos elementos relacionados a la complejidad de las representaciones que estos niños exhiben, permiten evidenciar limitaciones claras en cuanto a la naturaleza y riqueza de sus concepciones acerca de la realidad. Por añadidura, esto define las cualidades particulares que tienen sus procesos respectivos de desarrollo y construcción del sí mismo.

Ahora bien, la mayor parte de los elementos que se han destacado en el análisis anterior, son los que configuran el modelo que desarrolla Mead en torno a su concepción teórica de la formación de la persona, sí mismo o *self*, y que ciertamente permiten interpretar los resultados presentados.

Así, la referencia a otros roles por ejemplo es central en su esquema, lo cual es posible apreciar cuando señala que "(...) el *self* sólo puede existir para el individuo si éste asume los roles de los otros" (Mead, 1991: 179). Pues el niño, al adoptar el rol de cada uno de los otros individuales en una situación de interacción social organizada, integra en un todo las reacciones organizadas de estos otros individuales hacia él. Esta reacción organizada es lo que constituye el "otro generalizado", que acompaña y moldea la conducta del niño (Mead, 1991). Es la presencia de este "otro generalizado" en la experiencia del niño lo que le proporciona un *self*.

Similar importancia otorga el autor a la reflexión como parte del proceso de construcción del *self* en el niño. La relevancia de esta capacidad individual de autoevaluarse, ponerse inconscientemente en el lugar de otros, actuar como lo

harían esos otros y, en suma, de convertirse en un objeto para sí, radica en que aun cuando el desarrollo del *self* no es posible sin la comunicación e interacción con otras personas, una vez que se ha desarrollado puede subsistir al margen del contacto y la experiencia sociales. Pues el *self* aparece cuando el individuo tiene la capacidad de reaccionar frente a aquello mismo por medio de lo cual se está dirigiendo a otro. Y cuando es capaz de escucharse, hablarse y responderse a sí mismo tal como lo haría con ese otro —es decir, cuando adquiere la habilidad de reflexionar o hablar consigo mismo—, entonces en este momento el individuo se convierte en objeto para sí mismo (Mead, 1973). Por ello, la capacidad reflexiva — aspecto cuya manifestación en los niños estudiados ha sido resaltada— puede considerarse como un indicador fehaciente de que el niño ha desarrollado su *self* o sí mismo a un nivel al menos elemental o primario.

Por último, el elemento mediador fundamental en todo el proceso de formación del *self*, según la concepción de Mead, es sin duda alguna el lenguaje. Antes se destacaba la importancia de la reflexión en la construcción del sí mismo. Pues bien, la reflexión —que es un proceso mental o del pensamiento (Mead, 1973) — es en rigor imposible sin el lenguaje. Éste, por lo demás, es el principal sistema entre los símbolos significantes, que son los que permiten la interacción simbólica entre las personas, esto es, el desarrollo de una relación basada en elementos con significado, lo cual permite la conformación de pautas y formas de interacción complejas. Pero el lenguaje, como símbolo signifiante elemental, tiene a nivel psicológico la importante función de hacer posible los procesos mentales (Ritzer, 2002), entre ellos la reflexión, siendo por esta razón un elemento tan crucial en el desarrollo infantil y la construcción del sí mismo.

Ésta ha sido la trascendencia que se le ha asignado al lenguaje en el estudio cuyos resultados se han discutido en este apartado. Trascendencia que no sólo está dada por la adhesión a los planteamientos de Mead acerca de la formación del *self*, pues también se sustenta en el lugar que le han asignado al lenguaje autores tan preeminentes como Bruner (1984) o Vygotsky (1987) tanto para la

configuración del pensamiento y el desarrollo cognitivo del niño, como en lo que respecta a la integración de éste a la sociedad.

Es precisamente este último aspecto otro de los focos sobre los cuales se ha puesto atención en la presente investigación: la importancia de la interacción del niño con otras personas como parte de su proceso de desarrollo y de construcción de sus representaciones sobre el mundo y su *self*.

Bruner (1997) ha destacado que participando de situaciones de enseñanza y aprendizaje es como los niños son capaces de adquirir las herramientas culturales que les permiten dar sentido y significado a la realidad. Y precisamente pudo observarse que los niños que daban cuenta de interacciones significativas con sus padres u otros adultos, por ejemplo en la realización de tareas ligadas al campo como la siembra o el cuidado de animales, evidenciaban un desarrollo mental caracterizado por el desenvolvimiento de capacidades de abstracción, reflexión y comunicación oral adecuadas.

Es por la misma razón que Vygotsky (1996) plantea que lo que pueden hacer los niños con la ayuda de otras personas adultas sería más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden realizar por sí solos. Para este autor, la intermediación de agentes adultos en el proceso de desarrollo del niño es fundamental, ya que su presencia o ausencia regular determinaría en parte diferencias en los niveles de desarrollo. De esta manera, Vygotsky (1996) habla del “nivel de desarrollo real”, el que se halla relacionado a aquellas actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo y que son indicativas de sus capacidades mentales, y el “nivel de desarrollo potencial”, el que denota la capacidad del niño de llegar a la resolución de un problema cualquiera (intelectual, práctico), no por sus propios medios, sino con la ayuda de otros. Así, la diferencia entre estos dos niveles identificados —que Vygotsky llamó “zona de desarrollo próximo”—, permitiría definir aquellas funciones mentales que aún no se han desarrollado por completo —las

capacidades abstracción, por ejemplo, en el caso de algunos de los niños entrevistados—, pero que se hallan en proceso de desarrollo.

Pero, la relevancia teórica de la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky, radica en que permitiría entender el desfase existente en lo individual y lo social, ello en tanto:

“En este espacio y a través de la interacción social se produce el paso de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica (...). En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con quienes interactúa, y es mediante este proceso de interiorización que el niño puede hacer o conocer en un principio sólo gracias a las indicaciones y directrices externas (regulación interpsicológica), para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica)” (Vielma y Salas, 2000: 32).

Las consideraciones y análisis que se han hecho en este estudio, referentes a la importancia de la interacción de los niños con adultos significativos en distintos contextos, han estado precisamente fundamentados en las concepciones de Vygotsky acerca del desarrollo mental infantil antes tratadas. Por ende, la consideración de estas nociones como parte del modelo de análisis en base al cual se ha examinado la complejidad de las representaciones de los niños participantes de la investigación, ha respondido al hecho de que se entiende que dicha complejidad, como dimensión de análisis y como fenómeno psicológico, constituye un aspecto indicativo decisivo del desarrollo mental infantil.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIÓN

Este capítulo pretende dar cierre al presente informe a través del cual se ha dado cuenta de la investigación desarrollada. Para ello, incluyen los siguientes apartados. Primero, “Resultados generales y cumplimiento de los objetivos de

estudio”, en el que se amplía el enfoque de análisis y se suman algunos desarrollos analíticos no contemplados en la discusión, todo ello con fines de evaluar el cumplimiento de los objetivos formulados. Segundo, “Dificultades de la investigación”, en el que se aborda lo referente a los problemas que se presentaron durante el proceso investigativo, y que permiten obtener enseñanzas en el plano metodológico. Tercero, “Proyecciones del estudio”, en el que se indaga respecto a la extensión que se espera dar a la investigación desarrollada, considerada ésta como el inicio de una línea investigativa definida.

6.1 Resultados generales y cumplimiento de los objetivos de la investigación

El objetivo central del estudio ha sido describir las representaciones de los niños que habitan zonas rurales y que inician su proceso de escolarización. Dicha descripción ha tenido como foco la complejidad de las representaciones, esto en términos de su nivel de abstracción y dimensionalidad. Según los resultados a este respecto, presentados como parte de la discusión, en general los niños estudiados pueden clasificarse según dos tipos: uno cuyas representaciones son predominantemente abstractas y extensas, y otro en el que las mismas son eminentemente concretas y restringida. En ningún caso esta caracterización da cuenta de una manifestación pura y absoluta de las cualidades definidas para cada categoría de las dos dimensiones de complejidad consideradas. Únicamente muestran cuáles son, en cada niño, las características que priman. Por ende, se comprende el que la categorización de las representaciones de un niño cualquiera como, por ejemplo, predominantemente concretas, no excluyen la manifestación de algunas características abstractas.

Pues bien, lo anterior permite puntualizar que habiendo estado el foco puesto en la predominancia de las cualidades referidas a las distintas representaciones, el grado de desarrollo o manifestación de dichas cualidades de abstracción y dimensionalidad no es algo que se hiciera evidente en los análisis. Así, que el que un niño haya sido categorizado como extenso en cuanto a la dimensionalidad de sus representaciones, no supone necesariamente una manifestación superior de las cualidades respectivas, sino sólo que estas cualidades son más recurrentes,

estables o constantes que aquellas de naturaleza opuesta. O en otras palabras, que priman o son predominantes.

De esta manera, una conclusión importante que corresponde señalar en este punto es que, más allá de la especificidad de los resultados obtenidos en torno a la complejidad de las representaciones de los sujetos de estudio —ya expuestos en detalle—, entre los niños entrevistados no se evidencia un grado de expresión elevado en torno a las características que definen a los tipos abstracto (nivel de abstracción) y extenso (dimensionalidad), sino solamente —se reitera— una predominancia de dichos elementos por sobre los elementos de tipo concreto (nivel de abstracción) y de tipo restringido (dimensionalidad).

Esta manifestación elevada de las características definidas en el modelo de análisis para el nivel de abstracción y dimensionalidad, sí se presenta en los casos de aquellos niños cuyas representaciones han sido categorizadas como predominantemente concretas y restringidas. Por ello, en estos casos, los elementos abstractos y extensos —que pueden presentarse aun cuando lo predominante esté definido por las categorías opuestas— son prácticamente inexistentes.

En consecuencia, dado el grado de manifestación de las cualidades referentes a la complejidad de sus representaciones, los niños que participaron del estudio evidencian un limitado nivel de desarrollo psicológico o mental. Estos hallazgos, en lo que concierne a su generalidad, se encuentran en consonancia con estudios recientes que dan cuenta de las desventajas que tienen en su proceso de desarrollo psicosocial los niños que habitan zonas rurales (Cornejo y Garrido, 1993; Raczynski, 2006; Castro *et al.*, 2010; Vera *et al.*, 2012; Urzúa *et al.*, 2013).

Por lo demás, esto no debe entenderse como una contradicción respecto a lo señalado en la discusión de resultados en cuanto a que la manifestación de características como el uso adecuado del lenguaje o la capacidad de reflexión evidenciaban el desarrollo del *self*, esto según los planteamientos de Mead (1973, 1991). Pues aunque es cierto que en presencia de dichos elementos puede

decirse que el *self* ha surgido —que es lo que se ha destacado en la discusión—, dicha presencia por sí misma nada dice respecto al grado de desarrollo psicológico del individuo, el cual debería vincularse directamente al nivel de desenvolvimiento del lenguaje y al nivel en que la capacidad reflexiva se revela. Es esto último precisamente lo que se ha esbozado en el presente capítulo.

Ahora bien, en relación a otro aspecto relevante, debe indicarse que en el fondo del análisis que se ha hecho sobre la complejidad de las representaciones de los niños estudiados, se encuentra lo alusivo a los contenidos mismos de dichas representaciones, es decir, la naturaleza o la cualidad específica de aquello que los niños refieren como parte de sí mismos y su mundo en torno a las relaciones familiares, la experiencia escolar y la vida rural.

De esta manera, en cuanto al primer ámbito, éste es connotado como un contexto en donde la presencia del adulto delimita normas de comportamiento, transmite valores, genera aprendizajes, entrega afecto y cuidado, entre otros elementos. La familia rural genera un “sostén” emocional para los niños, proporcionándoles en su gran mayoría una vivencia integradora en términos psíquicos, cuestión que constituye una condición básica para el desarrollo. Se corrobora, entonces, en este aspecto particular, la importancia que la familia como institución social posee en torno a los procesos de socialización e individuación (Davis, 1986; Muñoz, 2005; Cuervo, 2010; Vargas y Arán, 2014).

Las pautas relacionales que describen los niños con sus familias tienen en muchos casos características monodimensionales. Se aprecian patrones comportamentales simples y restringidos que propician la construcción de pautas conductuales restringidas, a pesar de que estos niños participan en otras instancias de interacción social, como la escuela. Las interacciones que los integrantes de la familia establecen entre sí, se encuentran fuertemente influenciados por la cultura patriarcal, puesto que las narraciones de la mayoría de los niños aluden a diferenciaciones respecto de los roles que cumplen las mujeres y los hombres dentro del grupo familiar. En el caso de la mujer, hay una identificación con tareas de cuidado de los demás y los quehaceres domésticos,

en cambio los hombres cumplen roles vinculados a la producción y lo laboral. Estos resultados se condicen con lo que han señalado algunos autores acerca de la familia rural (Cornejo y Garrido, 1993; Castro, 2012).

En lo que concierne al contexto escolar, algunos niños manifiestan malestar ligado a las tensiones y desafíos que deben enfrentar, en términos de las capacidades y habilidades que deben poseer y que son exigidas. Junto a esto se produce un desplazamiento de los intereses vinculados al juego y al compartir. El sentido de asistir a la escuela se encuentra asociado en algunos niños a la experiencia de conocer y aprender sobre el mundo, pero en la mayoría surgen frustraciones derivadas del no cumplimiento de estos ideales de comportamiento, de rendimiento y de capacidades. En este sentido Tonucci (1996) señala que las propuestas educativas se mueven en un nivel más bajo, y por eso menos productivo, el alumno es privado de la excitación del encuentro con la complejidad y del estremecimiento que se produce al recortar una parte de ella para sí mismo y de modo autónomo. La escuela ha perdido la relación con el placer y debe recurrir a un motor mucho menos poderoso y eficaz: el deber (Tonucci, 1996).

Los niños llevan a la escuela sus conocimientos sobre el mundo rural y se relacionan con los demás y los adultos integrando este conocimiento práctico y vivencial como parte de aquello que los define. Gracias a estos saberes especializados y tradicionales, algunos niños reconfiguran el conocimiento a partir de formas cotidianas de comprensión sin perder el contenido formal fundamental del saber.

En la escuela se reiteran aquellos valores familiares ligados al orden, la tranquilidad y la limpieza, cuestión que permite la utilización por parte de los niños de categorizaciones acerca de sí mismos y los demás, en algunos casos abstractas, en otros simplemente concretas. Además, en esta confluencia de valores la institución escolar también es connotada en algunas ocasiones como “familiar”, pues constituye un lugar al que asisten otros niños integrantes de la familia.

Por último, respecto de la vida rural, ésta es representada por los niños como un espacio en el cual transcurre principalmente la vida cotidiana y que tiene profundas implicancias en las construcciones de sí mismos y las representaciones sobre los demás. La mayoría de ellos establece una relación significativa con el entorno. Dentro de las entrevistas surgen con mayor frecuencia alusiones a las actividades que realizan en el campo, ya sea con los animales o en las tareas de la siembra. Incluso estas menciones surgen dentro de otros tópicos abordados. En consecuencia, se aprecia que ellos presentan este dominio teórico, práctico y sobre todo vivencial como un componente que define su identidad y la de su grupo familiar.

Se aprecia que los elementos ligados a la cultura rural, como el trabajo en el campo, los vínculos con los animales y la naturaleza, las dinámicas particulares que se dan en la escuela, influyen en el desarrollo psicológico de los niños. Los temas que ellos constantemente rescatan como parte de su ser, aluden precisamente a esta cultura local que se expresa de diversas maneras: en la utilización de vocablos o léxicos particulares, intereses, juegos, etc., lo cual ha sido destacado por ejemplo por Cornejo y Garrido (1993).

Es de esta forma, según todo lo indicado en este apartado, que puede señalarse que tanto el objetivo general como los objetivos específicos propuestos para la investigación se han cumplido a cabalidad.

6.2 Dificultades de la investigación

Puede indicarse que la principal dificultad que se presentó en el curso del desarrollo de la investigación tuvo que ver con un aspecto metodológico de relevancia como es lo concerniente al desarrollo de las entrevistas. Algunos de los niños entrevistados mostraron limitaciones significativas para expresar parte de sus respuestas, exhibiendo un escaso desarrollo de vocabulario, problemas de lenguaje a nivel expresivo y manifestaciones de timidez. Esto tuvo consecuencias en cuanto a la fluidez con que se llevaron a cabo las sesiones, lo cual se tradujo

finalmente en respuestas escuetas, vagas y con poca profundización en las temáticas tratadas por parte de los entrevistados.

Por este motivo, algunas entrevistas fueron excluidas del análisis realizado, ello en tanto no aportaban la información adecuada en calidad y cantidad, necesaria para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

Tomando en cuenta la dificultad descrita, se considera que el desarrollo de futuras investigaciones en la misma línea de estudio y con participantes similares en cuanto a sus características etarias, debería considerar la realización de sesiones de entrevistas cortas en cuanto a su duración, el aumento en el número de sesiones y la definición de temáticas particulares y delimitadas en cada una de las sesiones. Estas estrategias podrían beneficiar la calidad de la información que los niños aportan a través de sus narraciones, como también aportaría al establecimiento de un vínculo de confianza con el entrevistador, necesario para el desarrollo exitoso de una entrevista en profundidad con este tipo de participantes.

Por último, se entiende lo anterior como parte del aprendizaje metodológico e investigativo al cual está sometido todo investigador en cada una de sus experiencias.

5.3 Proyecciones del estudio

El presente estudio se plantea como el punto inicial de una línea de investigación clara y definida dentro de la psicología y en particular en el marco de la psicología del desarrollo infantil, teniendo como referencia teórica central las aportaciones del construccionismo con autores como Mead, Vygotsky, Bruner y Piaget. Como se ha mencionado anteriormente, en lo que concierne a la temática del desarrollo psicológico en la infancia en el ámbito rural, se evidencia un interés limitado o muy escaso por parte de la disciplina. De ahí la necesidad y pertinencia de continuar esta línea de investigación a fin de consolidarla.

De esta manera, las proyecciones que se vislumbran para este estudio apuntan a lo siguiente.

En primer lugar, a conseguir una extensión del estudio y de sus conclusiones, esto mediante una ampliación del número de sujetos, la consideración de otros rangos etarios en la población infantil, la inclusión de otras localidades rurales del país. Estas modificaciones de alcance apuntan a un propósito científico, pues buscan verificar si los resultados de la investigación son posibles de generalizar a otros contextos geográficos rurales del país, si se presentan en otros rangos etarios y si se mantienen cuando se considera un número mayor de sujetos.

En segundo lugar, a la realización de estudios de tipo comparativo entre el niño urbano y el niño rural, que permitan confrontar las representaciones o el desarrollo psicológico de ambos, esto considerando las diferencias y aspectos de contraste presentes en los contextos en cuestión.

En tercer lugar, a lograr una profundización en el ámbito familiar y escolar, pues se considera relevante indagar en las dinámicas y estilos vinculares presentes en los ambos contextos y su relación con la construcción del yo infantil. En lo tocante a la familia, considerando que las relaciones estables que el niño presenta con su núcleo son componentes que organizan el sí mismo. En cuanto a la escuela, ésta representa un espacio de construcción de identidad, por lo que la experiencia escolar es relevante para todo el ciclo vital del ser humano (Coll y Falsafi, 2010, citado en Silva-Peña *et al.*, 2013).

Cuarto, a la ampliación de la comprensión de los significados culturales compartidos colectivamente, es decir, indagar en los elementos simbólicos y los significados que circulan en el mundo rural y como estos forman parte del imaginario infantil. En otras palabras, profundizar en las maneras en que los niños actúan sobre los objetos del mundo y cómo interactúan a partir de las relaciones simbólicas que establecen en el proceso de individuación y construcción del *self* (Mead, 1973).

BIBLIOGRAFIA

- Almonte, C. & Montt, M. E. (2012). Psicopatología infantil y de la adolescencia. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Araya, V.; Alfaro, M. ; Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. Laurus, Revista de Educación, Vol. 13, N° 24, pp. 76-92. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Baquero, R. (2006). Sujetos y aprendizaje. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina. Disponible en: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf>
- Barrera, A. (2005). Modernidad y subjetividad en la nueva ruralidad. PNUD-GABINETE, Gobierno de Chile, Seminario Chile rural: Un Desafío para el Desarrollo Humano. Temas de Desarrollo Humano Sustentable.
- Disponible en: <http://desarrollohumano.cl/idh/download/informe%20rural.pdf>.
- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Colombia: Pearson Educación.
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.

- Bruner, J.; Haste, H. (1987) (Comp.). La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bruner, J. (1997). La educación, la puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Canales, M. (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. PNUD-GABINETE, Gobierno de Chile, Seminario Chile rural: Un Desafío para el Desarrollo Humano. Temas de Desarrollo Humano Sustentable, Vol 12, 33-39. Disponible en: <http://desarrollohumano.cl/idh/download/informe%20rural.pdf>.
- Carrera, B.; Mazzarella, Cl. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Revista Educere, Universidad de Los Andes, Venezuela, Vol. 5, N° 13, pp. 41-44. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Castro, H., & Reboratti, C. E. (2007). Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina alternativas posibles para su redefinición. PROINDER, Proyecto de Desarrollo de Pequeños Productores Agropecuarios. Disponible en : <http://64.76.123.202/proinder/Productos/Biblioteca/contenidos/estinv.15.revisi%F3n%20del%20concepto%20de%20ruralidad.pdf>
- Castro, A.; Saavedra, E.; Saavedra, P. (2010). Niños de familias rurales y urbanas y desarrollo de la resiliencia. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, Vol. 3, n° 1, pp. 109-119. Disponible en: <http://ibero-revistas.metabiblioteca.org/index.php/ripsicologia/article/view/197/165>

- Cook, T. D. & Reichardt, CH. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Cornejo, M; Mendoza, F.; Rojas, R. La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. Psykhe, 2008, Vol. 17, n° 1, pp. 29-39. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Cuervo, A. Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología, 2010, Vol. 6, n° 1, pp. 111-121. Disponible en: http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6n.o.1/articulo_8.pdf
- Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Davis, K. (1986). La sociedad humana. Buenos Aires: Eudeba.
- Gallego, F.; Rodríguez, C.; Sauma, E. (2007). Provisión de educación en zonas rurales de Chile: incentivos, costos y calidad. En camino al bicentenario, propuestas para Chile. Disponible en: <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/provision-de-educacion-en-zonas-rurales-de-chile.pdf>
- Guilar, M. Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". Revista Educere, Universidad de Los Andes, Venezuela, Vol. 13, N° 44, pp. 235-241. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>

- Gómez, S. (2002). La “Nueva Ruralidad”: ¿Qué tan nueva? Chile: Ediciones LOM. Disponible en:
- <https://estudiosruralesmexico.wikispaces.com/file/view/Nueva+ruralidad.+Que+tan+nueva.+LIBRO.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Concepción o elección del diseño de la investigación. *Metodología de la Investigación. 4ta ed. México: McGraw-Hill*, 157-231.
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html>
- Kornblit, A. L. (Coordinadora) (2004). Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos.
- Landini, F. (Coordinador) (2015). Hacia una psicología rural latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/212_Microsoft%20Word%20-%20SEMINARIO%20-%20experiencias%20presentadas.pdf
- Lopes, J. J. M. (2013). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. *Revista Contexto & Educação*, 23 Vol 79, 65-82. Disponible en : <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1052>
- Mead, George H. (1973). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

- Mead, George H. (1991). La génesis del self y el control social. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), N° 55, pp. 165-186. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_055_10.pdf
- Merlinsky, G. 2006. La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. Cinta de Moebio, 2006, n° 27, pp. 27-33. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.pdf>
- Monferrer, J.; González, M.; Díaz, D. (2009). La influencia de George Herbert Mead en las bases teóricas del paradigma constructivista. Revista de Historia de la Psicología, Universidad de Valencia, España, Vol. 30, N° 2-3, pp. 241-248. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3043218>
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social.
- Ortiz, Anna; Prats, María; Baylina, Mireia. Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de mayo de 2012, vol. XVI, n° 400. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-400.htm>.
- Ortiz, Anna (2007). Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. Documents d'anàlisi geogràfica, Vol 49, 197-216. Disponible en : <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/index>
- Pérez, Edelmira (2005). Desafíos sociales de las transformaciones del mundo rural: nueva ruralidad y exclusión social. PNUD-GABINETE, Gobierno de Chile, Seminario Chile rural: Un Desafío para el Desarrollo

Humano. Temas de Desarrollo Humano Sustentable. Disponible en <http://desarrollohumano.cl/idh/download/informe%20rural.pdf>.

- Piaget, J., & Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Piaget, Jean (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, Jean (1972). *Sensación y motricidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, Jean (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Piaget, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Piaget, J. (1993). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Raczynski, D. (2006). *Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños*. Expansiva. Serie en foco 77. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/politica_infancia_temprana_chile.pdf
- Ramírez, V. & Rosas, R. (2007). *Estandarización del WISC-III en Chile: Descripción del test, estructura factorial y consistencia interna de las escalas*. Psykhe, Vol. 16, n° 1, pp. 91-109. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v16n1/art08.pdf>
- Ritzer, George (2002). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGrawHill/Interamericana de España.

- Salgado, A. C. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liber*, 2007, Vol. 13, n° 13, pp. 71-78. Disponible en:
 - <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Santana, M., y Martín, P. (1993). *Módulo didáctico 2: La educación infantil en el medio rural*. Andalucía: Junta de Andalucía, consejería de educación y ciencia.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 13, N° 1. Disponible en:
 - <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Silva-Peña, I., Bastidas García, K., Calfuqueo Tapia, L., Díaz Llancafil, J., & Valenzuela Carreño, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis (Santiago)*, 12(34), 243-258.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Editorial Losada. Buenos.
- Urzúa, A.; Caqueo- Urizar, A.; Albornoz, N.; Jara, C. (2013). Calidad de vida en la infancia: estudio comparativo entre una zona rural y urbana en el norte de Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, Vol. 84, n° 3, pp. 276-284. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v84n3/art05.pdf>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Vargas, J. & Arán, V. Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2014, 12 (1), pp. 171-186. Disponible en: http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2014/03/Vol_12_n_1/articulo9.pdf
- Vera, D.; Osses, S.; Fuenzalida, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una investigación pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 38, n° 1, pp. 297-310. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art18.pdf>
- Vielma, Elma; Salas, María Luz (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Revista Educere*, Universidad de Los Andes, Venezuela, Vol. 3, N° 9, pp. 30-37. Disponible en: <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>
- Vygotsky, Lev (1987). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, Lev (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, James (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Yáñez, Juan; Gaete, Patricio; Harcha, Tamara; Kühne, Walter; Leiva, Victoria; Vergara, Paula (2001). Hacia una metateoría constructivista cognitiva de la psicoterapia. *Revista de Psicología de la Universidad de*

ANEXOS

Asentimiento de participación en el estudio

Has sido invitado a participar en un estudio denominado “Representaciones de Sí mismos que construyen las niñas y niños en proceso de escolarización que habitan en zonas rurales”. El objeto de esta carta es ayudarte a tomar la decisión de participar en este estudio.

El propósito general del estudio es aprender acerca de como es para un niño/a que vive en el campo las relaciones y significaciones de si mismo, la escuela, la familia y la comunidad.

La realización de este proyecto tiene la aprobación de la Universidad de Chile y se enmarca dentro del proceso de titulación del Magister en psicología, mención Clínica infanto Juvenil. Los resultados de este estudio permitirán aumentar el conocimiento y la comprensión de la infancia en los elementos planteados anteriormente.

La información que entregues sólo será utilizada para los fines propuestos en esta investigación. Esta será absolutamente confidencial y sólo conocida integralmente por la investigadora. Sin perjuicio de lo anterior, la información obtenida podrá ser utilizada y publicada ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento tu anonimato. El resguardo de tu identidad será asegurada a partir de la modificación de tu nombre y de toda información que contenga algún elemento que pueda servir para identificarte.

Tu participación en el estudio no conlleva ningún riesgo o perjuicio para ti.

Te comunicamos que tus padres o responsable legal, han sido informados acerca de esta investigación y han autorizado tu participación en ella. No obstante, estás en tu derecho, durante todo el proceso de investigación, a suspender tu participación si así lo estimas necesario, sin que esta decisión tenga ningún efecto ni consecuencias de ningún tipo para ti.

También te comunicamos que los resultados de esta investigación serán dados a conocer en coloquios abiertos en la Universidad de Chile y en tu comuna de residencia, en ambos serás invitado a participar.

Declaras estar informado (a) que los resultados obtenidos podrán ser utilizados y publicados ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento tu anonimato.

Declaras que tu participación en este estudio es gratuita y que no recibirás compensación alguna por tu participación.

Declaras que se te ha leído el presente documento, que se te ha explicado en que consiste el estudio y tu participación en el mismo, que has tenido la posibilidad de aclarar tus dudas y por tanto tomas libremente la decisión de participar en el estudio.

Confirmas además que se te ha entregado un duplicado firmado de este documento.

Acepto participar en el presente estudio _____
(firma o nombre)

Fecha: _____

Cualquier pregunta o inquietud respecto a esta investigación, contactarse con la investigadora responsable, Fernanda Gumucio (teléfono: 84650xxx).

Para cualquier sugerencia y /o reclamo y /o sobre el estudio, puede contactarse con el Prof. Sonia Pérez Tello, asistente del departamento de psicología y directora de investigación de la facultad de Cs. Sociales y Humanidades, de la Universidad de Chile (teléfono: 29787799, correo: sonperez@u.uchile.cl).

Consentimiento de autorización y participación en el estudio

Usted y su hijo/a han sido invitados(as) a participar en el estudio denominado “Representaciones de Sí mismos que construyen las niñas y niños en proceso de escolarización que habitan en zonas rurales”. El objeto de esta carta es ayudarlo(a) a tomar la decisión de colaborar en este estudio, pero asimismo autorizar la participación de su hijo/a en la presente investigación.

El propósito general del estudio es aprender acerca de como es para un niño/a que vive en el campo las relaciones y significaciones de si mismo, la escuela, la familia y la comunidad.

La realización de este proyecto tiene la aprobación de la Universidad de Chile y se enmarca dentro del proceso de titulación del Magister en psicología, mención Clínica infanto Juvenil. Los resultados de este estudio permitirán aumentar el conocimiento y la comprensión de la infancia en los elementos planteados anteriormente.

Este estudio contempla un momento de evaluación que consiste en una entrevista a su hijo y la elaboración de un dibujo durante esta entrevista. Se considera una entrevista de 1 hora y media aproximadamente.

La información que usted y su hijo/a entreguen sólo será utilizada para los fines propuestos en esta investigación. Esta será absolutamente confidencial y sólo conocida integralmente por la investigadora. Sin perjuicio de lo anterior, la información obtenida podrá ser utilizada y publicada ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento tu anonimato. El resguardo

de su identidad será asegurada a partir de la modificación de sus nombres y de toda información que contenga algún elemento que pueda servir para identificarlos.

La participación en el estudio de usted y su hijo/a no conlleva ningún riesgo o perjuicio.

Esta en su derecho, durante todo el proceso de investigación, a suspender su participación y la de su hijo/a si así lo estima necesario, sin que esta decisión tenga ningún efecto ni consecuencias de ningún tipo para ustedes.

También le comunicamos que los resultados de esta investigación serán dados a conocer en coloquios abiertos en la Universidad de Chile y en su comuna de residencia, en ambos usted y su hijo/a serán invitados a participar.

Usted declara estar informada que los resultados obtenidos podrán ser utilizados y publicados ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento su anonimato.

Usted declara que su participación y la de su hijo/a en este estudio es gratuita y que no recibirán compensación alguna por su participación.

Usted declara que ha leído el presente documento, que se le ha explicado en que consiste el estudio y su participación en el mismo, que ha tenido la posibilidad de aclarar sus dudas y por tanto toma libremente la decisión de participar en el estudio.

Confirma además que se le ha entregado un duplicado firmado de este documento.

Acepto participar en el presente estudio y autorizo también la participación de mi hijo/a en el mismo _____

(firma o nombre)

Fecha: _____

Cualquier pregunta o inquietud respecto a esta investigación, contactarse con la investigadora responsable, Fernanda Gumucio (teléfono: 84650xxx).

Para cualquier sugerencia y /o reclamo y /o sobre el estudio, puede contactarse con el Prof. Sonia Pérez Tello, asistente del departamento de psicología y directora de

investigación de la facultad de Cs. Sociales y Humanidades, de la Universidad de Chile (teléfono: 29787799, correo: sonperez@u.uchile.cl).

Pauta de Entrevista.

- ✓ Elaboración de la rutina diaria con el niño.
- ✓ Elaboración de Gráficos: Escuela, familia y campo.

I. Vida Rural.

- ¿Cómo es vivir acá?
- ¿Qué es lo que te gusta/ no gusta de vivir acá?
- ¿Cómo son los niños de acá?
- ¿Tú crees que hay alguna diferencia con los niños que viven en la ciudad?
- Cuéntame cómo es tu casa y el lugar donde vives.

II. Vida escolar.

- ¿Por qué vas a la escuela?
- ¿Cómo te sientes cuando estas en la escuela?
- ¿Que aprendes en la escuela?
- ¿Qué te gusta/no gusta de la escuela?
- ¿Qué se hace en tu escuela? (Tiempos de la escuela)
- Cuéntame cómo son tus profesores. (pensar, sentir, valoración sobre ellos)
- Cuéntame cómo son tus compañeros. (pensar, sentir, valoración sobre ellos)
- ¿Cuáles son las exigencias que hay en tu escuela? (Normas).

- ¿Cómo te sientes tú y los demás niños con estas?
- ¿Cómo piensas tu que se deben comportar los niños en la escuela?
- ¿Qué es lo más difícil para ti de venir a la escuela?
- ¿Cómo lo haces con esa dificultad?
- ¿Cómo te gustaría que fuera la escuela?

III. Familia.

- ¿Cómo es tu familia?
- ¿Cómo se siente vivir en tu familia?
- ¿Qué cosas hacen en tu familia?
- ¿Cuáles te gustan/ no gustan?
- ¿Los niños y los adultos hacen actividades distintas? ¿Cuáles?
- ¿Con quién estas tu más tiempo, de tu familia?
- ¿Quién te cuida?
- En todas las familias hay cosas que se pueden hacer y otras que no, ¿cómo es en tu familia? (diferencias adultos y niños).
- ¿Cómo te gustaría que fuera?
- ¿A tu familia le gusta vivir acá?, ¿cómo sabes tú eso?
- Si pudieras cambiar algo de tu familia, ¿Que sería?
- ¿Se aprende algo en la familia?

IV. Sí Mismo.

- ¿Cómo eres tú?
- ¿Qué cosas te gustan/ no gustan hacer?
- ¿Qué te hace estar contento?
- ¿Qué te pone mal?
- ¿En qué lugar de los que hemos conversado te sientes mejor?, ¿Porque?
- ¿Cómo piensas tu que los adultos tratan a los niños?, ¿Cómo te sientes tú?
- ¿Qué esperan los adultos de los niños?
- ¿Cómo te gustaría que fuera?

- ¿Cómo piensas se tratan los niños entre ellos? , ¿Cómo te sientes tú?
- ¿Es difícil ser niño/a?, ¿Por qué?
- Si pudieras cambiar algo de tu vida, ¿Que sería?.