



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

Discursos acerca de la Niñez en Docentes de Primer Ciclo de Educación Básica Pertenecientes a Contextos Vulnerables Chilenos

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica Infantojuvenil

Carlos Morales Carvajal

**Profesora Guía:
Ps. Flor Quiroga
Profesora Co - guía:
Ps. Marta González Bardelli**

Santiago de Chile, 2016

RESUMEN

Actualmente, la escuela se ubica como un lugar donde la niñez permanece durante largo tiempo de su vida diaria, constituyéndose como un espacio relevante mediante el cual tramitará su relación con la cultura. Por ello, el presente estudio se sitúa primero en este “espacio” infantil, para pensar luego la niñez habitante de los contextos escolares nominados como vulnerables, debido a los problemas que esta realidad implica para el psiquismo infantil. Así, el principal objetivo de esta investigación consiste en describir los discursos respecto a la niñez de docentes de educación básica con experiencia en contextos vulnerables, buscando identificar sus nociones sobre la niñez. Se realizaron cinco entrevistas a educadoras de distintas escuelas con vulnerabilidad escolar, organizándose la información mediante la estrategia de análisis estructurante de contenido. Los discursos resultantes mostraron ciertas comprensiones sobre la niñez, algunas coincidentes y otras novedosas según la literatura revisada, además de un acercamiento a la subjetividad de las educadoras. Con ello, se discute sobre la “posición” docente y sus limitaciones para pensar la infancia, en contraste con la perspectiva de procesos psíquicos que propone la teoría psicoanalítica y su utilidad para aportar al quehacer educativo frente a las dificultades que presenta la niñez en la actualidad.

Palabras Clave: Discursos docentes, niñez, subjetividad, vulnerabilidad, psicoanálisis

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	14
A. Situando la niñez en el contexto social chileno: condiciones para la salud mental y el trabajo de subjetividad	14
B. Teorías acerca de la niñez y su funcionamiento	21
C. Algunas referencias más sobre este trabajo de tramitación pulsional en la niñez	39
D. Literatura científica en torno a los discursos acerca de la niñez	50
3. OBJETIVOS	61
4. MARCO METODOLÓGICO	62
a. Enfoque metodológico	62
b. Caracterización de los participantes	62
c. Estrategia de selección de participantes	63
d. Técnica de recolección de información	64
e. Estrategia de análisis	64
f. Criterios de rigor metodológico	65
g. Aspectos éticos	67
5. RESULTADOS	67
a. Pregunta 1	68
b. Pregunta 2	79
c. Pregunta 3	81
d. Pregunta 4	85
e. Pregunta 5	92
f. Pregunta 6	101

6. DISCUSIÓN	112
7. CONCLUSIONES	136
8. REFERENCIAS	144
9. ANEXOS	156

AGRADECIMIENTOS

Me es inevitable en este punto, al final de todo lo recorrido, pensar y conectar los hitos mediante los cuales esta etapa ha culminado. Son muchas las experiencias que contribuyeron a orientar mi camino personal y profesional que ahora, con una claridad distinta, me permitirán afrontar mis desafíos con una perspectiva amplia y rica en asuntos de la vida cotidiana sin perder de vista sus imposibilidades, pero al mismo tiempo, sus oportunidades. En este punto, necesariamente agradezco a mi valiosa familia por todo el impulso, los sacrificios y el apoyo constante sin el cual este culmine no sería posible. Padre, Madre, Tío y Hermana, siempre han sido un apoyo incondicional y han hecho lo que mejor han podido, que sin duda fue más de lo que imaginan.

Al mismo tiempo, agradezco a Daniela, mi colega y compañera de vida. Sin su amor y fortaleza esto no sería posible de ninguna manera. Siempre agradeceré tu entrega y apoyo incondicional en esta aventura emprendida, así como también todas nuestras locuras que nos hacen tan felices.

Del mismo modo, agradezco infinitamente a Marta González, mi profesora guía, no solo por sus valiosas correcciones y reflexiones en cuanto al escrito, sino que también por su disponibilidad y su generosidad en cuanto a los tiempos y espacios que abrió para revisar mis avances. Te agradezco también la paciencia y el buen ánimo con que tomaste mis demoras así como también tu modo de acompañar mi proceso, el cual me hizo aprender sobre el valor de la responsabilización de cada idea y de la apropiación de mi trabajo como autor. Además, todo ello me permitió aprender un poco más sobre la vida, sobre las personas y sobre los problemas educativos y sociales.

Agradezco también a Katherin Rojas, mi amiga y compañera del proceso. Tu presencia hizo que esto fuera más entretenido y llevadero y tu compañía y apoyo siempre fueron una motivación a seguir.

Por último, agradezco a mis amigos, amigas y compañeros y compañeras de trabajo, así como a quienes participaron de alguna forma en lo que hoy es una etapa cerrada, pero también el inicio de nuevas búsquedas.

Para cada uno/a de ustedes, un gran abrazo y que sus propias búsquedas les lleven hacia donde desean llegar.



En el contexto de una sociedad adultocéntrica, Miguelito (el personaje de la foto) denuncia lo que los niños y niñas no pueden poner en palabras por sí mismos/as frente a una realidad que les fuerza a adecuarse a la normativa a un ritmo que escapa muchas veces a sus posibilidades reales, dependiendo del tiempo de su desarrollo en el cual se encuentren. Hoy, el hacer esa lectura se vuelve una imperiosa necesidad, lo que implica un miramiento de la niñez desde su trabajo de subjetivación, el cual trasciende a los predominantes enfoques que hoy la conceptualizan, para instalar nuevas preguntas acerca de la misma, de nosotros y de nuestro lugar en la sociedad.

*La imagen corresponde a la historieta "Mafalda" del autor Joaquín Salvador Lavado Tejón, más conocido por Quino.

INTRODUCCIÓN

La realidad chilena se puede concebir como una sociedad fuertemente desigual en su estructura social. Este asunto tiene importantes implicancias para la vida de las personas en la medida que se deduce que sociedades desiguales presentan mayores índices de problemáticas de salud mental (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012; Jiménez y Abarzúa, 2014; Pickett y Wilkinson, 2010). Se tiene certeza de que Chile es uno de los países de la OCDE donde los mayores indicadores de desigualdad se expresan en la distribución de sus ingresos así como de su gasto público para Salud (OCDE, 2014) y también en los resultados en el área de Educación (Cassasus, 2003; Magendzo, 2008). Al mismo tiempo se sabe que de acuerdo a los resultados del primer estudio epidemiológico de psiquiatría de niños y adolescentes publicado en el año 2012 por los investigadores Vicente, Saldivia, De la Barra, Khon, Pihan, Valdivia, Rioseco y Melipillán, los trastornos mentales en esta población han ido en aumento, siendo más prevalentes los trastornos de conducta disruptiva y los trastornos ansiosos. Se visualiza desde aquí, una sociedad en la cual sus integrantes se encuentran experimentando de manera progresiva y desde muy temprana edad, cuadros psicopatológicos que revelan sufrimiento psíquico. Desde esta caracterización de la sociedad chilena y de los efectos que la desigualdad produce en los contextos donde se ubica, los investigadores mencionados permiten poner de relieve que los trastornos mentales son en tanto que un problema médico, un problema de índole político social.

A pesar de esta dura realidad respecto a la salud mental infantil, el estado chileno ha intentado proteger la salud del niño de diversas formas. Jorge Rojas, en su libro publicado en el año 2010 acerca de la historia de la infancia en Chile, cuenta que durante la dictadura militar se inició una política focalizada en disminuir la tasa de desnutrición de los niños y niñas, proyectando una imagen benévola y de protección al niño pobre. Con el cambio de régimen y de entrada en la democracia, las políticas de infancia se delinearon a favor de los principios de la Convención de Derechos del Niño, a la que Chile se adscribió. Al respecto, el autor sostiene que a diferencia de otras épocas, este ideal del “bien superior del niño” logró instalarse adecuadamente en los tiempos actuales.

Sin embargo, nos encontramos con que a pesar de los esfuerzos estatales, se obtiene como resultado un aumento de la prevalencia para trastornos infantojuveniles. Al respecto cabe preguntarse ¿Qué se encuentra tras este aumento en la sintomatología infantojuvenil? ¿Qué está ocurriendo en estos períodos tan sensibles para la vida de cada persona?

Además de estas interrogantes, este hecho de “aumento” de la sintomatología de la población mencionada levanta también una pregunta sobre la época, ya que da cuenta de que esta situación ha cambiado respecto al pasado. Es pertinente pensar entonces ¿qué ocurre en estos tiempos respecto del la problemática de salud mental señalada?

Interrogar la época o bien, interpelar la cultura, fue un asunto que ocupó a Freud en variados pasajes de su obra, pero en su texto *Una Neurosis Demoniaca en el siglo XVII*, publicado en 1923 (en Freud, 1991), es posible tomar noticia respecto a que la enfermedad adquiere diversas vestiduras acorde a cada contexto histórico. Lo mismo planteará Gaitán (2010), a pesar de la distancia temporal con Freud: en los últimos veinte o treinta años, los nuevos estudios de infancia, si algo nos han demostrado, es que la infancia (y la adolescencia) como espacio social que define el modo de ser niño o niña o adolescente, varía de acuerdo con dónde tiene lugar y en qué época histórica ocurre. La experiencia de ser niño (o niña, o adolescente) varía de hecho de acuerdo con las condiciones determinantes de ese tiempo y lugar, y también las percepciones adultas de infancia varían de acuerdo con factores culturales, sistemas de creencias y formas de pensamiento dominantes (p. 31). Asunto de lo que tratará este estudio, pero con énfasis en el tiempo de la niñez.

Ya de entrada en la temática, lo que para Freud (1926) se denomina “infantojuvenil”, comprende dos períodos fundamentales de la especie humana (quién más bien habla del período infantil y de la pubertad) donde será la sexualidad y las vicisitudes en torno a esta, la que tendrá implicancias decisivas para el consecuente desempeño acorde a las normas sociales. En términos simples, plantea que la vida sexual del ser humano se la registra desde el comienzo de la vida extrauterina, alcanza una primera culminación alrededor del quinto año (período temprano) y luego experimenta una inhibición o suspensión (período de latencia) a la que pone término la pubertad, el segundo apogeo del desarrollo (Freud, 1926, p. 255).

Ahora bien, el autor situará las vivencias del período infantil como particularmente importantes para la vida de cada individuo, precisamente porque concibe al infante como un

individuo arrojado a la tarea de conciliar las exigencias de su mundo interno (Ello, en la segunda tópica freudiana) y las demandas del mundo social exterior. Producto de este encuentro surgirá la llamada instancia superior del aparato anímico, el Yo, la cual está encargada de cumplir una función mediadora entre las demandas pulsionales provenientes del Ello y aquellas propias que impone la realidad exterior. Sin embargo, dirá Freud, este Yo es en sus inicios una instancia “endebles” (p. 226) en tanto que emerge como una organización que apenas va desarrollando su capacidad conciliadora y que es, por tanto, vulnerable. En este mismo argumento, Freud advierte además, que esta característica de fragilidad es una condición universal a todo sujeto y por lo tanto sobraría de importancia el modo en que el destino tratará a cada ser en crecimiento (Freud, 1926). Si la vida se vuelve demasiado dura, valga decir, si la discrepancia entre los reclamos correspondientes a la vida pulsional o interna propias del Ello y las exigencias y restricciones de la realidad externa se vuelve demasiado amplia, el Yo fracasará en su tarea por reconciliarlos, lo que tendrá por resultado el desarrollo de una neurosis o bien de sufrimiento psíquico difícil de tramitar para un niño que, debido a esta fragilidad psíquica, recién se pone a prueba ante la vida. En ese sentido, el síntoma se constituye como una formación de compromiso entre los empujes internos y las permisiones/prohibiciones externas.

De estas últimas (las exigencias sociales propias de la realidad exterior), Araujo y Martuccelli (2010) sostienen que, si bien existen diversos ideales de sujetos presentes en cada contexto histórico, ellos serán inscritos mediante el trabajo de “filtrado” que hará el propio sujeto dependiendo de las disposiciones sociales presentes, a partir de las cuales se obtendrá un “saber sobre lo social” (p. 88) el cual será incorporado de múltiples formas conscientes e inconscientes, trabajo necesario e inevitable que realizará todo individuo en el proceso de construirse como sujeto.

Ahora bien, son variados los contextos que influyen en los niños para que ocurran los fenómenos descritos a fin de llevar a cabo esta labor. Para efectos de esta investigación, se toma partido por la institución escolar debido a lo siguiente:

- Primero que todo y con base en lo anterior, resulta pertinente para este trabajo el ubicar la escuela dentro de la teoría de la reproducción cultural, mediante la cual, basándose en los postulados de Bourdieu, las autoras Díaz, Pérez y Castro (2012)

sostienen tajantemente que el actual sistema de enseñanza es reproductor de las diferencias culturales establecidas por clases sociales. Entre variados autores que se han referido a lo mismo, Baltar (2003) establece que debido a las funciones que la sociedad le ha otorgado a la escuela, la cultura escolar que se desprende dentro de ella mediante cada establecimiento se encuentra vinculada con el sistema social imperante “precisamente a las necesidades de legitimación, reproducción y perpetuación de las estructuras y superestructuras dominantes” (p. 9). Esto se traduce en el hecho de que en los colegios pobres se caracterizan por una alta vulnerabilidad en alimentación, vivienda, salud, desarrollo social e intelectual, favoreciendo resultados educativos deficientes según las mediciones estandarizadas, a diferencia de los sectores económicamente más favorecidos, quienes puntúan mejor y desde donde también se diseña el currículum oficial (Díaz et al., 2012).

- Otro argumento a complemento del anterior, tiene que ver con los planteamientos de Dubet y Martuccelli (1996), de los cuales se desprende que la escuela como institución no solo responde a la lógica de reproducción cultural, sino que también de producción de sujetos. En esta línea, el argumento de los autores va más allá de la función socializadora que generalmente se le atribuye a la escuela, ligando a ella que los sujetos que se producen en la misma no tienen únicamente el sentido de adaptación a las normas sociales, sino que más bien sujetos que tienen cierto grado de movilidad respecto al ajuste ciego a la cultura. Al mismo tiempo cabe el complemento de que así como la escuela tiene el poder de producir sujetos, “también tiene el poder de destruirlos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan; desde el punto de vista de los alumnos, la educación puede tener sentido...y puede al mismo tiempo estar privada de él” (p. 11).
- Con base en lo anterior, se toma partido por la institución escolar también debido a las formas que toma el malestar social como malestar educativo. Uno de éstas se manifiesta mediante la problemática de salud docente. Al respecto, Miranda, Alvarado y Kaufman (2012), muestran que esta profesión es la que presenta la mayor cantidad de licencias médicas por trastornos mentales por sobre otras

(aunque debajo de algunos oficios). Asimismo, son variados los estudios que dan cuenta de una salud docente agobiada (Aron y Milicic, 2006; Cornejo, 2008; Ponce, 2002), lo que muestra una institución compuesta por individuos aquejados por un sufrimiento psíquico que se inscribe en la dinámica de las interacciones sociales que estos establecen con los niños y niñas a quienes deben educar. Otro de estos indicadores vienen a ser los discursos explícitos relacionados con la “ingobernabilidad de algunos niños, emergiendo enunciados de educadores como ‘a mí no me prepararon para esto’, ‘con estos chicos no se puede’” (Zelmanovich, 2009, p. 1), discursos que además muestran un agotamiento de la disposición del o la educadora para afrontar las relaciones con los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en el ejercicio de tramitación subjetiva a través de las experiencias escolares.

- Por último, se considera el espacio escolar debido a la cantidad de tiempo diario y anual que los niños viven e interactúan día a día en las escuelas chilenas debido a la medida estatal que propone la jornada escolar completa. Estas interacciones ocurren principalmente entre los niños con sus pares y también de estos con los adultos que encarnan la cultura (Zelmanovich, 2009) donde la relación docente – alumno cumple un rol fundamental al ser la variable más importante de la cual dependen los logros educativos de los niños, así como los de la escuela (Casassus, 2003).

A partir de lo que se ha dicho y en función de los padecimientos sociales que muestran los estudios epidemiológicos respecto a la infancia en suma con las problemáticas descritas en uno de los contextos centrales donde ésta se desenvuelve, Zelmanovich (2009) se apoya en el saber que otorga el psicoanálisis para plasmar la problemática que guía las intenciones del presente estudio mediante la siguiente aseveración: “El ‘malestar en la cultura educativa’ tanto en su vertiente escolar como social, denuncia hoy dificultades en el tratamiento de lo pulsional y requiere de una lectura de las condiciones asociadas a los discursos de la época, de cada contexto sociocultural, de la estructura del sujeto y de la posición de los profesionales que intervienen sean éstos docentes, psicólogos, educadores o trabajadores sociales” (p. 1). Como ya se dijo, este trabajo sitúa la figura del docente por el argumento planteado más

arriba, pero también porque este actor educativo cumple una función que va más allá de la transmisión de contenidos e implica en su conjunto, un aspecto subjetivante que constriñe a quién lo ejerce mucho más de lo que supone de la asignatura que porte. Dicho en palabras de Bleichmar (2009): “debajo de la enseñanza, de la impartición de conocimientos, se perfilan modos de concebir al otro no solo en su valor presente sino en el proyecto al cual se lo destina” (párr. 7). Agrega también que será “todo lo que excede esta pragmática, aquello que la embebe de sentido, la causa eficiente generadora de posibilidades de humanización en cada período histórico determinado” (párr. 8).

Así, el propósito de esta investigación apunta a los discursos de educadores sobre los niños en contextos vulnerables a fin de identificar como se está pensando la niñez de estos sectores, para desde ahí establecer un encuentro entre la niñez que se perfila desde la praxis de los/as educadores/as y la que se perfila desde la praxis y la teoría de la psicología clínica infantojuvenil desde un enfoque psicoanalítico. Desde un punto de vista teórico, resulta relevante para la psicología infantojuvenil el colegir qué se sabe o se entiende por la niñez en estos contextos educativos, levantando interrogantes sobre cómo estos discursos reflejan a un individuo que se encuentra en la compleja tarea de conciliar su mundo interno con la realidad. Desde las lecturas que el psicoanálisis facilita, será posible discutir sobre cómo se articulan estos discursos sociales sobre la niñez y por tanto lo que ofrecen al trabajo de producción subjetiva en el que se encuentra cada uno considerando como posibilidad, la emergencia de subjetividades que se revisten de sufrimiento o malestar, desde las cuales la época actual nombra como trastornos, según lo plantean los estudios epidemiológicos descritos desde los manuales de psiquiatría.

Desde un punto de vista práctico, se esperan establecer nuevas lecturas, diálogos y fundamentos desde los aportes que emergen de la psicología clínica infantojuvenil y del psicoanálisis, para subrayar la complejidad de la niñez o la infancia como fenómeno al interior de los contextos escolares nominados como vulnerables, contribuyendo así al ejercicio de su problematización mediante el levantamiento de hipótesis sobre el funcionamiento infantil y sus posibilidades de abordaje en la escuela, redundando esto en repensar la infancia para situar claves de abordaje y orientación en el quehacer con la niñez de primer ciclo básico.

De tal forma, el presente estudio apuesta al establecimiento de un puente entre el quehacer de la psicología clínica infantil desde una perspectiva psicoanalítica aplicada y el trabajo que se realiza desde el ámbito de la educación, a propósito de las complejidades actuales que la infancia de hoy le propone a la adultez, inscribiéndose por tanto, en la propuesta de Gaitán (2010), la cual invita a un viaje en la cual no se den por hechas las seguridades que, como académicos o profesionales adultos, compartimos con los demás adultos acerca de la realidad de los niños y adolescentes de hoy, sino que las pongamos en cuestión, buscando para ello otras explicaciones alternativas, que nos habiliten para abordar el estudio de las vidas de los niños, o las intervenciones con niños (sean ellos o nosotros quienes nos encontremos en dificultad) con una mirada distinta (p. 31). Dejando claro así, la necesidad de instalar nuevas perspectivas para abordar los desafíos que hoy presenta la niñez, vacío que por lo demás es donde se ubica esta investigación, se pretende un alcance que contribuya a lo que Qvortrup (en Gaitán, 2010) señala: “si, desde el ámbito académico, no es posible adoptar medidas políticas para cambiar la posición de los niños, sí se puede al menos impulsar modificaciones para ‘liberar conceptualmente’ a la infancia” (p. 33)

Así dicho, la pregunta de investigación resultante y guía de la presente investigación es la siguiente:

- ¿Cuáles son los discursos acerca de la niñez en docentes de educación básica que se desempeñan en contextos vulnerables chilenos?

Otras preguntas (acorde a los objetivos específicos establecidos más adelante) que busca responder este trabajo corresponden a las siguientes:

- ¿Qué se dice sobre la niñez en los discursos docentes?
- ¿Qué fuentes refieren los docentes para sustentar sus conocimientos sobre niñez?
- ¿Cuáles son los aspectos del trabajo con la niñez que les plantean mayores facilidades?
- ¿Cuáles son los aspectos del trabajo con la niñez que les plantean mayores dificultades?

- ¿Qué afectos son posibles de identificar en el discurso docente respecto a la niñez?
- ¿Qué otros aspectos de la niñez son posibles de identificar, más allá de la búsqueda propuesta por los objetivos anteriores?

MARCO TEÓRICO

El marco teórico del presente trabajo está compuesto primero por una mirada de la realidad chilena que tiene la función de mostrar y situar el contexto donde se despliega la niñez, a propósito de la desigualdad y las consecuencias para la misma en aquellos lugares concebidos y nombrados como “vulnerables”. Continuará luego con una revisión teórica sobre la niñez o infancia donde se explicitan las razones por las cuales se opta por una visión del concepto desde una lectura psicoanalítica y por último las referencias a investigaciones que han abordado discursos sobre niñez en docentes, concluyendo con los objetivos de la investigación.

Situando la niñez en el contexto social chileno: condiciones para la salud mental y el trabajo de subjetividad

“Un sentimiento de desasosiego recorre Chile” (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012, p. 89). A partir de esta frase, los investigadores citados inician en su artículo una discusión en torno al malestar que experimenta actualmente la sociedad chilena. Malestar que encuentra, según los mismos, una forma de expresión en el término “salud mental”, desde donde se levantan importantes indicadores epidemiológicos que muestran cómo han aumentado los padecimientos mentales. Al respecto y de acuerdo a indicadores de la OCDE del año 2011, Aceituno y sus colaboradores describen una sociedad en la cual sus integrantes manifiestan diversos tipos de afecciones, destacando el aumento de patologías ligadas a trastornos ansiosos y depresivos junto con el aumento de conducta suicida en los jóvenes. Lo anterior encuentra apoyo en el estudio de Miranda, Alvarado y Kaufman (2012), quienes observaron que la mayor causa de licencias médicas de personas adscritas al Fondo Nacional de Salud (FONASA) fue en su mayoría (93, 64%) por trastornos ansiosos y depresivos (incluido en este cuadro, la distimia).

Asimismo, el 2012 se conocieron los resultados del primer estudio epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes, revelando que el sufrimiento psíquico descrito no es exclusivamente un tema que se evidencie en la población adulta, sino que también en los niños y adolescentes. Así, el estudio de los autores Vicente, Saldivia, De la Barra, Khon, Pihan, Valdivia, Rioseco y Melipillán reveló la existencia de una prevalencia de trastornos del área de la salud mental correspondiente al 22,5, (19,3 en hombres y 25,8 en mujeres), destacándose los trastornos de conducta disruptivos (trastornos de déficit atencional con hiperactividad, trastorno oposicionista desafiante y trastorno de conducta) y los trastornos ansiosos (de los que se destacan los de fobia social, ansiedad generalizada y ansiedad de separación).

En resumidas cuentas, estos resultados muestran una sociedad que se enferma progresivamente, cuyos miembros se encuentran vulnerables al padecimiento de la oferta de los manuales psiquiátricos DSM IV (ahora DSM V) y CIE 10. No obstante, es necesario estimar que es lo que hay a la base en esta sociedad chilena que en definidos términos, permita levantar una comprensión de este fenómeno a fin de establecer lineamientos en cuanto a políticas públicas o bien de intervenciones profesionales locales que contribuyan a la constitución de una sociedad que regule el aumento de los padecimientos mentales y favorezca la salud mental de los individuos que la componen.

Respecto a lo anterior, resulta inevitable referirse al protagonismo que tiene la desigualdad socioeconómica, específicamente marcadas en la distribución social del ingreso (asunto propio de la ideología neoliberal de la época actual) y que yendo más allá, diversifica asuntos estatales fundamentales de la organización social y de la formación y atención de personas, como la salud y la educación. En apoyo a esto, investigadores como Jiménez y Abarzúa (2014) explicitan como es que la desigualdad se toma terreno como variable propicia de trastornos mentales en el mundo infantojuvenil, destacando que la salud de los niños y jóvenes depende en gran medida de las condiciones sociales en las que nacen y se individualizan, siendo más prevalentes las enfermedades mentales en contextos marcados negativamente por la desigualdad económica preponderante. Lo mismo plantean los investigadores Pickett y Wilkinson (2010) refiriéndose a que sociedades con un ingreso desigual tienden a presentar mayores patologías mentales que aquellas donde la distribución

del ingreso es más homogénea, mostrando a la vez que escenarios sociales que tienden a ser más equitativos producen no solo mejoras en la salud individual, sino que también niveles de violencia más bajos y mayor sensación de confianza.

Al respecto, la realidad chilena tendría importantes problemas en esta área, mostrando notorios indicadores de desigualdad. Verbigracia de ello es que en las estadísticas de la OCDE (2014) se evidencia que Chile, en el 2012, posee un gasto en salud de un 7.3% de su PIB, el cual se encuentra bajo el promedio en contraste con el resto de los países adscritos a la misma entidad. Asimismo, es posible observar que en la mayoría de estos países, son las entidades públicas las que financian la mayor parte del gasto de salud, siendo Estados Unidos y Chile una excepción, cubriendo este último un 49% de financiamiento público y un 51% de privados, estando muy por debajo del resto de los países con un promedio de 72% de cobertura estatal.

En el ámbito educativo, la desigualdad entre la distribución del ingreso y entre lo público y lo privado se manifiesta a través de los indicadores de las pruebas SIMCE y PSU, siendo mejores los resultados correspondientes a sectores socialmente acomodados (Cassasus, 2003). Por su parte, Magendzo (2008) indica que el mejor candidato para explicar el dispar desempeño educativo entre diversas naciones pareciera ser el nivel de desigualdad existente. Así, los países con mayores niveles de desigualdad poseen peores resultados, lo cual se debería a la necesidad de nivelar el déficit que se origina en el ámbito socio-familiar. Al contrario, los mejores niveles educativos se encuentran en una sociedad donde la desigualdad tiende a ser menor. Respecto a Chile, el autor es tajante al decir que “en realidad, no existe nación alguna que posea un grado de desigualdad similar al de Chile cuyos resultados educacionales sean satisfactorios” (p. 91).

Cabe plantear entonces, siguiendo las reflexiones de Jiménez y Abarzúa (2014), que la enfermedad mental no es solo una cuestión médica, focalizada en la sintomatología y su tratamiento, sino que una cuestión de índole social ubicada en las dinámicas sociales participantes de la generación de cuadros patológicos, lo cual involucra a las diversas instituciones sean estas familias, hogares, escuelas, etc., las que cumplen por tanto, una función socializadora.

Así dicho y dirigiendo la mirada a la institución escolar como un relevante agente socializador, cabe la pregunta sobre ¿Cuál es la realidad en la que ésta se encuentra y qué relación establece con la niñez? Para Casassus (2007), destacado investigador chileno en materia de educación, la institución escolar se encuentra en una crisis revestida por la evaluación de calidad a través de pruebas estandarizadas que buscan medir las *mismas* variables en sujetos provenientes de diferentes realidades. El problema de esta búsqueda de resultados, advierte el investigador, son las siguientes consecuencias (p. 78):

- Disminuye la dignidad docente: pues se empieza a suponer a nivel de política de estado, que los docentes no se encuentran motivados, lo cual le resta dignidad a su labor.
- Mina la motivación intrínseca: No obstante, la suposición sistemática mencionada si tiene el perverso efecto de mermar la motivación intrínseca de los docentes. Una buena educación descansa en este tipo de motivación por parte de los educadores, por lo tanto una política estatal que la inhiba no es más que una que promueve una educación de mala calidad. Sin ir más allá, este autor entiende por calidad como “la capacidad que tiene la institución escolar de facilitar que las personas se transformen en mejores personas, para que la sociedad se transforme en una mejor sociedad. Es una actividad de conocimiento transformativo” (p. 75).
- Rigidiza los procesos: siendo uno de los principales problemas aquel referido a las destrezas docentes para responder con creatividad a los obstáculos propios su trabajo respecto a la enseñanza.
- Destruye el clima de aula: mención especial refiere este último punto en tanto que este tipo de educación produce el efecto de enemistar a docentes y alumnos, lo que fragiliza la confianza y el vínculo entre ellos. Continuará el autor: La facultad de seleccionar alumnos, hace que los alumnos “malos” sean expulsados hacia las escuelas municipales que están obligados a recibirlos. En un sistema convivial y sano, un alumno con dificultades es el desafío y la razón de la labor de los docentes en las escuelas más pobres. Pero en un sistema que opera sobre la base de los juicios relacionados con los puntajes, donde la supervivencia de un docente

depende de los puntajes de sus alumnos, un alumno “malo” no puede sino ser visto por el docente como una amenaza y un problema que ojalá “no existiese” (p.78).

Así, el investigador citado es partidario de realizar los siguientes planteamientos a la labor educativa (p. 73):

- Identificar el tipo de sociedad y de persona que se quiere construir. En este sentido, la construcción de un proyecto de sociedad.
- Trabajar con los docentes y no contra ellos, a fin de darles tiempo, confianza y apoyo, evitando las presiones constantes las cuales terminan por deprimirlos y enfermarlos.
- Considerar que son los procesos los que modulan las formas de la convivencia que las personas desarrollan consigo mismo y con los otros, lo que implica trabajar en este nivel a fin de no pensar que el trabajo educativo reside en medir resultados.
- Por último, poner la educación al servicio de los niños y no de la autoridad, lo que implica el desarrollo de su autonomía, su capacidad para reflexionar y pensar y también despertar su empatía, solidaridad y dignidad personal.

Sin embargo, la realidad nos muestra serias problemáticas respecto a los docentes y a la niñez.

Respecto de los primeros, se tiene lo que se mostró al inicio de este trabajo y que repasa Casassus (2007) sobre la situación de salud mental docente. La tensión que emerge bajo esta situación se debe por una parte a la necesidad de conciliar las exigencias de la normativa escolar y por tanto de la lógica evaluativa descrita, junto con la realidad de los alumnos mediante los cuales serán evaluados en su calidad profesional. Como mencionó el autor citado, la consecuencia será que el docente podrá considerar al otro, en este caso al alumno “malo”, como una amenaza que será necesario controlar en pos de la “supervivencia” de sí mismo.

En estos contextos y bajo estas situaciones, es inevitable la emergencia de implicancias para la niñez. De ellas sobresale un fenómeno consignado como “efecto pygmalión” definido por Rosenthal y Jacobson (1968, en Díaz et al, 2012) y consistente en la construcción de preferencias docentes sobre sus alumnos. La consecuencia de ello es una suerte de selección

entre buenos y malos alumnos, esperando de los primeros mejores resultados que de los segundos, desde donde la esperanza de buenos resultados se traduce en conductas más favorables de acercamiento e interacción por parte de los docentes a los primeros, destinados los restantes a una menor atención y estimulación, contribuyendo a su desmotivación y distanciamiento escolar.

Así ocurre que este grupo despojado por la amenaza que representan, no solo se relacionan con el fracaso escolar (Baltar, 2003), sino que también con las nominaciones psiquiátricas que surgen para explicar conductas de niños y también de jóvenes que se escapan a la norma que “somete” desde la evaluación. Una de ellas es el sobre diagnosticado trastorno de déficit atencional en sus diversas dimensiones (García y Domínguez, 2012), categoría diagnóstica que rebasa las fronteras de la medicina y comienza a ser cada vez más utilizado por diversos ámbitos de la sociedad como la familia y la escuela (Díez, 2013), de tal forma que se constituye como un rótulo “constructor de sentido” para los docentes que se encuentran con la sintomatología infantil estorbosa para la obtención de resultados favorables (Leavy, 2013).

Un problema fundamental a considerar de este escenario es lo que Díez (2013) refiere sobre la subjetividad infantil. En sus palabras: con esta realidad “se multiplican de sobremanera las posibilidades de que una subjetividad adulta altamente investida o idealizada condicione, para bien o para mal, la subjetividad ‘incipiente’ de un niño...” (p. 92).

Ahora bien y ya en este punto, si se añade el problema que suscitan los ambientes escolares nominados bajo el rótulo de “vulnerables” a las reflexiones y los datos sobre desigualdad, salud mental y la realidad educativa chilena hasta aquí mencionados, la situación afín a este trabajo de subjetividad infantil se reviste de consecuencias aún más complejas. Profundizando inmediatamente en ello, cabe aclarar que la llamada “vulnerabilidad escolar” es un concepto que, como plantean Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Viscarra (2012), se configura a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) mediante la Encuesta para Primer Año Básico, a partir de la cual se generan los principales temas para extraer la información que devendrá en la base para estimar y construir lo que definirá como “vulnerable”. Los datos requeridos para ello varían desde la identificación del establecimiento educacional hasta “las características del estado de salud, del desarrollo, de la crianza de los

niños y niñas, junto a datos que permiten caracterizar los aspectos centrales del entorno familiar, físico y emocional en el que se desenvuelven” (p. 282). “Es a través de este tipo de instrumentos (más otras prácticas, signos, códigos, etc.) que se formaliza y legitima el sistema de razonar la vulnerabilidad” (p. 283).

Con base en lo anterior y yendo más allá de la mera descripción de la atribución del concepto, resulta relevante reconocer “lo vulnerable” como una zona de fragilidad, lo que Acevedo y Volnovich (1991) establecen como un “espacio social de inestabilidad, de turbulencias, poblado de individuos precarios en cuanto a su relación con el trabajo y frágiles en su inserción relacional” (p. 5). En este sentido, los sujetos tildados como vulnerables serían, siguiendo a los autores citados, individuos propensos a ser marginados de los soportes sociales, cuya consecuencia implica “medidas represivas crueles, desde el exilio a la muerte en casos extremos” (p. 5).

Una lectura más reciente de esto, pero similar en la complejidad de las consecuencias, la proponen Infante et al. (2012), quienes advierten que lo que se denomina como “vulnerable”, “se instala como un sistema de razonamiento, como una verdad que produce sujetos, crea jerarquías y produce un conocimiento específico acerca de las prácticas y significados escolares” (p. 282). En vista de esto, se discutirá también sobre las implicancias que tiene el trabajo de subjetividad infantil señalado dentro de esta “zona” de vulnerabilidad, y de cómo ella influye en los discursos docentes sobre esta infancia habitante de dichos contextos. Respecto a esto último, la investigación de Zepeda (2014) mostró que las peores relaciones percibidas entre profesores y alumnos ocurren principalmente en los contextos referidos. Si esto es así y si entonces se tiene en cuenta que los adultos mencionados tienen incidencia en la subjetividad incipiente de la niñez y si se tiene también en cuenta que en sectores vulnerables es posible encontrar relaciones negativas entre niños y educadores con mayor probabilidad, resulta factible suponer que en estos sectores (producidos por la desigualdad antes descrita) la subjetividad de un grupo de niños será “empujada” hacia la exclusión social. En este sentido, la vulnerabilidad social y la escuela como ha sido descrita generarían un entorno que sería particularmente perjudicial para la niñez, pues aumenta el riesgo de producción de sujetos que no funcionarían acorde a las normas sociales. Posiblemente esto tenga que ver con el aumento del malestar, en clave epidemiológica, de la población

infantojuvenil y sea esto lo que lleve a constatar un aumento de las patologías en la nomenclatura psiquiátrica de la época. Quizás a esto se referían los autores citados al ubicar la enfermedad mental (un tipo de exclusión social) como un problema social, donde este tipo de institución escolar haría sus contribuciones. Si bien estas son nada más que injerencias hipotéticas, se toma nota de que resulta cada vez más relevante adentrarse a explorar los discursos de los docentes en estos contextos mencionados para discutir sus implicancias respecto a la niñez.

Ya habiendo pintado un retrato de las dificultades contextuales donde se instala el interés de esta investigación y tomando noticia de su relevancia para el trabajo de subjetividad en la niñez, se procederá a continuación a dar una mirada sobre lo que se entiende por este concepto: “la niñez” en conjunto con los procesos que ocurren en este tiempo que se reviste de particular importancia para lo que serán las habilitaciones de cada sujeto en el universo simbólico de las interacciones sociales.

Teorías acerca de la niñez y su funcionamiento

La niñez se define según la Real Academia Española (2015) como un “período de la vida humana que se extiende desde el nacimiento a la pubertad” (parr. 1). De manera mucho más compleja, UNICEF (2005) ha definido la niñez o infancia como tiempos donde deben ocurrir ciertas cosas diferentes a las vivencias del adulto. En términos textuales: “un espacio separado de la edad adulta... lo que resulta apropiado para los adultos puede no ser adecuado para la infancia” (parr. 4). En esta misma idea, la entidad mencionada agrega varias cosas más, entre ellas: La infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años” (parr. 1).

Yendo más allá de las declaraciones de las entidades mencionadas, Gaitán y otros representantes de la sociología de la infancia se refieren a ella como una construcción social,

la cual ha tenido diversos diseñadores, como los reformistas, y los representantes de las ciencias del niño, añadiendo a los movimientos defensores de los derechos del niño. El trabajo, a veces coordinado, a veces alternativo, a veces complementario, desarrollado por ambos a lo largo del siglo XX tiene su expresión máxima, su resultado más acabado, en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Como producto, que lo es, de amplios debates y consensos (mantenidos, ‘naturalmente’, entre seres humanos adultos) la Convención representa actualmente, para bien y para mal, el paradigma que define específicamente la posición de los niños, niñas y adolescentes en la sociedad. Para bien, porque por primera vez se reconoce a los niños como sujetos de derecho y porque los estados firmantes de la Convención adquieren una serie de compromisos dirigidos a garantizar normativa y materialmente estos derechos (Gaitán, 2010, pp. 33 – 34). Menos bien, porque la Convención no contempla los compromisos con su comunidad que muchísimos niños practican a lo ancho del mundo, asumiendo tareas de beneficio colectivo que muchas veces le están vedadas a los niños que viven en otras latitudes. Es por razón de estas cosas que la convención suele ser tachada no solo de “adultocéntrica” sino que también de “eurocéntrica” y por lo que, como cualquier otro producto normativo consensual precisa a la vez de ser defendido y aplicado con coherencia, y de ser actualizado en sus términos, que no en su objetivo final. (Gaitán, 2010, p. 34).

A partir de lo que la autora plantea, emerge una imagen del niño ideal, que puede desprenderse de la propuesta de la Convención mencionada, lo que da lugar a un problema que toma una característica universal y es lo siguiente: Frente a la imagen del niño ideal, adaptado, se constituye la imagen del niño “difícil”. Difícil por muy diferentes razones: porque no le interesa la escuela, porque se alimenta mal y engorda demasiado, porque no respeta las reglas internas de la familia, ni la autoridad de los padres, ni la de los profesores, porque no se concentra y siempre está moviéndose, porque no tiene amigos o amigas, o porque los que tiene son igual de inadaptados que él, porque está pendiente del móvil, porque maneja internet, porque se empeña en vestir de un modo distinto... Diferentes síntomas que son transformados en síndromes, identificados, catalogados y etiquetados debidamente. El segundo paso en este proceso es dar a luz tratamientos para estas anomalías y el tercero, aplicar o tratar de aplicar estos tratamientos (Gaitán, 2010, p. 34), muy similar a lo

mencionado respecto al efecto pygmalión y el sentido que toma el diagnóstico según las necesidades educativas actuales. En este sentido, continúa la autora, no es difícil para cualquiera evocar algún ejemplo entre la enorme variedad de revistas especializadas, libros, programas de televisión o de radio que parecen imponerse como tarea la divulgación del saber experto acerca de cómo tratar a los niños (no tanto de cómo tratarse con los niños (p. 34). Respecto a éste paréntesis, el presente estudio también se inscribe en aportar perspectiva sobre este problema, ya que pensar la niñez en la tarea de socialización de la misma implica necesariamente ubicar una posición de los adultos encargados de dicha tarea, como fue planteado por Zelmanovich y Bleichmar y como lo hará también Penella (2012)

Siguiendo esta línea argumentativa y en complemento con las características sociales antes descritas, la autora plantea una condición de riesgo para la niñez (y adolescencia). En sus palabras: En este contexto, la percepción de los riesgos para la infancia por parte de la sociedad tiene dos caras: por un lado los riesgos a los cuales están expuestos los niños (y las niñas y adolescentes) y por otro, los riesgos que causan, con los que nos amenazan. Para el primer caso, la demanda consiste en un aumento de protección, aunque vaya a costa de aumentar su dependencia y restringir su autorresponsabilidad; para el segundo, el endurecimiento de todo tipo de medidas reeducativas y la resurrección de las de carácter punitivo, que parecían haber quedado superadas, también con el advenimiento de la modernización de la infancia (p. 38).

Al respecto, continúa la autora: como resultado de los cambios sucedidos en la posición social de la infancia, las actitudes hacia los niños, niñas y adolescentes son de gran ambigüedad: a la vez que se les ofrecen más posibilidades, se restringen más sus movimientos; al tiempo que se les exige responsabilidad y control de sí mismos se les protege en exceso, manteniéndoles apartados, excluidos, del discurrir normal de la vida (adulta), sin permitirles por tanto actuar responsablemente. Podría decirse que la modernización de la infancia ha dado como resultado un niño nuevo, cuya identidad no es aceptada porque contrasta con una cierta forma tradicional de ser niño que parece permanecer intacta en el imaginario colectivo (pp. 38 – 39).

De todas maneras, estos cambios y la sensación de riesgo de la sociedad actual interpela a las instancias de socialización, siendo la escuela una de ellas, como lo plantea la autora: lo

que se refiere en concreto los riesgos *en o de* la infancia y adolescencia, esto se traduce en una presión sobre las instituciones que tienen encomendado el papel principal en el proceso de socialización, esto es, la familia, la escuela, y también, subsidiariamente, sobre los servicios de protección y de reeducación o reforma que están llamados a intervenir cuando alguno (especialmente el primero) de los anteriores parece haber fracasado en su tarea (p. 39). En torno a esta presión y a la imagen dual del niño que la autora refirió, sumado también a la lectura sobre el niño difícil, dice lo siguiente: respondiendo a esa imagen dual del niño que antes se ha señalado, que lo hace aparecer sea como víctima o sea como victimario, las demandas de control pueden orientarse en dos sentidos, bien el de mayor protección, o bien en el de mayor represión, provocando respuestas de adaptativas a subversivas por parte de los niños (p. 39). Sumado a ello, y respecto a la escuela, contexto que convoca este trabajo, existe en ella, según la autora, “la visión del ‘niño proyecto’ (ya que toda escuela tiene una orientación a futuro) y apenas hay otra posibilidad para los niños que la de acatar las normas, de modo similar a lo que ocurre en el sistema de protección o en el de reeducación” (p. 40).

Si estas son las posibilidades que la escuela y las condiciones sociales proponen a la niñez, como pensar entonces el proceso de subjetivación a la luz de las orientaciones que propone UNICEF, al inicio de este apartado. Con el afán de ir más allá de la condición social de la infancia, pero siempre en complemento con ella, resulta necesario ahondar precisamente sobre las complejidades que toman lugar en dicho momento del desarrollo y que disparan por tanto, las vicisitudes del proceso de subjetivación que toma lugar desde antes del nacimiento. Así, y debido a que esta investigación se destina a indagar sobre la niñez en educadores, la obra de Piaget y su concepción de infancia no pueden quedar relegadas de este trabajo en tanto marca una influencia fundamental en el mundo educativo.

Este epistemólogo se dedicó principalmente, entre muchos de sus intereses, a indagar como es que el hombre adquiere el conocimiento durante su vida, particularmente el conocimiento científico. Fue esta interrogante la que lo llevó a que investigar en el niño el desarrollo de la cognición y por tanto de la adquisición de conocimiento (Fairstein y Carretero, 2007). Sus investigaciones fueron un gran aporte a diversos campos y la noción de los procesos de la infancia tiene un alto valor en la actualidad. Ellos son los conocidos estados del desarrollo cognitivo, siendo cada uno un tiempo de particulares habilidades y aptitudes

para la vida. El primero de ellos es el llamado estadio sensorio motriz y en resumidos términos se ubica desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente. En este tiempo el niño se caracteriza por desempeñar una inteligencia práctica que consiste en conocer el mundo circundante mediante las acciones que éste ejerce sobre él con predominancia del cuerpo y de los sentidos (Fairstein y Carretero, 2007).

Una vez que se instala la función simbólica, esto es la capacidad de construir imágenes mentales y decodificar signos y símbolos, el niño inaugura un nuevo estadio de su desarrollo cognitivo nominado como “operaciones concretas”, el cual se divide en dos subestadios que son el preoperatorio (desde los dos a los siete años de edad) y de operaciones concretas propiamente tal (hasta la pubertad donde se inicia el último estadio llamado de operaciones formales, dando paso al pensamiento abstracto propio del adulto) (Fairstein y Carretero, 2007). En el tiempo donde rigen las normas del subestadio preoperatorio, la niñez se encuentra ya en el mundo simbólico, pudiendo hacer uso del lenguaje, de la imitación y del dibujo, sin embargo su pensamiento es aún egocéntrico, lo que significa que no es del todo capaz de pensar más allá de su punto de vista, siendo complejo para él pensar con una perspectiva diferente. En estos momentos tienen alta difusión los experimentos sobre las transformaciones y conservación de cantidades donde los niños suelen responder que un kilo de fierro pesa más que un kilo de algodón frente a la pregunta de cuál de esos dos materiales pesa más (Fairstein y Carretero, 2007).

Ya en la consolidación de las operaciones concretas, el pensamiento se vuelve más ágil y reversible. El niño poco a poco va siendo capaz de razonar y las abstracciones van tomando mayor protagonismo paulatinamente. En este momento los niños son capaces de utilizar razonamientos conceptuales simples todavía ligado a situaciones concretas y poco a poco van adquiriendo mayor dominio del sistema de escritura y de la noción de número (Fairstein y Carretero, 2007).

Como se podrá observar, la teoría de Piaget aporta una mirada sobre la niñez en la cual predomina el énfasis por el desarrollo del pensamiento, la inteligencia y el desarrollo evolutivo. A juicio del autor de este escrito y en concordancia con los aportes que aporta la teoría psicoanalítica, la obra de Piaget deja muy poco espacio para conciliar “lo afectivo”, un aspecto propio, influyente y “pujante” de la naturaleza humana. En palabras de Cordié (1994),

Piaget está consciente de esta área del sujeto, no obstante la ubica como un “sustrato de lo cognitivo y como raíz de lo intelectual” (p. 161). En rigor, para los interesados en la comprensión psicoanalítica del sujeto, resulta extraña la comprensión causal que Piaget hace del niño, dirá la autora citada, en tanto que para éste, la causa de sus motivaciones reside en un determinismo biológico, a diferencia la causa motivacional del sujeto psicoanalítico, la cual descansa en la noción de las determinaciones inconscientes.

Para Cordié (1994), la concepción Piagetiana del niño además ejerce un gran impacto por la eficiencia escolar del niño y crea la sensación de que todos pueden entender en qué consiste el desarrollo del mismo. Como plantea la autora, estas ideas de base son simples: el desarrollo de las actividades cognitivas es asimilado a la evolución biológica, “las acciones humanas y los pensamientos tienen su origen en una organización espontánea del organismo”. La evolución mental sigue a la maduración del organismo. Nos encontramos con una concepción cibernética del niño, una especie de ser programado en el que el equilibrio orgánico debe producir el mismo equilibrio del psiquismo. (p. 159).

Desde el psicoanálisis, la afectividad tiene una fuerte incidencia en la constitución de la subjetividad y en las funciones vitales, siendo una de ellas el desempeño intelectual. Si Piaget hace abstracción, en sus investigaciones sobre la inteligencia, de otros componentes del ser humano – pulsiones, conflictos inconscientes, afectos, etc. – esta separación querida, metodológicamente en él, va a tomar entre sus seguidores la forma de una verdadera negación; este es el peligro que denunciamos permanentemente (Cordié, 1994, p. 160). En este sentido, el peligro refiere a que la visión cognitiva o constructivista “trae como consecuencia una fragmentación del individuo conducente a la evaluación parcial de sus capacidades” (Cordié, 2007, p. 147).

Debido a que la teoría de Piaget ocupa un lugar muy importante en la comprensión de la niñez y de los procesos escolares y debido también a este vacío respecto a la vida afectiva del sujeto en su obra, es que ahora serán revisados los aportes de la teoría psicoanalítica para pensar la niñez desde un punto de vista de la complejidad que implica poner el énfasis en la influencia de lo afectivo en los tiempos de la niñez y de sus repercusiones para la vida posterior. Se toma partido por el psicoanálisis no por su invención como dispositivo técnico para el trabajo psicoterapéutico, sino que más bien por la concepción de ser humano y de

infancia que emerge de sus hallazgos clínicos, donde toma lugar la indesmentible fuerza de lo afectivo y por tanto las complejidades que revisten a la niñez.

Acorde al *Diccionario de Psicoanálisis* (1996) de Laplanche, Pontalis y Lagache, lo afectivo se define como “la resonancia emocional de una experiencia por lo general intensa” (p. 12), que por lo demás, es universal a todo sujeto. Difícilmente sería posible encontrar a alguien quien en algún momento no haya experimentado su vida afectiva desde la definición mencionada, ya que su origen se vincula a experiencias primitivas que cada sujeto vivenció en sus tempranos años de vida. Ahondando aún más en esta definición, los autores ubican la definición de afecto en la obra de Freud como “la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional y de sus variaciones” (p. 12).

Así, la palabra pulsión aparece como un componente que se hace necesario de esclarecer, pues lo afectivo se traduciría en las incidencias pulsionales que reclamarán su protagonismo en la vida de todo sujeto desde el inicio de la vida extrauterina. Para entender más esto, se examinan a continuación algunas nociones acerca de niñez desde la comprensión que inaugura Freud respecto del ser humano. Para este autor, la sexualidad en la vida de cada uno se toma la escena desde el nacimiento. Consabidas en los contextos de formación psicológica son las complicaciones por las que atravesó Freud y su teoría al proponer que la sexualidad es una condición que se inicia en la infancia y que tendrá repercusiones para el ejercicio de la sexualidad adulta. Dice Freud (1905): Forma parte de la opinión popular acerca de la pulsión sexual la afirmación de que ella falta en la infancia y solo despierta en el período de la vida llamada pubertad. No es este un error cualquiera: tiene graves consecuencias, pues es el principal culpable de nuestra presente ignorancia acerca de las bases de la vida sexual. Un estudio a fondo de las manifestaciones sexuales de la infancia nos revelaría probablemente los rasgos esenciales de la pulsión sexual, dejaría traslucir su desarrollo y mostraría que está compuesta por diversas fuentes. (p. 157). Efectivamente fue toda una revolución cuando Freud descubre la sexualidad en el niño y como se verá, ésta implica una fuerza afectiva que tendrá incidencia en el funcionamiento de diversas áreas de cada individuo y no solo en el ejercicio de la sexualidad adulta.

En un comienzo entonces, el quehacer sexual se apuntala primero en una de las funciones que sirven a la conservación de la vida y solo más tarde se independiza de ella ¿Quién vea a

un niño saciado adormecerse en el pecho materno, con sus mejillas sonrosadas y una sonrisa beatífica, no podrá menos que decirse que este cuadro sigue siendo decisivo también para la expresión de la satisfacción sexual en la vida posterior. La necesidad de repetir la satisfacción sexual se divorcia entonces de la necesidad de buscar alimento, un divorcio que se vuelve inevitable cuando aparecen los dientes y la alimentación ya no se cumple más exclusivamente mamando, sino también masticando. (Freud, 1905, p. 165). En esta cita es posible identificar que la nutrición y la satisfacción consecuente “marcan” una experiencia que tendrá la repercusión de buscar nuevamente tal vivencia placentera. Se observará por tanto el comienzo del impulso vital que es la pulsión sexual como una fuerte movilización afectiva del sujeto.

Posiblemente resulte clarificadora la definición que hace Laplanche, Pontalis y Lagache (1996) de pulsión como “un proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin. (p. 324). En la lengua germana la palabra pulsión se nomina como *Trieb* y “subraya el carácter “irrepresible” del empuje más que la fijeza del fin y del objeto (p. 324), idea que será abordada más adelante respecto al planteamiento freudiano de las profesiones imposibles, siendo el educar una de ellas.

Una vez que la pulsión sexual se ha separado de las funciones de autoconservación de la vida (como la alimentación en el caso expuesto), ésta seguirá su propio desarrollo el cual culminará con la etapa de activación de lo genital en un tiempo cercano al desarrollo del pensamiento de operaciones formales de Piaget, con la emergencia de la pubertad. Vale decir entonces que la pulsión sexual “nace apuntalándose en una de las funciones corporales importantes para la vida, todavía no conoce un objeto sexual, pues es autoerótica y su meta sexual se encuentra bajo el imperio de una zona erógena” (Freud, 1905, p. 166). El hecho de que sea autoerótica como plantea Freud tiene que ver con que en un tiempo infantil muy temprano, la pulsión sexual encuentra su satisfacción en el mismo cuerpo, por ejemplo con el chupeteo de sus labios, de uno de sus dedos, etc., el cual sería un acto de repetir la satisfacción producida por el acto de mamar. Por otra parte, el que se encuentre bajo el dominio de una zona erógena implica que hay zonas del cuerpo que son propensas a producir

satisfacciones mediante su estimulación y serán metas a las cuales se dirigirá la pulsión sexual. Freud (1905) define a estas zonas como “un sector de la piel o mucosa en el que estimulaciones de cierta clase provocan una sensación placentera de determinada cualidad”. (p. 166). En este período, “la meta sexual de la pulsión infantil consiste en producir la satisfacción mediante la estimulación apropiada de la zona erógena que, de un modo u otro, se ha escogido” (Freud, 1905, p. 167). En el caso del chupeteo, la zona erógena serían los labios, asunto que el mismo Freud reconoce como algo variable pues no todos los niños chupetean, lo que no significa que en aquellos infantes no se produzca el protagonismo de otras zonas erógenas.

Por otra parte, resulta interesante que a pesar del protagonismo de la pulsión sexual, Freud reconoce la existencia de otras “pulsiones parciales” que en conexión con la primera ejercen su influencia en el comportamiento infantil: “De cualquier manera, tenemos que admitir que también la vida sexual infantil, a pesar del imperio que ejercen las zonas erógenas, muestra componentes que desde el comienzo envuelven a otras personas en calidad de objetos sexuales”. (Freud, 1905, p. 174). En esta cita Freud reconoce la capacidad del niño de ir más allá del autoerotismo, es decir, del goce en sí mismo para la obtención de satisfacción, en este caso, a costa de otro. La cita continúa así: De esa índole son las pulsiones del placer de ver y de exhibir, y de la crueldad. Aparecen con cierta independencia respecto de las zonas erógenas, y solo más tarde entran en estrecha relación con la vida genital; pero ya se hacen notables en la niñez como unas aspiraciones autónomas, separadas al principio de la actividad sexual erógena. Sobre todo, el niño pequeño carece de vergüenza, y en ciertos años tempranos muestra una inequívoca complacencia en desnudar su cuerpo poniendo particular énfasis en sus genitales. (Freud, 1905, p. 174).

Además de lo ya dicho acerca de estas pulsiones parciales, resulta particularmente interesante lo que Freud llamó en 1915 como “pulsión de saber”. Dice al respecto: A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar. La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Su acción corresponde, por una parte, a una

manera sublimada¹ del apoderamiento, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver. Empero, sus vínculos con la vida sexual tienen particular importancia, pues por los psicoanálisis hemos averiguado que la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aún quizás es despertada por estos (Freud, 1905, p. 177). En esta cita es posible rastrear el origen del deseo de saber como motor del aprendizaje, del apoderamiento del conocimiento no como un mero acto que se produce por la evolución o maduración biológica del pensamiento sino que en conjunto y más bien como una experiencia afectiva corporal (sexual) que empuja al organismo. Este esclarecimiento quizás sea una pista de perspectiva frente al problema que Fried (2008) plantea respecto al pesquizable bajo interés por aprender a cierta edad en los niños: A todos nos atrae e interesa aprender, nos resulta gratificante. Como nos lo recuerdan los especialistas en el tema, evolucionamos gracias a nuestra capacidad para aprender, ¡y con entusiasmo! Incluso, a pesar de las frustraciones que muchas veces experimentamos en el colegio, aprender es una actividad tan constante y natural como el resto de las actividades que normalmente realizamos. ¿Qué sucede, entonces, para que en tantos niños la alegría de aprender que experimentaban en sus primeros años de vida se transforme en aburrimiento y resistencia tan comunes en la sala de clases? ¿Por qué tantos alumnos, niños con un potencial ilimitado, desarrollan tal rechazo frente al aprendizaje? (p. xxi).

Todo lo que se ha descrito en torno a la niñez desde la perspectiva psicoanalítica podría resumirse más o menos desde lo que Freud denomina la vida sexual infantil, esencia del empuje vital del ser humano. Se ha dicho que en un primer tiempo ésta es esencialmente autoerótica (aunque se adelantó algo sobre las personas como objetos sexuales, a profundizar un poco más adelante) y sus pulsiones parciales aspiran a conseguir placer cada una por su cuenta, enteramente desconectadas entre sí (Freud, 1905). “Cabe decir que el punto de llegada del desarrollo lo constituye la vida sexual del adulto llamada normal; en ella, la consecución de placer se ha puesto al servicio de la función de reproducción” (Freud, 1905, p. 179).

Desde la teoría que se propone la niñez, la sexualidad, en sus fases tempranas, tiene la particularidad de ser (como ya se mencionó) autoerótica. Con esto se quiso decir que la

¹ Es decir, de un modo más aceptable socialmente (Freud, 1905). No por la fuerza en este caso, como se describió más arriba, sino por medios sociales menos transgresores.

sexualidad naciente obtiene su satisfacción en el mismo cuerpo del niño. En otras palabras el niño goza consigo mismo. Como ello no es posible de ser mantenido durante todo el tiempo, en el tránsito del desarrollo normal, Freud (1905) planteará lo siguiente: Para completar el cuadro de la vida sexual infantil, es preciso agregar que a menudo, o regularmente, ya en la niñez se consume una elección de objeto como a que hemos supuesto característica de la fase de desarrollo de la pubertad. El conjunto de los afanes sexuales se dirigen a una persona única, y en ella quieren alcanzar su meta. He ahí, pues, el máximo acercamiento posible en la infancia a la conformación definitiva que la vida sexual presentará después de la pubertad. La diferencia respecto de esta última reside solo en el hecho de que la unificación de las pulsiones parciales y su subordinación al primado de los genitales no son establecidas en la infancia, o lo son de manera muy incompleta (Freud, 1905, p. 181).

Para clarificar este punto en la niñez, Freud propone dos tiempos en los que se realiza esta elección de una persona única como objeto de los afanes sexuales. La primera se inicia entre los dos y los cinco años, y el período de latencia la detiene o la hace retroceder; se caracteriza por la naturaleza infantil de sus metas sexuales. La segunda sobreviene con la pubertad y determina la conformación definitiva de la vida sexual (Freud, 1905, pp. 181 – 182). De esta cita resulta fundamental hacer una distinción con poderosos efectos para la comprensión de los procesos infantiles. Esta elección de objeto que se realiza entre los dos a cinco años aproximadamente acontecerá en un tiempo conocido como fase fálica ubicada después de la fase sádico – anal donde la elección de una persona única implica la identificación con uno de los padres. En esta particular fase, tendrá resolución un proceso fundamental que se conoce como complejo de Edipo, del cual dependerá la introducción del niño en las claves simbólicas para la vida en sociedad.

El primer tiempo del complejo mencionado supone lo que ya se ha dicho, “una díada sujeto – objeto (en términos de Freud) hijo – madre” (Thibaut y Hidalgo, 1996, p. 56). Es preciso entender primero que estos son procesos de estructuración del aparato psíquico, sin el cual el acto de pensar y de vivir en la realidad sería una tarea imposible. Asimismo, estos procesos no son visibles y solo pueden suponerse por mera teorización, al igual que lo hace un físico con ciertos fenómenos cuánticos que escapan a la tecnología de la visión humana y solo pueden suponerse por sus efectos. Myrta Casas de Pereda (1999) lo refiere de manera

similar: Mucho se habla de resolución edípica, de sepultamiento o hundimiento en términos metapsicológicos. Parecieran ser modos de referir acontecimientos que no tienen traducción explícita. Solo asistimos a efectos de estructura donde inferimos acontecimientos de subjetivación. Se trata, en realidad, de una verdadera puesta en estructura que implica, como lo subraya Freud (*El yo y el ello*), el punto fuerte de la identificación (padre o madre según sea el varoncito o la niña) (p. 103). En esta cita, se deja ver que la resolución del complejo de Edipo tendrá una injerencia estructurante del aparato psíquico y resulta necesario dejar en claro que este proceso arrojará al niño a la vida social. Antes de ella, los deseos y pulsiones sexuales estaban anclados predominantemente a una de las figuras (objetos) parentales, deseos incestuosos que para ser inscrito en el orden simbólico de la sociedad, deben ser suprimidos (reprimidos) o redirigidos fuera del núcleo familiar (objetos exogámicos), lo cual sobreviene con la resolución del complejo en cuestión.

Antes de ahondar en estos puntos, resulta necesario terminar de esclarecer algunas cosas de la organización y el empuje de la pulsión sexual previas a este planteamiento. Como plantea Freud (1905), en el niño existen diversas fuentes de excitación sexual. Refiere el autor: En el empeño de rastrear los orígenes de la pulsión sexual hemos hallado hasta aquí que la excitación sexual nace: a) como calco de una satisfacción vivenciada a raíz de otros procesos orgánicos; b) por una apropiada estimulación periférica de las zonas erógenas, y c) como expresión de algunas “pulsiones” cuyo origen todavía no comprendemos bien (p. ej., la pulsión de ver y la pulsión a la crueldad) (p. 183). No obstante agregará otras fuentes que participarán como empuje de lo sexual y que son llamativas para comprender ciertos comportamientos de la infancia en los contextos escolares, precisamente cuando se toma nota del carácter irrepresible de la pulsión como se indicó anteriormente. Una de estas fuentes será la actividad muscular. Al respecto Freud (1905) plantea que es sabido que una intensa actividad muscular constituye para el niño una necesidad de cuya satisfacción extrae un placer extraordinario. Está sujeto a elucidaciones críticas el determinar si este placer tiene algo que ver con la sexualidad, si él mismo incluye una satisfacción sexual o puede convertirse en ocasión de una excitación sexual (p. 184).

Lo interesante de este planteamiento como perspectiva a situaciones infantiles en contextos escolares tiene su fundamento en la observación de niños que por algún motivo no

pueden permanecer “quietos” o más bien debidamente autorregulados para disponer una actitud como la escuela requiere. Se le suele tildar de trastorno de déficit atencional con hiperactividad a algo que quizás no ha sido debidamente tramitado en la organización mental del niño y que no puede controlar por este empuje irrepresible de la pulsión. El niño no puede demorar o retrasar la tendencia a la obtención de gratificación inmediata que viene con el movimiento en la medida que no se han producido ciertos procesos que le ayudarán a renunciar a ese placer para funcionar bajo el imperio de las normas sociales que se ejercitan en la vida escolar. El problema es que para ello tenga lugar, es necesario tener en cuenta que no todo niño o niña transita hasta este punto de autorregulación al mismo tiempo. Hay niños que aún no han podido avanzar hasta allí, pero por un asunto de edad cronológica deben asistir al colegio no estando aún en condiciones de asumir la exigencia escolar, lo que no significa que llegado el momento éstos se compensen, no obstante como se verá, el papel del adulto para asistir estos procesos en el niño tendrá repercusiones para su vida personal, su salud mental y por lo tanto su desempeño escolar.

Volviendo al punto anterior, Freud (1905) reconoce otras fuentes de excitación sexual que suscitan menos dudas en los niños. Dice el autor: Es fácil comprobar mediante observación simultánea o exploración retrospectiva que los procesos afectivos más intensos, aún las excitaciones terroríficas, desbordan sobre la sexualidad; esto, por lo demás, puede contribuir a la comprensión del efecto patógeno de esos movimientos del ánimo. En el escolar, la angustia frente a un examen, la tensión provocada por una tarea de difícil solución, pueden cobrar importancia, no solo en lo tocante a su relación con la escuela sino para el estallido de manifestaciones sexuales (p. 185). Ya por último, Freud (1905) incluye en estas fuentes mencionadas de empuje sexual el trabajo intelectual, sin el cual sería imposible proponer un sistema educativo. Dice al respecto: es innegable que la concentración de la atención en una tarea intelectual, y, en general, el esfuerzo mental, tiene por consecuencia en muchas personas, tanto jóvenes como más maduras, una excitación sexual concomitante (p. 185).

Como se ha visto hasta ahora, el niño se caracteriza en ciertos períodos de su vida por el protagonismo que es el empuje de la pulsión sexual y seguirá bajo su imperio como una fuerza que lo instará a buscar diversas formas por las cuales disminuir la tensión que produce. Sin embargo, este empuje de la pulsión sexual sufrirá variaciones que tendrán implicancias

para vida social mediante la renuncia de las satisfacciones inmediatas que demanda la pulsión sexual. Dice Freud (1905): parece seguro que el neonato trae consigo gérmenes de mociones sexuales que siguen desarrollándose durante cierto lapso, pero después sufren una progresiva sofocación; esta, a su vez, puede ser quebrada por oleadas regulares de avance del desarrollo sexual o suspendida por peculiaridades individuales. Nada seguro se conoce acerca del carácter legal y la periodicidad de esta vía oscilante de desarrollo. Parece, empero, que casi siempre hacia el tercero o cuarto año de vida del niño su sexualidad se expresa en una forma asequible a la observación (p. 160).

Este tiempo del desarrollo al que se alude, se conoce como período de latencia y dice Freud (1905) al respecto: Durante este período de latencia total o meramente parcial se edifican los poderes anímicos que más tarde se presentarán como inhibiciones en el camino de la pulsión sexual y angostarán su curso a la manera de unos diques (el asco, el sentimiento de vergüenza, los reclamos ideales en lo estético y en lo moral). En el niño civilizado se tiene la impresión de que el establecimiento de esos diques es obra de la educación, y sin duda alguna ella contribuye en mucho. Pero en realidad, este desarrollo es de condicionamiento orgánico, fijado hereditariamente, y llegado el caso puede producirse sin ninguna ayuda de la educación. Esta última se atiene por entero a la esfera de competencia que se le ha asignado cuando se limita a marchar tras lo prefijado orgánicamente, imprimiéndole un cuño algo más ordenado y profundo (p. 161). Con esta cita es posible situar un tiempo del desarrollo que se reviste de importancia para pensar la adecuación del niño a la vida social. La vergüenza, el asco y los ideales estéticos y morales habrán de influenciar las conductas infantiles como formaciones que adquiere la pulsión sexual para tramitar su empuje. Así por ejemplo, donde el niño solía exhibir su cuerpo bajo un impulso placentero, la vergüenza advenida en este tiempo detendrá lo que antes era algo que no encontraba ningún límite. Conforme a la participación que Freud hace sobre el papel de la educación, cabe clarificar que el autor se refiere a ella como el proceso de socialización que moldea a los niños para la vida en sociedad. Si bien admite que ésta ayuda en mucho, siempre encontrará un límite debido a la fuerza irrepresible o más bien no educable de la pulsión. De aquí lo que se mencionó más arriba sobre la educación como una profesión imposible, pues siempre habrá algo en la dinámica psíquica constitutiva del niño que se abrirá camino a costa de cualquier intención

educativa. Ahora bien, la influencia de los adultos, padres y educadores, si tendrá incidencia en cómo estos logran comprender y luego asistir al niño en su trabajo de dar a este empuje pulsional una salida socialmente aceptable y por tanto hay que ser cuidadosos con una conclusión posible sobre los esfuerzos educativos que se desprenden de esta cita cuando Freud define que este proceso no depende de la educación aunque ésta ayude en mucho. Podría pensarse efectivamente que en rigor la educación sería innecesaria, sin embargo y como se ha planteado, esta viabilizará las posibilidades del niño para dar un destino a su influjo pulsional irrepresible.

Más allá de estos asuntos, el período de latencia de las pulsiones sexuales se ha considerado desde las lecturas freudianas, como un tiempo de calma y apaciguamiento del sujeto, lo que ha sido considerado un error desde diversos puntos de vista. Uno de ellos es el planteamiento de Myrta Casas de Pereda (1999): La latencia es ese espacio que se llena de ficciones al mismo tiempo que es acontecimiento de estructura en acto, momentos de la infancia que ponen a prueba las teorías...Pensamos así que de la represión edípica, de ese procesamiento singular, escandido, en un tiempo, que como veíamos recién se nutre del a posteriori, quedan disponibilidades identificatorias, sublimatorias y reactivas, que dan cuenta de la ubicación del niño (en su peripecia particular), en lo simbólico, en la cultura (p. 100). La cita de la autora busca dar cuenta de este período como un tiempo que de pronto se hizo “real” para el niño. Se ha producido el gran acontecimiento de la superación del complejo de Edipo que mantenía al niño anudado al interior de la familia mediante la elección de objeto sexual que se tradujo en la primera elección del padre o madre como metas a las cuales se dirigía la pulsión. Con la superación de este tiempo mediante la instalación de la represión de las mociones sexuales incestuosas, el niño queda lanzado hacia la realidad (valga decir que ahora los objetos padres que eran metas sexuales han quedado reprimidas, el afecto pulsional debe buscar sus objetos fuera de la familia) y las pulsiones que antes tenían sus metas sexuales ahora deberán encontrar nuevas vías para su expresión, como la sublimación y la formación reactiva, y en general, deberá arreglárselas con estos empujes donde la meta sexual intrafamiliar (hacia uno de los progenitores) ahora ha quedado vedada para siempre. El incesto ha sido debidamente prohibido, pero ¿qué hace el niño entonces ahora que ha sido introducido a los códigos sociales con todas estas afluencias pulsionales? Como se ha

insistido, algunos hacen uso de la sublimación, pero otros no pueden recurrir a esta vía y por tanto será otro el destino de esta afluencia pulsional. La latencia es así, un período que requiere particular importancia para comprender dos grandes cosas relacionadas con el destino del hombre para su vida fuera del núcleo familiar. Estas son, la capacidad del hombre para ejercer su influencia en la vida social o bien su disposición a la enfermedad mental. Dice Freud (1905): “En ese hecho² parece estar contenida una de las condiciones de la aptitud del hombre para el desarrollo de una cultura superior, pero también de su proclividad a la neurosis” (p. 214).

Lo cierto es que la latencia es un período lleno de múltiples complejidades, las cuales incidirán para el logro cultural del sujeto o bien para su inscripción en la neurosis, no obstante interpelarán al niño en su tarea elaborativa de las experiencias que ha vivido y tendrán la consecuencia de dar estructura a su psiquismo. Dice la autora mencionada (1999): Estas breves consideraciones apuntan a subrayar el hecho de que este período de la vida del niño no es nada latente, en el sentido de quieto, de reposo expectante, sino por el contrario un espacio – tiempo nodal de elaboración, de trabajo psíquico. Casi podríamos nombrarlo como trabajo de la latencia. Tiempo de resignificación e inscripción simbólica donde el sujeto, al decir de Winnicott (1980), “tiene más conciencia de sí”, del tiempo presente y de donde además “aprendió a olvidar”...No es un tiempo de silencio o de detención psíquica sino de incrementación de los procesos represivos que desembocan en la actividad creadora o investigadora que propicia el conocimiento (pp. 100 – 101). Este empuje pulsional incestuoso que ha sucumbido a la represión (prohibición) organizadora del psiquismo es positiva en tanto habilita al niño para su desplante en sociedad, pero lo deja abierto a la tarea de ser parte del mundo. De tal forma, la escuela se inscribirá como un escenario socializador que facilitará, desde antes del advenimiento del período de latencia, la inscripción del niño en la cultura. Continúa la autora: “El contexto escolar y liceal de la socialización constituyen ese anclaje de la cultura para el sujeto, que lo envuelve en su dimensión simbólica. Ejercitación de reglas y leyes, legislación del conocimiento y del saber, habilitación desde lo social” (p. 101). Se producen organizaciones en diversas aristas, siendo una de ellas el cuerpo: una esencial, que atañe al cuerpo, sería ese refuerzo de la expresividad corporal de las diferencias o su

² La emergencia del período de latencia como un tiempo intermedio del desarrollo sexual.

borramiento, que aparece en la gestualidad femenina o masculina. Se afirman y enriquecen diques, inhibiciones, identificaciones, tentativas de seducción que comienzan a abrirse paso entre las prohibiciones y autorizaciones. De ahí que sea tan importante en este momento la respuesta del adulto a estas incursiones tentativas en la realidad, pues su respuesta puede sostener o culpabilizar o rechazar, y sabemos cuán diferente puede resultar la una de la otra (p. 104). Esta cita es un llamado de atención a los adultos respecto de los procesos que tienen lugar en la infancia. Es necesario recordar que Freud (1926) mencionó que en este tiempo toma lugar la instancia psíquica conocida como Yo, la cual debido a su emergencia reciente es frágil y endeble y por tanto susceptible a los influjos de la realidad o más bien dicho, al trato que reciba de ella.

Es precisamente este punto el cual será particularmente importante en el proceso de subjetividad de la niñez. Como se ha mencionado ya, la emergencia del aparato psíquico es en sí mismo acontecimiento de estructura, punto inicial de la materia prima de la subjetividad que se verá adornada, reformada por las interacciones accidentales que se contextualizan en la relación con el resto de los individuos en sus diferentes roles. Cada uno de ellos aportará a este Yo incipiente nuevas inscripciones que lo habilitarán para utilizar los restos de los empujes pulsionales ahora mudados en diques psíquicos e inhibiciones en la realidad de las interacciones cotidianas.

Respecto a lo anterior, dice Freud (1933): El niño debe aprender el gobierno de lo pulsional. Es imposible darle la libertad de seguir todos sus impulsos sin limitación alguna. Sería un experimento muy instructivo para los psicólogos de niños, pero les haría la vida intolerable a los padres, y los niños mismos sufrirían grandes perjuicios, como se demostraría en seguida en parte, y en parte en años posteriores. Por tanto, la educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar, y en efecto es lo que en todas las épocas ha procurado hacer abundantemente. Ahora bien; por el análisis hemos sabido que esa misma sofocación de lo pulsional conlleva el peligro de contraer neurosis...Entonces, la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación³ {frustración}. Si esa tarea no es del todo insoluble, será preciso descubrir para la educación un *optimum* en que

³ Escila y Caribdis son dos monstruos de la mitología griega propios de la obra de Homero. Freud utilizó muchas veces en su obra, metáforas literarias para esclarecer sus puntos.

consiga lo más posible y perjudique lo menos. Por eso se tratará de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios. Y además de esto, es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños. La más somera ponderación enseña que hasta ahora la pedagogía ha desempeñado muy mal su tarea e infligido graves perjuicios a los niños. Si halla a aquel *optimum* y resuelve su misión de manera ideal, puede esperar que extirpará uno de los factores que intervienen en la etiología de la neurosis: el influjo de traumas infantiles accidentales (p. 138).

En la cita anterior, el autor muestra un camino por el cual el educador debiese incorporar en su quehacer, una manera de tratar la infancia. Añadiré a ello, algunas especificaciones para facilitar en alguna medida esta comprensión: Y si ahora reflexionamos sobre las difíciles tareas planteadas al educador: discernir la peculiaridad constitucional del niño, colegir por pequeños indicios lo que se juega en su inacabada vida anímica, dispensarle la medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota eficaz de autoridad, nos diremos que la única preparación adecuada para el oficio de pedagogo es una formación psicoanalítica profunda. Y lo mejor será que el mismo sea analizado, pues sin una experiencia en la propia persona no es posible adueñarse del análisis. (pp. 138 – 139). De lo planteado por Freud, la tarea pedagógica en el proceso de tramitación pulsional que realiza el niño deja a los adultos algunas pistas por las cuales podrían contribuir no solo sus aportes desde el modelo de enseñanza – aprendizaje sino que también para el trabajo de subjetividad en el que se encuentran y sus repercusiones para su salud mental. En este sentido, Freud (1910) es categórico con su crítica a la escuela: la escuela tiene que conseguir algo más que no empujar a sus alumnos al suicidio⁴; debe instalarles el goce de vivir y proporcionarles apoyo, en una edad en que por las condiciones de su desarrollo se ven precisados a aflojar sus lazos con la casa paterna y la familia...La escuela no puede olvidar nunca que trata con individuos todavía inmaduros, a quienes no hay derecho a impedirles permanecer en ciertos estadios del desarrollo, aunque sean desagradables. No puede asumir el carácter implacable de vida ni querer ser otra cosa que un juego o escenificación de la vida (pp. 231 – 232). Resulta

⁴ Freud realiza la escritura de este texto en el contexto del suicidio de un joven en Viena.

interesante aquí el cómo acoge una postura respecto a la función escolar precisamente desde un hecho que atañe a la salud mental de un caso que terminó en suicidio.

Algunas referencias más sobre este trabajo de tramitación pulsional en la niñez

Todo lo que se ha mencionado al respecto tiene relación con los tránsitos que realizan los empujes pulsionales, cuyas huellas van dando, paulatinamente, cierta forma a la constitución de un aparato mental que tiene lugar en cada sujeto. Cada individuo arrojado a la tarea de conciliar sus deseos con la realidad exterior deberá ser capaz de hacer algo con sus afluencias pulsionales y es precisamente este trabajo de tramitación pulsional el que será tremendamente influyente en la construcción de la subjetividad infantil con consecuencias para la vida adulta y también para la vida escolar. Por ello es que ahora se profundiza un poco más sobre este asunto denominado tramitación pulsional, como una continuación a lo que ya se ha planteado.

Así dicho, la terminología de “tramitación pulsional”, es un concepto referido al acto mediante el cual cada persona, en su pasado infantil, debió renunciar a las demandas internas de satisfacción inmediata para formar parte de los códigos sociales que exige la cultura, lo cual fue abordado por Freud (1930) en distintos pasajes de su obra, siendo uno de ellos el conocido escrito titulado *El Malestar en la cultura*. En él, se muestra la problemática de los hombres respecto al tránsito de su ser infantil al mundo de los símbolos que hacen posible la convivencia humana, pasaje que implica serias consideraciones. De ellas, es necesario tener en cuenta que Freud sitúa al niño como un ser en constitución de su psiquismo (consistente en la aparición del aparato psíquico acorde a como fue descrito por Freud en su texto *El yo y el ello*), encontrándose en una etapa en la cual su vida pulsional está aún sujeta a lo que el autor llamó el principio del placer, el cual exige que las demandas pulsionales, valga decir, los deseos propios de cada individuo sean rápidamente satisfechos.

Al respecto, resulta clarificador comprender lo que ocurre (idealmente) en un niño y un adulto. Al segundo le será más fácil posponer algún tipo de satisfacción. Se espera que su conducta no varíe tanto cuando se ve frustrado, mientras que para un niño, dicha experiencia de frustración puede ser particularmente avasalladora y evocadora de fuertes respuestas hostiles hacia otros. Por tanto, para vivir en conjunto con el resto de individuos como miembros de la cultura, la satisfacción de las pulsiones no puede ocurrir de manera inmediata

ni tampoco se puede dar lugar a todo tipo de satisfacción pulsional. Freud ilustraba un ejemplo en donde mostraba lo que ocurriría en la convivencia humana sin esta regulación (domeñamiento en términos freudianos) de las pulsiones, en el cual refería que si los seres humanos sucumbieran a su deseo de matar a otro (ya sea por celos, rencor, etc.), estos estarían destinados a su aniquilamiento.

Así, para entrar al mundo de las relaciones sociales donde este elemento afectivo ha sido domeñado, es necesario que el niño internalice paulatinamente las exigencias sociales donde la emergencia de “una instancia psíquica denominada como *superyó* se hará cargo de acogerlas entre sus mandamientos” (Freud, 1928, p. 11). “Todo niño nos exhibe el proceso de trasmudación de esa índole y solo a través de ella deviene moral y social” (p. 11).

Ahora bien, este trabajo de renuncia a la satisfacción inmediata (a la cual apuntan las pulsiones acorde los mandatos del principio placer) requiere ciertas precisiones. Una de ellas tiene que ver con la fuerza con que las normas culturales son impuestas al niño. Al respecto, en su obra *El Porvenir de una Ilusión* publicada en el año 1928, Freud declara lo siguiente: “Ya sabemos cómo reacciona el individuo frente a los daños que le infieren la cultura y sus prójimos: desarrolla un grado correspondiente de resistencia a sus normas, de hostilidad a la cultura” (p. 16). Desde aquí es posible leer que el trabajo de tramitación pulsional mencionado tiene que ver con re posicionar el estatus de satisfacción de las pulsiones, esta vez, dentro de las posibilidades que brinda el entorno, lo que implica, en otros términos y plateado ahora de un modo bien sucinto, la mudanza del principio del principio del placer al principio de realidad, cuyo mandato será la postergación de las exigencias de gratificación. Sin embargo, para reducir las consecuencias hostiles y generadoras de sufrimiento ante la imposibilidad de dar rienda suelta a las exigencias pulsionales, Freud (1930) dirá que “la tarea a resolver es la siguiente: “es preciso trasladar las metas pulsionales de tal suerte que no puedan ser alcanzadas por la denegación del exterior” (p. 79) y agregará que “buena parte de la brega de la humanidad gira en torno de una tarea: hallar un equilibrio acorde a fines, vale decir, dispensador de felicidad, entre esas demandas individuales y las exigencias culturales de la masa; y uno de los problemas que atañen a su destino es saber si mediante determinada configuración cultural ese equilibrio puede alcanzarse o si el conflicto es insalvable” (p. 94).

En esta lógica, el discurso educativo tendrá un rol importante en la tarea que se ha venido describiendo, situándolo según Tizio (2003), como un agente “que busca dominar algo de la dimensión pulsional por la vía de los contenidos culturales” (p. 19). Este autor apela al rol que cabe a los adultos que se vinculan con la niñez desde un quehacer educativo, atribuyéndoles a éstos lo que él denomina como “función civilizadora”, la cual pretende regular lo pulsional, dándole al sujeto recursos pero también límites, los cuales son para posibilitar un ‘esto no se puede, pero esto sí’...por ello – continúa el autor – la relación con la cultura tiene dos aspectos, la aceptación y la perspectiva crítica. Esta relación implica que el educador debe poner en juego el patrimonio cultural y velar por él, pero al mismo tiempo, debe cuidar que la particularidad del sujeto no se vea ahogada por la presión homogenizadora... (pp. 22 – 23), refiriéndose con esto a las demandas educativas generales que no discriminan las particularidades de los niños, las que vienen determinadas por su propia historia.

En conjunto, tendrá especial importancia la “posición” que ocupan los profesionales, lo que Tizio (2003) define como la manera en la que una cosa o persona está situada, ubicada y también al lugar donde está ubicada. El uso de ese término implica no solamente la situación sino el conjunto de ideas que una persona tiene y que la sitúan en relación con otras personas...Claro está que hay diferentes niveles y matices y que el término posición puede declinarse desde la toma de posición consciente hasta sus determinaciones inconscientes (p. 24). Al respecto, dicha posición profesional se encuentra muchas veces derivada de los discursos dominantes, los cuales responden a los fines de control social, siendo responsabilidad de los profesionales que cumplen esta labor civilizadora el no aplicarlos sin un sentido crítico, ya que sin este estarían contribuyendo a la producción de marcas segregativas en el quehacer pulsional de los niños.

En conjunto, surgen algunos alcances no concebidos por el quehacer educativo y bien conocidos por la experiencia psicoanalítica que en cierta medida se toma protagonismo en cada escena escolar sea esto advertido o no por los educadores. Éstos son variados, pero aquí se hará referencia al trabajo del pensamiento y al concepto de transferencia debido a su relevancia para los propósitos de este estudio. Respecto al primero, urge clarificar dos principios que hasta el momento se han abordado someramente. Éstos son el principio del placer y el principio de realidad antes referidos. A simple vista, estos conceptos contribuyen a

mostrar la dinámica del aparato psíquico y fundamenta el tránsito del niño a su inclusión en el mundo de los códigos sociales.

Retrocediendo en los tiempos del desarrollo del individuo hasta sus primeros años (previo a la edad de referencia para la resolución del complejo de Edipo ya mencionado, alrededor de los 6 a 8 años aproximadamente), se puede observar un comportamiento del niño y la niña que da cuenta de una actividad psíquica que oscila entre la tensión y la descarga, situación originada del encuentro del infante con función nutricia de la madre (el pecho), tiempo donde se inscribirá un modo primitivo de funcionamiento que será la base de una serie de hitos que irán produciendo modificaciones en este aparato psíquico, el cual tendrá como destino (si las condiciones lo permiten) encontrar su lugar en la cultura. Esta revisión que se pretende, tiene desde Freud, una perspectiva arqueológica del ser humano que le permite teorizar respecto de la constitución de este complejo sistema psíquico, revelando una comprensión que ubica a la conciencia, la razón, el pensamiento y la voluntad (todos procesos al servicio del yo) en un lugar *respecto* de lo inconsciente, lo que inmediatamente interpela el status actual de estos cuatro conceptos tan relevantes para las actuales actividades educativas. Dice el autor: Dentro de la psicología fundada en el psicoanálisis nos hemos habituado a tomar como punto de arranque los procesos psíquicos inconscientes, de cuyas peculiaridades devenimos consabedores por el análisis. Los juzgamos lo más antiguos, los primarios, relictos de una fase del desarrollo en que ellos eran la única clase de procesos anímicos⁵. La tendencia principal a que estos procesos primarios obedecen es fácil de discernir; se define como principio de placer-displacer (o más brevemente, principio de placer). Estos procesos aspiran a ganar placer; y de los actos que puedan suscitar displacer, la actividad psíquica se retira (represión). Nuestros sueños nocturnos, nuestra tendencia de vigilia a esquivar las impresiones penosas, son restos del imperio de ese principio y pruebas de su jurisdicción. (1911, p. 224).

En el párrafo anterior, es posible notar que la perspectiva psicoanalítica se evidencia a sí misma en los patrones repetitivos de la ontogenia, poniendo como ejemplo el acto de soñar y esta disposición en cierta medida consciente de evitar situaciones que al aparato psíquico particular de cada quien puedan parecerle difíciles de tolerar, ya sean penosas, ansiógenas, etc. Pero también permite comprender que el funcionamiento del sujeto tiene inscrito en su

⁵ psíquicos

aparato, una historia donde fue regido por un principio que orientaba al individuo en torno al placer. ¿Cómo fue este tiempo y que pasó con él? La respuesta a esta pregunta trae consigo el camino a recorrer en este tránsito permanente de tramitación de las pulsiones que organizan y dirigen al sujeto en su trayectoria vital.

En el inicio, y como ya se dijo anteriormente, un hito fundante de la motilidad del sujeto se produce con el apaciguamiento de la tensión del cuerpo mediante la función nutricia de la madre, donde la tensión existente debido a la exigencia interna del infante es liberada tras la alimentación. Se produce una huella psíquica en un tiempo donde no existe un Yo con el poder de organizar la experiencia y por tanto no existe aún el recurso de pensar o controlar lo que en ese momento se vive. Solo es experiencia atravesando el cuerpo, no obstante esta huella que deja la situación descrita servirá primariamente como un punto de orientación primitiva en la infancia temprana. Con los recursos que cada infante tiene en ese tiempo, no es posible ejercer una influencia en la realidad misma para satisfacer las necesidades internas que continuarán apareciendo (por ejemplo, pedir verbalmente que sean alimentados, alimentarse por su cuenta o cualquier actividad que demande un control voluntario avanzado), por lo que el niño y la niña solo podrán poner en ejercicio los recursos más cercanos. Su boca, lugar donde se produjo y se inscribió la satisfacción, recibe ahora una diversidad de objetos al alcance (la mano, el dedo, chupetes, géneros, labios, etc.), cuyo afán es repetir una experiencia de satisfacción anterior. Es importante tener en cuenta que en este tiempo no existe aún la distinción entre la realidad externa y la interna y todo es vivido, valga la redundancia, como un todo (donde para el/la infante no existe aún la separación hijo/madre-yo/no yo). Freud llamó a esto, un intento de satisfacción por vía alucinatoria, de carácter autoerótica, donde los movimientos bucales dan cuenta de la búsqueda primitiva de placer, donde desde una lectura teórica, el/la infante no diferencia tales objetos del objeto pecho (de la madre): ...suponiendo ahora que el estado de reposo psíquico fue perturbado inicialmente por las imperiosas exigencias de las necesidades internas. En ese caso, lo pensado (deseado) fue puesto de manera simplemente alucinatoria, como todavía hoy nos acontece todas las noches con nuestros pensamientos oníricos. Solo la ausencia de la satisfacción esperada, el desengaño, trajo por consecuencia que se abandonase ese intento de satisfacción por vía alucinatoria. En lugar de él, el aparato debió resolverse a representar las constelaciones reales

del mundo exterior y a procurar la alteración real. Así se introdujo un nuevo principio en la actividad psíquica; ya no se representó lo que era agradable, sino lo que era real, aunque fuese desagradable. Este establecimiento del *principio de realidad* resultó un paso grávido de consecuencias (1911, pp. 224 - 225).

En continuación con las ideas anteriores, el párrafo de Freud ilustra como el/la infante pone sus recursos disponibles a través del acto de alucinar (como medio primitivo de descarga de la tensión) a una madre mediante la succión de otros objetos hasta que la fuerza de la realidad le enrostra que mediante esa vía, las demandas internas no logran su apaciguamiento. Valga decir, que el hambre desgarradora que se produce y que remece el estado de reposo psíquico requiere necesariamente de una alteración en la dimensión de la realidad misma para que esta deje de perturbar, lo que dará pie a un nuevo principio regulador del quehacer psíquico ya inaugurado, el ya mencionado principio de realidad. De las consecuencias del encuentro entre el/la infante y la realidad tanto interna como externa, Freud dice lo siguiente: En primer lugar, los nuevos requerimientos obligaron a una serie de adaptaciones del aparato psíquico que nosotros, por tener un conocimiento insuficiente o inseguro, solo podemos señalar de manera en extremo sumaria.

(continúa la cita) Al aumentar la importancia de la realidad exterior, cobró relieve también la de los órganos sensoriales dirigidos a ese mundo exterior y de la conciencia acoplada a ellos, que, además de las cualidades de placer y displacer (las únicas que le interesaban hasta entonces), aprendió a capturar las cualidades sensoriales. Se instituyó una función particular, la *atención*, que iría a explorar periódicamente el mundo exterior a fin de que sus datos ya fueran consabidos antes que se instalase una necesidad interior inaplazable. Esta actividad sale al paso de las impresiones sensoriales en lugar de aguardar su emergencia. Es probable que simultáneamente se introdujese un sistema de registro que depositaría los resultados de esta actividad periódica de la conciencia - una parte de lo que llamamos *memoria* (1911, p. 225).

En la cita anterior, conceptos tales como la atención y la memoria son visualizados como funciones a propósito del trabajo del/la infante en cuanto se las arregla con la pujante realidad interna y las posibilidades ofrecidas en la realidad externa, donde las mencionadas funciones se inscriben en un orden en torno al principio de realidad como consecuencia de la

emergencia de éste. Continúa Freud: La descarga motriz, que durante el imperio del principio del placer había servido para aligerar de aumentos de estímulo al aparato anímico, y desempeñaba esta tarea mediante intervenciones enviadas al interior del cuerpo (mímica, exteriorizaciones de afecto), recibió ahora una función nueva, pues se la usó para alterar la realidad con arreglo a fines. Se mudó en acción.

(continúa la cita)...La suspensión, que se había hecho necesaria, de la descarga motriz (de la acción) fue procurada por *proceso del pensar*, que se constituyó desde el representar. El pensar fue dotado de habilidades que posibilitaron al aparato anímico soportar la tensión de estímulo elevada durante el aplazamiento de la descarga (1911, p. 226).

Mediante estas reflexiones, el autor deduce de su investigación mediante el psicoanálisis, que el/la infante en sus albores debió transitar desde la mera descarga de la tensión a la que empuja la realidad (interna y/o externa) y sus acciones consecuentes (llantos, sonidos, gestos como otros ejemplos adicionales a los que menciona Freud), a nuevos códigos de acción que le permitieran tramitar mejor estas tensiones, de modo de encontrar la satisfacción de las necesidades de un modo más adecuado al fin. Se produce por tanto una suspensión de la descarga inmediata primitiva, donde las funciones de atención y memoria permiten al/la infante un recurso de tiempo para conciliar en la medida de lo posible, una ligazón con las posibilidades ofrecidas por la realidad externa. Emerge, para sostener este aplazamiento o demora, el proceso de pensar, el cual como se puede leer, deviene a propósito del “remolino” de afectos que tienen lugar en los inicios de la vida. De esta forma de conceptualizar el funcionamiento humano, se deduce que el pensamiento y el afecto se corresponden, y sería del todo incorrecto referirse al sujeto de manera concluyente desde una sola de estas aristas.

A partir de lo expuesto, es relevante destacar como el pensamiento y la capacidad para pensar requiere de un camino que transita desde una urgencia por la satisfacción y la descarga de tensión hasta la capacidad para distanciar la gratificación inmediata según los fines que se van instalando como posibilidades reales de satisfacción efectiva. Son éstos, algunos de los hitos fundamentales acerca del funcionamiento humano, y resulta tanto más importante conocer sus vicisitudes, más aún cuando adultos se apropian del derecho de ubicarse como formadores de sujetos en un tiempo donde los procesos psíquicos están en plena constitución, muchas veces exigiendo un modo de funcionamiento (desde el pensar) al/la niño/a que aún no

se ha establecido como un recurso del yo. Estos casos suelen ser, por ejemplo, estudiantes que en sus inicios escolares no logran adecuarse al contexto escolar y que debido a la irregularidad en los ritmos con que se constituyen estos hitos, aparecen como sujetos problema, dando comienzo a una trayectoria que no siempre se resuelve de la mejor manera para la salud del/la niño/a.

Ahora bien, y pasando al punto sobre el trabajo de los adultos educadores, es necesario volver sobre algunos puntos. Uno de ellos, dice Freud (1914), es respecto a los docentes (en aquellos tiempos donde esta figura estaba revestida de un respeto no como el que se palpa hoy): Estos hombres, que ni siquiera era todos padres, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre. Por eso se nos aparecieron, aún siendo muy jóvenes, tan maduros, tan inalcanzablemente adultos. Transferíamos sobre ellos el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en la casa. Les salimos al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia, y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza de los niños y en la casa familiar, nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible; pero tampoco disculpable (p. 250). Concomitante a esta cita, para Cordié (1994), “es bien sabido que, con frecuencia, el niño o el adolescente ajusta sus ‘cuentas edípicas’ con la figura del maestro...” (p. 50) cuentas que remiten a la conflictiva inconsciente y no a la actualidad de la relación docente – alumno. Así, la autora citada advierte a los educadores que éstos “no deberían sentirse profundamente heridos por la agresividad de sus alumnos o por su fracaso” (p. 50). Agrega por tanto, que éstos debiesen recibir este tipo de capacitaciones en su formación, advirtiendo nuevamente lo siguiente: Si el docente se identifica totalmente con su condición de maestro, tendrá inconvenientes; si cree que las virtudes pedagógicas son suficientes para hacer entrar el saber en la cabeza de sus alumno, corre el riesgo de sentirse decepcionado, con consecuencias que pueden ser molestas; el fracaso será definido como mala voluntad y en este caso, la impugnación no está lejos. La observación de los consejos de clase ilumina estas reacciones de rechazo provocadas por la decepción de los maestros: se creen confrontados por su impotencia. Cuando ‘todos los esfuerzos emprendidos no dieron resultado’, frase bien conocida junto con el ‘podría dar más’, el alumno es invitado

a irse a otra parte. Cuando esta ‘condena’ se duplica con la de los padres, puede conducir al desánimo y la desesperación (p. 50).

Asimismo, Penella (2012) en su trabajo titulado “el odio en el docente” advierte sobre la importancia de la identificación de los afectos que surgen producto del trabajo educativo con los niños. Basándose en la noción de contratransferencia de Winnicott, la autora muestra que un hecho a ocurrir en los educadores es precisamente el disgusto y el odio que evocan los mismos niños, lo que les traería consecuencias que van desde hacerlo actuar violentamente en contra de los mismos, como también a experimentar “culpa, confusión y rechazo” (p. 609). Al respecto, Winnicott aconsejará lo siguiente sobre estos hechos afectivos (en Penella, 2012, p. 609): cuanto mejor los conozcamos y aceptemos, cuando menos nos empeñemos en tratar de negarlos o evitarlos, menor será la incidencia de ciertos sentimientos turbulentos del docente en su conducta respecto de sus alumnos. Es decir, el docente estará habilitado para sostener una distancia entre sus sentimientos y la respuesta que estos pudiesen suscitar. Porque una cosa es sentir odio y otra muy distinta es actuarlo – con violencia por ejemplo – ya sea para evitar reconocerlo, ya sea para librarse de él por no tolerar experimentarlo.

En este sentido, el saber psicoanalítico abre nuevas conceptualizaciones sobre la infancia y la educación e invita a esta última a ser pensada desde los procesos que ocurren en la primera más allá de la normativa “exterior” que la rige. Por ello, resulta conveniente advertir otras consideraciones resultantes de este saber. Entre ellas están aquellas planteadas por Winnicott en su trabajo sobre la capacidad del niño para estar solo (1958, 2011), especialmente en aquellas situaciones de adaptación escolar en que se necesita la capacidad del niño para encontrarse y enfrentarse solo a las demandas escolares como la convivencia con pares y adultos, así como también los desafíos cognitivos acorde a sus procesos individuales. En este sentido, el autor resalta el alto refinamiento tras el logro de esta capacidad, donde necesariamente para estar solo fue necesaria la presencia de un “otro” auxiliar en períodos tempranos.

Así también, conceptos conocidos dentro del contexto escolar son “releídos” a fin de conseguir una perspectiva comprensiva que reoriente las intervenciones, como es el caso del conocido *fracaso escolar*. Para Cordié (1994), dicho término viene ser un tipo de patología reciente muy ligado a las características exististas propias de los valores que impone

actualmente el sistema neoliberal. “Recién pudo aparecer con la instauración de la escolaridad obligatoria a fines del siglo XIX, adquiriendo una importancia considerable en las preocupaciones de nuestros contemporáneos debido al cambio radical de la sociedad” (p. 18) y agrega que “no es solo la exigencia de la sociedad moderna la que engendra problemas, como se piensa con frecuencia, sino que (más bien) es un sujeto (el niño) que expresa su mal – estar en el lenguaje de una época en la que el dinero y el éxito social son los valores predominantes” (pp. 18 – 19). En esta lógica, la autora sostiene que este tipo de presiones sociales servirán “como agentes de cristalización a un problema que se inscribe en la historia de cada uno” (p. 19), refiriéndose a los niños que reciben este rótulo.

Así y cómo puede verse, este saber que ofrece la teoría psicoanalítica logra trascender a los postulados netamente relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje, mostrando mediante los trabajos de Zelmanovich (2009), Bleichmar (2009) y Díez (2013), entre muchos otros, que la escuela no solo implica la adquisición de las normas de la cultura ni de las herramientas que permiten la vida en sociedad, sino que se relacionan con formas y oportunidades de tramitación pulsional y de organización de la vida afectiva, tarea en la que se encuentra cada Yo en su intercambio con la realidad, lo que dará como resultado una particular forma de vivir y de vivirse. Así, de este encuentro con la realidad educativa emergerán particulares subjetividades según el trabajo que cada niño sea capaz de llevar a cabo y de las ofertas que se pongan a su disposición.

Un último asunto que resulta necesario de esclarecer, a propósito de esta influencia docente en este proceso de tramitación pulsional de la niñez y de los contextos desiguales donde éste ocurre, tiene que ver con los planteamientos de Bourdieu (en Gutiérrez, 2004) sobre el concepto de *hábitus*. Este concepto se define, según el autor, como «sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘regladas’ y ‘regulares’ sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta» (Bourdieu, 1980, en Gutiérrez, 2004, p. 293).

De esta cita, Gutiérrez plantea lo siguiente: Producto de la historia, el hábitus es lo social incorporado —estructura estructurada—, que se ha encarnado de manera duradera en el cuerpo, como una segunda naturaleza, naturaleza socialmente constituida. El hábitus no es propiamente «un estado del alma», es un «estado del cuerpo», es un estado especial que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas así en disposiciones duraderas, maneras duraderas de mantenerse y de moverse, de hablar, de caminar, de pensar y de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza (p. 293).

Continúa el autor: ...en tanto estructura estructurante el hábitus se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes. Sin embargo, esas prácticas sociales no se deducen directamente de las condiciones objetivas presentes, ni solamente de las condiciones objetivas pasadas que han producido el hábitus, sino de la puesta en relación de las condiciones sociales en las cuales se ha constituido el hábitus que las ha engendrado y de las condiciones sociales de su puesta en marcha. Decir que el hábitus es interiorización de la exterioridad, implica suponer que esa interiorización comprende también la incorporación de las relaciones de dominación-dependencia en las que se encuentran posicionados diferencialmente los agentes sociales, es decir, la incorporación de ese poder que es constitutivo de la sociedad. Es a partir de la posición que cada agente ocupa en el mundo como tiene una visión del mundo, una manera de percibir las relaciones, una manera de percibir las propias prácticas, una manera de percibir las prácticas de los demás agentes, una visión del mundo que tiende a ser «naturalizada», que tiende a percibirlo «tal cual es», como «yendo de suyo», que tiende a conservar las relaciones más que a intentar modificarlas, en el marco de un proceso de naturalización de las relaciones histórica y socialmente conformadas. (pp. 293 – 294). En general, el planteamiento a rescatar de este concepto es precisamente la disposición naturalizada de las prácticas sociales desiguales perpetuadas en un contexto donde el docente debe ejercer su trabajo desde la lógica mercantilista que predomina en el Chile actual. Los docentes como agentes educativos responsables de la transmisión de la cultura y de los agenciamientos de los procesos de subjetividad infantil se encuentran inmersos en la necesidad de producir resultados bajo una demanda social impuesta (aunque cada vez más criticada) que le pone límites a su razonamiento y a sus acciones

pedagógicas a favor de transformar a los sujetos que vienen de una realidad vulnerable. Así, un elemento importante para pensar este trabajo de tramitación pulsional que apoyan los educadores y los discursos que emergen en torno a la niñez deben ser considerados junto a esta variable social que permite comprender las dinámicas sociales que dan pie al mantenimiento de la desigualdad social anteriormente abordada.

Literatura Científica en torno a los Discursos acerca de la Niñez:

Siguiendo en este contexto relacional, los adultos se ven obligados a establecer acercamientos ligados a sus representaciones, las que ejercen, desde una versión discursiva, impresiones sobre su funcionamiento y características actuales. Sin embargo, la investigación no ha dicho mucho sobre como los adultos “comprenden” a los niños (Rojas, 2010). De ella, poco se sabe “sobre lo que hacen y piensan y también sobre cuáles son sus mecanismos de socialización” (p. 774). En general, se sabe poco también sobre lo que ocurre en la sociedad respecto a la infancia y de las percepciones que tienen los adultos sobre esta, así como una efectiva caracterización de las políticas de estado. Abundan las campañas de difusión y circulan muchas percepciones sobre los cambios que han ocurrido, pero no hay una reflexión seria que explique en qué sentido todo esto ha afectado la imagen y expectativas que la sociedad tiene respecto a los niños (p. 774).

No obstante lo anterior, existen algunas puntualizaciones sobre la niñez y la infancia como las que se revisan a continuación: Por ejemplo, para Vergara (en Rojas, 2010), los límites cronológicos usualmente establecidos desde una perspectiva evolutiva son hoy difusos en tanto lo que los niños parecen adelantarse, dejando de ser y hacer lo que según su etapa les corresponde. En conjunto, desde las teorías de las representaciones sociales acerca de la infancia, occidente hereda conceptos que han “predominado desde el siglo XVIII como son la inocencia, la integración regulada del niño a la sociedad por medio de la familia y la escuela, la ausencia de responsabilidades laborales o familiares, y el predominio del juego y la fantasía” (p. 775). Ahora bien, pareciera ser que las nuevas experiencias poco comunes respecto a las experiencias de otras décadas anteriores que forman parte de la vida de los niños, han presentado rasgos confusos en los adultos que ejercen una labor formativa en los mismos (Rojas, 2010), “donde conviven el temor y la extrañeza junto a la sorpresa, el orgullo

y el encanto de una realidad desconocida, llena de posibilidades. Según Vergara, los visualizan como más expresivos y seguros de sí mismos y, a la vez, más imprevisibles y rebeldes que las generaciones anteriores” (p. 775). Así, la misma autora revela que la relación con éstos, en tanto que hijos y alumnos, estaría cubierta por un fuerte sentimiento de “inseguridad e incertidumbre acerca de lo actual y lo futuro, en la medida en que los referentes simbólicos habituales no resultan suficientes para perfilar el rol formativo”

Yendo aún más allá, Rojas (2010) plantea que para algunos autores, la infancia como se la ha consignado desde hace dos siglos, ha muerto. Emergen por tanto, nuevos discursos sobre la niñez, entre ellos los planteamiento de Gajardo (en Rojas, 2010) quien dice que la niñez *estaba* compuesta por una timidez y distancia del adulto. “Ahora parecen ser mucho más “audaces y espontáneos. Del miedo a los adultos, se ha pasado al fenómeno inverso: los mayores parecen tenerle miedo a los niños, a que no se traumen y a que algo les haga mal” (p. 776).

Sin embargo, la realidad escolar vulnerable presenta a su vez, serias complicaciones sobre lo que se dice de la niñez. Así, Román (2003) plantea que en un espacio relacional docente – alumno dentro del entorno descrito y bajo la intención formativa de procesos de enseñanza – aprendizaje de calidad, los profesores desarrollan una postura en la cual predomina una versión del déficit, desde donde es posible hacer lectura de un discurso consistente en consideraciones pesimistas sobre las posibilidades que pueda alcanzar la niñez, destinándolos a no alcanzar procesos cognitivos superiores. Esto determinará su acercamiento pedagógico a no establecer desafíos cognitivos apropiados y a disminuir sus intervenciones académicas, “orientando su quehacer hacia aspectos relacionales y actitudinales” (p. 127).

Un escenario similar plantea Leavy (2013), quien establece que frente a los comportamientos de los niños que se escapan de la norma en los contextos escolares, emergen discursos cuya finalidad consiste en explicar o bien dar sentido a este tipo de conductas, asunto en el cual el trastorno de déficit atencional emerge y vuelve a emerger para cumplir dicha función. En conjunto, aparecen también explicaciones ligadas no a la enfermedad sino que más bien a la “mala educación” que reciben el hogar. Ambos discursos *producen* implicancias en la relación del adulto con el niño, ocurriendo en el primer caso, una

disposición y exigencia de medicalización infantil y en el segundo una versión “más positiva” en el sentido de que esta etiqueta no conlleva a una concepción de una “infancia enferma”

Dicho esto, se toma nota sobre el hecho de los discursos sobre la infancia no solo implican una referencia hacia la misma sino que también encuadran posibilidades de relación y acercamiento, determinando un campo de acción afordante para el despliegue de las potencialidades de la niñez.

Así, cabe preguntarse sobre la formación profesional docente respecto a su preparación de su campo de trabajo, es decir, sobre la niñez. Pertinente entonces es la pregunta ¿Qué lugar ocupan, en la formación chilena de docentes de educación básica, los contenidos y conocimientos respecto a la niñez?

A partir de la pregunta anterior, se revisaron las mallas curriculares de las universidades pertenecientes al consejo de rectores de las universidades chilenas (CRUCH) y también las universidades privadas recientemente incorporadas a esta organización a fin de identificar las asignaturas presentes en la formación de docentes de educación básica que aborden específicamente la niñez o la infancia. Con ello no se pretende una revisión exhaustiva sobre la formación docente en infancia sino más bien una referencia superficial para estimar en alguna medida las fuentes académicas que sustentan posibles conocimientos sobre la niñez. Una revisión más abarcadora implicaría la revisión de los programas de cada asignatura. A continuación, se exponen en la siguiente tabla⁶ las universidades mencionadas:

Universidad	Contenidos sobre Niñez
Universidad de Tarapacá (UTA)	Se aprecian dos asignaturas dentro del segundo y tercer semestre. Estas son, “El Alumno y su Entorno Social” y “Psicología del Desarrollo” respectivamente
Universidad del Bío Bío (UBB)	Se aprecia solo una asignatura en el primer semestre “Psicología General y del Desarrollo”
Universidad Católica	Se aprecia en el segundo semestre la asignatura “Taller

⁶ Se revisaron las mallas curriculares disponibles en los sitios web de cada universidad. En las referencias es posible encontrar el enlace directo a éstas.

del Maule (UC del Maule)	Pedagógico: Sujeto como Constructor de Conocimiento”; en el tercero la asignaturas de “El Proceso de Desarrollo del Escolar de Primer Ciclo de Enseñanza Básica” y Taller Pedagógico: El Escolar de Primer Ciclo de Enseñanza Básica y en el segundo semestre del cuarto año la asignatura de “Escuela, Familia y Comunidad: Mediadores del Desarrollo y Aprendizaje de Niñas y Niños”
Universidad Arturo Prat (UNAP)	Sin asignaturas sobre niñez
Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)	Se aprecia en el segundo semestre la asignatura de “Psicología del Desarrollo”
Universidad de Magallanes (UMAG)	Se aprecia en el primer semestre la asignatura de “Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje”
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)	No se aprecian asignaturas exclusivamente sobre niñez o desarrollo, con excepción de: “Desarrollo del Lenguaje y Comunicación en la Infancia I,II, III y IV”, al igual que Desarrollo del Pensamiento Matemático en la Infancia I, II, III y IV” a lo largo de la carrera. Destaca también en el cuarto semestre “Módulo institucional (Salud del Niño y del Profesor)”
Universidad de Concepción (UDEC)	Se aprecian en el primer y segundo semestre las asignaturas de “Educación, Sociedad y Desarrollo Humano” y “Evolución Cognitiva del Niño” respectivamente. En el sexto semestre se encuentra el ramo de “Prácticas y Teorías del Desarrollo de Habilidades Cognitivas Superiores del Lenguaje y las Ciencias Sociales” y “Teoría y Práctica del Desarrollo Cognitivo Superior desde la Perspectiva de las Matemáticas y las Ciencias Naturales” dependiendo la elección de la mención ya sea Lenguaje y Ciencias Sociales o Matemáticas y Ciencias

	Naturales
Universidad de Chile (UCH)	Se aprecian en el primer año las asignaturas de “Imaginarlos de la Infancia en la Historia y la Cultura”, “Fundamentos del Lenguaje Oral y Escrito en la Niñez”, “Fundamentos de la Educación Matemática en la Niñez” y Perspectivas Contemporáneas del Desarrollo Infantil”. En el segundo año “Corporalidad, Salud y Bienestar en la Infancia”. Por último, en tercer año “Filosofía con Niños y Niñas”
Universidad de Santiago (USACH)	En segundo año se aprecia la asignatura “Psicología del Desarrollo”
Universidad Católica de Temuco (UCTemuco)	Sin asignaturas específicas sobre Niñez
Universidad Católica del Norte (UCN)	Se aprecia en el segundo semestre el ramo de “Psicología Evolutiva”
Universidad de Antofagasta (UANTOF)	Se observa en el segundo semestre el ramo de “Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje”
Universidad de la Serena (USERENA)	Se aprecia en el segundo semestre el ramo de “Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje”
Universidad Austral (UACH)	Se aprecia en el segundo semestre el ramo de “Psicología y Desarrollo”
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA)	Se observa en el segundo semestre el ramo de “Desarrollo Psicológico del Estudiante en Contextos Educativos”
Universidad de Atacama (UDA)	Sin asignaturas sobre Niñez
Universidad Católica de Valparaíso (UCV)	Se observa, en el segundo semestre el ramo de “Psicología de la Niñez y la Adolescencia” así como también se encuentran los ramos de “Construcción del Pensamiento Infantil” en historia, matemática, literacidad y habilidades científicas durante cuatro semestres de la formación

Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	Se aprecian, durante el segundo semestre, las asignaturas de “Aprendizaje y Desarrollo del Escolar” y “Oralidad y Desarrollo Semiótico Infantil”
Universidad Central	No se observan asignaturas relativas a Niñez
Universidad Mayor	Se observan durante el primer semestre, los ramos de “Psicología del Desarrollo” y “Enfermedades Prevalentes Infantiles”. Durante el segundo semestre se encuentra el ramo de “Atención Temprana y Desarrollo Motor”
Universidad Finis Terrae	Se aprecia en el segundo semestre el ramo de “Psicología Evolutiva”
Universidad Andrés Bello	En el segundo y sexto semestre se aprecian las asignaturas de “Psicología del Desarrollo” y “Salud del Escolar Básico” respectivamente
Universidad de los Andes	Se observa en el segundo semestre el ramo de “Psicología del Desarrollo”
Universidad del Desarrollo (UDD)	Se observa en el segundo semestre el ramo de “Psicología del Desarrollo”
Universidad Alberto Hurtado (UAH)	No se observan asignaturas respecto a Niñez

De la revisión realizada, es posible notar que las carreras docentes de educación básica no parecieran tener formación específica respecto a temáticas sobre niñez o infancia propiamente tales, con excepción de algunas universidades que profundizan un poco más estos contenidos. Destacan la presencia de asignaturas que apelan al desarrollo, la mayoría de ellas en los dos primeros años de formación así como también la niñez en relación a algún área educativa (pensamiento matemático, lectoescritura, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.).

En complemento a esta revisión, a propósito del papel que juegan los adultos respecto a la infancia, se revisan a continuación, investigaciones sobre discursos en torno a la niñez de docentes que se desempeñan en sectores vulnerables.

Diversas investigaciones se han realizado sobre discursos de docentes acerca de la infancia o niñez y también sobre jóvenes de enseñanza media. En general, las investigaciones que versan sobre discursos docentes sobre infancia no lo han hecho bajo dicho título, sino que más bien utilizan esa intención para hablar sobre algo particular de la niñez. Por ejemplo, la tesis de magíster de Blanco (2008) utiliza las entrevistas docentes para esclarecer problemáticas relacionadas con la diversidad en el aula, no obstante aún así se producen referencias hacia la niñez que presenta características como problemas o trastornos de aprendizaje o discapacidades permanentes en algún área ya sea audición, visión o del intelecto. Lo interesante de notar aquí es que las características de los niños y niñas con estas condiciones evocan discursos particulares a su situación vital. Un hallazgo de la investigación respecto de esto es el discurso docente respecto a la niñez discapacitada que plantea que a estos niños no “se les puede exigir”. En este sentido, la autora contrasta tales discursos con las investigaciones que plantean que cada sujeto tiene posibilidades de aprendizaje ilimitadas: El desconocer, que toda persona tiene posibilidades de aprendizaje ilimitadas, puede significar estigmatizar a un alumno sólo por el hecho de un diagnóstico, siendo esto un perjuicio grave para el futuro del alumno, además de ir contra los derechos que toda persona tiene de recibir una educación con equidad y de calidad, no importando su procedencia sociocultural, religión, etnia, género o situación particular (p. 54). Se observa en esta investigación como los discursos docentes abren la perspectiva para pensar las herramientas y disposiciones presentes y ausentes en los educadores y también para pensar como éstos habrán por tanto de vincularse con la niñez.

Asimismo, la investigación de Portillo y Wiens (2013) aportan discursos docentes de contextos educativos privados y públicos paraguayos respecto a niños de 6 a 12 años que presentan trastorno de déficit atencional con hiperactividad, los cuales varían dependiendo de la edad y la capacidad empática o más bien comprensiva que le dan al niño con dicho trastorno. La investigación muestra que los docentes que conocen esta patología en alguna medida, logran empatizar mejor con la niñez y la familia de ésta, no obstante se observan también discursos docentes que ubican esta particularidad de la niñez no solo como un problema para el alumno, sino que como un obstáculo para su clase. En rigor, la investigación apuntó a determinar las disposiciones actitudinales de los docentes entrevistados y también

observados respecto a la niñez con este trastorno y se comprobó que el conocimiento respecto al mismo beneficia el acercamiento de los docentes a los niños con este polémico rótulo.

Otra investigación que buscó analizar las interacciones entre clima de aula y práctica pedagógica se topó también con percepciones de docentes sobre sus alumnos, lo que dio pie para que estos esbozaran sus impresiones acerca de la niñez. Si bien eran alumnos de 8° básico de la comuna de Villa Alemana, conocido lugar como pobre y marginal según las autoras, fue posible observar discursos que versaban sobre “aspectos carentes” en estos niños. En general, alumnos con familias irresponsables y alumnos con baja capacidad intelectual. Una de las conclusiones del estudio fue que el contexto definido como se mencionó es asimilado por los docentes “como una realidad que está ahí y que como tal tiene escasas o nulas posibilidades de cambio” (Ascorra, Arias, Graff, 2003, p. 131). Esta situación afectará a todos los educadores, no obstante de cómo afecta al profesor respecto de su impresión de los alumnos, las autoras plantean lo siguiente: Como señala Rogers (en Barca, et al. 1996), entre los elementos que pueden jugar un papel en la formación de las representaciones y expectativas iniciales del profesor respecto a los alumnos están las opiniones estereotipadas sobre determinaciones características de edad, sexo, raza, y clase social, entre otras. Esto puede teñir desde un comienzo la relación que se produce entre profesor y alumno, y dar pie a determinadas expectativas respecto de la interacción entre ambos (pp. 131 – 132). De acuerdo a la teoría discutida más arriba, esto supone serias consecuencias para el trabajo de subjetividad en el cual se encuentra la niñez.

En conjunto a lo que ya se ha expuesto, una tesis de magíster de la universidad de Chile sobre subjetividades docentes se propuso entre otras pretensiones, comprender las necesidades cotidianas de un grupo de docentes de la región Metropolitana, lo que mostró una serie de discursos respecto de la niñez. Entre las necesidades, planteaban lo siguiente: “1) necesidad de trabajar con grupos de estudiantes que no posean ‘deficiencias sociales’, que no sean ‘huérfanos de valores’, que no tengan ‘mala base’ y ‘malos hábitos’; 2) necesidad de relacionarnos mejor con los estudiantes; 3) Necesidad de ejercer mayor control sobre los estudiantes” (Hidalgo, 2014, p. 100). Estos datos muestran ciertos escollos respecto de la relación posible entre educadores y alumnos y se perfilan como serias dificultades a ser problematizadas en la formación de los primeros.

Respecto a lo anterior, el estudio de Urbina, Simón y Echeita (2011) buscó conocer las concepciones de 180 docentes sobre su relación con las conductas disruptivas en el aula en nueve escuelas de una comuna de Santiago de Chile. Si bien la investigación da cuenta de discursos docentes similares al estudio anterior sobre la niñez disruptiva, muestra también una organización de la posición de los educadores respecto a este asunto en dos perfiles. El primero hace referencia a una figura docente que tiende a ser más homogéneo en la lectura que hace del comportamiento de sus estudiantes, es decir, plantea que cada agente (padres, profesores, especialistas, etc.) tiene un rol que debe cumplir para el buen despliegue del quehacer educativo (por ejemplo, si los padres no hicieron su trabajo formativo del niño, no pidan a la escuela que repare lo que no se hizo). Este grupo de docentes se vale más que nada de la instrucción y aplicación consistente de normas, apelando a la capacidad del alumno de autorregularse en algún momento y prefiriendo en general, posturas conformistas respecto de la mejora escolar. Por otra parte, el perfil dos se sitúa desde un punto de vista contrario, enfatizando un trabajo colaborativo entre las familias y los apoyos disponibles dentro de la escuela para afrontar la conducta disruptiva, particularizando el quehacer con los niños y niñas a fin de asegurar una educación de mejor calidad para todos/as los/as estudiantes.

Además de lo anterior, el estudio mostró que los perfiles difieren respecto al ciclo básico, siendo aquellos que realizan sus clases en el primer ciclo quienes se sitúan en el perfil dos, mientras que a medida que suben los cursos, los/as profesores/as se sitúan en el segundo ciclo básico.

En la línea de las investigaciones sobre percepción docente, como la que se acaba de citar, el estudio de Lowe y Chapparo (2010) sobre percepción de profesores/as, padres y madres mostró que los/as primeros/as consideran una participación exitosa de la infancia en la escuela cuando en grupos de niños y niñas se logran conductas como compartir, cooperar y contribuir al trabajo escolar especialmente dentro de la sala de clases. Al mismo tiempo coincide con otros estudios que cita respecto a que el logro de la participación (concepto que se define de modo diferente según cada entrevistado en el estudio mencionado) se relaciona con el aprendizaje sobre el control de sí mismo, el manejo de los sentimientos propios de las situaciones de estrés del trabajo como ser dejado fuera del mismo, lidiar con las críticas y el escalamiento de la ira. El estudio concluye sobre la necesidad de investigar las nociones de

tomar riesgos y afrontar desafíos en el quehacer escolar por parte de los niños y de cómo orientar a los adultos, sean docentes, terapeutas y padres a guiarles en esta dirección en tanto favorece su desarrollo personal. Si bien el estudio anterior se focalizó en aquellos estudiantes que reflejan dificultades en el comportamiento respecto a la participación en los trabajos escolares, emerge también la necesidad de continuar investigando sobre algunas dimensiones de la niñez con el fin de aumentar la capacidad educadora de los adultos que se desempeñan como educadores.

Otra investigación esta vez orientada a la salud mental docente y la realidad escolar (Corvalán, 2005), mostró como uno de los puntos problemáticos (entre muchos otros como las condiciones de trabajo y las relaciones interpersonales en la escuela), las complicaciones propias del trabajo con sus alumnos a pesar de ser esta relación la más significativa en el contexto que se abordó. Este entorno es precisamente un ambiente municipal de la región metropolitana y se desprende de él la necesidad de preparación de los docentes para hacer frente al conjunto de diversidades que caracterizan a estos lugares.

En esta misma lógica, el estudio de Valdebenito (2009) sobre el rol del profesor de educación básica en espacios vulnerables abrió un espacio al discurso de los docentes sobre sus alumnos, los cuales resaltan el hecho de que la escuela no discrimina a los alumnos y facilita matrícula a todos ellos. Se refieren a ellos como “niños malos”, niños con problemas familiares, sociales y de asistencia y que por tal realidad se encuentran limitados para el aprendizaje. Al respecto el autor sostiene que: Habitualmente las reacciones y comportamientos ante otras personas están mediatizadas por la percepción y representación social que se tiene de ellas, y esto también ocurre dentro del ámbito educativo. Entonces si los docentes preconiben al alumno con un fracaso escolar, por su realidad social y familiar compleja, su trabajo como profesor lo realizará a partir de dichas concepciones de sus alumnos (p. 51). Cabe agregar que los discursos docentes de la investigación citada apuntan principalmente a la calidad de niño en cuanto a obstáculo para la obtención de logros escolares, lo que suscita cuestionamientos respecto a la cosificación de la niñez.

En conjunto, la investigación señalada muestra también información respecto a otros intereses del presente estudio, puntualmente a discursos docentes respecto a la niñez vulnerable, donde plantean de ellos sus problemáticas para el aprendizaje pero también la

atribución de una necesidad de cariño y autoestima. Se ve como la afectividad de los docentes se articula para perfilar una intervención que no es en sí misma pedagógica. En la investigación, la realidad social de los alumnos ha llevado a algunos profesores “a dar sentido al afecto como un medio de acercamiento y llegada al alumno; como una forma necesaria para el trabajo con ellos y sus familias (p. 69). En general, estas conductas se remiten a una intervención pedagógica “cariñosa” y empática.

Un último aspecto interesante del estudio citado es el reconocimiento de los docentes de su propia experiencia como alumnos, desde donde recuerdan que el haber sido importantes para el educador marcó un punto importante para su praxis con la infancia, así como también aquellos docentes que no recuerdan con agrado su vida escolar se posicionan en una vereda contraria para su vinculación con los educandos: A partir de la experiencia de aprehensión social vividas como alumnos, la escuela para los profesores adquiere un universo de significados, con respecto a su misión de educar, el cómo hacerlo y las relaciones interpersonales que se germinan entre los actores de la comunidad escolar” (p. 63).

En la línea del estudio anterior, se encuentran variados estudios sobre resiliencia, los cuales buscan facilitarla a alumnos de entornos vulnerables. Uno de ellos mostró efectivamente que el afecto docente traducido en una vinculación activa, más simétrica, empática y de interacción constante favorece la relación profesor – alumno y otorga a estos a estos últimos un sostén mínimo para la disposición al quehacer escolar. “Todos los entrevistados reconocen la importancia del afecto, expresado en general en un contacto corporal acogedor, en gestos de reconocimiento o en la disposición para escucharlos y brindarles apoyo emocional cuando los requieren” (Belloni y Villalobos, 2006, p. 91).

Algo en contraste con estos temas abarcados por el estudio anterior, fue la investigación de Parada y Riquelme (2013), quienes estudiaron las nociones respecto a la educación para la libertad en docentes de educación básica inicial en una escuela particular subvencionada. Sus hallazgos muestran discursos docentes sobre la niñez fuertemente orientados a la tarea educativa bajo las nociones de mercado y estigmatizándolos según la realidad social de la que vienen. La investigación reveló que a estos niños considerados por ellos “inferiores” es necesario guiarlos e imponerles lo que deben o no deben hacer sin ningún proceso reflexivo – crítico.

Por último, resulta interesante una investigación que buscó las concepciones niñez en la obra chilena de Marcela Paz conocida como “Papelucho”. En este estudio, sobresale una fuerte crítica hacia los adultos en general, denotando que existe un trecho entre los procesos que llevan a cabo los adultos en contraste con la vida de los niños. Papelucho en todos los libros se refiere a los adultos con una opinión negativa. Hace críticas bastante importantes desde la niñez hacia el mundo adulto. Da cuenta que hay una gran diferencia entre la forma de vivir y de pensar de los niños y niñas, y “de la gente grande”, donde estos últimos serían los equivocados (Montecino, 2013, p. 72).

En general, las investigaciones citadas otorgan una panorámica de la niñez vulnerable y de las distintas posiciones de los educadores para su trabajo con ésta. Se observan en estos estudios algunas referencias ligadas a la condición social de los alumnos y a ciertas aproximaciones afectivas sin discutir sobre cómo los procesos psíquicos de la infancia influyen también en su desempeño escolar. Asimismo, los estudios citados reflexionan sobre las concepciones a priori de los niños y las marcas que estas suscitan para la vinculación con ellos dentro de pretensiones mayores, como las nociones sobre libertad, resiliencia, rol profesional, necesidades docentes, etc., sin ahondar sobre el concepto de niñez de manera exclusiva ni de los aspectos que les suscitan. Además, ninguna de estas investigaciones propone un marco teórico basado en los procesos mediante los cuales se consolida el aparato psíquico en la niñez y las repercusiones que esto tiene dentro de la relación de los educadores con los educandos así como del papel que juega el afecto más allá de las nociones que se documentan como “cariño” y “empatía”. Dicho así, el siguiente estudio propone una profundización de los estudios citados, centrándose específicamente en el concepto de niñez en contextos vulnerables y de los aspectos que este concepto suscita particularmente a los docentes de educación básica, para desde ahí discutir la injerencia de estas concepciones en el trabajo de subjetividad que realiza todo niño y niña.

Entonces, a partir de la revisión anterior, se presentan a continuación, los objetivos del presente estudio:

OBJETIVOS

General

Describir los discursos respecto a la niñez de docentes de educación básica con experiencia en contextos vulnerables

Específicos

- 1.- Identificar en los discursos docentes, los contenidos relativos a la niñez
- 2.- Identificar en los discursos docentes, las fuentes que sustentan sus nociones sobre niñez
- 3.- Identificar en los discursos docentes, aquellos aspectos del trabajo con la niñez que les planteen mayores facilidades en su práctica diaria
- 4.- Identificar en los discursos docentes, aquellos aspectos del trabajo con la niñez que les planteen mayores dificultades en su práctica diaria
- 5.- Identificar los afectos que evocan docentes de primer ciclo básico pertenecientes a contextos vulnerables respecto a su trabajo con la niñez
- 6.- Identificar, en los discursos docentes, aspectos emergentes en torno a la niñez que trasciendan la búsqueda determinada por los objetivos ya establecidos

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque Metodológico

Debido a que este estudio trabajará con la descripción de los discursos docentes acerca de la niñez, resulta pertinente inscribirlo en el marco del quehacer cualitativo con un enfoque descriptivo puesto que pretende generar hipótesis y teorías respecto a un fenómeno particular, siendo adecuado cuando se busca comprender tal fenómeno desde la perspectiva de los/as actores/as protagonistas, privilegiando los procesos subjetivos de significación de la realidad (Denzin y Lincoln, 1994, en Muñoz y Valenzuela, 2009).

Caracterización de los Participantes

Se trabajará con cinco docentes acorde a los siguientes criterios de inclusión:

- Docentes pertenecientes a distintos contextos escolares con vulnerabilidad escolar. Esto porque se prefiere abarcar distintos contextos vulnerables en base a las investigaciones revisadas, las cuales muestran similitudes y diferencias respecto a la niñez. De este modo, se pretenden recoger diferencias y similitudes que den cuenta de la influencia del contexto para levantar sus nociones sobre niñez. A modo de ejemplo, un contexto con vulnerabilidad escolar que trabaje facilitando resiliencia bajo la modalidad de un curriculum implícito puede producir diferencias en los discursos de sus docentes en torno a la infancia respecto de otra escuela que no tenga estas estrategias. No se pretende realizar un análisis exhaustivo de estas diferencias sino más bien consignarlas como elementos posiblemente influyentes en lo que los docentes puedan decir sobre la niñez.
- Docentes que tengan una base de cinco años de experiencia laboral en contextos vulnerables y
- Que se encuentre en actual ejercicio.

Estrategia de Selección de Participantes

Se utilizarán dos técnicas descritas a continuación según Bonilla y Rodríguez (1997):

- Muestro intencional: consistente en una elección a priori de sujetos, en tanto que estos cumplen con los requisitos que vendrán a otorgar la información que se busca recopilar.
- Muestreo encadenado o bola de nieve: consistente en identificar informantes a partir de los mismos participantes, en tanto que recurren a sus colegas o conocidos según se adecúen a los requisitos propuestos por el estudio.

En función de lo anterior, la siguiente tabla muestra finalmente a las participantes que accedieron a la entrevista, mediante las estrategias señaladas, así como también su experiencia en contextos vulnerables.

Docentes	Género⁷	Años de experiencia en contextos vulnerables
Docente 1	Femenino	6 años
Docente 2	Femenino	29 años
Docente 3	Femenino	6 años
Docente 4	Femenino	8 años
Docente 5	Femenino	29 años

Técnica de recolección de información

Para la recolección de información se trabajará con la entrevista en profundidad debido a que mediante ella es factible hacer una indagación exhaustiva a fin de lograr que el entrevistado se exprese con la mayor libertad posible, de modo que expresen con detalle sus motivaciones, sentimientos y creencias sobre algún tema (Mejía, 2006). En este sentido y como plantea Gainza (2006), el/la entrevistado/a es situado/a como un/a “portador/a de perspectiva” la cual será manifiesta y elaborada en el encuentro dialógico con el entrevistador.

Se toma partido por ella precisamente por su proceso exhaustivo de indagación así como también por su alto nivel de adaptación e invención frente a diversas situaciones (Mejía, 2006). Al respecto, la información será retenida mediante hardwares extraíbles y posteriormente serán transcritas.

Estrategia de análisis

Considerando que se trabajará con los discursos docentes, resulta pertinente la definición que hace Larraín y Medina (2007) respecto al concepto discurso, pues lo conciben como “un conjunto de aproximaciones al estudio del lenguaje que comparten el hecho de entenderlo como lengua viva, corporeizada, perteneciente a un entorno específico y a hablantes particulares”. Dicha pertinencia descansa en el interés que pone la investigación en diferentes

⁷ Según el anuario del MINEDUC del año 2013, se constató que la pedagogía en educación básica tiende a ser una carrera preferida principalmente por mujeres, lo que hizo más probable encontrar un campo de estudio principalmente femenino.

sujetos que se desenvuelven en un contexto puntual caracterizado por los indicadores de vulnerabilidad escolar.

Ahora bien, para llevar a cabo el análisis de estos, se utilizará el recurso de la estrategia de análisis estructurante de contenido (Flick, 2007), cuyo objetivo será ordenar la información adquirida en las transcripciones de las entrevistas. Para ello, se utilizarán las preguntas que operacionalizan los objetivos específicos, levantando categorías mediante un procedimiento de estructuración respecto al contenido, a fin de organizar la información conforme a las pretensiones de la presente investigación (Flick, 2007). A modo de ejemplo, la primera pregunta en relación con el primer objetivo específico refiere a ¿Qué se dice sobre la niñez en los discursos docentes? Desde esta interrogante se levantarán categorías (con sus respectivas definiciones) acerca de la niñez que, en términos hipotéticos, podrían ser “C1, la niñez de contextos vulnerables; C2, la niñez con diagnóstico, C3 las familias de la niñez, etc.”

Una de las principales razones por las que se ha optado por este método es la que da el mismo Flick (2007), quien refiere que “la formalización del procedimiento produce un esquema uniforme de categorías, que facilita la comparación de los diferentes casos a los que se aplica hasta el final. Esto es una ventaja sobre los procedimientos analíticos más inductivos, orientados a casos o ambas cosas” (p. 209). Así dicho, la estrategia planteada propone una forma más eficiente para la búsqueda y obtención de la información propuesta por el interés de la investigación.

Una vez establecidas las categorías y organizada la información, se interpelarán los contenidos descubiertos con la teoría y las investigaciones citadas en el marco teórico a la luz de los objetivos de investigación. Se configurará así, un encuentro entre la niñez que se desprende de las investigaciones psicoanalíticas y las nociones de niñez que los docentes entrevistados manejan para su trabajo con ella, para problematizar a posteriori, las consecuencias de este encuentro en términos del trabajo de subjetividad en el cual se encuentran los niños y las respectivas repercusiones que esto tendrá para su salud mental y el quehacer escolar.

Criterios de rigor metodológico

Resulta necesario esclarecer los criterios de rigor científico para la investigación cualitativa debido a las constantes críticas que versan sobre la dificultad de evaluar estos procedimientos indagativos. Al respecto se presentan los siguientes criterios cuyo objetivo es favorecer la veracidad del estudio:

- **Triangulación de Datos:** Según Flick (2007), este tipo de validación de las investigaciones cualitativas es uno de cuatro tipos y consiste en la utilización de diferentes fuentes de datos. Denzin (en Flick, 2007) distingue (para hacer efectiva esta) entre tiempo, espacio y personas, proponiendo estudiar el fenómeno en cuestión en distintas fechas, lugares y mediante diferentes personas. Resulta pertinente considerar este criterio debido a que se trabajará con cinco personas, pertenecientes cada una a distintos contextos y entrevistados cada uno en un tiempo diferente, cumpliendo así con los criterios de validación requeridos para el estudio. En términos específicos, esta triangulación se hará bajo el análisis de agregado de personas, el cual consiste en la integración de datos correspondiente a la selección de individuos y no de grupos, relaciones u organizaciones (Arias, 2000).

- **Credibilidad o Autenticidad:** Se espera de este criterio que los hallazgos obtenidos sean – valga la redundancia – “creíbles” y se hace el símil con el criterio de validez interna correspondiente a las investigaciones cuantitativas (Flick, 2007). De acuerdo a los planteamientos de Cádiz (2006, en Erazo, 2011) y Castillo y Vásquez (2003, en Erazo, 2011), este criterio se cumple cuando son los propios participantes otorgan veracidad a las interpretaciones desarrolladas por los investigadores, lo que hace necesario volver a los sujetos entrevistados y presentar los hallazgos a fin de limpiar los sesgos que pudieran haber aparecido. Al respecto, no fue posible tomar reuniones con las docentes debido a su ocupada agenda de fin de año, por lo que se procederá a discutir los resultados en el período previo a la defensa de este trabajo.

- **Transferabilidad o Aplicabilidad:** Este criterio de validación se relaciona con la capacidad de generalización propia de la validez externa correspondiente a los estudios cuantitativos, no obstante no pretende generalizar en el sentido como lo proponen los tipos de estudio mencionado (Flick, 2007), sino que tiene que ver con “la

posibilidad de establecer nexos entre partes no estudiadas del caso original o realizar su extensión a otros casos” (Sandoval, 2002, p. 194). En complemento, Erazo (2011) sostiene que la transferabilidad y sus posibilidades de generalización tienen que ver con las formulaciones de hipótesis de trabajo factibles de aplicar a entornos similares, lo que requiere una descripción ajustada de los contextos de donde se obtuvieron los resultados. Al respecto, este estudio busca participantes con similares características y pertenecientes a establecimientos educativos con características compartidas, siendo una de ellas el índice de vulnerabilidad. En conjunto, se propone también el realizar una descripción en mayor detalle de los mismos, resguardando por su puesto, aspectos de su identificación.

Aspectos éticos

Además de los criterios de rigor considerados también como aspectos éticos y a fin de transparentar el proceso y las intenciones del estudio, se redactará un consentimiento informado que será entregado y explicado a cada participante. Se incorporarán en el todos los asuntos respecto a lo que ocurrirá durante la situación de entrevista así como también los objetivos e informaciones pertinentes relativos a la investigación. Se asegurará la confidencialidad y se hará saber también sobre los beneficios de participar en ésta en conjunto con los potenciales riesgos, asegurando la posibilidad de que el entrevistado pueda dejar la situación de entrevista en caso que lo desee. Asimismo, se detallarán en él los datos del investigador con el objetivo de que el entrevistado pueda recurrir a él si es que necesitase hacerlo.

RESULTADOS

A partir de la revisión de las entrevistas transcritas, se presentan a continuación los resultados de las mismas según las interrogantes que guían la presente investigación. Para ello, la información se ha organizado en función de cada pregunta de investigación y respondiendo a una búsqueda de semejanzas y particularidades de las participantes, tal y como propone la metodología señalada y a propósito del criterio señalado de triangulación de datos. De esta forma, la información se presenta indicando primero los aspectos semejantes

que reportan dos o más docentes, a pesar de pertenecer a contextos escolares diferentes, continuando luego los aspectos particulares, es decir, aquellas situaciones que cada docente reporta desde su vivencia subjetiva y diferenciada de las demás.

Pregunta 1: ¿Qué se dice sobre la niñez en los discursos docentes?

Con base en lo anterior, se exponen a continuación, los discursos acerca de la niñez de docentes que trabajan educando a niños y niñas de primer ciclo básico que habitan en contextos vulnerables. En esta primera pregunta, se dará lugar a lo que las docentes entrevistadas refieren sobre la niñez de hoy según sus observaciones y reflexiones, a fin de situar la forma en cómo ésta es comprendida, para luego discutir las vicisitudes que se logran desprender de ello para el trabajo con la infancia. Así entonces, se expone lo que las docentes describen sobre la niñez de contextos vulnerables:

1) La niñez responsiva al afecto: se desprende de las cinco entrevistadas, que la niñez responde positivamente a la entrega de cariño por parte de las educadoras.

“me llama la atención la realidad de los niños, eh, que es una realidad mucho más afectiva por ejemplo, mucho más cercana, la realidad de los niños vulnerables es muy distinta a la realidad de los niños que no son vulnerables eh, porque en la vulnerabilidad está la necesidad, como te decía antes, pero también está esa sobrevaloración entre todos, el poder forjar lazos, el poder todavía tener el espacio para entrar con sensibilidad, siento que en estas escuelas vulnerables tu todavía puedes hablar desde el corazón, todavía puedes hablar desde la esencia de lo humano, como sentimiento ¿cachai? ehm, todavía nos podemos acompañar, nos podemos querer...” (Docente 1, p. 2, párr. 14)

“no vas a llegar al niño si no es por medio del afecto. Una persona que no tiene esta condición, no sé si es condición también pero, esta habilidad de relacionarse por medio del, no sé, de la acogida ehm, el niño va generando incluso temor creo yo, porque ellos están acostumbrados, un niño de seis años está acostumbrado a que la mamá lo tome en brazos, que la mamá incluso lo vista, que tenga un vínculo muy muy cercano con su madre, con su tío o con su hermana, como para que la profesora cuando llegue al colegio se lo corte, ¿cachai?” (Docente 1, p. 5, párr. 44)

“los que tienen carencias sí, ellos buscan en ti, que reafirmes, porque también hay papás que son eh, a ver, no sé cómo usar la palabra, que los tratan mal, les dicen tonto” (Docente 2, p. 8, párr. 82)

“...los agreden, entonces ellos buscan mucho que tú, si tú le dices que llegó lindo, uhh, ellos se creen todo y te creen...” (Docente 2, p. 8, párr. 84)

“claro, pero no solamente el afecto del cariño del abrazo, es otro tipo también, el de la seguridad que uno le da a los niños, porque los niños saben cuando tú tienes miedo, pena, sufrimiento, alegría, ellos

te reconocen inmediatamente “tía le pasa algo”, es que ellos saben que están con una persona que yo los voy a cuidar, los voy a defender, los trato bien, no tengo mayor problema con eso, no soy agresiva, en ese sentido, entonces es eso, como que me vean ahí y sepan que yo estoy y que están seguros” (Docente 3, p. 13, párr. 288)

“Yo creo que lo emocional se ha perdido. Eso de la palabra ternura... raro escucharlo. La parte afectiva, el mirar de otra forma la vida. De que... pucha, de que tení’ que vivirla, pero... de piel, que da lo mismo si no lograste el resto. ¿Me entendí’? De que el cabro chico si no aprendió a leer... bueno, eh, a lo mejor con la parte afectiva lo va a lograr, ¿me entendí’? Pero si lo estai’ golpeando porque... no te resulta de esa forma. Yo creo que la parte afectiva, en la carencia. Los chiquillos de hoy, de acuerdo a eso viven po’. Y lo que ven en la casa... la parte agresiva, de esa forma responden”. (Docente 4, p. 15-16, párr. 278)

“Por esta famosa “wea” del abuso de menores como se llama de la pedofilia fíjate que mis niños todos me daban un piquito chiquitito cuando yo los recibía en primero todos me daban un besito y yo lo tuve que dejar por esta famosa cuestión de la pedofilia, te lo juro era como darle un beso a mi nieto o a un hijo porque eso eran para mí ya, hoy día igual les doy un besito en su cara ellos igual se despiden hay algunos que me abrazan hay otros que, que yo te digo que son como, como una esponjita hay uno por ejemplo el Kevin yo se que ese niño es maltratado verbalmente muy maltratado y él me dice profesora la quiero tanto y se te apegas como una lapita y él se va y se devuelve ¡y! me olvidaba de su beso...” (Docente 5, p. 10, párr. 189)

2) La niñez es agresiva: todas las entrevistadas reportan que la niñez de hoy presenta comportamientos violentos:

“...no, no, porque yo diría que en términos sociales son bastante violentos.” (Docente 1, p. 9, párr. 90)

“Ah claro, son niños mucho más violentos, eh, que no quiere decir que nosotros no hayamos sido violentos, pero creo que si son más violentos. Sí, el niño de hoy se relaciona... yo creo que el último año, no los últimos años. El último año, los últimos seis meses los niveles de violencia han bajado respecto a años anteriores” (Docente 1, p. 11, párr. 124)

“sí, es diferente, mi estrategia que yo aplico este año no puede ser la misma para el otro año porque son otros niños, tienes que también empezar a estudiarlos, cómo son, como son los papás también, sí. Y lo otro, para empezar a entender a esos niños tú tienes que estudiar, conocer su situación familiar, porque a veces hay niños que son muy pesados, agresivos, pero tienen un por qué...” (Docente 2, p. 9, párr. 90)

“yo creo que sabí cual es la mayor? La agresividad encuentro. Los niños son agresivos ahora también. Antes no, uno jugaba a cositas, la cuerda, los niños jugaban a la pelota pero yo no recuerdo haber visto en la básica las peleas que he visto ahora, son peleas salvajes y que en una oportunidad en un colegio municipal a cuchillos, parecía el óvalo de la cárcel...” (Docente 3, p. 5, párr. 82)

“...pero entonces la agresividad, en todo sentido. Los chiquititos son súper agresivos. Se pegan y dicen que juegan, pero es muy agresivo.” (Docente 3, p. 5, párr. 82)

“Nooooo, el del terror. Sí te puedo contar de un curso que estuve haciendo un reemplazo, que la profesora está con licencia, por el mismo caso. Todos. Todo el curso es atroz. No hay normas, comen en la sala, se tiran los estuches, tú le hablas no te escuchan, se agreden físicamente.” (Docente 4, p. 3, párr. 64)

“Brutal, por ejemplo, se pescan del cuello, se tiran al suelo. Yo digo: pero si te llegas a golpear la cabeza te va a pasar algo, ¿me entendí”? Pero les da lo mismo, “pf”, te hacen así. Es como que eso prima ahora a lo otro. Es lo que yo trato de trabajar con mi curso, eso no ocurre, ¿me entendí?”, pero yo te estoy hablando del contexto del otro curso que yo fui. En mi curso ya no ocurre eso.” (Docente 4, p. 16, párr. 288)

“El proceso que hay que hacer y que al final no puedes expulsar a un niño o sea yo no puedo, no, no, no entiendo, se me hace muy difícil comprender que un alumno que agrede a un profesor verbalmente, que lo empuja, que se te pone, que se te para como gallito, así como, aquí estoy yo po hueon, así al director, no se puede echar de la escuela.” (Docente 5, p. 24, párr. 387)

“Esos niños son pero terribles, terribles porque esos niños en la pura mirada tú sientes el, como te dijera yo, el odio que sienten contra la sociedad contra todo, esos niños lo demuestran en su actuar son agresivos son niños que no se cómo calificarlos pero con esos niños sí que cuesta...” (Docente 5, p. 25, párr. 409)

3) Sobre la niñez con diagnóstico de SM: según las entrevistadas, la niñez con diagnóstico de salud mental (SM) se describe como problemática, sobresaliendo como algo común, referencias respecto al trastorno de déficit atencional y al medicamento

3.1) La niñez con TDA: cuatro de las cinco docentes dan cuenta de la niñez con este diagnóstico y los problemas que les suscitan:

“Yo le hago clases a tres, cuatro, cinco, seis, siete cursos y mi experiencia con ellos ehm, en algunos casos son, es un tema, es un tema. En otros no se nota tanto ehm, es difícil po, es difícil porque uno, como te decía yo, bajo esta mirada más constructivista uno trabaja con el material concreto, con la visualización, con el tacto, etc., el niño con déficit atencional no sigue las instrucciones, partiendo por eso. Entonces es complicado llegar a la construcción del aprendizaje con ellos cachai, porque él en definitiva va a construir lo que él piensa no más po cachai, lo que él pretende hacer, nada más...” (Docente 1, p. 17, párr. 194)

“...claro, a diferencia de los niños que no tienen este déficit atencional. Muchos lo tienen asociado a una hiperactividad, que pueden reptar por la sala todo el rato y otros a una hipoactividad, donde tú los veis, el niño te mira, pero no te está escuchando” (Docente 3, p. 10, párr. 220)

“Sí po’, la mayoría del curso es así. Si po’, si todos los cursos de ahora son la mayoría con déficit atencional. Eh, los que son muy disruptivos porque... uno empieza a decir: chuta, este cabrito no quiere ser así, pero se mueve en el asiento, molesta al del lado, molesta mientras todos están trabajando. Yo trabajo mucho con las mamás, te contaba de nuevo. Es una experiencia donde tú tienes que trabajar mucho con los papás. Y... que vayan al especialista. Y las pastillas son mágicas.” (Docente 4, p. 24, párr. 480)

“No, no, no transformarlo sino que incentivarlo, motivarlo buscando también el por qué, porque no porque si los niños son así, bueno obviamente que él por todo el diagnóstico que tiene cierto, él es un niño que no aprende a la primera ni a la segunda aprende a la tercera porque aparte de ser hiperactivo tiene déficit atencional y como te digo tiene un déficit cognitivo entonces yo he buscado las estrategias a él se le evalúa en forma personalizada ya, yo por ejemplo a él le cuesta leer yo le leo los textos para poder que él tenga una mejor comprensión a pesar que no sea escrita pero que sea oral ya, pero así todo él no, no me responde porque su motivación no está en estar en la sala de clases ya, entonces yo a través del diálogo he tratado de estimular, de conversar” (Docente 5, p. 7, párr. 131)

3.2) La niñez y el medicamento: cuatro de las docentes refieren la necesidad de algún tipo de intervención que por lo general, consiste en medicamentos, los cuales producen una actitud positiva hacia los deberes escolares por parte de la niñez que los consume.

“que para mí no es solución, es un parche nomás, porque el niño cuando se le acaban las pastillas sigue siendo igual, entonces yo no soy, no soy muy, o sea no solicito a los apoderados en realidad la medicación, les solicito otro tipo de medicamento sí. Tratamiento psicológico, familiar, de apoyo, etc., pero no al medicamento.” (Docente 1, p. 15, párr. 166)

“yo también tengo mi sobrino y todo” y ya, yo estaba pendiente de la mamá del Darin, y ahí la mamá del Darin reflexionó, yo creo que ayudó mucho esa reunión de padres entre ellos y llevó al niño al especialista y ahora al Darin le ha ido súper bien en tercero y cuarto y está con medicamentos y yo todavía pregunto, porque conmigo fue un torbellino, le costó, apenas alcanzó sus notas mínimas y yo luchaba con la mamá, citaba al papá a que le ayudara, que pasaba con el niño... hizo puras embarrás, me acuerdo de una vez, metió el zapato al baño, después se puso el mismo zapato a la taza del baño, o fue que enjuago el zapato... no si hacía puras leseras cuando estaba conmigo en primero y en segundo. Y ahora, tú lo ves diferente, entonces que increíble el medicamento y que la mamá no viera en el medicamento una droga sino que es un apoyo, eso. Pero, soy muy respetuosa del especialista, porque también uno comete el error de decir “no, todos estos niños tienen problemas” y no po, no todos tienen problemas, sino que son otros problemas, emocionales también que les afectan po...” (Docente 2, p. 14, párr. 162)

“Es con hiper e hipo. Entonces bueno, ahí, hay que derivar inmediatamente a esos niñitos y que los evalúen y si es necesario que tomen algún medicamento para que ellos puedan cambiar esa situación se hace. Ahora esto se sigue, en donde hay, si el niño está, el que era hiperactivo, está como no sé, una planta eh, hay algo que está pasando, se vuelve a citar a la mamá, que vuelva a llevar al médico, seguramente la dosis es muy alta... y cuando las niñas, hay niñitos que están por ejemplo hipo, así pegadas, muy muy down, que está mirando pero no cacha nada, eh, el tratamiento también es con medicamento y también se hacen observaciones...si la niña presenta un cambio de personalidad muy brusco también se le pide a la mamá que la vuelva a llevar al médico hasta que se le acomode...” (Docente 3, p. 10, párr. 222)

“... eh, pero generalmente es todos, todos los niños que presentan hiperactividad terminan con medicamentos. Ahora, hay unos poquitos, los menos, que tú puedes conversar con ellos y los niños se cambian, entonces ahí pienso que a lo mejor no era hiperactividad” (Docente 3, p. 10, párr. 224)

“Y las pastillas son mágicas. Te prometo que son mágicas para ciertos niños, no para todos, pero para ciertos niños sí.” (Docente 4, p. 24, párr. 484)

4) La niñez diversa: según tres de las docentes, la niñez tendría la particularidad de ser diversa o variada, es decir, que cada niño y niña serían diferentes entre sí:

“En una sala tú te encuentras con 40 niños, en otras te puedes encontrar con 20, en otras con 15, en otras con 45, pero son todas personas distintas, con necesidades distintas, con intenciones distintas, con realidades distintas” (Docente 1, p. 6, párr. 58)

“pero son todos distintos, todos con necesidades distintas, todos con intenciones distintas, con realidades distintas, entonces eh, el docente tiene que encargarse primero de conocerlos, como te decía en delante, conocerlo, relacionarse afectivamente con cada uno de ellos” (Docente 1, p. 6, párr. 58)

“son todos distintos, todos, todos, todos. Son niños...o sea tú te puedes encontrar con niños que son súper afectivos y otros que son súper lejanos, niños que son muy violentos en su generalidad eh, niños que eh, son bruscos así como en términos de sus juegos, de sus relaciones” (Docente 1, p. 8, párr. 74)

“...son diversos po. Tienes niños que son eh, eh, muy inteligentes, a quienes les cuesta, tienes niños muy sociables, niños agrandados, niños mamones que le decimos nosotros; no, una diversidad, tú no trabajas siempre con el son todos iguales, no, y cada curso es diferente, eso también te lo puedo decir” (Docente 2, p. 8, párr. 88)

“oh, eh, es como, es que es demasiada la variedad, es como de todo, niños normales; que podría decir yo normal, un niño que no presenta ningún problema, niños que presentan mucho problema, niños que no entienden nada, niños que están en otro planeta, otros que toman medicamentos, otros que lloran por cualquier cosa, otros que no siguen ninguna instrucción, tú les puedes decir agáchate y nada; entonces en general, es demasiado variado, muy, demasiados tipos de niños” (Docente 3, p. 4, párr. 60)

5) La niñez imperiosa: es decir, una niñez que compele al/la adulto/a a su servicio, donde la niñez busca salirse con la suya, situación que muchas veces desafía la autoridad adulta. Cuatro docentes reportan esto:

“... incluso suplen sus necesidades a partir de sus realidades. El niño, por ejemplo que está en el contexto del colegio donde yo trabajo, si el niño está aburrido el va a salir sin permiso, a la calle, a jugar a la plaza, punto cachai, ellos suplen con inmediatez sus necesidades” (Docente 1, p. 10, párr. 102)

“... es un desafío. Yo creo que el adulto no sabe todavía como enfrentarlo...no sabemos, no sabemos cómo enfrentarlo y ahí entra todo lo que hablamos en delante porque que es lo que pasa cuando un niño por ejemplo es desafiante con el adulto ‘ah no, este niño tiene que tener tratamiento cachai’” (Docente 1, p. 11, párr. 114)

“... lo protege tanto, eso. Pero como te digo, los niños de ahora son muy diferentes. Antiguamente, o con nosotros el doble, el doble de sumisa frente a lo que decía el profesor. Ahora no po, estos niños son... y es chiquitito, en primero, en segundo te dicen po. Y pa qué te cuento en kínder, algunos son groseros “tú no soy mi mamá, tú no me mandai” y así po (risas), hay un cambio. Entonces tenemos una lucha constante de no perder la autoridad, eso, entonces a veces llegamos a la conclusión con los profesores, que la autoridad hay que ganársela con los chicos” (Docente 2, p. 10, párr. 110)

“Imagínate, antes uno puro escuchaba, éramos menos participativos. Los niños de ahora, ellos todos quieren participar, son más participativos ahora que antes...” (Docente 3, p. 5, párr. 92)

“Por ejemplo yo, suponte tu que le digo, mira le digo yo tú no te calmas, tú no haces tus tares te voy a dar un solo aletazo en el tambembe (risa) a me dice usted sabe que no puede po porque yo la denuncio y que me vas a denunciar si porque los niños no pueden ser maltratados a los niños no se les puede pegar” (Docente 5, p. 5, párr. 91)

“Mira yo es una de las cosas que yo discrepo y que yo he notado porque los años que yo llevo trabajando como profesora que cuando comenzó el bum de los derechos del niño se perdió el respeto a la autoridad, se hizo un abuso promocional como intercomunicacional el acentuar, el, el, el ser tan, como te dijera yo el ser tan reiterativo en los aspectos de los derechos del niño porque los niños internalizaron de mala manera eso hasta cierto punto que yo desde ahí, que yo veo un cambio sustancial en la conducta y en la falta al respeto por la autoridad tanto hacia sus padres como a nosotros los educadores, hoy día no hay respeto hacia los educadores, bueno en realidad nunca se le ha respetado pero esto fue en crechendo” (Docente 5, p. 5, párr. 97)

6) La niñez transparente: tres docentes se refieren a la niñez transparente en el sentido de que ésta revela las dificultades que rodean su vida, haciendo comentarios generalmente de problemas familiares:

“lo que es que, a ver, ella se separó del papá y tiene una nueva pareja y esa nueva pareja no lo quiere a él y él, ella mandó este niño, el papá parece lo pidió del sur y se fue al sur. Pero un día estábamos hablando de un cuento y de repente él dice “sí dijo, porque mi papá, yo cuando me fui al sur, él intentó ahorcarme, pero como tía lo vio, se lo llevaron preso” y sabí que todos quedaron así, entonces yo dije, hay problemas serios po... por eso te digo, ellos cuentan, te cuentan todo así. Tú quieres investigar algo y les haces preguntas claves y todo, no hay colador, te cuentan” (Docente 2, p. 9, párr. 96)

“... si, es que a veces los mismos niños te cuentan y uno se sorprende de tanta cosa que pasa en la casa y uno dice claro, con razón este niñito no cacha na po, no puede leer.” (Docente 3, p. 12, párr. 260)

“Sí. Me gusta eso de que los chiquillos igual tengan problemas, por ejemplo, y te los cuenten.” (Docente 4, p. 8, párr. 166)

“Si, si, Mira yo si me pusiera a relatarte niño por niño yo sé todo niño por niño lo que pasa en su hogar ya, porque es lo primero que yo me preocupo, cuando llegan en primer año y yo no conozco su familia, porque son nuevos, lo primero que hago es preocuparme de que pasa allá y los niños son como, como un libro abierto, los niños te cuentan todo” (Docente 5, p. 17, párr. 288)

7) La niñez progresa: dos docentes plantean que a pesar de las mediciones y de las dificultades que la niñez presenta en determinado momento, es capaz de progresar y transformarse:

“... yo creo que, lo que decía hace unos minutos atrás, lograr que estos niños con problemas de aprendizaje logren, porque a veces yo me sorprendo, pensar que a ese niño que le costó tanto aprender y después ya esté en octavo y está listo pa salir.” (Docente 2, p. 11, párr. 130)

“Y también me ha pasado que me encontrado con mamás, porque típico que tienen problemas. También hay un trabajo con las mamás que más te ves tú po y que tienen problemas y que tú las citas y que tú vas a para allá y les vas diciendo mire su hijo tiene problemas y les diciendo que te ayude, sola no puedo, me entendí. Y me encuentro a veces con mamás y uy, el hijo está, hay uno que también le costó ene y es ingeniero ahora, le falta encontrar pega.” (Docente 2, p. 11, párr. 132)

“... siempre aparecen los niños como un número, pero la parte emocional en ningún lado te la colocan. El chiquitito que puede haber avanzado, no sé po’, llegó a finales de diciembre y logró escribir “la mamá lee”, porque durante el año no pudo, no lo logró, por diferentes factores, es un logro que tú tienes, pero eso no está medido dentro de lo que te piden.” (Docente 4, p. 10, párr. 202)

“Eso mismo, que los chiquillos, por ejemplo, ya no agrade al compañero si no que conversa con él, trabaja con él. Pero eso no sale medido.” (Docente 4, p. 11, párr. 212)

“Como los primeros, segundos y tercer lugar... yo, eh, era muy... fui una de las que muchos años no di ni primer, ni segundo, ni tercer lugar. Y lo expliqué. Yo dije: aquí tendríamos que darles a todos unos diplomas de un primer lugar, porque todos en alguna forma sacaron... hicieron algo durante el año. Yo soy... yo soy una de las que siempre digo que no hay primer, segundo, ni tercer lugar en un colegio. ¿Por qué le vamos a dar a una niña más? A lo mejor la mamá, eh, se preocupa de ella, como esas dos que tengo. La mamá no trabaja porque tienen un buen... una buena situación económica, le ayuda y estudia con ella. Pero a lo mejor la niña del lado tiene problemas en su casa, pero a lo mejor logró cosas mínimas que nosotros vemos en la sala. Como, por ejemplo, no agredirse, conversar, respetarse... yo también le daría el primer lugar a ella. ¿Te fijas? Eso es lo primero... eso es lo que deberían eliminar los colegios.” (Docente 4, p. 19, párr. 366)

8) La niñez curiosa: dos docentes reportan que la niñez es curiosa y que busca aprender y conocer:

“eh, los de ahora son niños que buscan respuesta de todo, de lo más mínimo, son curiosos. Yo me acuerdo que no era curiosa en mi curso, cuando yo era chica no éramos curiosos, no preguntábamos nada, ahora ellos lo preguntan todo, son curiosos, quieren saber, quieren conocer eh, eso” (Docente 3, p. 4, párr. 72)

“A que es habiloso en el sentido de que, todos aprenden de diferentes formas. Curiosos, les gusta aprender más, que tú les enseñes más, eh, no les gusta mucho, por ejemplo... son muy activos, activos en el sentido de que tení’ que ser rápido, no lento. Yo me imagino que es por la nueva era que uno va viviendo, pero les gustan las cosas llamativas. Tú tení’ que entregar una clase llamativa, interesante.” (Docente 4, p. 14, párr. 248)

“... eh, son curiosos, les gusta saber más. Lo vi ahora cuando yo pasé a los pueblos originarios. “¿Pero y cómo antes hacían terrazas? Tú les mostrai’ en video las terrazas, ¿Se imaginan ustedes ahora en eso? Los llevo en el contexto de atrás, porque no es mucho lo que tú puedes hacer... salir a..., no sé po’, a la calle, no puedes hacer eso. Pero son curiosos, les gusta saber. Porque están en una etapa en que... por eso me gustan los chiquititos... porque están en esa etapa que les gusta aprender.” (Docente 4, p. 14, párr. 256)

- Discursos particulares sobre la niñez

Docente 1:

1) La niñez es creativa, innovadora e imaginativa:

“... lo entretenido es que nunca algo es igual a lo anterior, siempre es distinto porque los niños tienen la capacidad de la innovación, ellos eh, son creativos, innovadores... entonces tuve que llevar una propuesta de clase que para ellos pueda ser entretenida, como también no pueda ser entretenida, pero ellos siempre van a intentar hacerlo entretenido.” (Docente 1, p. 7, párr. 66)

“... si, si, su poder de creatividad, de imaginación es impresionante y es algo que yo al menos intento rescatar siempre, así como para que también se haga ameno el momento...” (Docente 1, p. 7, párr. 68)

2) La niñez participativa de la escuela: según la docente, la niñez se apropia de las ofertas extraprogramáticas de su escuela, participando de ellas:

“... si, muy participativos. Muy participativos de los talleres de la iglesia evangélica también, porque donde no tiene que entretenerse, las mamás ¿qué hacen?, los mandan a estos talleres a jugar, a jugar, a jugar... ahora, quizás por eso son como tan lógicos, pero, puede ser...” (Docente 1, p. 9, párr. 94)

3) La niñez como esponja vacía: según la docente, la niñez se corresponde con la metáfora de la esponja que absorbe los aprendizajes esenciales:

“Para mí no es un trabajo difícil ya, es complejo llevar algunas cosas, pero un trabajo difícil no lo es porque es algo que te motiva todos los días con cosas distintas a hacerlo mejor, porque hay una esencia dentro de todo este contexto hay una esencia y la esencia es que son niños y es distinto educar a niños a educar adultos a educar adolescentes, porque en el niño tú tienes la fuente, tienes la esponja vacía y esa esponja es la que vas rellenando con esta agua vital, que es el aprendizaje cachai. los niños son esponjitas que van estrujando, van absorbiendo perdón, todos los conocimientos y todas las actitudes y todo el cariño que uno les pueda dar entonces, creo que dentro de todo el contexto más hermoso pa trabajar es con niños de seis a 10 años, porque son capaces todavía de recibir todo lo que uno les pueda entregar. Eso solo eso.” (Docente 1, p. 21, párr. 234)

4) La madurez de la niñez: según la docente, la niñez maduraría rápido por la realidad donde vive:

“... pero son niños mmm, muy maduros creo yo, muy conocedores de la realidad, demasiado diría yo. Ellos saben todo lo que pasa. Un ejemplo, el año pasado estábamos afuera en plena batalla en medio de dos bandas, con pistola, revólver y todo el cuento y llovía muy fuerte. Entonces un niño se me acerca y me dice que hay un ruido pesado. Claro, era el ruido de las balas porque estaban a balazos afuera. Entonces yo voy y le digo “si mi vida lo que pasa es que son los truenos, entonces los truenos, como son tan potentes, a nosotros nos asustan, pero tranquilo, va a pasar” y él me dice: “no tía, esos no son truenos, esos son balazos”, entonces ahí tú quedai ahí como chuta...ellos sabía que eran balazos, no eran truenos...” (Docente 1, p. 8, párr. 74)

Docente 3:

1) La niñez se identifica con los señalamientos adultos sobre su disruptividad: según la docente, la niñez con problemas psicológicos tiende identificarse con este:

“... claro, y que ellos saben que tienen un problema. Yo no sé quién les cuenta, quizás escuchan en la casa o cuando van al psicopedagogo, al psicólogo, al neurólogo, pero ellos saben. Lo primero que te cuentan ‘yo tengo un problema, tomo pastillas, yo esto, yo lo otro’. (Docente 3, p. 9, párr. 184)

2) La niñez opositora desafiante: la docente describe su experiencia con la niñez con este diagnóstico:

“El es un niño opositor, que tú puedes decirle en la mejor onda “Luis ¿te puedes cambiar de puesto por favor?” y él te dice “no!”, “puedes dejar tu mochila atrás” “no y no lo voy a hacer”. Entonces ese niño presentó hartos problemas a principio de año, tuvimos eh, hartos problemas y después la mamá lo llevó al psiquiatra, bueno fue inmediatamente derivado del psicólogo al psiquiatra y el psiquiatra le dio medicamentos y cambió hartos la verdad el niño. Sigue con sus cosas de repente, pero tengo que llegar a acuerdos con él para la clase, tratar de acomodarse y si se puede trabajar, pero no es fácil trabajar con él a pesar de que está con tratamiento” (Docente 3, p. 11, párr. 230)

“Me costó hartos eh, lograr lo que hasta ahora, pero ya me di cuenta que lo que hay que hacer es que a este niño hay que dejarlo solo, solo... él cuando comienza con sus pataletas es porque no quiere leer lo que dice el profesor y no quiere leerlo porque no quiere. Pero él si puede escribir canciones de amor. “Puedo escribir una canción de amor” me dice y yo le digo “claro, escriba” y él escribe canciones de amor. Pero del momento en que él tiene que leer y responder, él no quiere.” (Docente 3, p. 11, párr. 234)

Docente 4:

1) La niñez solitaria: según la docente, la niñez se encontraría más distante del cuidado de la familia:

“Que había, primero que nada, una preocupación por parte de los papás. Eh, había una preocupación de que, si tú estudiabas, era para tu vida. ¿Te fijas? Porque tú ibas a crecer, porque era tu vida. Pero ahora no, como yo te decía delante, es una obligación. Pero los chiquillos, eh, vuelvo a

insistir, los chiquillos no... creo que están muy dejados, muy solos, no hay nadie que los guíe ahora. Todo se guía a través del teléfono, “¿almorzaste?, no almorzaste”. ¿me entendí? Todo a través del teléfono. A lo mejor es para tenerles... lo que yo converso en reunión de apoderados... para tenerles más cosas materiales.” (Docente 4, p. 15, párr. 278)

2) La niñez acelerada: según la docente, la niñez crece rápido y actúa con rapidez:

“Acelerados. Acelerados. Yo creo que los niños de hoy no viven la niñez. Yo creo que, eh, los chiquillos de ahora están inmersos en una sociedad donde viven muy rápido, muy acelerados. Los chiquillos no viven...eh, no disfrutaban su niñez. Los apura la sociedad en vivirla. No disfrutaban lo que ven, nada, ¿me entiendes? Eh... todo es tan rápido como la tecnología. Donde no te das ni cuenta que los chiquillos no disfrutaron, que les gusta aprender, pero les gusta aprender rápido.” (Docente 4, p. 15, párr. 264)

3) La niñez dialoga: según la docente, la niñez es capaz de opinar y dialogar para resolver conflictos:

“Mi curso, soluciona los problemas en la sala, yo los coloco adelante y les digo: hoy pasó esto en el recreo, ¿qué podemos hacer? Entonces ahí empiezan a opinar, a pedirse disculpas, lo que yo les he enseñado en realidad. Pedirse disculpas, darse la mano, que no vuelva a ocurrir. Y ahí solucionan los problemas, en sala. Se dan el abrazo, para que no haya ese choque entre alumnos, “que éste me dijo, que éste no me dijo”... Siempre soluciono así el problema, entre ellos, pero ellos opinando” (Docente 4, p. 13, párr. 230)

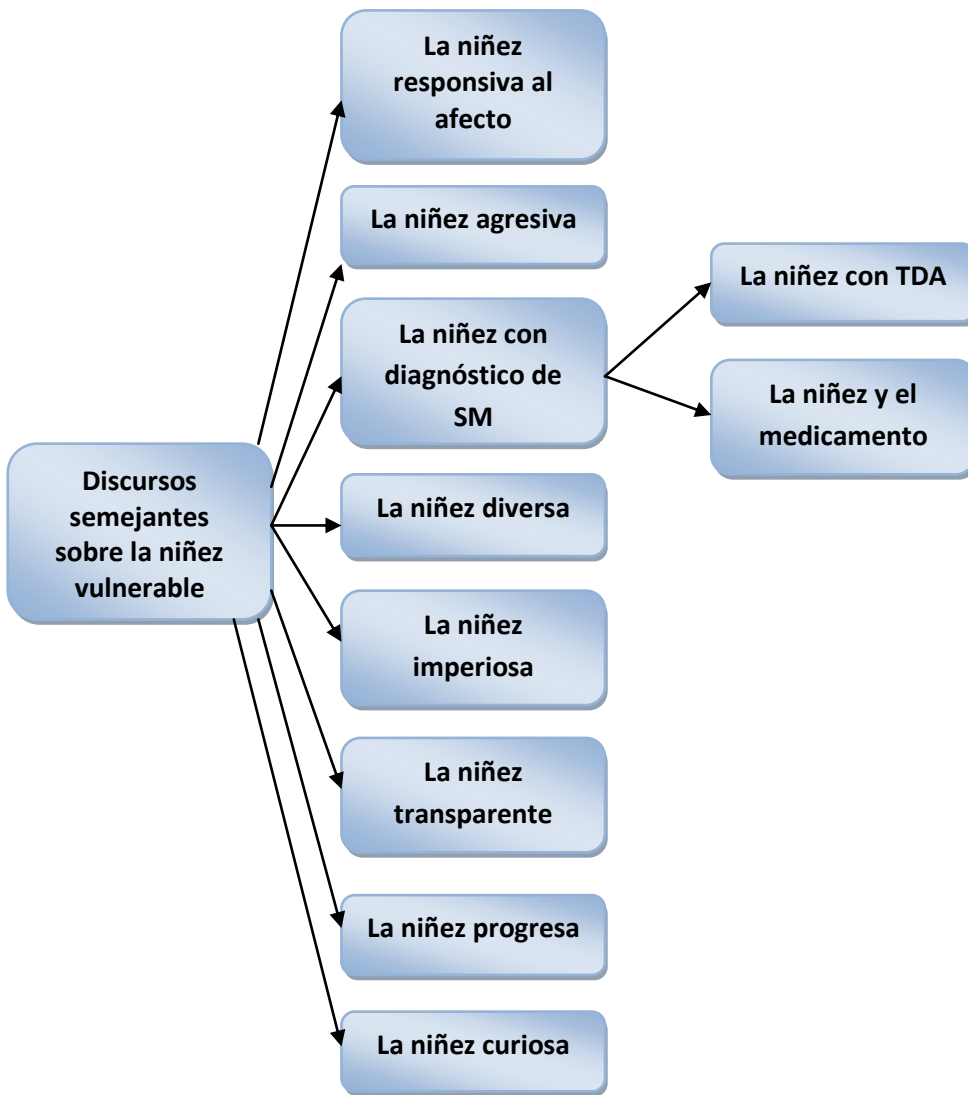
4) La niñez y el espectro autista: la docente comenta y describe lo que observa respecto de la niñez con este diagnóstico:

Son retiempos esos niños. Son muy... futuristas. (Docente 4, p. 24, párr. 496)

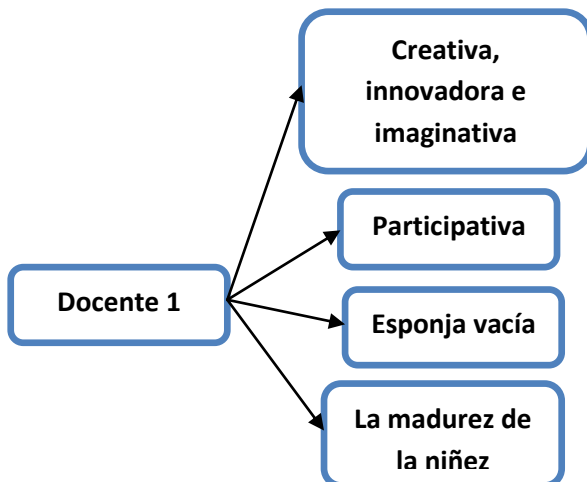
“No, ellos trabajan mucho esa parte emocional. Son muy afectivos, de andarte abrazando, “profesora a usted le pasó algo ayer...”, son muy, yo te digo futuristas en ese sentido. Pero, eh, están inmersos en, por ejemplo, inmersos en una sociedad... donde ellos no caben...” (Docente 4, p. 25, párr. 504)

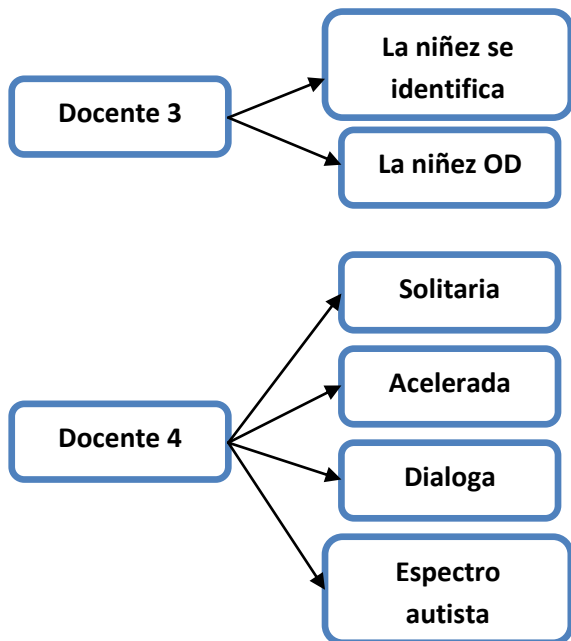
“Curiosos, y ya saben, y aprenden por sí solos. Todos los asperger”. (Docente 4, p. 25, párr. 506)

Resumen pregunta 1



- Discursos particulares sobre la niñez





Pregunta 2: ¿Qué fuentes refieren los docentes para sustentar sus conocimientos sobre niñez?

Frente a esta pregunta, se entenderá por fuentes, como el medio a partir del cual las docentes afirman sustentar sus conocimientos sobre la niñez. Al respecto, las fuentes que las docentes reportan son las siguientes:

1) La Experiencia: la cual consiste en el encuentro vivencial cotidiano de la profesión docente con la niñez. Las cinco entrevistadas reportan esto:

“uhm, de la experiencia, nada más. Eh, mis conocimientos en realidad, que son muy bajos eh, en definitiva, en torno a la experiencia. No recuerdo haberme sentido a sintetizar el proceso de desarrollo, de la inteligencia o haberme sentido a leer sobre algo del concepto de la niñez cachai, no. Necesariamente bajo la experiencia de la docencia” (Docente 1, p. 20, párr. 222)

“es que ahí va el dominio de uno; yo creo la experiencia también, sí. Uno, a ver, que he aprendido con el tiempo, que si yo soy sistemática, si soy ordenada, si cumplo lo que yo digo, los niños le creen a uno. Eso es importante.” (Docente 2, p. 8, párr. 78)

“ah, bueno, estudiando, eso es un hecho. De estudiar las características de ellos, incluso tengo un ayuda memoria, creo que es reimportante eso en libros y cuestiones eh, eso y la experiencia” (Docente 2, p. 19, párr. 240)

“...y de la experiencia de los años que uno trabaja, comentarios de otras colegas también” (Docente 3, p. 13, párr. 276)

“No, la universidad no. Enseñan teoría. Y las teorías en la práctica, hay harta diferencia. Teorías te enseñan, pero al final, cuando uno está trabajando con niños, es totalmente diferente.” (Docente 4, p. 27, párr. 546)

“Cada niño me va portando algo imagínate cuántos niños habrán pasado por mis manos si de los años que llevo trabajando como profesora” (Docente 5, p. 33, párr. 523)

2) Estudio Autogestionado: El cual se define como la búsqueda de información de manera propia ya sea en función de los problemas que observan como de la curiosidad que les despierta su trabajo con la niñez, la cual se organiza en libros o el acceso a internet. Tres de cinco docentes lo reportan así:

“...entonces yo cada vez que bajo a los seis, veo la edad que tienen los niños y busco, googleo las características” (Docente 2, p. 19, párr. 244)

“ehm, a lo mejor no son tan, pero mucho la Amanda Céspedes, eh, la mujer esta, ... bueno leí todos los libros de la Amanda Céspedes, que son varios, con pataletas...bueno a Maturana, no sé cuál leí, pero he leído harto a Maturana, pero así el específico no sé, porque lo que busco es, en internet lo leo de Maturana” (Docente 3, p.13, párr. 274)

“sí, mucho, por ejemplo es demasiado lo que uno busca en temas de niños con trastorno del aprendizaje que de repente te descolocan, que a lo mejor se sacaron los zapatos, los calcetines, no sé, toda la ropa en clases y uno investiga que puede ser, pero eso; y de la experiencia de los años que uno trabaja, comentarios de otras colegas también” (Docente 3, p. 13, párr. 276)

“Como yo te contaba, eh, quedé con el bichito ahí de la neurociencia, ¿me entendí”? (risas) Ayer quedé con el pequeño bicho de la neurociencia, así que me voy a poner a estudiar de eso.” (Docente 4, p. 27, párr. 562)

“Que tiene que ver mucho con la parte del cerebro, del cómo vengan los niños. En el sentido de cómo vengan, estamos hablando de toda la parte afectiva, de cómo trabajar con ellos esa parte afectiva. A lo mejor yo no he trabajado cien por ciento, lo que te contaba, lo que he podido, a lo mejor me falta algo más. A lo mejor lo voy a encontrar ahí.” (Docente 4, p. 27, párr. 564)

3) Estudios Universitarios: Los cuales consisten en referencias conceptuales sobre la niñez, obtenidas durante su tiempo como estudiantes universitarias. Dos de cinco docentes refieren lo anterior:

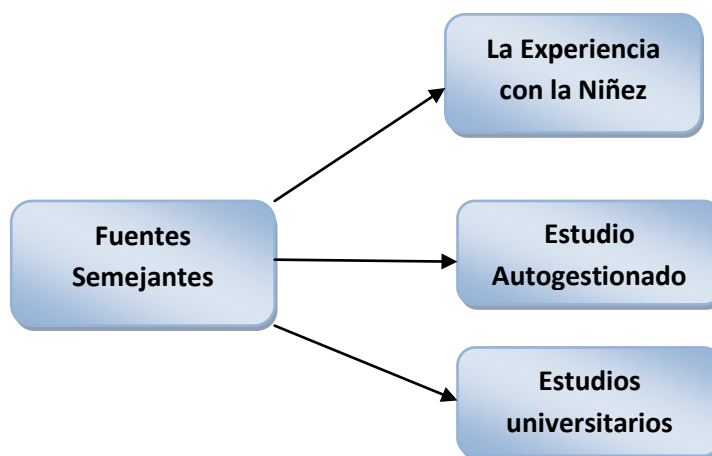
“claro, en la U que te enseñaron, tuve muy buenos psicólogos y me gustó mucho y el desarrollo como se llama eh, evolutivo me acuerdo que se llamaba “evolutivo” la asignatura entonces te iban diciendo

que los niños de tal edad y tal edad, entonces yo cada vez que bajo a los seis, veo la edad que tienen los niños y busco, googleo las características” (Docente 2, p. 19, párr. 244)

“No si todos los días los tengo, todos los años si, mira al principio, al principio seguramente porque yo tenía fresquito en mi memoria, yo tuve un profesor de psicología evolutiva muy bueno, muy bueno, un viejo exigente, era de la Chile” (Docente 5, p. 28, párr. 459)

“No me acuerdo el nombre, pero ya debe estar muerto porque ya en ese tiempo era viejo, tiene que a ver tenido unos sesenta años tiene que a ver tenido en ese tiempo pero era un gallo seco pero seco y nos hacía bullying porque cuando no sabíamos algo nos trataba de ignorantes, como pretendíamos ser profesores si ni siquiera sabíamos cómo era un niño cuando nos hacía las pruebas po, él nos tiraba casos así de niños y cuestiones entonces cuando tú no sabías cómo resolverlo nos mandaba a la punta del cerro” (Docente 5, p. 28, párr. 461)

Resumen Pregunta 2



Pregunta 3: ¿Cuáles son los aspectos del trabajo con la niñez que les plantean mayores facilidades?

A partir de la pregunta, es posible distinguir los siguientes facilitadores comunes en las entrevistadas:

1) Proponer una vinculación afectiva: es decir, un acercamiento deliberado agradable, motivante y cariñoso y/o entretenido al servicio de su trabajo con la niñez. La cinco entrevistadas reportan esto:

“si, y esa cercanía me da facilidades para llegar al desarrollo de habilidades cognitivas, entonces, si yo soy cercana con los niños, que es algo que a mí no me cuesta mucho en realidad, si soy afectiva

con ellos voy a lograr captar sus intereses y a partir de sus intereses voy a llegar a plantear una clase entretenida para ellos, por lo tanto el contenido, la habilidad en sí va a ser mucho más de adquirir, entonces es como una cadena” (Docente 1, p. 12, párr. 138)

“eh... entregarles cariño me sale más fácil, sí, por ejemplo el saludarlos, ah, eso, ya se ya, el refuerzo positivo. Yo no sé, a veces también me cuestiono si será tan bueno...ehm, mucho refuerzo positivo. A lo mejor mi detalle es que esperan siempre algo a cambio, me entiende, por ejemplo claro, eh, pero voy variando” (Docente 2, p. 10, párr. 114)

“Yo creo que eso me sale muy fácil y trabajo hartito... por ejemplo vengo así los saludo “cómo están, estoy contenta de verlos” y empiezo a decirles “oh, que se ven bonitos, que están ordenados” y empiezan a sentarse derechos, eso me sale muy fácil” (Docente 2, p. 11, párr. 118)

“entonces sería como el juego y por añadidura que ellos vayan aprendiendo, entonces soy libre ahí po... pero tú vas a otro curso a hacer eso... los cabros de séptimo capaz que te echen a patadas.” (Docente 3, p. 6, párr. 136)

“¿Lo más fácil? Bueno, que lo más fácil que he logrado es con la parte afectiva, el conversar con los chiquillos, explicarles el porqué de las cosas. Eso sabí’ que me da muy buen resultado.” (Docente 4, p. 17, párr. 308)

“por ejemplo, yo a pesar de los años que tengo, me gusta bailar con ellos, jugar con ellos, hacer bromas, les hago bromas también, creo que eso se me da muy fácil, la llegada que yo tengo con ellos” (Docente 5, p. 21, párr. 341)

2) La edad de la niñez de este ciclo: Dos de cinco docentes reportan que la edad de este ciclo de la escuela es un facilitador para ejercer su trabajo con la niñez:

“...estoy segura que es lo mejor, para mí, el trabajar con niños chiquititos, como te digo, por su inocencia, por su transparencia” (Docente 2, p. 8, párr. 76)

“la edad que tienen, es como un beneficio, como son chicos. Bueno para mí ah, porque hay profesores que no trabajan con niños pequeños” (Docente 3, p. 5, párr. 100)

“me acomoda bastante, sí o no sé si ellos a mí, pero la edad me acomoda bastante...” (Docente 3, p. 5, párr. 104)

3) Vinculación normativa: la cual consiste en una vinculación con la niñez con la finalidad de instalar normas de convivencia y respecto a las necesidades de las docentes. Dos de cinco entrevistadas reportan lo anterior:

“Además que ellos aprenden rapidito mis rutinas, por lo tanto ya saben lo que hay que hacer. Son como dos meses más o menos en que tú estay ahí tratando de moldearlos. Ya después ellos saben lo que hay que hacer.” (Docente 3, p. 3, párr. 54)

“ah, el respeto... mmmm, sí, yo creo que sí, pero eh, es la edad la que a mí me acomoda bastante. Son niñitos moldeables a esa edad, podí trabajar con ellos, no presentan mayores complicaciones.” (Docente 3, p. 6, párr. 110)

“No a mí se me da fácil fijate el manejo, yo tengo muy buen manejo con mis niños yo por eso que te digo, a lo mejor mi forma de ser pero yo para empezar el aprendizaje yo no dejo que vuele una mosca en eso no sé si será erróneo si estaré cometiendo a, pero yo soy muy ordenada, mí, toda la gente que va a mi sala de clases dice que es atípica no sé si la Daniela te comentó” (Docente 5, p. 20, párr. 337)

- **Facilitadores particulares:**

Así como las docentes comparten facilitadores en su trabajo con la niñez, es posible observar que algunas, además de los ya mencionados, reportan otros facilitadores propios de la experiencia individual que cada una posee. A continuación se exponen los siguientes:

Docente 1:

Niño inquieto: la docente refiere que les más fácil trabajar con niños inquietos, aquellos que le interrumpen la clase debido a que se corresponde con su estilo educativo:

“¿con el que me resulta más fácil trabajar? no tengo un concepto así como de tipo de niño, pero te voy a dar algunas características. El niño por ejemplo que me resulta más fácil de trabajar es con aquel niño que es inquieto, que mmm, que es inquieto, que le gusta interrumpir en la clase; me es más fácil, porque la forma de mi trabajo como te decía en denante es súper concreta, entonces al ser concreta yo al niño que está inquieto lo motivo pa que aprenda y pa él es súper significativo estar tocando, parándose, oliendo, etc., entonces me es más fácil” (Docente 1, p. 16, párr. 186)

Docente 2:

Niño maduro:

“ah, es el niño maduro, oh, el que es maduro es fácil, sí, el que está justo como en su edad... no, el es fácil” (Docente 2, p. 12, párr. 148)

Docente 3:

La niñez que comenzó su educación en el liceo desde kínder:

“eh, fácil trabajar? con los niños que están en el colegio desde kínder. Es fácil, porque ya vienen todos con un mismo método. Eh, los profesores que los tomaron antes eh, todos trabajamos en el mismo estilo. Es fácil trabajar con ellos.” (Docente 3, p. 8, párr. 160)

Docente 4:

Dialogar con la niñez:

“Con los niños igual, eh, el llegar, el conversar con ellos, yo creo que es el diálogo.” (Docente 4, p.17, párr. 318)

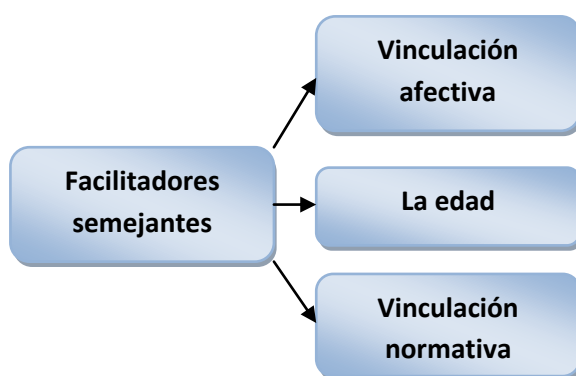
Docente 5:

La niñez con apoyo familiar

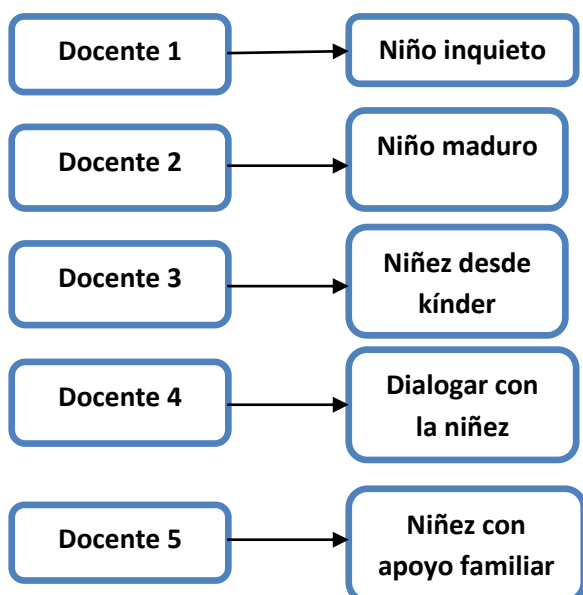
“Es que es, es como complicado hacer esa separación ya, pero creo que para mí el niño más fácil dentro de toda su problemática que pueda tener pero yo lo noto es un niño que está en un hogar constituido” (Docente 5, p. 24, párr. 397)

“Que haya o al menos que haya alguien que se interese por su estudio, que se interese por su aprendizaje que haya una persona que lo felicite porque se sacó un siete, que haya una persona que lo estimule a que cumpla con sus deberes” (Docente 5, p. 24, párr. 399)

Resumen Pregunta 3



- Facilitadores particulares



Pregunta 4: ¿Cuáles son los aspectos del trabajo con la niñez que les plantean mayores dificultades?

A partir de las entrevistas, las dificultades semejantes reportadas son las siguientes:

1) Dificultades con la niñez disonante: es decir, dificultades con aquella niñez que no se adecúa a la normativa que la docente requiere para realización de su trabajo, ya sea por su comportamiento disruptivo, la lentitud de algunos/as para llegar a los aprendizajes requeridos o porque presenta algún diagnóstico respecto a su salud mental:

1.1) Niñez disonante por diagnóstico: Según las entrevistadas, la dificultad en su trabajo con la niñez se presenta a propósito del diagnóstico que portan, el cual sería el motivo mediante el cual resulta difícil instalar aprendizajes, ya sea porque aprenden a una velocidad disonante del resto o bien perturban el orden requerido por las profesoras. Las cinco docentes reportan esto:

“si, yo noto una diferencia eh, ahora hay niños que tienen déficit atencional y que son activos y esos niños que son activos con déficit atencional es un tanto más simple, pero aquel niño que es más pasivo, que tiene este déficit atencional eh uff, es súper difícil po. Es súper difícil porque de partida, de partida el no va a seguir la instrucción que yo estoy pidiendo. De partida va a utilizar el material eh, en otro sentido, cachai, ehm, se va a distraer fácilmente, no va a lograr escucharme, etc., entonces eh, como que se juntan dos conductas que para mí es difícil trabajar, entonces los niños con déficit atencional, el pasivo por lo demás, en un curso de 40 alumnos, tú no lo notas cachai, y eso es un error propio o sea, yo no me percaté de ese niño, me percaté de aquel que tiene déficit atencional y que es súper energético etc., cachai ehm, pero del que es pasivo yo no me percaté entonces no me percaté hasta que momento, hasta el momento donde yo voy a comprobar el aprendizaje que es más menos ya entrada la clase eh, y me doy cuenta que el niño en vez de estar sumando hizo un auto con las tapas de botellas por ejemplo, cachai, entonces eso es un desafío.” (Docente 1, p. 18, párr. 196)

“y con los niños, el que es inquieto, el que tiene hiperactividad, porque te distrae a veces al grueso, me entiende” (Docente 2, p. 11, párr. 126)

“es difícil, sí, porque hay algunos que son muy lentos, aprenden, pero que requieren más tiempo, mucho más tiempo, eh, tienes que ayudarlo a sacar sus cosas, tienes que ir a revisar que tenga todo su en meza, porque el te puede estar, porque tienen déficit atencional, te pueden estar todo el rato ahí mirándote, como apurarlo... y ponerle límites “esto aquí” o por ejemplo cuando hago un listado de oraciones largas al menos a él pido realizar las tres primeras y ya, vamos a la dos y la tres, eso...” (Docente 2, p. 13, párr. 150)

“cuando los niños presentan problemas de aprendizaje.” (Docente 3, p. 6, párr. 139)

“déficit atencional, eh, trastornos del lenguaje, dislexia, dislalia, discalculia y otros tipos de problemas que pueden ser psiquiátricos. Hay muchos niños que toman medicamentos, en mi curso son tres, yo se los doy, pero ellos saben que con eso, bueno, han mejorado bastante, pero ese es el problema, que yo no tengo o no sé las herramientas como para trabajar, ponte tú, con un alumno mío que no lee en tercero básico. Entonces yo uso lo que puedo o lo envío al psicopedagogo, trabaja con la asistente, pero llega un momento en que no sé como más ayudarlo.” (Docente 3, pp. 6-7, párr. 140)

“eh, con los niñitos con déficit atencional, ehm, es complejo trabajar en un principio, porque son niños que no obedecen eh, reglas, normas, instrucciones” (Docente 3, p. 10, párr. 204)

“Los más difíciles, yo creo que trabajar con niños con DM, yo creo que ahí, con necesidades especiales. Yo creo que ahí, yo no, me costaría” (Docente 4, p. 22, párr. 412)

“Sípo’, en el otro curso. Y ahí, eh, en el otro curso que yo he hecho reemplazo, hay niños DM. Eh, y tú le explicas, te dicen “ya”, y después tú dices: pero bórralo, está mal hecho, tú lo hiciste mal, borremoslo y lo volvemos a hacer. “Es que te estoy diciendo que está bien”. Y tú le empezai’ a justificar todo... Pero mira, volvamos a... “No, es que tú me haces...” Y se frustran, pero así de la nada, así...” (Docente 4, p. 22, párr. 420)

“Sí, eso. Esos niños son los que más, más te complican porque tratas de explicarle igual que a todo el resto, pero ellos no, se cierran así, no. No, pero son los DM.” (Docente 4, p. 22, párr. 424)

“Deficiencia mental, sí. Yo creo que ahí yo... paso, eh, hasta ahí lle... eh, no, esa parte yo creo que tienen que haber especialistas para eso.” (Docente 4, p. 22, párr. 426)

“Fracasada. Porque a nosotros no nos han dado las herramientas para trabajar con eso. A nosotros, cuando nos hicieron la educación, nos dijeron: ya, todos los cursos, ahora todos los colegios, van a ser integrados. ¿Ha escuchado? Todos integrados. Ah, okey, todos integrados. Pero nadie... a nosotros profesores nadie nos enseñó. Diciendo: ya, okey, tú tienes que trabajar con niños con esto, con esto y con esto. Prepararte para eso, ¿te fijas? Hacerte por último unos cursos, cómo tú trabajar con ellos. No po’, tú no tení’ que discriminar, tení’ que trabajar con todos.” (Docente 4, p. 22, párr. 430)

“Mira si habláramos en el aspecto técnico educativo, la parte intervención, la parte técnica educativa me estoy refiriendo donde los niños que presentan problemas como déficit cognitivo yo no soy partidaria de mezclar peras con manzanas y no es por un tema de discriminación es un tema que en la práctica es inviable, inviable y se lo puedo a todo estos doctores, a todos los que hablan de la integración, como se llama la inclusión de todas estas wifas raras ya, mi experiencia me dice de que es inviable por qué, si tú tienes un niño cierto con déficit cognitivo, leve, moderado como le querai llamar ya, y tú tienes un porcentaje de niños que tienen un pequeño déficit atencional leve, niños que son hiperactivos manejables pero este grueso que te llega y es lo que con lo que estamos trabajando hoy día yo no puedo hacer clases porque yo soy sola ya, y tengo aparte de ese niñito que tiene déficit cognitivo es hiperactivo tiene déficit atencional, tiene problemas neurológicos, tiene esto, tiene lo otro, el otro es lo mismo, el otro es lo mismo pero tiene otras taras, me entendí, cómo mierda los hago que aprendan” (Docente 5, p. 14, párr. 244)

1.2) Comportamientos disruptivos: que se define como la niñez que no se adecúa a la normativa requerida por la docente debido a sus constantes interrupciones. Dos de cinco docentes reportan lo anterior:

“...Tantas dificultades no sé, yo estoy haciendo un trabajo x con los niños y no sé, uno se molesta y ese nivel de molestia es tan grande y tan agresivo, que comienza a pegarle a sus compañeros, a tirar las sillas a tirar las mesas y ahí es donde entra la directora y les da lo mismo que entre la directora; se corta, se corta el clima de la clase. Entonces son dificultades eh, que ocurren todos los días, en todas las clases cachai, y que uno no sabe como sobrellevar. Yo ahí me siento súper incompetente, no sé como abarcar estas dificultades que abarcan, o sea, que vienen desde el, no sé si necesidad, pero de la realidad del niño y que cortan tu proceso cachai. Creo que esa es como la mayor dificultad... pero estas cosas emergentes que van saliendo sobre la marcha, tú no tienes control, no tiene solución tampoco entonces, eh, y que por lo demás no solo interrumpen tu proceso de trabajo, sino que interrumpen el proceso de aprendizaje de todos y marcan la realidad de uno de tus niños y eso es lo más complicado” (Docente 1, p. 14, párr. 160)

“Hay niños que no te dejan trabajar y no te dejan trabajar. Entonces uno va y explica la situación, no cierto, cumple con el reglamento, lo anota en el libro, derivar, que sé yo y el problema sigue todo el año y después los mismos niños de tu curso te dicen “pucha profe, este no deja trabajar, ya está molestando otra vez ya”.” (Docentes 3, p. 7, párr. 144)

2) Exigencias administrativas de la profesión docente: la cual se define como todos los imperativos que las docentes deben cumplir en su trabajo, lo cual incide en su relación con la niñez o en su vida personal. Tres docentes reportan esto:

“La segunda dificultad es el nivel de exigencia que solicita el sistema en sí, los resultados, los resultados, los resultados, los resultados... porque el sistema educativo se establece en general por medio del producto y no del proceso, entonces eh, la educación en sí debiese ser un proceso po, un proceso que tiene un inicio, un desarrollo y que puede tener un resultado efectivo, sin embargo, el sistema educativo te exige solo esto, le da lo mismo como lo hiciste, por qué lo hiciste... en ese momento hay que llegar a eso y si no llegaste es porque eres mal profesor; entonces el propio sistema no se concentra en la realidad de cada uno de los alumnos porque lo que les importa no es la realidad, no es que este niño estaba aquí y avanzó acá, ¡le da lo mismo donde estaba el niño, tiene que llegar a acá! Entonces, eh, eso es la segunda dificultad, la exigencia, el nivel de exigencia que genera el propio sistema.” (Docente 1, pp. 13-14, párr. 158)

“ Y eso un poco me retan en la casa porque el día domingo estoy, mi esposo me reclama un poco y claro, habla en contra de la escuela que no nos dan tiempo bueno, eso es lo otro que tiene esta escuela, yo trabajo de 2 a 7 con niños, niños, niños, no tengo horas libres, en cambio en la otra escuela, por ejemplo yo no hacía inglés, ya me quedaban dos horas libres. No hacía tecnología, educación física, no hacía psicomotricidad, me entiende, aquí no po, no tengo horas libres.” (Docente 2, p. 12, párr. 142)

“algunas veces por el ir y venir de tantas cosas que tienes que hacer que hoy día tai lleno de papeles, papeles, papeles, papeles” (Docente 5, p. 11, párr. 192)

“No mira son miles de cosas que hoy día te están exigiendo. Bueno, entonces tú estás avocado y ahora con esta estupidez porque pa mí es un estupidez realmente en el hecho que la clase dura 45 minutos 90 minutos y que tú tienes que planificar tus clases en ese lapso de tiempo entonces no tienes oportunidad de escuchar porque tú tai evocado a terminar el aprendizaje hacer el inicio, el desarrollo, el cierre de tu clase entonces no tienes la oportunidad de escuchar al niño ya, cuando hacen la retroalimentación o yo doy no se po el cierre y propongo un desafío en la finalización de la clase tampoco dai la opción po te fijai, porque estoy tan acelerada de que después viene otra asignatura que no, no, me complico porque tengo que lograr eso y a lo mejor se me pasó el tiempo que los cabros chicos no son robot porque estos imbéciles que crearon esta estupidez creen que los cabros chicos son robot y que todos van aprender al mismo ritmo y no es así...” (Docente 5, p. 11, párr. 194)

3) Cantidad de estudiantes: tres de cinco docentes reporta que la cantidad de niños por sala es una dificultad para el trabajo con la niñez:

“Bueno, mayores dificultades son la cantidad de alumnos por sala es tremendo, porque, como te decía, cuando uno tiene un curso de 20 niños pucha, es fantástico” (Docente 1, p. 13, párr. 154)

“42, 47, 40, hay cursos que tienen 35. Es como un número prudente entre comillas, entonces sí, hay una dificultad gigantesca con la cantidad de alumnos que uno puede tener por curso, por lo que te decía en delante ¿cómo yo voy a abarcar todas las realidades de los 45, de los 40, de los 42. No puedo, las necesidades, los intereses, es imposible cachai, a no ser que, los conozca ya hace unos cinco años atrás, pero es difícil. Eso es una dificultad.” (Docente 1, p. 13, párr. 158)

“es, bueno, igual es una carga pesá, son 43 mentes que tienes en la sala. Cada una con su problemática...” (Docente 3, p. 2, párr. 28)

“Sí po’, si ese es el problema de los cursos. Por ejemplo, tú tienes, eh, si eres integrado teni’ dos niños DM y los demás son con... que pueden sacar el proceso lector, o escritura, o todo lo que tú quieras, pero el resto, son dos DM. Y tú teni’ treinta niños, ¿cómo trabajas con esos dos?, si el resto del curso es atroz y más ellos dos, que no hacen nada, y no hay especialistas, entonces yo creo que por ahí va también la cosa que, te sentí’ como, eh, la palabra no es frustrada, ¿era...?... (Docente 4, p. 22, párr. 428)

4) Niñez sin apoyo: según las entrevistas, las docentes reportan dificultades en su trabajo con la niñez que no tiene apoyo escolar en su entorno familiar y que tampoco encuentra apoyo según los recursos de la escuela. Dos de cinco docentes reportan lo anterior:

“En el sentido de que a veces digo porqué alego si al final tengo que alegar por mi curso no por el resto. Lo que pasa es que yo creo que todo profesional que va a trabajar a un colegio vulnerable debe saber que es pega. Que no podí’ andar haciendo vida social porque tienes todo el tiempo copado. Conversando con los niños, trabajando con los chiquillos y...y allá por ejemplo la gente que va y sobre todo gente que es joven, que han salido ahora, pero sin profesionales.... Sabes tú que me causa mucha curiosidad...te voy a poner un ejemplo no más...Una fonoaudióloga va y lo atiende diez minutos y lo viene a dejar a la sala, y yo digo, pero ¿cómo lo va a atender en diez minutos a un

niño? ¿Un fonoaudiólogo y una vez a la semana? ¿Cuál es el impacto que tiene de resultado? Ninguno. Ninguno.” (Docente 4, p. 2, párr. 30)

“La motivación de él, ¿me entiendes? Porque como no tiene el apoyo de la casa... la motivación de él... Entonces yo le digo: ya, tú te llevas esto y tú lo haces, ¿ya?, pero es tú responsabilidad. Y como en la casa no tiene el apoyo... (Docente 4, p. 18, párr. 346)

“Mira no es tan difícil trabajar con los niños que tienen algún déficit cognitivo o algún déficit atencional no es tan difícil trabajar con ellos porque yo por último tengo el apoyo de la psicopedagoga y en la parte conductual y emotiva no, lo difícil es cuando tienen esa problemática más la problemática del hogar, que generalmente se da, entendí (si) pero los niños abandonados son los peores” (Docente 5, p. 25, párr. 407)

5) Historias de agresión familiar: Según las entrevistadas, dos de cinco docentes reportan dificultades con las historias de agresión familiar, ya sea hacia la niñez o en su familia:

“ah sí....¿sabes?, a mí me es más difícil eh, sobrellevar las realidades de los niños, que el trabajo administrativo. Es muy difícil enfrentarme por ejemplo...yo tengo un problema cómo persona en realidad, que es que me cuesta mucho sobreponerme ante cualquier dificultad, entonces me marca. Para mí lo difícil es enfrentarme a sus realidades que son súper complicadas: de niños abusados, de niños violentados, de niños que no sé, que tiene papás privados de libertad, niños que han consumido cigarro y marihuana a los 6 años eh, como enfrentarte a esa realidad en este contexto educativo pa mí es lo más difícil, más allá de la planificación como tal...” (Docente 1, p. 7, párr. 70)

“... ya, a ver eh, ...ya, por ejemplo, una estrategia que no me ha resultado o no me resultó, fue eh, no se po, voy a ir a una niñita que está en cuarto, Loanis, que ella de la noche a la mañana llegó contando que su papá hacía cosas extrañas con ella, me entiende, y eh, la mamá dijo que había ido a dar, esto como se llama, COSAM, SENAME, no sé, ella había hecho la denuncia porque el papá la venía a buscar el fin de semana y se la llevaba, entonces yo siento que no hice nada con la niña. Yo la escuché, como la mamá dijo que ella había hecho la denuncia y no hice nada y la niña me llama la atención porque está en cuarto y acá hay un libro que habla de educación sexual y a esa niñita le llama mucho la atención ese libro, ese cuento y lo lee y entonces y eh yo un día pesqué este libro y se lo llevé a la profesora jefe y le dije “Paola, por qué no tratai de tocar este tema con los niños, porque les llama mucho la atención este libro. Sale lo de la reproducción y todo eso”. Ya y me dijo “Mery, quedé aterrada, porque yo empecé a contar que la semillita y todo y sale la Loanis de nuevo y de nuevo le cuenta lo mismo que ella llegó contando acá, de que su papá poco menos que se desnudaba con ella y le hacía tocaciones y cosas así fuertes po y eso, yo siento que no hice nada por la Loanis, me conformé con la mamá que dijo que no, poco menos eran fantasías de la niña, pero cómo van a ser fantasías, eso...” (Docente 2, p. 12, párr. 144)

- **Dificultades particulares:**

Docente 1:

1) Niñez pasiva: La docente plantea que le dificulta el trabajo con la niñez que denomina como pasiva, es decir, poco responsiva a los requerimientos de la entrevistada:

“si, yo noto una diferencia eh, ahora hay niños que tienen déficit atencional y que son activos y esos niños que son activos con déficit atencional es un tanto más simple, pero aquel niño que es más pasivo, que tiene este déficit atencional eh uff, es súper difícil po. Es súper difícil porque de partida, de partida el no va a seguir la instrucción que yo estoy pidiendo. De partida va a utilizar el material eh, en otro sentido, cachai, ehm, se va a distraer fácilmente, no va a lograr escucharme, etc., entonces eh, como que se juntan dos conductas que para mí es difícil trabajar, entonces los niños con déficit atencional, el pasivo por lo demás, en un curso de 40 alumnos, tú no lo notas cachai, y eso es un error propio o sea, yo no me percató de ese niño, me percató de aquel que tiene déficit atencional y que es súper energético etc., cachai ehm, pero del que es pasivo yo no me percató entonces no me percató hasta que momento, hasta el momento donde yo voy a comprobar el aprendizaje que es más menos ya entrada la clase eh, y me doy cuenta que el niño en vez de estar sumando hizo un auto con las tapas de botellas por ejemplo, cachai, entonces eso es un desafío.” (Docente 1, p. 18, párr. 196)

2) Dificultades en el entorno de la escuela: la docente reporta problemas que se generan en el contexto donde se ubica su trabajo.

Un ejemplo, el año pasado estábamos afuera en plena batalla en medio de dos bandas, con pistola, revólver y todo el cuento y llovía muy fuerte. Entonces un niño se me acerca y me dice que hay un ruido pesado. Claro, era el ruido de las balas porque estaban a balazos afuera. (Docente 1, p. 8, párr. 74)

“Otra dificultad son los tiempos que uno tiene como para poder desarrollar este proceso que tienen los niños, donde claramente la dificultad más grande es trabajar en un contexto vulnerable en donde se generen dificultades en cada momento, a cada instante por cada alumno, porque son dificultades que tú no mides, son ehm, son dificultades que tú no puedes enfrentar, como lo que te comentaba de los balazos...te cortó la clase po, entonces ahí hay que entrar a calmar a los niños...eso es una realidad...” (Docente 1, p. 14, párr. 158)

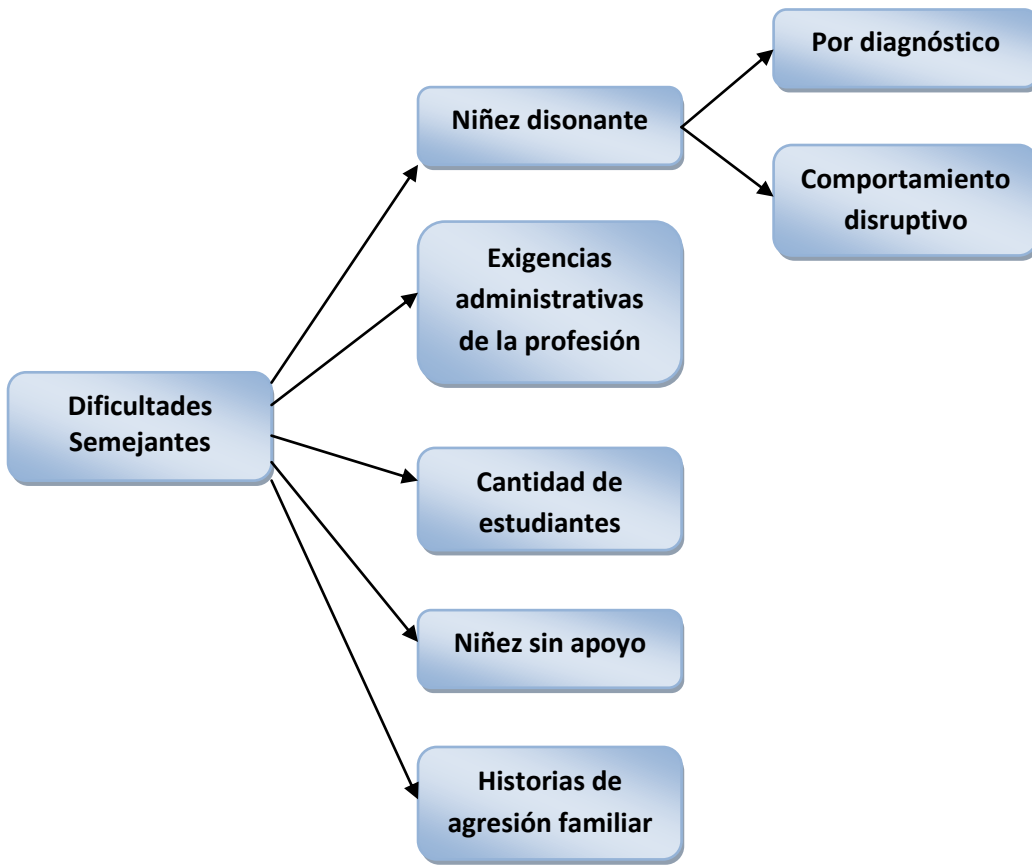
Docente 3:

Niñez que no inicia su educación en la escuela: Según reporta la docente, le es difícil trabajar con la niñez que no comenzó en la escuela desde kínder:

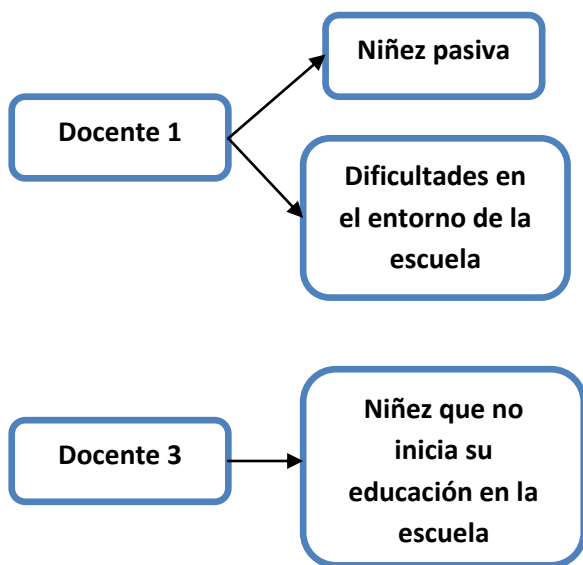
“Lo difícil es trabajar con los niños que vienen de otros colegios y que no entienden los métodos para trabajar, no conocen los materiales” (Docente 3, p. 8, párr. 160)

“se demoran en acostumbrarse, eh, no les gusta el colegio, etc., se tienen que acomodar primero, entonces con ellos es más difícil trabajar. pero después, eso se resuelve con el tiempo y sí, ellos llevan una desventaja en comparación con los niños que están en el colegio, que si bien es cierto no son unos niños espectaculares así en un colegio top, pero sí todos van en la misma línea. Entonces después los tomái tú y ya saben ellos que es esto, qué es lo otro en cuanto a contenidos, pero muchos vienen de afuera mal, vienen muy mal. Niños que no saben leer, que no reconocen números, que decían que en otros colegios no hacían nada” (Docente 3, p. 8, párr. 160)

Resumen Pregunta 4



- Dificultades particulares



Pregunta 5: ¿Qué afectos son posibles de identificar en el discurso docente respecto a la niñez?

Frente a esta pregunta, se entenderá por la palabra afecto, como sensaciones, sentimientos, emociones respecto del trabajo con la niñez de contextos vulnerables que se desprenden de los relatos de las entrevistadas y que son reportadas por ellas mismas, como también deducidas por el investigador. Asimismo, la búsqueda ha identificado dos tipos de afectos, los cuales se definen a continuación:

1) Afecto intencionado o deliberado: el cual consiste en un sentimiento de entrega a priori y al servicio del trabajo, como herramienta pedagógica y bajo el dominio de las docentes, usualmente comprendido como cariño o como un involucramiento más profundo con cada niño/a . Este afecto es reportado por cuatro de las cinco participantes:

“y pasando ya como al punto de lo que es el afecto directo o en relación así como de piel, mientras uno está haciendo su clase, pasar y hacerles cariño en su cabeza o saludarlos de un beso en la frente o que ellos se sientan protegidos, saber que en el caso de cualquier dificultad ellos pueden contar conmigo y para ellos eso es significativo y nosotros en la pedagogía hablamos de un aprendizaje significativo, que es aquel que marca, entonces cuando yo eh, transmito todo este desarrollo de habilidades hacia ellos siempre intento transmitirlo con un poco de afecto, no solamente el afecto corporal, solamente tocarle el brazo, sino que decirle tu puedes, tu eres capaz de hacerlo, esto no es difícil para ti ehm, yo confío en ti, creo que lo vas a lograr bla bla bla, y eso para ellos se toma como un concepto más, como que les da sentido a sus vidas ya que deben decir “ah, alguien confía en mí po, cree en mí, entonces yo lo voy a hacer, porque si alguien cree en mí, como no voy a creer yo en mí” (Docente 1, p. 4, párr. 28)

“...pero como herramienta pedagógica, sí, como una herramienta pedagógica para llegar a ellos de partida, para desarrollar el proceso del aprendizaje” (Docente 1, p. 4, párr. 32)

“....entregarles cariño me sale más fácil” (Docente 2, p. 10, párr. 114)

“...Porque los chiquillos, lo que uno puede trabajar en realidad, es con mucho con el amor” (Docente 4, p. 1, párr. 2)

“Tú tení’ que trabajar en un colegio, tení’ que ser afectivo. Si eres frío, no te gusta esa cosa que te anden abrazando, que te estén molestando todo el rato así, búscate otra pega” (Docente 4, p. 12, párr. 226)

“Afectivo es, entregarle, por ejemplo, el abrazo. Por ejemplo, le dije el otro día a una niña, a una mía: oh, que estai’ habilosa, terminaste súper rápido, - “es que vine con estos cachos profesora”- mira, cosas muy... a lo mejor para uno pueden ser... para cualquier loco, dirían: ésta loca... (se ríe) Y vení’ bien peinada, le digo yo. - “Es que estos cachos a lo mejor me hicieron ir más rápido”- Si po’, veí’, le dije yo, entonces tienes que venir todos los días igual peinada.” (Docente 4, p. 12, párr. 228)

“...yo trato de darles afecto y ellos me quieren a pesar que yo te digo, yo soy rigurosa y que soy frega, que soy gritona y que soy mandona, yo no sé cómo mierda me quieren” (Docente 5, p. 22, párr. 365)

2) Afectos Emergentes: los cuales consisten en sensaciones, emociones o sentimientos a posteriori, que se producen en las docentes como producto o consecuencia de su interacción o trabajo con la niñez. Estos son los siguientes:

2.1) Satisfacción: De acuerdo al reporte de las entrevistadas, este afecto se produce por las siguientes situaciones o motivos:

2.1.1) Frente a ciertas características con las que se representan la niñez producto de su interacción con ella. Las cinco docentes reportan esto:

“lo entretenido es que nunca algo es igual a lo anterior, siempre es distinto porque los niños tienen la capacidad de la innovación, ellos eh, son creativos, innovadores...entonces tuve que llevar una propuesta de clase que para ellos pueda ser entretenida, como también no pueda ser entretenida, pero ellos siempre van a intentar hacerlo entretenido” (Docente 1, p. 7, párr. 66)

“ah, ya, mira, entre más chiquititos encantadores... Día a día y todos los días son diferentes. Uno puede tener muchos problemas en su cabeza. Tú llegas a la sala y todos tus problemas y tus enfermedades se van, porque ellos tienen otros problemas, o te cuentan sus cosas además y esa inocencia que tienen. Ellos muchas veces te cuentan sus realidades también y son a veces fuertes po, fuertes en la casa, cosas que viven ellos y son siempre tan y tan inocentes que yo creo que eso encanta a cada profesor que trabaja en este ámbito” (Docente 2, p. 5, párr. 58)

“...ah, lo otro que me gusta mucho es que yo a veces vengo llegando así, y “¡tía!” como que te saludan con cariño y eso a uno lo llena, me hacen sentir bienvenida, me llena eso.” (Docente 2, p. 11, párr. 122)

“entonces sería como el juego y por añadidura que ellos vayan aprendiendo, entonces soy libre ahí po... pero tú vas a otro curso a hacer eso... los cabros de séptimo capaz que te echen a patadas” (Docente 3, p. 6, párr. 136)

“A ver, es como... a ver, cómo... La verdad es que es mi vida, porque me gusta. Me gusta trabajar. Me gusta trabajar en básica. No te digo que uno llega agotada y todo, pero es... es ver la cara de los chiquillos, es entregarle lo que uno puede. A lo más allá, como te decía yo, en entregarles hay muchas barreras, pero entregar todo. Es... es pega que me gusta, es la pega que me gusta.” (Docente 4, p. 9, párr. 184)

“Pero me gusta la pega. El llegar por ejemplo al trabajo y que te estén mirando, ‘profesora la estamos esperando’, y ver que a la tarde se van riendo, me entendí, que no se van enojados porque no hicieron la tarea, sino que se van riendo...” (Docente 4, p. 9, párr. 184)

“...con niños pequeños y ahí me gustaba, me gustaba verlos observar como pintaban, me gustaba eh cuando se expresaban, cuando tú le hacías comentarios, cuando te contaban un cuento, eso lo encontraba motivante, me gustaba sus reacciones, me gustaba verles sus caritas chiquititas, me gustaban los niños pequeños no me gustaban los niños más, ponte tú de diez, once años, no, como que perdía el encanto, me gustaban los chiquititos, ahí me empezó a gustar la pedagogía.” (Docente 5, p. 3, párr. 45)

“todavía me admiro de su infancia, de su niñez, de lo sano que todavía pueden ser” (Docente 5, p. 15, párr. 262)

2.1.2) Por obtención de logros escolares: cuatro de cinco docentes reportan esta situación

“me gustó cuando empecé a ver logros, por eso ya me quedé después como profesora básica” (Docente 2, p. 2, párr. 12)

“...Entonces ellas me dijeron “el Daniel, no, el Daniel leyó todo acá” y ellas le dijeron “oh, Daniel que has avanzado tú” y él le había dicho, “sí” dijo, “leo gracias a la profesora Mery, porque ella me pasó un libro y yo de ahí he estado estudiando y he hecho todo lo que ella me dijo, así que yo leo gracias a la profesora Mery” y eso, buu, me llegó, porque él nunca tú crees que me dijo, los papás nunca a mí me hablaban po, no vinieron nunca a reuniones, nunca a entrevistas, nada.” (Docente 2, p. 7, párr. 72)

“sí, demostrar que los niños pobres sí pueden, si pueden salir adelante, si pueden salir médicos, sí pueden salir abogados, sí pueden salir más profesores, sí, si se puede. Generalmente es como ay esos cabros pa que vienen a trabajar con esos niños que no aprenden nada, porque lo han dicho personas cercanas, lejanas, otros profesores, directores, pero eso cachai, como para demostrar que sí, que sí se puede y me gusta ahí con los cabros que no saben que van con piojos, cochinos. Después yo veo un cambio y para mí eso es súper gratificante.” (Docente 3, p. 2, párr. 16)

“...en lo que académico, logros académicos, eso me reconforta harto y eh, lo valórico también, que es lo que puedo dejarles a ellos y que después lo veo reflejado, lo veo reflejado en los alumnos, las niñas sobre todo, las niñitas, eh, o que me vayan a ver a la sala, niños no sé po” (Docente 3, p. 7, párr. 150)

“hacen competencias, eh... al final de año el aniversario... siempre gano con ellos, siempre saco el primer lugar, en el nivel de pre-kínder a cuarto. Siempre logro. Me gusta el trabajo, fíjate.” (Docente 4, p. 8, párr. 162)

“Que por último... uno, dos tres, que hayan dejado... es... estai' pagao'.” (Docente 4, p. 19, párr. 364)

“Es que para mí es todo no sé cómo explicártelo pero para mí es todo porque lo que yo te relatado de los casos que yo he tenido con niños esa la experiencia que yo tengo que no son de todos obviamente pero lo que yo he podido sembrar, lo que yo he podido dejar en ellos eso para mí es impagable, es impagable yo todavía me emociono de cuando veo a mis cabros chicos que yo tantos años que fui profesora de ellos, escucharlos” (Docente 5, p. 16, párr. 278)

2.1.3) Valoración de sí mismas: Dos de cinco docentes reportan sentirse valoradas por sus alumnas/os desde un punto de vista de su persona:

“Ellos también te entregan mucho a ti. Ellos te encuentran que tú eres lo máximo, que tú eres linda y que tú eres todo. Eres joven, eres todo” (Docente 2, p. 5, párr. 58)

“pa mí es importante socialmente, me siento valorada, muy querida, respetada también, por, por los niños, más que por los apoderados porque de repente son gente estúpida, pero por los niños, me encanta eso, que me vean como un referente, que me digan “por qué tiene el pelo tan brillante, o por qué se cuida tanto las uñas” y después las niñas quieran copiar eso, “yo no me pinto las uñas porque la tía no se las pinta o yo no digo garabatos porque la tía no dice”, siempre le digo a las niñas que tienen que comportarse de acuerdo a no sé po, a las normas generales ehm, es como que soy un poco el modelo que quiero inculcar en ellos” (Docente 3, p. 2, párr. 28)

2.1.4) Sensación de sentido profesional: La cual es reportada a propósito del trabajo con la niñez. Cuatro de cinco docentes se refieren a esto:

“Creo que la razón es suplir, no sé si sus realidades propias, pero sentirse útil en la sociedad y siento que en ese sector vulnerable eh, uno puede aportar mucho más en el desarrollo del niño que en otros sectores, entonces eso te marca también, te marca tu profesión, eh, no se si yo pudiese eh, tener esta visión o discurso comunitario, emocional, afectivo de compañerismo en un colegio privado porque ahí te encasillan muchísimo más tu discurso, porque acá en el sector vulnerable es un tanto más libre eh...” (Docente 1, p. 3, párr. 24)

“el ser educadora para mí es ser guía en la vida de muchos, es entregar herramientas, es desarrollar habilidades para que ellos sean gente de bien, es, creo que es lejos la opción que debí haber tomado, no me arrepiento para nada de haber trabajado en esto pero mmm, es...es la herramienta que yo tengo para cómo desarrollar en otras personas el mismo amor por la vida que tengo hacia la mía.” (Docente 1, p. 6, párr. 56)

“Me costó porque iba y volvía, pero mi mamá no sabe leer, me entiendes, entonces no sé si eso me lleva a mí como profesora a reencantarme cada año sobre todo con primero y segundo que yo, es mi lucha, que aprendan a leer bien, que escriban bien. A veces yo he hecho esa reflexión... yo tengo esa frustración porque intenté enseñarle a mi mamá y no pude.” (Docente 2, p. 4, párr. 42)

“Con niños, desde lo mismo, enriquecedor, porque a mí me gusta, enriquecedor. Porque aprendes mucho de ellos también, así como tú entregas, tú aprendes mucho de ellos. Aprendes, cachai’, a medida que los ves creciendo, “qué estai’alto”, está de cumpleaños, le cantamos cumpleaños feliz. Pero son cosas que tú le vas entregando. Y trabajar con niños, yo creo que es una labor social bien... no sé si te lo diga yo... que uno viene a cumplir misiones, porque yo creo mucho en esas cosas. Pero yo creo que cuando uno estudia para profesor, tú vení’ a cumplir misiones acá.” (Docente 4, p. 12, párr. 222)

“Yo creo que lo, dentro de todas las profesiones que puedan existir es la más importante en la vida porque es la única profesión donde tú trasciendes, donde tú dejas huellas para bien o para mal en ninguna otra profesión porque tú trabajas directo con el ser humano y como tú seas como profesor dejas huellas imborrables” (Docente 5, p. 9, párr. 161)

2.2) Agotamiento: Afecto que se produce por interactuar con la niñez que presenta conductas que perturban o interrumpen el orden requerido por las entrevistadas, conocida como la niñez disruptiva. Tres docentes reportan este afecto:

“bueno la cosa es que eh, este niño se portaba re mal, le pegaba a todos sus compañeros, les quitaba los lápices, los tiraba por la ventana, “señorita el Daniel, el Daniel”, oh! me tenía hasta acá y yo dije” (Docente 2, p. 7, párr. 70)

“Te agota desde que tú entras a las ocho de la mañana, a la una ya te vas sin voz. Aunque tú quieras hablar bajo, no se puede.” (Docente 2, p. 4, párr. 78)

“Sipo, pero mira, en el fondo, en el fondo son varias cosas que a mí se me han ido juntando, lo principal, la motivación principal de este desgaste mío, de este aburrimiento mío, de esta falta de motivación en el sistema educativo eso y por otro lado lo que yo te decía es la falta de herramientas que ya no tengo, la tolerancia, no tengo los mismo niveles de tolerancia ya, el aguante por así decirlo emotivo para llevar esta mochila tan pesada con todo el dilema, te juro que algunas veces termino llorando...” (Docente 5, p. 21, párr. 353)

2.3) Angustia: De acuerdo al reporte de las entrevistadas, este afecto emerge respecto a la agresión:

2.3.1) Comportamientos agresivos de la niñez: dos de cinco docentes reportan esto:

“El niño estaba sientto tratado, imagínate, con un psiquiatra en el Pino y tomaba medicamentos que tenía un grado de agresividad alto, no sé cómo era. Entonces obvio que me angustié por el resto de los compañeros y de los niños y resulta que después el niño eh, las niñas empezaron a tenerle miedo y porque las intimidaba, o sea, las niñas pedían permiso para ir al baño entonces él se paraba en la puerta y se ponía como agresivo.” (Docente 2, pp. 5-6, párr. 60)

“y te has angustiado antes? Por peleas por ejemplo” (Entrevistador, p. 11, párr. 237)

“Docente 3: por peleas, sí, por peleas entre los niños sí. Que además uno se mete y te llega igual su patá, combo” (Docente 3, p. 11, párr. 238)

2.3.2) Historias de agresión familiar: La cual puede ser hacia la niñez o en su familia. Dos de cinco docentes reportan esta situación:

“no... sí, por ejemplo cuando los niños te cuentan dramas familiares. Problemas, papás presos, mamás detenidas, droga, hermanos violados o los mismos niños abusados. Eso sí.” (Docente 3, p. 11, párr. 240)

“Yo de verdad que ahora he tratado de desligarme un poco en ese cuento ah, porque anteriormente yo me traía muchos problemas para la casa y trataba de solucionarnos de diferentes formas” (Docente 4, p. 9, párr. 194)

Que yo también estuve involucrada en eso, y me decían los chiquillos “pero no te involucres”, pero es que tampoco, si tú trabajai’ con niños, no podí’ decir oye ya, bueno ya, esta es mi pega, me voy y después la tomo cuando vuelva de nuevo a las una de la tarde, ¿me entendí? Y me pasó algo bien particular. Entonces esta niña, eh, este papá se juntó con una mujer y la mujer estaba embarazada, la golpeaba, y a esta chiquitita, cuando se hacía pipí, la señora la dejaba puerta afuera de la casa. (p. 10, párr. 196)

2.4) Frustración: afecto que se produce por la falta de apoyo profesional o de las familias para trabajar con la niñez disonante. Dos de cinco docentes reportan esta situación:

“Eso es lo frustrante, que no haya el apoyo que tú necesitai pa decir “esto se corta ahora, o el niño se busca otro colegio o la mamá lo pone en un tratamiento, pero que realmente cambie la situación” eso es frustrante” (Docente 3, p. 7, párr. 144)

“Donde no hay apoyo, por ejemplo, uno dice: está en integración, tiene que venir con la especialista. Está en esto, y los papás no acuden... ahí yo me siento frustrada” (Docente 4, p. 18, párr. 338)

“Hay asistente social. Ya, hago todo el protocolo, tú sabí’ ya, yo el protocolo... llegó a diciembre y... Y nada. Y yo creo que ahí me frustró.” (Docente 4, p. 18, párr. 340/342)

“Pero, el fracaso viene también, por ejemplo, lo que te contaba delante. Yo creo que ahí, en el sentido de frustrá’, fracasá, es cuando esos niños, por ejemplo, no tienen el apoyo de la casa, que tú ya le diste todo, todas las redes, hiciste todo lo que pudiste, hablaste veinte mil veces con el apoderado...” (Docente 4, p. 21, párr. 400)

2.5) Enojo: Afecto que se produce por el trabajo con la niñez que no se adecúa a la normativa de las entrevistadas. Dos de cinco docentes lo reportan:

“entonces ellos saben que tienen oportunidades para cambiar y a la tercera yo ya me enojo” (Docente 3, p. 10, párr. 210)

“está el enojo, me cambian las facciones y el tono de voz y ellos reconocen inmediatamente eso” (Docente 3, p. 10, párr. 210)

“yo me paro me acerco al lado de él y le digo, te voy a dar la última oportunidad te sientas derecho porque no estás en la playa y yo merezco respeto porque yo no estoy echada” (Docente 5, p. 6, párr. 117)

“...y eso para mí es frustración, impotencia porque yo le decía a la mamá, yo no puedo trabajar con su hijo señora porque cinco minutos que yo estoy haciendo la clase y él me la interrumpe porque yo no lo puedo tener de adorno ni que esté sentadito porque si estuviera sentadito no sería ningún problema pero él interrumpe a los demás compañeros” (Docente 5, p. 6, párr. 119)

“Pero que te estoy diciendo “po” frustración e impotencia por qué, porque a través de los años que yo llevo como profesora ya, a nosotros no se nos ha perfeccionado digamos con las herramientas

que nosotros necesitamos para enfrentar la situación en la que están presentando los niños hoy día como ñeste tipo de cosas” (Docente 5, p. 6, párr. 121)

- **Afectos Particulares**

Más afectos surgen del trabajo con la niñez, pero que responden a la subjetividad con la cual cada docente vive su trabajo con la niñez. Estos se presentarán de forma individual:

Docente 2:

1) Miedo: El cual se produce en la docente por dos causas según plantea:

a) Repetir historia de los padres:

“Son papás que tú sabes por otros apoderados que tienen lo que tienen porque venden, trafican y tú los miras y ellos tienen todo de marca, me entiende, las mamás con joyas, con todo y eso que su nivel educacional es bajo y a veces me da miedo que ellos, chiquititos puedan terminar igual, eso, entonces ahí uno conversa con ellos, les cuenta historia y eso, un poco de temor” (Docente 2, p. 13, párr. 158)

b) Frente a diagnósticos complejos:

“...si po, ah ya... bueno, trastornos de la personalidad, bueno la cosa es que este niño, la cosa es que es muy cascarrabias, es muy enojón, o sea yo igual me asusté cuando dije, y además la mamá llegó, acá traigo el informe, este es mi niñito al tiro y trastorno de la personalidad y más encima toma medicamentos y ah, ah, ya sé por qué, porque los papás llenan una ficha, entonces tú esa ficha tú la lees rápidamente y eso “oh” ahí le ponen una pregunta que dice “¿tiene dificultades su hijo? especifique cuál” y bueno, trastorno de la personalidad y bueno, después trajo el informe y eh estaba, me llamó la atención, con medicamentos y plop “cómo puede ser”” (Docente 2, p. 15, párr. 178)

c) Frente a pérdida de recursos personales para el trabajo con la niñez:

“..esta es mi preocupación, veo a la Edith, que le tengo mucho cariño, pero ella ya no tiene paciencia y se ha visto involucrada en cosas como bien complicadas y a mí eso me asusta como profé que yo no quisiera caer en eso, de no tener paciencia con mis bebés, me entiende...” (Docente 2, p.20, párr. 260)

2) Rabia: Afecto producido por la falta de apoyo a la niñez sobresaliente

“a ver, cuál es la rabia que a mí me da, estimado, cuando hay niños que son súper inteligentes, me da rabia que les vaya mal, porque no debería irles mal si son buenos, me entiende, entonces, por qué les va mal, porque a lo mejor no sé, están ni ahí en la casa, no refuerzan, no sé, como que ahí tengo como una rabia interna.” (Docente 2, p. 17, párr. 208)

Docente 3:

Angustia: producida por la niñez desafiante

“es siempre como de un poco de inseguridad, pero no lo demuestro. Ellos no saben, yo sé que eh, porque no sé cómo va a actuar. Me costó mucho eh, lograr lo que hasta ahora, pero ya me di cuenta

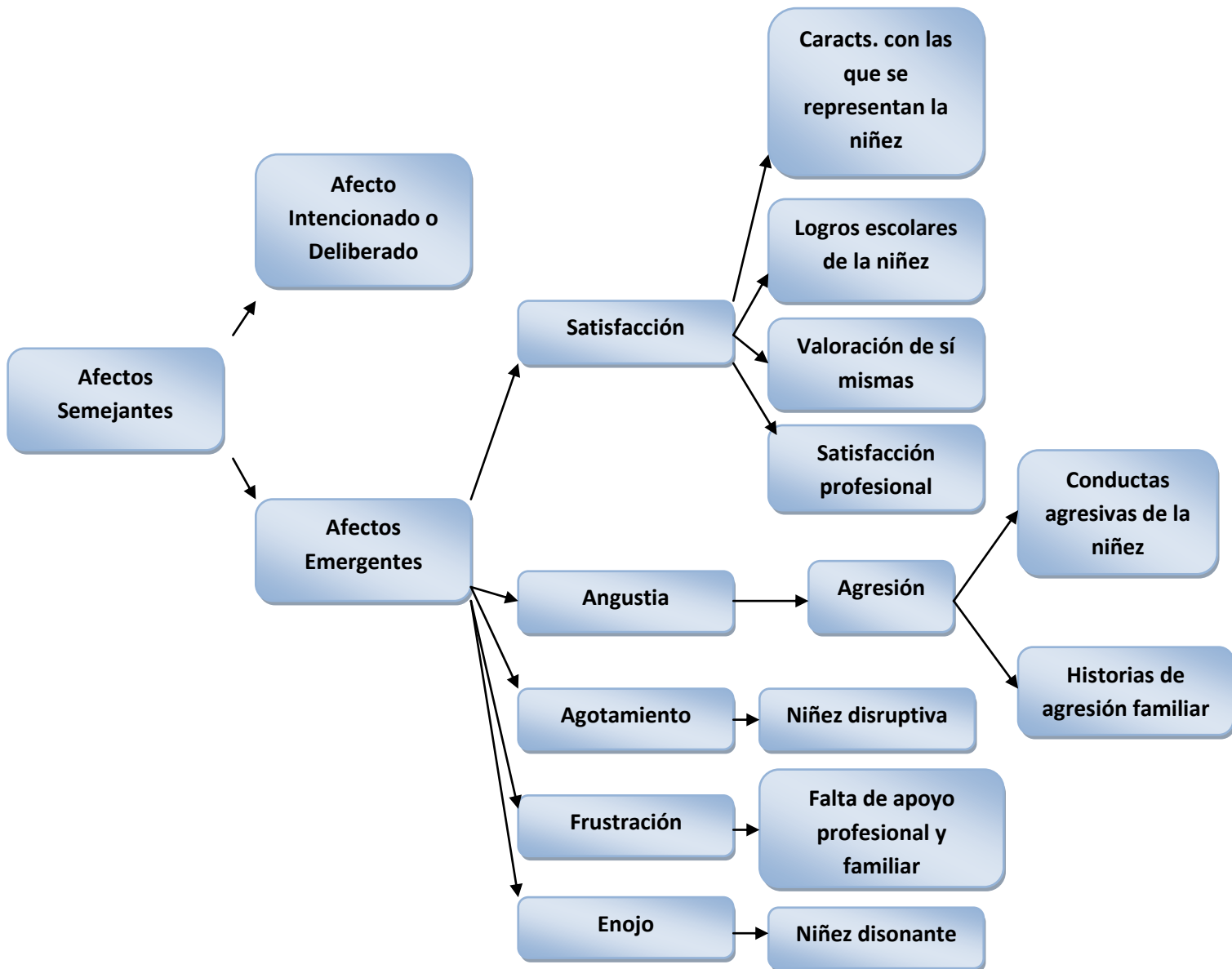
que lo que hay que hacer es que a este niño hay que dejarlo solo, solo... él cuando comienza con sus pataletas es porque no quiere leer lo que dice el profesor y no quiere leerlo porque no quiere. Pero él si puede escribir canciones de amor. "Puedo escribir una canción de amor" me dice y yo le digo "claro, escriba" y él escribe canciones de amor. Pero del momento en que él tiene que leer y responder, él no quiere. Entonces mi sensación es ¿qué va a pasar hoy día? Y eso igual me angustia, me angustia porque me gusta que las cosas fluyan, que aprendamos, que veamos los contenidos, que todos felices, tareas, trabajos, libros y pa la casa. Pero siempre estoy ahí con la angustia de qué va a pasar con este niño hoy día."

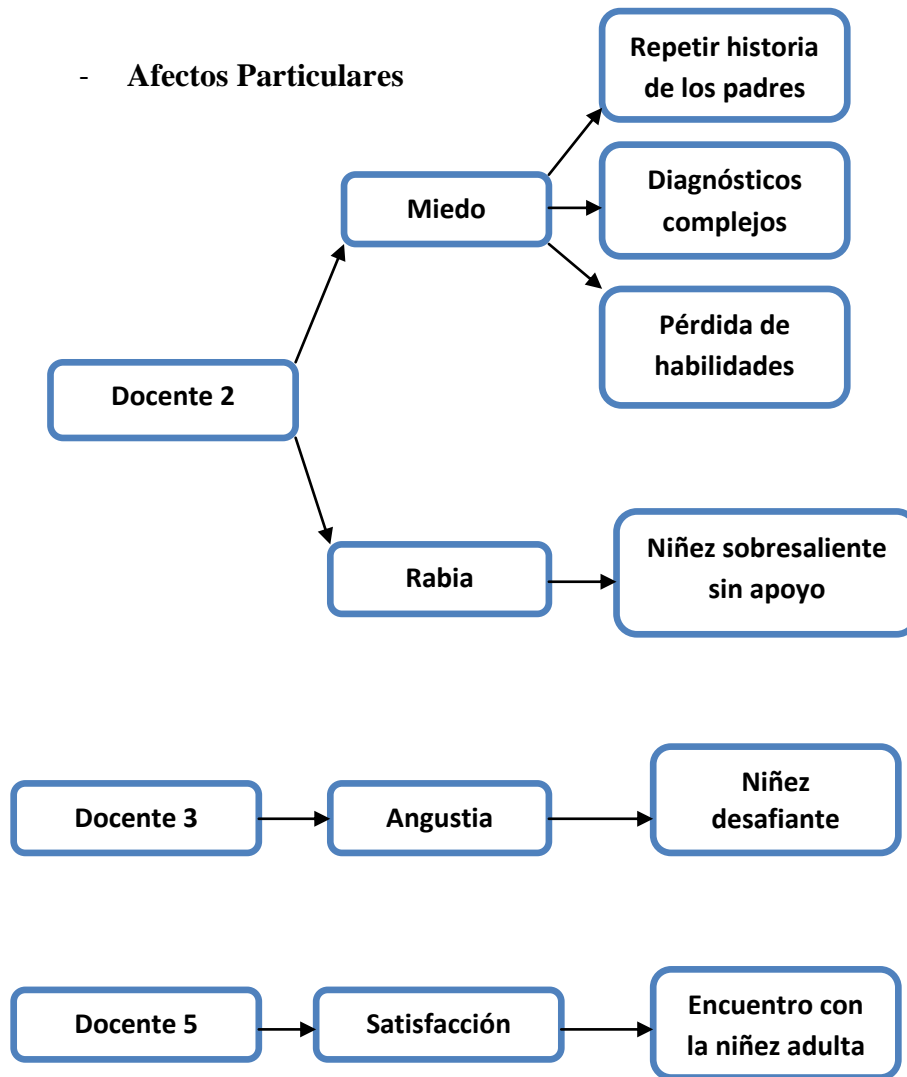
Docente 5:

Satisfacción: En este caso, la docente reporta satisfacción debido a que sus años de experiencia (29) le permiten tener generaciones la recuerdan con cariño, lo que contribuye al gusto que, entre las emociones que expresa, aún tiene por la profesión. Eso es, el encuentro con la niñez ya adulta:

"Es que para mí es todo no sé cómo explicártelo pero para mí es todo porque lo que yo te relatado de los casos que yo he tenido con niños esa la experiencia que yo tengo que no son de todos obviamente pero lo que yo he podido sembrar, lo que yo he podido dejar en ellos eso para mí es impagable, es impagable yo todavía me emociono de cuando veo a mis cabros chicos que yo tantos años que fui profesora de ellos, escucharlos, delante te comentaba que tengo un contador auditor, Juan, ya él trabaja en una joyería y él todavía él me manda mensajes para mi cumpleaños que se yo en el Facebook y él todavía me dice mi profesora bella o mi bella..." (Docente 5, p. 16, párr. 278/280)

Resumen Pregunta 5





Pregunta 6: ¿Qué otros aspectos de la niñez son posibles de identificar, más allá de la búsqueda propuesta por los objetivos anteriores?

La particularidad de esta pregunta de investigación consiste en dirigir la búsqueda de toda aquella información restante no englobada por las preguntas anteriores, con la finalidad de abarcar la mayor cantidad de contenido sobre la niñez que las entrevistas pudieran arrojar. De tal forma, se presenta a continuación lo que emerge de la búsqueda propuesta por dicha interrogante, mostrando primero los aspectos comunes de las entrevistadas, para luego incurrir en las particulares propias de la subjetividad de cada una.

1) Propósitos docentes para la niñez: Esta categoría refiere al para qué del trabajo docente con la niñez. Las cinco entrevistadas reportan propósitos de su trabajo y agrupan en tres áreas:

1.1) Entregar herramientas para la vida: tres docentes consideran importante entregar insumos que les permitan enfrentar la vida que les espera:

“... uno les entrega como las herramientas para que ellos mismos vayan construyendo su forma de vivir cachai, eh y no me refiero solamente al proceso cognitivo sino que también al proceso del entendimiento de la vida, del entendimiento de cómo desenvolverme en el mundo, creo que en síntesis es eso, es como uno, o sea, yo les entrego las herramientas para que ellos sean alguien en esta vida” (Docente 1, p. 20, párr. 218)

“A lo mejor no tengo un curso lumbrera, pero si lucho por esos de abajo a tirarlos pa arriba, eso.” (Docente 2, p. 4, párr. 32)

“... yo siento que es, es cómo, eh,... dejar una huella, es como... lograr que, pa mí es reimportante que ellos sepan leer y escribir bien. Cómo profe es lo más fuerte que tengo” (Docente 2, p. 4, párr. 42)

“Bueno y lo otro por lo que lucho y me llena como profesora es que yo trato de inculcarles a ellos que tienen que ser siempre los mejores. Cómo que tengo una competencia interna de que sean los mejores y lo que sean, tienen que ser los mejores” (Docente 2, p. 5, párr. 48)

“ah, mmm, hábitos, mi idea es que ellos tengan hábitos de estudio, que yo los motivo así, que tienen que leer, que sean buenos lectores, porque siento que son herramientas que a futuro les va a ayudar” (Docente 2, p. 18, párr. 230)

“pero claro, siempre, como en mis sermones, ustedes, cuando sean grandes van a ser el futuro, ustedes tienen que cambiar esto, ustedes, ustedes, ustedes, ustedes tienen que aprender a valerse por sí mismos, tienen que romper el círculo de la pobreza, cachai.” (Docente 3, p. 1, párr. 6)

1.2) Ser profesionales/Tener trabajo: las cinco docentes trabajan para que la niñez pueda ser profesional y/o tenga un trabajo acorde a las normas sociales:

“Nuestra escuela es escuela pública básica, entonces llegan hasta octavo básico y es muy distinto el decirles que van a ser buenos profesionales en primero básico, a decírselo en octavo, a decírselos en cuarto medio, el efecto en la vida es distinto. Entonces yo me siento muy lejana en todo esto” (Docente 1, p. 17, párr. 192)

“oh, a mí me gustaría que ellos, a veces yo les digo a ellos que la profesora va a estar viejita y entonces yo me quiero encontrar, le pongo apellido y digo “me quiero encontrar con el doctor contreras o con el ingeniero tanto” y oh, se creen todo” (Docente 2, p. 13, párr. 152)

“eh, bueno que mi decisión de trabajar con niños vulnerables es por una cuestión social y porque me gustan igual los desafíos y para ver o para demostrar más que nada que sí se puede, que sí se puede trabajar con niños con problemas, con estos, con los otros, que sí se puede sacar adelante. Sí pueden

dar buen puntaje en el SIMCE, aunque sea una prueba de mierda, sí pueden, sí pueden ser profesionales también...” (Docente 3, p. 13, párr. 292)

“Yo creo que a veces tenemos un estigma los profesores dentro de los colegios que trabajamos, que los chiquillos no rinden. Que no rinden porque venden droga, porque la familia tiene violencia intrafamiliar, pero fíjate que rinden y uno siempre forma la expectativa de que van a ser profesionales a futuro.” (Docente 4, p. 2, párr. 10)

“En primero básico, es la base, bueno en general después se sigue, tú tendrías que seguir con el... o sea, el profesor que sigue tendría que seguir, porque si tu no logras la normalización, que los chiquillos se aprendan a escuchar, que pidan disculpas, que, si pasaron a llevar, que no sea algo... que lo recojan, que deben andar bien vestidos porque cuando sean grandes ellos tienen que andar limpios, eh, bien ordenados, eh, ¿te fijas? Eh, no tenerlos así como carabineros, no, pero me refiero yo, que tú lo llevas al contexto y le dices: esto te sirve para la vida. Tú debes andar bien vestido porque cuando vayas a buscar pega tení' que tener buena presencia, cachai', llevarlo todo al contexto que ellos van a ver a futuro. A mí me ha funcionado, me entendí, me ha funcionado en el sentido de que respetan, eh, que piden disculpas, y ahora el niño que llegó, te digo, le cuesta un montón pedir disculpas. Si él, por ejemplo, agrade a alguien en el patio, a él le cuesta un montón pedir disculpas.” (Docente 4, pp. 4-5, párr. 94)

“El resto si, yo tengo en varios tengo muchas expectativas aparte que como te digo, yo tengo muchos niñitos de mi curso son sus papas han sido alumnos míos y ellos van con otra mentalidad , por ejemplo, ellos en su gran mayoría si no tuvieron la oportunidad de continuar siendo profesionales, de tener una carrera más e, más lucrativa ya, pero tengo varios apoderados que si son responsables y que quieren que sus hijos surjan y se preocupan de que sus hijos surjan así como otros que no también pero dentro del grueso como yo te digo, dentro del curso hay unos diez que yo se que van a llegar arriba, de esos diez yo te aseguro que tres van a llegar a la universidad pero no más” (Docente 5, pp. 25-26, párr. 417)

“No, no universitario pero pueden ser técnicos pero como te dijera yo tener la opción de poder seguir estudiando porque hasta para un colegio técnico son lucas po, ya y en universo donde el apoderado gana trescientos mil pesos con suerte o el mínimo, que posibilidad le podí pedir que gaste cuarenta lucas en un colegio técnico, en locomoción, en colación, ninguna po, entonces muchos cabros se quedan, muchos se van quedando ahí en el tintero los mocosos entonces no, por eso te digo yo, las lucas frenan ojalá sea cierto lo que dice esta señora” (Docente 5, p. 26, párr. 425)

1.3) Ser buenas personas: dos docentes trabajan para que la niñez devenga en personas buenas:

“porque yo solamente no quiero enseñarle a multiplicar y dividir, quiero que ellos sean personas íntegras en la vida” (Docente 1, p. 4, párr. 28)

“el ser educadora para mí es ser guía en la vida de muchos, es entregar herramientas, es desarrollar habilidades para que ellos sean gente de bien” (Docente 1, p. 6, párr. 56)

“yo siempre he tenido un predicamento mira mientras yo pueda rescatar a uno hay un asesino menos hay un ladrón menos en la calle y hay un niño que yo puedo salvar ese ha sido siempre mi lema...” (Docente 5, p. 9, párr. 159)

2) Expectativas docentes respecto a la niñez: Consiste en lo que esperan las docentes para el futuro de la niñez con la que trabajan, tomando en consideración el contexto socio – familiar donde habitan en conjunto con las conductas y logros que muestran en el cotidiano. Cuatro docentes reportan esto:

“ooy... no quiero pecar de pesimista pero, ..., ehm, yo lo pienso, no lo expreso, pero pienso que si en definitiva estos niños no siguen con esta motivación que uno les da en la escuela se pierden. Se pierden y van a volver a tener esta cadena po, de relación... en octavo básico quedé embarazada, en segundo medio me pongo a trabajar, dejé los estudios, saco un título técnico, me voy a trabajar con mi papá al lugar donde está trabajando él y voy a vivir con mi papá hasta los 30 años hasta que tenga la opción de sacar una casa, etc...” (Docente 1, p. 17, párr. 192)

“yo creo que más de la mitad van a ser niños profesionales. Eh, si siguen en la misma línea, si siguen estudiando, si reciben el apoyo; porque hay muchos niños que reciben harto apoyo en la casa, ya, yo creo que van a salir de la pobreza, pero no así un porcentaje que no veo como... yo creo que se van a quedar en la pobreza, independientemente lo que hagan, roben, vendan en la feria, y eso también pasa por una cuestión de los papás, de la casa, no hay incentivos, por ejemplo hay apoderados que dicen “no profe, que termine octavo y se vaya a trabajar conmigo a la feria. Ese porcentaje es complejo que salga, pero la otra mitad si puede y puede porque esos niñitos son bastante inteligentes, creativos, espontáneos, cómo muy lindos de alma, entonces ellos si van a poder, pero los otros...” (Docente 3, pp. 9-10, párr. 202)

“(Silencio) Yo creo que el cincuenta por ciento... menos, va a tener alguna, una profesión. Me refiero yo, no de universidad, pero técnico, cosas así. Pongámosle el treinta por ciento. El otro porcentaje, yo creo que no. Que con suerte van a terminar la enseñanza media. Yo creo que no, muy pocos van a terminar la enseñanza media.” (Docente 4, p. 23, párr. 444)

“Mira yo tengo muy altas expectativas con muchos de ellos porque yo nunca bajo la guardia, pero si un porcentaje de ellos yo se cómo van a terminar y eso te lo digo no porque yo no tenga expectativas altas en los niños, sino la experiencia, la experiencia me lo avala como yo te dije antes donde pongo el ojo pongo la bala y yo sé un niño que va a terminar siendo un delincuente” (Docente 5, pp. 25-26, párr. 413)

3) La niñez de la docente como fuente: Si anteriormente se encontró que la experiencia de trabajo con la niñez era la fuente a partir de la cual las entrevistadas reportaban su conocimiento sobre la niñez, emerge en esta pregunta una nueva fuente, la cual corresponde a la experiencia de la docente como niña, apelando a su historia personal y familiar, como insumo para guiar su quehacer profesional. Tres docentes dejan ver lo anterior:

“es por mi niñez, que yo veo que, si hicieran algo por mí, porque yo veo que tengo hartos de mi profesor, yo también poder hacer algo por ellos, sobre todo esos niños así que tienen problemas en la casa, severos y yo poder ayudarlos y esos son mis desafíos ehm” (Docente 2, p. 4, párr. 32)

“principalmente un tema social, en algún momento de mi infancia fue cuando me di cuenta que la única forma de salir de la pobreza era estudiando y que no todos nos decían eso, sino que algunos profesores solamente nos hablaban los temas y yo creo que fue eso, un tema social también, porque uno con los niños que son vulnerables puede trabajar tanto cosas que ellos no conocen y que son para nosotros básicas, porque nadie se las dice, entonces fue más que nada por eso; no para enseñar a sumar, a restar, porque eso es por añadidura, pero por una cuestión social, para mostrarles, demostrarles no sé, que tienen que aprender en todo aspecto de la vida, hasta las señales humanas para aprender y para ser mejores cada día” (Docente 3, p. 1, párr. 2)

“...les cuento mi realidad de niña, de que yo era muy pobre, éramos muy pobres y que si salimos adelante no por eso somos no sé po, narcotraficantes, ladrones, cachai, quiero mostrarles el ejemplo...” (Docente 3, p. 2, párr. 28)

“esos temas siempre en el tapete, que ellos sepan de donde vengo yo y muchas otras personas también para que ellos lo vean como un ejemplo a seguir” (Docente 3, p. 2, párr. 28)

“No me dijo yo me dijo me propuse a porque bueno es un cuento aparte, pero yo con siempre con todos mis niños cuando entran en primer año y aprenden a escribir ya que eso es más o menos por ahí por julio que ya escriben, yo les tengo la cajita de los sueños en que le regalo a cada uno un sobrecito, yo se los hago ya, con un papelito entonces yo les hago todo un preámbulo si yo les digo, algunas veces les miento, yo le digo, yo cuando era pequeña quería ser una gran cantante porque es verdad, cuando yo era niña quería ser cantante que se yo, yo quería ser una gran cantante y mi mamá una vez me dijo que yo escribiera en un papel mis sueños y que nunca lo perdiera y que si el papelito se me arrugaba que el año siguiente lo volviera a escribir, bueno y yo siempre lo hice y yo lo escondía debajo de mi almohada, algunas veces me lo botaban porque las personas que hacían en aseo me botaban mi papelito, mi sobrecito entonces yo a mis niños le inculqué lo mismo y yo le regalaba entonces que querían ser cuando grandes, algunos ponían bombero lo típico, policía que se yo todo lo demás y hay niños que lo guardaron y que nunca lo olvidaron y el caso del Andrea , nunca olvidó el papelito, el sobre que yo le regalé y que ella desde niña que quería ser profesora , entonces yo, año tras año le digo hicieron el papelito de nuevo porque los sueños se hacen realidad, para que se hagan realidad uno tiene que ser perseverante en la vida, tiene que luchar porque no todo se da gratis hay sacrificios que uno tiene que hacer para poder cumplir los sueños pero si ustedes lo van haciendo en forma perseverante se van a cumplir” (Docente 5, pp. 16-17, párr. 282)

4) Disposición a expulsar la niñez difícil: tres docentes dejan ver la expulsión de la niñez que les causa problemas como una alternativa plausible y aliviadora de la tensión que produce este hecho:

“Entonces uno va y explica la situación, no cierto, cumple con el reglamento, lo anota en el libro, derivar, que sé yo y el problema sigue todo el año y después los mismos niños de tu curso te dicen ‘pucha profe, este no deja trabajar, ya está molestando otra vez ya’. Eso es lo frustrante, que no haya el apoyo que tú necesitai pa decir esto se corta ahora, o el niño se busca otro colegio o la mamá lo pone en un tratamiento, pero que realmente cambie la situación” (Docente 3, p. 7, párr. 144)

“Apoyo en el sentido, por ejemplo, que también están atados de manos, se ata ahora uno que tú al niño no lo puedes expulsar del colegio, que tú no lo puedes...” (Docente 4, p. 3, párr. 38)

“Y lo otro pero no con los niños que se me hace difícil es tanto, tanto, tanto como te dijera, hoy día que nos hemos visto, nos estamos viendo enfrentados que tú no puedes expulsar a un niño, que tú no puedes suspender a un niño, que tú estás con las manos atadas el cabro chico te puede matar y no pasa nada” (Docente 5, p. 23, párr. 383)

5) La niñez mayor como amenaza: según las entrevistas, emerge una niñez amenazante para las entrevistadas, las cuales consideran de difícil abordaje. Esta niñez es aquella perteneciente a segundo ciclo básico y/o de enseñanza media. Tres entrevistadas reportan lo anterior

“Por eso, a veces, nosotros decimos “ay, trabajar con niños de media, no” porque son más críticos con uno. Ya por ejemplo, nosotros sentimos que en el colegio, sexto, séptimo y octavo ya son más rebeldes, eh, te están más cuestionando. Y lo otro son las brechas, las generaciones que ha ido cambiando. Por ejemplo el niño de ahora, el hecho de que es más sedentario” (Docente 2, p. 5, párr. 58)

“con los niños, es que no le veo mayor complejidad. Más complejo es cuando son más grandes, de sexto pa arriba” (Docente 3, p. 3, párr. 50)

“además que es fácil trabajar con niños cuando los agarrai a todos y vamos y todo te siguen. Pero con los grandes... no se puede.” (Docente 3, p. 3, párr. 54)

“Eso de trabajar con chiquillos, sacarlos adelante... a mí me gusta mucho esa parte de, de los chiquillos, pero no me gusta trabajar con grandes, con los chicos sí. Aunque tú no lo creas” (Docente 4, p. 6, párr. 120)

“Y eso hoy día no lo tiene el profesor nuevo, oye, cabros que han llegado a trabajar en la escuela duran un día, un día, un día porque se ven enfrentados no, no a un cabro grande... obviamente de los cursos más grandes que, apenas llegan, se los comen con pata y todo pero si imagínate po, celular en la mano, los audífonos, escuchando música, echa porque se echan.” (Docente 5, p. 12, párr. 206)

6) Ausencia de herramientas: dos entrevistadas reportan necesitar nuevos recursos para lograr trabajar con algunas problemáticas que presenta la niñez:

“es un desafío. Yo creo que el adulto no sabe todavía como enfrentarlo...no sabemos, no sabemos cómo enfrentarlo y ahí entra todo lo que hablamos en delante porque que es lo que pasa cuando un niño por ejemplo es desafiante con el adulto ‘ah no, este niño tiene que tener tratamiento cachai’” (Docente 1, p. 11, párr. 114)

“Cachai, entonces el adulto se lo toma como un desafío que todavía no tiene respuesta, no sabemos cómo abarcarlo, creo yo ah. Nos cuesta manejanos con esos niños ‘insolentes’” (Docente 1, p. 11, párr. 116)

“...Entonces son dificultades eh, que ocurren todos los días, en todas las clases cachai, y que uno no sabe como sobrellevar. Yo ahí me siento súper incompetente, no sé como abarcar estas dificultades que abarcan...” (Docente 1, p. 14, párr. 160)

“... yo no tengo las herramientas hoy día no sé, no sé cómo tratarlo porque las que conozco aparte de observarlo, aparte de la conversación, aparte de llegar a él con un diálogo, aparte de ofrecerle otras oportunidades porque se las he dado, decirle a lo mejor está aburrido con la clase, a lo mejor yo estoy fallando pero le he buscado otras estrategias lo he tratado de sacar del contexto si yo estoy en una clase de lenguaje, a ver hijo trabajamos en artes visuales viendo lo mismo entonces no trabaje la guía de desarrollo en la comprensión sino que ilústrela la comprensión que estamos viendo del texto, pero ni siquiera eso lo motiva te “fijai”, él no quiere porque en aparte de eso tiene un diagnóstico trastorno de la personalidad, trastornos emocionales, hiperactivo...” (Docente 5, pp. 6-7, párr. 121)

“Son psiquiátricos, es un niño que tiene un déficit cognitivo leve, ya, entonces más allá yo no, no tengo otras herramientas más que el diálogo” (Docente 5, p. 7, párr. 125)

7) Contexto familiar de la niñez vulnerable: a partir de las entrevistas, las docentes refieren a la familia de la niñez vulnerable, información que se agrupa en dos subcategorías:

7.1) Particularidades familiares de la niñez de contextos vulnerables: cuatro docentes describen sus impresiones sobre la familia tras la niñez con la que trabajan, dando cuenta de la diferencias sociales que evidencian, los estilos de vida y crianza y las alternativas laborales por las que transitan:

“... claro y que tiene que ver con las propias experiencias, porque esas mismas familias son las que no tiene la oportunidad por ejemplo de ejercer alguna profesión de acceder a alguna carrera profesional, etc. y que se van quedando en el contexto vulnerable, en aquel contexto en donde yo estudio hasta octavo básico, soy mamá, tengo que mantener una casa, voy a trabajar en la feria y ahí se va repitiendo la historia.” (Docente 1, p. 2, párr. 12)

“... por ejemplo a veces pienso que, tengo un grupo de niños, ponte tú, un 25% que lo tienen todo, pero no de muy buena forma. Son papás que tú sabes por otros apoderados que tienen lo que tienen porque venden, trafican y tú los miras y ellos tienen todo de marca, me entiende, las mamás con joyas, con todo y eso que su nivel educacional es bajo” (Docente 2, p. 13, párr. 158)

“Por ejemplo, cuando sus papás se separan, cierto, eso es fuerte eh, cuando tiene, el papá es agresivo con la mamá también, o sea los casos en que uno ve eso, agresión” (Docente 2, p. 14, párr. 164)

“Sí porque los chiquillos, imagínate en su casa nadie le enseña que tiene... porque ahora, el núcleo familiar no existe.” (Docente 4, p. 6, párr. 112)

“Porque yo veo a niños bien bonitos, bien ordenados, todo, pero el papá es lanza internacional. El otro tiene la casa blindada acá. Eh, la otra tiene un furgón gracias a que vendió drogas, vende drogas.” (Docente 4, p. 23, párr. 462)

“No, y los niños y tú sabes, tú sabes el niño, tú lo identificas inmediatamente el niño que tiene una vulnerabilidad en su grado máximo, que es maltratado, que los padres son agresivos hoy día por ejemplo se da mucho el maltrato del garabato con los niños, ya, el, el tratar con los niños a garabato limpio porque lo hacen delante tuyo también los apoderados, delante de ti...” (Docente 5, p. 4, párr. 83)

“En su, uno cuando tú partes conociéndole su trasfondo, su familia, ese niño tiene una madre que le faltan palos pal puente, es una mujer que tiene retardo, un padre ausente, un hermano que ya es delincuente y ha estado preso por delinquir, es un niño que en primer año sacó dos cuchillos así para defenderse porque su tío es delincuente le dijo que cuando lo molestaran él le enterrara el cuchillo ya, y hoy día el ya roba tiene ocho años y roba, roba en las casas de los vecinos, se mete y roba, es un niño que cuando estaba en primer año eran las dos o tres de la mañana y ya con los delincuentes y donde se juntaba en la plazoleta le enseñaban a pitear pasta base y le enseñaban a pitear marihuana” (Docente 5, p. 15, párr. 274)

“Exacto los niños que yo educo hoy día casi ninguno tiene padres o están con la abuelita o los cría la tía o solo la mamá o solo el papá pero muy pocos tienen una familia estructurada yo te diría que de los treinta, serán unos seis que tienen papá y mamá en un hogar estructurado” (Docente 5, p. 17, párr. 286)

“... le digo Alan por qué no trajiste tu tarea, señorita yo le dije a mi mamá pero mi mamá dijo que usted daba puras weas y él llora cuando no le dan su tarea y la mamá no está ni ahí porque es una mujer irresponsable, tiene cuatro chiquillos todos de distintos hombres, entonces le da la misma...” (Docente 5, p. 21, párr. 351)

7.2) Causa de las alteraciones de la niñez: tres docentes refieren que la familia sería la causante de las dificultades que presenta la niñez con la que trabajan:

“... Y lo otro, para empezar a entender a esos niños tú tienes que estudiar, conocer su situación familiar, porque a veces hay niños que son muy pesados, agresivos, pero tienen un por qué y después tú dices “chuta, claro po, por eso el es así, por eso ese niño maltrata a sus compañeros, a sus pares. Por ejemplo, tengo un niño que es bien pesao, los trata mal a los demás y todo y en el fondo es un niño no querido en su casa, su mamá, el otro día llegó todo moreteado y la mamá cuando vino el otro día y me pregunta “como se porta tu hijo” yo le digo “súper bien”, pero como no me creyó “no”, me dijo, “pero si yo en kínder tuve todos estos problemas con la profesora Eliana y usted me está diciendo que se porta bien. Entonces la mamá esperaba que yo le dijera que no, que era terrible y todo.” (Docente 2, p. 9, párr. 90)

“... mira, sabes por qué, porque cuando tú conoces a los papás te das cuenta de que hay algo raro, por ejemplo este niño, el opositor desafiante, su mamá es una señora mala, así rara, ella grita, no habla, grita y es todo movimiento, grita y al niño lo grita y él lo grita a ella y es una relación de odio, les sale fuego por los ojos. Después conocí, la mamá de niño que no lee ponte tú, otro tema también ahí.” (Docente 3, p. 12, párr. 250)

“... y sí po, los gatillan ahí en la escuela. Y tú, conociendo a los apoderados muchas veces uno dice por qué este niño es así” (Docente 3, p. 12, párr. 252)

“Si primero si el niño es inquieto que se yo y no está diagnosticado, lo primero que hago pum, porque los años me lo han enseñado po, donde pongo el ojo pongo la bala, es lo primero yo veo al tiro que pasa, aquí algo está pasando por qué este niño no aprende ya, mamá tienes alguna red que te pueda ayudar que se yo, ya me muestra el colegio se le hace un diagnóstico en el PIE o si no mamá llévalo al consultorio que lo vea un neurólogo, el neurólogo te va a ser la derivación, porque si no lo hago así es pa poner puros rojos po, te fijas cuando yo tengo que evaluar si un niño no se concentra, entonces hay algunas veces que el niñito no tiene absolutamente nada cognitivo, nada ningún daño, ninguna tara pero el cabro chico no aprende y por qué entonces ahí tengo que saber qué pasa con la mamá, que pasa con el papá si está el papá ausente, si se separaron, si los papas pelean sino pelean, como viven...” (Docente 5, p. 18, párr. 296)

“Esos niños son pero terribles, terribles porque esos niños en la pura mirada tú sientes el, como te dijera yo, el odio que sienten contra la sociedad contra todo, esos niños lo demuestran en su actuar son agresivos son niños que no se cómo calificarlos pero con esos niños si que cuesta, porque ellos lo sienten po, sienten el abandono sienten la despreocupación imagínate como tú preguntas en la mañana cuántos tomaron desayuno si son cinco o seis que han tomado desayuno son pocos, o sea son muchos el resto no toma desayuno y por qué, porque a mí mamá le da flojera, mi mamá me dice que tome en la escuela.” (Docente 5, p. 25, párr. 409)

- Aspectos Emergentes Particulares

Docente 1:

Relevancia de la escuela para la niñez vulnerable: La docente considera que la escuela constituye un refugio para la niñez que vive en contextos vulnerables:

“pero si hay un impacto eh, no solamente de la profesora, sino que del contexto educativo, creo que en sí la escuela aporta a sacar a estos niños de esta realidad un tanto violenta para ellos” (Docente 1, p. 2, párr. 18)

“...como también entablar esta burbuja educativa po, porque en definitiva la escuela dentro de este contexto vulnerable es una burburja, es algo que los saca de, es algo que si hay una balacera en la calle los niños saben que yendo a la escuela no les va va pasar nada...” (Docente 1, p. 7, párr. 70)

Docente 2:

1) Impulsar la niñez con dificultades: Esta docente tiene un propósito particular según la especialidad que porta, por lo cual tiene el entrenamiento para apoyar a la niñez que muestra dificultades para ir al ritmo del resto del curso:

“...potencio al que le cuesta, ahí como que, yo creo que debe ser por la especialidad y todo eso, buscar estrategias, material concreto ah, y cada clase que hago, eso sí, que muchas veces está la

supervisora y llega un inspector; siempre le pregunto a los que les cuesta, porque así comprendo si es que me comprenden lo que les enseño, me entiende, entonces hay veces que te contestan cualquier cosa, porque están en otra” (Docente 2, p. 12, párr. 144)

2) Cambios docentes: producto del trabajo con la niñez, la docente reporta cambios en su quehacer a lo largo de su experiencia profesional:

“...no tengo que estar enojada con ellos. O sea, entonces, yo con el tiempo también he ido cambiando porque antes también era así po, pesada, gritona y me daba cuenta que no tenía, me entiende” (Docente 2, p. 11, párr. 122)

Docente 3:

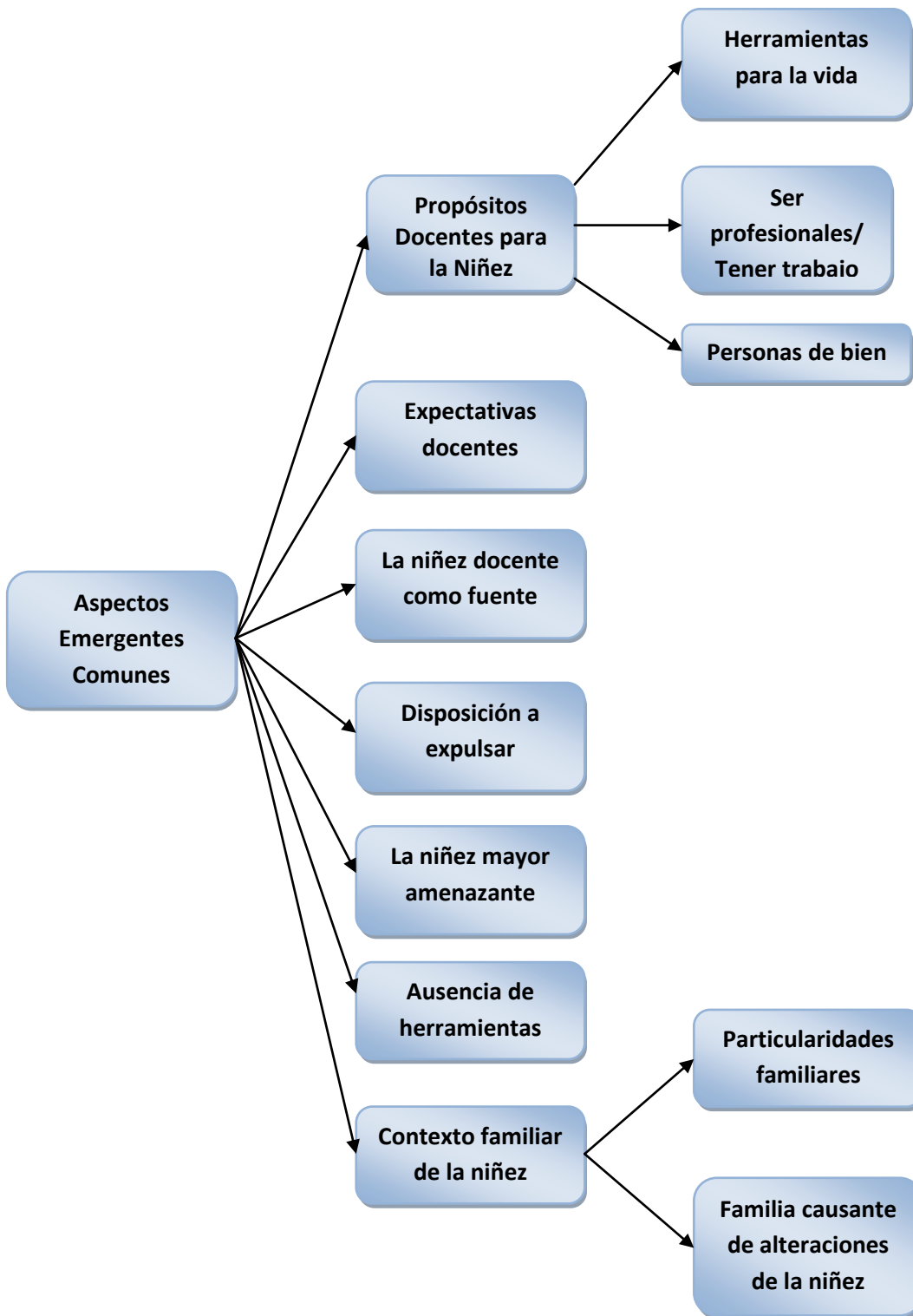
Condiciones escolares favorables: La docente reporta que su escuela, pese a ser vulnerable, cuenta con recursos apropiados para facilitar el trabajo con la niñez:

“eh, primero porque me queda cerca, segundo porque el sueldo es muy bueno en relación a los colegios municipales y tercero porque es buen ambiente, se puede trabajar tranquila y hay recursos para trabajar, que eso es súper importante, recursos buenos.” (Docente 3, p. 2, párr. 18)

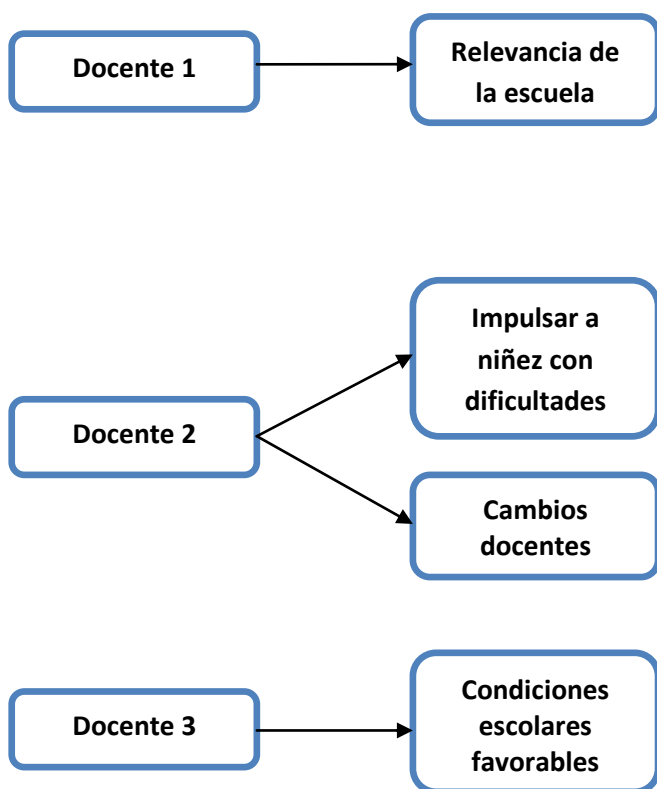
“sí, apoyada, porque igual tú pedí algo, no sé po, le pedí al director 40 cuadernos, llegan los 40 cuadernos, pedí material didáctico, llega el material didáctico.” (Docente 3, p. 2, párr. 20)

“que tiene recursos, hay recursos. En ese sentido el colegio es maravilloso, tiene pasto sintético, juegos, muros de escalar, columpios adentro” (Docente 3, p. 2, párr. 22)

Resumen pregunta 6



- Aspectos Emergentes Particulares



DISCUSIÓN

Desde un principio, la siguiente investigación se planteó abordar la niñez a propósito de las problemáticas de salud mental que hoy se consignan en los estudios epidemiológicos chilenos. A partir de ahí, emerge en la investigación, una lectura de las condiciones sociales chilenas, a fin de situar un contexto para pensar sobre causas y factores desencadenantes del malestar manifestado a través de los indicadores de salud mental, como lo planteó Aceituno et al (2012). Surge así, el interés por el proceso de subjetivación propio de la niñez, como proceso mediante el cual ésta internaliza los códigos sociales que la habilitan como miembro funcional de la sociedad. Siguiendo esta línea argumentativa, investigaciones como las de Pickett y Wilkinson (2010) señalan que los entornos aquejados por la desigualdad social suelen traer como consecuencia un aumento en la expresión de padecimientos mentales, razón por la cual el estudio se ubica en los contextos vulnerables. Del mismo modo, y yendo más allá de la familia como agente socializador, dicho estudio se ubica en la institución escolar

con carácter de vulnerabilidad social, sumando al argumento anterior, el hecho de que la jornada escolar completa implica que la niñez pasa gran parte de su vida en ella, interactuando con sus pares como con los/as adultos/as a cargo de educarla. En este tiempo, la figura docente cumple un rol particularmente importante para la vida de los niños, niñas y de la escuela, siendo, como plantea Cassasus (2003) el principal agente mediante el cual se obtienen los resultados escolares hoy tan importantes para definir la calidad del establecimiento escolar en el que se desempeñan. Es por esta razón que, de toda la gama de posibilidades de investigación que ofrece este ambiente socializador, se prioriza por esta figura.

Una vez hecho este ejercicio, se constató la realidad de la profesión docente, la cual mostró una tendencia de problemas vinculados a su salud mental, según lo mostraron las investigaciones citadas, lo que invita a pensar respecto a la propia subjetividad docente y como se las arregla para realizar su trabajo a pesar de toda la carga de salud que revela. En conjunto, las investigaciones revisadas mostraron también un desconcierto por los cambios que la niñez muestra en las últimas décadas, como planteó Gaitán (2010), existiendo un malestar asociado no solo a la estructura y las condiciones laborales de la docencia, sino que además, respecto de la interacción con una niñez difícil, que se rebela a la autoridad, que se muestra desafiante y que además, presenta variados problemas de aprendizaje y comportamiento, lo que se condice con el aumento de las patologías mentales, siendo un clásico ejemplo, el trastorno de déficit atencional, según la investigación de García y Domínguez (2012) entre otras, el cual parece cumplir más bien, con aportar sentido a los desconciertos que esta niñez muestra cotidianamente (Leavy, 2013).

Frente a lo anterior, surge un vacío respecto a la niñez, precisamente, sobre las conclusiones y lecturas que se hacen en torno a ella y por tanto en su incidencia para pautear en el modo en cómo se establecerán las relaciones con los y las adultos a su cargo, tal y como lo ha planteado Bleichmar, Zelmanovich y otros autores y autoras. Por ello, la presente investigación se sitúa primero en investigar los discursos de docentes que se involucran con la niñez de contextos aquejados por la desigualdad, para identificar lo que se dice y se piensa sobre ella, para luego discutir la niñez emergente desde el saber que se ubica en la psicología infantojuvenil, principalmente desde un enfoque psicoanalítico, de modo de aportar una

perspectiva al funcionamiento que la niñez presenta en la actualidad, en beneficio de la misma y de los y las adultas que interactúan con ella en la escuela. Para ello, se han revisado con cierta profundidad, las teorías freudianas primero, en conjunto con variados estudios desde el psicoanálisis, debido a que ésta ofrece una lectura de la constitución de sujeto que incorpora la vida afectiva como un pilar estructurante, a diferencia de la perspectiva predominante en educación, la cual entiende al sujeto desde una perspectiva diseccionada, con un miramiento casi exclusivo a su condición cognitiva, como mencionó Cordié (2007). Además, propone una lectura respecto a la psicogénesis de la patología mental, asunto que inaugura el interés de este trabajo, aportando finalmente una perspectiva sobre la niñez que apuesta a trascender los rótulos y características que presenta, para inscribir una lectura sobre la subjetividad y sus vicisitudes, ubicando la niñez como un proceso más que como una estructura, en conjunto con lo que ello implica para el trabajo y las intervenciones con ella, asentándose como un aporte desde lo que Qvortrup (en Gaitán, 2010) señaló respecto a trascender lo que conceptualmente se comprende sobre la infancia.

Corresponde ahora, a partir de lo ya referido, someter los discursos con las investigaciones sobre la niñez y también con aquellas ubicadas en el psicoanálisis según como fue propuesto. Para ello, se procederá revisando y discutiendo cada pregunta de investigación planteada, para finalmente concluir sobre la niñez y las lecturas que emergen sobre ella luego de este encuentro entre la praxis educativa y la praxis psicológica.

Primero entonces, cabe entender que los discursos docentes acerca de la niñez vulnerable pueden leerse en una clave más amplia, esto es, discursos que emergen desde una subjetividad adulta respecto de una subjetividad incipiente, lo que permite abrir la discusión a pensar primero la subjetividad que se deduce de la profesión, considerando las particularidades revisadas sobre sus condiciones laborales y de salud, para desde ahí situar la forma en cómo se está pensando la niñez y las implicancias que ello tiene para la misma. Así, se revisa entonces, lo que Tizio (2003) y Zelmanovich (2009) consignaron como la “posición” docente, a partir de la cual será posible contextualizar la niñez que emerge de las preguntas de investigación.

Entrando de lleno en ello, cabe plantear que la posición docente se encuentra actualmente, atravesada por la exigencia de la escuela (lo que se deja traslucir principalmente

en la pregunta cuatro sobre las dificultades y en la pregunta seis sobre los aspectos emergentes, que se revisarán más adelante), trayendo esto una serie de problemas, ya que al ser el agente a partir del cual se obtienen los resultados escolares, como planteó Cassasus (2003), se produce por ello, según el mismo autor (2007), una suerte de enemistad entre docentes y discentes, pues a los primeros les urge una cooperación altamente dispuesta a su necesidad de cumplir con el curriculum en los tiempos habilitados para ello, lo que ubica a la niñez en una suerte de homologación supuesta de condiciones para el aprendizaje, siendo todo un inconveniente aquella niñez que no logra seguir el ritmo requerido para cumplir con dicha exigencia. Así, este agente no tendría mucha movilidad para pensar la niñez desde una perspectiva diferente, más compleja y profunda, incluyendo la subjetividad y, en palabras de Bleichmar (2009), todo lo que excede a la profesión más allá de su rol explícito en torno a impartir la enseñanza del conocimiento que porta.

Los resultados muestran precisamente este miramiento, donde cada una de las entrevistadas se ubica con mayor cercanía o distancia de las presentes exigencias, posición que favorece los descriptores de la niñez de sus discursos, como lo muestra la pregunta cuatro sobre las dificultades, donde se cuelean discursos sobre las exigencias administrativas de la profesión y desde ahí las oportunidad o posibilidades restantes para tratar la niñez, a propósito de su agencia y disposición para asistir el trabajo de tramitación pulsional que realiza y que ha sido referido en esta investigación.

Conjunto a esta posición, cabe agregar que las investigaciones de Miranda et al. (2012), Aron y Milicic (2006), Ponce (2002) y otras más citadas dan cuenta de una profesión que dentro de todo, parece estar agobiada y propensa al malestar propio de los indicadores de salud mental, siendo ésta, otra característica para ubicar su posición respecto de la infancia.

Otro asunto al respecto, tiene que ver con la herencia social que antecede a todo individuo en sociedad, es decir, aquella que sitúa un modo de ser y actuar en ella, vehiculizando la normativa impuesta y dirigiendo a la niñez conforme a ésta. Así, el hábitus del cual habló Bourdieu (en Gutiérrez, 2004), permite pensar una posición docente portadora de la norma, en tanto que el hábitus se define como la internalización de las exteriorizaciones, siendo estas últimas, los códigos organizadores de las relaciones sociales, que suponen una forma de ver y entender la realidad, y que figura como una fuerza convergente, es decir, que

promueve su mantenimiento, por ejemplo, en el ejercicio de la educación, a propósito de la normalización de la niñez y de los intentos por convertirla en un proyecto al servicio de la sociedad, como lo refirió Gaitán (2010). El problema de ello, consiste en que muchas de estas formas de ver y ser en el mundo traen consigo la naturalización de estilos relacionales que encubren diferencias sociales legitimadas, posiciones sobre dominantes y dominados que son del todo problemáticas, que se sintomatizan en ciertos actos concebidos por tanto como antisociales, donde también entran los comportamientos considerados como “disruptivos” de la niñez. En este sentido, la figura del o la educadora se posiciona como portadora de la norma, lo que Tizio (2003) llamó como la “función socializadora”, siendo este agente un velador del patrimonio cultural. En ese sentido, es del todo necesario que exista esta herencia socializadora, sin embargo, y como continúa el autor y concordancia con Bourdieu, dicha profesión deriva muchas veces de los discursos dominantes, al servicio del control social, ante lo cual Tizio advierte la necesidad de que los y las docentes ejecuten esta función civilizadora aplicándola con la responsabilidad ética de la crítica, ya que de otro modo contribuirían a la producción de marcas segregativas en la vida anímica de la niñez.

Al respecto, Freud (1926, 1933) mencionó ya en algunos de sus pasajes, sobre fragilidad psíquica de la niñez, donde el ejercicio de la prohibición y permisión inherente a toda labor educativa, tendrá un importante papel en la sociabilización de la misma. Si la norma implica un exceso de prohibición, habrá negativas implicancias para su salud mental. Lo mismo aplica para un exceso de permisión. Se deja ver aquí una lectura del aumento de las patologías infantojuveniles de estos particulares tiempos de la posmodernidad. Frente al deseo de normalización que se cuele en los discursos de las entrevistadas, se puede deducir que la dinámica de la escuela transita predominante por esta lectura freudiana sobre la prohibición y la tendencia a homologar procesos a un ritmo que como se verá, se mueve a una velocidad que no es la misma para todos los psiquismos de los y las estudiantes de la edad que focaliza este estudio. Así, las marcas pulsionales de las que hablaba Tizio tendrán destino en el malestar psíquico, el cual puede manifestarse de diversas formas y ponerse en acto mediante constantes desafíos a la norma, a lo cual se responderá con mayores y más fuertes prohibiciones, sin comprender lo que esto puede producir en la vida psíquica y por tanto, sin

poder orientarse mejor respecto a ella desde la posición educadora según los fines que persigue.

A partir de lo anterior, habiendo esbozado hasta cierto punto la posición docente y nunca pretendiendo dibujarla en su completitud (ejercicio imposible desde una mirada freudiana), sino que partir de lo que dejan ver sus discursos, se abordarán a continuación, las preguntas de investigación que persigue el presente trabajo, a fin de situar la niñez que emerge de los discursos registrados.

Así, lo primero que se preguntó, fue ¿qué se dice sobre la niñez en los discursos docentes?, dando lugar a una mirada acerca de la niñez desde la posición docente descrita, identificando ocho descriptores que son compartidos por dos o más de las educadoras entrevistadas, además de las que se esbozan de manera particular. Así, la primera que se ha consignado, muestra que la niñez sería *responsiva al afecto*, lectura que tendría su origen en la situación de vulnerabilidad que trae la infancia, en complemento con las *características con las que se representan la niñez*, descriptor a abordar más adelante. Al mismo tiempo, las docentes reconocen que esto es un hecho y que la niñez se daría con mayor facilidad al vínculo con las adultas cuando existe una disposición afectiva cariñosa. Esto es coincidente con las investigaciones citadas, como las de Belloni y Villalobos (2006) y Valdebenito (2009), donde el afecto se entiende de la misma manera, es decir, como un sinónimo de cariño puesto al servicio de relación con el/la estudiante en el contexto de la tarea escolar. Del mismo modo, la pregunta cinco, aquella que pretende indagar por el terreno afectivo docente respecto de la niñez, da cuenta de esta intención, consignándose en este estudio como un afecto deliberado o intencionado. No obstante, las teorías revisadas permiten ir más allá de lo que los resultados registran como afecto, asunto que se revisará más adelante respecto a la discusión de la última pregunta referida.

Volviendo al asunto de la niñez responsiva a esta oferta afectiva, es llamativo el planteamiento de la docente 1, quien dice que la niñez requiere cariño no tan solo por la realidad de donde proviene, sino que también por el proceso que provoca la escuela, que es la separación de la madre, aspecto necesario a considerar para trabajar con ella.

En este sentido, desde las lecturas de Freud (1905), emerge una perspectiva del sujeto que plantea que éste, en ese tiempo de la infancia, se encuentra en un momento de

configuración psíquica consistente en la tramitación de sus deseos, donde tiene lugar lo que Freud llamó como Complejo de Edipo, para dar cuenta de una serie de procesos mentales ya descritos que tendrán como fin, la separación psíquica del niño o niña de la familia (la represión de los deseos incestuosos, para redirigirlos hacia el mundo que se encuentra fuera del límite familiar) y su introducción en las claves simbólicas para su vida en sociedad. Así como lo plantea la Docente 1, Freud (1914) y Cordié (2007), los niños y niñas ajustarán sus cuentas edípicas con la figura del/la docente, transfiriendo hacia ello/as, los afectos que se viven con los padres. Esto, al ser una condición propia del período de constitución psíquica de todo individuo en proceso de subjetivación, no es comprendido muchas veces en su globalidad, ya que una multiplicidad de afectos son los que se encuentran en juego en este proceso de separación con la familia. Odio, destrucción, pero también enamoramiento, lo que desde el psicoanálisis se ubica como investidura de objeto, podrán todos ser puestos en juego mientras se produce la organización del psiquismo y lo pulsional, siendo la figura docente muchas veces colisionada con el ímpetu de estos afectos, donde no cabe todavía una conceptualización cognitiva que apele a la razón, donde la niñez, endeble aún por el período que cursa, no ha puesto en marcha un psiquismo capaz de administrar con relativo éxito este flujo afectivo (el carácter irrepresible de la pulsión, según Laplanche, Pontalis, y Lagache, (1996)) en conjunto con la demanda de orden que porta la escuela.

En esta lógica, las docentes se preparan para ofrecer una disposición afectiva cariñosa, sin embargo, sería necesario también, en vistas de esta perspectiva de sujeto revisada, el prepararse también para recibir “lo destructivo” que también tiene lugar en este período del desarrollo, la agresión, que como plantea Cordié (2007), son todos afectos que tienen su tramitación con las figuras parentales, por lo cual no debieran tomar estas disposiciones afectivas infantiles como dirigidas hacia ellos/as, aunque así lo aparente. Del mismo modo, una segunda característica de esta primera pregunta fue la *niñez agresiva*, donde las docentes dan cuenta de una niñez que se caracteriza por sus comportamientos violentos, los cuales tienen incidencias en las relaciones hacia los y las educadores y con sus pares. Del mismo modo, la docente 1 no desconoce que en su infancia no haya habido violencia en su experiencia escolar, pero al igual que las demás, reconoce que hay una exacerbación de la misma, la cual puede estar relacionada con las características de los tiempos. En aquel sentido

y como ya se dijo, la agresividad, la crueldad y lo que señaló sobre lo destructivo, tiene un carácter constitutivo en la vida psíquica de la niñez (Freud, 1905), donde la preocupación y el cuidado por el otro sería una particularidad del desarrollo que se desplegaría de manera tardía. Del mismo modo, y como planteó Freud (1926) la forma en cómo se trate la niñez producirá en ella la exacerbación de ciertas disposiciones pulsionales. Siguiendo tal razonamiento, y como plantea el autor, el cómo se trate la niñez en este período traerá diversas consecuencias, por lo que es del todo posible pensar que si los tiempos y lugares que habitan están plagados de malestar, algo de él ha de filtrarse, (según Araujo y Martuccelli, 2010) en la configuración subjetiva, dando como uno de variados resultados, la disposición al aumento de las conductas violentas.

Continuando con los resultados, aparecen referencias a la *niñez con diagnóstico*, como categoría general, emergiendo desde ahí, discursos sobre *la niñez con TDA* y *la niñez con medicamento*. Sobre la primera, se plantean las problemáticas que suscita este conocido trastorno, los cuales son principalmente respecto al comportamiento y la disrupción, ante lo cual el medicamento emerge como una herramienta necesaria. Muy en la línea de los hallazgos de la investigación de Portillo y Wiens (2013), este trastorno se ubica principalmente como un obstáculo para la clase, ante lo cual el medicamento sería un requerimiento para que las docentes puedan recuperar el control de ella frente a la disrupción de esta niñez. Asimismo, las entrevistadas se movilizan con mayor o menor distancia empática frente a este grupo de niños/as, priorizando lo primero.

Al respecto, emerge una mirada sobre la niñez que desde la posición docente descrita, no puede ir más allá de las exigencias que se le demanda. En ese sentido, los aportes de la mirada psicoanalítica arrojan una perspectiva más compleja, donde la niñez se ubica desde el período psíquico en el que se encuentra, donde lo afectivo, lo pulsional, se encuentra en proceso de organización, donde el principio del placer aún no ha devenido en principio de realidad, donde el aparato psíquico propio de cada sujeto aún no se ha organizado en los sistemas psíquicos que Freud (1926) propuso, en los cuales emerge un Yo como “figura filtradora” tomando esta idea de Araujo y Martuccelli (2010), donde ya ha ocurrido un gobierno de lo pulsional como también lo planteó Freud (1933).

En ese sentido, es del todo esperable que la niñez, en tanto que se encuentra en este proceso descrito, presente conductas “disruptivas” como una condición necesaria del período que cursa, lo que se constituye también como una advertencia para los y las educadoras que opten por esta profesión basándose exclusivamente en características positivas y por tanto satisfactorias de la niñez, como lo hacen las docentes entrevistadas (consignado esto en la pregunta cinco), ya que desde este punto de vista, deben también concebir su trabajo incluyendo esta realidad psíquica que presenta la niñez.

Continuando con lo anterior, Freud estableció un tiempo de organización del psiquismo, que fue alrededor de los cinco a seis años, no obstante, siempre fue un tiempo de referencia y puede que los hitos del psiquismo propios del principio de realidad demoren o se adelanten. En esa lógica, el trastorno mencionado, así como muchos otros pueden tener como fuente esta diferencia entre los tiempos que la escuela solicita a todos y todas sus estudiantes respecto a su velocidad de aprendizaje versus la velocidad con la cual se produce la organización psíquica. En otras palabras, es del todo posible que se le pida a una niña que aún no ha llegado a producir esta organización de su psiquismo, que se adecúe (es decir, que se le prohíba con ahínco su disrupción propia de su psiquismo incipiente) y responda como se espera según la velocidad con la que funciona la escuela. Si se suma a ello la presión homogenizadora que planteó Tizio (2003), además de lo referido por Freud (1926, 1933) en cuanto al trato de la niñez en ese tiempo de fragilidad psíquica, se estarían aportando insumos para que el trabajo de subjetividad, el trabajo de tramitación de sus pulsiones y por tanto del gobierno de lo pulsional como planteó, contribuya al aumento del malestar que por su exceso de tensión para el psiquismo, se traduzca en síntomas que refuercen los comportamientos disruptivos, o bien lo que Freud refirió como uno de los factores etiológicos de la neurosis, los traumas infantiles accidentales devenidos por esta adecuación forzosa.

Al respecto, el uso del medicamento, según las docentes, es del todo un éxito y se puede ver como buscan convencer a las y los apoderados que se resisten a su uso. En ese sentido y si el medicamento funciona, ¿qué podría discutirse al respecto? Su uso sería del todo recomendable, como se ve en las entrevistadas. Sin embargo, la inmediatez que solicita la escuela en su adaptación y cooperación a las tareas escolares, lo que para Lowe y Chapparo (2010) se considera como la participación exitosa de la niñez desde inicios de su tránsito

educativo, se encuentra, siguiendo a Bourdieu (en Guitérrez, 2004) en una condición de portadora de la cultura hegemónica, lo que propone poner en perspectiva la utilidad del medicamento, en el sentido de que su uso favorece el orden requerido por la docencia para lograr transmitir sus enseñanzas y que los aprendizajes que pretenden puedan efectivamente producirse. Nuevamente es posible citar a Tizio (2003) cuando refiere que es muy importante que la posición educadora pueda transmitir el patrimonio cultural con sentido crítico. En esta línea, el medicamento se encuentra al servicio de la norma y emerge como tremendamente útil porque se condice con la velocidad de adecuación de la niñez que solicita la estructura escolar, más allá de las necesidades de la niñez propiamente tal, la cual puede tan solo estar demorada en su trabajo de organización pulsional.

Otra característica que emerge de las docentes, se refiere a *la niñez diversa*. Las investigaciones referidas en torno a los discursos de la niñez no dan cuenta de esta característica. Así, la niñez sería muy distinta entre sí. Al respecto, y desde las lecturas que se plantearon al inicio, donde se sitúa el miramiento de la niñez a través de los procesos psíquicos que la constituyen, la niñez sería diferente en lo aparente, pero no en cuanto a los procesos psicológicos que se encuentran operando en ella. De tal forma, la diferencia operaría más bien en la velocidad y las marcas que se van inscribiendo en su psiquismo, lo que produciría las diferencias, pero también las semejanzas evidenciadas a posteriori en su comportamiento. Ejemplos de ello, son todas las características comunes que las docentes, independientemente del establecimiento donde trabajan, logran consignar respecto a la niñez.

Otra característica de la niñez se consignó como *la niñez imperiosa*, la cual ha sido ya retratada por Zelmanovich (2009), Rojas (2010) y Gajardo y Vergara (en Rojas, 2010) y que consiste en una niñez que busca cumplir sus deseos con ímpetu, como lo reportan los discursos en torno a este descriptor. Al respecto, es posible plantear que la niñez, en este tiempo de devenir de su psiquismo se encuentra, como ya se mencionó más arriba, aún bajo el imperio del principio del placer, por lo cual es esperable una disposición infantil hacia la consecución inmediata de sus deseos, los cuales tienden a escapar de la presión homogenizadora que propondría la escuela. Ahora bien, ¿cuál sería la razón de que esto sea una novedad de los tiempos actuales y no haya sido así hace 30 años atrás? Aventurando una respuesta a esta pregunta, desde los procesos mentales descritos que ocurren en la

subjetividad de todo individuo en el tiempo de la niñez, la vida pulsional siempre puede ser propensa de ser excitada por la realidad, como ya se dijo respecto de los traumas infantiles accidentales, como consecuencia de la fragilidad psíquica de aquellos años.

Sabiendo esto y como planteó la investigación de Hidalgo (2014), existe hoy una necesidad de la docencia de recuperar el control que se tenía antes para tratar la niñez, lo que trae la consecuencia de aumentar las conductas prohibitivas a favor del orden requerido para el ejercicio de la docencia. Como dijo Freud (1928), se tiene, hace años, un conocimiento sobre cómo reacciona el individuo frente a los daños que le infiere la cultura. Dirá que se desarrolla un grado de resistencia y hostilidad hacia la misma, en tanto que la sofocación de las motilidades pulsionales en este tiempo por el principio del placer, tendrán como consecuencia el aumento de tensión y por ende de malestar psíquico que buscará tramitarse por cualquier medio. Ante este problema, Freud (1930) también dirá que la tarea a resolver, para disminuir esta consecuencia que menciona, consiste en proponer alternativas de resolución pulsional de modo que estas no sean del todo sofocadas por la denegación de la realidad circundante, moviéndose entre la prohibición y la permisión (1933) que el mismo autor refirió. Para contribuir entonces, a una práctica educativa a favor de la salud mental como consecuencia del agenciamiento de la tramitación pulsional por la que transita cada individuo, se requiere que la profesión docente tenga en cuenta esta perspectiva de sujeto que se inscribe hace mucho tiempo desde los hallazgos que el psicoanálisis permite pensar.

Otro descriptor que emerge de las entrevistas, se consignó como *la niñez transparente*, la cual tampoco aparece en las investigaciones que dejan traslucir discursos en torno a la niñez y que refiere a que en este período, los niños y niñas tienden a revelar su vida familiar sin mayor cuidado, lo que como se verá más adelante, trae ciertas consecuencias para la salud mental docente. La discusión teórica propuesta permite ubicar esta particularidad que surge en tanto que la niñez, como ya fue referido, se encuentra en este período de organización psíquica, donde el Yo, cuya tarea consiste en mediar los deseos internos respecto de las exigencias externas, aún no se encuentra necesariamente estructurado como para producir este trabajo de filtrado descrito más arriba, por lo cual sería esperable que en ausencia de ello, y por la acomodación edípica que se produce con la figura docente (transferencia), existe una disposición a revelar aspectos que en años posteriores quedarían relegados a la intimidad

Otro descriptor que aparece, se denominó como *la niñez que progresa*, que según las entrevistadas, se refiere a que a pesar de las complicaciones que la niñez presenta, esta es capaz de mejorar y transformarse. Otro aspecto que no aparece en las investigaciones revisadas y que contrasta con la investigación de Parada y Riquelme (2013), que ubicó discursos hacia la niñez que versaban sobre su inferioridad y la necesidad de guiarles de modo estricto. Sobre lo que se ha dicho, el proceso de organización psíquica, como también planteó Freud (1930), se habrá de dar de un modo orgánico y hereditario, donde la educación y la socialización contribuyen de sobremanera, pero que podría darse aún sin estos (como ya se dijo, no se debe confundir esta idea con un razonamiento que apunte a la inutilidad). En otras palabras, de todas maneras se producirá o debiese hacerlo, una transmutación del principio de placer al principio de realidad si las condiciones mencionadas no sufren alteraciones. Más aún, el trabajo del psiquismo no se detiene nunca, aún en el dormir, y una vez que el Complejo de Edipo se ha superado, y por tanto la organización psíquica se ha establecido, vendrá entonces lo que Myrta Casas de Pereda (1999) llamó “trabajo de latencia”, período psíquico donde la sexualidad, fuerza impulsora de la niñez, mengua (para volver en la adolescencia), revelando cambios en el modo de ser y comportarse y a la vez, requiriendo una serie de ajustes en este nuevo tiempo del psiquismo.

Otra característica que se alcanzó a esbozar consiste en *la niñez curiosa*, otro asunto que no emerge de las investigaciones revisadas y que fue consignada por Fried (2008), para subrayar el carácter del disfrute del aprender en las edades tempranas, dándole a este un carácter evolutivo, pero también placentero. En esa lógica en torno al placer, y por tanto del empuje pulsional hacia la satisfacción, la curiosidad de la niñez tendría a la base este principio descrito. Paulatinamente, el aparato psíquico va produciendo ciertos hitos que lo habilitan para ser cada vez más autónomo y partícipe de los códigos sociales, pudiendo encontrar esta satisfacción mediante los objetos que se encuentran en el mundo exterior. En tal sentido, la oferta escolar, en toda la gama de posibilidades que ofrece, se presta como un conjunto de objetos que serán apropiados con diversa intensidad por la niñez, siendo cada objeto una meta de su curiosidad, cuyo uso por parte de la niñez estará en directa relación con su trabajo de subjetividad en tanto realiza este trabajo de tramitación pulsional mediante su interacción con tales objetos (compañeros pares, asignaturas, juegos, adultos, etc.). Se producirá así, como

alternativa, lo que Freud (1905) denominó como sublimación, es decir, la tramitación de las excitaciones pulsionales mediante recursos socialmente aceptables, un asunto ampliamente discutido en la historia de la relación entre psicoanálisis y educación.

Desde la mirada por las particularidades de esta primera pregunta, la docente 1 plantea cuatro características más sobre la niñez. Estas son *la niñez creativa, imaginativa e innovadora; la niñez participativa; la niñez como esponja vacía y la niñez madura*, todos descriptores ausentes en las investigaciones revisadas, salvo el segundo. Sobre el primero, y debido al trabajo psíquico que está constantemente en juego en las interacciones de la niñez con el mundo, la niñez se encuentra en esta labor de apropiación del mundo, participando de ella y creando soluciones dentro de las posibilidades que su psiquismo le permite hasta ese punto. La tramitación de las pulsiones, como planteó Freud (1911), devendrá necesariamente en la postergación de la satisfacción inmediata, emergiendo para ello, la capacidad para pensar, asunto que le permitirá al niño, sostener y administrar con mayor eficacia las mociones pulsionales que, por la edad que transita, aún tienen predominio. Frente a ello, la niñez tiende a ser inquieta, buscadora y tramitadora de lo que se encuentra en el mundo exterior en conjunto con lo que en esta interacción, ocurre en su vida psíquica.

Asimismo, la tercera característica no dialoga bien con esta visión de la niñez como proceso, ya que en rigor, no se podría hablar de esponja vacía, pues con ello se desconoce el conjunto de procesos descritos que ocurren en el psiquismo y que tienen directa relación con el aprendizaje, visión que encaja mayoritariamente con un miramiento de la niñez exclusivamente desde la labor docente transmisora de conocimientos.

El cuarto descriptor alude a la niñez que madura más rápido por el lugar donde habita, lo que probablemente tenga sentido desde el punto de vista de las exigencias de su entorno. Sin embargo, habría que tener una mirada más profunda sobre lo que coloquialmente se entiende como madurez, pues dicha palabra puede encubrir diversos malestares tras una careta de adecuación a la norma o del conocimiento sobre la misma, pues como planteó Freud (1928), el trato de la cultura a la niñez incipiente puede traer negativas consecuencias para el bienestar.

Un descriptor novedoso, según la literatura revisada, es lo que la docente 3 planteó sobre *la identificación de la niñez* respecto al trastorno que puede portar. Según dice, la niñez

repite y se nombra a sí misma como un trastorno, situándose desde la enfermedad y por tanto elaborando una subjetividad desde esta imagen que le reporta el mundo. Lo anterior, posiblemente efecto de estas marcas pulsionales segregadoras de las que habló Tizio (2003) y también sobre los condicionantes que la subjetividad adulta imprime en la niñez incipiente, como mencionó (Díez, 2013).

Otro descriptor de esta docente corresponde a *la niñez opositora desafiante*, la cual es también comprendida desde la posición docente descrita, al servicio del orden y la disposición a los aprendizajes. Más allá de esta mirada, y debido a los conflictos edípicos transferidos a la figura docente que mencionaron Freud (1914) y Cordié (2007), es probable que algo de ello se encuentre aún en esta suerte de tramitación de las pulsiones, donde este juego entre la prohibición y la permisión descrito por Freud (1933) acaecido en lo intrafamiliar ya ha dejado alguna marca en el psiquismo del niño. Afectos hiperintensos y no del todo tramitados podrán por tanto, volver a la escena esta vez con la figura docente, quien hereda en este tiempo, el lugar de la madre y/o del padre, en su interacción con ella.

Del mismo modo que las educadoras mencionadas, la docente 4 refiere las siguientes características de la niñez: *la niñez solitaria, la niñez acelerada, la niñez que dialoga y la niñez del espectro autista*. Discursos que no aparecen en las investigaciones citadas y que levantan la reflexión respecto de los tiempos y como la niñez es tratada en ellos. La primera característica apunta a una niñez que debe aprender a convivir en la soledad, no obstante surge otro problema, pues la capacidad para estar solo, según Winnicott (1958, 2011), requiere de la presencia de “otro”, el cual, conforme a estos tiempos, este “otro” tendría un lugar cada vez ubicado en la escuela. Por lo demás, sería una capacidad que se desarrollaría más tardíamente y que si se fuerza, si la exigencia de los tiempos lo demanda, tendría negativas consecuencias para la salud mental de la niñez, pues de qué forma podría uno sostenerse a sí mismo si es que primero no fue sostenido por alguien, para paulatinamente adquirir la condición necesaria para subsistir por cuenta propia.

Respecto a la niñez acelerada, la docente refiere a que ésta desea crecer rápido y pareciera que no disfrutara dicho período, influyendo en ello, la tecnología, de lo cual emerge una lectura sobre como la niñez y los contextos donde habita está siendo tratada. Se condice esto con la aceleración de los tiempos actuales.

Conjunto a lo anterior, la docente plantea también la niñez es capaz de dialogar, evidenciando una cualidad de la misma respecto a tramitar sus impulsos pulsionales mediante la palabra, favoreciendo el retraso de la gratificación inmediata al servicio del placer y agenciando la emergencia del pensamiento más propio del principio de realidad. Cabe decir que esta docente se ubica como partidaria de la necesidad de esperar a que la niñez adquiera ciertos grados de autorregulación y destinar tiempos de la escuela para ello antes de atiborrarla de contenidos y someterla por tanto a esta presión homogenizadora de la que ya se ha hablado. Al mismo tiempo, levanta la crítica sobre la ausencia de la relevancia que esto tiene para la mirada resultadista que actualmente predomina en la escuela.

Por último, esta docente refiere discursos sobre la niñez del espectro autista, mirándola desde un punto de vista de la ternura y sus capacidades extraordinarias, asunto que no aborda esta investigación.

Respecto a la pregunta dos, aquella que consulta por las fuentes a partir de las cuales sustentan sus conocimientos sobre la niñez, emergen tres principales. La primera consiste en *la experiencia*, la cual refiere a los aprendizajes que emergen del encuentro cotidiano con la niñez. La segunda refiere al *estudio autogestionado* y la tercera a los *estudios universitarios*. En cuanto a la primera, es relevante que se destaque la experiencia como principal fuente de conocimiento sobre la niñez, lo cual muestra una diferencia en la forma de abordarla respecto a la práctica de la psicología clínica infantojuvenil, independiente de las corrientes teóricas por las que se guía cada profesional, donde existe una lectura del funcionamiento de la persona como referente teórico para guiar el trabajo que se hace con ella, lo cual contrasta con el quehacer pedagógico, donde los discursos evidencian la invalidación de un saber teórico a priori. Siguiendo esa lógica, se vuelve un problema pensar la niñez más allá de lo que su posición docente les permite. En algunos casos, frente a las problemáticas que viven, algunas recurren al estudio autogestionado para intentar comprender en mayor medida la niñez, de modo de poder adquirir mayor agilidad para afrontarlas y conducirse mejor en su quehacer profesional. Asimismo, existe una escasa referencia a los estudios universitarios, los cuales tienen un valor más bien de motivación hacia el trabajo con la niñez, más que de herramientas concretas. Del mismo modo, y sin pretender una revisión del todo exhaustiva, se revisaron las mallas curriculares de la carrera de educación básica de las universidades adscritas al consejo

de rectores, lo que mostró una formación sobre infancia bastante baja, ubicándose las principales asignaturas en los primeros años de la carrera, muy distante del tiempo en que comenzarán efectivamente su trabajo con ella. Así y como ya se ha insistido, este trabajo sugiere la necesidad de instalar en la formación de docentes, un espectro más amplio en cuanto a la niñez, con un miramiento por los procesos subjetivos que constituyen a todo individuo, de modo de facilitar el acercamiento evolutivo entre la subjetividad adulta como resultado de los procesos subjetivantes de la infancia.

Asimismo, resulta particularmente novedoso respecto a las fuentes de conocimientos sobre la niñez, lo que se pesquisó en la pregunta seis, sobre la propia niñez de las docentes como un insumo para guiarse en el trabajo con su alumnado. Se esboza ahí, como la propia historia se cuele para producir sus aciertos desaciertos en el trabajo docente con los niños y niñas, posiblemente ante la falta de otros referentes. En ese sentido, y como planteó Freud (1933), la tarea del educador requiere de un autoconocimiento más profundo, donde por supuesto, recomienda una experiencia psicoanalítica profunda, no obstante, traza un camino para orientarse con la niñez, esto es, discernir la peculiaridad constitucional del niño (que requiere de un acercamiento al funcionamiento del aparato psíquico), colegir por pequeños indicios lo que se juega en su inacabada vida anímica (lo mismo que el paréntesis anterior), dispensarle la medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota eficaz de autoridad (también planteado en la clave de la permisión y la prohibición).

Las preguntas tres y cuatro buscaron adentrarse al conocimiento de la niñez por parte de las entrevistadas, interrogándoles por el funcionamiento de ésta a través de dos indicadores fuertemente subjetivos, como son los aspectos que les reportan mayores facilidades y dificultades en el trabajo con la niñez. En cuanto a los facilitadores comunes, emergen tres que fueron consignados como: *la vinculación afectiva, la edad y la vinculación normativa*. El primero emerge como un recurso del todo necesario para el ejercicio pedagógico con la niñez vulnerable, pero permite interrogar a las docentes sobre aquellos casos donde su entrega cariñosa es recibida con hostilidad por sus alumnos. Ante ello, ¿qué otras opciones quedan si esta situación se presenta para tratar a dicha niñez? ¿podrán manejar la hostilidad que se produce en ellas y vincularse afectivamente después de todo o relegarán a la categoría de problema a ese niño o niña?

En cuanto a *la edad* como facilitador, cabe decir que también aparece más adelante en la pregunta cinco sobre los afectos docentes. De esta manera, la edad, sería un motivo de satisfacción y comodidad por la cual eligen la docencia en este ciclo básico. En cuanto a *la vinculación normativa*, pareciera ser que las docentes pueden hacer mejor uso de su autoridad cuando el objeto de su trabajo es la niñez, en tanto que resulta más simple lidiar con ella que con *la niñez mayor* (de segundo ciclo básico), la cual les parece amenazante, según se consignó en la pregunta seis, perdiendo la sensación de control que les reporta trabajar en primer ciclo básico.

De lo anterior, resulta interesante el vínculo coincidente con la lectura freudiana sobre la prohibición y la permisión, que a la luz de estos resultados, encontraría su símil en estos dos facilitadores mencionados, la vinculación afectiva por el lado de la permisión y la normativa por el lado de la prohibición, como insumos para pensar el abordaje de la niñez, no tan solo para el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino para lo que excede la posición docente, que desde este trabajo se ha situado como tramitación pulsional en el proceso de subjetivación de la misma.

Además, emergen algunos facilitadores particulares, por ejemplo la docente 1 indica que le facilita el trabajo con *el niño inquieto* (haciendo la diferencia con aquel que es inquieto rotulado con TDA), en tanto es más activo, coincidiendo con la personalidad de la docente, según como ella se define a sí misma. La docente 2 se refiere *al niño maduro* como facilitador, aquel que posiblemente ha domeñado sus influjos pulsionales, dando cuenta de un psiquismo mayormente orientado por el principio de realidad freudiano. Por su parte, la docente 3 plantea como facilitador el que *la niñez haya iniciado su proceso escolar desde kínder*, debido a que trae una base común propia del establecimiento como educativo, que posiblemente dé cuenta de una normalización homogénea previa que aparenta una adecuación saludable, pero que a pesar de ello, invita plantear cuestionamientos desde la postura teórica presentada. La docente 4 por su parte refiere que le facilita el diálogo, asunto ya discutido anteriormente y por último, la docente 5 reporta facilidad para trabajar con *la niñez con apoyo familiar*, develando la necesidad de no estar sola frente a la niñez y toda la gama de situaciones que la rodean, donde la familia también viene a ser una complicación como se verá en la revisión de la pregunta seis.

En cuanto a las dificultades, los resultados muestran las siguientes, según comparten dos o más entrevistadas: *dificultades con la niñez disonante*, término acuñado para referirse a la niñez que no se adecúa a la normativa esperada por las docentes, inadecuación que ocurre en dos situaciones: frente a *la niñez disonante por su diagnóstico* y *la niñez con comportamientos disruptivos*. La primera consiste en la niñez que, acorde al reporte de las docentes, no se adecuaría a los requerimientos docentes por su diagnóstico, impidiendo que se desarrolle el proceso de enseñanza – aprendizaje y además, produciendo comportamientos disruptivos. La segunda haría referencia a la inadecuación a la norma exclusivamente por los comportamientos disruptivos que presenta, los cuales atentan contra el orden requerido por la escuela. Además de lo anterior, se suman dificultades en torno a: *las exigencias de la profesión docente*, *la cantidad de estudiantes por aula*, *la niñez sin apoyo* y por último, *las historias de agresión familiar que reporta la niñez*.

Ahora bien, antes de entrar en ellas, y en función de las dificultades consignadas, habría que pensar también sobre este carácter de “dificultad”, lo que requiere visualizar las condiciones subyacentes para que algo devenga como “difícil” respecto a la niñez en el contexto educativo.

En ese sentido, se ha planteado ya lo que requiere la escuela, desde donde se sitúa la posición docente con la que se ha insistido. Debido a este orden y disposición mínima para el trabajo que pretende la educación, que presiona por una homologación de la niñez, emerge la dificultad a partir de aquello que se distancia de ésta y que se nomina como disruptivo para dar más cuenta de un problema que se ha solucionado mediante lo que se ha descrito sobre la utilidad del medicamento. Emergen entonces discursos respecto a la niñez problemática debido a su miramiento al servicio de la norma y produciendo un sobrediagnóstico de patologías, como lo demostró la investigación de García y Domínguez (2012). Frente a esto es que resulta relevante construir un espacio que dé lugar a un miramiento más complejo de la niñez, que trascienda a los problemas descritos (y que instale algunos nuevos), como lo permite esta forma de ver la infancia no como una “cosa” con la que trabaja la escuela, sino desde la subjetividad que deviene del trabajo que se realiza constantemente en tanto que se interactúa con la realidad circundante, donde el aprendizaje constituye una de otras áreas que se encuentran aconteciendo en la infancia. Del mismo modo, las dificultades particulares se

inscriben en la misma lógica y devienen como difíciles por esta distancia que toman de la posición en la que se ubican, con excepción de las problemáticas del contexto vulnerable de la escuela que plantea la docente 1, donde las balaceras que menciona ponen en dificultad cualquier situación.

En relación a la pregunta cinco, la cual permitió un acercamiento a la afectividad de las docentes entrevistadas respecto de su trabajo con la niñez, fue posible identificar dos tipos de afectos puestos en juego en los discursos y que fueron descritos como *afecto deliberado o intencionado* y *afectos emergentes*. Del primero se tiene que se encuentra al servicio y dominio de las entrevistadas, y se entiende comúnmente como sinónimo de entrega de cariño, lo cual se condice con las investigaciones citadas de los autores Belloni y Villalobos (2006) y Valdebenito (2009), mientras que los segundos ocurren de manera incidental en las entrevistadas, producto de la interacción con la niñez, de ahí su carácter de emergentes. En estos últimos, es posible ubicar una multiplicidad de sensaciones y emociones que abren la mirada hacia el sentir docente y su incidencia para repensar la posición que ocupan, para develar la importancia de la presencia de lo que este trabajo ha situado como “lo afectivo”.

Revisando los resultados sobre el primer descriptor y como se ha introducido ya en apartados anteriores dentro de la discusión, el asunto del afecto adquiere un estatus diferente a la mera entrega de cariño. Así y trascendiendo la comprensión de afecto mencionada, se ubica este concepto como una generalidad de lo que Freud (1905) teorizó como pulsión, cuya característica ubica el devenir afectivo como un rasgo que subraya su carácter imparabile e irrepresible, que en lo concreto se puede ejemplificar, entre un sin fin de situaciones, cuando los discursos dan cuenta del hastío respecto a algún niño, evidenciado esto frente a ciertas conductas, y a su disposición a expulsarlos cuando rebasan cierto límite (según se constató en la pregunta seis). Otro ejemplo de este empuje afectivo, esta vez situado en la niñez, pueden ser las conductas disruptivas en el aula, la niñez imperiosa y agresiva, etc. En esa lógica, el afecto no puede entenderse únicamente como algo que se otorga deliberadamente, o que emerge espontáneamente, sino que también habría que pensarlo y emplearlo en una clave relacional, donde el afecto, como aspecto siempre mediador de las relaciones humanas, se ubica más bien como un “yo te afecto” y al mismo tiempo como un “yo me afecto”, dentro de las múltiples formaciones que este concepto tiene, y que se revisan a continuación.

Como emergentes aparece *la satisfacción*, la cual deviene por los logros que obtienen en su profesión y por ciertas características con las que se representan la niñez, de lo cual ya se ha discutido bastante. Aparece también debido a la valoración de sí mismas que la niñez les reporta y por último, porque les otorga una sensación de sentido profesional. Frente a esta satisfacción por la valoración que la niñez les produce, cabe plantearse algunas interrogantes: si este es un motivo de satisfacción, ¿qué ocurrirá cuando la niñez tramite su agresión con ellas, o de plano, les produzca una sensación de no sentirse valoradas por ésta?, ¿podrán encarar esta situación al servicio de la educación de la niñez, o vivirán esta situación de un modo personal, dejando a la niñez a su suerte?

En cuanto a la satisfacción que surge producto de la sensación de sentido profesional que refieren, cabe decir que las educadoras consideran que son un aporte a la sociedad, asunto que adquiere el valor de una oportunidad para inscribir la perspectiva de la niñez desde su constitución psíquica y los procesos de subjetivación que cursa, dando a la labor docente un nuevo sentido que trascienda la mera transmisión de contenidos y guiarles frente a lo que ellas intencionan en sus discursos sobre enseñarles para la vida.

Aparecen también, afectos ligados a la *angustia, enojo, frustración y agotamiento*, producto de los constantes intentos de abarcar toda la demanda educativa en conjunto con la niñez disonante y también frente a las historias de agresión familiar que revela la transparencia de la niñez. En cuanto a los afectos particulares, la docente 2 reporta *miedo* frente a que los niños puedan repetir las historias de sus padres, quienes en la realidad vulnerable colindan con prácticas riesgosas e ilícitas. Miedo también frente a la niñez que presente diagnósticos complejos, puntualmente aquellos que impliquen un trato agresivo y desafiante y además, miedo frente a la pérdida de recursos personales para su trabajo, que la vuelvan arisca y poco cariñosa, lugar desde donde ella obtiene su agrado y satisfacción con lo que hace. Por su parte, esta educadora también reporta *rabia* cuando nota que la niñez que sobresale no tiene algún apoyo en el hogar que le permita aprovechar todo ese potencial que ella vislumbra. Asimismo, la docente 3 también reporta *angustia frente a la niñez opositora desafiante*, evidenciando una complicación en su trabajo con ella que denota un esfuerzo psíquico mayor. Finalmente, la docente 5 reporta *satisfacción* cuando se encuentra

con la niñez convertida en adulta, embajadora de los destinos que desde un principio escribió para ella.

Como se pudo pesquisar, las educadoras alcanzan a mostrar una serie de afectos emergentes, los cuales muchas veces interrumpen su relación con la niñez y su trabajo. Al respecto, emerge un concepto fundamental que todo y toda profesional de la psicología clínica debe conocer para guiarse apropiadamente en su labor, entre muchos otros por supuesto. Éste vendría ser el de “contratransferencia”, el cual fue referido por Penella (2012) en su trabajo titulado “El odio en el docente”, para dar cuenta de las respuestas afectivas que en todo individuo ocurren, conjunto a la importancia de su tramitación para no estancarse en el ejercicio de su labor. Para ello es necesaria la búsqueda e identificación de los afectos emergentes, apelando a que su esclarecimiento permitirá adquirir cierta distancia de su incidencia, de modo de no quedar a merced de ella y de la culpa, la confusión, el rechazo y desgano frente a las tareas de su profesión en el trabajo con la niñez. Continuando esta línea de pensamiento, el cúmulo de afectos no tramitados con la niñez, más las dificultades que se suman por las exigencias administrativas de su profesión, más sus propios conflictos personales requieren habilitar esta exploración interna, ya que la contratransferencia demanda un trabajo constante y propio frente a los afectos emergentes, para favorecer así un cuidado de sí mismo y también del otro que para esta profesión, se encuentra en un período endeble de su configuración psíquica y que por tanto solicita la disposición de este adulto, especialmente en los contextos vulnerables donde puede aportar una diferencia que tenga su destino en lo que excede al proceso de enseñanza – aprendizaje, que consiste en la emergencia y el trabajo de subjetivación ampliamente referido.

Respecto a la pregunta número seis, cuya intención fue abrir las posibilidades a que los discursos mostraran un resto no abarcado por las anteriores interrogantes, mostró una serie de relatos que permiten aumentar la comprensión y las reflexiones en torno a la niñez vulnerable, para pensar este trabajo de subjetivación y sus consecuencias. Algunas de éstos ya han sido abordados en este trabajo y ahora se pretende finalizar la discusión con lo que aún falta de esta pregunta. Así, aparece en primer lugar lo que Gaitán (2010) mencionó sobre los discursos escolares en torno al “niño proyecto”, lo que esta investigación señaló como *propósitos docente para la niñez*, que dan cuenta de las intenciones que vehiculizan el trabajo

docente, respondiendo al Para qué de su labor. De estas y yendo más allá de la referencia de la autora citada, sobresalen tres: *entregar herramientas para la vida; ser profesionales/tener trabajo y ser buenas personas*. En general, estas intenciones movilizarán a las entrevistadas a establecer, con mayor distancia o proximidad, un tipo de vínculo que enfatice alguna de estas referencias. Por ejemplo, la docente 4 insiste reiteradamente en tratar la niñez como preparándola para la vida laboral, otras docentes tienden a priorizar un destino profesional, situando la universidad como el logro principal. Algunas enfatizan también el que puedan ser personas de bien, otorgando para ello herramientas que les permitan ir más allá de lo que el contexto de vulnerabilidad favorece. Sin caer en el juicio de tales intenciones, es posible incluir estos deseos docentes en la línea de la normativa social, donde la niñez pueda subsistir mediante su inclusión en las posibilidades concretas que hoy se revisten de la importancia social meritocrática. En ese sentido, el ser profesionales se constituye como una presión social que encuentra una fuerte razón de ser al ligarse con la superación de la pobreza y el ser un aporte a la sociedad, a diferencia de lo que ocurre con aquellos que quedan excluidos de esta norma, según plantearon Acevedo y Volnovich (1991). La universidad como destino primero, y luego el trabajo, serían la cara opuesta de la exclusión social, como también lo refirió enfáticamente la docente 3.

Nuevamente desde una lectura de la niñez desde sus procesos psíquicos, cabe discutir sobre las implicancias del trabajo de tramitación pulsional al que se ha hecho referencia. Así, en tanto esta se produzca, conforme los aportes del trato de la realidad externa que portan las docentes en este juego de la vinculación afectiva, la permisión y la vinculación normativa ligada a la prohibición, tendrá lugar la organización psíquica que favorecerá los procesos de pensamiento (como consecuencia de la postpuesta de gratificación inmediata), los cuales serán la base para que de manera autónoma, los sujetos puedan desarrollar y seleccionar las alternativas más adecuadas a sus necesidades en las claves simbólicas requeridas para su interacción con el mundo. Ya no se tratará del principio del placer y la gratificación inmediata, sino que más bien, del principio de realidad, donde los deseos podrán ser administrados por esta capacidad para pensar que emerge de la tramitación pulsional mayormente lograda, mudándose en una gratificación dosificada por las instancias psíquicas acaecidas. Así, se espera que estos logros psíquicos, en tanto no han sido golpeados por un

trato excesivamente duro en aquellos tiempos de fragilidad psíquica, se dará lugar a un sujeto que paulatinamente irá madurando su propia capacidad para orientarse por sí mismo y por lo tanto, para orientarse en el mundo, lo que se traduce finalmente en las elecciones y caminos que desee para su vida en años posteriores. Ahora bien, será un largo trecho el que aún vendrá, ya que una vez que se constituyan estos hitos del psiquismo, restan una serie de asuntos aún por refinar. Comienza lo que Myrta Casas de Pereda (1999) plantea sobre el trabajo de latencia, período del desarrollo que tiene su emergencia en este ciclo básico y su resolución en el segundo, dando lugar a la adolescencia, período que también requerirá ser comprendido desde los procesos psíquicos que ocurren en ella, de modo de abarcar las variables que ahí se encuentran y que tensionarán los mandatos de la labor educativa.

En segundo lugar, se consignan en esta pregunta *las expectativas docentes*, que dan cuenta de una mirada de la niñez más realista conforme al contexto donde habitan, poniendo una limitación importante al proyecto del que habló Gaitán (2010), pues como plantearon Ascorra, Arias y Graff (2003), tal entorno y sus familias (como se verá), configura una realidad indesmentible, con escasas y nulas posibilidades de cambio. Por su parte y poniendo énfasis en los procesos de la niñez y de la subjetividad que se han pensado desde esta vertiente psicoanalítica, resulta posible pensar un entorno que contribuya no a heredar la norma como lo hace la escuela, dejando ver la presión homogenizadora del hábitus, pero tal vez sí a pensar la configuración de un espacio educativo que aporte a contrastar un trato hacia la niñez incipiente y frágil en su psiquismo, de modo de agenciar individuos que, antes que todo, puedan tramitar no solo su vida pulsional, sino que también las agresiones exacerbadas por los lugares donde habitan (por ejemplo, la transferencia de conflictos edípicos hacia la figura docente, como planteó Cordié (2007)). Resultará necesario para ello, un cambio en la forma como se percibe y comprende la niñez, apelando por tanto a un cambio en cómo cada quien se entiende a sí mismo, a los otros y más aún, lo que subyace a cada quien.

Emerge también de las entrevistadas, la sensación de *ausencia de herramientas*, dejando ver que hay dificultades con la niñez que escapan a su preparación profesional. Resulta interesante notar en el discurso de la docente 1, su referencia a “abarcar estas dificultades que abarcan”, reiteración involuntaria de la educadora que deja traslucir que el trabajo con la niñez excede las pretensiones de la educación actual.

Por último y en relación a los aspectos emergentes comunes, sobresalen discursos respecto a *la familia de la niñez vulnerable*, que se consignan en dos principales referencias: *particularidades familiares de la niñez vulnerable* y *la familia como causante de las alteraciones de la niñez*, lo que también se esboza en la pregunta tres, y los discursos sobre las dificultades que evocan *las historias de agresión familiar* que la niñez relata. Al respecto, los discursos docentes describen una realidad familiar que, a pesar de las varias excepciones, existen aquellas que son consideradas como fuera de la norma, donde el tráfico de drogas, el maltrato, el consumo de sustancias, el abandono, etc., son parte del día a día en la vida de la niñez con la que trabajan. Así, ambas referencias citadas se ubican como un ambiente duro, que mirado desde la fragilidad psíquica del tiempo de la niñez, es posible pensar un trato hostil (o en la clave freudiana, excesos de permisión o prohibición) que produzca reacciones de malestar explícito (agresiones y conductas disruptivas) o inhibiciones en estos individuos incipientes, alterando el proceso de configuración psíquica que se ha referido en este estudio. Si se suma a ello lo que se ha discutido en cuanto al “efecto socializador” de la escuela desde el punto de vista de la autoridad docente, se obtiene como resultado un serio problema por parte de las instituciones que tienen la relevante tarea de producir sujetos, como lo es la familia y la escuela, y sería del todo posible pensar que tendrían un papel importante en configuración del malestar social particular de esta época, evidenciado en la clave de los trastornos epidemiológicos documentados.

En cuanto a los aspectos emergentes particulares, la docente 1 rescata que, a pesar de las dificultades familiares descritas, la escuela se posiciona como *un lugar que aporta seguridad* en contraste con lo que ella observa de las familias de sus niños/as. La docente 2, debido a su profesión, *se focaliza en la niñez que presenta problemas de aprendizaje*. Al respecto, esta educadora deja ver también un motivo anclado en su historia personal, particularmente en la historia con su madre, a quien no pudo enseñar a leer, lo que pareciera ser una deuda que paga con cada niño y niña que se encuentra en una situación similar. Desde el miramiento por la subjetividad de la niñez que se ha insistido, resultaría relevante dar lugar a los hitos del psiquismo que, como planteó Freud (1933), son deducibles por pequeños detalles, que dan cuenta de un a posteriori como señal de que han entrado en la escena psíquica más allá de los logros de aprendizaje. Al mismo tiempo, sería apropiado para la

infancia el abrir nuevas preguntas sobre las causas subyacentes a las dificultades que se manifiestan como problemas de aprendizaje, como planteó Cordié (1994) (en su libro, los retrasados no existen) y que dentro de un variado espectro de posibilidades, podrían tener un arraigo psíquico.

Además de lo anterior, emerge en el discurso de la docente 2, *cambios en su ejercicio profesional*, evidenciando una evolución de su estilo relacional, disminuyendo gritos y transformado su práctica de una manera más situada a las necesidades que percibe de la niñez, dando cuenta de las propias tramitaciones pulsionales que, aunque en otro tiempo del psiquismo, no dejan de tener incidencia.

Finalmente, la docente 3 muestra una ventaja de su escuela, respecto a las demás entrevistadas, dibujando un ambiente que, a pesar de ser vulnerable, tiene recursos que facilitan su labor, así como también la disposición de la niñez que ahí asiste, redundando también en un bienestar para la educadora.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados y la discusión realizada, se concluye conforme a los objetivos planteados en conjunto con el diálogo propuesto entre los resultados obtenidos, representantes de la mirada educativa acerca de la niñez perteneciente a contextos vulnerables y los hallazgos y perspectivas de la psicología clínica infantojuvenil situada desde el enfoque psicoanalítico propuesto a lo largo de este trabajo.

En primer lugar, fue posible ubicar “un lugar”, una posición adulta desde el rol docente que permite un tipo de interacción con la niñez, más allá de si esta se encuentra en una condición de vulnerabilidad o no, pues la posición docente se encuentra determinada, según las investigaciones y los resultados obtenidos, por las exigencias administrativas de su profesión, así como también de la prioridad encomendada al desarrollo de aprendizajes, siendo esto último un objetivo central de su quehacer. Sumado a ello, se encuentra la socialización previa conforme a la cultura donde su visión de mundo fue organizada y dirigida a la permisión y prohibición de ciertos actos, portando el hábitus que les atraviesa y que inevitablemente se cuele en su labor formativa, situación que como se planteó, puede

contribuir a la producción de marcas segregativas en la vida psíquica de la niñez, haciendo ver la importancia de desarrollar un sentido crítico respecto al mismo y de los efectos que estos pueden tener en la sociabilización de la niñez. Y además, se tomó nota de la tendencia de la profesión a los padecimientos mentales como indicio de sufrimiento psíquico, el cual también incidirá más o menos en su trabajo con la niñez. Habría que sumar a esto, el que las docentes entrevistadas se posicionan también desde una mirada acerca de la niñez (en este caso respecto a la vulnerabilidad), como dispensadoras de cariño frente a la supuesta carencia afecto que le adjudican, según muestran los resultados conforme a las preguntas revisadas.

En segundo lugar, y respecto al primer objetivo, se identificaron ocho descriptores relativos al concepto de niñez en consonancia y disonancia con las investigaciones revisadas, que dan cuenta de una niñez situada desde la posición descrita. De ellas, se discutió que si bien las entrevistadas se ubican desde la oferta de cariño y desde la motivación que les producen ciertas características con las que se representan la niñez, surge el problema de cómo disponerse al trabajo con aquella niñez hostil o bien que no responde al cariño que las educadoras ofertan. De ello, la perspectiva de sujeto que se ha estudiado desde el psicoanálisis la sitúa como un conjunto de procesos donde se conjugan una serie de afectos más allá de lo que desde la posición docente se conceptualiza como niñez cariñosa, inocente, etc., inscribiendo una mirada más compleja acerca de los hitos que van tomando lugar en el psiquismo de cada individuo en la peripecia de la constitución de su subjetividad.

Bajo este punto de vista y en concordancia con las relevancias establecidas, es decir, a propósito de proponer una perspectiva con una incidencia teórico-práctica respecto de una niñez que hoy desconcierta (como fue planteado a través de las investigaciones citadas y los resultados obtenidos) en beneficio de la tarea formativa con la infancia desde el marco escolar, la teoría propuesta permite ofrecer un contexto que engloba los descriptores identificados acerca de la niñez, para ser pensados en una lógica procesual y más amplia. Para el caso, que la *niñez sea agresiva*, como se constató en los resultados, responde a un momento del psiquismo donde la agresión, situada como un aspecto intrínseco de la vida, se encuentra en trabajo de domeñamiento o dicho de otra forma, de organización pulsional, valga decir, de su vida afectiva. Se espera con ello que en la medida que toma lugar la emergencia del Yo como instancia psíquica administradora de las exigencias pulsionales (internas) por una parte

y de la norma social (externas) por otra, el componente agresivo tienda a ser reorientado o “reemplazado” por otro más acorde a los requerimientos culturales. No habría motivo de atribuir por tanto tal característica como un elemento que perdurará en la vida del niño, a menos que la hostilidad del entorno contribuya para que ello ocurra y se produzcan exacerbaciones psíquicas que debido a su intensidad, no alcancen a ser debidamente administradas por el Yo, produciéndose lo que Freud llamó como traumas infantiles accidentales, debido a lo frágil del psiquismo en este temprano período de la vida. Asimismo, la investigación alcanza a identificar la hostilidad del entorno familiar y local con la que muchos niños y niñas son tratados, contribuyendo en principal medida a la producción de dificultades de salud mental más allá de lo que este estudio alcanza a consignar.

Lo mismo aplica para la *niñez con TDA y medicamento*, donde el sobrediagnóstico tendría su causa en desconocimiento de esta realidad psíquica descrita, donde lo pulsional se encontraría en proceso de organización, tiempo que no transcurre a la misma velocidad para cada individuo y que se traduce en comportamientos que atentarían contra el orden requerido por la escuela. No obstante, como plantean algunas docentes, *la niñez progresa*, lo que desde la perspectiva citada, se entiende como que la niñez avanzará en la organización de sus pulsiones y se inscribirá dentro de los códigos sociales bajo el mandato del principio de realidad a su debido tiempo, con mayor o menor distancia de los tiempos que urgen la labor escolar. Así, sin más, la utilidad de someter las comprensiones sobre la niñez obtenidas en este estudio, así como las que proponen otras investigaciones y enfoques a la mirada que el trabajo de subjetivación ofrece desde el punto de vista de la constitución psíquica que interpela a cada ser humano consiste en aportar una comprensión más amplia para pensar los progresos que la niñez realiza durante su crecimiento y desarrollo en su quehacer escolar, inscribiendo sus logros personales a modo de contexto de sus logros escolares, abarcando lo que en apariencia se muestra como desconcertante y disonante, pero que de fondo responde a un entramado de procesos mentales que a su debido tiempo se orientarán y ajustarán a los requerimientos de cultura en conjunto con las potencialidades emergentes para actuar en ella de un modo cada vez más autónomo. Del mismo modo, tal comprensión ubica la niñez no como diversa pero sí con tiempos diversos de constitución, ante lo cual valdría la pena esperar como esto se desarrolla antes de requerir un diagnóstico y un medicamento, lo que podría

contribuir a la estigmatización y segregación de aquella niñez que no se ajusta rápidamente según ya se ha discutido.

Por otra parte, se conocieron las fuentes que las docentes refieren para sustentar sus conocimientos sobre la niñez. De ellos, sobresale su experiencia como fuente principal, no obstante, un hallazgo adicional de esta investigación es la identificación de otra fuente que consiste en *la propia niñez* o bien, la historia de su infancia como una carta de navegación para vehicular su trabajo con ella. Al respecto, se discutió sobre el beneficio tanto para la labor docente, como para la niñez que la recibe, el que exista en la formación de educadoras y educadores una mirada más profunda sobre la niñez, que en lo posible englobe una perspectiva acerca del desarrollo del sujeto y las implicancias que tiene tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje como los procesos de subjetivación que lo trascienden. Asimismo y a sabiendas del uso de la propia historia para educar, sería adecuado, incluso ético, un acompañamiento de tipo taller o algún dispositivo similar que favorezca la elaboración de las mismas para de ese modo, favorecer un psiquismo mayormente habilitado para la vinculación con la niñez y todas las vicisitudes en torno ella que se han mostrado en este estudio, dando lugar a la tramitación pulsional propia hasta donde sea posible.

Conjunto a las intenciones de este estudio, se identificaron tres facilitadores principales compartidos por las docentes que coinciden más o menos con algunos de los postulados freudianos pensados para la labor educativa. Así, las docentes reportan que se les facilita un tipo de vinculación tanto afectiva como normativa en consonancia con el requerimiento de Freud sobre dispensar cuotas de autoridad y de amor en el trabajo formativo, lo que en otra clave (de las que se han revisado respecto a los aportes de este autor), correspondería ubicarse entre los extremos de la permisión y la prohibición, pero con el entendimiento de base de lo que esto produce en el psiquismo infantil y las consecuencias socializantes que ello tiene.

En cuanto a los aspectos que les producen mayores dificultades, se realizó primero una reflexión sobre las condiciones que deben darse para que algo devenga como “difícil”, de lo que se concluyó que éstas tenían que ver con los requerimientos escolares y su normativa, lo que se nominó como *exigencias administrativas de la profesión* y que ubicaba a ésta última en una determinada posición que, en conjunto a todo lo que a ésta rodea (según se profundizó

anteriormente), tendería a establecer una presión homogenizadora que sería perjudicial para la salud mental de la niñez debido a su condición de fragilidad psíquica. Esto se traduce en la necesidad del dispositivo escolar de que la niñez se adecúe con relativa rapidez y éxito a los requerimientos docentes, siendo difíciles todas aquellas situaciones que atenten contra ellos. Así, se consignó cierta niñez nominada como *disonante*, término acuñado para referir a la niñez que por diversos motivos no logra adecuarse a las solicitudes mencionadas tanto de aprendizaje como de comportamiento. Abriendo esta dificultad para a ser pensada desde el miramiento de la niñez como individuo en proceso de subjetivación y tramitación de su afectividad (o de organización pulsional), estas situaciones descritas resultarían ser bastante más familiares y esperables en los diversos momentos de la educación básica, con énfasis en los primeros años tal vez, pero el tomar noticia de este hecho podría nutrir los movimientos pedagógicos que los y las educadoras realizan, asunto que planteó con sus palabras la docente 4, lo que posiblemente tensionaría el currículum educativo y la posición docente descrita en la medida que se agencian no solo los aprendizajes, sino que la socialización y por ende, la salud mental que hoy se ve cada vez más perjudicada desde los inicios de la vida.

Se identificaron además, ciertos afectos que se producen en la profesión docente debido al trabajo que realizan con la niñez, lo que permitió ahondar con un poco más de profundidad en la subjetividad de las entrevistadas desde su lugar de educadoras. Así, se identifica primero lo que se consignó como *afecto deliberado o intencionado*, para dar cuenta de esta disposición afectiva a entregar cariño a una niñez que por su condición de vulnerabilidad social y familiar, se conceptualiza como carente del mismo. Se encontraría por tanto al servicio del trabajo docente. En complemento, se identificó también lo que se consignó como *afectos emergentes* y consistirían en todas aquellas emociones y sentimientos que ocurren a modo de estrago en las educadoras producto de su encuentro con la niñez, lo que implica *enojo, frustración, miedo, angustia* entre otros, más allá de su control.

Por tanto, el afecto debe ser entendido en una clave relacional, que sería reescrito como un “yo te afecto” y al mismo tiempo como un “yo me afecto”, para así situar las posibilidades y obstáculos que ello suscita para el trabajo con la niñez. Desde el psicoanálisis, emerge el concepto de contratransferencia para resaltar esta característica humana, apelando a la tarea de tomar noticia de lo que ocurre a cada quién y desde ahí, lo que puede hacer con lo

que siente en beneficio de sí mismo por una parte, ya que como se discutió, estos afectos pueden tener negativas consecuencias para el trabajo y la salud mental docente y, por otra, en beneficio de la salud mental de la niñez que recibe las intenciones educativas. Mientras mejor sea el trabajo emocional o contratransferencial propio, mejor será el desplante personal y laboral, lo que se vincula nuevamente a lo que fue planteado sobre la elaboración de la propia historia y que implica un miramiento por la tramitación pulsional individual como insumo para la formación de educadores/as, incorporando aquí también el discurso de algunas docentes sobre la *ausencia de herramientas*.

Por último, se consideró un objetivo que permitiera identificar aspectos emergentes que trascendieran la búsqueda situada por los objetivos anteriores acerca de la niñez y que fueran importantes para la investigación. De ello, se identificaron los siguientes puntos. Primero, sobre el proyecto al cual se destina la niñez en la escuela, lo que se consignó como *propósitos docentes para la niñez*, que da cuenta de las metas que las educadoras se proponen para ella, destinándola generalmente a la universidad, al trabajo o hacia ser buenas personas. Al respecto, se discutió desde la base de los procesos psíquicos, como el trabajo de tramitación pulsional se vincula al desarrollo del pensamiento y la autorregulación, habilitando al sujeto a que paulatinamente se apropie de los recursos que desarrolla y por tanto logre la autonomía que le permita reconocer sus propios deseos y pueda por tanto orientar su vida de manera autónoma en consonancia con ellos, independiente de lo que las educadoras y educadores destinen para la niñez.

Asimismo, las entrevistadas son realistas frente a las posibilidades de la niñez con la que trabajan, lo que se nominó como *expectativas docentes*, donde reconocen la fortaleza absorbente del contexto donde habitan, anticipando el destino que muchos niños y niñas no podrán más que asimilar los códigos sociales que su entorno porta, destinándolos posiblemente a una vida con riesgo de exclusión social.

Se identificó también en el discurso de las educadoras, una imagen acerca de la familia de la niñez con la que trabajan, lo que se nominó como *particularidades de las familias de la niñez vulnerable*, dando cuenta de los estilos de vida y los tratos en los que estos grupos incurren, así como *las historias de agresión familiar*, las cuales además de producir una serie de afectos en las entrevistadas, les permite identificar causas sobre el funcionamiento

disonante de algunos/as de sus estudiantes. Al respecto, se discutió sobre los efectos adversos que este ambiente produce sobre el proceso de tramitación pulsional, lo que sumado a la presión homogenizadora de la escuela y los traumas infantiles accidentales que ahí se producen y por supuesto a la particularidad de los tiempos actuales, se esbozaría probablemente la base del aumento de los padecimientos mentales a tan temprana edad.

De lo anterior, emerge una problemática ética ampliamente discutida ya y que como se ha visto, se cuele necesariamente en el trabajo educativo. Esto es el trato que se le da a la niñez cuando se tiene conocimiento de la realidad afectiva que trae, la cual probablemente no la dispondrá para las tareas que propone el contexto escolar. Desde el punto de vista del sujeto psicoanalítico, será necesario ir más allá de la oferta de cariño, pues en este caso la niñez requerirá tramitar estas exacerbaciones afectivas (pulsionales) que pueden tener salida mediante la agresión, lo que requerirá una oferta de trabajo que le permita depositar y tramitar esta intensidad para entonces habilitarse para el quehacer de la escuela. Al respecto, esta perspectiva interpela las posibilidades escolares actuales que no cuentan con esta mirada para pensar alternativas que contribuyan a estos problemas. Incluso, la teoría citada propone incluso ir más allá de lo explícito de los problemas en la niñez, como los descritos, pues los conflictos tienen siempre un correlato intrapsíquico que, aunque existan familias que aparenten una vida llevadera y pacífica, no están exentas de tener una niñez que presente dificultades afectivas en el proceso de tramitación pulsional. De todos modos, se resalta la importancia de comprender la niñez desde su vida psíquica, pues permite situar los procesos de humanización que tienen necesariamente lugar en la vida escolar. Así y como planteó Freud (1910), la escuela no puede olvidar nunca que trata con individuos todavía inmaduros, a quienes no hay derecho a impedirles permanecer en ciertos estadios del desarrollo, aunque sean desagradables. No puede asumir el carácter implacable de vida ni querer ser otra cosa que un juego o escenificación de la vida (pp. 231 – 232).

Ya para terminar, resulta necesario incluir las siguientes reflexiones a propósito del trabajo realizado. Primero y en cuanto a las relevancias citadas, cabe situar la intención primaria de este trabajo, que ha buscado aportar una perspectiva sobre la niñez, buscando liberarla conceptualmente, como planteó Qvortrup (en Gaitán, 2010), pero ubicándola en la teoría psicoanalítica afín de inscribir una lectura acerca de los procesos psíquicos fundantes de

cada sujeto, como insumo para abordar los problemas que hoy suscita la niñez, la cual se encuentra en ese trabajo de subjetivación mediante lo que se teorizó como la tramitación de sus pulsiones, es decir, de su vida psíquica.

Por otra parte, los resultados del encuentro entre la niñez que emerge de los resultados de la investigación, en diálogo con la niñez de la teoría adscrita, permiten obtener una perspectiva que vincula el quehacer educativo con el de la psicología clínica infantojuvenil, adquiriendo una relevancia teórico-práctica en tanto permite a esta última expandir su campo de acción al mundo escolar, yendo más allá de la atención psicoterapéutica de los casos considerados como “problema”, acción mediante la cual, involuntariamente se contribuye a legitimar la exclusión (como niños enfermos) y a que se produzca el efecto pygmalión descrito en el marco teórico de este trabajo, lo que también tendrá consecuencias en el trabajo de tramitación pulsional que realiza la niñez. En otras palabras, se extiende un campo donde la disciplina psicológica puede contribuir a enriquecer la mirada sobre la niñez, lo que se traduce más que nada, en aportar a pensar nuevas teorizaciones y prácticas de la psicología infantojuvenil como de la profesión docente a partir de estas no tan nuevas conceptualizaciones.

Por último, es necesario dar lugar a las limitaciones de este estudio para pensar también las proyecciones que deja para futuros trabajos. Respecto a lo primero, una limitación consiste en el género de los participantes, ya que la investigación consideró únicamente a mujeres, lo que deja abierta la investigación para ser complementada por participantes de género masculino, a fin de saber si es que estos tienen discursos más o menos cercanos a lo que este trabajo logró consignar sobre la niñez. Asimismo, es posible seguir una lógica acerca de lo maternal (casi todas las docentes eran madres) que no fue conceptualizada en esta investigación y que se relacionaría de todas maneras con los discursos que emergen sobre la niñez.

Otra limitación consiste en la diversidad de contextos posibles de abordar, ya que si bien los hallazgos de la investigación permiten tener una perspectiva respecto de la niñez de contextos vulnerables, aportando una lectura respecto de la niñez, de todas formas puede ser enriquecida por otros discursos provenientes de otros lugares del país, lo que inmediatamente propone como proyección de este estudio, el conocer los discursos de más educadores y

educadoras pertenecientes a diferentes entornos nominados como vulnerables, por ejemplo aquellos rurales o bien, que no tengan este rótulo sobre la vulnerabilidad o pertenezcan a sectores más acomodados de la sociedad chilena para luego complementar la información de esta investigación.

Otra limitación de dicho estudio consiste en la metodología misma, la cual fue pensada y ajustada a los tiempos con los que se dispone como investigadores en el contexto de magíster. En tal sentido, este trabajo podría complementarse con un trabajo etnográfico que otorgara contexto a los discursos investigados, profundizando aún más los hallazgos.

Por otra parte, este trabajo investigó la infancia de primer ciclo básico, pero mediante este mismo escrito y todos y todas las autoras revisadas está claro que cada período humano se reviste de sus propias particularidades, por lo que esto podría replicarse en segundo ciclo básico (donde toma lugar y con mayor fuerza (idealmente), la latencia) y durante la enseñanza media, donde la adolescencia se toma la escena.

Finalmente, una última limitación que se logra visualizar consiste en las personas entrevistadas, las cuales fueron exclusivamente docentes, sin embargo, la niñez en la escuela convive con otros adultos en diferentes roles (asistentes de la educación, inspectores, directivos, por mencionar algunos), lo cual deja abierta la proyección de enriquecer este trabajo con los discursos sobre la niñez de educadores y educadoras que no son docentes o que no ejercen como tales.

REFERENCIAS

Aceituno, R., Miranda, G. & Jiménez A. (2012). Experiencias de Desasosiego: Salud Mental y Malestar en Chile. *Revista Anales* 7(3), 89 – 102

Acevedo, M. y Volnovich J. (1991). *El espacio institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Revista Educação e Pesquisa* 36(nº especial), 77 – 91

Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5(1), 117 – 135

Baltar, M. (2003). El Sentido Del Diagnóstico Psicológico Escolar. Un Análisis Crítico y una Propuesta en Construcción. *Psicoperspectivas II*, 7 – 34

Belloni, P. y Villalobos, D. (2006). *Estudio de las representaciones sociales de los profesores de la escuela básica n° 1739 niño levántate y el desarrollo de resiliencia en los alumnos*. (Tesis de pregrado no publicada). Universidad de Chile, Santiago, Chile

Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Chile, Santiago, Chile

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Santafé de Bogotá: Vitral

Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós

Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de la calidad y la segmentación social. *RBPAAE* 23(1), 71 – 79

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: Colección Escafandra

Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente: La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista de Docencia* 33,77 – 85

Corvalán, M. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista Enfoques Educativos* 7(1), 69 – 79

Díaz, A., Pérez, M., y Castro A. (2012). Fundamentos emocionales del fenómeno de aprender en el aula. En Catalán, J. (Ed.). *Investigación orientada al cambio en psicología educativa* (pp. 211 – 235). La Serena Chile: Editorial Universidad de La Serena.

Díez, F. (2013). El efecto pygmalión: Una teoría sobre la esperanza. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente* 22, 91 – 97

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *En La Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: LOSADA

Faisrtein, G. y Carretero, M. (2007). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En Trilla, J. (Ed.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 177 – 205).

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid, España: Colección: PEDAGOGÍA Educación crítica

Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En S. Freud Obras completas. Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1910). Contribuciones para un debate sobre el suicidio. En S. Freud Obras completas. Vol. XI. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1911). Formulaciones sobre los dos principios de acaecer psíquico. En S. Freud Obras completas. Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. En S. Freud Obras completas. Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1923). Una neurosis demoniaca en el siglo XVII. En S. Freud Obras completas. Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1926). ¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? Diálogos con un juez imparcial. En S. Freud Obras completas. Vol. XX. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1926). Psicoanálisis. En S. Freud Obras completas. Vol. XX. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1928). El Porvenir de una Ilusión. En S. Freud Obras completas. Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1930). Malestar en la Cultura. En S. Freud Obras completas. Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1933). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (34^a). En S. Freud Obras completas. Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu

Fried, R. (2008). *La pasión de aprender*. Santiago, Chile: Cuatro Vientos Editorial

Gainza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales, M. (Ed.). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM Ediciones

Gaitán, L. (2010). Sociedad, Infancia y Adolescencia, ¿De quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* 17, 29 – 42

García, J. y Domínguez, J. (2012). ¿Existe un sobrediagnóstico del trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)? *Evidencias en Pediatría* 8(3), 2 – 5

Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación* 15(1), 289 – 300

Hidalgo, F. (2014). Subjetividad docente en los discursos de docentes de establecimientos educacionales de la región metropolitana en el contexto de las actuales movilizaciones sociales por la educación. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Chile, Santiago, Chile

Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2012). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística* (27), 281 – 308

JUNJI, (2009). *Política de buen trato hacia niños y niñas*. Chile: Gobierno de Chile

Laplanche, J., Pontalis, J. y Lagache, D. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Argentina: Paidós

Larraín, A. y Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología* 28, 283 – 301 doi: 10.1174/021093907782506443

Leavy, P. (2013). “¿Trastorno o mala educación?”. Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 11(2), 675 – 688

Lowe, S. y Chapparo, C. (2010). Work at school: Teacher and parent perceptions about children’s participation. *Work* 36(2), 249 - 256

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Curriculum y la Pedagogía*. Santiago de Chile: LOM Ediciones

Miranda, G., Alvarado, S. & Kaufman, J. (2012). Duración de las licencias médicas FONASA por trastornos mentales y del comportamiento. *Revista Médica de Chile* 140(2), 207 – 213

Montecinos, G. (2013). *Concepciones de niñez en papelucho*. (Tesis de pregrado no publicada). Universidad de Chile, Santiago, Chile

Muñoz, N. & Valenzuela, S. (2009). *Creencias acerca del Pensamiento Crítico en la Educación: Estudio Exploratorio - Descriptivo en Docentes de Liceos Emblemáticos de la Comuna de Santiago*. (Tesis de pregrado no publicada). Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Parada, C. y Riquelme, V. (2013). *Educación para la libertad: Un análisis de las nociones que tienen los docentes de educación básica inicial*. (Tesis de pregrado no publicada). Universidad de Chile, Santiago, Chile

Pickett, K. y Wilkinson, R. Inequality: an underacknowledge source of mental illness and distress. *The British Journal of Psychiatry* 197, 426 – 428

Ponce, C. (2002). Burnout y Estrategias de Afrontamiento en Profesores de Educación Básica. *Psykhé* 11(2), 71 – 88

Portillo, P. y Weins, T. (2013). TDAH: Conocimientos, praxis y actitudes de los docentes de la EBB. *Eureka* 10(1), 28 – 39

Rojas, J. (2010). *La Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810 – 2010*. Santiago de Chile: JUNJI.

Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables. *Persona y Sociedad* 17(1), 113 – 128

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Thibaut, M. y Hidalgo, G. (1996). *Trayecto del psicoanálisis. De Freud a Lacan*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales

Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. España: Gedisa

Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of education and development* 34(2), 205 - 217

Valdebenito, G. (2009). *Profesor de educación básica, una búsqueda del rol profesional en espacios de vulnerabilidad*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Chile, Santiago, Chile

Vicente, B., Saldivia, S., de la Barra, F., Khon, R., Pihan, R., Valdivia, M., Rioseco, P. y Melipillán, R. (2012). Prevalence of child and adolescent mental disorders in Chile: a community epidemiological study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 3 – 10

Winnicott, D. (2011). La capacidad para estar solo. En D. Winnicott, *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador* (pp. 36 – 46). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1958)

FUENTES ELECTRÓNICAS

- **Autores**

Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Recuperado el 28 de Junio de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>

Aron, A. y Milicic, N. (2006). Desgaste Profesional de los Profesores y Clima Social Escolar. Recuperado el 17 de Octubre de 2014, de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf

Bleichmar, S. (2009). El Monitor. Ministerio de Educación Argentina. Modos de concebir al otro. Recuperado el 10 de Junio de 2015, de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier3.htm>

Centro de Estudios MINEDUC (2013). Estadísticas de la Educación. Recuperado el 18 de Diciembre de 2016, de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Estadisticas/Anuario_2013.pdf

Erazo, M. (2003). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. Recuperado el 28 de Junio de 2015, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162011000100004

Jiménez, A. y Abarzúa, M. (26 de marzo de 2014). Deuda Pendiente: Desigualdad y Trastornos Mentales de Niños. Ciper. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2014/03/26/deuda-pendiente-desigualdad-y-trastornos-mentales-de-ninos/>

Jiménez, A. y Radiszcz, E. (26 de septiembre de 2012). Salud mental en Chile: la otra cara del malestar social. Ciper. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2012/09/26/salud-mental-en-chile-la-otra-cara-del-malestar-social/>

Mejía, J. (2006). Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Recuperado el 12 de Abril de 2014, de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n3_1999/a14.pdf

OCDE (2014). Estadísticas de la OCDE sobre la salud 2014. Chile en comparación. Recuperado el 31 de Mayo de 2015, de <http://www.oecd.org/els/health-systems/Briefing-Note-CHILE-2014-in-Spanish.pdf>

Penella, M. (2012). El odio en el docente. Recuperado el 22 de Mayo de 2015, de <http://www.aacademica.com/000-072/873.pdf>

Real Academia Española (2015). Niñez. Recuperado el 27 de Diciembre de 2015, de <http://dle.rae.es/?id=QW1nBSu>

Unicef (2005). Definición de infancia. Recuperado el 27 de Diciembre de 2015, de <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>

Zelmanovich, P. (2009). La escuela y los profesionales del niño. Recuperado el 29 de Mayo de 2015, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100011&script=sci_arttext

Zepeda, S. (2014). Estudio: relación alumno profesor en los colegios vulnerables. Recuperado el 13 de Junio de 2015, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=196453>

- **Mallas curriculares de las Universidades consultadas**

Pontificia Universidad Católica de Chile. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de http://admisionyregistros.uc.cl/dara/carreras/MALLAS/educacion/m_edbasica11.html

Universidad Alberto Hurtado. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de http://www.uahurtado.cl/pdf//malla_educacion-basica.pdf

Universidad Andrés Bello. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de http://www.unab.cl/carreras/mallas/edu_gral_basica.pdf

Universidad Arturo Prat. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://www.unap.cl/admision/carreras/pregrado/2014/mallas/23029.jpg>

Universidad Austral. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://www.uach.cl/dw/admision/plandeestudio.php?car=1824>

Universidad de Antofagasta. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de https://www.uantof.cl/pages/carreras/malla_ped_educ_basica_leng.php?parametro=admision

Universidad de Atacama. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://www.udac.cl/images/pdf/mallas-fac-humanidades/MALLA-edu-pedagogia-educ-gral..pdf>

Universidad de los Andes. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de http://www.uandes.cl/images/pregrado/area_humanidades/educacion/escuela_de_pedagogia_basica/malla_curricular/malla_curricular.pdf

Universidad del Bío Bío. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de http://ubiobio.cl/admision/Todas_las_Carreras/30/Pedagogia_en_Educacion_General_Basica/

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://educacion.ucsc.cl/carreras/pedagogia-educacion-general-basica/?content=malla-curricular>

Universidad Católica de Temuco. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://admision.uct.cl/mallas/ped-basica-mencion.pdf>

Universidad Católica del Norte. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://www.ucn.cl/carrera/pedagogia-en-educacion-basica-con-especializacion/?tipo=admision>

Universidad Católica del Maule. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://www.ucdelmaule.cl/wp-content/uploads/2014/12/Malla-PEGB.pdf>

Universidad Católica de Valparaíso. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://www.pedagogia.ucv.cl/wp-content/uploads/2013/07/MALLA-CURRICULAR-EBA-2015.pdf>

Universidad Central. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20131129/asocfile/20131129181645/pedagogia_basica.pdf

Universidad de Concepción. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://admision.udec.cl/themes/garland/mallas/concep/mallapedagogiabasica.pdf> y <http://admision.udec.cl/themes/garland/mallas/concep/mallapedagogiabasica02.pdf>

Universidad de Chile. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://www.uchile.cl/carreras/105478/pedagogia-en-educacion-basica>

Universidad del Desarrollo. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://educacion.udd.cl/pedagogia-educacion-basica-santiago/admision/malla-curricular/>

Universidad Finis Terrae. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://facultadeduccion.uft.cl/nuestra-escuela-educacion-basica/malla-curricular-de-la-carrera>

Universidad de Magallanes. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://www.umag.cl/admision/mallas/mallaN11.pdf>

Universidad Mayor. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://www.umayor.cl/download/mallas/educacion-parvularia.pdf>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de http://pregrado.umce.cl/documents/malla_educacion_basica.pdf

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de <http://www.upla.cl/admision/carreras-profesionales/facultad-de-ciencias-de-laeducacion/pedagogia-en-educacion-basica/>

Universidad de Santiago. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de http://admision.usach.cl/sites/default/files/mallas_carreras/ped_en_ed_gral_basica.pdf

Universidad de la Serena. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de http://www.userena.cl/images/archivos/ped_en_educ_gral_basica_pdf_2015.pdf

Universidad de Tarapacá. Malla curricular. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de http://admision.uta.cl/22037/malla_22037.swf



ANEXOS

1.- Guión temático

Guión Temático Tesis



Título: Discursos acerca de la Niñez en Docentes de Primer Ciclo de Educación Básica
Pertencientes a Contextos Vulnerables Chilenos

Entrevista a Docentes

1. ¿Qué lo motivó a ser profesor de educación básica?
2. ¿En qué lugares ha trabajado durante su vida laboral?
3. ¿Hay alguna razón o motivación especial por trabajar en este lugar? ¿Cuál?
4. ¿Qué es para usted ser profesor de educación básica?
5. ¿Cómo se siente realizando su trabajo?
6. En general ¿Cómo es trabajar con niños?
7. ¿Cómo son los niños con los que trabaja?
8. ¿Cómo describiría a los niños de hoy?
9. ¿Hay diferencias con los niños del tiempo en que usted fue alumno/a? ¿Cuáles?
10. En su trabajo con la niñez, ¿cuál o cuáles serían los aspectos que le plantean mayores facilidades?
11. Y ¿Cuál o cuáles serían aquellos aspectos que le plantean mayores dificultades?
12. ¿Cuál o cuáles cree usted han sido sus mayores logros en el trabajo con los niños? y ¿sus mayores problemas?
13. ¿Cuál sería el tipo de niño con que le resulta más fácil de trabajar? y ¿Cuál sería el más difícil?
14. ¿Cuál piensa que será el futuro de los niños y niñas con quienes trabaja?
15. ¿Se ha encontrado con niños que vienen con algún trastorno, por ejemplo, déficit atencional? ¿Cómo ha sido su experiencia con ellos?
16. Además de estos casos con déficit atencional, ¿Qué otras dificultades conoce en relación con la salud mental de los niños?
17. ¿Qué experiencia ha tenido con ellos?
18. ¿Qué piensa que le pasa a estos niños con estas dificultades que hemos conversado?
19. ¿Qué siente que le puede entregar a estos niños?
20. ¿De dónde usted considera que vienen sus conocimientos sobre la niñez?
21. De todo lo que ya hemos conversado ¿hay algo que desee agregar a la conversación?



2.- Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO SOBRE PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El presente documento tiene la intención de invitarle a participar de una investigación titulada: *Discursos acerca de la Niñez en Docentes de Primer Ciclo de Educación Básica Pertenecientes a Contextos Vulnerables Chilenos*, llevada a cabo por Carlos Morales Carvajal, alumno tesista del Magíster en Psicología Clínica Infantojuvenil de la Universidad de Chile y guiado por la Psicóloga Marta González, Docente del mismo.

Para ello, será necesario que, mediante la comprensión acabada de este escrito, pueda tomar adecuadamente la decisión de si desea o no ser partícipe de este trabajo. Para clarificar las dudas que puedan surgirle, puede acudir al investigador responsable cuyos datos de ubicación se encuentran detallados más abajo.

Recuerde que la lectura de este escrito no lo obliga bajo ninguna circunstancia a participar del estudio, por lo cual puede perfectamente rechazar el formar parte de él.

En primer lugar, el propósito de este estudio consiste en conocer sus experiencias con la niñez, ya que desde su discurso será posible identificar como es que los niños de contextos vulnerables se desenvuelven en la escuela, atendiendo a sus principales logros, pero también sus dificultades actuales, a fin de establecer orientaciones que contribuyan a su sano desarrollo como también al quehacer de los profesionales que interactúan con ellos, sean estos, docentes, psicólogos, directivos, asistentes de la educación, etc.

Así y para su conocimiento, los objetivos que persigue el presente trabajo son:

Objetivo General

Identificar y analizar los discursos respecto a la niñez que se desprenden de docentes de educación básica con experiencia en contextos vulnerables

Objetivos Específicos

- 1.- Identificar en los discursos docentes, los contenidos relativos al concepto de niñez
- 2.- Identificar en los discursos docentes, las fuentes que sustentan sus nociones sobre niñez



3.- Identificar en los discursos docentes, aquellos aspectos del trabajo con la niñez que les planteen mayores facilidades en su práctica diaria

4.- Identificar en los discursos docentes, aquellos aspectos del trabajo con la niñez que les planteen mayores dificultades en su práctica diaria

5.- Identificar los afectos que evocan docentes de primer ciclo básico pertenecientes a contextos vulnerables respecto a su trabajo con la niñez

6.- Identificar, en los discursos docentes, aspectos emergentes en torno a la niñez que trasciendan la búsqueda determinada por los objetivos ya establecidos

Esta invitación se extiende a todos los y las docentes de educación básica que se encuentren en actual ejercicio en contextos de vulnerabilidad escolar y que posean un mínimo de cinco años de experiencia en los mismos.

En caso que desee ser parte del proceso de investigación, debe saber que este consiste en lo siguiente:

- Acceder a una entrevista en donde se le preguntará sobre su trabajo como docente de educación básica, así como su impresión y conocimiento que ha adquirido en su encuentro con la niñez. Se le consultará además por los tipos de niños que ha visto, principales logros y dificultades que ha tenido con ellos y en específico, por aquellos que presentan algún tipo de problema relacionado con la salud mental.
- La entrevista tendrá una duración mínima que varía entre los 45 a 60 minutos.
- En caso que la información obtenida requiera ser mayormente profundizada, se solicitará una nueva entrevista
- Las entrevistas serán grabadas en dispositivos de almacenamiento de voz y luego transcritas con el fin de rescatar la información fidedignamente.



- La información obtenida será solo manipulada por el investigador y también por la psicóloga Marta González, Docente guía de este trabajo durante el tiempo que dura la investigación, el cual se proyectó por lo menos hasta julio del año 2016.
- La identidad del/la participante será completamente resguardada, así como el establecimiento escolar al que pertenece, dejando explícito únicamente su indicador de vulnerabilidad escolar. Para la redacción de resultados, se protegerá la identidad del participante con el Rótulo: Docente 1, Docente 2, etc., relativo al orden de acceso a los entrevistados, que serán un total de cinco, cada uno perteneciente a un contexto vulnerable diferente.
- Una vez terminado el análisis de acuerdo a los procedimientos antes descritos, se volverá a consultar a las y los entrevistados respecto a los hallazgos encontrados, con el fin de revisar en conjunto las interpretaciones, desprendidas por el investigador, del discurso docente.

Los riesgos posibles de participar de este estudio consisten básicamente en la exposición de situaciones personales que tuviesen relación con su labor. A esto, usted puede omitir datos o bien no referirse específicamente a dicha situación. Recuerde que debe sentirse resguardado y si lo desea puede retirar su participación.

Los beneficios de su participación en este estudio consisten en aportar a la comprensión del funcionamiento infantil en contextos escolares vulnerables, como también a orientar a los profesionales en su trabajo con los mismos a partir de su propia experiencia. Dicho de otro modo, usted estará contribuyendo a mejorar y fortalecer las aproximaciones profesionales en beneficio de los niños y también de los adultos que trabajan con ellos.

Si lo desea, podrá acceder a la devolución de la información una vez finalizado el trabajo de investigación, contactándose con el investigador, quién le hará entrega de una reseña con los principales resultados obtenidos.

Es muy importante que usted tenga en conocimiento de que es voluntario en todo momento y completamente libre de ser parte de dicho estudio y aunque haya accedido a ser parte de él, puede retirarse cuando usted lo quiera.

Asimismo, siéntase con plena confianza para preguntar en todo momento cualquier duda que le surja, ya que es de vital para este proceso que usted entre con la mayor claridad posible.

Para contactar al investigador responsable, considere la información siguiente:

- Carlos Morales: c.morales.ac@gmail.com. Celular: 66 12 17 70

Frente a cualquier duda, molestia o inquietud también puede acudir al comité de ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, organismo que reguló y aprobó la presente investigación. Los datos de contacto de quien lo preside son los siguientes:

- Marcela Ferrer Lues. (Presidenta): mferrer@med.uchile.cl. Fono: 29786800

Dicho lo anterior, se procede a la lectura del último apartado, el cual finaliza con su firma:

De tal forma, puedo decir que:

He sido invitado/a a participar en el estudio llamado *Discursos acerca de la Niñez en Docentes de Primer Ciclo de Educación Básica Pertenecientes a Contextos Vulnerables Chilenos*. Entiendo que mi participación consistirá en acceder a un espacio de entrevistas, sea una sola o bien dos, en caso que sea necesario profundizar en la información recabada por el investigador, más un tercer encuentro en donde se discutirán conmigo los resultados preliminares de la investigación, lo que significa invertir un mínimo posible de tres horas en el total de las reuniones (una hora cada uno).

Asimismo, he leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación y acepto voluntariamente ser parte de este proceso, sabiendo que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento.

Firma del/la Participante

Firma
Investigador Responsable