



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

IMAGINARIOS DE INFANCIA

Un estudio de caso sobre representaciones de Infancia de niños y niñas

Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales

CONSTANZA FERNÁNDEZ ARCE

Profesor Patrocinante: Marcelo Pérez Pérez

Profesora Guía: Lorena Herrera Phillips

SANTIAGO DE CHILE

2017

Contrariamente a la obra de arte, no hay aquí edificio terminado y por terminar. Tanto como, o más que, los resultados importa el trabajo de reflexión, y es quizás eso sobre todo, lo que un autor puede hacer ver, si es que puede hacer ver algo. Pensar no es construir catedrales o componer sinfonías. La sinfonía, si la hay, el lector debe crearla en sus propios oídos.

Cornelius Castoriadis.

El buen juicio me indica que el problema no está en los otros niños, en su inquietud, en su alboroto, en su vitalidad. Mi buen juicio no me indica cuál es el problema, pero hace evidente que hay algo que necesita ser sabido. Ésta es la tarea de la ciencia que, sin el buen juicio del científico, puede desviarse y perderse. No tengo duda del fracaso del científico a quien le falte la capacidad de adivinar el sentido de la desconfianza, la apertura a la duda, la inquietud de quien no está demasiado seguro de las certezas. Siento lástima, y a veces miedo, del científico demasiado seguro de la seguridad, señor de la verdad y que ni siquiera sospecha de la historicidad del propio saber.

Paulo Freire.

A mis padres, Margarita y Ricardo, por amarme incondicionalmente,
por ser mi vida e inspiración.

A los niños y niñas del mundo, quienes son un universo todavía
desconocido ante los ojos de una adulta.

AGRADECIMIENTOS

A Marcelo y Lorena, quienes desde el inicio me guiaron en este arduo proceso. Sin ellos, esta tarea se sentiría incompleta.

A mis hermanos, Daniel y Francisca, gracias por su apoyo y preocupación.

A Paulo César, fiel compañero de aventuras, por alentarme y ser mi suelo ante lo adverso del mundo.

A los niños y niñas con quienes tuve el agrado de conversar. A ustedes les doy gracias infinitas por permitirme dar a conocer su Imagen de Infancia, tan latente y audaz.

A todos y todas que dejo atrás en mi camino, y a quienes me encontraré en un futuro donde la Infancia tenga otra Imagen.

ÍNDICE

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA.....	14
1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA.....	15
1.1 Planteamiento del problema	15
1.2 Tema de investigación	21
1.3 Pregunta de investigación.....	21
1.4 Objetivos.....	22
1.4.1 Objetivo General.....	22
1.4.1 Objetivos Específicos	22
CAPÍTULO II: LOS REFERENTES TEÓRICOS.....	24
2.1 Concepto de Infancia y Niñez	25
2.2 La Infancia y la Filosofía.....	30
2.2.1 El Imaginario Infantil según Platón.....	30
2.2.2 El Imaginario Infantil según Aristóteles.....	34
2.3 La Infancia y el Imaginario social	36
2.4 La Infancia y la Institución escolar	40
2.5 La Infancia y la familia.....	46
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	51
3. METODOLOGÍA.....	52
3.1 Carácter y enfoque de la investigación.....	52
3.2 Tipo de estudio	57
3.3 Selección.....	59
3.4 Técnicas de levantamiento de datos verbales y visuales	60
3.4.1 Entrevistas Individuales Semi-Estructuradas	61
3.4.2 Observación Participante.....	64
3.4.3 Etnografías.....	67
3.5 Documentación de datos verbales y visuales	69

3.5.1 Transcripciones y Registros	69
3.6 Estrategia de Análisis de la Información	71
3.7 Validez y fiabilidad de la Investigación	75
3.8 Descripción general del proceso de análisis	80
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	84
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	85
4.1 Análisis del reconocimiento de la palabra infancia	87
4.2 Análisis de representaciones de la persona Adulto y Niño	100
4.2.1 Persona Adulto	100
4.2.2 Persona Niño	116
4.3 Relaciones interpersonales	133
4.3.1 Persona Adulto – Persona Niño.....	133
4.3.2 Persona Profesor – Persona Estudiante	143
CAPÍTULO V: CIERRE, CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	177
5. CIERRE, CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	178
Bibliografía.....	185
ANEXOS	190
Anexo 1: Transcripción Entrevista Individual 1	191
Anexo 2: Transcripción Entrevista Individual 2	210
Anexo 3: Transcripción Entrevista Individual 3	229
Anexo 4: Transcripción Entrevista Individual 4	238
Anexo 5: Transcripción Entrevista Individual 5	248
Anexo 6: Transcripción Entrevista Individual 6	260
Anexo 7: Transcripción Entrevista Individual 7	274
Anexo 8: Transcripción Entrevista Individual 8	284
Anexo 9: Transcripción Entrevista Individual 9	296
Anexo 10: Transcripción Entrevista Individual 10	306
Anexo 11: Registro Etnográfico	317

Anexo 12: Registro de Observación Participante.....	320
Anexo 13: Estructura organizacional, construcción de categorías de Análisis.	322
Anexo 14: Estructura organizacional, primera fase de Análisis. Dimensión descriptiva.....	324
Anexo 15: Estructura organizacional, segunda fase de Análisis. Dimensión interpretativa.....	326
Anexo 16: Estructura organizacional, tercera fase de Análisis. Dimensión explicativa.....	328

RESUMEN

El Objetivo principal de esta Tesis es comprender, en profundidad y de forma crítica, el Imaginario Infantil¹ que posee un grupo de niños y niñas² de cuatro a cinco años de edad, estudiantes de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de La Florida, región Metropolitana. Para este propósito, fue necesario plantear objetivos específicos que permitiesen abordar la temática de Imaginario Infantil a partir de aspectos significativos para los sujetos estudiados.

La metodología empleada requirió de una flexibilidad al considerar los objetivos planteados y las temáticas a abordar. Dicho conflicto fue sostenido durante el proceso investigativo, mediante el uso de diversas técnicas cualitativas, con el fin de conocer los discursos de estos sujetos dentro de sus espacios cotidianos y significativos: la escuela. Por tanto, se debió tomar en cuenta las prácticas pedagógicas y las nociones socio-educativas que se ocultan en estas mismas prácticas. Esto permitió un análisis de resultados críticos e imparciales, que reveló una Imagen de Infancia³ diversa, pero que, al mismo tiempo, se condice con las teorías filosóficas y científico-sociales que señalan un Infancia estigmatizada y definida desde un enfoque de minorización y ausencia.

¹ Se usarán mayúsculas para referirse a ambas palabras, por ser éste el tema central de la investigación.

² A lo largo de este trabajo, los niños y niñas se referirán también como “los sujetos”, para facilitar la cohesión y la lectura de los temas e ideas planteadas sobre ellos y ellas. Asimismo, en caso necesario, este término se le atribuirá a los adultos y las adultas, cuando ambos son nombrados previamente.

³ Se empleará el término “Infancia” con mayúscula, el que se entenderá como concepto planteado de este mismo modo en teorías filosóficas; no por ello, este concepto se diferencia por el uso de infancia, con minúscula, citadas en los referentes teóricos.

INTRODUCCIÓN

El Imaginario Infantil, como concepto, ha sido abordado por diversas líneas de pensamiento de orden disciplinarias a lo largo del tiempo. Disciplinas filosóficas y científica-sociales (Psicología, Antropología, Sociología y Educación) han planteado teorías y preguntas, en base y sobre, su definición, orígenes y enfoques, lo cual ha permitido que diversos autores y autoras⁴ analicen las continuidades y transformaciones, representaciones y miradas que configuran el Imaginario Infantil, desde una perspectiva social y cultural, personal y colectiva e histórica y política. Es a partir de estas diferentes formas de pensar y de observar la Infancia, planteadas en el pasado, que podemos cuestionarnos en la actualidad el cómo se piensa y se observa dicho concepto en el presente.

Uno de los filósofos que ha trabajado el tema de Imaginarios es Cornelius Catoriadis (1997), dentro de su obra “El Imaginario Social Instituyente”. En su texto el autor distingue entre Imaginario y representaciones, entendiéndose por estas últimas como imágenes simbólicas presentes en el subconsciente de los seres humanos. Estas, asimismo, se definen por las sociedades y las culturas, ámbitos que cultivan y enmarcan significados, conectándose entre sí, a lo largo de la historia.

Por ello, la Imagen de Infancia ha sido analizada y estudiada desde supuestos filosóficos y epistemológicos que definen el concepto de Infancia como un objeto subjetivado. En este sentido, las representaciones de Infancia toman su forma como un Imaginario que emerge, gradual y secuencialmente, desde una perspectiva colectiva de índole adultocéntrica, ya que es transmitida e impulsada a través de producciones, literarias

⁴ Por nombrar algunos: Narodowski (2011), Demause (1991), Alzate (2001), Álvarez (2015), Duarte (2012), Rojas (2015), Morales (2014).

y narrativas, con enfoques filosóficos y científicos y, asimismo, en acciones, prácticas educativas y relaciones cotidianas entre adultos, adultas, niños y niñas. Asimismo, esta perspectiva adultocéntrica se ha construido en base a una idea de instruir, formar, proteger, castigar y cuidar a la Infancia, nociones que toman forma dentro de contextos y espacios asiduos para los niños y niñas (escuelas, jardines, aldeas, hogares), los que se rigen por normas sociales, valoraciones y moralidades preestablecidas y reforzadas; porque el adulto y adulta las enseña como instrucción y como un deber, los niños y las niñas las practican, las imitan y las respetan. (FRIGERIO, 2011; ARIÈS, 2011)

Este sentido de pertenencia y asistencialismo de la Infancia, se traduce en un proceso de infantilización, el cual minoriza a los sujetos, o infantes⁵. Por tanto, los niños y las niñas son definidos y catalogados dentro de escalas etarias e ideologías conductuales en un continuo histórico, social, pedagógico y filosófico, bajo “la idea de una infancia vulnerable, inocente, necesitada de protección y gobernabilidad a través de la educación y la atención especializada” (MARRE, 2013, pág. 10)

Como consecuencia de lo anterior, diferentes normativas sociales y leyes políticas han sido promulgadas en relación a la Infancia, las que se basan en un Imaginario Infantil visto solo desde esta única perspectiva, la adulta. Desde esta mirada, los adultos y las adultas, desde su autonomía y poder, naturalizan en el Imaginario social y cultural, ciertas limitaciones y prohibiciones, esperanzas y anhelos e incluso castigos y sanciones en torno a los niños y niñas. Al mismo tiempo, estas se fomentan y justifican cuando son dirigidas, de forma directa y explícita, a los infantes; “las ideologías se encuentran particularmente asociadas con esa posición; por ejemplo, para defender o legitimar dicho lugar social, lo cual también se hace de modo muy característico a través del discurso. En relaciones de

⁵ De ahora en adelante, infantes también se referirá a los niños y niñas, a modo de agruparlos como sujetos que pertenecen a un conjunto (la Infancia); esta agrupación permite acoplar este estudio, con ciertas citas, donde el autora o autora reemplaza a estos sujetos por **infantes**.

dominación, dicho discurso ideológico puede servir para sustentar o bien para cuestionar dichas posiciones sociales” (VAN DIJK, 1996, pág. 16)

En este entendido, el fin último de la presente investigación es problematizar los diversos conceptos de Infancia y de Imaginario Infantil que podemos encontrar en el campo de la filosofía y las ciencias sociales. Asimismo, el comprender la Imagen de Infancia que posee un grupo de sujetos, niños y niñas de cuatro a cinco años de edad, permite contrastar ambos Imaginarios y reflexionar críticamente al respecto. Por tanto, fue necesario considerar para el análisis y reflexión de los discursos de estos sujetos, los contextos, tanto particulares (la escuela), como sociales, culturales y políticos, que los sitúan y determinan su experiencia de mundo.

El interés principal de esta investigación radica en el análisis final y en las reflexiones científicas y filosóficas en base a las representaciones de Infancia de estos niños y niñas. Estas, fueron consideradas singulares y, supuestamente, diferentes a las representaciones de Infancia que adultos y adultas poseen en su propio Imaginario social.

De este modo, se espera que esta investigación permita un cuestionamiento y una crítica en torno al rol social, cultural, educativo y político que se le atribuye a la Infancia; roles sustentados en los referentes teórico-filosóficos que se especificarán más adelante, junto con las experiencias socio-educativas estudiadas dentro del campo investigativo, las que son transparentadas en el proceso de análisis posterior.

A este último punto, se agrega lo importante de continuar con investigaciones que profundicen en el conocimiento sobre la Infancia, y que logren comprender su Imaginario social y educativo actual, desde la mirada de los niños y las niñas, de modo que este análisis se complemente con otros estudios, a fin de transformar la perspectiva adultocéntrica sobre ésta. Lo anterior, permitiría la exploración y examinación en cuanto a

las relaciones interpersonales que se dan en contextos, tanto como comunidades y espacios públicos, como en instituciones educativas y gubernamentales; espacios diversos y dinámicos de nuestra sociedad actualidad. Se plantea, en definitiva, ampliar el horizonte de significados y abrir los límites metodológicos y teóricos, los que, durante este proceso investigativo, fueron necesarios de flexibilizar y adaptar con caución.

El trabajo que se presenta a continuación, se organiza en cinco capítulos:

El capítulo uno, presenta el problema de investigación y su importancia, en donde se devela el problema a investigar y el sentido de éste. La problemática presentada nace desde un cuestionamiento personal que aborda el aspecto filosófico de la Educación en la primera Infancia, ya que se plantea una noción de esta, desde la perspectiva de niños y niñas, estudiantes de un determinado establecimiento educativo en torno a conceptos significativos y cotidianos, tales como el adulto y adulta, el niño y niña, y el Profesor y Estudiante. De este modo, se permite un fiel y cercano acercamiento a sus subjetividades individuales, lo cual define el siguiente Objetivo General: “Comprender la Imagen de Infancia de niños y niñas, de cuatro a cinco años de edad, de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida”.

Para poder llegar a dicho objetivo, se delinearon cuatro objetivos específicos que permitieron comprender en profundidad los discursos de este grupo de niños y niñas. Se especifica, entonces, el conocer e interpretar las representaciones de Infancia que tienen estos sujetos respecto al adulto, la adulta, el niño y la niña, como personas presentes en la escuela, la familia y/o el mundo⁶. Por otro lado, se plantea el conocer e interpretar las representaciones en torno a las relaciones interpersonales entre adultos, adultas, niños y

⁶ Mundo, considerado en el análisis de los datos, como un universo simbólico construido de manera colectiva, el que basa en múltiples visiones de realidad individuales, pero que se comparten entre sí dentro de interacciones cotidianas. Lo anterior “supone que cada hombre se constituye a sí mismo como un mundo.” (MACEIRAS, 1998, pág. 45)

niñas, por un lado, sin una catalogación predeterminada⁷, mientras que, por otro lado, estos roles son especificados, según la función que ellos y ellas ejercen en el contexto de escuela. Finalmente, se plantea la posibilidad de una reflexión y discusión a partir del alcance previo de dichos objetivos.

En el capítulo dos se presentan los referentes teóricos que acompañan esta investigación. En esta sección, se hace mención a las diversas teorías y enfoques, desde el ámbito de la filosofía y las ciencias sociales (psicología, educación, antropología, entre otros) relacionadas al concepto del Imaginario Infantil y su idea de Infancia. Se despliegan, por tanto, los distintos argumentos y planteamientos teórico-empíricos que podemos encontrar en la literatura hasta el día de hoy.

Este capítulo, asimismo, busca complementar lo anterior, desplegando las ideas, nociones y perspectivas que fundamentan y construyen la Imagen de Infancia actual. De este modo, se explica la intrínseca relación que existe entre el concepto de Infancia y su Imagen, con los temas abordados dentro del Objetivo general y objetivos específicos planteados en el primer capítulo, tales como: Imagen de escuela, familia y mundo.

El capítulo tres: “Metodología”, presenta los lineamientos fundamentales para abrir paso a la comprensión de esta Imagen. Estos fundamentos consideran, tanto el carácter y el enfoque de la investigación, como el tipo de estudio y selección de la muestra. Además, se exponen las técnicas y las estrategias empleadas para el análisis de los resultados obtenidos, junto con las fundamentaciones de las decisiones sobre la aplicabilidad de estas técnicas, de acuerdo al contexto específico estudiado.

⁷ Lo anterior, se refiere al hecho que a los sujetos se les plantea interrogantes con respecto al adulto, la adulta, el niño y la niña empleando estas palabras, con el fin de no presuponer una idea o noción de los sujetos hacia y sobre estas relaciones.

En el capítulo cuatro se presentan los análisis de los discursos de los niños y niñas, a partir de las transcripciones de las Entrevistas Semi-Estructuradas empleadas. Estas, a su vez, se contraponen a fragmentos, correspondientes a un Registro de Etnografía y a una Observación Participante, con el fin de profundizar la interpretación de estos discursos, siguiendo los propósitos de la investigación, los que permitieron, además, organizar los resultados de esta investigación, en categorías y dimensiones de análisis para comprender, de manera progresiva y clara, una Imagen de Infancia.

En el capítulo cinco: “Cierre, conclusiones y proyecciones”, se reflexiona y discute en torno al proceso de investigación presentado, tanto a su metodología, como a los referentes teóricos, con el fin de hacer alcances en todos los objetivos específicos y aclarar, de forma transparente, la comprensión de un Imagen de Infancia aun incompleta en la literatura y en investigaciones científica-sociales. Asimismo, la reflexión se posiciona en torno a las distintas fases, procedimientos y toma de decisiones que surgieron en el transcurso de este estudio, y que exterioriza la temática abordada desde otra perspectiva; la Infancia es revelada como Imagen, la que se encuentra a disposición para que el futuro investigador o investigadora la coloque y reenfoque dentro del campo educativo y científico-social.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1.1 Planteamiento del problema

Dentro de la última década, distintos proyectos de investigación, seminarios de grado y tesis han abordado el tema del Imaginario Infantil (REYES, 2013; MORALES, 2014). Universidades latinoamericanas, como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá), Universidad Pedagógica Nacional (México), Universidad de la Sabana (Colombia), Universidad Nacional de Colombia (Colombia) y Universidades nacionales, como la Universidad de Chile y la Universidad Diego Portales, han planteado como objetivo central el comprender las concepciones y representaciones que distintos actores y actoras sociales poseen sobre la Infancia. En el caso del Proyecto “La formación de maestros y los imaginarios de infancia” (RINCÓN, HERNÁNDEZ & FARFÁN, 2006) en Colombia “buscan develar cómo los imaginarios, las representaciones sociales y las mentalidades sobre la infancia, los niños y las niñas, de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil condicionan las relaciones y las interacciones entre ellos y los niños” (ROMERO, 2010, pág. 8).

A través de estas investigaciones se han podido conocer nuevas interpretaciones e Imaginarios que los adultos y las adultas poseen en distintos contextos sociales. Cada nación en donde se realizaron dichas investigaciones, está conformada por una cultura y una perspectiva social diferente cuando se habla de relaciones interpersonales, donde los adultos y adultas entablan significados con los niños y niñas. Estos significados se asocian al concepto de Infancia y, al mismo tiempo, se posicionan desde la mirada de los adultos y adultas.

A partir de los resultados finales en estas investigaciones, y según análisis y reflexiones en ensayos y artículos académicos que discuten y profundizan estos estudios, se

develan variados contenidos posibles de abordar con niños y niñas en nuevas investigaciones. Considerar, por ejemplo, sus miradas y concepciones en torno a temas contingentes (como la segmentación de géneros y clases sociales) o a conceptos que se le atribuyen a la Infancia (la inocencia, la ternura, la lástima, el castigo, la protección) provocan un cambio etimológico de sentidos, cuando estos trastocan las nociones ya palpables de los adultos y adultas.

Ana Cecilia Vergara, académica de la Universidad Diego Portales, lideró una investigación en el año 2010⁸, la cual se centró en estudiar los discursos de niños y niñas, de entre 10 y 11 años de edad de la región Metropolitana, a partir de tres concepciones diferentes: la noción abstracta del concepto de Infancia, la perspectiva personal como sujetos históricos y la noción sobre las relaciones entre los adultos y adultas con los niños y niñas. Estas perspectivas se basan en este estudio, a partir de los análisis discursivos que señalan “un nuevo interés de la sociedad hacia los niños, que guarda relación con la profundización en los derechos a la protección de la infancia, (...), que se asienta en el propio centro del mundo desarrollado, debido a la desigualdad, dualización y fragmentación social que se observa en el mismo” (GAITÁN & LIEBEL, 2011, pág. 11)

Sin embargo, el espectro global de las investigaciones y proyectos que abordan la temática de Imaginario Infantil, se han caracterizado por regirse bajo un mismo marco teórico y metodológico⁹. Enfoques y teorías en ciencias sociales, han estudiado y analizado conceptos y temáticas que se reclinan en una Infancia individualizada por los adultos y adultas; esta Imagen se plantea en disociación de los reales intereses y necesidades que poseen los niños y niñas, creando de este modo, supuestos basados en una inviabilidad del

⁸ Dicho estudio fue publicado nuevamente en el año 2012.

⁹ Investigaciones basadas en teorías y metodologías que provienen desde una mirada del adulto y adulta, sin análisis crítico de los discursos de los niños y niñas. Estos fundamentos teóricos, fueron asimismo, los que reivindicaron un mayor interés en la investigadora, quien se inclina, en esta oportunidad, por develar la Imagen de Infancia, en los discursos de estos sujetos.

niño y niña, en cuanto a ser un sujeto incapaz de comprender su propio posicionamiento en el mundo.

“De ahí que resulte paradójico y hasta contradictorio decir que un niño tiene mucho futuro. El niño tiene muy poco pasado y por lo tanto tiene también un futuro mínimo. Es absurdo preguntarle a un niño: "¿Qué proyectas hacer cuando seas grande?" Es como preguntarle a un perro (guardando las proporciones) "¿Qué harías si fueras hombre?" Si un perro fuera hombre ya no sería perro y, entonces, ¿para qué preguntarle? El niño no va a responder jamás lo que él haría cuando fuera grande; lo que él puede responder es lo que haría como grande siendo niño ¡Es muy distinto! Para un niño de dos años de existencia, su futuro sólo se abre hasta la tarde de ese día, ni siquiera hasta el día siguiente. Es decir, el niño no tiene sino un mínimo futuro, una posibilidad física de ser, no tiene real futuro existencial; mientras que lo puede tener el hombre adulto (varón o mujer)” (DUSSEL, 1995, pág. 95)

En este sentido, la supuesta incapacidad del niño y niña por develar su propia realidad social, “(...) conforman un mosaico heterogéneo que produce instrumentos conceptuales para dar cuenta de los desafíos que el estudio de la infancia presenta en la actualidad.” (NADOROWSKI, 2011, pág. 13) No obstante, aun cuando las voces de los niños y niñas comienzan a considerarse en los análisis y conclusiones en investigaciones, seguimos encontrando una ausencia u omisión en su participación al tema central de este estudio. La Infancia, por tanto, se vuelve un requisito para comprenderla, y conocerla desde una Imagen, aún intocable, que los niños y niñas poseen. Esta Imagen posibilitaría comenzar a examinar y confrontar los intereses, necesidades y capacidades que se asumen como reales en cuanto a la distinción de edad y su participación en contextos políticos y culturales; la inspección de la Infancia, de este modo, cae en la posición de los propios niños y niñas, *su* propia Imagen de Infancia acompañaría las representaciones ya conocidas por los adultos y adultas.

Lo anterior, asimismo, nos permitiría profundizar en los análisis, reflexiones y críticas ya realizadas en áreas que competen significativamente a los niños y niñas, tales

como la educación, la cultura, la política, entre otros (ARIAS & LARA, 2012). En este sentido, la cuestión en particular de esta investigación es comenzar a consolidar la incidencia de los niños y niñas en un desarrollo de concientización social y crítica de su actuar en el mundo y, de este modo, replantear las bases que sustentan prácticas pedagógicas en el área de Educación¹⁰.

Por otro lado, en esta tesis se emplearon técnicas metodológicas acertadas, en el sentido de ser consecuentes en cuanto a lo que una investigación cualitativa implica (FLICK, 2007; ROMERO, 2010). Esto subyace en los Objetivos propuestos y en los referentes teórico-empíricos que le otorgan a esta investigación un carácter filosófico y científico-social; ambos enfoques permitieron una interlocución entre las partes y etapas del proceso investigativo, junto con la posibilidad de incorporar a los niños y niñas en la discusión de los Imaginarios de Infancia, presupuestos en esta investigación, como una construcción social limitada por representaciones mentales de adultos y adultas, quienes convierten la realidad del niño y niña, a merced de su propia Imagen.

De este modo, se puede revelar la importancia de esta investigación, cuando consideramos una perspectiva tradicional de Infancia y la contraponemos con la Imagen de Infancia de niños y niñas, de cuatro a cinco años, párvulos en una institución escolar particular subvencionada; el estudio se posiciona desde un supuesto Imaginario Infantil actual, que restringe las representaciones socio-educativas en estos sujetos, y que condiciona sus formas de actuar, tanto en el ámbito educativo como en el social. Por tanto, sus conductas se originan, y se definen, a partir de estudios en el área de la Psicología Social, la que coloca una base científica en la clasificación y delimitación de los seres

¹⁰ Este fin, se plantea desde el hecho que la investigación se sitúa en un contexto escolar determinado, con niños y niñas de un nivel específico; al mismo tiempo, que esta Tesis es presentada en el Departamento de Educación de la Universidad de Chile, implica dirigir el foco de este Imaginario Infantil, hacia un aporte sustantivo en el ámbito educativo del país.

humanos según el rango etario, que en los niños y niñas se le llama Niñez. Lo anterior, conlleva a otorgarle a los niños y las niñas, tanto rasgos psicológicos y de maduración mental, como de un crecimiento gradual y biológico del cuerpo. (NADOROWSKI, 2011)

Por otro lado, la historiografía ha definido las representaciones que los adultos y las adultas sostienen sobre la Infancia. Desde este aspecto, los adultos y las adultas son quienes, a lo largo del tiempo, han establecido leyes y políticas públicas sobre la Infancia, desde una mirada, tanto subjetiva como universal, en el sentido de ser quienes, bajo el alero del bienestar y protección de los infantes, determinan los marcos regulatorios de orden social; la organización de los espacios físicos, públicos y privados, se adapta al niño y niña. A través de objetos concretos de uso cotidiano (tijeras, sillas, electrodomésticos) y el celo por el lenguaje en producciones artísticas, culturales y educativas (cuentos, series y películas infantiles) se fomenta un mercado y comercio económico exclusivo¹¹ para la Infancia (juguetes y marcas comerciales). Así es como el niño y niña, se vuelve un sujeto con identidad y orientación existencial cultural específica y predispuesta al comercio y consumo económico. (DUSSEL, 1994; SANCHEZ, 1999)

En esta misma línea, y centrándonos en Chile, los modelos socio-culturales que tenemos en el presente se condicen con las pautas que existían en el pasado. Ya la mirada propia de los adultos y las adultas sobre la Infancia, centrada en un control y en una autoridad intrínseca al niño y niña, comenzaba a surgir en el periodo de la Unidad Popular (1970 – 1973)¹², en donde un grupo político, proclamado como revolucionario y socialista,

¹¹ En este sentido, los niños y niñas son sujetos que han tenido incidencia directa en la economía y el mercado a lo largo de los años, al ser clientes y receptores de productos comerciales en épocas de festividad (Navidad, cumpleaños, Halloween, “Día del Niño”, “Día del alumno”, entre otros)

¹² Se considerará este periodo en particular al ser el foco principal de investigaciones recientes, las que han analizado concepciones e Imaginarios sobre la Infancia dentro de la política educativa nacional, y que han abarcado, al mismo tiempo, las nociones de Infancia previas a este periodo dentro de sus análisis.

instauraba las bases para una política nacional con énfasis en la Educación Parvularia y la Educación Superior.

“La novedad se encarna en una mirada hacia los niños y las niñas que les valora como sujetos, dotados de pensamiento y de una necesidad de comprender la realidad, generando así una definición desde la potencialidad. Este intersticio discursivo, en el que la concepción de niño y niña pareciera dejar de responder únicamente a la categoría de infancia para tornarse en niñez, se genera al mismo tiempo en que el país se instituye una nueva coalición, que agrupa a un sector de la izquierda: la Unidad Popular.” (MORALES, 2014, pág. 18)

De este modo, esta investigación se sostiene bajo un cuestionamiento y una motivación personal, y profesional como Licenciada en Educación Parvularia y Básica Inicial, en torno al rol, la categorización e inhibición que se esconden en los subconscientes de los adultos y las adultas sobre, y hacia, la Infancia. Lo anterior, no deja de lado el considerar este interés, tal como Moscovici (1997) señala, como una precaución por comprender los fenómenos sociales en relación a distintos enfoques que abordan la Infancia; precaución en cuanto a conocer más allá del Imaginario Infantil, desde la propia subjetividad de los niños y niñas, la que se debe considerar con cautela y determinación.

Por último, el problema planteado busca problematizar y reflexionar en torno a esta Imagen comprendida. Por un lado, en un inicio se proponía investigar las representaciones de Infancia de los adultos y adultas significativos de estos sujetos (padres, madres, apoderados, apoderadas, Educadores y Técnicos del nivel) para, finalmente, contrastar estos discursos y develar similitudes o diferencias entre sí. Sin embargo, durante el desarrollo de esta investigación, y al considerar los contextos familiares y escolares que limitaron los espacios y tiempos disponibles de estos adultos y adultas, finalmente se logró conocer únicamente la Imagen de Infancia de los niños y las niñas.

No por ello, las relaciones cotidianas que se dieron dentro de la institución escolar, como espacio cotidiano en donde se intercambian significados y perspectivas de esa realidad, dejaron de ser relevantes al momento del análisis de los discursos de los niños y las niñas, ya que estas relaciones influyen y afectan, directa e indirectamente, en sus Imaginarios de Infancia. En este sentido, la escuela se convierte en una comunidad singular y única, ya que “Los procesos organizacionales, afectivos e ideológicos (Loureau, 1973) que se dan en las escuelas, como instituciones (...) no son una sumatoria de aulas. [En la escuela se] Encarnan una o varias culturas, rutinas, imaginarios y formas de relación” (CORNEJO, 2012, págs. 49-50)

1.2 Tema de investigación

Imaginario de niños y niñas, de cuatro a cinco años de edad de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, centrado en sus representaciones de la Infancia.

1.3 Pregunta de investigación

Desde el Imaginario de niños y niñas, de cuatro a cinco años de edad de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida ¿Cuáles son las representaciones de Infancia que tienen estos sujetos?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Comprender la Imagen de Infancia, de niños y niñas de cuatro a cinco años de edad de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Conocer e interpretar la Imagen de Infancia de estos sujetos, según las representaciones que poseen sobre los adultos y las adultas dentro de la escuela, la familia y/o el mundo.
- Conocer e interpretar la Imagen de Infancia de estos sujetos, según las representaciones que poseen sobre los niños y las niñas dentro de la escuela, la familia y/o el mundo.
- Conocer e interpretar la Imagen de Infancia de estos sujetos, según las representaciones que poseen sobre las relaciones interpersonales entre los adultos, las adultas, los niños y las niñas dentro de la escuela, la familia y/o el mundo.
- Conocer e interpretar la Imagen de Infancia de estos sujetos, según las representaciones que poseen sobre las relaciones interpersonales según el rol de los adultos, las adultas, los niños y las niñas dentro de la escuela, la familia y/o el mundo.

- Reflexionar y discutir sobre la Imagen de Infancia de estos sujetos, según sus representaciones sobre los adultos, las adultas, los niños, las niñas y las relaciones interpersonales entre ellos y ellas dentro de la escuela, la familia y/o el mundo

CAPÍTULO II: LOS REFERENTES TEÓRICOS

2. LOS REFERENTES TEÓRICOS

2.1 Concepto de Infancia y Niñez

“Las palabras no son sin consecuencias. Una manera de nombrar, nunca deja de producir un efecto político y subjetivo. Por ello podemos afirmar que las palabras sin ser todopoderosas están lejos de ser neutras. Son los hacedores de cotidianidad los que hacen de las palabras, palabras habilitantes o condenatorias” (FRIGERIO, Reflexiones sobre la (injusta) división de las infancias, 2011)

La Infancia y la Niñez son conceptos que constituyen definiciones semánticamente diferentes pero que han sido construidas de forma simbólica desde un mismo conjunto de teorías e ideas filosóficas y científicas. Lo anterior permitió enmarcar a los mismos sujetos: los niños y las niñas, dentro de investigaciones que consideran ambas definiciones como sinónimos. No obstante, el presente trabajo se centrará en el sentido “existencial” que posee el concepto de Infancia por sobre una connotación semántica de la Niñez, puesto que ambas categorizan y definen a los niños y niñas según su evolución física y desarrollo cognitivo desde una suposición conceptual simbólica y abstracta de un periodo definido y categorizado socio-históricamente.

“Hablar de la niñez implica definir a un otro u otra niño o niña no desde la carencia de, sino desde una condición vital caracterizada por la edad (desde el nacimiento hasta los dieciocho años, en Chile) y la relación con otras generaciones (juventudes, adultez, vejez).” (MORALES, 2014, pág. 27)

Aun cuando ambos conceptos se refieren a un período definido por la edad y a una etapa que se caracteriza por la evolución biológica, cognitiva y psicológica en el desarrollo y crecimiento del ser humano a lo largo de su vida, la denominación de Infancia se remite a

un ámbito más complejo. Es esta denominación en particular la que se consideró en esta Tesis para englobar tanto el concepto de Infancia como a los sujetos que lo constituyen: los niños y las niñas.

Por un lado, la Infancia corresponde a una construcción social y cultural que, del latín: in, prefijo negativo y fari, verbo, significa “ausencia de habla”. Este concepto hace una referencia directa a los niños y las niñas como sujetos que carecen de un derecho a voz y opinión, puesto que se les limita o prohíben ciertas acciones por sobre la posición social adultocéntrica y patriarcal en la historia. En su etimología, Infancia correspondería, entonces, a la falta de lenguaje y participación política. (KOHAN, 2007)

De acuerdo con lo expresado anteriormente, en sus inicios, tanto el concepto de Infancia, como el de Niñez, conformaban una categoría de edad, caracterizada por la ausencia de derechos y la sumisión ante los grupos de poder político. Estos derechos y esta política se enfocaban en un progreso lineal y evolutivo en miras de la formación y educación de los niños y las niñas, quienes serían futuros ciudadanos y ciudadanas. Esta jerarquización de las edades produce una fuerte desigualdad, entendida como el contraste entre el control que posee un adulto y una adulta y la sumisión, o sometimiento, de los niños y niñas ante este poder intrínseco en una estructura de carácter patriarcal. (ARISTÓTELES, 2008; DUARTE, 2012).

“La juventud o la adolescencia hacen pues su aparición histórica como una fase de subordinación, de marginación, de limitación de derechos y de recursos, como incapacidad de actuar como adultos, como fase de semidependencia entre la infancia y la edad adulta” (LUTTE en DUARTE, 2012, págs. 99-125)

De manera correspondiente, los niños y niñas, cuando alcanzan la adolescencia¹³ mantienen esta misma lógica de jerarquización etaria. Se segmentan, asimismo, los derechos y deberes sociales como categorización de *sujetos de derecho*, por considerar a los jóvenes y, de igual modo, a los niños y niñas, como individuos en aras de ser hombres y mujeres completos, y futuros participantes dentro de una “sociedad adulta”.

“Siglos, décadas, años, meses, días, lo que importa es situar la infancia, los pequeños, dentro de una temporalidad cronológica” (KOHAN, 2008, pág. 52).

Siguiendo la idea de Infancia, Kohan la divide en dos tipos. Tenemos por un lado, la Infancia propia de la historia, una Infancia que posee una cronología determinada por sus etapas biológicas y que proviene de la “tradición occidental”. Es esta Infancia la que guía y conduce las leyes, las políticas públicas, las instituciones escolares, las bases curriculares, las aldeas para menores; en definitiva, la Infancia se adapta a lo social. Asimismo, este tipo de Infancia sigue la lógica platónica del *chrónos*, y el *aión* estaría representado por las Infancias a-temporales, sin espacios estigmatizados o rotulados por movimientos o lógicas centralizadas; son Infancias que resisten las marcas del pasado, presente y futuro, y que irrumpen en el tiempo (KOHAN, 2008).

En base a los planteamientos propuestos por Kohan, los saberes de la historia, más fuertemente de la psicología y la filosofía, han tenido la necesidad de otorgarle una temporalidad a la Infancia. Se otorga, por lo tanto, una edad cronológica y una duración específica a los niños y las niñas, temporalidad que, asimismo, presupone una forma de autoridad y control de la Infancia por parte de los adultos y las adultas (DUARTE, 2012).

“(…) ha existido un constante interés biopolítico y demográfico tendiente al control efectivo de la población, mediante el uso y abuso de las categorías etarias; en este contexto, la infancia ha tenido un lugar protagónico” (MORALES, 2014, pág. 11)

¹³ Entendida como el periodo del ser humano que marca el fin de la Niñez y el inicio de la Adulthood.

De igual modo, la noción temporal asociada a la Infancia sigue la lógica, desde los tiempos de la antigua Atenas, de una temporalidad inmutable, una temporalidad que no se mueve, pero que existe dentro de un mundo, el mundo que habitamos como seres humanos y que transita en el tiempo. A este movimiento, Platón le da el nombre de *chrónos*, y la define como “la suma del pasado, del presente y del futuro, siendo el presente un límite entre el tiempo que ya fue y que no es más (el pasado) y el tiempo que todavía no fue y, por lo tanto, también no es, aunque vaya a ser (el futuro)” (KOHAN, 2008, pág. 52). Sin embargo, en la Infancia entran en juego dos conceptos que, sumados al *chrónos*, nos ayudan a comprender, con más claridad, la idea de tiempo al cual se hace referencia.

Para los antiguos griegos, el *kairós* corresponde a la medida del tiempo, y *aión* la temporalidad sin duración; “Si *chrónos* es límite, *aión* es duración” (KOHAN, 2008, pág. 52). Siguiendo esta idea de tiempo en la Infancia, y tomando en cuenta la perspectiva del filósofo Heráclito al respecto, la palabra Infancia se liga a la noción de poder o fuerza; este último elemento es el que le otorga la característica, que hoy en día empleamos, para referirnos a cuestiones de este periodo etario como *infantiles*. Heráclito denomina a esta forma de ser de la Infancia como un *modo de ser infantil*, en donde esta se encuentra dentro de un espacio, un *reino infantil*, como “el reino del tiempo *aiónico*”, es decir, un periodo o fase que le da una intensidad y que infantiliza el movimiento temporal en la Infancia. (KOHAN, 2008)

Considerando estas diversas formas de pensar y actuar presentes en los campos científicos sociales y filosóficos en torno a los niños y las niñas, llegamos a una representación social de la Infancia unificada. Las nociones, preocupaciones y sentencias que los adultos y las adultas consideran aptas, e incluso necesarias, cuando se habla y piensa sobre la Infancia, se basan en una idea de *minorización* de esta misma. Una

minorización concordante con un Imaginario social que se “remite a lo desvalido, lo frágil, lo indefenso, lo débil y, socialmente, lo inferior” (SOTO & VIOLANTE, 2008, pág. 134)

Referente a lo anterior, la educadora e investigadora Graciela Frigerio relaciona los conceptos de niño y niña con el concepto de *menor*, señalando que la Infancia es considerada como un grupo marginado, social e históricamente, al que se le *ha dejado de lado* y es considerado como un *resto*, como algo que sobra. Frigerio (2011) se refiere a este grupo reducido como producto de un proceso de construcción de discursos basados en esta perspectiva de inferioridad con consecuencias concretas en la vida de los niños y las niñas. (FRIGERIO, 2011). En torno a esta lógica, el menor es alguien que “no es” o que “no pertenece con los otros y las otras”; esta clasificación está presente también en el discurso oficial, político y cultural, que procede de ciencias y disciplinas, estigmatizando a los y las *infantes*, a los niños y niñas, como sujetos menores.

La idea de minorización, en consecuencia, da cabida a la posibilidad de control que los adultos y las adultas detentan por sobre la Infancia. Asimismo, la conceptualización de Infancia sigue una estructura clasificadora en torno a dos planos correlativos entre sí, la del castigo y la de protección. “En el marco de las teorías de la minoridad, protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga – encierra para proteger la infancia en peligro material o moral.” (FRIGERIO, 2011, pág. 82)

De esta forma, Frigerio plantea la hipótesis de un doble estándar presente en la Convención Internacional de los Derechos del Niño¹⁴, en donde los efectos que esta norma plantea para los niños y las niñas, dependerán del lado en que a estos sujetos se les sitúen: por un lado, como sujetos de derecho, y por el otro, como sujetos *minorizados*. De esta manera, este marco de ideologías formula una Infancia adjetivada y posicionada dentro de

¹⁴ Tratado internacional de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que plantea derechos específicos, y “especiales”, para los niños y niñas.

estas dos vertientes, legitimando una dependencia entre las normas, leyes y políticas de la Infancia con los Imaginarios presentes en las instituciones que las formulan y promueven. (FRIGERIO, 2011)

En pocas palabras, se puede entender el concepto de Infancia como un constructo social, el cual se va formando en su conjunto dentro de un determinado momento histórico, y que cuya noción histórica no es reciente, ya que aún mantiene rasgos del pasado en las representaciones actuales de los seres humanos. (ÁLVAREZ, 2015)

2.2 La Infancia y la Filosofía

2.2.1 El Imaginario Infantil según Platón

“La historia no es la experiencia, sino el conjunto de condiciones de una experiencia y de un acontecimiento que tienen lugar fuera de la historia. La historia es la sucesión de efectos de una experiencia o acontecimiento.” (KOHAN, Notas filosóficas sobre la infancia en tiempos de globalización, 2008)

La filosofía nos permite analizar, desde distintos puntos de vista, el concepto de Infancia que esta ha planteado a lo largo del tiempo. La historia, entendida como el desarrollo de acontecimientos del pasado con relevancia en el presente, que las sociedades humanas han experimentado dentro de un espacio y tiempo determinado, nos entrega un marco definido para situar la génesis del Imaginario Infantil.

Tomando en cuenta la perspectiva filosófica de Platón, quien en el año 360 a.C. nos mostraba una idea amplia en torno a la Infancia dentro de la ciudad griega, se puede observar cómo la atención y el cuidado por el cuerpo y el alma de los niños y las niñas, desde su temprana edad, estaban en función de los efectos positivos que estos tendrían en el futuro, en su vida adulta:

“En Atenas, no solo los jóvenes, sino hasta los ancianos, educan sus polluelos de ciertos pájaros y los adiestran en pelear unos con los otros. Están tan distantes de creer que el ejercicio que hacen los pájaros al hacerlos pelear, al azuzarlos, sea suficiente, que tienen costumbre de llevar los pequeños en la mano y los más grandes bajo el brazo, andando así muchos estadios, no para cobrar ellos fuerzas, sino para que las adquieran los pájaros.” (PLATÓN, 1872, pág. 9)

Al respecto, y haciendo una comparación con los animales, Platón describe el ejercicio físico como el elemento fundamental para el buen crecimiento y el óptimo desarrollo de los infantes; incluso desde su concepción y crecimiento dentro del vientre de sus madres, los niños y las niñas deben moverse y agitarse constantemente en beneficio de su desarrollo posterior. “Las mujeres en cinta pasearán con frecuencia, darán forma a su hijo recién nacido como si fuera un trozo de cera, mientras es blando y flexible” (PLATÓN, 1872, pág. 9)

Asimismo, el filósofo ateniense posiciona a la Infancia dentro de un período etario que culmina a los tres años. Durante este tiempo, los niños y las niñas son instruidos mediante la *buena educación*, educación que le otorga al cuerpo y al alma de estos sujetos la belleza y la *areté*, las cuales son consideradas, en la cultura griega, como los principales componentes para alcanzar el grado de ciudadanos y ciudadanas dentro de la polis. En este sentido, el futuro de los niños y las niñas se determina y se forja durante su Infancia, constituyendo, en ellos y en ellas, los valores y el humor que poseerán en la adultez y vejez.

En la actualidad, la idea platónica de la Infancia se encuentra presente en la sociedad por dos razones. La primera, se encauza por lo que consideramos como participación política, en donde los niños y las niñas son considerados como incapaces de participar dentro de la polis al no poseer la virtud en el alma. En segundo lugar, los niños y las niñas, hasta los tres años de edad, son considerados inferiores en la escala social, ya que durante la Infancia se preparan, desde su connotación de seres imperfectos o inacabados y que dependen de los adultos, para alcanzar la perfección. (ARISTÓTELES, 2008)

Sobre este punto en particular, Platón se refiere a la incapacidad de los infantes en comunicar o expresar sus necesidades y requerimientos básicos a través de la palabra. La incapacidad de hablar, complementa el postulado de que los niños y las niñas están presentes dentro de un grupo social y político sin participación o consideración real. Esto es, ya que la asistencialidad en Platón fundamenta las razones de las ventajas que, en el futuro, traerán al cuerpo y al alma de estos sujetos, viéndose en la adultez los resultados finales de este cuidado.

“Si, pues, durante estos tres años primeros se hiciese todo lo posible para evitar al niño todo dolor, todo temor, todo disgusto, ¿no sería éste, a nuestro juicio, un medio seguro de inspirarle un humor más alegre y más pacífico?”
(PLATÓN, 1872, pág. 14)

Haciendo la comparación con Platón, Kohan nos presenta a Deleuze, un filósofo contemporáneo que replantea la mirada platónica en torno a la Infancia. Deleuze se refiere al tiempo de la Infancia, a esos tres años primeros, definiendo, en primer lugar, al *chrónos* como lo continuo, como las contradicciones y mayorías dentro de la historia y, en segundo lugar, al *aión*, siendo este lo discontinuo de la historia, con sus líneas de fuga y minorías. (KOHAN, 2008)

En este sentido, Kohan interpreta las ideas filosóficas de Deleuze en relación al tiempo de la Infancia, e intenta innovar la mirada que los filósofos del pasado nos han propuesto sobre este concepto. Es así como Kohan, hace referencia al programa de “Filosofía con niños” de Matthew Lipman, el cual sostiene aspectos teóricos basados en una comunidad de indagación. Este programa, explica Kohan, despoja a la escuela de toda disciplina y verticalidad en su transmisión de conocimientos, para abrir paso a la reflexión y el respeto. Sin embargo, esta propuesta de indagación filosófica dentro del aula no deja de estar exenta de críticas. Los filósofos, autodenominados como doctos o *experts*, señalan que esta metodología de indagación carece de técnicas y herramientas que permitan asumir una postura filosófica concreta, “el medio, la filosofía, parece más ‘noble’, pero también más abstracto, complejo y sin utilidad palpable” (KOHAN, 2004, pág. 113). No obstante, Kohan se defiende, y afirma que, en este programa, la función que cumple la filosofía es la de desarrollar el pensamiento y el juicio de los ciudadanos y las ciudadanas, convirtiendo esta disciplina como una estrategia para llegar a un consenso democrático, entre los participantes de una comunidad de indagación. (KOHAN, 2004)

De esta forma, se puede observar el cambio paradigmático que estos filósofos, como Deleuze, Kohan y Lipman, han logrado dentro de esta disciplina, y que han permitido a nuevas generaciones repensar la Infancia y, al mismo tiempo, posicionarla en el centro de interés y análisis dentro de diversas líneas disciplinarias, como es en nuestro caso, la educación. Por su parte, Lipman ha logrado implementar una novedosa, y aun poco conocida, metodología que permite transformar y ejercitar la filosofía dentro de diversos espacios, como por ejemplo, las instituciones educativas, para “poner en cuestión la propia institución escolar y los dispositivos de subjetivación que la misma contiene” (KOHAN, 2004, pág. 116). Es la institución escolar, en particular, una plataforma que sigue una filosofía basada en la indisciplina del pensar, pero que, gracias a metodologías como la “Filosofía para niños”, se logran replantear, en nuestro Imaginario social, preguntas que cuestionan y polemizan los métodos de disciplinamiento, autoridad y discriminación, que

grupos y espacios determinados, consiguen perpetuar métodos que siguen la idea de asistencialidad de Platón.

2.2.2 El Imaginario Infantil según Aristóteles

La idea de Infancia planteada desde Aristóteles, nos presenta similitudes con el pensamiento filosófico de Platón. En este sentido, ambos autores posicionan la Infancia dentro de una categoría delimitada por la edad y la participación política, ejercida esta como ciudadanos y ciudadanas dentro de una polis; al mismo tiempo, ambos filósofos siguen una línea de pensamiento asistencialista en cuanto al cuidado y nutrimiento del cuerpo de los niños y las niñas, para la preparación de sus vidas como adultos y adultas.

Referente a la idea aristotélica, se delimita la Infancia dentro del periodo en que el sujeto nace, hasta que cumple los siete años. Hasta esta edad, se les atribuye a los niños y niñas ciertas connotaciones o características, tales como: sujetos que no comparten las comidas comunes, que deben ser nutridos y cuidados por mayores desde su nacimiento para favorecer su crecimiento, y que guardan un potencial que, en el futuro, podrá desplegarse en el campo de batalla y en los ejercicios físicos que el combate requiera.

Otro aspecto importante que plantea Aristóteles, y que constituye un elemento fundamental para considerar las representaciones que se poseen, actualmente, sobre la Infancia, es la relación entre los adultos y las adultas con los niños y las niñas; al respecto, el adulto y adulta tienen el poder y la capacidad de otorgar al niño y niña el cuidado y protección que necesita para su desarrollo, tanto físico, como emocional; al mismo tiempo,

el adulto y adulta son quienes logran establecer ciertas limitaciones y libertades en el entorno social y político del niño y la niña.

“El legislador deberá desterrar severamente de su ciudad la obscenidad en las palabras, como lo hace con cualquier otro vicio. El que se permite decir cosas deshonestas está muy cerca de permitirse ejecutarlas, y, por tanto, debe proscribirse desde la infancia toda palabra y toda acción de este género. Si algún hombre libre por su nacimiento, pero demasiado joven para ser admitido en las comidas en común, se permite una palabra, una acción prohibida, que se le castigue poniéndole a la vergüenza, que se le apalee, y si es de edad ya madura, que se le pene como a un vil esclavo con castigos convenientes a su edad, porque su falta es propia de un esclavo.” (ARISTÓTELES, 2008, pág. 103)

De esta forma, el lenguaje, las palabras y sus significados, surgen como elementos claves en la concepción e Imagen de Infancia dentro del campo de la filosofía. Al respecto, Aristóteles relaciona el lenguaje obsceno, con la prohibición y, en caso necesario, el castigo ante la posible presencia de este tipo de vulgaridades. De igual modo, afirma que las expresiones consideradas ligeras y las palabras vergonzantes deben eliminarse dentro de la vida de los niños y las niñas hasta cumplir con los ritos y los actos ciudadanos. (ARISTÓTELES, 2008)

“Desde tiempos inmemoriales, en nuestra tradición de pensamiento político, nos acostumbramos a considerar que la autoridad de los padres sobre los hijos, de los profesores sobre los alumnos, era el modelo según el cual debíamos entender la autoridad política. Este modelo, que ya encontramos en Platón y en Aristóteles, es lo que da una ambigüedad extraordinaria al concepto de autoridad en política. Ante todo, se basa en una superioridad absoluta que nunca puede existir entre adultos y que, desde el punto de vista de la dignidad humana, jamás debe existir.” (ARENDRT, 1996, pág. 202)

En este sentido, se puede afirmar que las libertades y prohibiciones, castigos y consecuencias que enmarcan la idea de Infancia, planteada por Aristóteles, están en manos de los adultos y las adultas, quienes corresponderían a ser sujetos con un derecho a actuar

sin las mismas limitaciones que a los niños y niñas se explicitan. Lo anterior, nos lleva a interpretar las concepciones filosóficas sobre la Infancia que existen en nuestra contemporaneidad, las cuales se continúan demarcando y transmitiendo, consciente e inconscientemente, en el ámbito social y político. Asimismo, podemos pensar la Infancia, como una forma de “abandonar todo conformismo, animarse a lo inactual, des-identificarse de lo políticamente correcto, para hacer (se) preguntas incómodas, aún a riesgo de quedarse sin respuestas.” (FRIGERIO, 2011, pág. 79-80). Estas preguntas nos alejan del conformismo y nos acercan a una comprensión, profunda y compleja a la vez, sobre las distintas representaciones de Infancia y las diversas nociones de niño y niña, presentes en el Imaginario social.

2.3 La Infancia y el Imaginario social

“Se comprende que la infancia es un constructo social, es decir, la concepción que se tiene de los niños y niñas son construidas colectivamente y varían según las condiciones histórico-culturales (PERALTA, Nacidos para ser y aprender, la educación en el periodo más crítico de la vida: Los primeros tres años, 2005)

Las representaciones sobre el concepto de Infancia, que son posibles de encontrar dentro del ámbito político, cultural y educacional, existen gracias a imágenes y significados que la sociedad ha construido con el paso del tiempo. Estos cambios en el Imaginario Infantil en la historia, explican el interés actual por aumentar la participación y presencia de los niños y las niñas en espacios públicos y comunidades sociales. La sociedad en sí, ha construido, desde sus inicios y en épocas antiguas como las griegas y las atenienses, una

Imagen de Infancia, desde una perspectiva adultocéntrica con consecuencias prácticas y concretas en nuestra sociedad contemporánea.

Es preciso esclarecer que los orígenes en los planteamientos sociales y culturales acerca del Imaginario Infantil continúan presentes en nuestra historia gracias al poder que la autoridad adulta ha sido capaz de otorgarle a lo largo de los años. Se puede advertir, en los discursos y en las prácticas sociales, un lineamiento basado en estereotipos y en constructos sociales que enmarcan las relaciones entre los adultos y las adultas con los niños y las niñas.

“Es el predominio de un modelo proteccionista en la construcción de nuestras relaciones con los niños, lo que muchas veces ha impedido que se desarrolle un reconocimiento adecuado de la capacidad de participación real de ellos” (LANDSDOWN en LIEBEL & MARTÍNEZ, 2009, pág. 74)

Son estas fuerzas mentales¹⁵, por tanto, las que potencian y encaminan las transformaciones en el Imaginario social, las que se encauzan dentro del proceso de socialización, que las comunidades y grupos sociales experimentan constantemente.

“La socialización no es una simple adjunción de elementos exteriores a un núcleo psíquico que quedaría inalterado; sus efectos están inextricablemente entramados con la psique que sí existe en la realidad efectiva.” (CASTORIADIS, 1997, pág. 4)

Estos efectos, a los que se refiere Castoriadis, son los que permiten que las sociedades vayan creando, y auto creando en sí mismas, un Imaginario o Imaginarios sobre los niños y las niñas, donde instituciones y producciones sociales, construyen significaciones, basándose en estas representaciones de Infancia. Estas significaciones se entienden como formas en que las ideas, representaciones e Imágenes que poseemos sobre

¹⁵ Término acuñado por Castoriadis (1997) para referirse al concepto de Imaginario social.

un modelo u objeto social, se hacen reales en lo cotidiano y, por ello, son capaces de actuar en la sociedad. La imaginación es, entonces, el elemento que permite hacer fluir las representaciones y significados de cosas o conceptos que encontramos y creamos en el mundo, pudiendo incluso entrecruzarse estas ideas entre sí, de forma inconsciente.

“En las sociedades primitivas sin Estado, la posible constitución de juventud estaba enmarcada dentro de una amplia diversidad por la existencia de ritos de pasos que señalaban el cambio de estatus de niños y niñas, para comenzar a jugar roles vinculados a la participación en las labores productivas, reproductivas y de defensa” (DUARTE, 2012)

Desde la antigua Roma, alrededor del siglo II a.C., la sociedad experimentaba un devenir en las concepciones de Infancia; las leyes y las políticas comenzaban a considerar a las juventudes y a la pubertad dentro de la vida ciudadana, siendo reconocidas incluso por el Senado. Es así como en estas sociedades antiguas los individuos eran creados, social e históricamente, gracias a esta fuerza adquirida por la imaginación. Es, además, a través de saltos, interrupciones y discontinuidades que el Imaginario social infantil, se fue construyendo hasta lo que es hoy en nuestra sociedad, entendiéndose como “un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado (...), una condición o regulación externa como característica propia de la vida en sociedad” (CEGARRA, 2012, pág. 36)

En este sentido, la filosofía sostiene que el Imaginario social corresponde al elemento principal para crear pensamientos, análisis y reflexiones, en base a la existencia del ser humano, dentro de un constructo social histórico. De esta misma forma, se considera el pensamiento como algo primariamente histórico, ya que “cada manifestación del pensamiento es un momento en un encadenamiento histórico y es también –si bien no exclusivamente- su expresión. De la misma manera, el pensamiento es esencialmente social, cada una de sus manifestaciones es un momento del medio social; procede, actúa

sobre él, lo expresa, sin ser reducible a ese hecho” (CASTORIADIS, 1997, pág. 3). El Imaginario sería, por lo tanto, una condición intrínseca en la sociedad, lo cual permite que una representación surja y continúe a lo largo de la historia.

Este proceso social e histórico, innegablemente temporal, es capaz de dejar y marcar huellas en nuestro presente. Las representaciones sociales, podríamos decir, son esencias palpables, ya que se propagan en un contexto particular y son capaces de atravesar las barreras del tiempo y del espacio cotidiano. Para Moscovici (1979), estas Imágenes son capaces de mantener vivas las huellas del pasado en el tiempo actual, ya que estas impresiones “ocupan espacios de nuestra memoria para protegerlos contra el zarandeo del cambio y refuerzan el sentimiento de continuidad del entorno y de las experiencias individuales y colectivas.” (MOSCOVICI, 1979, pág. 31)

Por otro lado, el Imaginario social posee elementos psicológicos, ya que se encuentra inserto, autónomamente, en la psiquis de cada individuo, y es capaz, al mismo tiempo, de ser compartido por una colectividad, a través de la cultura y la educación; estas representaciones, entendidas como el producto del Imaginario social, corresponderían, consiguientemente, a nociones y observaciones procedentes de las ciencias y la filosofía, disciplinas que analizan estas perspectivas con el fin de abstraer nuevas representaciones sociales. Este proceso analítico concluiría, de forma parcial, cuando se llegan a conclusiones basadas en estas observaciones científicas y filosóficas. (MOSCOVICI, 1979)

Si nos atenemos al Imaginario social en relación a la idea de Infancia, se puede afirmar que estas representaciones sociales están fuertemente ligadas y, además, influenciadas, tanto por el contexto socio-histórico, como por la cultura, la educación y la política, dentro de cierta sociedad. “Al hacer referencia al concepto de infancia se alude a una serie de imágenes compartidas socialmente [...] una serie de imágenes que forman

parte del mapa cognitivo que se comparte colectivamente y que integran este concepto” (ÁLVAREZ, 2015, pág. 21)

Por lo tanto, las representaciones sobre el Imaginario Infantil, corresponden a Imágenes mentales arraigadas dentro de un conjunto de personas que ven, u observan, a los niños y las niñas como sujetos con derechos, deberes y roles preestablecidos por los adultos y las adultas, quienes representan la autoridad en cuanto al otorgamiento de éstos. No obstante, esta representación, o representaciones, de Infancia experimentan una paradoja en nuestro país, ya que, según el historiador y doctor en Estudios Americanos, Jorge Rojas, los niños y niñas han perdido los rasgos que los y las caracterizan como *niños* y *niñas*, adquiriendo, de esta forma, rasgos de una cultura adulta, cultura en donde crece un sentimiento de culpa y desconcierto hacia las vidas de los niños y niñas. (ROJAS, 2015)

2.4 La Infancia y la Institución escolar

“le interesa al gestor de la política (como parte de una comunidad educativa o comprometido con ella), comprender la micropolítica que opera en las instituciones, la construcción de significados y la problematización crítica de las prácticas situadas en sus determinados contextos históricos, sociales, políticos y culturales, con miras a su transformación” (ADLERSTEIN, La política pública de la educación parvularia chilena: Una mirada desde la historia y su actualidad, 2012)

Las representaciones que enmarcan a la Infancia dentro de las instituciones escolares, en nuestro país particularmente, son posibles de evidenciar cuando observamos, y examinamos con ojos críticos, lo concreto y expuesto, de las relaciones interpersonales,

las que actores y actoras educativas, sostienen dentro de establecimientos y comunidades. Es en estos espacios, donde los adultos y las adultas establecen con los estudiantes, niños y niñas, un cierto tipo de comunicación y afinidad, que se justifican desde la mirada social y política que permea la idea de Infancia, dentro de un micro-contexto.

“Resulta irónico contrastar el sentimentalismo social hacia la infancia y los modos concretos en que este se ejerce, que en algunos casos, se encuentran más cercanos a la crueldad y el maltrato, que al amor y la protección. ¿Qué padre y madre somete a su hijo e hija a la reclusión? La influencia del discurso hegemónico adultocéntrico elimina estas contradicciones y se sirve del altruismo para tornar dóciles a quienes potencialmente podrían transformar la realidad” (MORALES, 2014, pág. 40)

Siguiendo esta misma lógica, es que la autoridad adulta logra resguardarse, bajo el alero de la mejora, para emplear un disciplinamiento que busca la formación personal, ciudadana y social de niños y niñas quienes, en este sentido, son análogos a una minoría dentro de un establecimiento escolar; la pedagogía se transforma, en este caso, en la herramienta para este fin.

“la infancia representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, es la *conditio sine qua non* del discurso pedagógico. Ella representa la justificación de la pedagogía en tanto disciplina humana pero también constituye el campo de lo real al discurso que al discurso pedagógico le pertenece y en el que debe actuar educando, disciplinando, instruyendo desarrollando” (BAQUERO & NARODOWSKI, 1994, pág. 5)

Como forma de comprender esta justificación, que en las prácticas pedagógicas se plantea para disciplinar la Infancia, debemos retroceder al año 336 a.C. Es aquí donde volvemos a Aristóteles, quien dentro de su obra *La Política*, presenta la noción de educación *para* la Infancia, basada en la idea de un desarrollo, en los niños y las niñas, de las habilidades físicas y cognitivas necesarias para su participación activa dentro de la polis, lo cual sería solo posible, cuando estos sujetos alcanzan la madurez necesaria de la adultez. Por consiguiente, la visión aristotélica se condice con la Imagen de Infancia, de niño y niña

como sujeto incompleto en el presente, pero con una potencialidad en el futuro, la que existe, pero no se plasma, en la actualidad; el niño y niña tendría, por tanto, una capacidad de potencial que solo la pedagogía es capaz de desarrollar en estos sujetos, ya que los prepara, y adapta, para un futuro certero.

“los individuos socializados son fragmentos hablantes y caminantes de una sociedad dada; y son fragmentos *totales*; es decir que encargan –en parte efectivamente, en parte potencialmente- el núcleo esencial de las instituciones y de las significaciones de su sociedad” (CASTORIADIS, 1997, pág. 3)

En este sentido, podemos hablar de formación educativa de la Infancia, como modo de socialización de los individuos, los que conforman este determinado grupo social, basándose en estándares, éticos y morales, que se corresponden con la vida cotidiana, ciudadana y política.

Por otra parte, para poder comprender la noción de escuela en relación a la Infancia es necesario tomar en cuenta la importancia que a ésta se le otorgaba en el pasado. Al comparar la escuela del presente, desde una perspectiva occidental y contemporánea, con la idea de escuela del siglo XIV, se puede evidenciar, en ese siglo, una inclusión de la Infancia, en las distintas instrucciones y enseñanzas impartidas, desde una edad tardía: a los diez años¹⁶. Esta correlación, entre edad y estudio-instrucción, en esa época no es precisa, ya que no es posible encontrar, en textos antiguos, un análisis o descripción al respecto. Sin embargo, se puede interpretar que, antes del siglo XV, no se consideraba ni se le otorgaba a la Infancia la importancia que se le da hoy en día, en relación a la educación de niños y niñas y a la asignación y delimitación de rangos de edad dentro de un nivel escolar determinado. (ARIÈS, 2011).

¹⁶ Tardía, en comparación con la edad promedio en que los niños y las niñas ingresan al sistema educativo, en nuestro país, y en la mayoría de los países del mundo: aproximadamente, a los 5 o 6 años de edad.

No obstante, junto con la visión de escuela, como espacio de socialización, la que encontramos en la literatura más reciente, se fue adhiriendo una idea de escuela como ambiente que presupone un control físico. Deleuze profundiza al respecto, y plantea que esta visión implica un poder intrínseco, de parte de los adultos y las adultas, por sobre los cuerpos de los niños y las niñas; asimismo, el autor emplea la analogía de las prisiones, siguiendo los pasos de Foucault, al referirse a la escuela como una institución carcelaria, la cual somete a los niños y niñas a prácticas de aprisionamiento y encierro.

“No sólo los prisioneros son tratados como niños, sino los niños son tratados como prisioneros. Los niños sufren una infantilización que no es de ellos. En este sentido, es verdad que las escuelas son un poco prisiones, las fábricas son en gran medida prisiones” (DELEUZE en MORALES, 2014, pág. 40)

A partir de los planteamientos de Deleuze y Castoriadis, podemos plantearnos la pregunta sobre si los niños y las niñas realmente ejercen su Infancia dentro de las instituciones escolares, es decir, si las pautas y normas que los adultos y la adultas establecen dentro de las escuelas, con el fin de formar, controlar, disciplinar y castigar a la Infancia, crean una significación o representación personal de Infancia real y pura, en el Imaginario de los niños y las niñas, como alumnos y alumnas dentro de estos espacios concretos; o si, en cambio, esta Imagen de Infancia de niños y niñas, está condicionada y subordinada a las ideas de niño y de niña que la escuela promueve, de forma camuflada, a través del uso del lenguaje, símbolos, estrategias y didácticas pedagógicas, las que se apoyan, bajo el alero común, de aspiración y de un mejor futuro para ellos y ellas, mediante el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades y actitudes especificadas dentro de un marco curricular.

“En una escuela se juega mucho de lo que un niño es. Pero este juego no se da en los saberes que allí se aprenden o en la ciudadanía que dicen estarles enseñando. El punto más energético del juego está en la constitución del propio modo de ser, en la forma que un niño toma en el interior de una serie de estrategias reguladas de comunicación y de prácticas de poder que

permiten producir un cierto “yo”. Esa forma podrá tener muchos perímetros y diferentes contornos. Pero todos ellos estarán contenidos en la forma “niño” que, de alguna manera, los dispositivos del poder disciplinar disemina. Esta formación de los niños busca alcanzar a todos ellos, de la misma manera, con la misma forma” (KOHAN, 2004, pág. 93)

Siguiendo este mismo pensamiento, es que aparece un sesgo o separación entre la representación social de niño y niña, como una Imagen infantilizada y subordinada, con la representación educativa de alumno y alumna, como sujeto que actúa como niño y niña dentro de la escuela. En este sentido, se puede replantear que “de algún modo alumno y niño se divorcian.”, (BAQUERO & NARODOWSKI , 1994, pág. 8), ya que se piensa y se condiciona la Infancia, dentro de un espacio escolar, aislando, por tanto, la condición de alumno y alumna con la noción de niño y niña.

“la posición de alumno implica la posición de infante. La posición de infante condensa así la posición de alumno y los atributos sustanciales del niño en general. Por ello, quien se constituye en posición de alumno, cualquiera sea su edad, es situado en el «como si» de una infancia.” (BAQUERO & NARODOWSKI , 1994, pág. 8)

Sobre la base de lo antes planteado, Baquero y Narodowski sugieren un proceso de infantilización¹⁷ de los alumnos y las alumnas, dentro de las instituciones educativas; el fin de esto, se resume en el depósito de conocimientos e instrucción de normas, a través de prácticas pedagógicas y discursos normativos, en los y las estudiantes, con el fin de producir sujetos, adultos y adultas, completos. Esta visión se resguarda bajo una subjetividad que los adultos y las adultas logran concretizar, mediante las interacciones y diálogos cotidianos dentro de las escuelas.

¹⁷ Se entenderá por infantilización, siguiendo la idea de Narodowski, como la pureza e ingenuidad que se le atribuye a los niños y niñas, características consideradas esenciales para el proceso de escolarización, desde una edad temprana de estos sujetos.

La pedagogía es, en consecuencia, una disciplina y una metodología que encuadra la Infancia y la *adultera*, en el sentido de Infancia como excusa precisa y necesaria para la producción de “‘futuros hombres de provecho’ o ‘adaptados a la sociedad de manera creativa’, o ‘sujetos críticos y transformadores’” (NARODOWSKI, 2007, pág. 25)

“La infancia genera un campo de conocimientos que la pedagogía construye pero, a la vez, es un cuerpo –el cuerpo infantil – depositario del accionar específico de la pedagogía. La infancia es la clave de la existencia de la pedagogía en tanto discurso.” (BAQUERO & NARODOWSKI , 1994, pág. 5)

Dentro de esta perspectiva histórica, basada en representaciones que consideran a los niños y las niñas, como estudiantes, en instituciones educativas, ha sido posible transformar a la Infancia, como objeto de estudio en el área educacional; las bases curriculares y fundamentos pedagógicos guían, tanto las prácticas y metodologías de docentes y directores de escuelas, como el lenguaje hablado y el empleo del cuerpo. El sentido de la educación, se vuelve como transmisora de aprendizajes, los que se delegan en situaciones cotidianas en el aula, y se justifican bajo esta necesidad, presente en la escuela moderna, de educar para el futuro. (BAQUERO & NARODOWSKI , 1994)

Esta necesidad a la que se hace referencia, está presente, además, en quienes planifican, legislan y ponen a prueba las dinámicas de control y autoridad, dentro de las escuelas; son los adultos y las adultas quienes siguen, de manera inconsciente y naturalizada, esta lógica de control, tanto físico y mental, como emocional, en los niños y las niñas. Esto presupone, ciertamente, un idea de continuar descubriendo e implementando nuevas formas y herramientas, más concretas, sencillas, e incluso económicas, que logren formar y educar la Infancia, y, del mismo modo, adiestrar a los niños y las niñas para su futura adaptación e inserción laboral, dentro del ámbito social y político, siendo estos ámbitos los que adultos y adultas controlan y gobiernan en exclusividad, en donde se obstaculiza y delimita, al mismo tiempo, la participación real de los niños y niñas; se llega a

un contrasentido, cuando la Infancia es el foco de atención, pero no es parte del proceso de cambios sociales, lo que, en consecuencia, cuestiona el ejercicio real de la Infancia dentro de los diversos contextos escolares.

“La identidad de ser niño o niña queda relegada a la de constituirse en buen alumno o alumna, según las pautas de conducta pre-fijadas por los adultos y las adultas. ¿Puede entonces habitar la niñez en las escuelas? (...) Si los niños y las niñas no pueden hablar, si no se les permite y no se promueve que ejerzan su poder, que elaboren su propio discurso, ¿Cuándo dejan de ser infantes en la escuela?” (MORALES, 2014, pág. 40)

2.5 La Infancia y la familia

“la crianza actual mantiene los roles tradicionales de cuidado, protección y educación de los más pequeños, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de las pautas de socialización propias de la cultura de la familia” (UMAYAHARA, BLANCO & REVECO, Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana, 2004)

Es difícil de imaginar a la Infancia como una idea o concepto ausente dentro de la vida familiar. Sin embargo, a pesar que los niños y las niñas son considerados, actualmente, como el centro de los hogares y núcleos familiares, esta posición se encontraba ausente antes del periodo histórico denominado como Antiguo Régimen¹⁸.

Philippe Ariès es quien analiza el Imaginario de la Infancia durante este período, cuando considera las escenas y momentos familiares representados en obras artísticas de la

¹⁸ Periodo que corresponda al siglo XVI y XVIII d.C.

época. A partir de estas representaciones, Ariès postula una idea de Infancia, en ese periodo histórico, como una adultez en miniatura; los cuerpos de los niños y las niñas eran *deformados* y representados, en estas obras, de una forma totalmente distinta a la representación contemporánea que se tiene de Infancia, ya que en estas imágenes se presentaba el cuerpo de los niños y las niñas, e incluso bebés, con una desnudez y musculatura que no deja de llamar la atención. Al respecto, Ariès plantea que “en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente en el de una transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo”. (ARIÈS, 2011, pág. 83)

Bajo esta noción fugaz de Infancia, comienzan a surgir, paulatinamente, distintas formas de representación de niños y niñas; diferentes tipos de niños y niñas se observan en imágenes familiares, niños y niñas como ángeles adolescentes o como personas con rasgos faciales que muestran una femineidad y gracia particulares. Asimismo, esta representación de Infancia se transforma en una imagen exclusivamente religiosa. Esta idea religiosa es la que marca el inicio de la Infancia en cuanto a la presencia física, con cuerpos en miniaturas y con rasgos fieles a la realidad dentro de la vida familiar. (ARIÈS, 2011). De todos modos, esta exclusividad que la religión se atribuía, en torno a una imagen de niño y niña como sujeto que emanaba sentimientos de ternura e inocencia al observador u observadora, se fue desprendiendo, sigilosamente, dentro de las obras artísticas en los años posteriores.

En esta misma línea, en el siglo XVI d.C., surge una peculiar visión fútil de la Infancia, la cual significó un cambio de paradigma en la concepción de esta. “La aparición del retrato del niño muerto en el siglo XVI marca, pues, un momento sumamente importante en la historia de los sentimientos” (ARIÈS, 2011, pág. 89); esta nueva mirada en torno a la Imagen de los niños y las niñas, traía consigo un sentimiento de insignificancia e intrascendencia, si éstos dejaban de existir, sentimiento completamente opuesto a la idea de protección y amparo que los adultos y las adultas tienen hacia los niños y niñas en la

actualidad, ideas que son consecuencia de un enternecimiento y agitación que, intrincadamente, se encuentran dentro de las representaciones de Infancia hoy en día.

No obstante, esta noción trivial, en torno a la mortalidad de los niños y niñas observada en los retratos familiares de la época, se transforma en una perspectiva que coloca a la Infancia en el centro de las imágenes artísticas, las que recrean distintas escenas familiares tradicionales, de carácter convencional. Se observan, de esta forma, obras artísticas que muestran distintas escenas cotidianas, las cuales hacen renacer los sentimientos de dulzura, cariño y ternura, que antes caracterizaban a las ilustraciones religiosas; los niños y las niñas juegan, dibujan o estudian en el centro de la escena familiar. En lo que respecta a este punto, la noción de escuela comienza a manifestarse en estas ilustraciones; una cierta mezcla de edades y lugares caracterizan las obras artísticas medievales, obras que representan una pedagogía basada en la instrucción de temas artísticos y filosóficos, materias que en el *currículum* escolar actual son consideradas de menor importancia o valor.

En relación a las teorías de la Infancia que Ariès nos plantea, DeMause añade un sustento científico al análisis historiográfico sobre el descubrimiento de la Infancia en el ámbito familiar. El autor comparte la idea de evolución y transformación en las relaciones existentes, entre los adultos y las adultas, con los niños y las niñas, a lo largo de la historia, pero, al mismo tiempo, aclara que los modelos de crianza hacia los infantes no seguía una lógica de *felicidad*, debido a una ausencia de madurez en la inteligencia emocional de los adultos y las adultas que imposibilitaba otorgarle al niño y niña una imagen de persona. (DEMAUSE, 1991; ALZATE, 2001)

Sobre este argumento de omisión a la Infancia, que plante DeMause, y que se puede entender como una negación a los derechos y a la identidad propia de cada niño y niña, es posible abstraer una idea de violencia intrínseca y psicológica de los adultos y adultas hacia

la Infancia, violencia que subyacería bajo las normas de comportamiento dirigidas a los niños y niñas. Al respecto, Alzate plantea que esta idea de violencia fue conformándose, dentro del núcleo familiar, mediante la interacción que padres y madres establecían con sus hijos e hijas, a lo largo de las generaciones. Como consecuencia de lo anterior, Alzate agrega que ciertas formas de crianza fueron surgiendo en el tiempo, desde la antigüedad hasta mediados del siglo XX, las cuales evolucionaban, bajo una perspectiva de abandono y desentendimiento total hacia los cuerpos, mentes y almas de los niños y las niñas, hasta transformarse en un cuidado y protección de estos sujetos. Un nuevo modelo de crianza se instala; los golpes y las represiones por parte de los adultos y las adultas se reemplazan por disculpas y cariños, la Infancia es atendida con energía, diálogo y tiempo con el fin de satisfacer las necesidades cotidianas y otorgarle atención a los intereses propios de esa edad. (ALZATE, 2001)

“la nueva sociedad garantizaba a cada género de vida un espacio reservado donde todos estaban de acuerdo en respetar las características dominantes, que se proponían como modelo convencional, como un tipo ideal del que nunca había que alejarse, bajo pena de exclusión.” (ARIÈS, 2011, pág. 110)

El Imaginario presente en los padres y madres, basado en la idea de intranquilidad y preocupación hacia la Infancia, ha convertido al núcleo familiar como el espacio necesario y principal para la entrega de afectos y atenciones a los niños y las niñas, lo cual presupone a la vez, una responsabilidad en torno a la educación que reciben, recibirán o recibieron a lo largo de sus vidas.

“La familia aporta, entre otros aspectos el carácter sobrerrepresivo de la misma y su estructuración en función de dicho propósito: autoridad unidimensional y arbitraria, vulneradora de posibilidades, negación de sujetos/as; todo lo anterior encubierto en cuestiones ideológicas como exclusividad sexual, amor, protección, abnegación y gratitud” (DUARTE, 2012)¹⁹

¹⁹ En referencia a GALLARDO, H. (2006) Siglo XXI: Producir un mundo. Costa Rica: Editorial Arlekin.

En consecuencia, se entiende que la tarea de la familia, es darle a la Infancia una integración a la vida ciudadana, más allá del núcleo del hogar, en donde los niños y niñas puedan relacionarse con sus pares, comunidades y clases sociales más cercanas y significativas. Al respecto, Ariès se refiere a una intrínseca relación entre idea de familia e idea de clase social. Desde una perspectiva de familia moderna, este sentimiento de clase demarca y separa las categorías sociales, basándose en las costumbres, tradiciones, lenguaje y estilo de vida que cada familia consolida y transmite, como forma de representar una identidad propia. (ARIÈS, 2011)

“Normalmente, se asume que la “formación” de los sujetos sociales y los actores históricos de una sociedad es tarea y responsabilidad de los adultos. Una tarea a realizar a través de los grandes instrumentos modeladores de esos adultos: la Familia, el Estado, la Iglesia, el Mercado. Donde el rol de los niños y los jóvenes consiste, sobre todo, en su obligación y disposición a “ser arcilla” y a dejarse modelar por la sabiduría adulta. Donde la historicidad de los procesos formativos emana (o “baja”) sólo, y tan sólo, del sistema social, que reproduce su semilla manipulando los brazos de esos instrumentos modeladores” (SALAZAR en MORALES, 2015, pág. 112)

Por lo tanto, esta necesidad de intimidad familiar, es la que influye y se fusiona en los Imaginarios de Infancia, de los propios niños y niñas, hijos e hijas. A lo anterior, se debe, evidentemente, considerar esta intención, planteada por Salazar, que poseen los adultos y las adultas, padres y madres, con el fin de *moldear* la Infancia, una intención que permitiría, en definitiva, interpretar, históricamente, las representaciones de Infancia de ciertos sujetos, niños, niñas, adultos y adultas, provenientes de una clase social determinada (baja, media, media alta, o alta), ya que esta es capaz de conducir y estigmatizar las visiones e Imaginarios sociales, culturales, políticos y educativos que estos sujetos poseen sobre sí mismos y sobre otros u otras.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3. METODOLOGÍA

3.1 Carácter y enfoque de la investigación

La Infancia es un fenómeno social que desenvuelve, al mismo tiempo, distintas miradas, perspectivas y subjetividades que provienen, en esta investigación, desde dos contextos sociales, culturales y políticos en particular: la institución escolar y el hogar; estos contextos son lo que, en definitiva, le otorgan un significado único e irrepetible al concepto de Infancia.

Es a partir de lo anterior, que la presente investigación posee un carácter filosófico y científico social, puesto que las representaciones que se develan, comprenden, reflexionan y problematizan, provienen de una perspectiva filosófica que encauza las distintas interpretaciones que pueden poseer niños y niñas, de cuatro a cinco años de edad de un establecimiento educativo particular subvencionado. Estas interpretaciones, por tanto, se basan en un concepto abstracto y empíricamente complejo a la vez; la Infancia se vuelve una Imagen que entrecruza sentidos y visiones de mundo, supuestamente diferentes o similares, en cada niño y niña. Por otro lado, esta investigación es, además, de carácter científico-social, el que basa su trabajo en la observación y examinación de hechos y acciones humanas (NAVARRO & DÍAZ, 1995); estas acciones visibles y concretas son, en definitiva, prácticas sociales que reflejan un conjunto de representaciones y subjetividades de hombres, mujeres, niños y niñas.

Con el fin de interpretar y, en mayor profundidad, comprender el fenómeno social y educativo del Imaginario Infantil de este grupo de niños y niñas, fue necesario observar las acciones que estos actores y actrices sociales expresaban dentro de su contexto escolar, ya que “no sólo actuamos, sino que, en el curso de nuestra acción, y en relación indisoluble

con ella, expresamos –a nosotros mismos y a los demás– el sentido de esa acción” (NAVARRO & DÍAZ, 1995, pág. 178)

Se debe señalar, que esta investigación se desarrolló dentro el contexto de Práctica Profesional de la investigadora, durante el periodo de dos semestres académicos (6 meses). De este modo, el fenómeno del Imaginario Infantil estudiado, contempló las representaciones de niños y niñas que cursaban un Primer Nivel de Transición en un colegio de la Región Metropolitana, en el cual la investigadora participó junto con ellos y ellas, a lo largo de esos meses. Lo anterior, significó facilidades de tiempo y espacio en la aplicación de las técnicas de levantamiento de información, lo cual implicó, durante el transcurso de la investigación, una mayor autonomía; la práctica pedagógica se vuelve una base fundamental para el sustento de los referentes teóricos, presentados en el capítulo anterior, puesto que permite analizar los discursos de los niños y niñas, desde una perspectiva situacional del caso. En este sentido, en el marco del proceso analítico de estos discursos, la experiencia dentro del contexto en el que los sujetos se situaban cotidianamente y se relacionaban, tanto con otros niños y niñas, como con adultos y adultas (Educadores, Profesores, Técnicos, Inspectores, auxiliares de aseo, etc.), permitió esclarecer en profundidad la *virtualidad comunicativa*²⁰. Por tanto, la investigadora, fue capaz de fundamentar sus interpretaciones en base a las expresiones verbales y no verbales de los sujetos, y que son traducidas finalmente en un texto²¹. Este texto presentaba un contenido con potencial analítico y de múltiples interpretaciones; por lo que este azar de interpretaciones debió sustentarse bajo las auto-expresiones que ambos sujetos, investigadora y sujeto niño-niña, compartieron durante el proceso investigativo y durante, por supuesto, la aplicación de técnicas, las que permitieron observar dichas expresiones.

²⁰ Concepto acuñado por Delgado & Gutiérrez (1999), al referirse al conjunto de expresiones dentro del proceso de comunicación entre sujetos, que abarca, tanto las expresiones verbales, como las no verbales (gestos, pictóricas, musicales, etc.)

²¹ Se entenderá por texto, a las anotaciones textuales de los discursos y las observaciones recabadas tras la aplicación de las técnicas de levantamiento de información posteriormente especificadas.

“En el proceso en cuestión, los sujetos involucrados actualizan, en un cierto contexto, parte al menos de sus virtualidades comunicativas y al hacerlo manifiestan aspectos de su subjetividad. (...) el proceso de comunicación que subyace al texto relaciona varios sujetos personalmente diferentes: el sujeto o sujetos productores del texto, y el sujeto o sujetos a los que ese texto va dirigido.” (NAVARRO & DÍAZ, 1995, pág. 182)

De este modo, al ser el contexto en donde se realizó la investigación, principalmente escolar, este se vuelve el factor más relevante en cuanto a espacio simbólico y cotidiano de los sujetos. En consecuencia, los objetivos de esta investigación pudieron ampliar y significar las representaciones que niños y niñas, estudiantes de una institución educativa, compartían y expresaban, tanto a través del lenguaje, como desde acciones cotidianas, con sujetos significativos en el mismo contexto escolar.

Lo anterior, no deja de lado las singulares, e importantes, dificultades y limitantes que se presentaron en el curso de esta investigación. Frente a los Imaginarios de Infancia, representaciones supeditadas a un proceso constante de cambios culturales propios de la globalización, se replantearon los referentes teóricos provenientes de las ciencias sociales. Fueron sus respectivos enfoques teóricos, junto con las experiencias irrepetibles de la práctica con los sujetos, los componentes que entraron en conflicto. Ambas partes, al mismo tiempo, significaron ampliar y flexibilizar los enfoques y planteamientos propios de este estudio, para el posterior proceso de análisis de los resultados.

De Sousa Santos es quien toma esta problemática entre teoría y práctica, cuando propone una “Sociología de las Ausencias”. En este sentido, lo *ausente* es el Imaginario de Infancia proveniente desde los niños y niñas, quienes son, en este mismo sentido, los *ausentes*. Por tanto, fue necesario “un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no

existente, como una alternativa no creíble, (...) descartable, invisible”. (DE SOUSA SANTOS, 2006, pág. 26)

Por tanto, fue en el transcurso de los análisis de los discursos de los sujetos, que esta problemática se presentó, ya que ellos y ellas son parte de una “realidad ausente”. Debido a que las teorías y fundamentos epistemológicos que abordan y reflexionan sobre la Infancia consideran a los sujetos que conforman esta categoría, como *inválidos* e *invisibles*, tanto en lo social, lo político, como en lo cultural y educativo, se produce, en consecuencia, “la muerte de conocimientos alternativos. (Esto) reduce realidad porque ‘descredibiliza’ no solamente a los conocimientos alternativos sino también a los pueblos, los grupos sociales cuyas prácticas son construidas en esos conocimientos alternativos” (DE SOUSA SANTOS, 2006, pág. 23-24)

Por consiguiente, fue ineludible tomar en cuenta este paradigma científico-social durante el proceso de análisis de los resultados, al ser éste una condición intrínseca de la investigadora como adulta-interpretadora, en cuanto a ser un sujeto condicionado por este Imaginario dominante y, al mismo tiempo, legitimado por los *presentes*, es decir, los adultos y las adultas. Este tomar consciencia, por tanto, fue fundamental en la tarea de comprender, sin juicios ni arbitrariedades, los Imaginarios de Infancia de los sujetos (MUCCHIELLI, 1996); desde las palabras hasta las acciones expresadas por los niños y las niñas, significaron un desafío analítico enriquecedor para la comprensión de esta Imagen.

Por esta razón, la investigación siguió un enfoque crítico. Al plantearse como objetivo general una comprensión de discursos provenientes de estos sujetos invisibles en el Imaginario social de la Infancia, se accede directamente a una crítica social, política, educativa y filosófica, ya que vuelve visibles sus discursos, lo cual abre interrogantes sobre los significados que se esconden en estos mismos.

No obstante, en sus inicios, esta investigación proponía un enfoque crítico-emancipatorio. Siendo la emancipación un concepto ya complejo de analizar, fue, en este caso particular, un objetivo osado de aspirar e inasequible dentro del contexto investigado, por lo que se decidió omitir. Empero, De Sousa Santos plantea que la idea moderna de emancipación necesita reinventarse; la idea entre expectación y realidad, revolución y experiencia, chocan entre sí gracias a las diferentes miradas en torno a la emancipación social que se plantean en teorías del mismo campo²².

Referente a lo anterior, el proceso en que se enmarcó esta Tesis no se sostiene bajo la tradición científica social, sino que requirió replantear y complementar las miradas adultocéntricas que enfocaron y delimitaron las metodologías escogidas, para luego conocer e interpretar los discursos de niños y niñas. Por ello, se consideró “la originalidad de los resultados desde el punto de vista de un lector potencial, (...) y la relevancia de los hallazgos para los campos de estudio, o incluso para campos diferentes” (FLICK, 2007, pág. 250), lográndose, de esta forma, una crítica que nace desde una perspectiva de realidad, en aras de emancipación; emancipación en cuanto a proceso paulatino de escuchar y conocer los Imaginarios de Infancia de niños y niñas, como forma de denunciar su *ausencia* en el ámbito científico-social, en las prácticas educativas, como también complementar los fundamentos filosóficos y así plantear una nueva base teórica que transforme esta perspectiva, incompleta, de realidad.

²² Al respecto, de Sousa Santos (2006) plantea que estas teorías continúan siendo fomentadas bajo las miradas del hemisferio occidente, las que el autor define como sesgadas y posmodernas.

3.2 Tipo de estudio

“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (STAKE, 1994, pág. 11). Por lo tanto, la presente investigación consistió en un caso que estudia el Imaginario de Infancia, de un grupo específico de niños y niñas, de entre cuatro a cinco años de edad, estudiantes de un Primer Nivel de Transición, dentro de un contexto educativo-social en particular, un Establecimiento Educacional de la comuna de La Florida.

La selección de este caso, por sobre otros, se fundamenta bajo las ventajas que el proceso de Práctica Profesional de la investigadora, conllevó para la aplicación de las técnicas metodológicas, y para el desarrollo de análisis de los resultados.

La Práctica Profesional presentó, por un lado, la posibilidad de una cercanía y contacto directo con los apoderados, apoderadas, padres y madres de los niños y niñas. Esta familiaridad con el contexto de la investigación, permitió informar directamente los propósitos de ésta, resolviendo dudas y consultas durante el proceso de obtención de consentimientos informados a los y las representantes de cada posible participante de esta investigación. Por otro lado, la relación que se sostuvo entre el establecimiento educativo con la Institución educativa superior (Universidad de Chile), a la cual la investigadora en Práctica Profesional pertenecía en ese momento, significó una mayor disposición en los y las agentes directivos del mismo establecimiento para aprobar la realización del estudio. Por último, es importante señalar que la elección de este caso particular, por sobre otros casos potencialmente significativos de investigar, se sostiene gracias a la experiencia previa de la investigadora dentro del contexto educativo en el que niños y niñas participaron durante la investigación.

Asimismo, este estudio es de tipo exploratorio, ya que posee referentes teóricos y antecedentes empíricos que demuestran una escasez y limitaciones en cuanto al análisis y reflexión de los conceptos a tratar: la Infancia y el Imaginario Infantil desde una perspectiva de niños y niñas.

“Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (...) los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (HERNÁNDEZ et al., 2010, pág. 413)

Por tanto, el explorar estos conceptos, desde la mirada de niños y niñas, posibilitó la formulación de una base teórica, con foco a nuevos estudios e investigaciones sobre el tema de Infancia. Esta base resulta ser una contribución, significativa y relevante, para la fundamentación de metodologías de investigación científico-sociales y cualitativas, empleadas con niños y niñas; la ausencia de técnicas que buscan comprender las representaciones de niños y niñas, reformula la aplicación de estos mismos en este estudio, puesto que su aplicabilidad se potencia con futuras investigaciones que adapten sus técnicas, y así ampliar un camino hacia una comprensión, sostenida y legítima, de Imágenes de Infancia.

3.3 Selección

La selección de la muestra, para cada técnica de levantamiento de resultados, fue no probabilística. Esto se debe a las características previamente descritas del contexto educativo en el que se enmarcó la investigación. Por ello, la selección dependió principalmente de “causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (HERNÁNDEZ et al., 2010, pág. 176)

En este sentido, el criterio de rentabilidad planteado por Stake (1994), fue fundamental en la selección de los sujetos que participaron en cada proceso y etapa para el levantamiento de datos. Este criterio, se basó en la obtención de los Consentimientos Informados, firmados por los y las tutores de los niños y niñas, ya que autorizaban la participación de estos sujetos, junto con la posterior publicación de los resultados.

De este modo, se establecieron criterios de carácter heterogéneo, que permitieron seleccionar a los sujetos, con el fin de abarcar, en su totalidad, el espacio simbólico del caso estudiado. Estos criterios son los siguientes:

- a) Sujetos de entre cuatro a cinco años de edad.
- b) Sujetos que fuesen de género femenino y masculino.
- c) Sujetos que tuviesen una participación activa, demostraran confianza y espontaneidad con otros u otras, en situaciones cotidianas dentro del contexto escolar (actividades, juegos, actos formales, etc.)²³
- d) Sujetos cuyos padres, madres, hermanos, hermanas y otros familiares conviviesen en el hogar²⁴.

²³ Para este criterio, se consideraron los registros descriptivos de las actividades y situaciones bajo el contexto de Práctica Profesional de la investigadora, junto con los registros de observación participante, esta última utilizada también como técnica de levantamiento de análisis.

²⁴ Criterio basado en los antecedentes familiares como parte de la anamnesis realizada a los niños y niñas cuando son matriculados y que fueron brindados por la Institución escolar.

Los criterios anteriores, permitieron abarcar la cultura institucional y familiar de la muestra seleccionada, cultura que subyace en los Imaginarios de cada uno y una de los sujetos que conformaron la muestra.

3.4 Técnicas de levantamiento de datos verbales y visuales

La variedad de técnicas aplicadas en esta investigación, se sustentan bajo la metodología cualitativa requerida para el análisis de los datos obtenidos. Estas técnicas consistieron en Entrevistas Individuales Semi-Estructuradas, de carácter Semi-Estandarizadas, en un Registro de Observación Participante y en una Etnografía. Con el fin de facilitar el acercamiento del concepto de Infancia con niños y niñas de cuatro a cinco años, dichas técnicas se aplicaron durante el proceso de Práctica Profesional de la investigadora, en espacios y situaciones cotidianas dentro del contexto institucional.

Cada técnica se sustenta bajo la premisa teórica que enmarca el Análisis Crítico del Discurso²⁵. Sin embargo, son estas mismas técnicas y teorías de análisis, los elementos que requirieron de una flexibilidad durante el desarrollo de la investigación, tanto en la aplicación de las técnicas de levantamiento de datos como en el proceso posterior de interpretación de estos mismos.

²⁵ Estrategia de análisis escogida para comprender críticamente la Imagen de Infancia, y que se explica en el punto 6, del presente capítulo.

3.4.1 Entrevistas Individuales Semi-Estructuradas

Retomando la dinámica de discurso-poder, planteada en el capítulo anterior, como concepto abstracto y, asimismo, explícito dentro del contexto que sitúa a los sujetos, fue necesaria una aproximación sincera, en el sentido de ir hacia estos sujetos y así conocer sus representaciones de Infancia; desde una mirada adulta, el permitirle a otro u otra, a un niño o niña, su expresión libre, honesta y sin juicios de valor sobre este concepto, presupuso un conflicto.

“(…) los miembros de grupos o instituciones socialmente más poderosos disponen de un acceso más o menos exclusivo a uno o más tipos de discurso público, y del control sobre ellos. Así, los profesores controlan el discurso académico, los maestros el discurso educativo institucional, los periodistas el discurso de los *media* (...) y los políticos el discurso de la planificación y otros discursos de sesgo político” (VAN DIJK, 1999, pág. 27)

Por ello, es que a partir de este control habilitado en la investigadora, desde su rol como Estudiante en Práctica Profesional dentro del contexto investigativo, la libertad de expresión de los niños y niñas se encontraba condicionada a este dominio, puesto que son las mismas prácticas escolares las que supeditan las interacciones entre un adulto o adulta con un estudiante. Por tanto, para dar inicio a cada entrevista individual, la expresividad oral (volumen e inflexión de la voz, lentitud al hablar), gestual (fruncir el ceño y abrir la boca demostrando una emoción o sentimiento) y el uso del cuerpo (inclinarse, direccionar la mirada) como también el uso de implementos o materiales (libros, cuadernos) para simular una situación cotidiana del sujeto, para representar sus frases y oraciones, fueron elementos esenciales en la variación de esta misma condicionalidad impuesta.

Fue así como, para que cada entrevista con cada niño y niña fuese lo más cómoda posible, por tanto, honesta y cotidiana, al inicio, la investigadora se acercaba al sujeto preseleccionado, solicitando, primero su disposición para conversar sobre un tema, explicándole que se necesitaba de su ayuda para una tarea personal, por lo que su opinión le

permitía a la investigadora cumplir con ésta. Luego, cada sujeto era invitado e invitada a sentarse donde quisiera en una sala o espacio predispuesto para la entrevista (Biblioteca, Sala de recursos, patio del colegio) y se le indicaba la necesidad de grabar la conversación, mostrándole la grabadora, para que la investigadora no olvidase ninguna palabra que el niño o niña digiere, mencionando, con naturalidad, la lentitud de esta para escribir y anotar. Finalmente, se planteaba la pregunta: “¿Tú sabes que es la Infancia?” y esta conversación continuaba a medida de lo que cada sujeto iba contando, y en relación a sus respuestas o a las preguntas preestablecidas en torno a éstas, a modo de mantener el interés y eje durante la conversación.

Cada Entrevistas Individuales Semi-Estructuradas fue aplicada dentro de la jornada escolar. El carácter de Semi-Estandarizada de estas, permitió la expresión libre del niño o niña entrevistado sobre su propia *teoría subjetiva*. Lo anterior, se refiere a que, gracias a las preguntas, abiertamente formuladas durante el transcurso de la conversación, y al lugar conocido por el sujeto donde se entablaba esta, fue posible levantar el “caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio” (FLICK, 2007, pág. 95), en este caso, la Imagen de Infancia.

Al considerarse, previamente, la edad de los sujetos a entrevistar (cuatro a cinco años), fue necesario planificar una serie de preguntas que articulara, guiara y expusiera, de forma concreta y clara, cada tema y concepto planteado al niño y niña en relación a este concepto. “En la entrevista, las relaciones formuladas en estas preguntas sirven al propósito de hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado.” (FLICK, 2007, pág. 96)

Por lo tanto, estos temas y conceptos se basaron en los referentes teóricos y enfoques filosóficos y científico-sociales presentados en el Capítulo I y II, los que se plantean dentro de los Objetivos específicos de la presente Tesis: Adulthood, Niñez, relaciones interpersonales, roles educativos y relaciones de poder. Al mismo tiempo, siendo

estas temáticas abstractas y subjetivas en su esencia y, con el fin de darle sentido y coherencia a la conversación, se plantearon desde su figura representativa y en sus acciones concretas. Es decir, se formularon preguntas que tuviesen en ellas la palabra: adulto, adulta, niño, niña, profesor, profesora y estudiante, y que permitiesen una respuesta en función de: lo que son, lo que hacen, lo que no hacen, lo que hacen igual, lo que hacen diferente y el por qué (lo hacen, no lo hacen, lo hacen igual, lo hacen diferente).

Cada entrevista individual fue aplicada a un grupo de niños y niñas preseleccionados en base a los criterios indicados en el punto anterior. En concreto, se realizaron diez Entrevistas Individuales Semi-Estructuradas, a diez sujetos en total, quienes presentan, y se describen, según los criterios de selección, en el siguiente cuadro:

Sujeto 1	Género femenino - cuatro años – participación activa - familia biparental, hija única.
Sujeto 2	Género femenino - cinco años - participación activa - familia biparental, con un hermano.
Sujeto 3	Género masculino - cinco años - participación activa - familia biparental, con un hermano.
Sujeto 4	Género femenino - cuatro años - participación activa - familia biparental, con tres hermanos, solo dos conviven en el hogar.
Sujeto 5	Género masculino - cuatro años - participación activa- familia biparental con una hermana conviviente en el hogar.
Sujeto 6	Género femenino - cinco años - participación activa- familia biparental, con una hermana conviviente en el hogar.
Sujeto 7	Género femenino - cinco años - participación activa - familia biparental, con un hermano conviviente en el hogar.
Sujeto 8	Género femenino - cuatro años - participación activa - familia biparental, con un hermano no conviviente en el hogar.

Sujeto 9	Género masculino - cinco años - participación activa- familia biparental, con una hermana conviviente en el hogar.
Sujeto 10	Género femenino - cuatro años - participación activa - familia biparental, hija única.

3.4.2 Observación Participante

El carácter cualitativo de esta investigación, requirió de la implementación de esta técnica para observar la cotidianidad del contexto investigativo. Por ello, y por el rol activo de la investigadora como Estudiante en Práctica Profesional, la participación fue un factor primordial y obligatorio en la implementación de esta técnica.

Empero, debido a que estas mismas “se enfrentan con el problema de la perspectiva de observación limitada del observador, pues no todos los aspectos de una situación se pueden captar (y anotar) al mismo tiempo” (FLICK, 2007, pág. 156), ya que es la misma participación activa dentro del contexto la que imposibilita un registro amplio y libre de la situación observada, se realizó una Observación Participante que consideró una situación cotidiana en el contexto de aula del nivel escolar de los sujetos, la que abordó una conversación entre el grupo de sujetos con la Educadora y la investigadora; de modo tal, que se logró comprender la totalidad de la cotidianidad dentro del espacio simbólico de los sujetos, la que es abordada, tanto en la llegada de los niños y niñas, como en su salida del campo de estudio (la escuela).

Asimismo, esta Observación Participante fue construida en base a tres fases que, según Spradley (1980), permiten concretizar la observación en cuanto al foco del presente estudio. Estos tres niveles de profundización son los siguientes:

- “1. la observación descriptiva, al principio, que sirve para proporcionar al investigador una orientación al campo en estudio y proporciona descripciones no específicas, y que se utiliza para captar la complejidad del campo en la medida de lo posible y para desarrollar al mismo tiempo preguntas de investigación y líneas de visión más concretas;
2. la observación localizada, en la que la perspectiva se limita cada vez más a los procesos y problemas que son los más esenciales para la pregunta de investigación;
3. la observación selectiva, hacia el final de la recogida de datos, que se centra más bien en encontrar datos adicionales y ejemplos para los tipos de prácticas y procesos encontrados en el segundo paso.” (FLICK, 2007, pág. 155)

Sin embargo, la selección del momento y situación del día para registrar, constituyó ser un problema. La disponibilidad y disposición de la investigadora en su rol de Estudiante en Práctica Profesional, significó acotar la observación selectiva, ya que ésta se restringía por el horario establecido en la institución escolar, y por los momentos predefinidos por la Educadora y Técnico del Nivel dentro y fuera de la sala de clases²⁶. Además, el rol de los adultos y adultas dentro del contexto escolar restringió el registro libre de la investigadora, por lo que fue indispensable el fotografiar y filmar la situación escogida para levantar información, de manera que se acumulen datos cualitativos, desde una perspectiva más amplia (FLICK, 2007).

No por ello, el emplear este registro audiovisual alteró las condiciones de realidad de cada situación, ya que para los niños, niñas, adultos y adultas del nivel, junto con los y las tutores de cada niño y niña, era recurrente y habitual ver un aparato tecnológico

²⁶ Situaciones tales como, por ejemplo, el momento del saludo al inicio de la jornada, ocasiones donde se realizaba un rezo, tiempos para la colación de los niños y niñas, las salidas al patio, y el resto de dinámicas de juego y canciones, que suceden en el día a día, y que son planificadas para el resto de la semana (cinco días).

(celular) dentro y fuera de la sala de clases o en el resto de los espacios del mismo establecimiento. Este aparato era usado por la investigadora, previo y durante el proceso de investigación, como método de registro de diferentes momentos de la jornada de carácter cotidianas (actividades curriculares, salidas al patio) o de índole celebrativas (efemérides, aniversarios, cumpleaños), entre otros, pertenecientes al desarrollo profesional de la investigadora como estudiante de posgrado²⁷.

No obstante, si bien se previno cualquier incomodidad o inconveniente que el *saberse* investigado o investigada podría implicar a cada sujeto, durante la aplicación de una técnica cualitativa que registrase datos visuales, lo anterior no constituyó un problema desde el punto de vista técnico, sino evaluativo, en cuanto a la validación de métodos apropiados para el enfoque teórico-empírico en esta investigación.

“La ambivalencia que Hopf (1985) expresa frente a las nuevas opciones para registrar datos cualitativos indica que es importante tratar este punto (...) en el sentido de una "evaluación de la tecnología cualitativa" detallada y, además, en las consideraciones sobre el método apropiado para la documentación, incluir opciones "anticuadas" que las nuevas tecnologías desplazaron.” (FLICK, 2007, pág. 185)

En consecuencia, fue la ambivalencia en torno a decisiones metodológicas, congruentes con los objetivos propuestos, la que surgió durante el transcurso del estudio, ya que supuso una flexibilidad, en cuanto a implementar diversos tipos de técnicas cualitativas; esto se debe a la base teórico-empírica de la presente Tesis, la que se enfoca en la comprensión de subjetividades de sujetos a quienes se les ha abstraído del campo investigativo y metodológico de las ciencias sociales, las que “se han convertido necesariamente en una ciencia textual (Gross, 1981) Y (*que*) dependen de los textos como

²⁷ La “Práctica Profesional” es una asignatura, la que, durante el año 2016, la investigadora cursó para obtener el Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales; título que se opta el mismo año que se presenta esta Tesis.

maneras de fijar y objetivar sus hallazgos” (FLICK, 2007, pág. 44). En este punto, el uso de registros de audio y visuales permitió aumentar las "opciones para una evaluación intersubjetiva de las interpretaciones... para tener en cuenta los efectos del entrevistador y el observador en la interpretación... y para la flexibilidad teórica" (HOPF, 1985, págs. 93-94) y, en paralelo, complementar la documentación de datos verbales.

3.4.3 Etnografías

“En debates recientes, el interés por el método de la observación participante ha ido quedando lentamente cada vez más en un segundo plano, mientras que la estrategia más general de la etnografía, en la que la observación y la participación se entretajan con otros procedimientos, ha atraído más atención” (FLICK, 2007, pág. 161)

En este sentido, el debate científico social le dio una dirección a esta técnica dentro del campo de estudio, ya que permitió recoger datos que la Observación Participante no consideraba en su momento.

La Etnografía se condice con el carácter cualitativo de la investigación, puesto que esta técnica se enfoca en la exploración de la naturaleza de un fenómeno socio-cultural, lo cual permitió recoger datos sin una necesidad de estructura o categorización de análisis previo. (ATKINSON & HAMMERSLEY, 1998), puesto que estos datos son llevados a un análisis en base a los datos verbales, es decir, complementa las entrevistas de modo que estas últimas, sean el foco de examinación.

En esta misma línea, la Etnografía es utilizada, generalmente, en investigaciones de tipo de estudio de caso, por lo que, para el estudio de este caso particular, se volvió

obligatorio, sino indispensable, un registro detallado de datos visuales y verbales, que hicieran explícito el proceso de interpretación de éstos, en cuanto a comprensión de significados y funcionalidades de cada acción y discurso; la interacción dada dentro del espacio áulico, posee un potencial analítico-interpretativo, cuando esta se registra basándose por esta técnica.

“Los métodos definen qué aspectos del fenómeno son especialmente relevantes y merecen particular atención. Al mismo tiempo, ofrecen una orientación para la práctica del investigador. En etnografía, se abandonan ambos a favor de una actitud general hacia la investigación mediante cuyo uso el investigador encuentra su propio camino en el mundo vital en estudio.” (FLICK, 2007, pág. 163)

Lo anterior, no obstante, no relevó el enfoque crítico de este estudio por sobre uno de tipo etnográfico, puesto que el análisis posterior de los datos verbales y visuales obtenidos a través de las Entrevistas Individuales Semi-Estructuradas, condicionó la interpretación de los datos visuales registrados, tanto en la Observación Participativa, como en el Registro Etnográfico. Esto se fundamenta gracias a la aplicación de entrevistas, que se entienden como técnicas científicas, con posibilidad de adaptación al contexto estudiado y que se desarrollan basándose en las características singulares de cada sujeto entrevistado. Por lo tanto, el análisis final de los resultados, se realizó en función de los datos verbales y visuales en su conjunto; datos que, al ser espontáneos y cotidianos, constituyeron la validez del proceso de análisis final.

3.5 Documentación de datos verbales y visuales

3.5.1 Transcripciones y Registros

Los datos verbales y visuales transmitidos por cada sujeto entrevistado se recogieron a través de Transcripciones. Estas, en definitiva, fueron traducidas en textos escritos contruidos en base a los discursos y acciones registradas a través de grabaciones de audio, durante el transcurso de cada una de las Entrevistas Individuales Semi-Estructuradas.

Por otro lado, al ser el foco central de los análisis la comprensión de los Imaginarios de Infancia de niños y niñas, estas transcripciones no siguieron una regla preestablecida en cuanto a organización de presentación de los datos. Lo anterior se fundamenta por el carácter espontáneo de cada una de las conversaciones entabladas, lo que condicionó finalmente la transcripción posterior de éstas. Sin embargo, fue esta ausencia estructural la que permitió flexibilidad y mayor profundidad del proceso posterior de análisis.

Lo anteriormente expuesto, se condice con el cuestionamiento y problematización en torno al uso de mediciones exactas en investigaciones del ámbito científico social, puesto que estos estándares exagerados tienden a caer en un fetichismo que desvía finalmente el enfoque y sentido interpretativo de las preguntas y productos finales de una investigación (FLICK, 2007). Por lo tanto, cada transcripción se desarrolló en función de las interacciones momentáneas y singulares de cada entrevista, sin que esto relevara la importancia de una exactitud en su presentación y organización de los datos. Lo mismo ocurre con los Registros Etnográficos y de Observación Participante, ya que ambos están en función de develar significados que se conectan con la realidad cotidiana, la que, asimismo, deviene de una corriente de significados de índole social.

Es importante señalar la importancia de respetar la confidencialidad de cada sujeto entrevistado, ya que “más allá de las claras reglas de cómo transcribir afirmaciones, turnos, interrupciones, finales de oraciones, etc... un segundo control de la transcripción frente a la grabación y la imposición del anonimato en los datos (nombres, referencias de área y tiempo) constituyen rasgos centrales del procedimiento de transcripción” (FLICK, 2007, pág. 189); se consideró, asimismo, el compromiso previo acordado con la Institución escolar y con los y las tutores de cada niño y niña. Lo anterior no limitó el registro y transcripción precisa de las acciones, movimientos, gestos, expresiones verbales (volumen o tono de voz), transmitidas, tanto por la investigadora, como el resto de sujetos, adultos y adultas, que se encuentran en el espacio simbólico de los niños y niñas. A lo anterior, se debe indicar que las transcripciones de las entrevistas fue posterior a los registros etnográficos y de observación participante, lo que permitió una mayor contrastación entre ambos, y asimismo, una validación de las interpretaciones; puesto que cada transcripción es un texto a analizar posteriormente; son ellos y ellas los que conectan estas capas y niveles de significado entre sí, cuando expresan las (casi) mismas conductas y prácticas discursivas, previamente registradas.

Por lo tanto, el análisis posterior de estos datos, debieron basarse en estos mismos detalles que explicitan y fundamentan la validez de los resultados y conclusiones finales. El Imaginario de Infancia logra abordarse, tanto como representación subjetiva, construida históricamente, como a partir de presupuestos que la condicionan y, en consecuencia, permean las interacciones humanas en situaciones y contextos particulares, dentro del ámbito social, político, cultural y escolar.

3.6 Estrategia de Análisis de la Información

Con el propósito de comprender los Imaginarios de Infancia en estos sujetos, niños y niñas, se empleó el Análisis Crítico de Discurso (ACD) como estrategia de análisis discursivo, propuesta por Fairclough en 1993. Este se entiende como “un enfoque interdisciplinar de estudios de discurso” (MORALES, 2014, pág. 143), que se implementa, para los propósitos de la investigación, desde una perspectiva crítica orientada en evidenciar la supuesta relación de poder que enmarca el Imaginario filosófico y científico social, sobre y hacia la Infancia, de estos sujetos, Imaginario posteriormente explicado, en base a cualquier similitud o diferencia entre este con las perspectivas teóricas, exclusivamente adultas.

Por este motivo, esta estrategia se subentiende desde una perspectiva histórica, ya que a lo largo del siglo XX comprendió “la centralidad de la cultura y las formas simbólicas en los procesos de dominación característicos de las sociedades capitalistas, así como en las posibilidades de subvertir y resistir dichas relaciones de poder” (STECHEER, 2010, pág. 97) No obstante, al ser reciente esta estrategia, la comprensión sobre lo que se entiende por estudios del discurso se ha ido diversificando en el ámbito investigativo hasta el punto en que no existe una organización o clasificación de enfoques y perspectivas al análisis del discurso en cuanto a estrategia. (CORNEJO, 2012)

Por ello, antes de explicitar en que consiste el ACD, es necesario, primero, especificar el concepto de discurso al cual éste se refiere, para luego edificar una estructura que se amolde a las palabras y acciones que se expresan en este²⁸.

²⁸ Esta organización se presenta en los Anexos, donde se describe cada nivel de análisis (descriptivo, interpretativo, explicativo) los que se interconectan entre sí mediante mapas conceptuales. Estos fueron creados por la investigadora, y se muestran para que el lector o lectora acompañe a la investigadora en su proceso de análisis de los resultados, puesto que para ella misma, la aplicación del ACD fue parte de un proceso de aprendizaje, pero que, siendo esta estrategia reciente en el ámbito investigativo, posibilitó una

La terminología de este concepto, no corresponde solamente a una comprensión de texto como cuerpo gramatical compuesto por estructuras sintácticas abstractas y oraciones aisladas (IÑIGUEZ, 2003) sino más bien a “una forma de acción interactiva necesariamente contextualizada, institucionalizada, pluralizada que incluye espacios y funciones sociales en su constitución” (CORNEJO, 2012, pág. 310)

En este sentido, tanto los objetivos de esta investigación, como el discurso que se busca analizar, se entrelazan según los contextos de organización social que enmarcan la producción discursiva de los sujetos (la escuela, la familia y el mundo). Este discurso correspondería, por tanto, a un modo de actuar sobre el mundo, lo cual conlleva un carácter de funcionalidad en cuanto ejercicio de poder y dominación sobre otro u otra (IÑIGUEZ, 2003). Lo anterior, según Foucault (2005) delata en el discurso una subjetividad inmersa en un *campo regulatorio*, el que se define como “un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos de sentido” (Foucault, 2005, pág. 90). De esta manera, “los grupos tienen (más o menos) poder si son capaces de controlar (más o menos), en su propio interés, los actos y las mentes de los (miembros de) otros grupos” (VAN DIJK, 1999, pág.26)

Si bien esta estrategia no posee una metodología coherente, la tridimensionalidad de los análisis, que aborda lo descriptivo, lo interpretativo y lo explicativo en el texto, se presenta como un modelo común de análisis del discurso; en esta característica se analiza también el discurso desde su función de identidad, relacional e ideacional, junto con los núcleos y niveles que se encuentran dentro de estas mismas funciones (MORALES, 2014). Esta multiplicidad de interpretaciones fue considerada en función de explicar la ideología de Infancia, en su condición de legitimadora de una hegemonía del poder, por lo que se

adecuación a los discursos de los sujetos, acoplándose al propósito de este estudio, facilitándole a la investigadora develar cada capa de significados.

plantea el supuesto, previo al proceso de análisis de los resultados, que el discurso posee categorías abstractas que significan la experiencia del sujeto desde una perspectiva particular (CORNEJO, 2012)

Esta relación de poder hegemónica, mencionada previamente, es posible de interpretar en los procesos comunicativos que mantenían los niños y niñas con los adultos y adultas dentro de la institución educativa en el que se enmarcó esta investigación. Este proceso comunicativo, desde un punto de vista representativo, corresponde un medio de influencia y contribución a la reproducción de un actuar determinado en el inconsciente colectivo de los niños y niñas, desde su rol, tanto como hijo e hija, y como estudiante.

“El discurso, y otras interacciones socialmente situadas cumplidas por actores sociales, pertenecen típicamente a lo que se suele denominar el «micro-nivel» del orden social, mientras que las instituciones, los grupos y las relaciones de grupos, y por tanto el poder social, se emplazan usualmente en su «macro-nivel»” (VAN DIJK, 1999, pág. 25).

La importancia del ACD en esta investigación, proviene de este acondicionamiento sobreimpuesto por el adulto y la adulta, y que solo este tipo de estrategia logra explicar, ya que devela las conexiones entre el micro-contexto, considerado en este caso como el áulico e institucional, con asimismo, el macro-contexto, el cual es más amplio en lo social.

“Vemos pues que los nexos entre los niveles macro y micro del análisis pueden ser articulados a partir de las dimensiones superiores de los acontecimientos de comunicación: los Actores, sus Acciones (incluyendo el discurso y Mentalidades), y sus Contextos” (VAN DIJK, 1999, pág. 26)

En consecuencia, se debió entender esta estrategia desde un punto de vista inductivo. Considerar la investigación como un proceso conllevó a un análisis que partiese desde los *conceptos sensibilizadores*, subyacentes en los discursos de los niños y niñas, puesto que estos son significativos en el contexto social al considerar las bases teórico empíricas que

sustentan este supuesto (FLICK, 2007). Por ello, se torna relevante el carácter filosófico de la presente investigación en el terreno metodológico, ya que la filosofía, desde sus orígenes al presente actual, no posee márgenes que definan su aplicación en lo concreto (MACEIRAS, 1998).

La filosofía, pues, se vuelve un complemento necesario en el análisis de los discursos y en la interpretación de las representaciones presentes en ellos. No obstante, para analizar críticamente estos discursos debemos considerar obligadamente una organización al considerar que “el proceso esencial del análisis consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos” (HERNÁNDEZ, et al. 2010, pág. 440).

En consecuencia, el discurso de cada niño y niña conllevó a una forma de expresión en cuanto a su “identidad”, tanto personal como social, supuestamente, forjada, atribuida y aprehendida por los adultos y adultas cercanos a ellos y ellas (VAN DIJK, 1999). Por lo tanto, cada discurso fue un texto individual que en cohesión con la totalidad de estos, se revela una representación socio-mental de la Infancia; cada discurso se interpreta como un caso en sí mismo, pero en relación con los contextos de orden social que lo engloban y enmarcan. “Allí donde la cognición personal y la social se reúnen, donde los actores sociales se relacionan ellos mismos y sus acciones (y por consiguiente su discurso) con los grupos y con la estructura social, y donde pueden actuar, cuando se lanzan al discurso, en tanto que miembros de grupos y de culturas.” (VAN DIJK, 1999, pág. 26).

3.7 Validez y fiabilidad de la Investigación

El enfoque de esta investigación presupuso una complejidad en cuanto a la validez y fiabilidad de sus resultados, puesto que contempla la posibilidad de construcción de una nueva teoría basada en la comprensión subjetiva de mundos simbólicos, empleando estrategias de carácter anárquicos. Por ello, es necesario plantear los aspectos que comprenden la validez y fiabilidad de este estudio, entendiéndose ambos como imperativos en cuanto a investigación científica social se refiere.

Por un lado, los referentes teórico-empíricos que ciñeron la selección de métodos científicos fueron una guía en la aplicación y adaptación de sus técnicas cualitativas, entendidas como técnicas que permitieron levantar información significativa desde su fuente más directa, para así “producir un conocimiento que vaya más allá de lo que es inmediatamente accesible para la reflexión cotidiana” (FLICK, 2007, pág. 243)

Sin embargo, lo anterior no excluyó un cuestionamiento en torno a la autenticidad de la información como conocimiento legitimado científicamente, puesto que las técnicas implementadas requirieron de una participación activa de la investigadora, las que se basaron en criterios de selección de datos y enfoques hacia su aplicación. Por ello, se consideró la realidad estudiada como un *realismo sutil*, al ser un fenómeno social independiente a los supuestos que se tengan, sobre y en base, a este (HAMMERSLEY, 1992).

Como consecuencia, se subyace la imposibilidad de dar certeza al conocimiento que se plantea, puesto que su aproximación solo es posible gracias a la multiplicidad de perspectivas sobre el fenómeno estudiado (FLICK, 2007) Por lo tanto, la Infancia se tornó auténtica como noción imaginaria y como fenómeno socio-cultural escondido en los discursos y acciones registradas y transcritas por parte de la investigadora, lo cual

constituyó la fundamentación empírica de la presente investigación, en cuanto a una construcción, transparente y metódica, de realidades y perspectivas contempladas durante la totalidad del proceso metodológico.

“Nos ocupamos de muchos fenómenos y temas complejos para los que no se puede alcanzar consenso sobre lo que existe realmente -a pesar de ello, tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones.” (STAKE, 1994, pág. 95)

Por otro lado, un punto de partida para fundamentar la validez de esta investigación proviene desde el mismo sujeto a quien se estudia. El carácter exploratorio del estudio soslayó la desconfianza en los resultados, entendiéndose estos como una subjetividad comprendida por sujetos a quienes las ciencias sociales interpretativas los consideran como inexistentes e infundados, en cuanto a producción de conocimiento legítimo.

En este sentido, Legewie (1987) plantea tres características que se deben considerar para corroborar un dato expuesto por el hablante: "a) que el contenido de lo que se dice sea correcto, b) que lo que se dice sea apropiado socialmente en su aspecto relacional... y c) que lo que se dice sea sincero en cuanto a la presentación de sí mismo" (LEGEWIE, 1987, en FLICK, 2007, pág. 239). El problema, entonces, provino en si “se aportó al entrevistado alguna causa para construir consciente o inconscientemente una versión específica, es decir sesgada, de sus experiencias que no corresponda o que no corresponda sólo a sus puntos de vista de una manera limitada.” (FLICK, 2007, pág. 240) Empero, y siendo el objeto de estudio los Imaginarios de Infancia, su autenticidad se revela en el momento en que los datos fueron conocidos y explicitados a través de transcripciones y registros amplios y cabales en cuanto a información significativa, oculta y constitutiva para el alcance de los Objetivos planteados.

Este último punto, suscitó más preguntas que respuestas en base a una revisión constante y progresiva sobre el concepto de validez en el ámbito comprensivo e

interpretativo de esta investigación (FLICK, 2007). Por ello, se optó por el concepto de validación, ya que este representa el proceso investigativo como un todo; la validación deviene de la comprensión de este estudio como sistema que aspira a la profundización del punto de vista del sujeto, a través de la interpretación del inconsciente socio-cultural como constructo basado en la diversidad de puntos de vista subjetivos (FLICK, 2007).

El permanente cuestionamiento escéptico en la búsqueda de definir criterios en aras de validar investigaciones comprensivo-interpretativas, se converge en la Triangulación como conjunto de procedimientos enfocados en enriquecer la indagación cualitativa. (HERNÁNDEZ et al., 2010) Esta técnica permitió una “descripción incuestionable” de los datos registrados sobre el caso estudiado, lo cual, Stake plantea, se traduce en “decir sobre el caso aquello que casi cualquiera que hubiera tenido la misma oportunidad que nosotros de observarlo habría señalado y registrado, en la misma medida en que lo hicimos nosotros” (STAKE, 1994, pág. 96).

El proceso de análisis de los datos, consecuentemente, fue validada en función de la descripción *incuestionable* del caso, en el sentido que, para éste ser comprendido homológamente, se especificaron detalles que aclaran afirmaciones sobre el caso, para su posterior lectura de otro u otra. Para este propósito, se utilizaron diferentes estrategias de triangulación identificadas por Denzin (1984) en relación a las fuentes teóricas, los y las investigadores, la recopilación de datos y las metodologías aplicadas para ello.

Por consiguiente, se utilizó la triangulación de datos, dado que el estudio implicaba la comprensión de un fenómeno abstracto en su relación con las acciones e interacciones cotidianas incidentes en las representaciones mentales de los sujetos estudiados. La comprensión de las subjetividades discursivas comprendió tanto “el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo

encontramos en otras circunstancias (STAKE, 1994, pág. 98) como la legitimidad de los análisis realizados.

Al respecto, devino la necesidad de abarcar la multiplicidad de universos simbólicos en estudio y en una aproximación del fenómeno que consideró perspectivas diversas. Por ende, la triangulación metodológica permitió contrastar los datos obtenidos en función de corroborar o no los resultados finales. (HERNÁNDEZ et al., 2010) De esta manera, se le otorga mayor confianza a las interpretaciones puesto que se clarifican o anulan supuestos teórico-empíricos, mediante alternativas técnicas; las Entrevistas Semi-estructuradas posicionaron a la investigadora dentro del contexto estudiado desde la perspectiva del sujeto, pero esta posición requirió de observaciones participativas y etnografías como forma de interpretar una realidad “en la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único” (FLICK, 2007, pág. 99).

No obstante, los datos revelados contemplaron discursos y prácticas necesarias de comprender desde una perspectiva teórica. En efecto, la triangulación de las teorías fue el enfoque fundamental en el proceso interpretativo-analítico de los conceptos y significados abstraídos de los resultados, el cual se sustenta a partir de la evaluación de los diferentes enfoques teóricos y campos de estudio presentados en el apartado anterior en base a su utilidad y poder en la posibilidad de producción de un nuevo conocimiento (FLICK, 1989; FLICK, 2007). Por lo tanto, la validación de este conocimiento en cuanto a Imaginario de Infancia conllevó retraer las múltiples nociones y análisis en base al objeto de estudio como herramienta necesaria para una comprensión integral.

Kirk y Miller (1986), plantean el término de fiabilidad como criterio para evaluar una investigación cualitativa (FLICK, 2007). En relación a la pregunta sobre cómo determinar fielmente una realidad cuando ésta es representada, como tal, en registros y datos documentados, la problemática en cuestión subyació en el intento por especificar la

constancia o estabilidad de los resultados en su acontecer temporal. Por ello, se optó por una fiabilidad sincrónica entendida como “la constancia o uniformidad de los resultados obtenidos en el mismo momento pero utilizando instrumentos diferentes”, pero fiables en cuanto a estos no se cumplen, puesto que se amplía la posibilidad de profundización de los resultados cuando “se plantea entonces la cuestión de por qué ocurre así, y también preguntas acerca de las diferentes perspectivas sobre el problema derivadas de la aplicación de distintos métodos” (FLICK, 2007, pág. 236-237).

En consideración a lo anterior, Flick plantea la fiabilidad como la explicitación de la génesis interpretativa del investigador o investigadora con lo expresado por el sujeto interpretado (FLICK, 2007). Lo anterior conllevó a realizar un detalle minucioso de los registros de la información, entendiendo la investigación, tanto como proceso que se fundamenta en la especificidad de la reformulación de los enfoques y perspectivas utilizadas, y como en la apertura metodológica; labor necesaria en función de comprobar la autenticidad de los datos.

Morales (2014) realiza una reflexión personal en torno al rigor científico en investigaciones cualitativas, considerando su posición personal como estudiante de pregrado durante la realización de su estudio, de características similares al que se presenta en este trabajo. Se plantea, por ello, una analogía con la posición de la investigadora en este estudio “que podría ser calificado como *sui géneris* o hazaña, dado que al ser este un trabajo de pregrado, las competencias investigativas de la autora del trabajo no se encuentran validadas de antemano, sino que se han desarrollado en el transcurso mismo de este proceso” (MORALES, 2014, pág. 148). No por ello, las limitaciones que conllevaron el trabajo investigativo y el acercamiento al campo impidieron un progreso y crecimiento de estas competencias, lo cual reveló la importancia del investigador o investigadora como un *oportunist*, en cuanto a sujeto hábil en el diseño de una metodología acorde a las características del objeto que se estudia (MORALES, 2014).

3.8 Descripción general del proceso de análisis

Como se menciona en los apartados anteriores, se requirió de una transcripción cabal de datos visuales y verbales al finalizar el proceso de producción de la información. Es a partir de la lectura individual de estos textos que se realiza un análisis con énfasis en las expresiones o formas de hablar que se esperaban por cada técnica de levantamiento de datos y por cada tipo de dato (visual y verbal), es decir, se consideró la interrelación entre entrevistadora con entrevistado-entrevistada y las diversas relaciones registradas entre niños, niños y adultas durante una situación cotidiana. De este modo fue posible reorganizar los textos según categorías basadas en el propósito general y en cada uno de sus objetivos específicos, propuestos para este estudio.

Tras realizarse esta primera lectura de los discursos, se realizó una segunda lectura general que consideró cada una de las categorías y sus dimensiones de significado. Se construyeron posteriormente, nuevas categorías a analizar en relación a los fines propuestos en este estudio, a lo que devino una lectura final, la que determinó las categorías y sus dimensiones afines a cada objetivo específico.

Para el proceso de análisis en sí mismo fue necesario, por un lado, considerar la fuerza de las expresiones de cada discurso en relación a las relaciones establecidas durante la emisión de estos mismos, es decir, “los aspectos ilocutorios de los actos de habla (en el sentido de cómo estos actos modifican las relaciones entre los “interactantes”)” (CORNEJO, 2012, pág. 326), puesto que la posición en la que se situaban los niños y niñas al momento de interactuar era evidentemente subordinada, desde la perspectiva de los adultos y adultas de la sala de clases y el establecimiento; esta posición como adulta no estuvo exenta en la investigadora al momento de realizar las entrevistas individuales. En este aspecto, los *vacíos textuales* como elementos implícitos y presupuestados del discurso (FAIRCLOUGH, 1993), significaron un análisis en base a las perspectivas interpretativas

de los sujetos, expresados como sentido común en los discursos y como ideologías en los textos (CORNEJO, 2012).

A partir de estos aspectos lingüísticos en estos textos, se instauraron supuestos en relación a la coherencia entre ellos, ya que registraron, al mismo tiempo, datos verbales y datos visuales, con la finalidad de ir detallando las similitudes y diferencias en la fluidez y ambivalencia en los discursos de los sujetos, en ambas situaciones y experiencias; en consecuencia, es posible analizar críticamente los significados que ellos y ellas develaban, inconscientemente, durante conversaciones directas con cada niño y niña y a lo largo de interacciones colectivas dentro de la sala de clases.

Asimismo, se debe destacar que la presente descripción del proceso de análisis de la información, en cuanto a estrategia o metodología, no refleja totalmente la complejidad que las lecturas de los textos, desde su fase inicial, implicaron como un desafío teórico-práctico. Desde el punto de vista teórico, se consideraron los supuestos filosóficos y científico-sociales como enfoques significativos en el análisis de los discursos, puesto que son estos supuestos los que permitieron construir objetivos coherentes con el propósito final de esta investigación y, además, orientar las categorías de análisis en las dimensiones descriptivas e interpretativas

Sin embargo, en el aspecto práctico este análisis se vio desafiado en cuanto a una comprensión crítica de significaciones de realidades e Imaginarios como único reflejo de la relación entre discurso y poder en prácticas sociales históricamente establecidas.

A lo anterior, se devela la importancia de no caer en “el error de sobreenfatizar tanto la social determinación del discurso, por un lado, como la construcción de lo social en el discurso, por otro lado. Lo primero convierte al discurso en un mero reflejo de una realidad social más profunda, lo segundo cae en un idealismo que piensa al discurso como la fuente

única de lo social” (FAIRCLOUGH, 1992, pág. 65). Por tanto, se debió considerar, antes de todo, el espacio simbólico observado y estudiado en particular, como el espacio escolar y áulico de los niños y niñas, no así el de sus hogares o lugares externos a la jornada escolar.

Lo anterior se debió por dos razones. En primer lugar, los niños y niñas se encontraban inmersos durante un periodo de tiempo en el establecimiento, mientras que el resto de su jornada diaria consistía en actividades individuales. En segundo lugar, considerando el nivel representativo de su ciclo escolar, Primer Nivel de Transición (Pre-Kínder), el que es acorde a sus edades (cuatro a cinco años), la vivencia dentro de esta institución escolar significó una experiencia reciente para la mayoría de los niños y niñas quienes, previamente, no asistían a jardines o salas cunas. En tercer y último lugar, para las adultas del Nivel y los padres, madres, apoderados y apoderadas, este espacio simbólico correspondía a un momento del día, fugaz e inestable²⁹, pero conocido para ellos y ellas, siendo este último factor importante de tener en cuenta.

No obstante, González (2001), plantea lo significativo que un escenario en particular incide en la construcción de significados. Tanto las actividades dentro como fuera de la sala de clases, resultaron ser un factor esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de representaciones e Imágenes, ya que allí “aparecen, como constituyentes de todas las actividades ahí desarrolladas, elementos de sentido y significado procedentes de otras ‘zonas’ de la experiencia social, tanto de estudiantes como de profesores. En el aula se generan nuevos sentidos y significados que son inseparables de las historias de las personas involucradas, así como de la propia subjetividad social de la escuela, en la cual aparecen elementos de otros espacios de la propia subjetividad social” (GONZÁLEZ, 2001, en CORNEJO, 2012, pág. 312).

²⁹ Esto se refiere a la inestabilidad con la que los padres, madres, apoderados y apoderadas estaban con los niños y niñas dentro del establecimiento escolar y a la posición profesional, supuestamente jerárquica, de las adultas del Nivel dentro de la sala de clases.

Como modo auxiliar ante esta complejidad, Zemelman (2006), señala la importancia de “realizar un proceso de historización y contextualización del ‘objeto de conocimiento que se está construyendo’, pues esta problematización contextual sería la manera de recuperar lo potencial de la realidad” (ZEMELMAN, 2006, en CORNEJO, 2012, pág. 116), a lo que deviene la necesidad de considerar durante todo el proceso de análisis las diferentes posturas filosóficas y socio-científicas que desenvuelven y transmiten diversas representaciones en torno a la Infancia, supuestamente presentes, en el Imaginario de estos sujetos en particular.

Por otro lado, cabe señalar que el ACD no solo se orientó por categorías analíticas, como Adulto y Niño, sino también por dimensiones que evidenciaron una construcción de éstas como una persona según su reconocimiento en otro, su característica física y su forma de actuar. Asimismo, se construyeron categorías de análisis que abordan las relaciones interpersonales entre los sujetos, niños y niñas, con los adultos y adultas, las que se relacionan explícitamente con el sistema social de orden del discurso.

Finalmente, es importante precisar que este proceso de análisis crítico, significó un largo recorrido de constante examinación, donde diferentes puntos de vista se contraponían y acercaban en función de una mayor interpretación y comprensión del texto, y de su realidad subyacente. La permanente reflexión, orientada por los objetivos investigativos, significó transitar por la historicidad y experiencia de vida de otro y otra, a quien se le escuchó, observó e interactuó continuamente; en el cierre de este proceso analítico se posibilita una construcción colectiva y crítica en cuanto a conocimiento científico, significativo y auténtico, como herramienta de legitimación de subjetividades sobre la Infancia en el devenir investigativo.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El siguiente análisis de resultados presenta las representaciones de Infancia que poseen niños y niñas, de cuatro a cinco años de edad de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida. Con el propósito de interpretar y comprender dichas representaciones, se construyeron categorías que permitieron organizar los discursos de estos sujetos. Este análisis fue complejo y ceñido, lo que conllevó a lecturas constantes de los textos que significaron sumergirse en ellos, levantando temas y reconstruyendo categorías de significado en función de develar una estructura final³⁰. Esta organización posibilitó un análisis amplio y preciso de estos discursos; discursos que al mismo tiempo significaron ser representaciones individuales sobre la Infancia, pero que se comunicaban entre sí, lográndose finalmente una lectura de estos en cuanto a discurso interconectado y único.

A pesar de ser ardua la labor analítica y crítica de estas categorías, el orden de estas facilitó la interpretación de los discursos. Se consideraron los conceptos propuestos dentro de los objetivos específicos en función de analizar, tridimensionalmente, el texto y así poder develar las representaciones sobre estos en el discurso de los niños y niñas; de este modo, el análisis del texto pudo enfocarse en el objetivo general de este estudio, y así llegar a una comprensión del Imaginario de Infancia de estos sujetos.

En cuanto a la perspectiva metodológica del Análisis Crítico del Discurso, las categorías construidas fueron analizadas en función de las dimensiones, niveles y núcleos

³⁰ En este punto, fue necesario tomar una decisión. Los temas sobre diferenciación de género fueron omitidos en el análisis de los resultados. Esto se debe a la reformulación de los objetivos específicos de este estudio, los que debieron cambiarse en función de una comprensión del Imaginario Infantil más acotada, pero asimismo cabal, de los sujetos. Por tanto, los temas sobre diferenciación entre Adulto –Adulta, Niño –Niña, Hombre –Mujer, no son analizados; no obstante, estos están presentes en las Transcripciones de Entrevistas Individuales, anexadas al final del documento, ya que se accede a otro mundo de significados para ser analizados, profundizados, o usados en otras investigaciones.

más significativos en el texto. Por ello, se establecieron tres categorías finales³¹. La primera habla sobre la Infancia como palabra, en cuanto a su significación semántica, puesto que el texto en sí mismo presenta diferentes formas en que los sujetos la reconocían fonológicamente, presentándose por tanto una oportunidad de análisis compleja, pero precisa para su interpretación.

La segunda categoría aborda conceptos sensibilizadores, presupuestos en los dos primeros objetivos específicos, con el fin de comprender las representaciones de los niños y las niñas sobre la Infancia en cuanto a concepto construido socio-históricamente. Esta categoría se analizó en función de develar las representaciones *escondidas* sobre la Infancia, y obnubiladas en el discurso de estos sujetos.

Por último, se establece como tercera categoría las relaciones interpersonales entre los adultos y adultas, con los niños y niñas, a partir de dos perspectivas; la primera no designa al adulto, adulta, niño o niña una función determinada, sino que se presentan como personas, en cambio, dentro de la segunda posición, los adultos, adultas, niños y niñas cumplen un rol determinante, pre-asignado en concordancia con los roles que ellos y ellas cumplen dentro de la institución escolar, es decir, se intenciona una mirada hacia cada sujeto, al igual que la investigadora, a partir de un papel como profesor o profesora y como estudiante.

A modo de profundizar el análisis crítico de esta última categoría, la que se sitúa desde una función específica para cada sujeto, adulto, adulta, niño y niña, dentro de un contexto escolar, se consideró un Registro Etnográfico y una Observación Participante. En ambos registros se pudo concretar una interpretación final, enfocada a develar las prácticas

³¹ Véase Anexo 13: Estructura organizacional, construcción de categorías de Análisis.

cotidianas y permanentes dentro del contexto escolar entre las adultas del nivel³² y los sujetos³³, lo que significó analizarlas desde un nivel social más amplio. Luego, siguiendo una dimensión explicativa del análisis de los discursos, estas prácticas educativas significaron ser constituyentes, tanto directa como indirectamente, en las construcciones de representaciones de los niños y niñas.

Para abrir paso a una discusión y reflexión sobre la Imagen de Infancia en estos sujetos, y que se plantea en el siguiente capítulo, cada categoría buscó ser analizada como posibilidad de ser explorada en profundidad dentro de futuras investigaciones; se deja abierta una puerta hacia nuevas discusiones y cuestionamientos sobre los discursos de los niños y niñas, y que en este estudio en particular, se observan como una oportunidad para analizarlos y comprenderlos desde diversos puntos de vista y enfoques disciplinarios, ya que estos no son los únicos legítimos para cumplir este propósito en el amplio campo investigativo.

4.1 Análisis del reconocimiento de la palabra infancia

Para introducirnos en esta categoría, se debe especificar lo que se entenderá por infancia. La *infancia*, con minúscula, se refiere a la palabra³⁴, en contraste con lo que se entiende como significado del concepto *Infancia*, con mayúscula, planteada en los referentes teóricos. Esta distinción está relacionada con la adquisición del lenguaje de los niños y niñas, debido a que, fonológicamente, estos sujetos solo asocian sonidos simples

³² Adultas que poseen el rol de Educadora de Párvulos y Técnico en Párvulos.

³³ Niños y niñas que cumplen el rol de estudiantes.

³⁴ Lexema “infan”, morfema dependiente “cia”

del lenguaje hablado, por tanto, esta adquisición no está completamente desarrollada en ellos y ellas. Esto se debe a que en su nivel de escolaridad no se profundiza el uso del lenguaje desde un enfoque metalingüístico, por lo que parece pertinente hacer dicha distinción.

En concordancia con lo anterior, los sujetos expresan no conocer la *infancia*, como palabra, pero si se logra develar una representación de ésta cuando se analizan los discursos desde un nivel lingüístico. Veamos:

E: ¿Tú sabes que es la Infancia? Yo no sé, ¿Tú sabes?
S2: (niega con la cabeza)

E: ¿Tú sabes que es Infancia?
S10: No

E: ¿Tú sabes qué es la Infancia?
S5: (niega con la cabeza)

A simple vista, pareciera ser que los sujetos desconocen totalmente la *Infancia*, como concepto, lo que podemos problematizar desde un análisis descriptivo, ya que los discursos en los sujetos presentan diferentes funciones gramaticales. Se devela primero la función ideacional, a través del uso de atribuciones, cuando los sujetos se refieren a la palabra *infancia*, por un lado, como **objetos**:

S2: Em (...) cómo, se parece como una iglesia

S8: Un iglú

S8: La rana

S8: “(...) Un zapato, juegos, un parque, un niños (sic) y, y un, y, y pelo”

S5: Iglú

Por otro lado, en relación a **acciones**:

S2: Cómo, hacer las tareas en, estudiando en lo que le dicen

S3: “Emm, cuidar a las personas”

Y, por último, la palabra *infancia* se relaciona con algunos **aprendizajes** enseñados en la escuela:

S5: “La ‘I’”.

S3: Mmmmm, como las vocales

S3: Ammm, los números

Los modos lingüísticos empleados por los sujetos son usados desde su función relacional. Uno de estos modos es el **declarativo**, en relación a manifestaciones de la palabra *infancia*:

S1: La Infancia es lo que, lo que hace los niños jugar

S9: (...) lo que pasa es que la Infancia es muy importante

Otro modo lingüístico es el **interrogativo**, presente en las preguntas que formulan los sujetos a modo de respuesta sobre la palabra *infancia*:

S3: ¿E-Es cuidar el planeta?

S8: ¿Una mesa?

S8: ¿Una casa?

S8: ¿Un pez?
S8: Y un ¿Pato?
S8: ¿Como la iglesia?

S5: ¿Silla?

El **imperativo** es el modo lingüístico menos presente, pero significativo, en cuanto a una función relacional sobre la *infancia*, como palabra:

S9: (...) si no la hací (sic), si no la hací (sic) no vay (sic) a aprender cosas de la Infancia

La función identitaria del texto, se traduce en la articulación de los modos verbales dentro de la cohesión y estructura textual. En este sentido, las modalidades verbales **indicativa**, **subjuntiva** e **imperativa** se encuentran íntegramente relacionadas con las modalidades lingüísticas, puesto que actúan en función de declarar acciones de la palabra *infancia* (indicativa), expresar dudas o posibilidades de la palabra *infancia* (subjuntiva) e imponer una condición ante la palabra *infancia* (imperativa).

Teniendo esta construcción de análisis descriptivo, es posible adentrarse a una dimensión más discursiva, con el sentido de interpretar estos discursos como un proceso de distribución, enfocado en la conexión explicativa entre los textos particulares, con su naturaleza como práctica social en la que éstas forman parte. (FAIRCLOUGH, 1998).

De este modo, la misma intertextualidad de los textos permite una interpretación de carácter contradictorio, puesto que se evidencian disimilitudes y diversidades, en cuanto a la función del discurso como práctica discursiva entre estos mismos. Sin embargo, al considerarse la *infancia*, como palabra, se debe analizar interpretativamente como tal. Por ello, se considerará como nivel sustancial la fuerza de las expresiones, es decir, los tipos de actos de habla presentes en los textos que, en particular, conviene ser abordados acorde a

su segunda clasificación: la intención del hablante. Aquí es donde se encuentran tipos de actos de habla tanto **directos** e **indirectos**, como **asertivos** y **declarativos**, y que se destacan a continuación:

- **directos:**

S1: La Infancia es lo que, lo que hace los niños jugar

- **indirectos:**

S1: La infancia es algo que hay (pausa) significa que nosotros, oos (pausa) jugar

- **asertivos:**

S9: (...) si no la hací (sic), si no la hací (sic) no vay (sic) a aprender cosas de la Infancia

- **declarativos:**

S9: (...) la Infancia es muy importante

Teniendo presente este nivel interpretativo, es posible explicar esta categoría desde diferentes niveles de organización social. No obstante, estos contextos se conectan entre sí cuando retomamos la noción de la palabra *infancia*, como condicionante en el análisis.

En primer lugar, desde un contexto de situación, se interpreta que los sujetos tienen un acceso restringido a la *infancia*, como palabra.

E: ¿Has escuchado la palabra Infancia antes?

S4: (niega con la cabeza)

E: ¿Has escuchado la palabra Infancia antes?

S6: (niega con la cabeza)

E: ¿No? ¿Has escuchado la palabra Infancia antes?

S7: Mm, nunca

Tomando en cuenta el contexto de institución (escuela) se podría afirmar que la *infancia*, como palabra, desde una característica social más amplia, no está masificada, es decir, no es de uso cotidiano en el contexto social. Por un lado, se reafirma la “falta de” importancia o “falta de” relevancia que la palabra *infancia* posee en el lenguaje consuetudinario de los adultos y las adultas, más significativos y cercanos a estos sujetos.

Por otro lado, este supuesto semántico incoherente en la categoría de *infancia*, se suma a que ésta, como palabra, se ha comenzado a usar recientemente en el ámbito social y político, debido en gran parte a una creciente preocupación por el cuidado y atención de niños y niñas en instituciones gubernamentales de nuestro país. Ejemplo de lo anterior es la creación del Consejo Nacional de la Infancia en el año 2014; esta agrupación ministerial contrapone el uso de la palabra “menores”, al referirse a los y las infantes, presente en varias asociaciones y centros de similar índole y función³⁵ creados en décadas anteriores.

Esta “ausencia” de la *infancia* como palabra en el lenguaje social, permite analizar esta categoría desde un rol del discurso. A lo anterior, se explica el evento discursivo de los sujetos como práctica social en función de contribuir a la reproducción, en el sentido que los niños y niñas reconocen la *infancia* únicamente desde una construcción fonológica y no conceptual, lo cual conlleva a analizarlo fundamentalmente como potencial lingüístico, al ser la *Infancia* un concepto compuesto por un campo semántico más amplio y complejo para los sujetos. Empero, esto no se debe a su complejidad semántica, sino principalmente a su “falta de” uso cotidiano; no es porque esta sea una palabra más abstracta que otras, sino

³⁵ Tal es el caso del “Servicio Nacional de Menores” (SENAME) y Centros de Internación Provisoria de menores.

que, tal como se menciona al inicio de esta categoría, la adquisición del lenguaje de los niños y niñas, a los cuatro y cinco años de edad, no les permite definir conceptos, sino asociar sonidos de palabras.

A modo de delinear una base en el planteamiento de los próximos análisis, en cuanto a la persona Adulto y persona Niño y sus interacciones en el ámbito de orden social, se abordarán dos casos en donde cada sujeto se refiere, dentro de la estructura del mismo texto, al campo semántico de la palabra *infancia* en incoherencia con el significado real³⁶ del concepto de *Infancia*. Es en esta lejanía de significados donde se presenta la necesidad de buscar, en detalle, las conexiones entre los discursos de los sujetos y las prácticas sociales de las que forman parte.

El primer caso presenta esta lejanía entre ambos campos de significados, cuando el sujeto nombra edificaciones (iglesia, iglú, casa), animales (pato, rana, pez) y objetos (mesa, libro, trofeo, silla, foto, cuentos) que va observando en ese momento, para referirse a su parecido con la palabra *infancia*:

E: (...) ¿Tú sabes lo que es la Infancia? Yo no sé ¿Tú sabes qué es?

S8: (niega con la cabeza)

E: ¿Y qué puedo poner que se parece a Infancia?

S8: ¿Como la iglesia?

E: Como una iglesia, ya, muy bien ¿Qué más se te ocurre?

S8: Un iglú

E: Un iglú, ya

S8: ¿Una casa?

E: La casa

S8: Unna ¿Lana?

E: Lana, ya

S8: La rana

E: ¿Rana? Ya ¿Qué más se parece a Infancia?

S8: ¿Un pez?

E: (susurrando) Un pez

³⁶ Referido a la Imagen de Infancia, como concepto, definida en el segundo capítulo por Kohan (2008)

S8: Y un ¿Pato?
(S8 comienza a mirar los objetos que menciona a continuación)
S8: ¿Una mesa? Una silla, un libro, una igles... un, un trofeo, una foto, y libros y cuentos
E: ¿Todo eso se parece a Infancia?
S8: (afirma con la cabeza)

(Transcripción Entrevista Individual 8)

En el segundo caso, esta incoherencia se enuncia como contradicción cuando el Sujeto 3 afirma conocer el significado de la palabra *infancia*. No obstante, este campo semántico no concuerda con el del concepto de *Infancia*, ya que lo relaciona lingüísticamente de modo **interrogativo**.

E: (...) ¿Qué es la Infancia? ¿Tú sabes qué es?
S3: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Si? ¿Me puedes contar porfa (sic)?
S3: (*susurrando*) ¿Ee-es cuidar el planeta?
E: ¿Infancia es cuidar el planeta?
S3: Mmmm
E: ¿Tú crees eso?
S3: (*asiente con la cabeza*)

Posteriormente, el sujeto asevera en su discurso, conceptos matemáticos y lingüísticos atribuidos en función de relacionar la palabra *infancia* con otras palabras:

E: ¿Qué más crees que es Infancia?
S3: Emm, cuidar a las personas
E: ¿En serio?
S3: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Y qué puedo poner que se parece a Infancia? ¿En mi tarea?
S3: Mmmmmm, como las vocales
E: Las vocales
S3: Em
E: ¿Qué más?
S3: Ammmm, los números yyyyyy las cosas que quieres ver

Sin embargo, es más adelante en el enunciado del Sujeto 3, donde es posible vislumbrar cierta conexión entre el campo semántico del concepto de *Infancia* con el de *infancia*, como palabra. Este punto se describe en el modo verbal **indicativo** cuando el sujeto nombra acciones en función de detallar su significado de la palabra *infancia*:

E: (...) ¿Tú sabes alguna palabra que se parece a Infancia?

(*pausa*)

S3: (*susurrando*) Significa. Significa aprender

E: Significa aprender

S3: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Qué más se te ocurre?

(*sonidos de vehículos provenientes del exterior de la sala*)

S3: Tener silencio en la sala, que nadie (sic) grite

E: Silencio en la sala, que nadie grite

(*suena timbre del colegio de fondo*)

S3: Que nadie les pegue a las tías

E: Que nadie les pegue a las tías. Wow ¿Todo eso crees que significa Infancia?

S3: (*sonríe*)

En ambos casos, las acciones descritas por los sujetos se basan en una idea “correcta” o a una “verdad incuestionable” para ellos. En una primera instancia, esto se explica a partir de la asociación de palabras que se enseñan dentro del contexto institucional (los números, las vocales, los animales) y que son aprendizajes esperados dentro del marco curricular del nivel escolar acorde a la edad de los sujetos³⁷.

En segundo lugar, estas asociaciones provienen desde un contexto de situación, cuando el sujeto alude a objetos presentes en el espacio físico durante el proceso discursivo de la entrevista.

³⁷ Estos aprendizajes señalados se encuentran en los Núcleos de aprendizajes de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia: “Relaciones lógico matemáticas y de cuantificación” junto con “Seres vivos y su entorno” en el Ámbito de “Relación con el medio natural y cultural”; y “Lenguaje verbal” dentro del Ámbito de “Comunicación”.

(S8 comienza a mirar los objetos que menciona a continuación)

S8: ¿Una mesa? Una silla, un libro, una igles... un, un trofeo, una foto, y libros y cuentos

Esta denominación de objetos se explica desde una categoría analítica que refiere al sentido común, puesto que esta enunciación de elementos concretos no se asocia a otro contexto de orden social más que el de situación.

Finalmente, los sujetos atribuyen una relación semántica entre la palabra *infancia* y el concepto de *Infancia* cuando declaran acciones y situaciones concordantes con prácticas sociales dentro del contexto de institución. En la gramática de los enunciados estas atribuciones son descritas en modos verbales **indicativos**:

S3: Tener silencio en la sala, que nadien (sic) grite

E: Silencio en la sala, que nadie grite

(*suena timbre del colegio de fondo*)

S3: Que nadie les pegue a las tías

Lo anterior, conlleva a una cohesión, entre estos textos en particular, cuando los sujetos enuncian descripciones del mundo real al emplear verbos en modo **indicativo**, esto en función de señalar aspectos referentes al contexto de situación e institucional. Visto de otro modo, los eventos discursivos en estos textos, de forma individual, indican tanto conceptos, que forman parte de los conocimientos que se espera que los sujetos aprendan durante su periodo escolar, como a acciones, referidas a comportamientos que el sujeto homologue en su conducta. Lo anterior, como un modo en que el sujeto asocia *algo que (el adulto o adulta) me ha enseñado antes* (“los números”, “las vocales”, “guardar silencio en la sala”) como posibilidad de respuesta apropiada ante una interrogante que interpela al significado de la *infancia* como palabra. Debido también, a que el sujeto no puede responder a esta pregunta desde una significación como concepto de *Infancia*, este se apoya en la asociación de conocimientos previos aprehendidos en el ámbito social escolar;

asimismo, se hace evidente en el discurso una importancia “eco-ética”, asociada al cuidado del medio ambiente, las personas y los animales.

Por otra parte, este carácter de utilidad a cierto tipo de respuestas de los sujetos, puede explicarse según la relación interpersonal entre la entrevistadora con estos mismos. La relación entre ellos condicionaba cada evento discursivo, debido en parte, a que la entrevistadora se encontraba sujeta a su carácter como profesora dentro del contexto institucional³⁸, y a que también, el sujeto interpreta la situación de entrevista como una tarea a la que este debe responder³⁹.

A modo de abrir una interrogante tras este exhaustivo proceso analítico, se expone un caso que sobresale por su particularidad en cuanto a la similitud entre los campos semánticos de la palabra *infancia* y del concepto de *Infancia*. El significado real del concepto de *Infancia* se asoma en el discurso del Sujeto 1, cuando se hace presente el juego como actividad referida a una cierta persona gramatical⁴⁰ (“nosotros”).

En primer lugar, el Sujeto 1 afirma conocer la palabra infancia:

E: ¿Sabes qué significa? ¿Me quieres contar?

S1: (asiente con la cabeza)

³⁸ Carácter asociado a la relación semántica que realizan los sujetos en sus discursos, fuera del contexto de la entrevista, cuando nombran, en el contexto institucional, a la entrevistadora como: “tía” de igual forma que al referirse a la Educadora y Técnico de su nivel escolar.

³⁹ Para profundizar en ambos puntos, véase el análisis de la categoría 4.3.2 Profesor-Estudiante, donde se explica esta condicionante, desde la perspectiva de relaciones interpersonales entre los sujetos con la entrevistadora.

⁴⁰ Persona gramatical de tipo *personal tónico*, designado a una primera persona plural.

Sin embargo, lo relevante de este caso se presenta cuando se le interroga al sujeto, con el fin de que éste amplíe este significado afirmado:

E: ¿Sabes qué significa? ¿Me quieres contar?

S1: (*asiente con la cabeza*)

E: A ver, cuéntame

S1: La infancia es algo que hay (*pausa*) significa que nosotros, oos (*pausa*) jugar.

E: La Infancia ¿significa jugar?

S1: (*asiente con la cabeza*)

Desde una dimensión explicativa, el evento discursivo se relaciona con las prácticas sociales a un nivel de orden social más amplio, ya que los discursos de los adultos y las adultas asimilan la actividad del juego como propias de los niños y las niñas. En una dirección más particular, el juego es un componente indispensable a la hora de realizar actividades en las escuelas con el fin de hacer lúdicas estas prácticas educativas⁴¹.

La particularidad de este caso proviene del hecho que ambos padres del Sujeto 1 son profesores, y la madre, en particular, es profesora de “Filosofía”⁴². La profesión de ambos padres se torna fundamental cuando se interpreta el campo semántico del sujeto, ya que explica, por un lado, su construcción del lenguaje más compleja que el de los y las demás sujetos, al usar un vocabulario más amplio. Por otro lado, la intertextualidad de su discurso se refleja en la asimilación de estilos, cuando menciona ejemplos y describe acciones en función de explicitar su significado de la *infancia* en cuanto a palabra.

⁴¹ De igual forma, lo lúdico fue un factor importante al momento de levantar temas durante las entrevistas. En este sentido, y a modo de contextualizar al lector o lectora, el sujeto “profesor Carlos” nombrado al inicio de cada entrevista fue un personaje creado por parte de la investigadora, quien realizaba su Práctica Profesional durante el transcurso de la investigación, por lo que referirse a este personaje como alguien que dio una tarea a la entrevistadora, conllevó a que el sujeto se inclinara a responder a sus preguntas como modo de ayudarla.

⁴² Asignatura de estudio que trata, en los niveles escolares medios, temas tanto morales y éticos, como de esencias y propiedades de la naturaleza humana.

A continuación, se destacan (en subrayado y en corchetes) las cláusulas que articulan el texto al momento que el sujeto construye su idea, y la enuncia, a modo de atribuciones:

E: ¿En serio? ¿Y que más sabes?

S1: [La Infancia es lo que], lo que [hace los niños jugar], por ejemplo, [hay un, un, un auto] [que los lleva hasta arriba y hasta abajo].

E: Ya ¿Y que más hace ese auto?

S1: [Ese es un columpio] que, [que hace un juego de la Infancia] que, [que tiene un, un conocimiento] [que ahí suben y bajan los niños].

Como cierre a esta categoría, se llega a la siguiente interrogante: ¿Por qué este sujeto en específico sabe, o se acerca más, al campo semántico de la *Infancia*, entendida esta como concepto, siendo que en el común de los casos, la interpretación concluye con que los sujetos no lo sepan?

El por qué estos rasgos de significado sean errados, efectivamente comprueba que la palabra *infancia* no es empleada en los discursos sociales cotidianos. Lo anterior profundiza la discusión sobre la complejidad etimológica que conlleva su propio uso y, en lo particular, su relación con las definiciones presentadas en los diccionarios, la literatura e investigaciones, tanto sociales y científicas, en torno a la *Infancia*.

Asimismo, se llega a cuestionar, en parte, las prácticas educativas en torno a la adquisición del lenguaje de los niños y niñas en el nivel pre-escolar. Esto se fundamenta en el hecho que solo el Sujeto 1 presenta un vocabulario y gramática más extensa que el resto de los sujetos; en este sentido, se releva la adquisición del lenguaje en función de acercarse más a un desarrollo metalingüístico dentro de los niveles educativos pre-escolares, puesto que son capaces, de alguna forma u otra, de buscar relaciones semánticas entre palabras y conceptos. Esto lleva a recalcar la labor que la Filosofía, como asignatura, posee en la

educación de los niños y las niñas, pero que, sin embargo, se ausenta en las Bases Curriculares en Educación Parvularia.

4.2 Análisis de representaciones de la persona Adulto y Niño⁴³

Teniendo claro el reconocimiento de los sujetos sobre la *infancia* como palabra, para aspirar comprender su Imagen de Infancia en cuanto a concepto, se debieron reconstruir las siguientes categorías. Tanto la “Persona Adulto” como la “Persona Niño” fueron categorías construidas en relación a los discursos de los sujetos y a sus dimensiones con potencial analítico. Sin embargo, ambas categorías debieron reedificarse en función de conocer e interpretar las representaciones de estos sujetos sobre los adultos, las adultas, los niños y las niñas dentro de la escuela, la familia y/o el mundo.

4.2.1 Persona Adulto

Referente al punto anterior, la persona Adulto consistió en ser una categoría de análisis en sí misma, ya que es posible examinar significados en el ámbito social más amplio a partir de aspectos que sobresalen en el análisis interpretativo de los discursos de los sujetos. Estos aspectos son presentados en las siguientes dimensiones:

⁴³ Ambos conceptos se usarán con mayúsculas para englobar el género masculino y femenino, puesto que fueron presentados, fonológicamente, de esta forma a los sujetos, en orden de evitar supuestos en torno a una diferenciación de género.

4.2.1.1 Construcción de la persona Adulto según otro reconocible.

En un nivel de análisis descriptivo, los sujetos admiten conocer adultos y adultas como personas que ellos y ellas reconocen, en espacios y contextos diversos, tanto familiares, como institucionales.

E: (...) ¿Y la mamá es un niño?

S1: No

E: ¿Qué es tu mamá?

S1: Es, es adulta

S3: Amm, ermm. Mmm, como las tías, las mamás, los papás

S3: Los vecinos. Y Dios (...)

E: ¿Y tú abuelita es un adulto o es un niño?

S10: Un adulto

Asimismo, el vocabulario empleado para referirse a la persona Adulto se encuentra, únicamente, en función de nombrar adultos y adultas que conocen y reconocen en el mismo momento:

S5: Es mi papá

S5: Y se llama "A"

S8: Mi mamá, mis, mmmmi papá (tose) yyyy, él (indicando a hombre sentado a un lado de la mesa con computador) la "A"

E: Ya

S8: Y ella (indicando a mujer sentada tras escritorio)

E: Ella ¿La secretaria?

S8: (asiente con la cabeza)

E: (susurrando) Muy bien

S8: Y tú (indicando a entrevistadora)

S6: Y tú eres un adulto

E: ¿Yo soy un adulto?

S6: Sí (...) y eres una tía (...)

E: ¿Y las tías son adultos?

S6: Si

S2: Los adultos que son las personas, los que, los que son los papás

No obstante, al analizar la gramática misma del texto se logra develar, por un lado, una función ideacional en cuanto a atribuciones, puesto que los sujetos le asignan una identidad a la persona Adulto. Por otro lado, una función relacional se presenta en base al tipo de pronombres que los sujetos emplean y que, en este caso, son de carácter **personales**⁴⁴ y **posesivos**⁴⁵; ambas funciones son complementadas con las siguientes dimensiones, las cuales se centran más en la función identitaria del texto, ya que esta profundiza la construcción representativa de los sujetos en torno a la persona Adulto.

4.2.1.2 Construcción de la persona Adulto según las características físicas

Esta dimensión apunta a las diversas características físicas que los sujetos atribuyen a la persona Adulto. Estas características se repiten entre sí, en cuanto a vestimenta, accesorios, tamaño y constitución física (partes del cuerpo que este posee):

S5: (interrumpe) Lentes

S5: Lo usan los adultos

S5: Ropa

S5: Zapatos

S5: Chaleco

⁴⁴ Este tipo de pronombre puede separarse como personal tónico (“Y tú eres un adulto”) y personal átono (“(...) Los vecinos”)

⁴⁵ El cual se suma también al uso del pronombre de tipo enclítico en función de nombrar a la persona Adulto que reconoce (“Es mi papá (...) Y se llama ‘A’”)

S7: Una abuelita-un abuelito grande
S7: Hermanos (sonriendo) Hermanos grandes
S7: Ehm, ehm (sonriendo) Tías grandes
S7: Ehm (pausa) Una abuelita grande

S8: Una persona
S8: Un humano
S8: Unnnn. Que tiene huesos
S8: (mirando partes del cuerpo en entrevistadora) Y que tiene manos, que tiene ojos, tiene nariz y tiene pelo, boca, dientes, lopa (sic) pies y manos

S9: Los adultos son personas mayores
S9: También es una persona amada por su familia (...) Porque, porque los adultos también tienen padre, no se crearon entre sí

En este sentido, se interpreta una representación de lo físico de la persona Adulto, única y homogénea, y que proviene de la fuerza de las expresiones en el texto. Por un lado, el tipo de acto de habla presente en el discurso de los sujetos es el **asertivo** o **representativo**, lo cual deviene de una finalidad expresiva del sujeto para afirmar su construcción de la persona Adulta según determinadas características físicas.

S3: Em un adulto es cuando es bebé y crece más (susurrando) y crece más. Hasta que es un, unnn, crece más y crece más (indica con sus dos manos una altura mientras mantiene ambos brazos abiertos) y ahora es un adulto

Por otro lado, la intertextualidad se destaca en este caso como construcción asimiladora, en el sentido que se incorporan diferentes funciones gramaticales en la estructura textual de cada discurso al texto en general; este último actúa como producción discursiva de los sujetos sobre las representaciones del Adulto como persona.

En una dimensión más profunda, el texto se dimensiona como evento discursivo, el que se explica cómo práctica social, puesto a que el discurso de los sujetos, afirma una representación de la persona Adulta como real. Esto se presenta en acciones sobre un hecho concreto (el comer), en un modo verbal **indicativo** (comen); esto se evidencia en el siguiente caso:

S2: Cuando comen tanto pueden comer mucho más con las frutas
S2: Adulto es cuando, cuando se comen todo y crecen

No obstante, este mismo modo verbal se transforma. En el siguiente caso, el sujeto emplea pronombres **reflexivos** (mos), delatando una reacción a sí mismo, de forma directa:

S10: Es cuando una mamá se pone glande (sic)
S10: Cuando crecemos
S10: Cuando comemos
S10: Cuando almorzamos
S10: Cuando dormimos

Por tanto, se interpreta que el sujeto representa una realidad, inclinada a una relación de lo físico de la persona Adulto, con su propio desarrollo fisionómico. Asimismo, esta representación se encuentra inmersa en una categoría analítica explicativa de carácter hegemónico.

Por un lado, la idea aristotélica en cuanto a la nutrición, se describe en el texto en cuanto a la alimentación y el descanso. El modo **reflexivo**, refuerza la idea de “llegar a ser” persona Adulto, con el hecho de comer y dormir.

Por otro lado, el evento discursivo forma parte de un proceso histórico y social, dentro de un núcleo de relaciones de poder. Esto se revela en los siguientes ejemplos, cuando el sujeto afirma saber que es “un adulto”, pero su argumentación demuestra un

componente accional enunciativo de tipo **afectivo** en la cláusula: “Es que mi mami (sic) me dice eso”:

E: (...) ¿Tú sabes que es un adulto?

S6: Si

E: ¿Qué es?

S6: Eeehh, un adulto es, es un adulto

E: Ya

S6: Y tú eres un adulto

E: ¿Yo soy un adulto?

S6: Si

E: (*interrumpe*) ¿Cómo sabes?

S6: Es que mi mami (sic) me dice eso y dice que los adultos trabajan, eh h h h h h, ah también hay adultos que pintan, hay adultos queeee trabajan en piscinas, hay adultos queeee colgan (sic) la ropa en su casa

En resonancia con lo anterior, este componente accional se aleja de lo cognitivo y conductual en el enunciado. No obstante, es posible adentrarse a este último componente en la siguiente categoría, puesto que esta se aboca a las representaciones de los sujetos sobre la persona Adulto según las acciones que realiza.

4.2.1.3 Construcción de la persona Adulto según la forma de actuar

La presente dimensión se describe a partir de un proceso de análisis más amplio. La forma y organización lingüística empleada por los sujetos, para referirse a su representación del Adulto como persona que actúa de una forma específica, es extensa y compleja, por lo que se ramifica en singularidades con significado en sus diversas funciones.

En un nivel descriptivo, los sujetos usan palabras singulares en función de expresar acciones concretas de la persona Adulto. En una primera instancia, la persona Adulto se describe como alguien que realiza acciones precisas que el sujeto afirma conocer:

E: (...) ¿Y sabes que hacen los adultos?

S3: Mmm, si

E: ¿Qué hacen?

S3: Ir al trabajo

S5: Ya sé, ya sé, ya sé. Va'l (sic) trabajo

S5: Se queda en la casa loos, domingos

S5: Los únicos días que va al trabajo son (usando los dedos de su mano para contar) lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y sábado

S9: Los adultos también, ellos, se ac-en la noche se ponen su pijama y se acuestan en la cama

S9: Y también, en el día, se levantan, se ponen su ropa, van pa'bajo (sic) toman desayuno y hacen las otras cosas que tienen que hacer

S1: Los adultos ahí hacen, los, los, las comidas que, que hay que comer, como, como mentitas, (pausa) como, como el algodón de azúcar, que eso no es saludable, y, helado, y, y coyac, los coyac que son de leche y no tienen chicle.

E: O sea, los adultos hacen comidas

S1: Sí

E: ¿Y qué más hacen los adultos?

S1: Venden

E: ¿Venden también?

S1: Si

S2: Los adultos que son las personas, los que, (...) trabajan

S6: (...) también hay adultos que pintan, hay adultos queeee trabajan en piscinas, hay adultos queeee colgan (sic) la ropa en su casa

S6: Mira, los adultos descansan cuando, cuando hacen mucho trabajo, porque se pueden cansar

E: ¿Y sabes que más hacen los adultos? Me dijiste que se bañan, se visten

S7: Leen

S8: Cocinan, lavan la lopa (sic) cuelgan, le dann, le dan pecho a los bebés

S10: También toman café, ven un poco el celu (sic)
S10: Ven tele
S10: Se sientan un ratito (sic)
S10: Hacen la leche
S10: Hacen el almuerzo. Andan en auto, caminan
S10: Hacen asedo (sic) hacen aseo también

En una segunda instancia, la función ideacional se expresa a través de las atribuciones que los sujetos le otorgan a la persona Adulto según acciones. Estas, por un lado, constituyen a una cláusula mental de tipo intransitiva, puesto que la acción que enuncia el sujeto provoca un cambio que solo atañe a la persona Adulto. Sin embargo, ciertas acciones también se significan, por parte del sujeto, como una acción transitoria en su función ideacional; estas se refieren a procesos de acción que impactan, de una forma u otra, al mismo sujeto hablante.

A continuación, se presentan ejemplos que ilustran estos dos tipos de cláusulas mentales. La primera desde la posición de la persona Adulto como alguien que realiza una acción que atañe al sujeto:

E: (...) ¿Y sabes qué es? ¿Un adulto?
S5: (asiente con la cabeza)
E: ¿Qué es un adulto?
S5: Una persona que te cuida

S7: Y también juegan a veces conmigo
E: Juegan a veces contigo
S7: (asiente con la cabeza)
E: ¿Y a que juegan por ejemplo?
S7: Por ejemplo, el "A" [nombre hermano 1] fue a jugar una vez, pero fue una vez no más
E: ¿Y a que jugaron?
S7: Erm, yo juego muchas veces solita, pero un adulto pue-un adulto... un adulto juega conmigo

Por otro lado, se demuestran casos donde los sujetos describen estas acciones sin un efecto reactivo hacia ellos y ellas:

S8: (...) le dann, le dan pecho a los bebés, cuidan a los hijos y los, y lo-y comen
S8: Y los llevan a pasear
S8: A los juegos o a un, o a unnn, a un parque donde le pueden contar diferentes cosas a los niños los padres

E: ¿Y tú abuelita es un adulto o es un niño?
S10: Un adulto
E: Ahh ¿Y que hace tu abuelita?
S10: También cocina, y toma cuchidos (sic) hace el admuezo (sic) toma café, come pan, eso nomá (sic) hace
S2: Aamm, cuidan a los niños que no tie-queee les tienen que cuidar
S2: Les enseñan los niños que hacer

S4: Algunas veces mi papá cocina
S4: Algunas veces limpia autos
E: (...) ¿Qué más hace?
S4: Pinta casas
E: (...) ¿Qué más hace?
S4: También eh, también, algunas veces construye casas
E: (...) ¿Y tú papá es adulto?
S4: (asiente con la cabeza)

Referente a las citas anteriores, en ambos casos se describen sucesos y acontecimientos en atribución al Adulto según otro reconocible. Sin embargo, esto e refuerza aún más, cuando el sujeto relaciona a la persona Adulto reconocida, con acciones que esta realiza en función de cuidar y proteger a la persona Niño.

S9: Que cuidan a los niños
S9: Para que no se lastimen
S9: Y los cuidan con mucho amor para que, para que no se vayan, no se vayan a otra casa con otros padres
S9: Y también nunca, siempre hay que darle lo que quieren o, oohh se van a ir
S9: Si, cuidan a los hijos
S9: Y los bañan
S9: Los visten y van al colegio los niños

En este caso, el componente accional **afectivo** en el enunciado resurge. Esto se acerca a la categoría analítica explicativa de hegemonía, puesto que el sujeto le otorga cierta responsabilidad a la persona Adulta por resguardar la seguridad de los niños y niñas; en un nivel de orden social macro, esto retrotrae la visión del niño y niña desprotegido en el ámbito de la salud y las políticas públicas⁴⁶.

Desde un punto de vista histórico, esta Imagen de niño y niña desprotegido se explica, en parte, por una evolución en los modelos de crianza dentro del contexto familiar. A partir del siglo XX en adelante, la crianza de los niños y las niñas fue condicionándose por una Imagen enternecida hacia la Infancia; esto significó, además, un cambio en la estructura social, la cual se enmarca por prácticas discursivas apoyadas en el sentimiento de ternura e inocencia hacia los niños y niñas (DeMause,1991).

Con el propósito de facilitar la lectura, se abre un espacio para analizar esta dimensión desde otro punto de vista. Este se relaciona con la descripción de los sujetos sobre ciertas acciones que la persona Adulto no realiza o no puede realizar. Divisemos a continuación, algunos ejemplos:

E: (...) ¿Y sabes lo que no hacen los adultos?

S3: No van al colegio

S3: No tirar papeles en la (susurrando) basura

S3: (...) No aprenden en el colegio

S9: Ellos no-no van a la plaza a jugar

S9: No escalan árboles y tampoco nunca hacen desorden

S7: (pausa) Ehm no andan en un barco

⁴⁶ En este punto, nuevos proyectos de ley se han presentado ante el Congreso este año. Esto debido a los casos de alta mortalidad de niños y niñas dentro de centros del SENAME.

S7: (pausa) Erm, muchas veces no juegan
S7: Tampoco no los han de, tampoco no lo adulto, no, no se quedan en una casa
S7: No so-sol-solo solo se quedan un rato en otra casa y, y-y se van

S10: ¿Qué no hacen? Ah, sí, no jueban (sic)
S10: No juegan y, o, o también ordenan

A un nivel descriptivo, estas citas presentan modos lingüísticos empleados por los sujetos con el fin de **declarar** las acciones que la persona Adulto no realiza (“no van a la plaza a jugar”, “muchas veces no juegan”, “no jueban”). Por otro lado, una función identitaria del texto se evidencia en la articulación entre modos verbales **indicativos**; esto se interpreta como acciones que el sujeto relaciona con su propia realidad (“No van”, “No aprenden”)

La interpretación, en estos casos, se enfoca en la finalidad del hablante por afirmar que la persona Adulta no juega. En este punto, el tipo de acto de habla **representativo** indica que el sujeto niega una acción desde una perspectiva individual; a pesar de haber una ausencia del pronombre **personal tónico** (ellos), el enunciado designa directamente la acción de jugar, a la persona Adulto. Retomemos un ejemplo:

E: (...) ¿Y sabes lo que no hacen los adultos?
S3: No van al colegio
S3: No tirar papeles en la (susurrando) basura
S3: (...) No aprenden en el colegio

En lo particular, el sujeto comenta las acciones que “los adultos” no hacen. En la sintaxis del texto se devela una función ideacional, pero que, llevado a un nivel interpretativo, podemos llegar a dos lecturas. La primera, se enlaza con el tipo de habla **asertivo** mencionado anteriormente, en donde el enunciado afirma una acción como real; no obstante, es en el componente accional **conductual**, en donde es posible aseverar que la acción que declara el sujeto, como “algo que no hace” la persona Adulto, proviene de una tendencia a cierta conducta de esta misma persona.

Por otro lado, una segunda lectura del texto evidencia una asimilación en las funciones de los discursos, lo que permite llegar a un nivel superior de análisis. En este sentido, las funciones discursivas, al ser enlazadas por cláusulas y oraciones en los enunciados, permite observar significados y representaciones, en torno a la conducta de la persona Adulto, incorporados a una práctica discursiva de los sujetos. Por ello, las conexiones en el evento discursivo se ensamblan con las de la naturaleza de las prácticas sociales dentro de la organización social.

Siguiendo el mismo ejemplo anterior, el sujeto menciona las acciones de: “No van al colegio” y “No aprenden en el colegio”, de forma contraria a la representación social de niños y niñas como sujetos que “van a aprender en el colegio”; esta idea se contrapone cuando el sujeto declara que: “[los adultos] No tirar papeles en la (susurrando) basura”⁴⁷.

Por un lado, y siguiendo una perspectiva en cuanto a instrucción de niños y niñas, la escuela es la encargada de enseñar normas y reglas de disciplina correctas, con el propósito de formar “personas de bien”. No obstante, de acuerdo al último enunciado (“[ellos] no tirar papeles en la basura”), el sujeto identifica a la persona Adulto como alguien que no actúa de forma correcta; este último punto se corresponde con las prácticas sociales en el contexto institucional⁴⁸, las que instruyen pautas, éticamente apropiadas en el orden social, al niño y niña particularmente.

⁴⁷ La oración se interpreta en función del tipo de habla **indicativo**, puesto que el sustantivo “basura” en esta se condiciona al hecho de “no tirar papeles en”; entendiéndose esta cláusula, por tanto, como acción transitiva con significado relacional hacia cierto objeto concreto (el basurero), no así en cuanto al sustantivo (basura). El discurso finalmente se interpreta como: “los adultos no tiran papeles en el basurero”.

⁴⁸ Para una mayor profundización sobre este tema, se consideran las orientaciones valóricas en las Bases Curriculares en Educación Parvularia (2005): “(estas) se enmarcan en principios y valores que inspiran la Constitución Política, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y el ordenamiento jurídico de la nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (...)” (pág. 12).

En este sentido, se puede afirmar que la pedagogía actúa como disciplina que encuadra meramente a la Infancia; las prácticas discursivas dentro del contexto institucional se basan en formar futuros ciudadanos y ciudadanas que actúen conforme a la norma, la que se ausenta en la representación del sujeto en cuanto a la persona Adulto que actúa de forma “educada” y civil.

En conclusión, el análisis se cierra, en torno a diversas construcciones que le atribuyen los sujetos a la persona Adulto, las que reflejan diferentes aspectos en el orden social. Sin embargo, la persona Adulto considera solo una parte del espectro total que engloba el Imaginario Infantil de los sujetos. Por tanto, se da la oportunidad de reanalizar esta categoría, de volver a observarla desde una perspectiva parcial, con el fin de establecer ciertos fundamentos en aras de una posterior comprensión, objetiva y cabal, sobre la Imagen de Infancia de los sujetos.

Por un lado, la dimensión explicativa del análisis devela un acercamiento al ámbito familiar de los sujetos, no así al institucional. En una primera instancia, esto se interpreta en el hecho que los sujetos se basan en la persona Adulto, más cercana a su contexto de situación, para representar a la persona Adulto. Recordemos un ejemplo:

S6: Y tú eres un adulto
E: ¿Yo soy un adulto?
S6: Si

Asimismo, en una segunda instancia, el sujeto nombra a familiares, dentro de su construcción representativa de la persona Adulto, según cierto tipo de acciones. Veamos:

S7: Las mamás se pintan
S7: La-las mamá, las mamás se, las mamás se arreglan, se ponen collar
S7: Se ponen pulsera
S7: Erm, se visten

E: ¿Y los papás hacen lo mismo?

S7: Se bañan

E: ¿Los papás se bañan?

S7: (asiente con la cabeza)

S7: Ehh, los p-los papás se visten de papá

S7: Y, y-y los hermanos hacen las cosas que le dicen (sonriendo) la mamá y el papá

S7: Mm, y el, y los hermanos, y los hermanos también se visten

S7: Las hermanas también. Y se bañan

El caso anterior, connota un componente accional del enunciado **cognitivo**. Este componente es posible de interpretar gracias a que el sujeto evoca acciones concretas que sus familiares realizan; asimismo, estas actividades se expresan según un componente accional **conativo**, ya que se evidencia una inclinación hacia un tipo de actuar determinado para cada persona (las mamás, los papás, los hermanos, las hermanas). Esto es precisado por el uso de pronombres **personales átonos** (los, las), que se advierten en los siguientes enunciados:

S7: Las mamás se pintan (...) las mamás se arreglan, se ponen collar

S7: (...) los papás se visten de papá

S7: (...) los hermanos también se visten

S7: Las hermanas también (...)

Acercándose a una categoría analítica explicativa, las representaciones de los sujetos sobre la persona Adulto, se condicen con una Imagen de Infancia hegemónica. En este sentido, las atribuciones en cuanto a cierto tamaño y proporcionalidad a esta persona (lo “mayor”, lo “más grande”), se comparan con la de “menores”, referente a los niños y niñas.

Por otro lado, el discurso del sujeto es naturalizado por prácticas sociales, las que reproducen una importancia en la “buena salud” en la Infancia; el sujeto asimila nociones relacionadas con la alimentación y el dormir, como un modo en que el mismo “llegará a ser” persona Adulto.

En paralelo, esta proyección se vislumbra, más claramente, cuando los sujetos expresan su gusto o deseo por “ser una persona Adulto” algún día:

E: (...) ¿Te gustaría ser alguna vez adulto?

S9: Sip (sic)

E: (...) ¿Cómo serías? ¿Cómo te gustaría ser?

(pausa)

S4: Grande

E: ¿Si? ¿Te gustaría hacer las cosas que hace tu papá?

S4: Si

E: ¿Y te gustaría ser adulta alguna vez?

S2: (asiente con la cabeza)

E: ¿En serio? ¿Por qué?

S2: (riendo) Para hacer todo lo que yo quiera

E: (sonriendo) ¿Siendo adulta harías entonces lo que tú quieras?

S2: (asiente con la cabeza)

En este sentido, se retrotrae una función ideacional en la representación de la persona Adulto, al momento de asociar este anhelo, como condicionante para realizar actividades; estas se relacionan, tanto con el ámbito laboral (ir al trabajo, ser carabinera, ser doctora y maquilladora), como con el comercial (comprar lentes de ver). Estos casos se describen en los siguientes enunciados:

E: (...) ¿Y te gustaría ser adulto alguna vez?

S3: (asiente con un sonido)

E: ¿Si? ¿Por qué?

S3: Es porque, para que vaya al trabajo

E: ¿Te gustaría ir al trabajo?

S3: (asiente con la cabeza)

E: ¿Y te gustaría ser adulta alguna vez?

S6: Si

S6: Me gustariaaaaaa, mm, seeeer, unnn cara-una carabinera

E: ¿Y qué harías?

S6: Eh, llevaría a los ladrones a la cárcel, mmm
S6: Ehhhh, pudiera (sic) lavar la ropa
S6: Pudiera nadar en la piscina honda

E: (...) ¿Te gustaría ser adulta alguna vez?
S8: (asiente con la cabeza)
E: ¿Cómo te gustaría se...?
S8: (interrumpe) Adulta
E: Adulta ¿Cómo te gustaría ser?
S8: Mmm, doctoras, mm, maquilladora
E: Ya
S8: Mmm, maquillar, maquillas a las pelsonas (sic)

E: (...) ¿Te gustaría ser adulto algún día?
S5: (asiente con la cabeza)
E: ¿Cómo te gustaría ser?
S5: Emmm, como deee, cuatro años
E: Ya ¿Y qué harías?
S5: Mmm
E: (interrumpe) ¿Cuándo seas adulto?
S5: Lo mismo queee mi papá
E: ¿Cómo qué? ¿Qué hace tu papá?
S5: Bueno, va al trabaaajo, se pone lentes, pero no usa lentes de sol, usa lentes de ver
E: (asiente con un sonido)
E: Muy bien ¿Y que más harías?
S5: Ehh, me compraría lentes de sol
E: (ríe) ¿Y ahora no puedes comprarte lentes de sol?
S5: Ah no, ya tengo, perdón eran lentes de ver
E: Ah te comprarías lentes de ver, muy bien ¿Y ahora no puedes comprarte lentes de ver?
S5: No, porque no sé adónde venden
E: Ah, pero ¿Cómo podríamos saber?
S5: Mi papá me llevaría porque, aaaah, porque él se compró sus lentes
E: Que buena idea ¿Qué más te gustaría hacer?
(pausa)
S5: Cuando cumpla diez años me gustaría leer libros

No obstante, el anhelo por ser persona Adulta se refuerza, asimismo, por aspectos que el sujeto rememora. Por un lado, el enunciado se compone **cognitivamente**, cuando el sujeto asocia el hecho de realizar cierta acción (comerse toda la comida) con una cualidad específica de la persona Adulto (ser grande). Veamos un ejemplo:

E: ¿Y te gustaría ser adulta algún día?
S1: ¿Si?
S1: Me gustaría veterinaria, después voy a ser cantante.
S1: Porque yo me como toda la comida
E: O sea ¿Tienes que ser grande para ser veterinaria?
S1: Si, pero puedo ser una niña chica, así

Por otro lado, el sujeto le atribuye una acción a la persona Adulto (amar a los hijos), la que valora positivamente, a partir de un componente **afectivo**:

E: (...) ¿Y cómo te gustaría ser?
S3: Em, una buena persona
E: Una buena persona
S3: Cuidar a mis hijosss, y amar mis, amar a misss, amar como a mis hijos todo el día

En una última instancia, se procede a explicar esta segmentación de identidades desde la otra vereda: la persona Niño. Por tanto, el análisis en la siguiente categoría, se posiciona dentro de las representaciones que los sujetos construyen, en base a las mismas dimensiones planteadas en la categoría persona Adulto; en este aspecto, la Imagen de Infancia se canaliza, en cuanto a una Imagen subjetiva de los sujetos, sobre su propia Infancia.

4.2.2 Persona Niño

La presente categoría, es analizada en función de dilucidar ciertos aspectos que quedaron inconclusos en la anterior. Por tanto, para facilitar la examinación de esta particular esfera de representaciones, el texto presenta una misma organización y estructura que esta última; estructura que abre la posibilidad de localizar correlaciones entre la persona Adulto y persona Niño, presentes en las siguientes dimensiones.

4.2.2.1 Construcción de la persona Niño según otro reconocible

Esta dimensión se inicia, con el reconocimiento de la persona Niño. Los sujetos mencionan nombres propios, con la finalidad de referirse a diferentes individuos (en comillas), tales como los siguientes:

E: ¿Conoces a algún niño?
S1: (asiente con la cabeza)
E: ¿Quién?
S1: Mmm, a la “A” [nombre prima 1]

E: ¿Y conoces a algún niño?
S3: Amm, como, el “A” [nombre amigo] que me viene a visitar cuando es lunes es feriado

E: ¿Conoces algún niño?
S4: (asiente con la cabeza)

Un análisis lingüístico de estos casos, permite fundamentar esta asociación enunciada por el sujeto, hacia otra persona Niño. Por un lado, el sujeto demuestra reconocer a otra persona Niño, cuando relaciona gustos y acciones particulares. Esto se interpreta, por el uso de pronombres **personales tónicos** (yo, ella), los que articulan la oración; no obstante, se destaca el hecho que el sujeto asocia al otro como persona Niño, como un igual. Lo anterior, se ilustra en el siguiente fragmento, en donde se articulan pronombres **personales** con un modo verbal **indicativo** (juego, le gusta).

E: (...) ¿Sabes lo que es un niño?
S1: (asiente con un sonido y con la cabeza al mismo tiempo)
E: ¿Qué es?
S1: Un, un niño
(pausa)
E: ¿Conoces a algún niño?
S1: (asiente con la cabeza)
E: ¿Quién?

S1: Mmm, a la “A”
E: (...) ¿Y qué hace la “A”?
S1: Juega a las princesas
E: ¿En serio?
S1: Si, yo, **yo** juego a las princesas y a **ella** le gusta Disney, a mí también. Le gusta “Frozen”, le gusta todo, todo lo que yo canto, como “libre soy” (tarareando canción) esas cosas. Somos traviesas eso sí.
E: (...) ¿Y qué más hacen los niños?
S1: Hacen, lo... lo... También juegan con sus perros. **Yo** juego con mi perro.

Por otro lado, en cuanto a la gramática del texto, esta posee un significado relacional, cuando el sujeto emplea preposiciones (“al”, “a la”). Esto delata una identificación directa, por parte del sujeto, hacia otro, el que describe a través de ciertas acciones. Veamos:

E: ¿Y conoces algún niño?
S6: Eh, si
S6: Una vez cuando era chiquitita conocí al “A” [nombre de niño que conoce]
S6: Mira, sacaba libros y sabía leer porque tiene lentes
E: (ríe) Y tu hermano “C” [nombre hermano] ¿Es un niño o es un adulto?
S6: Es un niño
E: ¿Y cómo sabes que es un niño?
S6: Es que ya sé cómo ees

No obstante, ambos sujetos denotan una atribución sesgada en cuanto a representación. Esto se evidencia, en la oración: “ya sé cómo es”, la que se limita a denunciar este reconocimiento; este sujeto es el mismo que enuncia en la categoría anterior, saber por qué reconoce a la entrevistadora como una persona Adulto:

S6: Eeehh, un adulto es, es un adulto (...) Y tú eres un adulto.
E: ¿Cómo sabes?
S6: Es que mi mami (sic) me dice eso y dice que los adultos trabajan (...)

Con respecto a esta última declaración: “Es que mi mami (sic) me dice eso y dice que los adultos trabajan (...)”, se asoma una interrogante. ¿Será que los discursos de los sujetos

solo reproduce la naturaleza discursiva presente en el ámbito social?, por tanto, ¿Cómo se explica este cuestionamiento si el sujeto asevera conocer a una persona Niño, sin una argumentación clara?

Ante ambas situaciones, es necesario buscar estas posibles conexiones, dentro del proceso discursivo de los sujetos, cuando estos se refieren a características físicas de la persona Niño.

4.2.2.2 Construcción de la persona Niño según las características físicas

En esta dimensión, se develan aspectos físicos de la persona Niño presentes en el texto; de manera individual, los sujetos describen características físicas determinadas en cuanto a la persona Niño.

No obstante, estas características resaltan por el hecho de asimilarse, en cuanto a las características físicas referidas a la persona Adulto. Estas características se relacionan, por un lado, al tamaño, proporcionalidad y constitución física de la persona Niño, tales como:

S8: Unnn, unos, un, un humano con huesos

S9: Un niño es un, es un ser, pero un ser chico

S10: Cuan, cuando se pone así este porte (con su mano indica una altura paralela a la suya sentada en banca)

S10: Este (continua haciendo misma indicación de porte) Como estoy yo

E: ¿Y cómo es?

S6: Como yo

E: ¿Cómo eres tú?

S6: Así, mira (con ambas manos indica su altura)

S6: También tiene brazos asi (indica su brazo derecho) Tambieeen, tiene cara así (toca su rostro)

Los ejemplos anteriores, esconden ciertos significados que necesitan de un análisis más preciso. Por un lado, la fuerza de las expresiones presentes en el discurso, recurren a tipos de actos de habla **indirectos**: “Sus manos son así (abre la palma de su mano derecha) como las mías”; lo anterior, se interpreta como un posible significado a lo que el enunciante quiere decir. En otras palabras, el vocabulario y gramática en este sujeto no es preciso, por lo que debe recurrir al uso de sus manos, como un modo de auxiliar sus expresiones; esto se evidencia en la descripción de los brazos y manos en el siguiente ejemplo:

E: ¿Los brazos cómo?

S6: Así (vuelve a indicar su brazo derecho)

E: ¿Qué es así?

S6: Sus manos son así (abre la palma de su mano derecha) como las mías

E: ¿Cómo son tus manos?

S6: (...) están pequeñas (mostrando las palmas de sus manos)

Por otro lado, se insiste en el uso de modalidades verbales **indicativas** (“cuando se pone así este porte”). Estos modos vuelven a aparecer en la misma articulación de las cláusulas y oraciones en el texto, lo que denuncia una vaga cohesión entre estas mismas.

Sobre este punto, resulta interesante reparar en la cualidad reiterada en los discursos: el tamaño. Los sujetos declaran conocer el aspecto físico de la persona Niño, el que se asoma más adelante en el discurso, desde una perspectiva personal. Empero, se hace hincapié en la construcción de la persona Niño en asociación con la dimensión explicativa del discurso.

De esta manera, se puede afirmar que los sujetos representan al niño y niña como una persona menor a otra. Esto se explica por el estilo frecuente entre los discursos, en el sentido de enunciaciones que **indican** características físicas que reducen la esencia del niño

y la niña (“es un ser, pero un ser chico”) en comparación con la persona Adulto (“Los adultos son personas mayores”). Sin embargo, este significado se esconde tras una Imagen de Infancia reducida en cuanto a lo social.

Es en este aspecto, donde la construcción de la persona Niño se revela como una dualidad de identidades. El discurso de los sujetos reproduce, de forma investida, la atribución a los adultos y adultas como persona superior. Asimismo, se deduce una asimilación de representaciones sobre la Infancia, debido a la ausencia de argumentos que puedan solidificar el enunciado; la argumentación se reduce, por tanto, a una descripción orgánica, donde el tamaño del niño y la niña se logra contemplar.

4.2.2.3 Construcción de la persona Niño según la forma de actuar

Esta última dimensión presenta diversos significados en torno al actuar de la persona Niño. Por ello, el análisis comienza por desglosar las funciones gramaticales que definen el texto en cuanto a su organización lingüística. Luego, se siguen estas funciones para develar los sentidos otorgados al actuar de la persona Niño, a lo largo del discurso de los sujetos; se busca conectar estas representaciones en relación con la persona Adulto. En cierto modo, esta examinación final pone un piso sólido, ante el dinamismo de representaciones presente en la categoría subsiguiente,

En una primera instancia, el texto presenta una función ideacional. El sujeto atribuye cierto tipo de acciones a la persona Niña, las que se describen en base al **juego**:

S1: Un, un niño (...) Juega a las princesas

S1: Ehh, juegan con sus muñecos, juegan con (suena timbre del colegio) van al cine.

S1: Dibujan.

S1: (...) También juegan con sus perros.

S1: Emm, juegan con los celus (sic) de adultos

S8: Y los, y también juegan los niños (moviéndose en su silla)

S8: Amdan, amdan (sic) en bicicleta, y, y van a pasear con los padles (sic)

S10: Juegan

S10: Juegan saltar, juegan saltando. Eso un niño hace namá (sic)

S9: (...) Que va a la plaza y escala arboles

S9: Juega a los juegos, juega con sus amigos, con-saca su pistola y a veces juega de-a las pistolas, a los policías o a los matazombie

S9: Ehm, también hacen lo que quieren en la plaza

Como también, en relación al **colegio**:

S3: (...) también un niño va al colegio

S7: (...) también un niño va al colegio

S7: (susurrando) Se viste

S7: Se baña

S7: Se pone pijama en las noches

S7: Ehm. También el-también el niño come la comida, y toa toa (sic) la comida

S9: (...) también van al colegio

S8: (...) y van al colegio, y nada mas

En ambos casos, el componente accional **conductual**, prescinde de un pronombre dentro de la cohesión del texto. Esto es relevante, ya que el sujeto se ciñe en enunciar actividades más que en otórgale una persona específica a dicha acción. Para ilustrar este punto, se presentan algunas de las citas anteriores, en donde se señala, en corchetes, la ausencia de pronombres **personales tónicos**, antes de un verbo:

S1: [ellos] Dibujan.

S8: Y los, y [ellos] también juegan los niños (moviéndose en su silla)

S9: [ellos] también van al colegio

S10: [ellos] Juegan saltar, [ellos] juegan saltando

Esta característica también se hace presente cuando los sujetos se refieren a acciones que la persona Niño, no hace. Estas, sin embargo, se asimilan en torno a dos aspectos; en el primero, el sujeto asocia labores y conductas presentes en un contexto del hogar:

S10: Ah, sí, no hacen el amuezo (sic), no toman café, eso no hacen (ríe)

S1: No cocinan

S9: Lo que no hacen es hacer desorden no hacen, meterse debajo de la cama no lo hacen
S9: Y tampoco saltan en la cama

En cambio, en el segundo, estas actividades se enuncian en relación a una condicionante (el estar solo):

S8: No van a, no van al colegio solos

S8: (...) no van a la biblioteca solos, no leen cuentos solos.

S8: (...) Solo pueden leer cuando están las tías. Y también niños no pueden hacer tirarse al tobo-al agua solos sin su madre (sic)

Siguiendo el sentido del texto, este se encuentra enlazado por una función relacional e ideacional. Ambas funciones enmarcan la cohesión de los enunciados, por el uso del lenguaje del sujeto; el modo lingüístico **declarativo** logra definir el sentido final en el discurso, ya que relaciona acciones concretas con un componente **afectivo** en los enunciados.

Esta fusión de sentidos se logra dilucidar, en las citas siguientes, según tipos de pronombre:

- **personal tónico:**

S10: Amuezan (sic) Duemen (sic) Yo cuando tenía tes (sic) años no dormía, pero ya ahora duemo (sic)

- **personal átono:**

S2: Em juegan con los juguetes que le gustan, que les gustan mucho

- **enclítico:**

S5: (...) a veces usan lentes, le gusta jugar⁴⁹

De este modo, el análisis da cabida para interpretar estos sentidos. En lo particular, la fuerza de las expresiones en los discursos proviene del componente **afectivo**, el que esta vez converge en el tipo de acto de habla del sujeto.

En este sentido, los sujetos demuestran una intención **ilocutiva** en práctica discursiva. Lo anterior, refleja una fuerza de la expresión ajena al sujeto, una **fuerza ilocutoria**, la que se presenta en la intertextualidad de los textos. La eventualidad discursiva, por tanto, está condicionada por un sustantivo común que antecede cada acción atribuida a la persona Niño; en otras palabras, para que la acción propia de la persona Niño se logre efectuar (“leer”), depende directamente de la presencia o ausencia de otro sujeto (“cuando están las tías”).

⁴⁹ Para una comprensión por parte del lector o lectora, se debe señalar que el Sujeto 5 usa lentes, por lo que el pronombre enclítico “le” se relaciona a la identidad planteada anteriormente, la cual se describe implícitamente en la cláusula: “(...) a veces usan lentes”.

Veamos algunos ejemplos donde el componente accional **conativo**, se supedita ante una acción **subjuntiva**, es decir, esta toma el carácter subjetivo de posible.

S9: Ehm, también hacen lo que quieren en la plaza
E: ¿Y en otros lugares? ¿También hacen lo que quieren?
S9: Si, a veces o sino sus padres lo retan

S8: (...) Solo pueden leer cuando están las tías. Y también niños no pueden hacer tirarse al tobo-al agua solos sin su madre (sic)

S6: Un niñoooo tiene libros que cuentan, yo tengo uno de “Winnie the Pooh”
E: ¿Y te gusta leer esos libros?
S6: Si, pero mi mamá me los lee cuando es hora de dormir. Si por-yo duermo con ella
S6: También pueden (sic) hacer su nombre como yo (...) Mi mamá me lo enseñó hacer

S3: Ehh, también puede descansar cuando es día feriado

S6: También pueden ir al baño
S6: También puedennnn, pueden jugar
S6: También pueden (sic) nadar en una piscina chiquitita y un piso no resbaladizo
S6: También, también pueden pescar con una caña de juguete
S6: Ehh, descansan cuando, cuando vienen del jardín y del colegio
S6: Pero primero de hacer las tareas y comer

Lo interesante de esta fuerza ilocutoria, deviene de la especificación de la misma. Esto se refiere, a la amplitud y precisión lingüística presente en el texto, cuando el sujeto hace distinciones en cuanto a posibilidades de acción de la persona Niño (“También pueden (sic) hacer su nombre como yo (...) Mi mamá me lo enseñó hacer”).

Con respecto a lo anterior, se destacan dos casos. Primero, como textos individuales, para luego analizarlos desde su estructura textual, como extensión.

S3: Se puede dar, cuando van a una Biblioteca pero que no es en otra sala, entonces los niños con silencio.

S3: (...) Yyy los, cuando, el papá le dice que no salga de la pieza los niños deben hacer caso. Mmm, cuando se van a la enfermm-era y los niños van con la mamá, no se debe haber-hacerle (sic) caso, no portarse mal.

S3: Y también lo que deben aprender es que no le abren a nadie cuando está sonando el teléfono, cuando no está ni el papá la m-mamá y lo-y su hermano está durmiendo. Y lo último quee, no deben hacer los niños, no deben aprenn-der, no pueden-aprender (sic) fuego cuando los papás nos hacen un asado. Eso es todo (sonríe)

(Transcripción Entrevista Individual 3)

S7: Pero, no hacen la-pero. A veces mi amá (sic) se enoja conmigo

E: ¿Por qué se enoja contigo?

S7: Porque me reta

S7: Porque me porto mal

S7: (...) en la casa

E: ¿Y cómo es portarse mal en la casa?

S7: No hacer caso

E: (...) ¿Y no te gusta que te reten?

S7: (niega con la cabeza)

E: ¿Y qué podemos hacer para que no te reten?

S7: Ehm. Podemos portarnos bien

S7: Hacerle caso a la mamá y al papá porque no se enojen

S7: Hacerle caso a los hermanos, a los hermanos

(Transcripción Entrevista Individual 7)

En ambos textos, se devela con mayor lucidez, un núcleo de interpretación. Este se entrelaza por la intertextualidad discursiva, por lo que se logra ensamblar y reexaminar los discursos de los sujetos.

De este modo, en la intención **ilocutiva** de ambos hablantes, se evidencian otros tipos de actos de habla. Tal es el caso del modo **asertivos**, presente en la cláusula: “me porto mal” (Transcripción Entrevista Individual 7), y del **directivo** (“deben hacer caso”), dentro de la siguiente cita:

S3: (...) Yyy los, cuando, el papá le dice que no salga de la pieza los niños deben hacer caso.

A pesar que, en esta dimensión categórica, en lo particular, presente en los textos una mayor amplitud lingüística, esta requirió de una minuciosa examinación, en cuanto a la coherencia de los mismos. Por ejemplo, en el caso de las elipsis (supresiones de algún elemento léxico en el enunciado), fue necesario especificar estas letras o silabas ausentes dentro de cada texto. De esta forma, se observan elipsis en el discurso, señaladas con un (sic), en el caso necesario:

S1: Emm, juegan con los celus (sic) de adultos

S2: Porqueee, en este mundo debe-ber (sic) muchos niños y muchas niñas (sonriendo)

S7: A veces mi amá (sic)

S7: Ehm. También el-también el niño come la comida, y toa toa (sic) la comida

S10: Amuezan (sic) Duemen (sic) Yo cuando tenía tes (sic) años no dormía, pero ya ahora duemo (sic)

S10: Yo el otro día encedé (sic)

En consecuencia, y a modo de cierre de esta categoría, es posible acentuar dos supuestos. El primero, se refiere a las menciones de marcas comerciales, personajes animados y aplicaciones de juego dentro de los discursos. Este punto no se pretende encauzar hacia una crítica sobre el uso, y abuso, de la Imagen de Infancia en el uso comercial, como objetivación de la Infancia, la que se exalta, como excusa de compra y consumo de cierto tipo de productos.

A lo que aboca este asunto, más bien, es a un problema que delimita el proceso interpretativo. En lo particular, esto comprende a la rigidez que la presencia de lo comercial implica en la comprensión de una Imagen de Infancia de los niños y niñas. Sin ser esta

imposible de interpretar de forma objetiva, es determinada por acciones que los sujetos atribuyen a los niños y niñas, en relación al grado de alcance de una cultura comercial. Estos grados e presentan en la mayoría de los casos, y se vislumbran en los siguientes sujetos:

- **Sujeto 1:**

S1: Ehh, juegan con sus muñecos, juegan con (*suena timbre del colegio*) van al cine. Mira a mi ¿sabi (sic) que es lo que me gusta? “Nemo”. Mi papá me va a comprar un peluche de “Nemo” y “Dory” va a ser él y yo voy a ser “Nemo”.

S1: Sí, pero hay juegos en los celulares de adultos, por ejemplo, a mí me gusta la mascota de “My Little picture”, y ya se borraron, tengo que ganar platita, (*murmurando*) eso sí, y ahí gano plata po (sic)

E: (*interrumpe*) ¿Cómo son los zapatos?

S1: (*continúa lo anterior*) De “Minnie”. O sea, de ¿Cómo se, se llama ese, ese osito? Que es de “Winnie de Pooh”

E: Ah, y “Winnie the Pooh” ¿Es de niño?

S1: (*asiente con la cabeza*)

- **Sujeto 2:**

E: ¿Qué juguetes te gustan a ti? ¿Por ejemplo?

S2: Eh (riendo) la “Minnie”

E: La “Minnie” ¿Entonces un niño puede jugar con “Minne”?

S2: No

E: ¿Por qué?

S2: Porqueee debe ser niña para usar eso

E: O sea ¿Las niñas juegan con “Minnie”?

S2: (*asiente con la cabeza*)

E: Y los niños ¿Con quién juegan?

S2: Juegan con juguetes de hombre

E: ¿Y cómo son los juguetes de hombre?

S2: Em, autos, ositos, muñecos de hombre

E: ¿Y las niñas juegan con otras cosas?

S2: Si

E: ¿Con que juegan las niñas?

S2: Conn, ammm

(S2 toca con las manos papeles brillantes pegados en la mesa)

E: Por ejemplo ¿Tú juegas con autos?

S2: Mm no, pero a veces las niñas juegan con autos. Yo tengo un auto pero que me gusta, es morado

- **Sujeto 3:**

E: Que buena manera de jugar ¿Y crees que pueden hacer cosas diferentes?

S3: Emm, creo que si

E: ¿Se te ocurre alguna? A ver, cuéntame

S3: Si, también van al parque y también vamos al parque también, también vamos juntos al parque los do-lossss cuatro. Y también, jugamos emm, a la pinta cuando no queremos jugar en la “Play”, también jugamos a la, a la escondida cuando no queremos jugar en la play, también jugamos a la, allll, al papá que es un monstruo pero que hace cosquillas.

- **Sujeto 4:**

S4: Algunas veces leo libros

E: Lees libros ¿Y tú papá no lee libros?

S4: *(tose)* Algunas veces

E: *(asiente con un sonido)* ¿Qué más haces tú por ejemplo?

S4: Juego con mis peluches también

E: Ya, juegas con tus peluches ¿Y tú papá juega con tus peluches?

S4: Sip (sic)

E: *(interrumpe)* ¿Si?

S4: También

- **Sujeto 5:**

E: ¿Qué más hace tu papá?

S5: Mmm. Vamos a la feria a veces

E: Que bien

S5: *(interrumpe)* Y al “Sodimarc”

E: *(asiente con un sonido)*

S5: Y al “Unimarc”

E: ¿Van juntos?

S5: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Y te gusta?

S5: *(asiente con la cabeza)*

S5: A veces no podemos estar en cualquier parte

E: ¿Quién?

S5: Nosotros, porque a veces cierran

E: Yaa

S5: Por eso

E: ¿Quién cierra?

S5: Looo-las cositas esas ‘donde (sic) vamos

E: ¿Cómo cuál?
S5: El “Unimarc”, el “Sodimarc”, la farmacia, esas
E: (asiente con un sonido)
S5: Oh, y el vecino
E: ¿Qué pasa con el vecino?
S5: Que a veces cierra yyy, mm, a veces abre

- **Sujeto 6:**

S6: Lo adultos tienen ropa de hombre y las mujeres vestidos. Y los hombres también tie-
pue-tienen mmm uuuun, mira, también tienen una mochila
E: ¿Quién?
S6: Los hombres
E: Ya
S6: Con un dibujo de “Cars”
E: Ya, de “Cars” (susurrando) Muy bien
S6: Si y, y las mujeres tienen un dibujo de leona
E: Ahh ¿Y el hombre puede tener un dibujo de leona? ¿En la mochila?
S6: (interrumpe) Nooo
E: Ah, muy bien ¿Y las mujeres pueden tener mochila con dibujo de “Cars”?
S6: Noooo
E: ¿No?
S6: Mira ¿Conoces al otro “Scar”?
E: Si
S6: Es el malo leóón
E: Si
S6: Y me da miedo ese, y yo tengo “Simba, el Rey León” y derribó a “Scaaaaaarr”

- **Sujeto 8:**

E: ¿Y tú juegas a los policías?
S8: No, yo juego a las princesas, a las “Barbies” y a las maquilladoras
E: ¿Y tu hermano podría jugar a las princesas, a las “Barbies” y a las maquilladoras?
S8: Mmm ¿Si?

- **Sujeto 9:**

S9: Podríamos jugar a “Sonic” porque hay mujeres
E: (asiente con un sonido) ¿Tú como profesor y yo como estudiante podríamos jugar a
“Sony”?
S9: Si porque hay tres mujeres. Una es “Rose” y tira fuego, una es “Jamy” que tiene un
martillo y aplasta y una, y una que es coneja, pero no la conozco y es temerosa

E: Ah sí me acuerdo
 S9: Y te-y hay otra que es una murciélaga
 E: Wow
 S9: Y no s-y no sé cómo se llama y ella tiene el poder de enamorar
 E: Oye ¿Y qué más se te ocurre que podrías hacer como profesor?
 S9: Pérate (sic) pero nos falta escoger cual. Y también ¿Cuál escogí (sic)?
 E: Ehhh, la coneja
 S9: ¡Pero esa no tiene niún (sic) poder!
 E: Pero no grites, mira, recuerda que estamos en la biblioteca
 S9: Ay, cierto. Pero no tiene niún (sic) poder
 E: No importa, es mi elección ¿Yo puedo elegir como estudiante cualquiera?
 S9: Si, pero...
 E: (interrumpe) ¿Y tú como profesor cual escogerías?
 S9: Hay, hay muchos, uno es un ninja, otro es “Nuckles”, otro se llama “Silver” otro “Shadow”, otro es “Sonic” verde, otro es “Sonic” normal
 E: Ya ¿Y cuál escogerías?
 S9: Mm, “Silver”

- **Sujeto 10:**

E: ¿A que juegan las mamás?
 S10: Alguna, algunas veces mi mami juega al sulfi
 E: ¿A la que?
 S10: Al surfi
 E: ¿Qué es eso? ¿Cómo se juega?
 S10: Así (*hace gesto de arrastrar algo con ambas manos en el aire*) Así (*vuelve a repetir gesto con manos*)
 E: ¿Y que usa para jugar?
 S10: Patinetas, codel (sic)
 E: Ahh
 S10: Los trenes, guarda torpedos
 E: ¿Guardan qué?
 S10: El guada (sic) el policía
 E: Ah, el guardia, el policía ¿A eso juega la mamá?
 S10: (*susurrando*) Si. Yo también juego a eso
 E: ¿Y juegan juntas?
 S10: (*asiente con la cabeza*)
 E: Wow ¿Y te gusta jugar?
 S10: Si
 E: ¿Si? ¿Qué se te ocurre que estaríamos comiendo?
 S10: “1+1”
 E: “1+1”, que rico, estaríamos las dos comiendo “1+1”
 S10: Si

En definitiva, el contexto al que se alude en esta investigación es tanto el de escuela y la familia, como el social. Por tanto, estas citas que aluden a lo comercial, en particular, conllevan a un retroceso en el análisis de esta categoría, en el sentido de dirigir, obligadamente, la mirada hacia cierto ámbito en el orden social; asimismo, se da cabida a que el lector o lectora, le llame más la atención el por qué los sujetos evocan juguetes y aplicaciones del celular, por ejemplo, cuando la pregunta central se refiere a lo que la persona Niño hace.

Sin embargo, estas alusiones culturales, se nublan por un componente significativo importante. Lo anterior se refiere al hecho que, en ningún caso, los sujetos mencionan a compañeros y compañeras en esta categoría; esto posibilita un cuestionamiento en torno al grado de significancia que el sujeto le atribuye al contexto institucional.

Por un lado, la construcción de la persona Niño según otro reconocible, se leja del espacio áulico como sustento de significado. En este lugar específico, los sujetos comparten entre sí, experiencias de manera cotidiana (colación, juegos, efemérides, etc.), por tanto, el significado del tiempo estimado para el desarrollo de una jornada escolar, no resulta equitativa al de una instancia en el hogar.

Por otro lado, el cómo explicar esta inequidad de significados se presenta, cuando los sujetos relatan situaciones, en donde estos se relacionan con la persona Adulta. Estas interacciones se llevan a una nueva categoría de análisis, la que se divide en función de profundizar en sus representaciones; significados y sentidos que hasta ahora, se develan superficiales.

En la siguiente categoría, los sujetos especifican un contexto en particular; la Imagen de Infancia de los sujetos, encuentra una posición clara para ser comprendida,

puesto que antes, esta Imagen se encontraba oculta y fragmentada, en estas construcciones específicas de significación.

4.3 Relaciones interpersonales

Las siguientes categorías de análisis se presentan según la diferencia en las funciones y roles que los sujetos atribuyen a los adultos, las adultas, los niños y las niñas; estas funciones se demuestran en el discurso, dentro de un contexto de orden social, el cual corresponde, tanto al institucional y de situación, como a uno social más amplio.

En esta primera categoría, el texto se interpreta según la descripción que los sujetos realizan en cuanto a la relación interpersonal entre la persona Adulto y la persona Niño. Esta relación se enmarca, dentro de un contexto social más amplio, puesto que no se especifica el rol que ambas personas cumplen en un micro o macro contexto. En cambio, en la segunda categoría, se hace explícita esta distinción de roles, al denominar a la persona Adulto y a la persona Niño, como profesor o profesora y como estudiante, a través de una dinámica representativa de estos roles.

4.3.1 Persona Adulto – Persona Niño

Esta categoría se construye, basándose en descripciones específicas sobre acciones que la persona Adulto y Niño realiza. Sin embargo, se presentan donde el discurso reafirma

la idea de un reconocimiento de otro, en base a diferencias físicas determinadas. Lo anterior, se devela en los siguientes casos:

S2: (...) el adulto es grande y el niño es pequeño

S2: Porque los grandes crecen mucho y los niños están creciendo de a poco

S2: (interrumpe) Por los brazos que tienen los hombres grandes yyy los niños chiquititos tienen los brazos cortos

S4: Es que el otro es grande y-y el otro es ma-m-es más mediano

S6: Si, porque no tienen el mismo tamaño (...) En la cara

E: ¿Por qué? ¿Cómo es la cara de un niño por ejemplo?

S6: Chiquitita (sonríe)

E: ¿Y la de un adulto?

S6: Graaande

E: ¿Cómo son los pies de un niño?

S6: Chiquititos (ríe)

E: ¿Y los de un adulto?

S6: Grandesss (indica tamaño con ambas manos)

S7: El, el, en la form-en la- en el porte que tiene

E: ¿Por qué? ¿Cómo es el porte del adulto?

S7: Es grande

E: Ya ¿Y el porte del niño?

S7: Chico

S7: Se diferencian en, se diferencian eh, eh, en el porte del pie

S3: Ohm, cuando es un niño, es pequeño y cuando es un adulto es grande

S3: Mmmm, no se parecen porque el niño es más pequeño el adulto es más grande.

Asimismo, los sujetos retrotraen la noción de persona Adulto como alguien cercano al contexto familiar. Veamos:

S3: (...) La diferencia es que cuando crece el niño, es que es como el porte del papá (...) no cuando son pequeños no, cuando son grandes sí.

S7: Por-porque el papá tiene (susurrando) el pie, grande el otro tiene, el pequeñito tiene el pie chico

S7: Se diferencian. Se diferentes en el porte de la hermana y el papá

S7: La hermana e-es me-es mediana

E: ¿Y el del papá?

S7: Mm, grande

S7: (*interrumpe*) Muy grande

S8: Que los adultos son grandes, los niños son pequeños, los abuelitos son maaaaa pequeños

A pesar de lo anterior, es necesario devolverse al foco interpretativo en esta categoría; a este nivel de análisis, la comprensión de una Imagen de Infancia en los sujetos aún se encuentra incompleta.

En este sentido, conviene detenerse ante la presencia de diferenciaciones en cuanto a tipos de actuar. Esto significa analizar y cuestionar, con mayor atención y con detenimiento, la atribución de acciones y actividades para la persona Adulta y persona Niño que sujeto realiza de una manera específica y concreta en el discurso; lo anterior, conlleva primero a analizar descriptivamente el texto.

Por un lado, es necesario examinar la presencia de dominios de la realidad social en los enunciados siguientes:

S6: Un niño va'l (sic) colegio y juega

E: Ya ¿Y que hace un adulto?

S6: Trabaja en el trabajo

E: Entonces los niños y los adultos ¿Hacen tareas también?

S2: No, trabajan, erm, pero como tarea

S5: Bueno, lo distinto vamos al trabajo, yo con mi papá, pero no vamos al trabajo (...)

Mmm yo voy al colegio, mi mamá no va al colegio

S1: (los adultos) También hacen tareas (...) Ellos, ellos, ellos también hacen tareas cuando, cuando ellos las tienen que dejar al colegio y ahí ellos van a trabajar, entonces mi mamá trabaja (...)

Para estos sujetos, en particular, su vocabulario se interpreta como forma de denunciar acciones en los ámbitos del trabajo y la escuela. Por otro lado, estas palabras singulares en el texto, también permiten definir la singularidad de estas acciones, cuando son atribuidas, directamente, a la persona Adulto y persona Niño; el sentido del enunciado ahora, se refiere a ámbitos concretos y específicos del orden social:

S7: [el adulto] va al doctor también
E: Va al doctor ¿Y los niños van al doctor?
S7: (niega con la cabeza)

E: (asiente con un sonido) ¿Y tú crees que un adulto y un niño hacen cosas diferentes?
S8: (asiente con la cabeza)
E: ¿Cómo qué?
S8: Como cocinar, jugar
E: ¿Quiénes cocinan?
S8: Los adultos
E: ¿Y quienes juegan?
S8: Los niños
S8: Ehh y los adultos panchan (sic) laaas, los niños duermen y juegan con juguetes de su caja y nada más.

En estos casos, la gramática del texto se asemeja al uso de modos verbales presentes en la categoría anterior; solo que, en esta oportunidad, estos modos verbales se confrontan. En este sentido, la **indicación** en el enunciado asocia acciones a cada persona, y las segmenta dentro de oración, según el sentido de las cláusulas:

Por ejemplo, se tomará la siguiente oración: “Los niños jueban (sic) y las mamá (sic) enceran, solo enceran”. Esta se compone de dos cláusulas, las que **indican** dos acciones para cada persona común; la primera relaciona el jugar con la persona Niño, mientras que la segunda, atribuye el encerar como única acción para las madres.

En este caso puntual, la interpretación puede caer en la asociación, machista y sexista, que enuncia el sujeto. No obstante, esto llevaría a interpretaciones equivocadas, puesto a que la pregunta que procede a esta oración, desvía la atención sobre este tema particular; esta es superada por la necesidad de continuar profundizando sobre las descripciones que expresa el sujeto. Para destacar este punto, retomemos la oración anterior; esta se sitúa en el discurso (en subrayado), el que delata como el sujeto ratifica su enunciado (un adulto y un niño no hacen las mismas cosas), tras prolongarse la conversación:

E: ¿No? ¿Un adulto y un niño hacen las mismas cosas?
S10: Mm, no
E: ¿No? ¿Qué hacen diferente?
S10: Los niños jueban (sic) y las mamás enceran, solo enceran
E: ¿Y las mamás pueden jugar?
S10: No, no solo algunas veces jueban (sic)
E: (asiente con un sonido) ¿Juegan a lo mismo?
S10: No

En esta misma línea, los sujetos distinguen en su enunciado, las acciones que la persona Niño no realiza. Lo anterior, se hace evidente cuando se interpreta la gramática del texto; en particular, en el uso de pronombres **personales tónicos**. De esta manera, el sujeto se posiciona en el enunciado, declarando que en ciertas ocasiones realiza lo mismo que la persona Adulto; no obstante, el sujeto se aleja de esta posición igualitaria de acciones, cuando distingue ciertas acciones que no realiza (cocinar, tomar café). Observemos el caso anterior, donde el sujeto continúa la idea:

E: ¿Tú y tu mamá hacen las mismas cosas?
S10: Algunas veces yo hago las mismas cosas que mi mamá
E: (susurrando) Ya
S10: Pero yo no cocino
E: Ah ¿Eso hacen diferente?
S10: (asiente con la cabeza)
S10: Tampoco tomo café

Por otro lado, los sujetos se centran en las acciones que la persona Niño no realiza, a partir de dos corrientes. La primera, se refiere a las acciones que la persona Adulto y Niño, realizan de igual forma, tanto juntos, como por separado; este punto, se presenta en los discursos siguientes:

S1: (...) ellos también comen chocolate, a mí me encanta el chocolate amargo, entonces yo si como el chocolate amargo rápido para que no me lo quiten.

S7: Mm, y también los niños leen

E: ¿Y los adultos leen?

S7: También

S7: Tam-también, también los niños se bañan solos y también los papás se bañan solos

S7: También los papás se visten, también los niños se visten solos

S7: También los niños se arreglan, las abuelas se arreglan (susurrando) Mi abuelita

E: ¿O hacen las mismas cosas un adulto y un niño?

S4: Mismas cosas (...) Bueno el "A" hace, hace casas con los legos (...) Limpia autos también.

E: ¿Y lo hace junto con tu papá?

S4: Si

E: ¿Y tú lo haces también?

S4: Si

E: (...) ¿Y tú papá juega con tus peluches?

S4: Sip (sic)

No obstante, es en la segunda corriente, donde es posible observar una precisión en el discurso de los sujetos. Esta precisión se presenta en la extensión misma del texto, el que evidencia acciones similares, o casi iguales, que la persona Niño y Adulto realizan. Lo anterior, se puede destacar por el hecho que se encuentran más oraciones referidas a este punto en concreto, que en el caso anterior; por tanto, la cantidad de enunciados, en esta oportunidad, ahonda en el significado de los siguientes discursos:

S9: Hacen cosas casi mismas porque ellos se visten, se acuestan, se ponen el pijama, se levantan, toman el desayuno, van al colegio

S9: Todas las personas, todas las personas van al, al colegio o a otras cosas que son casi iguales

E: Lees libros ¿Y tú papá no lee libros?

S4: (tose) Algunas veces

S10: Mm, yo algunas veces me pongo como mi papi, algunas veces como mi mami

S10: Mm, es como cuando duemen (sic)

E: Por ejemplo, un adulto y un niño ¿Hacen lo mismo?

S5: No (...) Porque solo a veces lo hacen

S5: Bueno, como yo, miii, mis hermanas, mi papá y mi papá (susurrando) perdón, mi mamá y mi papá siempre vemos tele

S5: Bueno, bueno, yo a veces leo libros, mi hermana a veces lee libros, a veces hacemos lo mismo, yo con mi hermana de diez años

E: ¿Y tú con tu papá?

S5: A veces igual

S10: Algunas veces yo hago las mismas cosas que mi mamá (...) Si, algunas veces yo encedo (sic) con mí, y mi mami.

E: Ahh ¿Y los niños hacen cosas en la casa?

S5: Si

S5: Ordenar los juguetes

E: ¿Y tu papá y tu mamá ordenan los juguetes?

S5: Si, a veces

En una última instancia, el análisis se enfoca en la intertextualidad de los textos. Esta permite resumir la presente categoría, basándose en los aspectos más comunes en los discursos; asimismo, se vislumbra la naturaleza de este mismo. Por lo tanto, se inicia por examinar el componente accional **conductual** del enunciado, el que se asimila en el discurso mediante estilos verbales **indicativos**.

De este modo, la identidad del texto significa un grado de afirmación en el sujeto. En este aspecto, el discurso se enuncia empleando tipos de actos de habla **representativos**

(“Algunas veces yo hago las mismas cosas que mi mamá (...) Pero yo no cocino”), lo que es posible de explicar, de forma superficial, como los sujetos producen discursos que se asemejan, o acercan, a ciertas prácticas sociales. Por ejemplo, retomemos un fragmento del texto:

E: (asiente con un sonido) ¿Y tú crees que un adulto y un niño hacen cosas diferentes?

S8: (asiente con la cabeza)

E: ¿Cómo qué?

S8: Como cocinar, jugar

E: ¿Quiénes cocinan?

S8: Los adultos

E: ¿Y quienes juegan?

S8: Los niños

En su discurso, el sujeto atribuye actos que se condicen con actividades que apuntan a labores en el ámbito del hogar. Sin embargo, este discurso se acerca más a los cánones sociales, cuando reenfoamos la mirada; esto apunta a la actividad del juego, cuando el sujeto la asocia a una acción de los niños.

Apuntando a un nivel más amplio, esta Imagen de Infancia se revela, irónicamente, en las palabras individuales dentro del texto. Estas articulan los enunciados de manera tal, que es posible observar dominios de la realidad social, acentuadas en las oraciones. Las cláusulas se conectan entre sí, gracias al uso reiterado de la conjunción (porque):

E: ¿Y un niño puede trabajar en el trabajo?

S6: (sonriendo) Noooo (...) Porque se cueden (sic) lastimar un dedo si trabajan

E: ¿Y los adultos pueden ir al colegio y jugar?

S6: Noooo (...) Porque no sa-porque, porque, porque el señor los puede ret... (continua)

Porque la tía los puede retar (...) Porque no son chicos son grandes

E: ¿Y tú crees que los adultos y los niños pueden hacer las mismas cosas?

S8: (niega con la cabeza)

E: ¿Por qué? ¿Por qué crees?

S8: Porque unos son grandes y otros son pequeños

E: ¿O sea un adulto no puede jugar?

S8: (niega con la cabeza)
E: ¿No? ¿Y un niño no puede ju-no puede cocinar?
S8: No, porque se puede quemar
S8: Porque una veeez vi a un niño cociinar y se quemó el deo (sic)

E: Y por ejemplo ¿Tu papá puede jugar con juguetes?
S5: No, porque es adulto
E: Ahh ¿Y qué más no puede hacer tu papá?
S5: Mmmm
E: ¿Y tu mamá juega con ustedes a la pinta?
S5: No porque los adultos no juegan
E: ¿No juegan?
S5: No
E: (interrumpe) ¿Por qué crees?
S5: Porque se tienen que hacer muchas cosas en la casa

No obstante, en el siguiente ejemplo se devela, con mayor precisión, este dominio; en esta ocasión, el sujeto conecta cláusulas mentales, mediante el modo verbal **indicativo**.

S3: (...) cuando, el papá le dice que no salga de la pieza los niños deben hacer caso. Mmm, cuando se van a la enfermm-era y los niños van con la mamá, no se debe haber-hacerle (sic) caso, no portarse mal.

En el discurso, el Sujeto 3, devela, con mayor potencia, sus representaciones, las que enuncia de forma continua. Esto posibilitó una lectura fluida y, por tanto, una mayor facilidad en cuanto a análisis del texto; asimismo, este sujeto significó ser quien más se asemeja a las prácticas discursivas propias de los adultos y adultas.

Lo anterior, logra comprender una Imagen de Infancia de una manera más exacta. Esto se debe, principalmente, por la fuerza de las expresiones en el discurso, las que explicitan las relaciones interpersonales entre niños, niñas, adulos y adultas. Al respecto, veamos como el sujeto expresa, con fluidez, diferentes representaciones sobre sus relaciones interpersonales; las ideas de este sujeto, se enuncian sin interrupciones, por parte de la entrevistadora, en el siguiente fragmento:

S3: Y también lo que deben aprender es que no le abren a nadie cuando está sonando el teléfono, cuando no está ni el papá la m-mamá y lo-y su hermano está durmiendo. Y lo último quee, no deben hacer los niños, no deben aprenn-der, no pueden-aprender (sic) fuego cuando los papás nos hacen un asado. Eso es todo (sonríe)

S3: (...) le hacen caso a las má-más, se deben tomar la leche (...) También pueden ir al parque cuando es día feriado y no deben ir al colegio. (...) También, los hijos también no deben, no deben alejarse de los papás. También no deben correr yy cuando una micro está pasando y es luz verd-es lu-luz roja. También no puedennn, no pueden ir solos al parque, porque es muy peligroso, pueden haber amm, amm como ladrones. También, amm, los niños no pueden ir al colegio, deben ir con los papás y también pueden ir con los papás solo cuando es día feriado y hacer asado con vegetales. También con, los niños no deben ir, leer un cuento solo, también pueden caerse los libros y el papá lo debe hacer primero porque él lo saca con cuidado y tambiénnnn, también deben, deben hacerles caso a los papás, que no se vayan afuera ni contestar el teléfono, cuando, si ves alguien que no conoce, y diez cosas.

(Transcripción Entrevista Individual 3)

De esta forma, el nivel de organización social se observa más cercano. Este orden social se denuncia en el componente accional **conductual** del discurso, el que reproduce nociones de poder. En este aspecto, se asimilan pautas de comportamiento que el niño y niña debe seguir; pautas que condicionan la Imagen de Infancia de los sujetos.

Sin embargo, en la siguiente categoría, estas pautas se presentan con mayor fuerza, ya que se apoyan en la distribución de roles específicos, en un orden social particular: la escuela.

4.3.2 Persona Profesor – Persona Estudiante⁵⁰

En la presente categoría, los sujetos describen diversas acciones que una persona realiza, según roles específicos. Estos roles, se basan en un micro-contexto particular: el aula, espacio donde los sujetos son estudiantes y los adultos, profesores.

En este sentido, el espacio de la entrevista se transforma, cuando los sujetos y la entrevistadora se convierten, tanto en Profesor⁵¹, como Estudiante. Lo anterior es posible, gracias a una dinámica de roles⁵², la que designa a ambas funciones de manera bidireccional; el sujeto actúa como Profesor y la entrevistadora como Estudiante, y viceversa. Lo anterior, hace el análisis más interesante, ya que ahora el texto presenta un lenguaje no verbal, que acompaña el discurso de los sujetos. La práctica discursiva entre la entrevistadora y del sujeto, se enriquece con esta “simulación”⁵³ de actividades, enmarcadas por un hipotético contexto de orden social: la escuela.

Al respecto, es importante recalcar el hecho que la entrevistadora invita a los sujetos a un juego. Esto permite una mayor amplitud de significados, puesto que la motivación del sujeto cambia; ahora la interacción entre ambos es más flexible, ya que entra lo lúdico como componente para la representación de los roles⁵⁴. De este modo, se accede a un

⁵⁰ Al igual que en las categorías anteriores, la palabra Profesor y Estudiante (con mayúscula) se refieren tanto al género masculino como al femenino en ambos casos.

⁵¹ Dentro del texto, la palabra Profesor es cambiada, en algunos casos, por el de “tía”, tanto en singular como plural. Esto se debe al Nivel educativo de los sujetos quienes denominan a los y las Educadores como “tíos” y “tías” (E: ¿Las tías son profesoras? S1: Si”)

⁵² El análisis de esta categoría, se narra en un modo verbal **indicativo**, cuando se refiere al rol de Profesor y Estudiante representados por el sujeto y la entrevistadora. Como por ejemplo: el sujeto **es** Profesor, la entrevistadora **es** Estudiante.

⁵³ Esta simulación se encuentra limitada en cuanto a material concreto u objetos en función de realizar las acciones descritas por los sujetos, por tanto, la interpretación se basa en las palabras y gestos que imita, tanto el sujeto, como la entrevistadora.

⁵⁴ Esta representación queda en manos del sujeto, puesto que el hecho que la entrevistadora mencione posibles acciones que, tanto ella como el sujeto, puedan realizar cuando simulan ser Profesor y Estudiante en etapas

Imaginario de Infancia más social, y más contextualizado, lo cual significó tomar un Registro Etnográfico y una Observación Participante, para así encontrar supuestas similitudes o diferencias.

En esta misma línea, el análisis de esta categoría culmina con una mayor claridad de un orden social, lo cual no significa dejar de lado una descripción lingüística del texto; en esta descripción se esconden Imaginarios de Infancia, los que se evocan según una posición determinada dentro del contexto escolar.

Por tanto, el análisis comienza considerando la gramática del texto. En este, la gramática se presenta con un significado en sus tres funciones (ideacional, relacional e identitaria).

En una primera instancia, el sujeto describe acciones de tipo transitivas. Este tipo de acciones se presenta en el discurso cuando el sujeto es Profesor y Estudiante, y se refieren a verbos que **indican** una cierta actividad enfocada al Profesor y Estudiante, según sea el caso; el siguiente cuadro, compara estos casos, en función de facilitar la comprensión de este punto:

Entrevistadora – Profesor	Sujeto – Profesor
<p>S2: Les podría enseñar los que no saben E: Ya ¿Tú a quién le enseñarías a lo que no saben? S2: (sonríe y apunta con su dedo a entrevistadora) E: ¿A mí? ¿Me señalaste a mí? S2: (asiente con la cabeza)</p> <p>S9: Podriay (sic) hacer que, podría-que yo estaba yo estaba leyendo y tú me dijiste “hora de irnos”</p>	<p>S6: Ehhh (se acerca a entrevistadora y mira cuaderno su cuaderno encima de la mesa) ¿Terminaste tu tarea? E: Ehh, mm no creo que no S6: Entonces la debes hacer ahora</p> <p>S8: Mmm, enseñaría a, a rellenar los dibujos con plasticina S8: Que las pofesoras (sic) hacen</p>

diferentes de la entrevista, “contamina” la Imagen de estos sujetos; se evita, de esta forma, una combinación de representaciones dentro de los discursos.

<p>S5: Me dirías lo que tengo que hacer S5: Me diri-me dirías que sacara mi colación</p>	<p>E: ¿Y a quien enseñarías eso? S8: A los niños S8: (se sienta de nuevo en su silla) Tengo que leerte este cuento E: Ya ¿Y tú como profesora qué harías con ese cuento? S8: Ehh ¿Leer? (hace sonido de sorpresa mientras hojea cuento) E: ¿Y a quién leerías? S8: (señala a Entrevistadora) E: ¿A mí? ¿Me estas señalando a mí? S8: (asiente con un sonido) S8: Mmm, hacerte una talea (sic) para que tú la hagas</p> <p>S9: Yo te diría que, que tú te paraste a jugar, con los-que tú fuiste, estabas haciendo una tarea y fuiste a leer libros y yo te dije-y yo te dije “vuelve a hacer la tarea” (...) O ¡Te voy a castigar! S9: Quee, que hagas la tarea bien (...) Para que poday (sic) leer los libros que queray (sic) S9: Recogeriy (sic) la ropa y me pondría en el tren (...) Como de, cuando, cuando vamos alguna parte como a la fila, como, cuando vamos de paseo en el día que limpiamos (...) O yendo al recreo ahí también...</p> <p>S3: Aaam, decirles a los niños que trabajen para que aprendan mas S3: Decirles que, que, cómmmo trabajar en las cosas, como hacer letras, vocales. Hacer un recuadro con este ojo, con cual comienza esta vocal. Y también ll-la diferencia en un hombre o un niño. (...) También podría decirles a los niños que trabajen bien. Hacer cosas que no hacen, ni que hacen siempre, o nunca, a veces, un circulo o una x lo que no hacen y pintar lo que hacen siempre</p>
<p>Entrevistadora – Estudiante</p>	<p>Sujeto – Estudiante</p>
<p>E: Ya. Y si yo soy ahora la estudiante ¿Qué me dirías? S1: Hacer todas las tareas, hacer todas las tareas S1: Te digoooo, mmm, que, que uses tu computador S1: Mmm, que uses la página 7 S1: Ehh. Que enchufe tu celular S1: Abre la cortina S1: (...) Ya trabaje en la página 7, esta (señala hoja de cuaderno de entrevistadora) S1: Voy a ser, mira lee los comentarios que hay aquí</p>	<p>S1: Mmm, te pregunto si puedo, si puedo, si puedo, si puedo ¿dibujar? S1: Mm, tía ¿puedo hacer esto? (señalando hoja de cuaderno)</p> <p>S5: Me dirías lo que tengo que hacer S5: Me diri-me dirías que sacara mi colación</p>

(vuelve a señalar hoja de cuaderno de entrevistadora) S1: Ya hácelo (sic) con, ahí en la página 7 S1: Otra vez (...) Ahora mira lee aquí los comentarios, pero aquí escribes (señala hoja de cuaderno de entrevistadora) ¿Ya? S1: Todos los comentarios lee, ya	
--	--

Los verbos que se presentan en el cuadro anterior, evidencian una asimilación en los discursos. Las actividades que pueden realizar los Profesores con el Estudiante, apuntan a una responsabilidad del sujeto y entrevistadora, por realizar tareas y lecciones; estas se inclinan más al Estudiante cuando se le indican en un modo verbal **imperativo**:

S1: (...) mira lee los comentarios que hay aquí

S8: Mmm, hacerte una talea (sic) para que tú la hagas

De forma contraria, el sujeto se refiere a acciones que impactan solo al Profesor y Estudiante, de forma individual. En este sentido, se devela una idea más personal en torno a estos roles, cuando el sujeto las describe en situándola en el **presente**. Veamos:

Entrevistadora – Profesor	Sujeto – Profesor
S2: Estandoo, ¡Comiendo!	E: ¿Qué harías tú por mientras? S6: Eeehhhhhhh, podría ¡barrer! S6: Podría, mm (...) Almorzar S6: Eehhhhhhhh, bailando S6: Estaríaaaaaaaaa, mmmmmmmmm, limpiando, si S7: Trabajaría S7: En el colegio E: Ya ¿Y qué harías? ¿En el colegio? S7: Trabajar S7: Eh, haciendo trabajos S7: Orde-ordenando y hacer, y hacer una cajita S10: Comer su colación

	S1: Ehh, ehh, Yo voy a ser como profesora, hacer muchos videos
Entrevistadora – Estudiante	Sujeto – Estudiante
<p>S2: Eeemm. Tareas. S2: Sii comoo, pero si las haces mal las borras</p> <p>S7: Hacer tareas E: (...) ¿Cómo haría mis tareas? S7: Erm, em, pensando S7: Jugar S7: Con unos, los juguetes S7: Eh, pintando, haciendo tareas</p> <p>S6: Ehh, podrías jugar (...) A una pijamada S6: Ehhh, podríaaaaa dibujar S6: Ehhhhh ¡Leer un cuento! S6: Podrías, eehh ¡Cantar! S6: Eehh, podríaaaa hacer la “I”</p> <p>S8: Comoooo, lavarte los dientes o leer un cuento S8: Mmmm, guardar silencio</p> <p>S5: ¿Leer? S5: Traer, traer una mochila S5: Sacar tu colación</p> <p>S3: Amm, cre-jugar, comer, am, aprender yyy cuidar al planeta. Poner la basura cuando están comiendo y un papel S3: También recoger los, las cosas cuando trabajan con papeles (susurrando) las bota. Eso no más podrías hacer tú. S3: Las estudiantes también pueden jugar y trabajar</p>	<p>S10: Mmm, hacer tareas S10: Jugar S10: Comer tu colación</p> <p>S3: Yo haría (susurrando) jug-recoger los papeles, ordenar y tambieeen, poner las cosas en mí, en mí, en mi lugar, también traer los libros siempre, de los, de looos, deee, como los ¿cómo seee? Esos libros, los que son pequeños, tienen, como unas montañas. E: ¿Los que están en la sala? S3: Si S3: Están en el, en el, en la caja, esos y podría ir al, ir alll, descansar un rato, ir a, a jugar al patio.</p> <p>S1: Hacer la página 7</p>

De igual forma, la responsabilidad de hacer tareas recae en el Estudiante. Esto se examina en el uso de tipos de actos de habla, los que definen, de cierta forma, la fuerza de

la expresión, la cual se compone meramente por el accionar **conductual** del discurso. Este punto se demuestra, cuando traemos de vuelta enunciados presentes en ambos cuadros anteriores, pero que se separan según tipo de acto de habla:

- **locutivo:**

S9: Yo te diría que, que tú te paraste a jugar, con los-que tú fuiste, estabas haciendo una tarea y fuiste a leer libros y yo te dije-y yo te dije “vuelve a hacer la tarea” (...) O ¡Te voy a castigar!

- **ilocutivo:**

S5: Me dirías lo que tengo que hacer

- **directo:**

S1: Mmm, te pregunto si puedo, si puedo, si puedo, si puedo ¿dibujar?

- **indirecto:**

S6: Ehhh (se acerca a entrevistadora y mira cuaderno su cuaderno encima de la mesa) ¿Terminaste tu tarea?

- **directivo:**

S1: Ya hácelo (sic) con, ahí en la página 7

En segundo lugar, el texto presenta una función relacional por el uso de diversos tipos de pronombres. El pronombre **personal tónico** (“Yo haría jug-recoger los papeles”), es de uso menor, ante el pronombre **personal átono** (“Me dirías lo que tengo que hacer”, “te pregunto si puedo, si puedo, si puedo, si puedo ¿dibujar?”, “Me diri-me dirías que sacara mi

colación”); esto se interpreta en relación a la fuerza contenida en estas expresiones, en particular, cuando resurge en el discurso el tipo de acto de habla **directivo** o **apelativo**.⁵⁵.

En un tercer, y último lugar, la gramática se articula por la presencia del modo verbal **indicativo**. Este modo le da una identidad al texto, la que se integra en las cláusulas y oraciones, cuando son enunciadas según la especificidad del rol; asimismo, esto se presenta, con mayor cohesión en la estructura del texto, cuando la entrevistadora es Estudiante, y cuando el sujeto es Profesor.

Por un lado, el sujeto señala acciones que se destacan por ser órdenes y deberes, las que se mencionan en el siguiente orden:

S1: Te digoooo, mmm, que, que uses tu computador

S1: Mmm, que uses la página 7

S1: Ehh. Que enchufe tu celular

S1: Abre la cortina

S1: (...) Ya trabaje en la página 7, esta (señala hoja de cuaderno de entrevistadora)

S1: Voy a ser, mira lee los comentarios que hay aquí (vuelve a señalar hoja de cuaderno de entrevistadora)

S1: Ya hácelo (sic) con, ahí en la página 7

Por otro lado, estas mismas acciones se expresen de distinta forma, cuando el sujeto continúa en una posición como Profesor. Sin embargo, en este caso, el sujeto señala, directamente, las actividades que la entrevistadora debe cumplir; estas vuelven a referirse a tareas, pero también se asocian a conductas. Tomemos ejemplos de citas anteriores:

S6: Ehhh (se acerca a entrevistadora y mira cuaderno su cuaderno encima de la mesa)
¿Terminaste tu tarea?

E: Ehh, mm no creo que no

⁵⁵ Los tipos de pronombre **proclíticos** (“Entonces la debes hacer ahora”), **enclíticos** (“Tengo que leer este cuento”) y **posesivos** (“Sacar tu colación”) también se encuentran presentes en la forma y organización lingüística del texto.

S6: Entonces la debes hacer ahora

S9: Yo te diría que, que tú te paraste a jugar, con los-que tú fuiste, estabas haciendo una tarea y fuiste a leer libros y yo te dije-y yo te dije “vuelve a hacer la tarea” (...) O ¡Te voy a castigar!”.

En ambos casos, el rol del Profesor se describe mediante una modalidad verbal **indicativa**, ya que las acciones que expresa el sujeto inciden transitoriamente en el actuar del Estudiante. En este sentido, se perfila el tipo de acto de habla **directivo**, el que atañe a una relación de poder sobre otro cuando se enuncia una instrucción; esta jerarquía se presenta en el siguiente caso, donde el sujeto es el locutor de este orden:

S9: (...) y yo te dije “vuelve a hacer la tarea” (...) O ¡Te voy a castigar!”

No obstante, hasta el momento no es posible otorgarle una identidad clara al Profesor y Estudiante, como persona Adulto o como persona Niño. Esto se debe a que los sujetos abocan estos roles en ambas personas; de forma consecutiva, reemergen características físicas atribuidas a la persona Adulto y Niña, en cuanto a la diferencia de tamaños. En este sentido, el porte de cada persona no condiciona la posibilidad de cumplir un rol en particular. El siguiente ejemplo, grafica este punto:

E: ¿Y cómo sabes que eres profesora?

S1: Porque ya sé, pero soy una profesora chica si (sonriendo)

E: ¿Y podrías ser profesora chica?

S1: Si po (sic)

E: ¿Y te gusta ser profesora chica?

S1: ¡Sí!

E: ¿Por qué?

S1: Porque si (ríe)

S1: Tú eres una alumna grande (susurrando) eso si

E: (asiente con un sonido) ¿Y hay alumnas pequeñas?

S1: Si también

E: La “F” ¿Y tú eres una alumna grande o pequeña?

S1: Pequeña

E: ¿En serio? ¿Y tú eres profesora grande o pequeña?

S1: Pequeña
E: Eres una profesora...
S1: Pequeña

Asimismo, la ausencia de esta restricción se enuncia, de manera explícita, en los siguientes casos. Los sujetos se refieren a la persona Adulto y Niño, sin mayores atribuciones, como posibles identidades equitativas para ambos roles:

E: (...) pero yo como profesora ¿Podría ser niña o podría ser adulta?
S8: Mmm, niña
E: ¿Yo como profesora podría ser niña?
S8: Si
E: Y tú como estudiante ¿Puedes ser adulta?
S8: (sonriendo) Si

E: ¿Y tú como profesora podrías ser niña o adulta?
S10: Niña
E: ¿Niña? ¿Podrías ser una profesora niña?
S10: (sonriendo) Si
E: Yaa ¿Y yo como profesora podría ser profesora niña?
S10: Si

E: Y yo como estudiante ¿Podría ser una estudiante adulta o niña?
S10: Etudiante (sic) adulta
E: ¿Y tú como estudiante podrías ser estudiante adulta o niña?
S10: Etudiante (sic) niña

Sin embargo, se devela una condicionante de manera categórica, cuando el sujeto atribuye una identidad particular al rol del Profesor y del Estudiante. En estos casos, la distinción se relaciona, por un lado, con deberes al rol de Estudiante (hacer tareas) y, por el otro lado, con el tamaño (grande, chico) de la persona Adulto y Niño; los siguientes ejemplos, ilustran este asunto:

E: ¿Y los niños son profesores o son estudiantes?
S8: Estudiantes

E: ¿Y yo como profesora soy una niña o una adulta?
S6: Una adulta
E: Y si yo soy profesora ¿Yo puedo ser niña?
S6: Nnnooooo
E: ¿No? ¿Por qué?
S6: Porque eres, porque cuando eras chica y ya creciste
E: Ahh ¿Y deje de ser niña?
E: Si tú eres estudiante ¿Tú eres niña o eres adulta?
S6: Soy niña
E: Ah muy bien. Y una adulta ¿Puede ser estudiante?
S6: Nnnooo
E: ¿Por qué?
S6: Porque debe hacerle las tareas al-a las niñas para que hagan las tareas bien juntitas

E: Muy bien Y tú como profesor ¿Serías un niño o un adulto?
S5: Adulto
E: Yyy ¿Yo sería niña como profesora?
S5: Nop (sic)
E: ¿Cómo sería?
S5: Profesora grande (...) Adulto
E: (rie) Ya, y yo como estudiante ¿Sería un niño o un adulto?
S5: Ehh, niño
E: ¿Niño? Muy bien
S5: No, niña
E: (...) Y tú estudiante ¿Serías adulto o niño?
S5: Niño

Referente a lo expuesto anteriormente, se debe recalcar el hecho que la entrevistadora emplea, de forma reiterativa, pronombres **personales**. Estos pronombres, tanto **tónicos**, como **átonos**, permiten que el sujeto relacione directamente, los temas que se tratan durante la entrevista; esto se demuestra en la coherencia gramatical del texto, ya que aclara el sentido que el sujeto enuncia a cada rol correspondiente. En este sentido, las respuestas de los sujetos se acoplan, de forma evidente, al enunciado previo de la entrevistadora. Veamos un fragmento de una entrevista, en donde se hace explícita la atribución de ciertas acciones en correspondencia a un rol especificado:

E: (...) Entonces ¿Tú me enseñarías a mí? Porque ahora estamos jugando a que yo soy la estudiante, entonces tú me enseñarías a mí. Ya ¿Y qué haría yo como estudiante?

S8: Mmm
 E: ¿Qué podría hacer ahora?
 S8: Harías lo que yo te digo
 E: ¿Tu qué harías por mientras?
 S8: No se
 E: ¿Qué harías tú por mientras?
 S8: Mm ¿Sacar un cuento?
 E: Sacar un cuento, ya ¿Tú como profesora?
 S8: See
 E: Ya ¿Y tú como profesora qué harías con ese cuento?
 S8: Ehh ¿Leer? (hace sonido de sorpresa mientras hojea cuento)
 E: ¿Y a quién leerías?
 S8: (señala a Entrevistadora)
 E: ¿A mí? ¿Me estas señalando a mí?
 S8: (asiente con un sonido)
 E: Ya ¿Y yo que hago mientras tú me lees el cuento?
 E: Ya, y yo como estudiante ¿Podría tomar el cuento y leértelo a ti? ¿Cómo profesora?
 S8: (no responde)
 E: ¿Yo como estudiante podría leerte el cuento a ti? ¿Tu siendo profesora?
 S8: Sii
 E: ¿Si? ¿Y qué haría yo como estudiante con el cuento?
 S8: Mmm leerlo todo y dar vuelta la pagina

De este modo, el texto se cohesiona y logra develar otra dimensión de análisis. En este sentido, los discursos se dirigen hacia otra corriente de significados, cuando los sujetos emplean el modo verbal **subjuntivo**. Este le atribuye un carácter de posible a ciertas acciones que el sujeto le adjudica, tanto al rol del Profesor, como al de Estudiante. Como, por ejemplo, las siguientes:

E: Entonces, imaginamos que tú eres la profesora y yo soy la estudiante ¿Qué harías tú como profesora?
 S6: Eeehhhhhhh, podría ¡barrer!
 (S6 se levanta de su asiento)
 S6: (mientras imita acción de barrer) Barriendo, estoy barriendo (susurrando) barriendo, barriendo, barriendo
 E: ¿Qué más podría hacer yo como estudiante?
 S6: Ehh, podrías jugar
 S6: Ehhh, podríaaaas dibujar
 S6: Ehhhhh ¡Leer un cuento!
 S6: Podrías, ehh ¡Cantar!
 S6: Ehhh, podríaaa hacer la “I”

En particular, este texto se destaca por presentar significados distintivos. Por un lado, el sujeto dice que barre, acción que representa de manera activa (levantándose de su silla); esto se interpreta por la fuerza en la expresión: “Barriendo, estoy barriendo (susurrando) barriendo, barriendo, barriendo”, que se compone por un accionar **conativo**; en otras palabras, la actitud de la acción (barrer) lleva al sujeto a realizarla de manera concreta (imitándola)⁵⁶.

Por otro lado, el discurso del sujeto toma más connotación, cuando se dirige al Estudiante; no obstante, se deben replantear las siguientes consideraciones. Primero, el hecho que los sujetos atribuyen, de forma general, el juego como actividad del Estudiante, implica una asimilación en la construcción de un discurso único en esta categoría. Un segundo hecho, toma los significados de las categorías anteriores, como medio de distinguir la identidad del Profesor (como alguien Adulto y grande) y del Estudiante (quien es Niño y chico); se logra asociar una identidad más completa, cuando retrotraemos la noción del sujeto como alguien que Niño, como persona, y como alguien que juega.

Teniendo presente estos aspectos, se puede reexaminar la siguiente cita:

E: Entonces, imaginamos que tú eres la profesora y yo soy la estudiante ¿Qué harías tú como profesora?

S6: Eeehhhhhhh, podría ¡barrer!

(S6 se levanta de su asiento)

S6: (mientras imita acción de barrer) Barriendo, estoy barriendo (susurrando) barriendo, barriendo, barriendo

E: ¿Qué más podría hacer yo como estudiante?

S6: Ehh, podrías jugar

S6: Ehhh, podríaaaas dibujar

S6: Ehhhhh ¡Leer un cuento!

S6: Podrías, eehh ¡Cantar!

S6: Ehhh, podríaaa hacer la “I”

⁵⁶ Lo anterior, se defiende cuando se toma la oración “estoy barriendo”. El enunciado, presenta una ausencia de persona gramatical, por lo que, añadiéndole a la oración, un pronombre **personal**, esta fuerza expresiva en la acción, se orienta, directamente al hablante: “(yo) estoy barriendo”.

Lo anterior, reafirma una noción de Infancia asociada al discurso de los sujetos, que develan una relación de poder entre el Profesor y el Estudiante. En este sentido, se puede afirmar que el Profesor/Adulto es quien tiene la autoridad de posibilitar una acción al sujeto/Niño/Estudiante, dentro de las relaciones interpersonales. Estas, en lo particular, se evidencian más claramente, cuando el sujeto primero se queda en silencio, alarga sus frases o afirma y niega una aserción, la que fue analizada en anteriores categorías.

A continuación, se presentan dos discursos, donde el silencio (pausa) y las palabras extendidas, muestran que la Imagen de Infancia aun no es revelada por el sujeto, pero que, esta se confirma, cuando el sujeto incorpora discursos sociales en sus declaraciones (afirmativas o negativas); la Imagen de Infancia, por tanto, brota como sentido común.

- **Sujeto 2:**

E: Ya. Tú como profesora ¿me dirías a mí?

S2: Que hacer

E: ¿En serio? Ya ¿Y yo te puedo decir que hacer?

S2: Nop (sic)

E: Ya Y tú como estudiante ¿Podrías decir las cosas que hacer a mí?

S2: (niega con la cabeza)

E: ¿No?

(S2 estornuda)

E: Salud

S2: No

E: ¿Por qué?

S2: Porqueeee

E: ¿Se te ocurre?

(S2 tiene catarro, entrevistadora le pasa pedazo de papel higiénico) (S2 comienza a sonarse)

E: ¿Tú no me preguntarías porque yo te digo que hacer?

S2: (mientras continúa sonándose la nariz niega con la cabeza),

- **Sujeto 3:**

E: ¿Y yo te tendría que pedir permiso a ti? ¿Para ir al baño?

S3: (asiente con la cabeza)

E: ¿Tú crees?

S3: Creo que si

E: (asiente con un sonido) ¿Por qué crees?

S3: Es porqueeee, creo que es porque, es porque cuando quiere amm, ir al baño, pueden, pueden decirle permiso porque, porque hay muchos niños yy la filaa le podría decir: “permiso porque quiero pasar”

Sin embargo, esta Imagen de Infancia es llana, puesto que falta todavía una capa por desvelar. En este sentido, analizar un Registro Etnográfico significa conectar estas capas de representaciones entre sí, las que se plasman en las relaciones interpersonales entre el Profesor (Educadora o Técnico) y el sujeto (Estudiante); las relaciones de poder entran en juego, no como simulación, sino como contexto real (la escuela), y en un espacio concreto (el aula).

En lo particular, se analizarán los discursos del sujeto “T”⁵⁷ quien, en el texto, se presenta como la persona Profesor. El sujeto “T”, por tanto, es el foco de atención para los análisis siguientes. A continuación, se presenta un Fragmento del Registro Etnográfico, para así dar paso al proceso interpretativo.

Fragmento 1: Registro Etnográfico 1

T: (mirando a niño) Usted no me esté preguntando si salgo yo o sale usted

T: “S1” a completar la suma. Shhh, respeto por sus compañeros

T: (dirigiéndose a S1) ¿Ahora que hay que hacer para saber el resultado?

(S1 no responde)

T: Para que le diga a su papá “Papá, hoy aprendí a sumar”

(varios niños y niñas conversan entre sí)

T: (dirigiéndose a niños y niñas) Escúcheme, tiene que escuchar

T: (a S1) Pero “S1”, tienes que contar, cuenta po’ (sic) “S1”

S1: (mientras va apuntando cada letrero con números) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

(T continua con la misma dinámica, mientras E sigue llamando a niños y niñas para acercarse a su puesto a realizar lectura)

T: Quiero que pongan atención porque lo que les voy a enseñar es importante. Esto lo tienen que aprender bien

⁵⁷ Letra referida a “Técnico del Nivel”.

En el fragmento 1, se observa un vocabulario que se remite a enunciar nombres de sujetos. No obstante, este vocabulario se emplea en función de relacionar el enunciado del sujeto “T”, con una acción determinada por parte del Estudiante; esta función enmarca la totalidad del fragmento 1.

Asimismo, el sujeto “T” articula cláusulas y oraciones con el uso de pronombres **personales**. Estos, cumplen con indicar, directamente, la acción emitida hacia un Estudiante en particular; esto sucede también cuando el Profesor les señala, al grupo de Estudiantes: “lo que (yo) les voy a enseñar es importante. Esto (ustedes) lo tienen que aprender bien”. Sin embargo, se presentan más indicaciones directas en singular, que al colectivo de los sujetos. (“S1” a completar la suma (...) Pero “S1”, tienes que contar, cuenta po’ (sic) “S1”)

Por un lado, la presencia de pronombres **personales tónicos** (usted) junto pronombres **personales átonos** (me), articulan la oración en un modo lingüístico, tanto **declarativo**, como **imperativo**; es decir, el sujeto “T” declara órdenes negativas al Estudiante. Estas órdenes son reforzadas, de manera específica y redundante, con el pronombre **personal tónico** (yo, usted), ya que vuelve a señalar el hecho que el Estudiante (usted) no le pregunte al sujeto “T” (me) si sale este (yo) o sale el mismo Estudiante (usted). Veamos el enunciado completo:

“T”: Usted no me esté preguntando si salgo yo o sale usted

Por otro lado, las ordenes emitidas por el sujeto “T”, son claras y explícitas. En este sentido, en el fragmento se observan comillas, las que destacan la oración que el Profesor espera que el Estudiante repita, de forma exacta, al padre de este; asimismo, este enunciado precisa la persona que se le remitirá la oración, con el pronombre **proclítico** (le). Este caso, se presenta en la cita siguiente:

T: Para que le diga a su papá “Papá, hoy aprendí a sumar”

Referente a lo anterior, el fragmento 1 se cohesionan gracias al uso de modos verbales **imperativos** y **subjuntivos**; los primeros se observan cuando el sujeto “T” advierte la acción que el Estudiante debe realizar (“Escúcheme, tiene que escuchar”, “tienes que contar”, “no me esté preguntando”); los segundos plantean una acción como opción de realizarse, ya que se condiciona por lo **afectivo** (“Quiero que pongan atención”).

En esta misma línea, resulta interesante el hecho que no se observen modos verbales **indicativos**. Esto se interpreta como una actitud del hablante (sujeto “T”) por demostrar una posición, la que condiciona las relaciones interpersonales en esa situación en particular, en un orden jerárquico; el sujeto “T” es quien da las ordenes, el Estudiante las ejecuta.

Asimismo, la actitud del hablante es individualista y subjetiva. Esto se refiere al uso de pronombres **posesivos** (sus), cuando enuncia una orden a los Estudiantes, orden que se dirige a ellos mismos (“Shhh, respeto por sus compañeros”). Lo anterior, revela una posición ajena al contexto de situación, pero que se conecta con la categoría hegemónica, del orden social; el sujeto “T” se desmarca del colectivo al que pertenecen los sujetos, reforzando su postura como autoridad dentro del espacio áulico.

En un análisis más amplio, este último punto refleja una práctica social que enmarca las relaciones interpersonales entre Profesores y Estudiantes. No obstante, es necesario profundizar en este asunto, tomando el siguiente fragmento del Registro Etnográfico:

Fragmento 2: Registro Etnográfico 1
(S3 se acerca al centro de la alfombra)
S3: ¿Por qué no lo tiene ahí?
T: (mirando a S3) ¿Por qué se mueve de su puesto? ¿A ver?
(S3 y varios niños y niñas se acercan al borde de la alfombra y se mantienen ahí)

Este texto, en particular, evidencia un choque de poder, ya que el Sujeto 3 (S3) cuestiona la manera en que el sujeto “T” realiza una acción. Sin embargo, este enfrentamiento es solo momentáneo, por el hecho que el sujeto “T” refuerza su posición de autoridad de manera consecutiva, interrogando al Sujeto 3; tanto este sujeto como varios sujetos (niños y niñas) callan y se devuelven a su sitio original.

A lo anterior, nos devolvemos al texto referido a las entrevistas. En estas, el sujeto expresa una inclinación por volver a representar el rol de Profesor, inclinación que, en algunos casos, se acentúa cuando el sujeto, de forma contraria, declara un desinterés por seguir siendo Estudiante. Los siguientes enunciados, demuestran como los sujetos se apegan en diferentes grados, a la idea de ser Profesor:

E: ¿Te gustaría a ti ser profesor?

S3: (susurrando) Si

E: (...) ¿Te parece que volvamos a la sala entonces?

S1: Mmm, no (ríe)

E: (riendo) ¿Por qué no?

S1: Es que, porque ahora cambiamos

E: ¿A qué?

S1: Yo soy la profesora y tú eres la alumna (riendo)

E: Ya, pero volvamos entonces, pero ¿Por qué quieres cambiar? ¿No te gusta ser estudiante?

S1: (niega con un sonido y ríe)

E: ¿Por qué no te gusta ser estudiante?

S1: (riendo) Porque nooo

E: (...) ¿Te gusta ser profesora?

S8: (asiente con la cabeza)

E: ¿Por qué te gusta ser más profesora?

S8: Mmm porque las profesoras, mm, no les pegan a los niños (...) Y donde tampoco a las niñas

S8: Porque tam, porque retan poco a los niños (...) Retan mucho

E: ¿Retan mucho los profesores a los niños?

S8: (susurrando) Si

E: ¿Y que más te gusta de ser profesora?

S8: Ammm, que las profesoras pueden leer cuentos

E: (...) ¿Y te gustaría volver a cambiar? Tú ser la profesora y yo la estudiante ¿O quieres quedarte como estudiante y yo como profesora?

S6: Eeh, yo profesora

E: ¿Si? ¿Y por qué?

S6: Porque me gusta ser profesora

E: (sonriendo) ¿Por qué te gusta ser profesora?

S6: Porque mi mamá sabe, mi mamá sabe que una niña también puede ser profesora cuando quiere

E: ¿En serio?

S6: Y puede jugar a la profesora

E: (...) ¿O quieres ser, seguir siendo estudiante y yo profesora?

S7: Eh, yo profesora (sonríe)

E: ¿Y por qué?

S7: Porque me gusta ser profesora

E: ¿Te gusta ser profesora? ¿Por qué te gusta ser profesora?

S7: Eh, porque trabajan

E: Porque trabajan ¿Y que más te gusta de ser profesora?

S7: Ná má (sic)

En los casos anteriores, se observa como el sujeto argumenta su interés por ser Profesor. No obstante, resulta más llamativo el enunciado del Sujeto 8. Este enunciado asocia el hecho que “las profesoras, mm, no les pegan a los niños (...) Y donde tampoco a las niñas”, pero, más adelante, este interés se asocia a que “(...) retan poco a los niños (...) Retan mucho”.

De modo contrario, se presentan oportunidades donde el sujeto prefiere seguir siendo Estudiante dentro de la dinámica de roles. Este punto, sin embargo, no presenta un fundamento explícito, lo que constituye ser de interés para la interpretación. Veamos unos ejemplos:

E: (...) ¿Y te gusta ser estudiante?

S7: (susurrando) También

E: ¿Por qué te gusta ser estudiante?

S7: Porque hacen tareas
E: ¿Te gusta hacer tareas?
S7: (afirma con la cabeza)
E: ¿Y te gusta algo más de ser estudiante?
S7: (asiente con la cabeza)
E: ¿Qué más te gusta?
S7: (sonriendo) No lo sé

E: (...) ¿Y te gusta algo de ser estudiante?
S8: (asiente con la cabeza)
E: ¿Qué te gusta de ser estudiante?
S8: Mm, ser compañera
E: ¿Y eres compañera de estudiantes o de profesores?
S8: De estudiantes

E: ¿Quieres seguir siendo estudiante?
S10: Si
E: ¿No-no te gustaría ser profesora?
S10: No
E: ¿Por qué no?
S10: (susurrando) Porque no

E: ¿Te gustaría-no te gustaría ser profesor? ¿Y yo estudiante?
S5: (niega con la cabeza)
E: ¿Quieres seguir siendo (...) Estudiante?
S5: (asiente con la cabeza)

E: (...) ¿No quiere-no te gustaría volver a ser profesor?
S9: Mmm no

En esta misma línea, los sujetos argumentan con frases simples, esta preferencia (“porque no”, “no sé”), lo que hace evidente una asimilación de discursos. Lo anterior, se puede interpretar como una identidad fuertemente integrada en los sujetos (ser compañera...de estudiantes), la que se explica por la reproducción de acciones que los Estudiantes realizan (hacer tareas); estas actividades se enmarcan en el mismo contexto de los sujetos: la institución escolar.

En adición a este punto en particular, no se pueden dejar de lado ciertos enunciados, que sobresalen por su sentido en el discurso. Este sentido se demuestra por una mayor cercanía en la relación entre entrevistadora y el sujeto; en este sentido, los Profesores y Estudiantes logran actuar de la misma manera. No obstante, el sujeto segrega una distinción de roles, cuando determina que los Profesores y Estudiante no hacen/no pueden hacer las mismas cosas.

El presente cuadro demuestra ambos asuntos, precisando, tanto el rol que representa la entrevistadora y el sujeto, como la posibilidad de realizar o no, las mismas actividades.

Actividades iguales entre	
Entrevistadora (Profesor) con Sujeto (Estudiante)	Entrevistadora (Estudiante) con Sujeto (Profesor)
<p>E: ¿Y tú podrías jugar conmigo como estudiante y hacer lo que queremos? S9: Si (...) E: ¿Y que podríamos jugar juntos? ¿Te imaginas? S9: Podríamos jugar a “Sonic” porque hay mujeres E: (asiente con un sonido) ¿Tú como profesor y yo como estudiante podríamos jugar a “Sony”? S9: Si porque hay tres mujeres E: ¿Y tú no me puedes decir tú como estudiante que puedo hacer yo como profesora? S9: Si, si puedo</p>	<p>E: Muy bien. Oye “X” ¿Y tú como profesora? Por ejemplo, me dijiste que estarías barriendo. Yo como estudiante ¿Podría barrer? ¿Contigo? S6: Si E: ¿Si? Y si yo estoy dibujando, como estudiante ¿Tú podrías, como profesora, dibujar también? S6: Siii E: ¿Si? Y si yo estoy cantando ¿Tú podrías cantar también? S6: Si E: Y si yo estoy haciendo mis tareas ¿Tú podrías hacer mis tareas también? S6: Siii E: (susurrando) Bien. Y yo como profesora ¿Podría leer el libro contigo? S6: Si</p> <p>E: Ya, y yo como estudiante ¿Podría tomar el cuento y leértelo a ti? ¿Cómo profesora? S8: (no responde) E: ¿Yo como estudiante podría leerte el cuento a ti? ¿Tu siendo profesora? S8: Sii E: ¿Si? ¿Y qué haría yo como estudiante con el cuento? S8: Mmm leerlo todo y dar vuelta la pagina</p>

	<p>S8: Y luego la parte que comienza E: Yo lo leo como estudiante ¿Y tú como profesora qué harías? S8: Mmmm, respetar el cuento que me está leyendo la estudiante E: (sonriendo) Muy bien. Ya, yo voy a hacer mi dibujo (imitando acción de dibujar) mientras tú haces la tarea ¿Y yo podría, como estudiante, hacerte una tarea a ti? S8: Mm ¿Si? E: ¿Y podríamos leer el mismo cuento? ¿Tú como profesora y yo como estudiante? S8: Si E: ¿Pero yo podría hacer la misma tarea como profesora? S8: Sii E: ¿Y tú como estudiante podrías hacer la misma tarea que yo? S8: Mmm E: ¿Yo puedo hacer una tarea como estudiante? S8: Sii E: ¿Y tú como profesora? S8: Sii</p> <p>E: ¿Tú como profesora? ¿Estarías haciendo tareas? S4: (asiente con la cabeza) E: ¿Ah? ¿Y juntas podríamos hacer algo? S4: (asiente con la cabeza) E: (...) Yo como estudiante ¿Podría estar haciendo las tareas contigo? S4: (asiente con la cabeza) E: ¿Podríamos hacer algo juntas? S4: (asiente con la cabeza) E: ¿Si? ¿Cómo qué? S4: No se me ocurre</p> <p>E: Ya (imitando abrir una cortina) ¿Y yo podría decir a ti: “abre la cortina”? S1: S-si E: ¿Yo como estudiante, tú la profesora? S1: (asiente con un sonido) E: ¿Te podría decir: “abre la cortina”? S1: Si E: ¿Te podría decir: “trabaja en la página 7”? S1: Si E: Yo como estudiante, tú como profesora</p>
--	--

	<p>S1: Si E: O sea los estudiantes le pueden decir a la profesora: “trabaja en la página 7” S1: Si</p>
<p>Actividades diferentes cuando</p>	
<p>Entrevistadora (Profesor) y Sujeto (Estudiante)</p>	<p>Entrevistadora (Estudiante) y Sujeto (Profesor)</p>
<p>E: ¿Y podríamos hacer las mismas cosas? S5: No E: ¿No? ¿Por qué? ¿Qué haríamos distinto? S5: Mmm, tú limpias y yo te digo lo que haces (...) Eso hacemos distinto</p>	<p>E: (...) ¿Y podríamos hacer lo mismo? S5: No E: ¿No? ¿Por qué? S5: Porque tú... porque tú me dices lo que hago y yo leo</p> <p>E: ¿Y que podríamos hacer juntas? Tú como profesora y yo como estudiante ¿Podríamos hacer lo mismo? S2: (niega con la cabeza) E: ¿Por qué? ¿Qué harías tú? ¿Por ejemplo? S2: Ehm. Tener muchas cosas...Todas las cosas de profesora E: ¿Cómo son las cosas de profesora? S2: No sssé E: ¿Cómo se te ocurre que son las cosas de profesora? S2: Mmm, no sé E: ¿Y tú podrías estar con esas cosas de juguete, de doctora y de profesora? S2: (sonriendo) No E: ¿No? Ya. Entonces tu estarías con las cosas de... S2: (interrumpe) Tíaaa E: ¿Tú estarías entonces con las cosas de profesora y yo con cosas de profesora también? S2: (riendo) No E: ¿Con que cosas? S2: Con cosas de juguete, pero de doctora o de, ooo deee, de profesora, pero de juguete (ríe)</p>

Por un lado, el cuadro revela de forma evidente, el mayor número de casos en que el sujeto, siendo Estudiante, enuncia acciones que puede hacer junto a la entrevistadora, cuando esta es Profesora. Lo interesante de este hecho, es que las situaciones simuladas corresponden a ser tareas y lecturas previamente enunciadas en el texto, atribuidas al rol del Estudiante. Por el contrario, cuando ambos roles son representados por la entrevistadora y

el sujeto, este último decreta que los Profesores y Estudiantes no pueden hacer lo mismo, basándose en órdenes que solo el Profesor puede dar.

En paralelo con lo anterior, se tomarán tres casos, en donde el mismo sujeto decreta primero, acciones posibles de realizar en conjunto, pero que luego se **contradicen**; estas contradicciones se presentan tras la formulación de la misma pregunta “¿Podríamos hacer lo mismo?”, cuando el sujeto es Profesor y Estudiante. Veamos estos casos por separado, donde se especifican estos roles en el siguiente cuadro:

Actividades iguales entre	Actividades diferentes cuando
Entrevistadora (Profesor) con Sujeto (Estudiante)	Entrevistadora (Estudiante) con Sujeto (Profesor)
<p>- Sujeto 3:</p> <p>E: ¿Y tú crees “X” que yo profesora, tú estudiante podríamos hacer las mismas cosas? Porque tú dijiste que tú estarías jugando, eeh, recogiendo los papeles. Yo como profesora ¿Podría estar jugando y recogiendo los papeles también?</p> <p>S3: Si también porque también pueden barrer</p> <p>S3: Y creo que también pueden ir, al parque porque, amm, donde jugamos nosotros también pueden ir porque hacen una fila y se quedan (...)</p> <p>Se quedan con los niños, por eso</p> <p>E: (...) por ejemplo, vamos al parque, vamos juntos al parque ¿Qué harías tú en el parque?</p> <p>S3: Aaaam, jugar en el resbalín</p> <p>E: ¿Y yo podría jugar en el resbalín?</p> <p>S3: Arm, creo que si</p> <p>E: ¿Por qué crees que sí?</p> <p>S3: Porqueeee, es una adulta, creo. También pueden jugar las tías (...) A las cosas</p> <p>E: ¿Y yo te tendría que pedir permiso a ti? ¿Para ir al baño?</p> <p>S3: (asiente con la cabeza)</p> <p>E: ¿Tú crees?</p> <p>S3: Creo que si</p> <p>E: (asiente con un sonido) ¿Por qué crees?</p> <p>S3: Es porqueeee, creo que es porque, es porque</p>	<p>- Sujeto 3:</p> <p>E: (...) ¿Tú podrías jugar también? ¿Cómo profesor?</p> <p>S3: (pausa) Creo que no</p> <p>E: ¿No? ¿Por qué crees que no?</p> <p>S3: Eemm porque yo no soy un niño</p> <p>E: (...) entonces yo, estudiante, soy niño ¿o niña?</p> <p>S3: Niña</p> <p>S3: Por eso es que no pueden jugar los profesores porque ya son grandes y las estudiantes si pueden trabajar</p>

<p>cuando quiere amm, ir al baño, pueden, pueden decirle permiso porque, porque hay muchos niños yy la filaa le podría decir: “permiso porque quiero pasar”</p> <p>- Sujeto 7:</p> <p>E: (...) Yo, estudiante ¿Podría hacer lo mismo que tu como profesora? ¿Trabajar en un colegio? S7: Mm (asiente con la cabeza) E: ¿Si? ¿Podría hacer también cajitas? S7: (asiente con la cabeza) E: (...) ¿Y tú como profesora podrías jugar con los juguetes también conmigo? S7: (asiente con la cabeza) E: Y si quiero volver con mi cajita de helado ¿Tú también podrías, como estudiante, hacer la cajita de helados? S7: (asiente con la cabeza) E: ¿Y ordenar la sala también podrías como estudiante? S7: (asiente con la cabeza)</p> <p>- Sujeto 10:</p> <p>E: ¿Y yo mientras juego podrías jugar? S10: No porque las profesoras no juegan</p>	<p>- Sujeto 7:</p> <p>S7: Eh, jugar en el patio a los juegos (...) Yo también (suspira) también jugar al monopatín quien gana S7: Y tamb-y también al avioncito (...) Y también, y también jugar, también jugar, amm, y también jugar a la escondidas E: ¿Eso haríamos diferente? S7: (asiente con la cabeza) E: ¿Por qué? ¿Se te ocurre? S7: (niega con la cabeza y sonrío) E: ¿Y podríamos hacer algo diferente las dos? ¿Qué podríamos hacer diferente? S7: Eh, no sé (sonríe) E: ¿No sabes? S7: (niega con la cabeza)</p> <p>- Sujeto 10:</p> <p>E: ¿Y podríamos comer la misma colación? S10: Si E: ¿Si? ¿Qué se te ocurre que estaríamos comiendo? S10: “1+1” S10: Y, con, la segundo (sic) colación S10: Yogurth con yogurth</p>
---	---

En el caso del Sujeto 3, esta contradicción se hace evidente cuando indica que el Profesor no juega. Esto se interpreta, tanto por el del tipo de acto de habla **declarativo** (“no soy”), por el que hecho que se señala a sí mismo como Profesor, usando el pronombre **personal tónico** (yo); y por la atribución de identidad como persona (niño) Niño (“porque

yo no soy un niño”). Asimismo, el sujeto reafirma este punto, esta vez refiriéndose al Profesor y al Estudiante, de manera indirecta (los profesores, los estudiantes):

S3: Por eso es que no pueden jugar los profesores porque ya son grandes y las estudiantes si pueden trabajar

Sobre este mismo aspecto, el Sujeto 7 también asocia el juego como actividad que el Profesor no realiza. Sin embargo, en esta oportunidad se debe enfatizar el hecho que el Sujeto 7 expresa desconocer la razón del por qué la persona Profesor no puede jugar, al igual que la persona Estudiante. Este desconocimiento se interpreta, por un lado, por el un componente accional **cognitivo** del enunciado; y, por otro lado, por el escaso uso de conectores en el discurso del sujeto, lo que no permite explicitar la razón del por qué no pueden: “(...) jugar en el patio a los juegos (...) también jugar al monopatín (...) y también al avioncito (...) Y también, jugar a la escondidas”; el hilo de las ideas se interrumpe, cuando el sujeto expresa desconocer el porqué de su segregación. Lo anterior, se declara de tres maneras diferentes, las que se pueden ver a continuación:

E: ¿Por qué? ¿Se te ocurre?

S7: (niega con la cabeza y sonríe)

E: ¿Y podríamos hacer algo diferente las dos? ¿Qué podríamos hacer diferente?

S7: Eh, no sé (sonríe)

E: ¿No sabes?

S7: (niega con la cabeza)

Por último, el Sujeto 10 vuelve a traer la noción de Profesor como alguien que no juega. Este caso, por el contrario, es más escueto en cuanto a enunciaciones, pero de igual forma permite cohesionar estos tres textos, puesto que se demuestra una significación en torno a la persona Profesor; este es alguien que no juega, pero come lo mismo que el Estudiante:

E: ¿Si? ¿Qué se te ocurre que estaríamos comiendo?

S10: “1+1”

S10: Y, con, la segundo (sic) colación

S10: Yogurth con yogurth

En este punto, es posible adentrarse a una interpretación más cabal, puesto que se encuentran ciertos aspectos en común entre los discursos de los sujetos.

Por un lado, la intertextualidad de los textos asimila modalidades verbales. Los modos **subjuntivos** e **imperativos** se emplean para describir diferentes tipos de acciones; estas caen en contradicciones, cuando el primer modo se relaciona con acciones que ambos roles pueden hacer juntos, mientras que el segundo, denota una acción que el Profesor y el Estudiante no pueden hacer juntos.

Siguiendo un análisis interpretativo, estas prácticas discursivas pueden examinarse como procesos de distribución de roles, los que segregan maneras de actuar a cierta persona en particular; esto, se recuerda, se da dentro de un marco productivo de relaciones interpersonales en un contexto institucional determinado.

Asimismo, esta segregación de funciones es coherente por la fuerza de las expresiones en la práctica discursiva de los sujetos. El uso común del tipo de acto de habla **locutivo**, especifica las acciones que el Profesor quiere que haga el estudiante. Por ejemplo, esto se observa cuando el sujeto 1 es Profesor, y solicita al Estudiante leer una oración en particular, presente una página de un libro:

S1: Mira, ahí dice: “Hielo, frio parte también de mi”

E: Ya

S1: Ahí léelo así

E: Ya ¿Y que más haría yo como estudiante, tú como profesora?

S1: Ya hácelo (sic) con, ahí en la página 7

E: Ya

S1: Ahí léelo: “Hielo, parte también de mi”

Este marco productivo de relaciones de poder, se hace más evidente en el siguiente enunciado, donde el sujeto indica un tipo de comportamiento que resulta en una congratulación por parte del Profesor.

S2: Si eres obediente te van a poner una carita feliz

El tipo de acto de habla, en este caso, **perlocutivo**, es decir, la acción del Estudiante condiciona la acción del Profesor. En ese sentido, el comportamiento del Estudiante se interpreta como correcto, cuando se le otorga, de forma consecutiva, un atributo positivo.

Desde otra perspectiva analítica, se reconsideran las inclinaciones que los sujetos expresan por mantener siendo Profesores. Lo anterior, se contrasta con los fragmentos del Registro Etnográfico, y permite entrar en una discusión sobre la construcción de representaciones en los sujetos. En este sentido, es posible considerar una Imagen de Infancia de los sujetos, condicionada por las relaciones interpersonales y de poder, presentes en las prácticas institucionales.

Por un lado, la dimensión interpretativa de análisis, permite afirmar que el sujeto asocia al rol del Profesor, la posibilidad de indicar, de forma directa, ordenes o sentencias, las que se declaran en acciones concretas, y explícitas, a la persona Estudiante, quien, desde otra vereda, las debe y tiene que cumplir.

Para seguir profundizando al respecto, se debe recordar, antes que nada, el hecho que la entrevistadora, en el contexto institucional de los sujetos, cumple el rol de Profesor. Esto le atañe, por tanto, una condición jerárquicamente superior al sujeto, la que incide en el tipo de relaciones interpersonales con ellos. En este punto, retrotraer el análisis explicativo sobre los fragmentos del Registro Etnográfico, se torna fundamental; este nivel de análisis logra significar aún más, el modo en que el sujeto busca, e intenta cambiar esta

relación de poder y romper, al mismo tiempo, con la autoridad intrínseca de la entrevistadora.

Dicho modo, se describe en el texto, como formas no verbales, las que emplea el sujeto para intencionar una orden enunciada. Esta forma no verbal se atribuye al manejo del cuerpo de la entrevistadora, por parte del sujeto, durante la “simulación” de roles; el uso del cuerpo se presenta tanto cuando el sujeto es persona Estudiante como cuando es persona Profesor. No obstante, es en este último rol donde el sujeto actúa manipulando el brazo y la mano de la entrevistadora cuando ésta es persona Estudiante.

A continuación, se presentan ejemplos de este modo de actuar del sujeto, en donde se describen los actos no verbales, en paréntesis:

S1: Ahora tienes que escribir, mira, ¿te enseño? (con su mano derecha toma mano derecha de entrevistadora) mira

S1: (continúa sosteniendo mano de entrevistadora y mueve la mano como si escribiera) “Will Silver” en la página 7

S1: Pero esto, mira (señala hoja de cuaderno) tienes que encerrar en un círculo, los comentarios de “Will Silver”, acá, dos, dos

E: Ya ¿Y yo que haría? ¿Qué crees que debería hacer yo?

S1: Decirme que hago

S1: Le tiene que decir (...) “Na-da más”

E: Ya ¿Y después que te digo?

S1: “Lee los comentarios”

S6: Eh, podríaaaaaamm, mmmm, hacerte las tareas (...) (toma mano derecha de entrevistadora, junta dedo índice y pulgar imitando acción de tomar un lápiz) Así

E: (asiente con un sonido) Ya (manteniendo posición de dedos imitando acción de tomar un lápiz mientras S6 pone mano en hoja de cuaderno y lo mueve, imitando acción de escribir)

Esta práctica compromete en el sujeto, por un lado, el refuerzo de sus enunciados, y por el otro, una forma de demostrar, en lo concreto, la acción que **indica**; acción que asemeja, las prácticas sociales discursivas.

Asimismo, la interpretación de los fragmentos del Registro Etnográfico, permite aclarar el por qué algunos sujetos le otorgan la “responsabilidad” al Profesor, de declarar y proponer las acciones que el Estudiante puede/debe hacer. Los siguientes casos, permiten ilustra de mejor manera este tema:

E: Ya. Tú como profesora ¿me dirías a mí?
S2: Que hacer
E: ¿En serio? Ya ¿Y yo te puedo decir que hacer?
S2: Nop (sic)
E: Ya Y tú como estudiante ¿Podrías decir las cosas que hacer a mí?
S2: (niega con la cabeza)
E: ¿No?
S2: No
E: ¿Por qué?
S2: Porqueeeee
E: ¿Se te ocurre?
E: ¿Tú no me preguntarías porque yo te digo que hacer?
S2: (mientras continúa sonándose la nariz niega con la cabeza)

E: ¿Qué podría hacer ahora?
S8: Harías lo que yo te digo

S5: Les diría a los niños que tienen que hacer

En este sentido, el Profesor le **indica** al Estudiante estas acciones, de manera similar, a las que el sujeto “T” enuncia. Esto se interpreta, por el uso de tipos de actos de habla **declarativos**, en ambos textos, los que se contraponen, a continuación:

- **Fragmento 1- Registro Etnográfico 1:**

T: (dirigiéndose a niños y niñas) Escúcheme, tiene que escuchar
T: (a S1) Pero “S1”, tienes que contar, cuenta po’ “S1”

- **Transcripción Entrevista Individual 9:**

S9: Mmm, pero tú tení (sic) que pensar esta vez (...) Porque tú erí (sic) la profesora

En su dimensión analítica explicativa, el evento discursivo de las entrevistas, se asimila a las prácticas institucionales, descritas en los fragmentos. Por tanto, se logra aseverar que estas prácticas discursivas reproducen discursos presentes en un orden social más amplio. Lo anterior, se inclina con más fuerza, al dominio y control del cuerpo de los niños y las niñas; este punto, se fundamenta por una noción educativa de adoctrinamiento y enseñanza de saberes, noción que el sujeto imita, cuando este juega a ser Profesor.

En esta misma línea, el carácter didáctico y pedagógico se devela en los fragmentos, puesto que estos describen una experiencia de aprendizaje. De este modo, podemos subir a una escala social más política, ya que el aprendizaje esperado en esa situación, se adscribe en las Bases Curriculares en Educación Parvularia⁵⁸; el sujeto “T” promueve su didáctica cuando enuncia: “lo que les voy a enseñar es importante. Esto lo tienen que aprender bien”.

Este marco regulatorio de prácticas de enseñanza y aprendizaje se puede explicar, desde una perspectiva adulta, en la atención por el cuerpo del niño y la niña. Esto, se traduce en un uso, o abuso, de este para distribuirlo dentro de un espacio físico.

Sobre este último tema, conviene destacar un nuevo fragmento del Registro Etnográfico, en conjunto con otro, en este caso, de una Observación Participante. Ambos fragmentos se contrastan, en cuanto a miradas analíticas, ya que, por un lado, en el fragmento 3, la práctica discursiva se aclara de manera objetiva, mientras que, por el otro lado, el fragmento 4 examina estas prácticas desde una posición más subjetiva y significativa; la investigadora confiesa significados, sobre su propio rol como Profesora, y como figura adulta dentro del contexto institucional.

⁵⁸ Ámbito: Relación con el medio natural y cultural; Núcleo de aprendizaje: Relaciones lógico matemáticas y cuantificación)

Fragmento 3: Registro Etnográfico 1

(T va señalando con su dedo índice cada letrero con números del 1 al 10 mientras todos los niños y niñas cuentan al unísono)

T: “N1” cuenta conmigo desde tu puesto

(N1 comienza a contar)

T: (interrumpe) Chiquillos cuando yo diga algunos es la persona que diga

T: (hacia N1) Bien, siéntese

T: “S7”, ven

(niños y niñas no hablan)

S7: (siguiendo el dedo de T que le indica los letreros uno por uno, de izquierda a derecha) “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10”

T: ¡Bieeeeeen! (aplaudiendo)

T: Ven, N2

N2: (susurrando) 1, 2, 3...

T: (interrumpe) A ver, N2, quiero que hables fuerte

T: (indicando con el dedo índice) “N3”, te toca

(N3 comienza a contar)

T: “N3”, fuerte

(N3 cuenta con un tono de voz más alto que el anterior)

T: (indicando con el dedo índice) “N4”, ven ahora

(N4 comienza a contar)

Fragmento 4: Observación Participante 1

(...) Mientras la Educadora explica este cambio de puesto (cambio de números en las mesas), tras agradecer al frente del resto mi acotación, observo a mi lado un pedazo de plasticina en la mano de una niña. Le pregunto a ella si me puede pasar el trozo de plasticina, acción que siempre realizo en varias ocasiones cuando un niño o niña tiene un objeto en la mano cuando está sentado en la alfombra –esto lo comencé a aplicar cuando observé, al empezar mi Práctica Profesional, que tanto la Educadora como Técnico del Nivel lo hacían, a veces sin pedirle previamente a un niño o niña el trozo-. Tras pedírselo a la niña, ella lo guarda inmediatamente en su bolsillo, sin decir palabra, con ojos abiertos y atentos a mi próxima movida; yo no le digo nada más, me preocupo de que solo preste atención a la instrucción que la Educadora continua dando.

En el Fragmento 3 se hace evidente una idea de Profesor como **indicador** de órdenes, las que poseen un componente **afectivo**. En este sentido, el sujeto “T” apela a su deseo personal para que el sujeto “N2” suba el volumen de la voz.

Por el contrario, el Fragmento 4 demuestra como la acción a la que apela la investigadora, se asocia más a una solicitud. Esta se evidencia en el uso de un modo

lingüístico **interrogativo**, asociado a pronombres **personales proclíticos** (le, me), lo que le permite al Estudiante, decidir si entrega o no, el trozo de plasticina que sostiene en su mano.

En ambos fragmentos, la gramática apela a una idea de relacionar acciones que el Profesor (sujeto “T”, investigadora) esperan que el Estudiante (“N2”, niña) realicen. No obstante, la reacción de ambos Estudiantes, es diferente. Esto se observa, cuando se examina el nivel de resistencia antes esta indicación.

Por un lado, los Estudiantes en el fragmento 3, actúan en función de lo que el sujeto “T” les señala. Esto se hace evidente, cuando los Estudiantes guardan silencio, vuelven a sentarse cuando se les indica, cuentan al unísono, elevan el volumen de la voz cuando se les requiere. Los Estudiante, en este fragmento, no se oponen ante la orden y solicitud enunciada, sino más bien, siguen de manera leal, los gestos que realiza el Profesor (“T va señalando con su dedo índice cada letrero con números del 1 al 10 mientras todos los niños y niñas cuentan al unísono”)

Por otro lado, ante la solicitud de la investigadora, camuflada de cierta manera como hipotética, el Estudiante realiza lo contrario. Lo anterior, ocurre cuando la niña no entrega el trozo de plasticina, sino que “lo guarda inmediatamente en su bolsillo, sin decir palabra, con ojos abiertos y atentos a mi próxima movida”; se observa, en este caso, una oposición por parte del Estudiante. Sin embargo, su reacción también revela una preocupación. Esta inquietud se demuestra en el silencio y los ojos abiertos, lo que se interpreta, en el momento, como un modo de negarse a realizar lo que la Profesora le pide.

Este último punto, puede reinterpretarse de dos maneras. La primera, refuerza la noción de la investigadora por asociar un silencio y una amplitud de los ojos, como una

forma de estar alerta. No obstante, este punto se vuelve indefendible si no se considera la totalidad del fragmento 4.

De esta forma, es posible aseverar que la investigadora, al igual que el sujeto “T”, demuestran un interés individual para que el Estudiante realice cierta acción. Solo que, en este fragmento en particular, el interés se asocia a una preocupación por el bien del grupo de Estudiantes. Este asunto, puede develarse, si se resume el fragmento 4, basándose en los pronombres **posesivos** (mí, su) y **proclíticos** (le, me, lo) y **personales** (yo, ella) que señalan, tanto al Estudiante (ella), como a la misma investigadora; estos pronombres se destacan (en negrita), en el siguiente ejemplo:

“(…) tras agradecer [la Educadora] al frente del resto **mi** acotación, observo a **mi** lado un pedazo de plasticina en la mano de una niña. **Le** pregunto a **ella** si me puede pasar el trozo (...) **ella lo** guarda inmediatamente en **su** bolsillo (...); **yo no le** digo nada más, **me** preocupo de que solo preste atención a la instrucción que la Educadora continúa dando.”

De este modo, se esclarece la intención de la investigadora. Esta, se basa en una preocupación, para asegurar que los Estudiantes, en su totalidad, comprendan la acotación que la misma investigadora señala, acotación que recuerda a la Educadora, algo que no mencionó previamente, pero que resulta importante para la investigadora, evocar en esta oportunidad.

Para darle un cierre a esta categoría, retomamos algunos temas más significativos. En este sentido, la identidad del sujeto por verse a sí mismo como Estudiante, logra acoplar una Imagen de Infancia sometida a la autoridad del Profesor. Esto, se sostiene por el hecho que el sujeto declara ciertas acciones que el Estudiante y Profesor realizan, pero que, desde una mirada como Estudiante, se tornan más limitadas; las acciones que realiza el Estudiante, se someten a una instrucción que solo puede dar el Profesor, quien puede señalarlas como ordenes posibles de seguir, o como sentencias sin oposición.

En esta misma línea, lo anterior se hace más latente, cuando los sujetos las imitan de igual forma. Estas órdenes, se enuncian de manera categórica, cuando ocupan el cuerpo del Estudiante, para controlar la reacción que se busca que éste realice.

Finalmente, se puede plantear que sujeto busca, o intenta, cambiar, o transformar esta naturalidad presente en las prácticas sociales. De forma inconsciente, el sujeto se rebela a partir de la naturaleza de sus propios procesos discursivos, cuando demuestra una mayor disposición por representar un rol de Profesor, más que el de Estudiante; una sonrisa surge en el sujeto cuando se le invita a jugar a ser Profesor.

De este modo, esta dinámica de roles, permite que esta categoría presente una mayor gama de significados; puede ser que el factor de la imaginación, le facilite al sujeto expresar sus ideas y representaciones mentales. De manera inevitable surge la interrogante del por qué esta relación de poder entre Profesor y Estudiante, entra en conflicto; este choque logra una comprensión de este Imaginario de Infancia, basada en una crítica y reflexión, que los mismos sujetos plantean.

En el siguiente capítulo, “Cierre, Conclusiones y Proyecciones”, este cuestionarse la Infancia, encuentra un camino en común y un horizonte a seguir. Este proceso de análisis, tan complejo y singular, se dirige de ahora en adelante, a un final inconcluso; la comprensión, en este estudio, no se define como única o verdadera, sino que permite futuros análisis, en cuanto a la Imagen de Infancia, desde la perspectiva de los mismos niños y niñas.

CAPÍTULO V: CIERRE, CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

5. CIERRE, CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones en torno a los aportes que este estudio genera, desde una perspectiva crítica, a las teorías sociales e investigaciones científicas sobre la Infancia. Estos aportes se plantean como interrogantes, los que nacen a partir de los análisis previamente expuestos, donde la mirada del niño y niña florece con fuerza para describir su propia realidad; realidad que se asimila con una Imagen de Infancia, que el adulto y adulta publica a viva voz.

Cabe señalar que estas interrogantes surgieron a medida que avanzaba el proceso de investigación. Al inicio de este, el cuestionamiento principal era comprender la Imagen de Infancia, sin la seguridad de lograrse realmente este punto; las entrevistas con los niños y las niñas, y sus posteriores transcripciones, evidenciaban una complejidad por entender el sentido del discurso. No obstante, la flexibilidad de la misma técnica, logró transformar la situación de entrevista, en una realidad paralela, donde los niños y niñas, junto a la investigadora, imaginaban, por unos minutos, ser otra persona; los significados emanaron de manera natural y dinámica.

Asimismo, la adaptabilidad de la estrategia de análisis, permitió observar el texto, de mirarlo desde otra perspectiva, de examinarlo a partir de sus múltiples capas de significado, lo cual conllevó a un análisis crítico, acoplado al discurso de los niños y niñas, desde una estructura y organización única en su estilo. Este orden analítico se crea, a partir de una incompreensión del tema de estudio; la Infancia, en este sentido, nunca antes había sido abordada desde la otra vereda, y su Imagen, por tanto, se encontraba en un punto desconocido, como un universo de imágenes obstaculizadas por la perspectiva de la investigadora, tanto como persona adulta, y como investigadora sumida en un contexto institucional.

Sin embargo, la Imagen de Infancia logra emerger cuando la voz del sujeto se enlaza con temas y contenidos significativos para este mismo, objetando la idea platónica de niño y niña sin palabra. De este modo, cada uno de los objetivos específicos, planteados al inicio de esta investigación, representan una capa de significados; estos temas, finalmente, se encuentran entre sí, y son enfrentados cuando se reflexiona sobre la misma naturaleza de estos. Se abre la oportunidad de reenfocar las miradas y reformular las bases construidas, como un original tipo de conocimiento científico-social.

La discusión comienza, refiriéndonos al **objetivo específico 1**, el que busca comprender la Imagen de Infancia de los niños y niñas, según las representaciones que poseen, sobre los adultos y las adultas dentro de la escuela, la familia y/o el mundo. En este sentido, se puede afirmar que la Imagen de Infancia de los sujetos, se construye en función de un ideal, el que se basa en los constructos de personas significativas dentro del contexto familiar de los niños y niñas. Estas personas se refieren a los padres, las madres, los hermanos, las hermanas, y los abuelos.

El espacio simbólico, en este objetivo, condiciona la representación de los adultos y adultas, puesto que el niño y niña aspira ser, y hacer, las mismas cosas que sus padres y madres realizan. En este sentido, la Imagen de Infancia de los niños y niñas, se acopla con la perspectiva de familia moderna. Ariès (2011) plantea que la clase social demarca y separa categorías sociales, las que definen estilos de vida de las personas; por ello, los niños y niñas transmiten estos mismos estilos como parte de su propia identidad.

Esta identidad, surge en el **objetivo específico 2**, cuando la comprensión de la Imagen de Infancia, se relaciona con las representaciones sobre niños y niñas, dentro de la escuela, la familia y/o el mundo. Para los sujetos, la identificación de niños y niñas, proviene desde su misma experiencia, la que se presenta en ejemplos concretos y

situaciones del pasado; de esta forma, lo pasado se une al presente a través del juego, como actividad que entrelaza gustos y preferencias de niños y niñas, similares a las del sujeto. En este caso, la Imagen de Infancia se posiciona desde un mundo amplio, pero que enmarca lugares específicos; la familia y la escuela sitúan las acciones que realizan los niños y niñas, las que se condicionan por el acompañamiento de un adulto o adulta.

En esta misma línea, la Imagen de Infancia se construye desde un autoreconocimiento de niño y niña, como alguien pequeño y pequeña. La temporalidad de la Infancia, aparece como categoría que define al niño y niña como el y la menor, reduciendo la Infancia en el ámbito biopolítico; el niño y la niña es alguien que no es adulto y adulta, pero que actúa de modo infantil en el mundo, el que posee un tiempo *aiónico*.(FRIGERIO, 2011; MORALES, 2014; KOHAN, 2008)

Respecto al **objetivo específico tres y cuatro**, las representaciones de los sujetos se enfocan a las relaciones interpersonales, tanto entre adultos, adultas, niños y niñas, como al rol de los adultos, las adultas, los niños y las niñas; dentro de la escuela, la familia y/o el mundo.

En ambos casos, la Imagen de Infancia se comprende como sometida y dominada por otro u otra. Las representaciones de los sujetos, definen pautas de comportamiento, formas de actuar y ciertos deberes que el adulto y adulta le otorgan al niño y niña. Por un lado, la responsabilidad del adulto y adulta recae en el hogar, como espacio familiar en donde los niños y niñas se relacionan con sus padres y madres, quienes representan la autoridad; los hijos y las hijas deben obedecer y acatar órdenes que emanan de los padres y madres. Al respecto, se abre una paradoja, ya que el niño y niña pierde su connotación de infante, cuando adquiere rasgos de un adulto y una adulta, al asumir responsabilidades y deberes (ROJAS, 2015).

Por otro lado, esta paradoja se asimila con la Imagen de Infancia como etapa de preparación para el futuro. En este sentido, los niños y niñas cumplen el rol de estudiantes, como seres inacabados, a los que se les debe inculcar valores y deberes para ser futuros ciudadanos y ciudadanas (ARISTÓTELES, 2008); los niños y niñas se perfeccionan, cuando alcanzan cierto nivel en la etapa escolar. Por tanto, el contexto institucional (escuela) define roles para los niños, las niñas, los adultos y las adultas, los que refuerzan pautas de comportamiento, y explicitan jerarquías de poder; las relaciones interpersonales, entre estudiantes y profesores, se desmarcan y chocan entre sí: “La influencia del discurso hegemónico adultocéntrico elimina estas contradicciones y se sirve del altruismo para tornar dóciles a quienes potencialmente podrían transformar la realidad” (MORALES, 2014, pág. 40)

Finalmente, llegamos al **objetivo específico 5**, el que invita a reflexionar y discutir sobre la Imagen de Infancia de estos sujetos. En este sentido, esta desenmascara una resistencia y rebeldía, las que se presentan en la libertad y autonomía que expresan los sujetos al imitar al Profesor. La imaginación constituye ser el componente esencial para hacer fluir sus representaciones, las que se construyen en conexión con las presentes en el mundo; este universo de significados, es simulado, pero, de manera inconsciente, se vuelve real para los mismos niños y niñas. (CASTORIADIS, 1997).

Asimismo, se comprende una Imagen de Infancia que lucha por transformar estas relaciones de poder y posiciones jerárquicas enmarcadas por un orden hegemónico, de tipo social, cultural y educativo. ¿Será que la Imagen de Infancia de estos sujetos entró en un proceso, dinámico e ideológico, que busca, sin darse cuenta, transformar esta hegemonía de poder?, ¿Será que este cuestionamiento se lo plantean los mismos sujetos?, cuando, ante la pregunta de la investigadora, le precede el silencio, un “emm”, un “no sé” o un simple gesto de negación con la cabeza del niño y niña?; ¿o será que esta intencionalidad de cambio social ha estado siempre presente en el subconsciente colectivo de los niños y

niñas, sin embargo, nosotros y nosotras, como adultos y adultas, no las hemos podido, o deseado, conocer y comprender?

Por tanto, ¿Cómo continuar develando esta Imagen de Infancia aun escondida?, ¿cómo continuar investigando este Imaginario, sin caer en la posición como investigadores-adultos, en la malinterpretación de este?, ¿Cómo construir y aplicar técnicas que sean flexibles, para así no caer en análisis superficiales de sus discursos?

¿Será que tenemos miedo de comprender su Imagen de Infancia?, la cual nos increpa nuestra arbitraria posición, inequitativa ante la mirada de los niños y niñas. La cual, al mismo tiempo, delata un abuso de este poder, cuando el niño y niña cuestiona nuestra autoridad.

En esta misma línea, ¿es posible llegar a un lugar en común, de equilibrio de poder, entre niños, niñas, adultos y adultas, en nuestra misma sociedad?; ¿no será necesario, primero, una enseñanza de deberes y derechos, para lograr este equilibrio?

Sin embargo, ¿será realmente posible esta quietud en las relaciones interpersonales, cuando el adulto y la adulta también se encuentran sometidos a un poder jerárquico?, ¿se deberá empezar por cambiar el orden social, en cuanto a las condiciones de trabajo de los adultos y adultas?, ¿será que este abuso de poder nace por la condición de estos, como personas sometidas a regímenes y estatutos que establecen normas y arbitrariedades por parte de otro adulto o adulta par?

Y si es que se logra esta simetría de poder, ¿será suficiente para alcanzar una emancipación de la Infancia? En caso contrario, ¿qué faltaría?, ¿qué no estamos develando aún en el ámbito de la investigación social?

Por otro lado, ¿podremos transformar esta realidad social, si nosotros y nosotras, como adultos y adultas, tenemos una perspectiva y un Imaginario de Infancia sesgado e incompleto?; ¿por qué un niño o niña, no puede ir solo al parque? La respuesta natural a esta pregunta, deviene del peligro que implica la soledad del niño y niña en un espacio público. Sin embargo, ¿de dónde proviene ese peligro?, si los adultos y adultas son quienes entregan seguridad y protección a los niños y niñas ¿por qué son también la figura que viene a la mente, cuando asociamos la soledad de la Infancia con un peligro?

En este sentido, sin este peligro naturalizado en nuestro subconsciente, ¿podrán los niños y niñas sociabilizar sin la compañía de un adulto o adulta a su lado? ¿Cómo nos embarcamos en este camino? Recordando al Sujeto 2, donde su Imaginario de Infancia se evidenciaba con más fuerza que otros, ¿será el hecho que su madre es profesora de Filosofía, la razón de esto?, y si lo es, ¿es la Filosofía el camino correcto para cambiar la idea de Infancia, como indefensa y necesitada?

Lo invito a recordar su propia Infancia, de reexaminarla, no con ojos de adulto o adulta, sino de niño o niña. ¿Cuándo fue el momento en que estuvo realmente solo en un lugar?, y si lo estuvo, ¿qué emociones recuerda?, ¿fue un miedo o temor ante lo desconocido, ante el hecho de no sentir una presencia de un adulto o adulta a su lado?; en cambio ¿qué emociones recuerda cuando rememora momentos de la Infancia? ¿Qué sentimos cuando recordamos momentos en que éramos niños y niñas, y jugábamos en el patio, la escuela o la plaza?

¿Somos capaces de recordar el momento exacto en que dejamos atrás la Infancia?, ¿no puede esta volver a surgir cuando la recordamos?, ¿no volvemos a ser niños y niñas en este caso? Y si lo hacemos ¿qué tiene de malo ser niño y niña otra vez? Al respecto, ¿qué pasaría si el juego formase parte esencial en el orden social?, ¿será la sociedad posible de adaptarse realmente?, ¿o esto será visto como una burla al orden administrativo?

Sin embargo, y volviendo al punto que nos compete, ¿cómo se comprende la Imagen de Infancia de niños y niñas, sin antes cuestionarnos a nosotros y nosotras mismas, nuestra propia Imagen como adultos y adultas? De este modo, la educación se vuelve un medio para discutir y problematizar este asunto, y abrir un camino, no de manera superficial, para llegar a una pedagogía que libere las mentes de niños y niñas, al igual que sus cuerpos.

“En lugar de enseñar a los niños a vivir unos para los otros, a colaborar, la escuela los adiestra a enfrentarse unos contra otros. Las notas escolares, la clasificación de los alumnos, son instrumentos medievales de la acción educativa. Matan el sentimiento de cooperación y desarrollan el orgullo y la vanidad. La capacidad de coordinación de los adultos languidece a causa, en parte, del hecho de que la educación pública no ha sabido hacer prevalecer en el corazón de los hombres el altruismo sobre el egoísmo, el poder de un ideal sobre el de su provecho.” (ROBIN, 1961, pág. 36)

Por tanto, una emancipación no sería posible, a menos que nuestra propia Imagen de Infancia cambie, en el sentido de transformarse y redirigirse a la mirada del niño y niña; de cierta forma, este egocentrismo e individualismo nublan esta mirada, cuando reafirmamos que el único responsable de la enseñanza e instrucción para el “futuro ser” del niño y niña, es el adulto y la adulta.

¿Qué pasaría si los niños y niñas se educasen a sí mismos?, ¿qué pasaría si ellos y ellas planteasen temas ciudadanos y culturales?, ¿qué pasaría si estos temas se sumasen a políticas públicas relacionadas con el currículo nacional?, ¿Qué pasaría si estas bases nacionales se construyesen en conjunto con los niños y niñas?

En ese sentido, ¿cambiaría esta comprensión de la Imagen de Infancia de niños y niñas, de cuatro a cinco años de edad de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida?

Bibliografía

- Adlerstein, C. (2012) La política pública de la educación parvularia chilena: Una mirada desde la historia y su actualidad. En *Docencia*, 48, pp. 30-45.
- Álvarez, J. (2015) Infancia y Primera Infancia: Construcción social en proceso. En J. Álvarez & C. Ruiz, *Del buen salvaje al ciudadano (La idea de infancia en la historia)*. (pp. 19-42) Santiago: Ediciones de la JUNJI.
- Alzate, M. V. (2001) El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista de Ciencias Humanas*, 31. Colombia: Vicerrectoría Académica.
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arias, V. & Lara, P. (2012) *Percepción que tiene un grupo de Educadoras de Párvulo y Técnicas en Educación Parvularia en relación a los niños y niñas menores de 2 años*. (Tesis para optar al título de Educadora de Párvulo y Básica Inicial). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Ariès, P. (2011) El niño y la vida familiar del antiguo régimen. En *El Observador*, 8, pp. 82-110.
- Aristóteles (2008) *La Política: Libro VII*. Buenos Aires: Gradifco.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1998) Ethnography and Participant Observation. En N. Denzin e Y. S. Lincoln (eds), *Strategies of Qualitative Inquiry*. (pp. 110-136) Londres: Sage.
- Baquero, R. & Narodowski, M. (1994) ¿Existe la infancia? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4, pp. 2-10.
- Castoriadis, C. (1997) *El Imaginario Social Instituyente*. En *Zona Erógena*, 35, pp. 1-9.
- Cegarra, J. (2012) Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 43, pp. 1-13.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del Trabajo Docente: un análisis psicosocial del Bienestar/Malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de las/los docentes en el Chile Neoliberal*. (Tesis Doctoral) Universidad de Chile, Departamento de Psicología, Santiago, Chile.
- De Sousa Santos, B. (2006) Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Santos, B. D. S., de Sousa Santos, B., Torrè, A. T., Weber, M., Weber, M., Weber, M., ... & Lévy-Bruhl, H. L. B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: [encuentros en Buenos Aires]* (No. 316.334. 4). CLACSO.
- Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (1999) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Demaue, LL. (1991) *La evolución de la infancia: Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 15-92.
- Duarte, C. (2012) Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. En *Última Década*, 36, pp. 99-125.
- Dussel, E. (1994) *Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América

- Dussel, E. (1995) *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Fairclough, N. (1998) Discurso y Cambio Social. Una teoría social del discurso. En *Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística crítica*, 3, 43-77.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.
- Foucault, M. & Deleuze, G. (1994) *Les intellectuels et le pouvoir*. En: DE, II, 1994/1972, pp. 310-1.
- Frigerio, G. (2011). Reflexiones sobre la (injusta) división de las infancias. En F. Cousiño, & A. M. Foxley, *Políticas Públicas para la Infancia* (pp. 77-90). Santiago: UNESCO. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Gaitan, L. & Liebel, M. (2011) *Ciudadanía y Derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis S.A.
- Gilbert, R. (1961) *Las dificultades escolares*. Barcelona: Luis Miracle, S. A.
- González Rey, F. (2001) A pesquisa e o tema da subjetividade em educacao. En R. Cornejo, *Nuevos sentidos del Trabajo Docente: un análisis psicosocial del Bienestar/Malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de las/los docentes en el Chile Neoliberal*. (pp. 312) (Tesis Doctoral) Universidad de Chile, Departamento de Psicología, Santiago, Chile.
- Hammersley, M. (1992) *What's Wrong with Ethnography?* Londres: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Íñiguez, L. (2003) *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC
- Kohan, W. (2004) *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Kohan, W. (2007) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante.
- Kohan, W. (2008) Notas filosóficas sobre la infancia en tiempos de globalización. En A. Lobosco, *Filosofía, Educación y Sociedad Global*. (pp. 51-59). Buenos Aires: Signo.

- Liebel, M. & Martínez, M. (2009) *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT – Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Maceiras, M. (1998) *Que es la Filosofía: El hombre y el Mundo. Ediciones Pedagógicas*. Madrid: Ediciones Pedagógicas S.L.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Morales, J. (2014) *Concepciones e Imaginarios de infancia en la política educativa de la Unidad Popular de Chile 1970 a 1973*. (Tesis para optar al título de Educadora de Párvulo y Básica Inicial). Universidad de Chile, Facultad de Educación, Santiago, Chile.
- Mucchielli, A. (1996) *Diccionario de Métodos Cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Narodowski, M. (2007) *Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis ediciones.
- Peralta, V. (2005) Nacidos para ser y aprender, la educación en el periodo más crítico de la vida: Los primeros tres años. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp. 33-47. Buenos Aires: OEI Ediciones.
- Platón (1872) *Las Leyes*. Madrid: Medina y Navarro.
- Rincón, C., Hernández, D. & Farfán, M. (2006) Los imaginarios de infancia en la formación de maestros. En *Tarea: Revista de educación y cultura de la Sección*, 19, Lima: OEI Ediciones.
- Robin, G. (1961) *Las dificultades escolares*. Andorra: Luis Miracle, S.A.
- Rojas, J. (2015) La construcción de la Niñez en Chile. En J. Álvarez & C. Ruiz, *Del buen salvaje al ciudadano (La idea de infancia en la historia)*. (pp. 45-59) Santiago: Ediciones de la JUNJI.

- Romero, L. M. (2010) *Imaginarios de Infancia de docentes de Educación Inicial*. (Tesis para optar a post-título en Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá D.C., Colombia.
- Salazar, G. & Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile (Vol. V: Niñez y Juventud. Construcción cultural de actores emergentes)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Sanchez, D. (1999) *Filosofía, Derecho y Liberación en América Latina*. España: Desclée de Brouwer, S. A.
- Soto, C. & Violante, R. (2008) *Pedagogía de la crianza, un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Stake, R. E. (1994) *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Stecher, A. (2010) El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. En *Revista Universitas Psychologica*, 9, pp. 93-107. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Editorial.
- Umayahara, M., Blanco, R. & Reveco, O. (2004) *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: Trineo S.A.
- van Dijk, T. (1999) *El análisis crítico del discurso*. En: Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.
- Zemelman, H. (2006) El Conocimiento como desafío posible. En R. Cornejo, *Nuevos sentidos del Trabajo Docente: un análisis psicosocial del Bienestar/Malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de las/los docentes en el Chile Neoliberal*. (pp. 116) (Tesis Doctoral) Universidad de Chile, Departamento de Psicología, Santiago, Chile.

ANEXOS

Anexo 1: Transcripción Entrevista Individual 1

Participantes de la entrevista

E: Entrevistadora (Constanza Fernández)

S1: 4 años de edad, género femenino, demuestra confianza en su expresión verbal, convive con ambos padres y un hermano

Descripción del entorno físico

Biblioteca

Duración de la entrevista

45:58 minutos

Hora de inicio

08:10 am

Hora de término

08:55 am

Observaciones:

“X”: nombre Sujeto 1

“Y”: nombre madre Sujeto 1

“A”: nombre prima 1 Sujeto 1

“B”: nombre prima 2 Sujeto 1

“C”: nombre prima 3 Sujeto 1

“D”: nombre primo Sujeto 1

“E” nombre compañero 1 Sujeto 1

“F” nombre compañera Sujeto 1

“G” nombre compañero 2 Sujeto 1

“Z”: nombre colegio al que iba Sujeto 1

“H”: nombre de tía Sujeto 1

Desarrollo de la entrevista

(Presentación)

E: Ya, mira “X” te cuento voy a necesitar grabar para que no se me olvide nada de lo que me digas, porque necesito tu ayuda. Mira, sabes me dieron una tarea, el profesor Carlos, que me dice que, eh, me pregunta que es la Infancia ¿Tú conoces esa palabra?

S1: Si.

E: ¿Sabes qué significa? ¿Me quieres contar?

S1: *(asiente con la cabeza)*

E: A ver, cuéntame

S1: La infancia es algo que hay *(pausa)* significa que nosotros, oos *(pausa)* jugar.

E: La Infancia ¿significa jugar?

S1: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿En serio? ¿Y qué más sabes?

S1: La Infancia es lo que, lo que hace los niños jugar, por ejemplo, hay un, un, un auto que los lleva hasta arriba y hasta abajo.

E: Ya ¿Y que más hace ese auto?

S1: Ese es un columpio que, que hace un juego de la Infancia que, que tiene un, un conocimiento que ahí suben y bajan los niños.

E: ¿En serio? Wow, sabes mucho “X”

E: Oye, también me pregunta que es un adulto ¿Tú sabes lo que es?

S1: *(responde si con la cabeza)*

E: ¿Me puedes contar, por favor?

S1: Los adultos ahí hacen, los, los, las comidas que, que hay que comer, como, como mentitas, *(pausa)* como, como el algodón de azúcar, que eso no es saludable, y, helado, y, y coyac, los coyac que son de leche y no tienen chicle.

E: O sea, los adultos hacen comidas

S1: Sí

E: ¿Y qué más hacen los adultos?

S1: Venden

E: ¿Venden también?

S1: Si

E: Ya

(pausa)

S1: Eso

E: ¿Y te gustaría ser adulta algún día?

S1: ¿Si?

E: ¿En serio? ¿Por qué? ¿Cómo te gustaría ser?

S1: Me gustaría veterinaria, después voy a ser cantante.

E: Wow ¿Y por qué te gustaría ser adulta?

S1: Porque yo me como toda la comida

E: ¿En serio? ¿Me quieres contar algo más?

S1: *(niega con un sonido y con la cabeza al mismo tiempo)*

E: Oye ¿Sabes lo que es un niño?

S1: *(asiente con un sonido y con la cabeza al mismo tiempo)*

E: ¿Qué es?

S1: Un, un niño

(pausa)

E: ¿Conoces a algún niño?

S1: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Quién?

S1: Mmm, a la “A”

E: ¿La “A” es una niña o es un niño?

S1: Una niña

E: Una niña ¿Y qué hace la “A”?

S1: Juega a las princesas

E: ¿En serio?

S1: Si, yo, yo juego a las princesas y a ella le gusta Disney, a mí también. Le gusta “Frozen”, le gusta todo, todo lo que yo canto como “libre soy” *(tarareando canción)* esas cosas. Somos traviesas eso sí.

E: Ya ¿Y qué más hacen los niños?

S1: Hacen, lo... lo... También juegan con sus perros. Yo juego con mi perro pero él no le gusta que le tiren la cola.

E: Entonces ¿Tú juegas con perros?

S1: Si

E: Y tú dices que los niños juegan con perros

S1: Sí, pero nosotras al-le llamamos Maura, es un macho mi perro pero nosotras le llamamos Maura.

E: Que bonito nombre ¿Sabes que más hacen los niños?

S1: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Qué más? ¿Me puedes contar?

S1: Dibujan.

E: Ya, ¿Qué más?

S1: Ehh, juegan con sus muñecos, juegan con (*suena timbre del colegio*) van al cine. Mira a mi ¿sabi (sic) que es lo que me gusta? “Nemo”. Mi papá me va a comprar un peluche de “Nemo” y “Dory” va a ser él y yo voy a ser “Nemo”.

E: ¿Me quieres contar que más hacen los niños? Me contaste que dibujan, juegan con perros

S1: Emm, juegan con los celus (sic) de adultos

E: ¿En serio?

S1: Si

E: ¿Los celulares son de los adultos?

S1: Sí, pero hay juegos en los celulares de adultos, por ejemplo a mí me gusta la mascota de “My Little picture”, y ya se borraron, tengo que ganar platita, (*murmurando*) eso sí, y ahí gano plata po (sic)

E: ¿Y te gusta ese juego?

S1: Si

E: Oye “X” ¿Y sabes lo que no hacen los niños?

S1: No cocinan

E: No cocinan ¿Quiénes cocinan?

S1: Las mamás

E: Las mamás ¿Y la mamá es un niño?

S1: No

E: ¿Qué es tu mamá?

S1: Es, es adulta

E: Es adulta ¿Y cómo sabes que es adulta?

S1: Porque ya lo sé. Pero antes decía las profesoras son doctora (*ríe*)

E: Entonces, los niños no cocinan, los adultos cocinan.

S1: Si

E: ¿Tú crees que hay una diferencia entre un adulto y un niño?

S1: Si

E: ¿Cuál? ¿Me puedes contar?

S1: Si, una diferencia que yo lo sé, pero ellos también comen chocolate, a mí me encanta el chocolate amargo, entonces yo si como el chocolate amargo rápido para que no me lo quiten.

E: ¿Y quién te lo va a quitar?

S1: (*sonriendo*) nadie y pienso que me lo quitan.

E: ¿Quién piensas que te lo va a quitar?

S1: El bicho (*ríe*)

E: ¿Qué bicho?

S1: Mi hermano, así me lo como rápido para que ninguna persona se lo coma

E: Ahh ¿Y quién puede comerse tu chocolate?

S1: Nadie

E: Nadie, ahh ¿Y tú dices que los adultos pueden comer chocolate?

S1: Si también, pero yo, era para todos el chocolate y yo me lo comí (*ríe*)
E: ¿Y tú crees que hacen otra cosa diferente? Porque tu dijiste que los adultos cocinan y los niños juegan.
S1: También hacen tareas
E: ¿Quién?
S1: Mira, a la “A” no puedo venir cuando estaba haciendo tareas pero yo la extrañé, lloré y le dije a Jesús: “Jesús, que venga la “A” otro día”.
E: ¿Y vino?
S1: No. Tiene que venir en marzo, pero cuando sea mi cumpleaños
E: ¿Falta poco o falta mucho para tu cumpleaños?
S1: Falta poco (...) pero también me van a comprar una torta de fresa
E: Que rico. ¿Quién te lo va a comprar?
S1: Mi mamá. Que a mí me van a dejar un regalo de “Frozen” congelado.
E: ¿Quién?
S1: Mira “Frozen” congela así que te puedo congelar (*ríe*) tiene hielo
E: Wow, suena bonita esa torta.
E: Oye “X” ¿Y sabes si los adultos y los niños hacen otra cosa distinta?
S1: Ehh
E: ¿Qué se te ocurre?
S1: Ellos, ellos, ellos también hacen tareas cuando, cuando ellos las tienen que dejar al colegio y ahí ellos van a trabajar, entonces mi mamá trabaja aquí ya no trabaja en otro colegio
E: ¿Y tú crees que el trabajar es hacer tareas?
S1: (*asiente con un sonido*)
E: ¿Ellos hacen tareas?
S1: Si
E: ¿En el trabajo?
S1: Yo, yo cuando, cuando era chica ella me llevaba al “Z”.
E: ¿Y te gustaba ese colegio?
S1: Sí, pero no estoy en “Z”.
E: ¿No?
S1: (*niega con un sonido*)
E: ¿Ahora dónde estás?
S1: Pero mañana mi mamá me va a cambiar a “Z”
E: ¿De nuevo?
S1: Si
E: ¿Y te gustaría cambiarte?
S1: Si
E: ¿Por qué?
S1: Es que mi mamá lo dijo
E: ¿Pero a ti te gustaría?
S1: Si, pero ahí tienen títeres
E: ¿En serio? ¿En serio tienen títeres? ¿Por qué?
S1: Porque a mí, la tía “H” me va a comprar un disfraz, como socio
E: ¿Como socio? ¿Y qué significa socio?
S1: Socio es un, ¡son rincones! Acuérdate
E: Ahh... De socio-dramático

S1: Me va a comprar muchos disfraces
E: ¿Y tú podrías comprar esos disfraces?
S1: Si, yo voy a comprar uno de Mickey Mouse y uno de “Frozen” que congela y tiene hielo.
E: Me dijiste que los papás también comen chocolate ¿Tú crees que hacen algo más parecido? ¿Los adultos y los niños?
S1: Si, pero eso (...) tienen, tienen formas de hablar po (sic)
E: ¿Los adultos?
S1: Si (...) van a comprar muchos disfraces tía
E: ¿En serio? Wow. ¿Me quieres contar de esa forma de hablar de los adultos?
S1: Si
E: ¿Es igual a la tuya?
S1: Si
E: ¿En que se parecen?
S1: Pero tía, mira casi te alcanzo, mira (*sentada coloca su mano horizontalmente al lado de mi cabeza al mismo nivel de su cabeza*) mira estoy creciendo.
E: (*expresión de sorpresa*) ¿Y te gustaría crecer?
S1: Si
E: ¿Y porque te gustaría crecer?
S1: Porque sí, para ser veterinaria
E: ¿Pero no podrías ser veterinaria ahora?
S1: No, porque crezco de a poquito
E: O sea ¿Tienes que ser grande para ser veterinaria?
S1: Si, pero puedo ser una niña chica, así
E: ¿En serio? ¿Por qué?
S1: Porque no
E: Tienes que ser...
S1: Grande
(*pausa*)
S1: Mi prima también es veterinaria
E: ¿Ella es veterinaria?
S1: Si
E: ¿Y ella es niña?
S1: Si, la “C”
E: Tú prima “C” ¿Y ella es niña?
S1: Si. No le digan que mi prima “C”. Mi prima “C” no le gusta
E: ¿No le gusta qué?
S1: No le gusta que le digan “C”
E: ¿Por qué?
S1: Porque no
E: ¿Y cómo le gusta que le digan
S1: Pero mi mamá dice la “C” que es muy feo el nombre “C”
E: ¿Pero tú crees que es feo?
S1: No, es lindo
E: ¿Y cómo le gusta que le digan?
S1: Solo “C”
E: Ah, “C”, es bonito nombre ¿no?

S1: Si
E: Tú me contaste que tu prima “A” es una niña, no es un niño.
S1: No
E: ¿Por qué no es niño?
S1: Porque (pausa) parece tengo ganas de estornudar
E: ¿Quieres estornudar?
S1: Si
E: Bueno, estornuda si necesitas
S1: Pero no estornudé
E: Cuando tengas ganas entonces
(pausa)
S1: Oye
E: (asiente con un sonido)
S1: Yo voy a la Universidad a ver, a ver una doctora
E: ¿En serio?
S1: La “B”
E: ¿Y ella es una niña?
S1: Si
E: Es una niña
S1: Si. Pero voy a tu Universidad
E: ¿A la mía?
S1: Si
E: ¿En serio? ¿Cuándo?
S1: Hoy d... Es que mira. Yo cuando era chica yo voy a tu colegio po (sic)
E: Ya
S1: Entonces. Esa es adonde trabajan la Universidad que me, que me dijo la ma-mamá mia
E: Ya ¿Me estás preguntando?
S1: Si
E: Yo creooo ¿Tu sabes el nombre de mi Universidad?
S1: Si
E: ¿Cómo se llama?
S1: Veras Colegio
E: Ahh...
S1: Pero, pero yo vengo ahí
E: ¿Vienes de allí?
S1: Si
E: ¿Y que estabas haciendo allí?
S1: Estaba hablando con la “B”
E: Con la “B”, qué es una niña
S1: Si
E: Y no es un niño
S1: No
E: ¿Por qué no es niño?
S1: (despacio) Porque. Pero yo tengo un primo chico que, que se llama “D” y es un niño
E: Él es un niño
S1: Si

E: No es una niña
S1: No
E: ¿Por qué?
S1: Porque él, él no puede comer chocolate, él está, está sangrando de los chocolates
E: ¿En serio? O sea ¿Los niños no pueden comer chocolate?
S1: Si, es que mira, él no puede comer chocolate porque se le están caliendo (sic) se le están cayendo los dientes
E: Ahh, le están saliendo nuevos dientes
S1: Si
E: Que bueno. Oye ¿Pero cómo sabes que él es un niño, y no una niña?
S1: Porque él (*pausa*) él usa zapato de hombre. Pero yo...
E: (*interrumpe*) ¿Cómo son los zapatos?
S1: (*continúa lo anterior*) De “Minnie”. O sea de ¿Cómo se, se llama ese, ese osito? Que es de “Winnie de Pooh”
E: Ah, y “Winnie the Pooh” ¿Es de niño?
S1: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Y que es de niño? Por ejemplo, ¿Tú eres niña o niño?
S1: Niña, pero...
E: (*interrupción*) ¿Y tú puedes usar zapatillas de “Winnie the Pooh”?
S1: No po (sic) porque
E: (*interrupción*) ¿Por qué?
S1: Porque ahí lo venden, lo venden con zapatilla’e (sic) chico
E: Ahh zapatillas para chicos
S1: Si
E: ¿Y los niños y las niñas hacen cosas distintas?
S1: No
E: Hacen cosas ¿Iguales?
S1: Hacen las cosas (*despacio*) igual, como mi prima le gusta peliar (sic) a mí
E: Ahh ya
S1: Pero estamos eso sí (*pausa*) una vez con nuestros problema. (*suspirando*) Nue-nuestros alumnos un poco se portan mal
E: Mhm
S1: Rayan, rayan así
(*con su dedo índice y pulgar, imitando sostener un lápiz, raya mesa*)
E: ¿Los niños y las niñas?
S1: Es que mira (*pausa*) la “A” ella trabaja en la Universidad en todos los colegios pero, yo voy acompañar a ella ¿y sabí (sic) qué? Me cuenta algo rabioso que una alumna se, en la sala estaba contando un chiste a too lo alumno (sic) y se rieron
E: Oh... debe haber sido un buen chiste
S1: Si
E: ¿Y tú te sabes ese chiste?
S1: No sé (*con hombros levanta y baja*) No me acuerdo
E: Oye ¿Y tú crees que hay alguna diferencia entre un hombre y una mujer?
S1: Creo que no
E: ¿No? ¿Crees que un hombre y una mujer son iguales?
S1: Si

E: ¿En serio? ¿Por qué?

S1: Porque algunas, algunos hombres tienen un pelo así como mujeres, así (*con la mano se toca pelo*)

E: ¿Y cómo es el pelo de las mujeres?

(*pausa*)

S1: (*con mano se acaricia su pelo tomado de una cola*)

E: Como...

S1: Mira así po (sic) Tu pelo

E: ¿Cómo es mi pelo?

S1: Largo

E: Ahh, entonces el pelo de la mujer es largo

S1: Si

E: Y algunos hombres tienen pelo de mujer

S1: Si

E: O sea, pelo largo

S1: Si

E: Ahh... ¿Y en que más se parecen?

S1: Se parecen a mujeres (*sonriendo*)

E: Ah, ellos se parecen a mujeres

S1: (*despacio*) si

E: ¿Y se diferencian en algo?

S1: No

E: ¿Un hombre y una mujer?

S1: Creo que no

E: ¿Y tú crees pueden hacer cosas iguales?

S1: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Cómo cuáles?

S1: Como ellos usan moños, mira (*señala su pelo peinado con un moño*) porque tienen el cabello como mujeres entonces usan moño y se maquillan

E: ¿Algunos hombres se maquillan?

S1: Si pero ellos se hacen así (*imitando colocarse lápiz labial en sus labios*) en todos los labiales

E: Oye "X" ¿Tú crees que un hombre y una mujer pueden hacer cosas diferentes?

S1: Si pero, sabí (sic) que ¿te cuento algo?

E: (*con la cabeza señala sí*)

S1: Yo, yo cuando vengo aonde (sic) la "B" muy pocos días vengo a tu colegio y tú no me ves

E: Ya

S1: Pero yo, tú vives ahí, aonde, aonde (sic) los carabineros echan algo malo que me duele la nariz (*sonriendo*)

E: ¿En serio?

S1: Si

E: ¿Tú crees que yo vivo allí?

S1: S-si pero ¿Es tu escuela?

E: (*asiente con un sonido*)

S1: Es que tiene un sello de auto

E: Oye pero volviendo al tema de hombre y mujer ¿Tú crees que hacen cosas diferentes?

S1: (*asiente con un sonido*)

(pausa)

E: "X" ¿Qué hacen diferente?

S1: No sé

E: ¿No sabes?

S1: (niega con la cabeza)

E: No importa, no te preocupes "X" mírame, cuéntame lo que tú sabes. Si no sabes algo no te preocupes

S1: Ya

(pausa)

S1: Yo ahí, allí yo enseño a mi mamá a comportarse bien, que ella son mi alumno y ellos le dicen: "tía "B" por favor, ¿podemos ir al baño?" y les dice: "no".

E: ¿Y ella es? ¿Alumna?

S1: No

E: ¿No? ¿Qué es ella?

S1: Solo es, eh, un, una computación que ella no lo sé estudiar pero ellos trabaja con compus (sic)

E: Ah ¿Y ella que hace con los computadores?

S1: Los rayan

E: ¿Tu prima "B"? ¿Los raya?

S1: No, no, los niños los rayan

E: ¿Los niños rayan los computadores?

S1: Si

E: ¿Y que hace tu prima "B" cuando los niños rayan los computadores?

S1: Mira, ellos, esos son computadores que, que son parlantes, que los usan para jugar, bailar, entonces los rayan y se echaron a perder todos.

E: Ohhh

S1: Ya no tenemos más computación. Se tuvo que ir la tía po (sic)

E: ¿En serio?

S1: Si

E: Pucha

S1: Se tuvo que ir a otro colegio

E: ¿Y ella que hacía en ese colegio?

S1: Hacia computación, cierto pero ahora se fue al cielo

E: ¿En serio?

S1: Si, ya no estudia más en ese colegio

E: Ahh, ¿se fue al cielo?

S1: Si, ya no vive

E: ¿Y tú estás...?

S1: Pero ya resucitó

E: ¿En serio?

S1: Si. Fue al cielo, regresó si ahora le regalamos muchos computadores a ella

E: Oye "X". Me habías contado que tu mamá es una adulta

S1: Si

E: ¿No es un adulto?

S1: Si

E: ¿Es una adulta o un adulto?

S1: Un adulta, pero son grandes ya

E: O sea ¿tu mamá es un adulto?
S1: Si pero ella me lleva a él al colegio para que yo, yo estuve con ella, pero ella se pone a llorar en el colegio, lo miran todo.
E: ¿Quién?
S1: Mira
E: ¿Quién se pone a llorar en el colegio?
S1: Mi mamá po (sic)
E: ¿En serio?
S1: Si porque yo, yo digo: “a ver, ustedes no pegan” y pegan y pegan, pegan y discuten.
E: ¿Quién? ¿Quién discute?
S1: Todos los amigos
E: ¿De? ¿De quién?
S1: Del tercero medio
E: ¿Y de quién son amigos los de tercero medio?
S1: Mmm. Yo soy la profe de tercero medio
E: ¿Tú eres la profesora de tercero medio?
S1: Si
E: Ahh
(pausa)
S1: Yo *(bosteza)*
E: ¿Y cómo sabes que eres profesora?
S1: Porque ya se pero soy una profesora chica si *(sonriendo)*
E: ¿Y podrías ser profesora chica?
S1: Si po (sic)
E: ¿Y te gusta ser profesora chica?
S1: ¡Sí!
E: ¿Por qué?
S1: Porque si *(ríe)*
E: ¿Y qué harías como profesora?
S1: Haré jugar a la profesora
E: ¿Y cómo jugamos a la profesora? ¿Quieres jugar ahora a la profesora?
S1: Bueno
E: Ya. Imagina entonces, imaginemos que tú eres la profesora y yo soy una estudiante
S1: Ya
E: Ya ¿Qué harías tú como profesora?
S1: Ehh, ehh, Yo voy a ser como profesora, hacer muchos videos
E: Hacer videos
S1: Si
E: Ya
S1: Mi mamá hace videos, mi papá graba
E: ¿Y tu papá es un adulto o una adulta?
S1: Un adulto
E: ¿Por qué no es adulta?
S1: Porque no
E: ¿Es igual a tu mamá?
S1: No

E: ¿Por qué no es igual?
S1: Él tiene el pelo peludo
E: El pelo peludo
S1: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Y por eso es adulto?
S1: Si pero él se corta, el pelo
E: Ya ¿Y él es mujer?
S1: No
E: ¿Qué es? ¿Tu papá?
S1: Hombre
E: ¿Por qué es hombre?
S1: Porque ellos le echaron como, como polvo, así (*con los dedos espolvorea*) y fue hombre
E: ¿Quiénes le echaron polvo?
S1: Mira, una bruja vino a mi casa, él era mí, era mi mamá, le echó un polvo, y, y, y lo convirtió en “Y”, entonces a mí, a mí, a mí, a mi papá entonces, él, la bruja le echó un polvito que era mágico que pueden echar a ti para convertirte en papá
E: Ya
S1: Pero con cuidado, esa bruja porque ella de repente se pone malula (sic)
E: ¿Y dónde está esa bruja?
S1: Mira, ya sabrás. Vive en un bosque oscuro que nos da miedo, en la mente. Oye, también trabajo en rincones, en el edificio
E: ¿Qué edificio?
S1: Mío
E: ¿Dónde tú vives?
S1: Si pero así, tapo (*indicando manga de su brazo*) y todos dicen: “socio, socio”
E: ¿Y cómo es tu trabajo? ¿En que trabajas?
S1: Digo, elijo. Mira, ellos eligen matemática, y después que todos
E: (*interrumpe*) ¿Quiénes?
S1: (*continua*) todos se sientan ahí y yo uno a otro, uno a otro, otro
E: ¿Quiénes se van a matemática?
S1: El número 3 y el numero 4
E: ¿Y quiénes son ellos?
S1: Son, mira hay otra “X” que no me llamo yo que se compota muy bien (...) pero (...) pero hay otro “E” que no e-es mi compañero
E: Mmm
S1: Él se porta bien, todos se portan bien, pero uno que es la “F” que ella es otra “F” que no es la “F” que saludamos
E: ¿Y quién es ella? ¿Es una niña? ¿Es una adulta?
S1: Es una niña
E: ¿Y “E” es una niña?
S1: No, un-un niño
E: ¿Por qué es un niño?
S1: Porque él nació así, quieren nacer niña o niño (*ríe*)
E: O sea ¿“E” es un alumno?
S1: Mira, si pero mira, la “X” le echaron un polvito, polvito mágico y ella se convirtió en monstruo

E: ¿Por qué?
S1: Porque ella ¿Sabí (sic) que es lo que sucedió?
E: ¿Qué sucedió?
S1: Que yo estaba caminando por, por la, por los materiales
E: ¿Estabas caminando por los materiales?
S1: Si y corrí ¿Y sabí (sic) en que se convirtió?
E: ¿Qué?
S1: En monstruo
E: ¿Y cómo era ese monstruo?
S1: Así de ¡gigante! (*extendiendo ambos brazos muestra el tamaño*)
E: Gigante, ya
S1: La “X” se fue a su bosque
E: Ya
S1: Entonces ella corrió, se asomó por la ventana y se pegó (*riendo*) como si pa-se pegó en su bosque
E: Ya, ¿y que más pasó?
S1: Él, ella se ponió (sic) mmm, una flor acá (*señala su pecho*) que hacía daño y así se quedó tiritando (*riendo*) ya hacía mucho frio
E: Ya
S1: Y ahí se quedó congelada
E: ¿Y qué le pasó después?
S1: Ella resucitó que la, y ella, se hizo las-se hizo nieve
E: Ella se hizo nieve
S1: Si
E: Wow
S1: Se hizo nieve entonces (*susurrando*) nevó y sabí (sic) que se hizo un mono gigante de nieve
E: Ya ¿Y cómo era?
S1: Así (*repite mismo gesto de tamaño grande con ambas manos*)
E: Wow
S1: Y hice el castillo de “Frozen”, si (*susurrando*)
E: Wow “X” que interesante historia.
E: Oye para terminar, con esto terminamos no te preocupes. Mira, jugamos a que tú eras la profesora
S1: Ya
E: Y yo era la estudiante ¿no?
S1: Ya
E: Si ¿Te acuerdas?
S1: Si
E: ¿Quieres seguir jugando?
S1: Si
E: ¿Si? A ver entonces ¿Qué haría yo como estudiante?
S1: Ehh
E: Si tú eres la profesora y yo soy la estudiante
S1: (*riendo*) yo siempre estudio sí. Ehh haríamos. Haríamos, haríamos materiales, tú, mira si tú fueras la profesora y me tocó a mi
E: Mmm

S1: Y a mí siempre hago la profesora
E: ¿Y qué haces como profesora?
(pausa)
S1: Me pongo el delantal de tía, me pongo un chaleco de tía y me queda apretao (sic) y camino así como pingüino *(riendo)*
E: ¿Y quién es la tía? ¿La profesora?
S1: Si
E: ¿Las tías son profesoras?
S1: Si, y camino como pingüino
E: O sea ¿los profesores caminan como pingüino?
S1: No es que yo
E: Ah tú, ya
S1: Yo me pongo muchos chalecos y camino como pingüino
E: Ya, ¿y que más haces tú como profesora?
S1: Me pongo un pinche y me quedan apretado y ya, y ya me tiro el pelo *(riendo)* y ya me duele
E: Ya. Y si yo soy ahora la estudiante ¿Qué me dirías?
S1: Hacer todas las tareas, hacer todas las tareas
E: ¿Me dirías que hiciera todas mis tareas?
S1: Si
E: ¿Qué más me dirías?
S1: Te digoooo, mmm, que, que uses tu computador
E: Que use mi computador
S1: Si
E: Ya ¿Qué más?
S1: Mmm, que uses la página 7
E: Ah ya. Yo como estudiante haría mis tareas, usaría un computador y trabajaría en la página 7.
S1: Si
E: Ya ¿Qué más?
(pausa)
S1: Ehh. Que enchufe tu celular
E: Que enchufe mi celular
S1: Si
E: ¿Qué más haría yo? Como estudiante
S1: Abre la cortina
E: Ya *(imitando abrir una cortina)* ¿Y yo podría decir a ti: “abre la cortina”?
S1: S-si
E: ¿Yo como estudiante, tú la profesora?
S1: *(asiente con un sonido)*
E: ¿Te podría decir: “abre la cortina”?
S1: Si
E: ¿Te podría decir: “trabaja en la página 7”?
S1: Si
E: Yo como estudiante, tú como profesora
S1: Si
E: O sea los estudiantes le pueden decir a la profesora: “trabaja en la página 7”
S1: Si

E: O sea ¿los profesores y los estudiantes hacen las mismas cosas?

S1: Mira, mira, ya verás. Mira ¿juguemos a esto? Mira, mira tú eres la alumna. Ya trabaje en la página 7, esta (*señala hoja de cuaderno de entrevistadora*)

E: Ya, estoy trabajando en la página 7, ya. ¿Tú también puedes trabajar en la página 7?

S1: No (*riendo*) porque yo soy profesora

E: O sea ¿Yo solamente puedo trabajar en la página 7?

S1: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Y qué harías tú?

S1: Voy a ser, mira lee los comentarios que hay aquí (*vuelve a señalar hoja de cuaderno de entrevistadora*)

E: Ya

S1: Los rayaste, ya

E: Mmm

S1: Ya

E: Estoy leyendo (*dirige vista a hoja de cuaderno de entrevistadora*)

E: ¿Y tú podrías leer los comentarios también?

S1: Mira, ahí dice: “Hielo, frio parte también de mi”

E: Ya

S1: Ahí léelo así

E: Ya ¿Y que más haría yo como estudiante, tú como profesora?

S1: Ya hácelo (sic) con, ahí en la página 7

E: Ya

S1: Ahí léelo: “Hielo, parte también de mi”
(*señala hoja de cuaderno delante de entrevistadora*)

E: Ya

S1: Otra vez (...) Ahora mira lee aquí los comentarios pero aquí escribes (*señala hoja de cuaderno de entrevistadora*) ¿Ya?

E: (*asiente con un sonido*)

S1: Tú eres una alumna grande (*susurrando*) eso si

E: (*asiente con un sonido*) ¿Y hay alumnas pequeñas?

S1: Si también

E: ¿Cómo quién? ¿Conoces alguno?

S1: ¡La “F”!

E: La “F” ¿Y tú eres una alumna grande o pequeña?

S1: Pequeña

E: ¿En serio? ¿Y tú eres profesora grande o pequeña?

S1: Pequeña

E: Eres una profesora...

S1: Pequeña

E: Ahhh ¿y pueden haber enton...?

S1: (*interrumpe*) mira nos quedamos solitas
(*S1 da vuelta la cabeza mirando lugar donde se conversa, el cual se encuentra vacío, solo están entrevistadora y Sujeto 1 en Biblioteca*)

E: Si ya vienen, no te preocupes, si nos falta muy poquito, ya verás

S1: Ahí, mira en la página 7 o acá (*señalando misma hoja de cuaderno anterior*) voy a estudiar los comentarios que lees, que te falto leer, mira yo te los leo, ahí “Will Silver” estudia en la página 8

E: Mmm

S1: (*continua*) “Will Silver” hace las tareas bien

E: Wow

S1: “Will Silver” hace las tareas como profe, “Will Silver” estudia, “Will Silver” muchas palabras que hace los comentarios, “Will Silver” hace, se cepilla los dientes, “Will Silver” antes de acostarse se baña

E: Ya

S1: Todos los comentarios lee, ya

E: Ya

S1: Ahora tienes que escribir, mira, ¿te enseño? (*con su mano derecha toma mano derecha de entrevistadora*) mira

E: Ya

S1: (*continua sosteniendo mano de entrevistadora y mueve la mano como si escribiera*) “Will Silver” en la página 7

E: ¿Y que más harías entonces como profesora?
(*Técnico de otro nivel se acerca y saluda, se le señala que espere*)

S1: (*mira a técnico que saluda*)

E: ¿Qué más harías “X” como profesora?

S1: (*vuelve a mirar a entrevistadora*)
(*Técnico de otro nivel dice “¿ah?” y continúa con sus actividades*)

S1: Ehhh, ehhh, ehhh como profesora

E: Porque tú me decías que leyera los comentarios, que trabajara en la página 7

S1: Pero esto, mira (*señala hoja de cuaderno*) tienes que encerrar en un círculo, los comentarios de “Will Silver”, acá, dos, dos

E: Oye, y si cambiamos ahora ¿Te gustaría cambiar?

S1: Si

E: ¿Si yo soy la profesora y tú eres la estudiante?

S1: Ya

E: Ya ¿Qué harías tu entonces como estudiante? ¿Qué se te ocurre?

S1: ¿Y de nuevo jugamos?

E: ¿Quieres jugar de nuevo?

S1: Si

E: A ver pero tú estudiante, yo profesora

S1: Si

E: ¿Qué se te ocurre que harías tú?

S1: Hacer la página 7

E: ¿Tú entonces harías la página 7 ahora?

S1: Si

E: Ya ¿Y yo que haría? ¿Qué crees que debería hacer yo?

S1: Decirme que hago

E: Yo debo decirte que hacer. ¿Y tú me puedes decirme que hacer yo?

S1: Si

E: Tú como estudiante ¿me puedes decir que hacer yo como profesora?

S1: Mm, tía ¿puedo hacer esto? (*señalando hoja de cuaderno*)

E: Ya, entonces me dirías: “tía, si puedo hacer esto”

S1: Si

E: Ah muy bien ¿Y podemos hacer entonces lo mismo?

S1: Si

E: ¿Y que podríamos hacer igual?

S1: Aquí, aquí el “G”, me rayó, no sé qué le pasó a mi cuaderno (*indica hoja de cuaderno*)

E: Ya (*observando hoja de cuaderno*)

S1: ¿Lo podemos borrar? ¿Tal vez?

E: ¿Y yo que debo decir?

S1: Tienes que decir: “Bueno”

E: “Bueno”

S1: Ahí lo estoy borrando (*con su mano imita acción de borrar*)

E: ¿Y que más hago yo como profesora?

S1: Mmm, te pregunto si puedo, si puedo, si puedo, si puedo ¿dibujar?

E: ¿Y yo que debo decirte? ¿Yo que te digo?

S1: “Bueno”

E: “Bueno” ¿Y siempre te digo bueno?

S1: No

E: ¿No? ¿Qué te puedo decir entonces?

S1: Le tiene que decir (...) “Na-da más”

E: “Nada más” ¿Yo a ti?

S1: Si

E: Ya

S1: Después que dibuje po (sic)

E: Ya, nada más

S1: Nada mas

E: Ya ¿Y después que te digo?

S1: “Lee los comentarios”

E: “Lee los comentarios”

S1: (*mirando hoja de cuaderno, con su dedo índice va pasándolo en la hoja horizontalmente de izquierda a derecha con trazos cortos y en distintas partes de la hoja*) “Will Silver” baña, se cepilla los dientes, estudia y trabaja.

E: (*asiente con un sonido*)

S1: (*riendo*) Ahora yo soy la profesora y tú eres la alumna

E: (*sonríe*) ¿Te gustaría ser profesora a ti?

S1: Si

E: ¿Te gusta ser estudiante?

S1: Si pero mañana voy a ser laaa, la u-los únicos talleres, pero yo me voy a cambiar de ballet. No va a ser el único taller que voy a, que va a ser...

E: (*interrumpe*) Oye, ¿Te parece que volvamos a la sala entonces?

S1: Mmm, no (*ríe*)

E: (*riendo*) ¿Por qué no?

S1: Es que, porque ahora cambiamos

E: ¿A qué?

S1: Yo soy la profesora y tú eres la alumna (*riendo*)

E: Ya pero volvamos entonces pero ¿Por qué quieres cambiar? ¿No te gusta ser estudiante?

S1: (*niega con un sonido y ríe*)

E: ¿Por qué no te gusta ser estudiante?

S1: (*riendo*) Porque nooo
E: ¿Por qué?
S1: (*sonriendo*) Porque, ya soy profesora
E: ¿Y qué haces como profesora? ¿Q-qué te gustaría hacer ahora como profesora?
S1: Mmm
E: ¿Qué se te ocurre?
S1: Mm, imaginar, o sea, mm, que, es que, hacer la mamá (*risa corta*)
E: ¿La profesora va a ser mamá?
S1: Si
E: Ya ¿Y qué haría la mamá?
S1: Te voy a dejar al colegio
E: Ya
S1: “Te voy a dejar al colegio” (*mientras imita acción de caminar, tomando del brazo a entrevistadora*)
E: ¿Y yo que soy?
S1: La ¡hija!
E: Yo soy la hija ¿Y yo que hago como hija?
S1: Mira, hija, te, hija, (*cambiando tono de voz*) te dejaré una carta
E: Ya
S1: Aquí léela ¿Ya? (*indicando hoja de cuaderno*)
E: Ya
S1: Primero
E: Ya, la estoy leyendo (*imitando acción de leer usando misma hoja de cuaderno*) ¿Qué más hago?
¿Cómo hija?
S1: Ya, mira, levanta esto y ya (*dando vuelta hoja de cuaderno de entrevistadora*) ya sabrá que hay otra, otra carta, acá
E: Ya ¿Y qué dicen estas cartas mamá?
S1: No se po (sic) mira tiene que leer “Will Silver”
E: Mmm, o sea ¿También estas diciendo lo mismo que hacen los profes?
S1: Si po (sic) hija
E: ¿Las mamás hacen lo mismo que los profes?
S1: (*continúa señalando hoja de cuaderno*) Acá, ahí mira, ahí, (*susurrando*) pon el dedo
E: ¿Y tú eres un niño entonces? ¿Una niña?
S1: Si pero soy tu mamá. Mira, acá dicen paginas cortitas, mira, “Will Silver” se baña (*dando vuelta las páginas del cuaderno imitando acción de leer*) “Will Silver” se hace, duerme, todos los comentarios, a ver, acá (*se detiene en una página del cuaderno*) Léelo tu ¿ya?
E: Ya, lo estoy leyendo (*imita acción de leer*)
(*pausa*)
E: ¿Y tú...?
S1: Hija...
E: (*asintiendo con un sonido*) Dime
S1: (*dando vuelta las páginas del cuaderno*) ¿Hacemos lo mismo? ¿Comencemos en la...? Acá estábamos, si, ya
E: Entonces ¿Tú como mamá y yo como hija? ¿O yo, tú como profesora y yo como estudiante?
S1: (*interrumpe*) Mira hija, quedamos en la casa
E: Ya

S1: Vamos a ser, mira, tu cuaderno (*señalando hoja de cuaderno*) no están hechas las tareas ¿lo ves?

E: (*asiente con un sonido*)

S1: Te falta unir los puntos

E: Ya ¿Y qué, que hago entonces?

S1: Mira, une los puntos así

E: Ya (*imitando acción de escribir usando dedos*)

S1: No mira hija, acá (*señala otro lado de la misma hoja*) Mira

E: Aja

S1: No te salgas de la línea, mira (*toma mano de entrevistadora e imita acción de escribir en hoja de cuaderno, guiando con su mano la dirección y el lugar*)

E: Me estas ayudando con la mano, con tu mano. Estas guiando mi mano
(*S1 continúa guiando con su mano en varias direcciones de la hoja por varios segundos*)

S1: Así mira

E: Wow, me estás ayudando mucho. Oye ¿Y cómo supiste que así me puedes ayudar?

S1: Porque te saliste de las imágenes (*continúa guiando con su mano en hoja de cuaderno*) Ahí, mira

E: Ah, por eso me estas guiando

S1: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Por eso me tomas la mano?

S1: (*asiente con un sonido*)

E: Ya

S1: (*continúa guiando con su mano hoja de cuaderno*) Ahí, ahí, ahí, ahí está mejorao (sic)

E: Ahh

S1: Mira acá (*indica en otro lado de la hoja de cuaderno*) Acá, comencemos, acá (*susurrando*) uno, dos, tres, cuatro, cinco

E: Y yo como hija ¿Podría tomar tu mano y hacer los puntos también?

S1: Si po (sic)

E: ¿Y yo hacerte los puntos?

S1: (*continúa con acción anterior*) Mira acá, hay que hacer así (*sube y baja mano de entrevistadora guiando con su propia mano*) derechito ¿ya?

E: Ya

S1: (*susurrando*) Ya

E: ¿Pero yo podría tomar tu mano?

(*pausa*)

E: ¿O tú me tomas la mano?

S1: Yo te tomo la mano porque, yo sé (*continúa guiando mano de entrevistadora a través de hoja de cuaderno*) ahí, ahí, y ahí, ahí (*soltando mano*) Muy bien hija (*vuelve a tomar mano*) y avanzando (*S1 guía mano en hoja de cuaderno dibujando vocal i manuscrita minúscula*)

S1: Mira, la vocal ¡I!

E: La vocal ¡I!

(*S1 continúa dibujando vocales i en hoja de cuaderno guiando mano de entrevistadora por varios segundos más*)

S1: ¿Miremos los otros? (*da vuelta hoja de cuaderno*) ¿O lo quieres hacer mañana?

E: ¿Puedo hacerlo mañana?

S1: Ehh, no hija porque, porque yo, yo quiero mandarte ahora a hacer las tareas, me equivoqué

E: ¿Tú quieres mandarme a mí a hacer las tareas ahora?

S1: Si

E: Ya ¿Y podemos volver a hacer en la sala?

S1: *(despacio)* Si ¿Y jugar allí?

E: *(asiente con un sonido)*

S1: Ya bueno

E: ¿Volvemos entonces?

S1: Si

E: Muchas gracias “X”, ahora voy a parar la grabación

(entrevistadora detiene grabadora)

(S1 y entrevistadora se levantan de sus puestos y abandonan Biblioteca)

Anexo 2: Transcripción Entrevista Individual 2

Participantes de la entrevista

E: Entrevistadora (Constanza Fernández)

S1: 4 años de edad, género femenino, demuestra confianza en su expresión verbal, convive con ambos padres y un hermano

Descripción del entorno físico

Biblioteca

Duración de la entrevista

45:58 minutos

Hora de inicio

08:10 am

Hora de término

08:55 am

Observaciones:

“X”: nombre Sujeto 1

“Y”: nombre madre Sujeto 1

“A”: nombre prima 1 Sujeto 1

“B”: nombre prima 2 Sujeto 1

“C”: nombre prima 3 Sujeto 1

“D”: nombre primo Sujeto 1

“E” nombre compañero 1 Sujeto 1

“F” nombre compañera Sujeto 1

“G” nombre compañero 2 Sujeto 1

“Z”: nombre colegio al que iba Sujeto 1

“H”: nombre de tía Sujeto 1

Desarrollo de la entrevista

(Presentación)

E: Ya, mira “X” te cuento voy a necesitar grabar para que no se me olvide nada de lo que me digas, porque necesito tu ayuda. Mira, sabes me dieron una tarea, el profesor Carlos, que me dice que, eh, me pregunta que es la Infancia ¿Tú conoces esa palabra?

S1: Si.

E: ¿Sabes qué significa? ¿Me quieres contar?

S1: *(asiente con la cabeza)*

E: A ver, cuéntame

S1: La infancia es algo que hay *(pausa)* significa que nosotros, oos *(pausa)* jugar.

E: La Infancia ¿significa jugar?

S1: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿En serio? ¿Y qué más sabes?

S1: La Infancia es lo que, lo que hace los niños jugar, por ejemplo, hay un, un, un auto que los lleva hasta arriba y hasta abajo.

E: Ya ¿Y que más hace ese auto?

S1: Ese es un columpio que, que hace un juego de la Infancia que, que tiene un, un conocimiento que ahí suben y bajan los niños.

E: ¿En serio? Wow, sabes mucho “X”

E: Oye, también me pregunta que es un adulto ¿Tú sabes lo que es?

S1: *(responde si con la cabeza)*

E: ¿Me puedes contar, por favor?

S1: Los adultos ahí hacen, los, los, las comidas que, que hay que comer, como, como mentitas, *(pausa)* como, como el algodón de azúcar, que eso no es saludable, y, helado, y, y coyac, los coyac que son de leche y no tienen chicle.

E: O sea, los adultos hacen comidas

S1: Sí

E: ¿Y qué más hacen los adultos?

S1: Venden

E: ¿Venden también?

S1: Si

E: Ya

(pausa)

S1: Eso

E: ¿Y te gustaría ser adulta algún día?

S1: ¿Si?

E: ¿En serio? ¿Por qué? ¿Cómo te gustaría ser?

S1: Me gustaría veterinaria, después voy a ser cantante.

E: Wow ¿Y por qué te gustaría ser adulta?

S1: Porque yo me como toda la comida

E: ¿En serio? ¿Me quieres contar algo más?

S1: *(niega con un sonido y con la cabeza al mismo tiempo)*

E: Oye ¿Sabes lo que es un niño?

S1: *(asiente con un sonido y con la cabeza al mismo tiempo)*

E: ¿Qué es?

S1: Un, un niño

(pausa)

E: ¿Conoces a algún niño?

S1: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Quién?

S1: Mmm, a la “A”

E: ¿La “A” es una niña o es un niño?

S1: Una niña

E: Una niña ¿Y qué hace la “A”?

S1: Juega a las princesas

E: ¿En serio?

S1: Si, yo, yo juego a las princesas y a ella le gusta Disney, a mí también. Le gusta “Frozen”, le gusta todo, todo lo que yo canto como “libre soy” *(tarareando canción)* esas cosas. Somos traviesas eso sí.

E: Ya ¿Y qué más hacen los niños?

S1: Hacen, lo... lo... También juegan con sus perros. Yo juego con mi perro pero él no le gusta que le tiren la cola.

E: Entonces ¿Tú juegas con perros?

S1: Si

E: Y tú dices que los niños juegan con perros

S1: Sí, pero nosotras al-le llamamos Maura, es un macho mi perro pero nosotras le llamamos Maura.

E: Que bonito nombre ¿Sabes que más hacen los niños?

S1: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Qué más? ¿Me puedes contar?

S1: Dibujan.

E: Ya, ¿Qué más?

S1: Ehh, juegan con sus muñecos, juegan con (*suena timbre del colegio*) van al cine. Mira a mi ¿sabi (sic) que es lo que me gusta? “Nemo”. Mi papá me va a comprar un peluche de “Nemo” y “Dory” va a ser él y yo voy a ser “Nemo”.

E: ¿Me quieres contar que más hacen los niños? Me contaste que dibujan, juegan con perros

S1: Emm, juegan con los celus (sic) de adultos

E: ¿En serio?

S1: Si

E: ¿Los celulares son de los adultos?

S1: Sí, pero hay juegos en los celulares de adultos, por ejemplo a mí me gusta la mascota de “My Little picture”, y ya se borraron, tengo que ganar platita, (*murmurando*) eso sí, y ahí gano plata po (sic)

E: ¿Y te gusta ese juego?

S1: Si

E: Oye “X” ¿Y sabes lo que no hacen los niños?

S1: No cocinan

E: No cocinan ¿Quiénes cocinan?

S1: Las mamás

E: Las mamás ¿Y la mamá es un niño?

S1: No

E: ¿Qué es tu mamá?

S1: Es, es adulta

E: Es adulta ¿Y cómo sabes que es adulta?

S1: Porque ya lo sé. Pero antes decía las profesoras son doctora (*ríe*)

E: Entonces, los niños no cocinan, los adultos cocinan.

S1: Si

E: ¿Tú crees que hay una diferencia entre un adulto y un niño?

S1: Si

E: ¿Cuál? ¿Me puedes contar?

S1: Si, una diferencia que yo lo sé, pero ellos también comen chocolate, a mí me encanta el chocolate amargo, entonces yo si como el chocolate amargo rápido para que no me lo quiten.

E: ¿Y quién te lo va a quitar?

S1: (*sonriendo*) nadie y pienso que me lo quitan.

E: ¿Quién piensas que te lo va a quitar?

S1: El bicho (*ríe*)

E: ¿Qué bicho?

S1: Mi hermano, así me lo como rápido para que ninguna persona se lo coma

E: Ahh ¿Y quién puede comerse tu chocolate?

S1: Nadie

E: Nadie, ahh ¿Y tú dices que los adultos pueden comer chocolate?

S1: Si también, pero yo, era para todos el chocolate y yo me lo comí (*ríe*)
E: ¿Y tú crees que hacen otra cosa diferente? Porque tu dijiste que los adultos cocinan y los niños juegan.
S1: También hacen tareas
E: ¿Quién?
S1: Mira, a la “A” no puedo venir cuando estaba haciendo tareas pero yo la extrañé, lloré y le dije a Jesús: “Jesús, que venga la “A” otro día”.
E: ¿Y vino?
S1: No. Tiene que venir en marzo, pero cuando sea mi cumpleaños
E: ¿Falta poco o falta mucho para tu cumpleaños?
S1: Falta poco (...) pero también me van a comprar una torta de fresa
E: Que rico. ¿Quién te lo va a comprar?
S1: Mi mamá. Que a mí me van a dejar un regalo de “Frozen” congelado.
E: ¿Quién?
S1: Mira “Frozen” congela así que te puedo congelar (*ríe*) tiene hielo
E: Wow, suena bonita esa torta.
E: Oye “X” ¿Y sabes si los adultos y los niños hacen otra cosa distinta?
S1: Ehh
E: ¿Qué se te ocurre?
S1: Ellos, ellos, ellos también hacen tareas cuando, cuando ellos las tienen que dejar al colegio y ahí ellos van a trabajar, entonces mi mamá trabaja aquí ya no trabaja en otro colegio
E: ¿Y tú crees que el trabajar es hacer tareas?
S1: (*asiente con un sonido*)
E: ¿Ellos hacen tareas?
S1: Si
E: ¿En el trabajo?
S1: Yo, yo cuando, cuando era chica ella me llevaba al “Z”.
E: ¿Y te gustaba ese colegio?
S1: Sí, pero no estoy en “Z”.
E: ¿No?
S1: (*niega con un sonido*)
E: ¿Ahora dónde estás?
S1: Pero mañana mi mamá me va a cambiar a “Z”
E: ¿De nuevo?
S1: Si
E: ¿Y te gustaría cambiarte?
S1: Si
E: ¿Por qué?
S1: Es que mi mamá lo dijo
E: ¿Pero a ti te gustaría?
S1: Si, pero ahí tienen títeres
E: ¿En serio? ¿En serio tienen títeres? ¿Por qué?
S1: Porque a mí, la tía “H” me va a comprar un disfraz, como socio
E: ¿Como socio? ¿Y qué significa socio?
S1: Socio es un, ¡son rincones! Acuérdate
E: Ahh... De socio-dramático

S1: Me va a comprar muchos disfraces
E: ¿Y tú podrías comprar esos disfraces?
S1: Si, yo voy a comprar uno de Mickey Mouse y uno de “Frozen” que congela y tiene hielo.
E: Me dijiste que los papás también comen chocolate ¿Tú crees que hacen algo más parecido? ¿Los adultos y los niños?
S1: Si, pero eso (...) tienen, tienen formas de hablar po (sic)
E: ¿Los adultos?
S1: Si (...) van a comprar muchos disfraces tía
E: ¿En serio? Wow. ¿Me quieres contar de esa forma de hablar de los adultos?
S1: Si
E: ¿Es igual a la tuya?
S1: Si
E: ¿En que se parecen?
S1: Pero tía, mira casi te alcanzo, mira (*sentada coloca su mano horizontalmente al lado de mi cabeza al mismo nivel de su cabeza*) mira estoy creciendo.
E: (*expresión de sorpresa*) ¿Y te gustaría crecer?
S1: Si
E: ¿Y porque te gustaría crecer?
S1: Porque sí, para ser veterinaria
E: ¿Pero no podrías ser veterinaria ahora?
S1: No, porque crezco de a poquito
E: O sea ¿Tienes que ser grande para ser veterinaria?
S1: Si, pero puedo ser una niña chica, así
E: ¿En serio? ¿Por qué?
S1: Porque no
E: Tienes que ser...
S1: Grande
(*pausa*)
S1: Mi prima también es veterinaria
E: ¿Ella es veterinaria?
S1: Si
E: ¿Y ella es niña?
S1: Si, la “C”
E: Tú prima “C” ¿Y ella es niña?
S1: Si. No le digan que mi prima “C”. Mi prima “C” no le gusta
E: ¿No le gusta qué?
S1: No le gusta que le digan “C”
E: ¿Por qué?
S1: Porque no
E: ¿Y cómo le gusta que le digan
S1: Pero mi mamá dice la “C” que es muy feo el nombre “C”
E: ¿Pero tú crees que es feo?
S1: No, es lindo
E: ¿Y cómo le gusta que le digan?
S1: Solo “C”
E: Ah, “C”, es bonito nombre ¿no?

S1: Si
E: Tú me contaste que tu prima “A” es una niña, no es un niño.
S1: No
E: ¿Por qué no es niño?
S1: Porque (pausa) parece tengo ganas de estornudar
E: ¿Quieres estornudar?
S1: Si
E: Bueno, estornuda si necesitas
S1: Pero no estornudé
E: Cuando tengas ganas entonces
(pausa)
S1: Oye
E: (asiente con un sonido)
S1: Yo voy a la Universidad a ver, a ver una doctora
E: ¿En serio?
S1: La “B”
E: ¿Y ella es una niña?
S1: Si
E: Es una niña
S1: Si. Pero voy a tu Universidad
E: ¿A la mía?
S1: Si
E: ¿En serio? ¿Cuándo?
S1: Hoy d... Es que mira. Yo cuando era chica yo voy a tu colegio po (sic)
E: Ya
S1: Entonces. Esa es adonde trabajan la Universidad que me, que me dijo la ma-mamá mia
E: Ya ¿Me estás preguntando?
S1: Si
E: Yo creooo ¿Tu sabes el nombre de mi Universidad?
S1: Si
E: ¿Cómo se llama?
S1: Veras Colegio
E: Ahh...
S1: Pero, pero yo vengo ahí
E: ¿Vienes de allí?
S1: Si
E: ¿Y que estabas haciendo allí?
S1: Estaba hablando con la “B”
E: Con la “B”, qué es una niña
S1: Si
E: Y no es un niño
S1: No
E: ¿Por qué no es niño?
S1: (despacio) Porque. Pero yo tengo un primo chico que, que se llama “D” y es un niño
E: Él es un niño
S1: Si

E: No es una niña
S1: No
E: ¿Por qué?
S1: Porque él, él no puede comer chocolate, él está, está sangrando de los chocolates
E: ¿En serio? O sea ¿Los niños no pueden comer chocolate?
S1: Si, es que mira, él no puede comer chocolate porque se le están caliendo (sic) se le están cayendo los dientes
E: Ahh, le están saliendo nuevos dientes
S1: Si
E: Que bueno. Oye ¿Pero cómo sabes que él es un niño, y no una niña?
S1: Porque él (*pausa*) él usa zapato de hombre. Pero yo...
E: (*interrumpe*) ¿Cómo son los zapatos?
S1: (*continúa lo anterior*) De “Minnie”. O sea de ¿Cómo se, se llama ese, ese osito? Que es de “Winnie de Pooh”
E: Ah, y “Winnie the Pooh” ¿Es de niño?
S1: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Y que es de niño? Por ejemplo, ¿Tú eres niña o niño?
S1: Niña, pero...
E: (*interrupción*) ¿Y tú puedes usar zapatillas de “Winnie the Pooh”?
S1: No po (sic) porque
E: (*interrupción*) ¿Por qué?
S1: Porque ahí lo venden, lo venden con zapatilla’e (sic) chico
E: Ahh zapatillas para chicos
S1: Si
E: ¿Y los niños y las niñas hacen cosas distintas?
S1: No
E: Hacen cosas ¿Iguales?
S1: Hacen las cosas (*despacio*) igual, como mi prima le gusta peliar (sic) a mí
E: Ahh ya
S1: Pero estamos eso sí (*pausa*) una vez con nuestros problema. (*suspirando*) Nue-nuestros alumnos un poco se portan mal
E: Mhm
S1: Rayan, rayan así
(*con su dedo índice y pulgar, imitando sostener un lápiz, raya mesa*)
E: ¿Los niños y las niñas?
S1: Es que mira (*pausa*) la “A” ella trabaja en la Universidad en todos los colegios pero, yo voy acompañar a ella ¿y sabí (sic) qué? Me cuenta algo rabioso que una alumna se, en la sala estaba contando un chiste a too lo alumno (sic) y se rieron
E: Oh... debe haber sido un buen chiste
S1: Si
E: ¿Y tú te sabes ese chiste?
S1: No sé (*con hombros levanta y baja*) No me acuerdo
E: Oye ¿Y tú crees que hay alguna diferencia entre un hombre y una mujer?
S1: Creo que no
E: ¿No? ¿Crees que un hombre y una mujer son iguales?
S1: Si

E: ¿En serio? ¿Por qué?

S1: Porque algunas, algunos hombres tienen un pelo así como mujeres, así (*con la mano se toca pelo*)

E: ¿Y cómo es el pelo de las mujeres?

(*pausa*)

S1: (*con mano se acaricia su pelo tomado de una cola*)

E: Como...

S1: Mira así po (sic) Tu pelo

E: ¿Cómo es mi pelo?

S1: Largo

E: Ahh, entonces el pelo de la mujer es largo

S1: Si

E: Y algunos hombres tienen pelo de mujer

S1: Si

E: O sea, pelo largo

S1: Si

E: Ahh... ¿Y en que más se parecen?

S1: Se parecen a mujeres (*sonriendo*)

E: Ah, ellos se parecen a mujeres

S1: (*despacio*) si

E: ¿Y se diferencian en algo?

S1: No

E: ¿Un hombre y una mujer?

S1: Creo que no

E: ¿Y tú crees pueden hacer cosas iguales?

S1: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Cómo cuáles?

S1: Como ellos usan moños, mira (*señala su pelo peinado con un moño*) porque tienen el cabello como mujeres entonces usan moño y se maquillan

E: ¿Algunos hombres se maquillan?

S1: Si pero ellos se hacen así (*imitando colocarse lápiz labial en sus labios*) en todos los labiales

E: Oye "X" ¿Tú crees que un hombre y una mujer pueden hacer cosas diferentes?

S1: Si pero, sabí (sic) que ¿te cuento algo?

E: (*con la cabeza señala sí*)

S1: Yo, yo cuando vengo aonde (sic) la "B" muy pocos días vengo a tu colegio y tú no me ves

E: Ya

S1: Pero yo, tú vives ahí, aonde, aonde (sic) los carabineros echan algo malo que me duele la nariz (*sonriendo*)

E: ¿En serio?

S1: Si

E: ¿Tú crees que yo vivo allí?

S1: S-si pero ¿Es tu escuela?

E: (*asiente con un sonido*)

S1: Es que tiene un sello de auto

E: Oye pero volviendo al tema de hombre y mujer ¿Tú crees que hacen cosas diferentes?

S1: (*asiente con un sonido*)

(*pausa*)

E: "X" ¿Qué hacen diferente?

S1: No sé

E: ¿No sabes?

S1: (*niega con la cabeza*)

E: No importa, no te preocupes "X" mírame, cuéntame lo que tú sabes. Si no sabes algo no te preocupes

S1: Ya

(*pausa*)

S1: Yo ahí, allí yo enseño a mi mamá a comportarse bien, que ella son mi alumno y ellos le dicen: "tía "B" por favor, ¿podemos ir al baño?" y les dice: "no".

E: ¿Y ella es? ¿Alumna?

S1: No

E: ¿No? ¿Qué es ella?

S1: Solo es, eh, un, una computación que ella no lo sé estudiar pero ellos trabaja con compus (sic)

E: Ah ¿Y ella que hace con los computadores?

S1: Los rayan

E: ¿Tu prima "B"? ¿Los raya?

S1: No, no, los niños los rayan

E: ¿Los niños rayan los computadores?

S1: Si

E: ¿Y que hace tu prima "B" cuando los niños rayan los computadores?

S1: Mira, ellos, esos son computadores que, que son parlantes, que los usan para jugar, bailar, entonces los rayan y se echaron a perder todos.

E: Ohhh

S1: Ya no tenemos más computación. Se tuvo que ir la tía po (sic)

E: ¿En serio?

S1: Si

E: Pucha

S1: Se tuvo que ir a otro colegio

E: ¿Y ella que hacía en ese colegio?

S1: Hacia computación, cierto pero ahora se fue al cielo

E: ¿En serio?

S1: Si, ya no estudia más en ese colegio

E: Ahh, ¿se fue al cielo?

S1: Si, ya no vive

E: ¿Y tú estás...?

S1: Pero ya resucitó

E: ¿En serio?

S1: Si. Fue al cielo, regresó si ahora le regalamos muchos computadores a ella

E: Oye "X". Me habías contado que tu mamá es una adulta

S1: Si

E: ¿No es un adulto?

S1: Si

E: ¿Es una adulta o un adulto?

S1: Un adulta, pero son grandes ya

E: O sea ¿tu mamá es un adulto?
S1: Si pero ella me lleva a él al colegio para que yo, yo estuve con ella, pero ella se pone a llorar en el colegio, lo miran todo.
E: ¿Quién?
S1: Mira
E: ¿Quién se pone a llorar en el colegio?
S1: Mi mamá po (sic)
E: ¿En serio?
S1: Si porque yo, yo digo: “a ver, ustedes no pegan” y pegan y pegan, pegan y discuten.
E: ¿Quién? ¿Quién discute?
S1: Todos los amigos
E: ¿De? ¿De quién?
S1: Del tercero medio
E: ¿Y de quién son amigos los de tercero medio?
S1: Mmm. Yo soy la profe de tercero medio
E: ¿Tú eres la profesora de tercero medio?
S1: Si
E: Ahh
(pausa)
S1: Yo (bosteza)
E: ¿Y cómo sabes que eres profesora?
S1: Porque ya se pero soy una profesora chica si (sonriendo)
E: ¿Y podrías ser profesora chica?
S1: Si po (sic)
E: ¿Y te gusta ser profesora chica?
S1: ¡Sí!
E: ¿Por qué?
S1: Porque si (ríe)
E: ¿Y qué harías como profesora?
S1: Haré jugar a la profesora
E: ¿Y cómo jugamos a la profesora? ¿Quieres jugar ahora a la profesora?
S1: Bueno
E: Ya. Imagina entonces, imaginemos que tú eres la profesora y yo soy una estudiante
S1: Ya
E: Ya ¿Qué harías tú como profesora?
S1: Ehh, ehh, Yo voy a ser como profesora, hacer muchos videos
E: Hacer videos
S1: Si
E: Ya
S1: Mi mamá hace videos, mi papá graba
E: ¿Y tu papá es un adulto o una adulta?
S1: Un adulto
E: ¿Por qué no es adulta?
S1: Porque no
E: ¿Es igual a tu mamá?
S1: No

E: ¿Por qué no es igual?
S1: Él tiene el pelo peludo
E: El pelo peludo
S1: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Y por eso es adulto?
S1: Si pero él se corta, el pelo
E: Ya ¿Y él es mujer?
S1: No
E: ¿Qué es? ¿Tu papá?
S1: Hombre
E: ¿Por qué es hombre?
S1: Porque ellos le echaron como, como polvo, así (*con los dedos espolvoreo*) y fue hombre
E: ¿Quiénes le echaron polvo?
S1: Mira, una bruja vino a mi casa, él era mí, era mi mamá, le echó un polvo, y, y, y lo convirtió en “Y”, entonces a mí, a mí, a mí, a mi papá entonces, él, la bruja le echó un polvito que era mágico que pueden echar a ti para convertirte en papá
E: Ya
S1: Pero con cuidado, esa bruja porque ella de repente se pone malula (sic)
E: ¿Y dónde está esa bruja?
S1: Mira, ya sabrás. Vive en un bosque oscuro que nos da miedo, en la mente. Oye, también trabajo en rincones, en el edificio
E: ¿Qué edificio?
S1: Mío
E: ¿Dónde tú vives?
S1: Si pero así, tapo (*indicando manga de su brazo*) y todos dicen: “socio, socio”
E: ¿Y cómo es tu trabajo? ¿En que trabajas?
S1: Digo, elijo. Mira, ellos eligen matemática, y después que todos
E: (*interrumpe*) ¿Quiénes?
S1: (*continua*) todos se sientan ahí y yo uno a otro, uno a otro, otro
E: ¿Quiénes se van a matemática?
S1: El número 3 y el numero 4
E: ¿Y quiénes son ellos?
S1: Son, mira hay otra “X” que no me llamo yo que se compota muy bien (...) pero (...) pero hay otro “E” que no e-es mi compañero
E: Mmm
S1: Él se porta bien, todos se portan bien, pero uno que es la “F” que ella es otra “F” que no es la “F” que saludamos
E: ¿Y quién es ella? ¿Es una niña? ¿Es una adulta?
S1: Es una niña
E: ¿Y “E” es una niña?
S1: No, un-un niño
E: ¿Por qué es un niño?
S1: Porque él nació así, quieren nacer niña o niño (*ríe*)
E: O sea ¿“E” es un alumno?
S1: Mira, si pero mira, la “X” le echaron un polvito, polvito mágico y ella se convirtió en monstruo

E: ¿Por qué?
S1: Porque ella ¿Sabí (sic) que es lo que sucedió?
E: ¿Qué sucedió?
S1: Que yo estaba caminando por, por la, por los materiales
E: ¿Estabas caminando por los materiales?
S1: Si y corrí ¿Y sabí (sic) en que se convirtió?
E: ¿Qué?
S1: En monstruo
E: ¿Y cómo era ese monstruo?
S1: Así de ¡gigante! (*extendiendo ambos brazos muestra el tamaño*)
E: Gigante, ya
S1: La “X” se fue a su bosque
E: Ya
S1: Entonces ella corrió, se asomó por la ventana y se pegó (*riendo*) como si pa-se pegó en su bosque
E: Ya, ¿y que más pasó?
S1: Él, ella se ponió (sic) mmm, una flor acá (*señala su pecho*) que hacía daño y así se quedó tiritando (*riendo*) ya hacía mucho frio
E: Ya
S1: Y ahí se quedó congelada
E: ¿Y qué le pasó después?
S1: Ella resucitó que la, y ella, se hizo las-se hizo nieve
E: Ella se hizo nieve
S1: Si
E: Wow
S1: Se hizo nieve entonces (*susurrando*) nevó y sabí (sic) que se hizo un mono gigante de nieve
E: Ya ¿Y cómo era?
S1: Así (*repite mismo gesto de tamaño grande con ambas manos*)
E: Wow
S1: Y hice el castillo de “Frozen”, si (*susurrando*)
E: Wow “X” que interesante historia.
E: Oye para terminar, con esto terminamos no te preocupes. Mira, jugamos a que tú eras la profesora
S1: Ya
E: Y yo era la estudiante ¿no?
S1: Ya
E: Si ¿Te acuerdas?
S1: Si
E: ¿Quieres seguir jugando?
S1: Si
E: ¿Si? A ver entonces ¿Qué haría yo como estudiante?
S1: Ehh
E: Si tú eres la profesora y yo soy la estudiante
S1: (*riendo*) yo siempre estudio sí. Ehh haríamos. Haríamos, haríamos materiales, tú, mira si tú fueras la profesora y me tocó a mi
E: Mmm

S1: Y a mí siempre hago la profesora
E: ¿Y qué haces como profesora?
(pausa)
S1: Me pongo el delantal de tía, me pongo un chaleco de tía y me queda apretao (sic) y camino así como pingüino *(riendo)*
E: ¿Y quién es la tía? ¿La profesora?
S1: Si
E: ¿Las tías son profesoras?
S1: Si, y camino como pingüino
E: O sea ¿los profesores caminan como pingüino?
S1: No es que yo
E: Ah tú, ya
S1: Yo me pongo muchos chalecos y camino como pingüino
E: Ya, ¿y que más haces tú como profesora?
S1: Me pongo un pinche y me quedan apretado y ya, y ya me tiro el pelo *(riendo)* y ya me duele
E: Ya. Y si yo soy ahora la estudiante ¿Qué me dirías?
S1: Hacer todas las tareas, hacer todas las tareas
E: ¿Me dirías que hiciera todas mis tareas?
S1: Si
E: ¿Qué más me dirías?
S1: Te digoooo, mmm, que, que uses tu computador
E: Que use mi computador
S1: Si
E: Ya ¿Qué más?
S1: Mmm, que uses la página 7
E: Ah ya. Yo como estudiante haría mis tareas, usaría un computador y trabajaría en la página 7.
S1: Si
E: Ya ¿Qué más?
(pausa)
S1: Ehh. Que enchufe tu celular
E: Que enchufe mi celular
S1: Si
E: ¿Qué más haría yo? Como estudiante
S1: Abre la cortina
E: Ya *(imitando abrir una cortina)* ¿Y yo podría decir a ti: “abre la cortina”?
S1: S-si
E: ¿Yo como estudiante, tú la profesora?
S1: *(asiente con un sonido)*
E: ¿Te podría decir: “abre la cortina”?
S1: Si
E: ¿Te podría decir: “trabaja en la página 7”?
S1: Si
E: Yo como estudiante, tú como profesora
S1: Si
E: O sea los estudiantes le pueden decir a la profesora: “trabaja en la página 7”
S1: Si

E: O sea ¿los profesores y los estudiantes hacen las mismas cosas?

S1: Mira, mira, ya verás. Mira ¿juguemos a esto? Mira, mira tú eres la alumna. Ya trabaje en la página 7, esta (*señala hoja de cuaderno de entrevistadora*)

E: Ya, estoy trabajando en la página 7, ya. ¿Tú también puedes trabajar en la página 7?

S1: No (*riendo*) porque yo soy profesora

E: O sea ¿Yo solamente puedo trabajar en la página 7?

S1: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Y qué harías tú?

S1: Voy a ser, mira lee los comentarios que hay aquí (*vuelve a señalar hoja de cuaderno de entrevistadora*)

E: Ya

S1: Los rayaste, ya

E: Mmm

S1: Ya

E: Estoy leyendo (*dirige vista a hoja de cuaderno de entrevistadora*)

E: ¿Y tú podrías leer los comentarios también?

S1: Mira, ahí dice: “Hielo, frio parte también de mi”

E: Ya

S1: Ahí léelo así

E: Ya ¿Y que más haría yo como estudiante, tú como profesora?

S1: Ya hácelo (sic) con, ahí en la página 7

E: Ya

S1: Ahí léelo: “Hielo, parte también de mi”
(*señala hoja de cuaderno delante de entrevistadora*)

E: Ya

S1: Otra vez (...) Ahora mira lee aquí los comentarios pero aquí escribes (*señala hoja de cuaderno de entrevistadora*) ¿Ya?

E: (*asiente con un sonido*)

S1: Tú eres una alumna grande (*susurrando*) eso si

E: (*asiente con un sonido*) ¿Y hay alumnas pequeñas?

S1: Si también

E: ¿Cómo quién? ¿Conoces alguno?

S1: ¡La “F”!

E: La “F” ¿Y tú eres una alumna grande o pequeña?

S1: Pequeña

E: ¿En serio? ¿Y tú eres profesora grande o pequeña?

S1: Pequeña

E: Eres una profesora...

S1: Pequeña

E: Ahhh ¿y pueden haber enton...?

S1: (*interrumpe*) mira nos quedamos solitas
(*S1 da vuelta la cabeza mirando lugar donde se conversa, el cual se encuentra vacío, solo están entrevistadora y Sujeto 1 en Biblioteca*)

E: Si ya vienen, no te preocupes, si nos falta muy poquito, ya verás

S1: Ahí, mira en la página 7 o acá (*señalando misma hoja de cuaderno anterior*) voy a estudiar los comentarios que lees, que te falto leer, mira yo te los leo, ahí “Will Silver” estudia en la página 8

E: Mmm
S1: (*continua*) “Will Silver” hace las tareas bien
E: Wow
S1: “Will Silver” hace las tareas como profe, “Will Silver” estudia, “Will Silver” muchas palabras que hace los comentarios, “Will Silver” hace, se cepilla los dientes, “Will Silver” antes de acostarse se baña
E: Ya
S1: Todos los comentarios lee, ya
E: Ya
S1: Ahora tienes que escribir, mira, ¿te enseño? (*con su mano derecha toma mano derecha de entrevistadora*) mira
E: Ya
S1: (*continua sosteniendo mano de entrevistadora y mueve la mano como si escribiera*) “Will Silver” en la página 7
E: ¿Y que más harías entonces como profesora?
(*Técnico de otro nivel se acerca y saluda, se le señala que espere*)
S1: (*mira a técnico que saluda*)
E: ¿Qué más harías “X” como profesora?
S1: (*vuelve a mirar a entrevistadora*)
(*Técnico de otro nivel dice “¿ah?” y continúa con sus actividades*)
S1: Ehhh, ehhh, ehhh como profesora
E: Porque tú me decías que leyera los comentarios, que trabajara en la página 7
S1: Pero esto, mira (*señala hoja de cuaderno*) tienes que encerrar en un círculo, los comentarios de “Will Silver”, acá, dos, dos
E: Oye, y si cambiamos ahora ¿Te gustaría cambiar?
S1: Si
E: ¿Si yo soy la profesora y tú eres la estudiante?
S1: Ya
E: Ya ¿Qué harías tu entonces como estudiante? ¿Qué se te ocurre?
S1: ¿Y de nuevo jugamos?
E: ¿Quieres jugar de nuevo?
S1: Si
E: A ver pero tú estudiante, yo profesora
S1: Si
E: ¿Qué se te ocurre que harías tú?
S1: Hacer la página 7
E: ¿Tú entonces harías la página 7 ahora?
S1: Si
E: Ya ¿Y yo que haría? ¿Qué crees que debería hacer yo?
S1: Decirme que hago
E: Yo debo decirte que hacer. ¿Y tú me puedes decirme que hacer yo?
S1: Si
E: Tú como estudiante ¿me puedes decir que hacer yo como profesora?
S1: Mm, tía ¿puedo hacer esto? (*señalando hoja de cuaderno*)
E: Ya, entonces me dirías: “tía, si puedo hacer esto”
S1: Si

E: Ah muy bien ¿Y podemos hacer entonces lo mismo?

S1: Si

E: ¿Y que podríamos hacer igual?

S1: Aquí, aquí el “G”, me rayó, no sé qué le pasó a mi cuaderno (*indica hoja de cuaderno*)

E: Ya (*observando hoja de cuaderno*)

S1: ¿Lo podemos borrar? ¿Tal vez?

E: ¿Y yo que debo decir?

S1: Tienes que decir: “Bueno”

E: “Bueno”

S1: Ahí lo estoy borrando (*con su mano imita acción de borrar*)

E: ¿Y que más hago yo como profesora?

S1: Mmm, te pregunto si puedo, si puedo, si puedo, si puedo ¿dibujar?

E: ¿Y yo que debo decirte? ¿Yo que te digo?

S1: “Bueno”

E: “Bueno” ¿Y siempre te digo bueno?

S1: No

E: ¿No? ¿Qué te puedo decir entonces?

S1: Le tiene que decir (...) “Na-da más”

E: “Nada más” ¿Yo a ti?

S1: Si

E: Ya

S1: Después que dibuje po (sic)

E: Ya, nada más

S1: Nada mas

E: Ya ¿Y después que te digo?

S1: “Lee los comentarios”

E: “Lee los comentarios”

S1: (*mirando hoja de cuaderno, con su dedo índice va pasándolo en la hoja horizontalmente de izquierda a derecha con trazos cortos y en distintas partes de la hoja*) “Will Silver” baña, se cepilla los dientes, estudia y trabaja.

E: (*asiente con un sonido*)

S1: (*riendo*) Ahora yo soy la profesora y tú eres la alumna

E: (*sonríe*) ¿Te gustaría ser profesora a ti?

S1: Si

E: ¿Te gusta ser estudiante?

S1: Si pero mañana voy a ser laaa, la u-los únicos talleres, pero yo me voy a cambiar de ballet. No va a ser el único taller que voy a, que va a ser...

E: (*interrumpe*) Oye, ¿Te parece que volvamos a la sala entonces?

S1: Mmm, no (*ríe*)

E: (*riendo*) ¿Por qué no?

S1: Es que, porque ahora cambiamos

E: ¿A qué?

S1: Yo soy la profesora y tú eres la alumna (*riendo*)

E: Ya pero volvamos entonces pero ¿Por qué quieres cambiar? ¿No te gusta ser estudiante?

S1: (*niega con un sonido y ríe*)

E: ¿Por qué no te gusta ser estudiante?

S1: (*riendo*) Porque nooo
E: ¿Por qué?
S1: (*sonriendo*) Porque, ya soy profesora
E: ¿Y qué haces como profesora? ¿Q-qué te gustaría hacer ahora como profesora?
S1: Mmm
E: ¿Qué se te ocurre?
S1: Mm, imaginar, o sea, mm, que, es que, hacer la mamá (*risa corta*)
E: ¿La profesora va a ser mamá?
S1: Si
E: Ya ¿Y qué haría la mamá?
S1: Te voy a dejar al colegio
E: Ya
S1: “Te voy a dejar al colegio” (*mientras imita acción de caminar, tomando del brazo a entrevistadora*)
E: ¿Y yo que soy?
S1: La ¡hija!
E: Yo soy la hija ¿Y yo que hago como hija?
S1: Mira, hija, te, hija, (*cambiando tono de voz*) te dejaré una carta
E: Ya
S1: Aquí léela ¿Ya? (*indicando hoja de cuaderno*)
E: Ya
S1: Primero
E: Ya, la estoy leyendo (*imitando acción de leer usando misma hoja de cuaderno*) ¿Qué más hago?
¿Cómo hija?
S1: Ya, mira, levanta esto y ya (*dando vuelta hoja de cuaderno de entrevistadora*) ya sabrá que hay otra, otra carta, acá
E: Ya ¿Y qué dicen estas cartas mamá?
S1: No se po (sic) mira tiene que leer “Will Silver”
E: Mmm, o sea ¿También estas diciendo lo mismo que hacen los profes?
S1: Si po (sic) hija
E: ¿Las mamás hacen lo mismo que los profes?
S1: (*continúa señalando hoja de cuaderno*) Acá, ahí mira, ahí, (*susurrando*) pon el dedo
E: ¿Y tú eres un niño entonces? ¿Una niña?
S1: Si pero soy tu mamá. Mira, acá dicen paginas cortitas, mira, “Will Silver” se baña (*dando vuelta las páginas del cuaderno imitando acción de leer*) “Will Silver” se hace, duerme, todos los comentarios, a ver, acá (*se detiene en una página del cuaderno*) Léelo tu ¿ya?
E: Ya, lo estoy leyendo (*imita acción de leer*)
(*pausa*)
E: ¿Y tú...?
S1: Hija...
E: (*asintiendo con un sonido*) Dime
S1: (*dando vuelta las páginas del cuaderno*) ¿Hacemos lo mismo? ¿Comencemos en la...? Acá estábamos, si, ya
E: Entonces ¿Tú como mamá y yo como hija? ¿O yo, tú como profesora y yo como estudiante?
S1: (*interrumpe*) Mira hija, quedamos en la casa
E: Ya

S1: Vamos a ser, mira, tu cuaderno (*señalando hoja de cuaderno*) no están hechas las tareas ¿lo ves?

E: (*asiente con un sonido*)

S1: Te falta unir los puntos

E: Ya ¿Y qué, que hago entonces?

S1: Mira, une los puntos así

E: Ya (*imitando acción de escribir usando dedos*)

S1: No mira hija, acá (*señala otro lado de la misma hoja*) Mira

E: Aja

S1: No te salgas de la línea, mira (*toma mano de entrevistadora e imita acción de escribir en hoja de cuaderno, guiando con su mano la dirección y el lugar*)

E: Me estas ayudando con la mano, con tu mano. Estas guiando mi mano
(*S1 continúa guiando con su mano en varias direcciones de la hoja por varios segundos*)

S1: Así mira

E: Wow, me estás ayudando mucho. Oye ¿Y cómo supiste que así me puedes ayudar?

S1: Porque te saliste de las imágenes (*continúa guiando con su mano en hoja de cuaderno*) Ahí, mira

E: Ah, por eso me estas guiando

S1: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Por eso me tomas la mano?

S1: (*asiente con un sonido*)

E: Ya

S1: (*continúa guiando con su mano hoja de cuaderno*) Ahí, ahí, ahí, ahí está mejorao (sic)

E: Ahh

S1: Mira acá (*indica en otro lado de la hoja de cuaderno*) Acá, comencemos, acá (*susurrando*) uno, dos, tres, cuatro, cinco

E: Y yo como hija ¿Podría tomar tu mano y hacer los puntos también?

S1: Si po (sic)

E: ¿Y yo hacerte los puntos?

S1: (*continúa con acción anterior*) Mira acá, hay que hacer así (*sube y baja mano de entrevistadora guiando con su propia mano*) derechito ¿ya?

E: Ya

S1: (*susurrando*) Ya

E: ¿Pero yo podría tomar tu mano?

(*pausa*)

E: ¿O tú me tomas la mano?

S1: Yo te tomo la mano porque, yo sé (*continúa guiando mano de entrevistadora a través de hoja de cuaderno*) ahí, ahí, y ahí, ahí (*soltando mano*) Muy bien hija (*vuelve a tomar mano*) y avanzando (*S1 guía mano en hoja de cuaderno dibujando vocal i manuscrita minúscula*)

S1: Mira, la vocal ¡I!

E: La vocal ¡I!

(*S1 continúa dibujando vocales i en hoja de cuaderno guiando mano de entrevistadora por varios segundos más*)

S1: ¿Miremos los otros? (*da vuelta hoja de cuaderno*) ¿O lo quieres hacer mañana?

E: ¿Puedo hacerlo mañana?

S1: Ehh, no hija porque, porque yo, yo quiero mandarte ahora a hacer las tareas, me equivoqué

E: ¿Tú quieres mandarme a mí a hacer las tareas ahora?

S1: Si

E: Ya ¿Y podemos volver a hacer en la sala?

S1: *(despacio)* Si ¿Y jugar allí?

E: *(asiente con un sonido)*

S1: Ya bueno

E: ¿Volvemos entonces?

S1: Si

E: Muchas gracias “X”, ahora voy a parar la grabación

(entrevistadora detiene grabadora)

(S1 y entrevistadora se levantan de sus puestos y abandonan Biblioteca)

Anexo 3: Transcripción Entrevista Individual 3

Participantes de la entrevista

E: Entrevistadora (Constanza Fernández)

S3: 5 años de edad, género masculino, se expresa verbalmente de forma clara, convive con ambos padres y un hermano

Descripción del entorno físico

Biblioteca

Duración de la entrevista

31:11 min

Hora de inicio

8:15 am

Hora de término

8:16 am

Observaciones:

“X”: nombre Sujeto 3

“A”: nombre amigo Sujeto 3

“B”: nombre amiga Sujeto 3

“C”: nombre amigo Sujeto 3

Desarrollo de la entrevista

(Presentación)

E: Voy a grabar solamente para que no se me olvide nada de lo que hablemos ¿Ya? Así que no te preocupes, esto lo vamos a dejar aquí (*colocando grabadora encima de la mesa*) No lo vamos a tocar, no te preocupes. Mira te cuento, el profesor Carlos me dio una tarea, pero necesito tu ayuda ¿Me quieres ayudar?

S3: *(asiente con la cabeza)*

E: Mira, él me preguntó y yo no sé ¿Qué es la Infancia? ¿Tú sabes qué es?

S3: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Si? ¿Me puedes contar porfa (sic)?

S3: *(susurrando)* ¿Ee-es cuidar el planeta?

E: ¿Es que? Más fuerte, mira estamos solos, nadie nos va a escuchar

S3: ¿E-Es cuidar el planeta?

E: ¿Infancia es cuidar el planeta?

S3: Mmmm

E: ¿Tú crees eso?

S3: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Qué más crees que es Infancia?

S3: Emm, cuidar a las personas

E: ¿En serio?

S3: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Has escuchado la palabra Infancia antes?

S3: *(niega con un sonido)*

E: ¿No? ¿Y qué puedo poner que se parece a Infancia? ¿En mi tarea?

S3: Mmmmmm, como las vocales

E: Las vocales

S3: Em
E: ¿Qué más?
S3: Ammmm, los números yyyyyy las cosas que quieres ver
E: Las cosas que quiero leer. Wow “X” que interesante. Oye “X” ¿Tú sabes alguna palabra que se parece a Infancia?
(pausa)
S3: *(susurrando)* Significa. Significa aprender
E: Significa aprender
S3: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Qué más se te ocurre?
(sonidos de vehículos provenientes del exterior de la sala)
S3: Tener silencio en la sala, que nadie (sic) grite
E: Silencio en la sala, que nadie grite
(suena timbre del colegio de fondo)
S3: Que nadie les pegue a las tías
E: Que nadie les pegue a las tías. Wow ¿Todo eso crees que significa Infancia?
S3: *(sonríe)*
E: Wow, me estás ayudando mucho *(susurrando)* Muchas gracias ¿Me quieres contar algo más?
¿De lo que crees que significa Infancia?
S3: Erm no
E: ¿No? Oye, también me preguntan ¿Qué es adulto?
S3: Em un adulto es cuando es bebé y crece más *(susurrando)* y crece más. Hasta que es un, unnn, crece más y crece más *(indica con sus dos manos una altura mientras mantiene ambos brazos abiertos)* y ahora es un adulto
E: Wow ¿Y tú conoces a algún adulto?
S3: *(asiente con un sonido)*
E: ¿Quién? ¿Me quieres contar?
S3: Amm, ermm. Mmm, como las tías, las mamás, los papás
E: Wow
S3: Los vecinos. Y Dios *(susurrando)* porque es grande
E: Wow. Conoces a hartos adultos
S3: *(asiente con la cabeza sonriendo)*
E: Oye “X” ¿Ya sabes que hacen los adultos?
S3: Mmm, si
E: ¿Qué hacen?
S3: Ir al trabajo
E: Ya
S3: Las mamás van al gimnasio
E: Ya
S3: *(susurrando)* Y trabajan ahí
E: Ya
S3: Van a buscar a sus niños cuando están en el colegio, los papás a veces porque van al trabajo, pero si están día libre y los niños no entonces (sic) el papá va a, va a buscarlos y también los abuelos que van a visitarlos
E: *(susurrando)* Ya
S3: Yyy *(sonriendo)* eso no más creo

E: Muy bien “X” me estás ayudando mucho. Oye ¿Y sabes lo que no hacen los adultos?

S3: No van al colegio

E: Ya

S3: Amm. No ven monitos

E: No ven monitos, ya
(*sonidos de objetos y maquinas siendo manipuladas por secretaria de la Biblioteca*)

S3: No son niños

E: (*asiente con un sonido*)
(*tos de secretaria de la Biblioteca*)
(*sonidos de sillas, máquinas y voces provenientes de una radio*)

S3: No tirar papeles en la (*susurrando*) basura

E: (*asiente con un sonido*) No tiran papeles a la basura, ya

S3: (*susurrando*) Pero, tú, tú. No aprenden en el colegio

E: No aprenden en el colegio, ya

S3: Eso no más (*susurrando*) cinco cosas (*mientras cuenta con los dedos de su mano mostrando cinco dedos*)

E: Ya. Oye “X” ¿Y te gustaría ser adulto alguna vez?

S3: (*asiente con un sonido*)

E: ¿Si? ¿Por qué?

S3: Es porque, para que vaya al trabajo

E: ¿Te gustaría ir al trabajo?

S3: (*asiente con la cabeza*)

E: Oye ¿Y cómo te gustaría ser?

S3: Em, una buena persona

E: Una buena persona

S3: Cuidar a mis hijoss, y amar mis, amar a misss, amar como a mis hijos todo el día

E: Estoy segura que lo vas a hacer ¿Me quieres contar algo más?

S3: (*niega con un sonido*)
(*entrevistadora da vuelta hoja de cuaderno*)

E: Me dijiste ahora lo que tú crees que es un adulto ¿Tú sabes lo que es un niño?

S3: Un niño es que, crece más y crece más, y dos, dos es un niño (*indica con sus dos manos una distancia corta*) También puede ser grande cuando tiene cuatro o cinco. Yyy, también un niño va al colegio
(*de fondo mujer canta en la radio*)

S3: Ehh, también puede descansar cuando es día feriado

E: (*asiente con la cabeza*)

S3: Se puede dar, cuando van a una Biblioteca pero que no es en otra sala, entonces los niños con silencio. Yyy los, cuando, el papá le dice que no salga de la pieza los niños deben hacer caso. Mmm, cuando se van a la enfermm-era y los niños van con la mamá, no se debe haber-hacerle (sic) caso, no portarse mal

E: (*asiente con un sonido*)

S3: Y también lo que deben aprender es que no le abren a nadie cuando está sonando el teléfono, cuando no está ni el papá la m-mamá y lo-y su hermano está durmiendo. Y lo último quee, no deben hacer los niños, no deben aprenn-der, no pueden-aprender (sic) fuego cuando los papás nos hacen un asado. Eso es todo (*sonríe*)

E: Wow, sí que sabes harto, me estás ayudando muchísimo. Oye “X” ¿Y conoces a algún niño?

S3: Mmmm (*asiente con un sonido*)
E: ¿Si? ¿Cómo es?
S3: Amm, como, el “A” que me viene a visitar cuando es lunes es feriado
E: Ya
S3: (*susurrando*) En el colegio. La “B” también visita al “C” (*susurrando*) es mi-amm, nuestros papás de la, ehm es como el tata y la, la tita.
E: ¿El tata?
S3: Si
E: Si ¿Quién es el tata?
S3: Es un hombre que ya es viejito
E: ¿Si?
S3: Y vive en otro, pero que está lejos su casa
E: (*asiente con un sonido*) ¿Y él es niño?
S3: Nop (sic) Es grande
E: ¿Es grande?
S3: Y entonces, también me visitan unas tías que no sé cómo se llaman. Tambiénnn me visitan unas es queee nos visitan como
(*pausa*)
(*sonidos de sillas y objetos siendo manipulados por secretaria de la Biblioteca*)
S3: Mmm, cinco palabras (*susurrando*) cinco (*mostrando cinco dedos de su mano*)
E: ¿Ahí? Uy, qué bueno (*observando su mano*) Oye “X” ¿Y tú crees hay una diferencia entre un adulto y un niño?
S3: Ohm, cuando es un niño, es pequeño y cuando es un adulto es grande
E: Ya
S3: La diferencia es que el papá es más grande y el niño, es más pequeño
E: (*asiente con un sonido*)
S3: (*mientras habla va contando con sus dedos de la mano derecha hasta llegar al último dedo, luego continuar con los dedos de su mano izquierda*) Erm, los dos se-o sea el niño está creciendo está creciendo es igual que el papá pero más grande como el papá, entonces cuando comen muy saludable se van creciendo y le hacen caso a las má-más, se deben tomar la leche, y también, amm, un, unnnnn adulto le puede cuidar a los hijos deben ir con ellos, siempre ir al-también pueden ir al colegio y las mamás ir a buscarlos. También pueden ir al parque cuando es día feriado y no deben ir al colegio. También, los hijos también no deben, no deben alejarse de los papás. También no deben correr yy cuando una micro está pasando y es luz verd-es lu-luz roja. También no puedennn, no pueden ir solos al parque, porque es muy peligroso, pueden haber amm, amm como ladrones. También, amm, los niños no pueden ir al colegio, deben ir con los papás y también pueden ir con los papás solo cuando es día feriado y hacer asado con vegetales. También con, los niños no deben ir, leer un cuento solo, también pueden caerse los libros y el papá lo debe hacer primero porque él lo saca con cuidado y tambiénnn, también deben, deben hacerle caso a los papás, que no se vayan afuera ni contestar el teléfono, cuando, si ves alguien que no conoce, y diez cosas (*abre sus dos manos mostrando sus dedos*)
E: (*susurrando*) Súper. Oye pero me dijiste varias cosas en que se diferencia un adulto y un niño ¿Tú crees que hay algo en que se parecen?
S3: Mmmm, no se parecen porque el niño es más pequeño el adulto es más grande. La diferencia es que cuando crece el niño, es que es como el porte del papá
E: Entonces no crees que son iguales

S3: Erm, no cuando son pequeños no, cuando son grandes sí.

E: *(susurrando)* Súper
(entrevistadora da vuelta hoja de cuaderno)

E: ¿Y tú crees que hay una diferencia? Porque me dijiste que conocías un niño que se llama “A”, te venía a visitar, y también a otra persona, a otra niña, me dijiste ¿Cómo se llamaba?

S3: La “B”

E: Ah la “B”. Y la “B” ¿Es un niño?

S3: Es una niña

E: Es una niña ¿Y tú crees hay una diferencia entre niños y niña?

S3: Es que el “A” es un niño, la “B” es una niña pero la “B” es más grande que el “A”

E: *(asiente con un sonido)* ¿Y solo en eso se diferencian?

S3: *(asiente con un sonido)*
(pausa)

S3: Y también pelean. También pelean porque se, cuando, cuandooooo cuandoo le dice que hacer al “A” y no lo hace, que porfa-le dice por favor y el “A” no lo hace, se enojan y pelean

E: Pucha que lata. Pero, tú cuando estás con ellos ¿Hacen las mismas cosas?

S3: *(niega con un sonido)*

E: ¿No? ¿Por qué?

S3: Erm, también podemos jugar en la “Play”, y yo lo prendo porque yo también le digo al papá primero porque, porque yo soy el primero que lo hace.

E: *(asiente con un sonido)*

S3: También el “C”

E: *(interrumpe)* ¿El “C” es una niña?

S3: Un niño

E: Es un niño

S3: El “C” tambiénnn, el papá también juega en la play

E: Oh que entrete (sic) Oye, eeh “X” ¿Cómo sabes que el “A” y laa “B” son niño y niña?

S3: Porque nacieron, porque, emm, la mamá y el papá vieron que el “A” es un niño y la “B” es una niña vieron, porque y estaban creciendo y era una niña la “B” y el “A”

E: *(asiente con un sonido)* ¿Y ellos podrían jugar juntos? ¿Ustedes juegan juntos a la “Play”?

S3: *(asiente con un sonido)*

E: ¿Con la “B” y el “A”?

S3: Si cuando perdemos entonces le toca al otro

E: *(asiente con un sonido)* Muy bien. Así todos juegan

S3: *(susurrando)* Si

E: Que buena manera de jugar ¿Y crees que pueden hacer cosas diferentes?

S3: Emm, creo que si

E: ¿Se te ocurre alguna? A ver, cuéntame

S3: Si, también van al parque y también vamos al parque también, también vamos juntos al parque los do-lossss cuatro. Y también, jugamos emm, a la pinta cuando no queremos jugar en la “Play”, también jugamos a la, a la escondida cuando no queremos jugar en la play, también jugamos a la, allll, al papá que es un monstruo pero que hace cosquillas.

E: *(ríe)*

S3: Entonces también jugamos a queee, debemos saltar más alto que el otro

E: Oh, que entretenido ¿Y quién gana?

S3: Amm, creo que los grand-el “A” *(sonriendo)* No puedo acordarme un rat....

E: (*interrumpe*) No, no importa, o sea van cambiando quien gana

S3: Ehm es que amigo, que el “C” ganó

E: (*asiente con un sonido*)

S3: Entonces también vamos a la casa cuando, cuando está lloviendo y el tata y-guardamos las cosas, estamos cortando el césped porque cuando se está haciendo más grande, entonces podría crecer y crecer y no verían nada, y también estar cortando las hojitas porque, porque se habían más grandes, porque, por eso estábamos cortando y también en, estábamos cortando las cosas, lass esas espinass, esas flores de espinas porque son malas

E: ¿Por qué son malas?

S3: Es que, porque, porque pinchan y una vez yo me pinché aquí (*señala la palma de su mano derecha*) pero no me salió sangre

E: Ah menos mal (*observando palma de la mano de S3*) ¿Y así sabes entonces que son malas?

S3: Si

E: Muy bien

S3: Algunaas, una se-vivió (sic) porque esa no nos caímos en esa porque pusieron como una rejita para que nadie se pinche

E: Que buena idea. Oye “X”, y tú con la “B” y el “A” juegan entonces a las mismas cosas

S3: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿No hay algo que jueguen distinto?

S3: (*niega con un sonido*)

E: (*susurrando*) Ah ya, súper. Oye ¿Y tú crees que hay alguna diferencia entre un hombre y una mujer?

S3: Uuun hombre y una mujer. Sí. Creo que cuando crecen los niños más alto que las niñas, y crecen más las mujeres y son adultas, ahora ya es una adulta, cuando crecen más como ellos ahí son, son ammmm ahora son, son, son maridos.

E: Son maridos

S3: Si, porque también cuando crecen pueden encontrar una mujer y se casan con ellas

E: (*asiente con un sonido*) Entonces, tú crees que un hombre y una mujer son iguales

S3: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Y tú crees que hay una diferencia entre un adulto y una adulta?

S3: Un adulto y una adulta. Sip (sic) porque son los mismos portes, sino la adulta se llamaría como un niño, eso no estaría claro, se debería ser una niña, porque es una niña. Un adulto no podría pintarse las uñas, debería ser un niño no pintarse las uñas

E: Ya

S3: También cuando son niños entonces no deben pintarse las uñas en el colegio, eso es mala educación porque no deben hacer eso cuando esos niños iban al colegio

E: ¿Y cómo-por qué crees que no deben pintarse las uñas?

S3: ¿Los hombres?

E: Si

S3: Es porque los hombres no son niñas, son hombres (*enfatisando la palabra hombre*)

E: Entonces habría una diferencia ¿entre un hombre y una mujer?

S3: Si, porque el hombre puede ser como, puede, cocinar hacer asado, y la mujer puede pintarse las uñas, ir al doctor

E: ¿Y el hombre no puede ir al doctor?

S3: Creo que sí, porque si están enfermos, también pueden ir los niños y las niñas, III-como otro niño, si tienen dos, una mujer, entonces también pueden ir a la enfermera si están enfermos como el otro hombre o el otro hombre o el otro hombre.

E: *(asiente con un sonido)*

S3: Así queeee eso es todo

E: *(asiente con un sonido)* Me dijiste que entonces el hombre, no la mujer se pinta las uñas, el hombre no

S3: Si también van a la enfermera

E: *(susurrando)* ¿Los dos?

S3: Hacen el asado y cocinan la comida

E: ¿Los dos pue-pueden hacer eso?

S3: Si

E: ¿Y hay algo que el hombre no pueda hacer? ¿Cómo el pintarse las uñas?

S3: *(niega con un sonido)*

E: ¿La mujer algo que no pueda hacer?

S3: Mmm, creo que nooo. Ir al trabajo, creo *(susurrando)* ¿o sí?

E: Lo que tú creas. Cuéntame lo que tú creas

S3: Creo que no pueden ir al trabajo las mujeres, creo pueden ir al gimnasio y tambiénéén, pueden plantar lasss, las plantas, los papás también cuando quieren hacer un jardín. También pueden arreglar la casa cuándooo. A los niños juntos, y la mamá es la que, da las cosas para que descansemos un rato *(susurrando)* descansar. Y también eso es todo lo que dije.

E: Muy bien "X". Mira ¿Te gustaría jugar un juego?

S3: *(asiente con un sonido)*

E: Con esto terminamos, queda muy poquito, no te preocupes. Ya, el juego es el siguiente ¿Quieres jugar que tú eres el profesor y soy el estudiante?

S3: *(asiente con un sonido)*

E: Ya, entonces imaginemos que tú eres el profesor, yo soy la estudiante y ¿Qué harías tú como profesor? Por ejemplo

S3: Aaam, decirles a los niños que trabajen para que aprendan mas

E: Ya

S3: Decirles que, que, cómmmo trabajar en las cosas, como hacer letras, vocales. Hacer un recuadro con este ojo, con cual comienza esta vocal. Y también III-la diferencia en un hombre o un niño. Eso no más.

E: Ya y recuerda yo soy la estudiante ¿Qué crees que podría hacer yo?

S3: Amm, cre-jugar, comer, am, aprender yyy cuidar al planeta. Poner la basura cuando están comiendo y un papel

E: *(asiente con un sonido)*

S3: También recoger los, las cosas cuando trabajan con papeles *(susurrando)* las bota. Eso no más podrías hacer tú.

E: ¿Y tú crees que podríamos hacer lo mismo?

S3: Mmm

E: Por ejemplo me dijiste que podía jugar yo ¿Tu podrías jugar también? ¿Cómo profesor?

S3: *(pausa)* Creo que no

E: ¿No? ¿Por qué crees que no?

S3: Eemm porque yo no soy un niño

E: Ya, entonces yo, estudiante, soy niño ¿o niña?

S3: Niña
E: Sería una niña, ya
S3: Por eso es que no pueden jugar los profesores porque ya son grandes y las estudiantes si pueden trabajar
E: ¿Y las que?
S3: Las estudiantes también pueden jugar y trabajar
E: Ah muy bien
S3: *(tose)* Y eso es todo
E: Oye ¿Te gustaría cambiar entonces?
S3: *(asiente con la cabeza)*
E: Imaginemos que tú eres el estudiante ahora y yo soy la profesora ¿Qué crees que podría hacer yo como profesora? ¿Qué estaría haciendo ahora?
S3: Ahm, cuidando a su hija
E: ¿Yo cuidaría a mi hija?
S3: *(asiente con un sonido)* También podría decirle a los niños que trabajen bien. Hacer cosas que no hacen, ni que hacen siempre, o nunca, a veces, un circulo o una x lo que no hacen y pintar lo que hacen siempre
E: Como lo que estábamos haciendo ayer, en el libro
S3: Si
E: Muy bien, te acuerdas bien
S3: *(asiente con la cabeza)*
E: Y tú como estudiante ¿Qué crees que harías? ¿Qué te-te gustaría hacer?
S3: Yo haría *(susurrando)* jug-recoger los papeles, ordenar y tambieeen, poner las cosas en mí, en mí, en mi lugar, también traer los libros siempre, de los, de loos, deee, como los ¿cómo seee? Esos libros, los que son pequeños, tienen, como unas montañas.
E: ¿Los que están en la sala?
S3: Si
E: ¿Dónde están?
S3: Están en él, en el, en la caja, esos y podría ir al, ir alll, descansar un rato, ir a, a jugar al patio.
E: ¿Y tú crees “X” que yo profesora, tú estudiante podríamos hacer las mismas cosas? Porque tú dijiste que tú estarías jugando, eeh, recogiendo los papeles. Yo como profesora ¿Podría estar jugando y recogiendo los papeles también?
S3: Si también porque también pueden barrer
E: Ya
S3: Y creo que también pueden ir, al parque porque, amm, donde jugamos nosotros también pueden ir porque hacen una fila y se quedan
E: *(asiente con un sonido)*
S3: Se quedan con los niños, por eso
E: *(interrumpe)* Ya ¿Y no-y que estamos haciendo ahí? ¿En el parque? Yo por ejemplo, vamos al parque, vamos juntos al parque ¿Qué harías tú en el parque?
S3: Aaaaam, jugar en el resbalín
E: ¿Y yo podría jugar en el resbalín?
S3: Arm, creo que si
E: ¿Por qué crees que si?
S3: Porqueeee, es una adulta, creo. También pueden jugar las tías
E: *(asiente con un sonido)*

S3: A las cosas, también se pueden sentar yyy decirles a los niños que no se vayan al, alllll baño sin permiso, eso es todo

E: ¿Y yo te tendría que pedir permiso a ti? ¿Para ir al baño?

S3: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Tú crees?

S3: Creo que si

E: (*asiente con un sonido*) ¿Por qué crees?

S3: Es porqueeee, creo que es porque, es porque cuando quiere amm, ir al baño, pueden, pueden decirle permiso porque, porque hay muchos niños yy la filaa le podría decir: “permiso porque quiero pasar”

E: (*asiente con un sonido dos veces*) ¿Y te gustaría volver a cambiar? ¿Te gustaría ser tú el profesor y yo la estudiante?

S3: (*susurrando*) Yo quiero

E: (*interrumpe*) ¿O quieres seguir siendo estudiante?

S3: Eh, mm (*susurrando*) quería cambiar

E: (*pregunta con un sonido*)

S3: Cambiar

E: ¿Te gustaría a ti ser profesor?

S3: (*susurrando*) Si

E: Ya ¿Te parece si, después, durante el día jugamos de nuevo?

S3: (*asiente con la cabeza*)

E: Para volver ahora a la sala

S3: Ya

(*entrevistadora detiene grabadora*)

(*S3 y entrevistadora se levantan de sus puestos y abandonan Biblioteca*)

Anexo 4: Transcripción Entrevista Individual 4

Participantes de la entrevista

E: Entrevistadora (Constanza Fernández)

S4: 4 años de edad, género femenino, participa activamente en actividades de forma respetuosa y tranquila, convive con ambos padres y un hermano

Descripción del entorno físico

Biblioteca

Duración de la entrevista

30:20 min

Hora de inicio

10:50 am

Hora de término

11:20 am

Observaciones:

“X”: nombre Sujeto 4

“A”: nombre hermano Sujeto 4

Desarrollo de la entrevista

(Presentación)

E: ...grabando solo para que no se me olvide nada de lo que conversemos ¿Ya? Así que esto lo vamos a dejar tranquilo aquí, no te preocupes *(coloca grabadora encima de la mesa)* ¿De acuerdo? ¿Estás de acuerdo?

S4: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Si? Ya, gracias *(susurrando)* Ok, “X” ¿Te cuento? Que el profesor Carlos ¿Te acuerdas del profesor Carlos?

S4: Si

E: Me dio una tarea, pero necesito tu ayuda porque no entiendo la tarea. Me pregunta ¿Tú sabes que es Infancia? ¿Tú sabes que es Infancia?

S4: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿Y qué puedo poner que se parece a Infancia? ¿Me puedes ayudar?

S4: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Si? ¿Qué se te ocurre?

(música de fondo proveniente de una radio)

E: ¿Qué crees que podría poner?

S4: *(mira a entrevistadora y alrededor de la sala girando los ojos)*

E: ¿Alguna palabra que se parezca a Infancia?

S4: *(continúa mirando a entrevistadora y a su alrededor girando sus ojos)*

E: ¿Has escuchado la palabra Infancia antes?

S4: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿A qué crees que se parece? ¿Qué puede ser?

(S4 continúa mirando a entrevistadora y a su alrededor girando los ojos)

E: ¿Te suena a alguna palabra?

(pausa)

S4: *(niega con la cabeza)*

E: ¿Ninguna?

S4: *(niega con la cabeza)*
E: No importa, no te preocupes
(entrevistadora observa hoja de cuaderno y vuelve a mirar a S4)
E: ¿Te imaginas que puede ser?
S4: *(mirando a entrevistadora sin responder nada, luego niega con la cabeza con un movimiento rápido)*
E: ¿No? Ya no importa *(dando vuelta hoja de cuaderno)* Pero también me preguntan que es adulto
¿Tú sabes que es adulto?
S4: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Si? ¿Me puedes decir por favor?
S4: Es como ser grande
E: Ya, ya muy bien ¿Qué más?
(pausa)
(de fondo continúa música de una radio)
E: ¿Qué se te ocurre? Recuerda, tú me estas ayudando a mí. Todo lo que tú creas, me sirve. Así que no te preocupes en decirme algo equivocado, no me vas a decir nada equivocado. Todo me sirve, por favor
(S4 mira a entrevistadora y a su alrededor girando sus ojos)
E: O ¿Qué puedo poner a que se parece un adulto?
(S4 continua mirando a entrevistadora, a su alrededor solo girando sus ojos sin responder)
E: Por ejemplo ¿Conoces algún adulto?
S4: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Si? ¿Me quieres contar?
S4: *(niega con la cabeza)*
E: ¿No? ¿No me quieres contar por ejemplo cómo es? ¿Ese adulto?
(S4 continua mirando a entrevistadora y a su alrededor girando sus ojos)
E: ¿O lo que hace? Por ejemplo ¿Qué hace un adulto?
(de fondo continua música proveniente de una radio mientras secretaria de la Biblioteca manipula objetos y artefactos)
E: ¿No se te ocurre?
S4: *(niega con la cabeza)*
E: ¿Te gustaría ser adulto alguna vez?
S4: *(asiente con la cabeza)*
E: *(sonriendo)* ¿Si? ¿Por qué?
(pausa)
E: O ¿Cómo serías? ¿Cómo te gustaría ser?
(pausa)
S4: Grande
E: ¿Grande? ¿Qué más?
(pausa)
E: ¿No te imaginas como serías?
S4: *(niega con la cabeza)*
E: ¿No? O lo que harías. Si fueses adulto ¿Qué harías?
S4: Algunas veces mi papá cocina
E: ¿Tu papá? Cocina ¿Y? ¿Hace-que más hace tu papá?
S4: Algunas veces limpia autos

E: Limpia autos. Muy bien ¿Qué más hace?
S4: Pinta casas
E: ¿En serio? Qué bien. Lava autos, pinta casas, cocina ¿Qué más hace?
S4: También eh, también, algunas veces construye casas
E: Construye casas (*susurrando*) Que lindo ¿Y tú papá es adulto?
S4: (*asiente con la cabeza*)
E: Ya ¿Y qué más hace?
S4: Nada más
E: ¿Nada más? Y ¿Sabes lo que no hace tu papá?
S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No?
(*pausa*)
E: ¿Te gustaría ser adulto alguna vez?
S4: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Si? ¿Te gustaría hacer las cosas que hace tu papá?
S4: Si
E: ¿Si? ¿Te gustaría hacer algo más? ¿Hacer más cosas de las que hace tu papá?
S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? Muy bien “X”, me estás ayudando mucho con mi tarea
(*entrevistadora da vuelta hoja de cuaderno*)
E: Ya. Me dijiste que es un adulto ¿Y tú sabes lo que es un niño?
S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? ¿Y que podría poner que se parece a un niño? ¿Qué se te ocurre?
(*S4 mira a entrevistadora, mira a su alrededor con los ojos, repitiendo acción varias veces*)
E: ¿No?
S4: (*niega con la cabeza rápidamente*)
E: ¿Conoces algún niño?
S4: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Cómo es?
(*de fondo continua música proveniente de una radio*)
(*S4 mira a entrevistadora, mira a su alrededor con los ojos*)
E: ¿Me quieres contar por ejemplo que hace un niño?
(*pausa*)
E: ¿Lo que no hace un niño?
(*pausa*)
E: ¿No? ¿Sabes lo que no hace un niño?
S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? ¿Sabes lo que hace un niño? ¿Qué cosas hace?
(*de fondo suenan hojas blancas siendo manipuladas por secretaria de la Biblioteca*)
E: ¿Se te ocurre algo?
S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? No importa “X”, no te preocupes. Lo que tú me quieras contar
(*entrevistadora observa hoja de cuaderno y vuelve a mirar a S4*)
E: ¿Tú crees que hay alguna diferencia entre un adulto y un niño?
S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? ¿Tú crees que un adulto y un niño son iguales?

S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? ¿En qué se diferencian?
S4: Es que el otro es grande y-y el otro es ma-m-es más mediano
E: Ya ¿Cuál es el más grande?
S4: El papá
E: Ya, o sea el ¿Niño?
S4: El papá
E: El ¿Quién es? ¿El niño o el adulto?
S4: El adulto
E: El adulto, ya ¿Y-y el niño es?
S4: Mediano
E: Mediano (*susurrando*) Ya, muy bien. Y el adulto y el niño ¿Hacen cosas distintas entonces?
S4: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Sí? ¿Cómo qué?
(*pausa*)
E: ¿O hacen las mismas cosas un adulto y un niño?
S4: Mismas cosas
E: Las mismas cosas ¿Cómo que cosas hacen?
S4: Bueno el “A” hace, hace casas con los legos
E: Yaa ¿El “A” es tu hermano?
S4: Si
E: Ya ¿Y él es un adulto?
S4: Un niño
E: Un niño, ya. Él construye casas con sus legos
S4: Si
E: Ya ¿Y que más hace? Igual a un adulto
(*de fondo suena música proveniente de una radio*)
S4: Limpia autos también
E: (*sonriendo*) También ¿Y lo hace junto con tu papá?
S4: Si
E: ¿Si? (*susurrando*) Que bien ¿Y tú lo haces también?
S4: Si
E: ¿Y te gusta?
S4: Algunas veces en el verano mi papá me lanza agua
E: (*riendo*) Que rico, porque hace calor, que rico es tirarse agua ¿Y te gusta que te lance agua?
S4: Algunas veces el “A”
E: (*ríe*)
S4: (*continúa*) Le dice a mi papá
E: (*sonriendo*) Que bien ¿Y que más hacen juntos?
(*sonidos de vehículos transitando en la calle*)
S4: Algunas veces jugamos a la pelota
E: ¿Juntos?
S4: (*asiente con la cabeza*)
E: Que entretenido ¿Tú papá también?
S4: (*asiente con la cabeza*)
E: Oye “X” ¿Y hay cosas que hagan diferente? ¿Tú y tu papá?

S4: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Cómo qué?
S4: Algunas veces leo libros
E: Lees libros ¿Y tú papá no lee libros?
S4: *(tose)* Algunas veces
E: *(asiente con un sonido)* ¿Qué más haces tú por ejemplo?
S4: Juego con mis peluches también
E: Ya, juegas con tus peluches ¿Y tú papá juega con tus peluches?
S4: Sip *(sic)*
E: *(interrumpe)* ¿Si?
S4: También
E: ¿Me quieres contar algo más que hagas?
S4: *(niega con la cabeza)*
E: ¿Y tú papá? ¿Algo que haga?
S4: *(niega con la cabeza)*
E: Muy bien “X, gracias
(entrevistadora da vuelta hoja de cuaderno)
E: ¿Y tú crees, que pueden hacer cosas diferentes? Por ejemplo ¿Tú y tu papá?
(S4 mira a entrevistadora y a su alrededor girando sus ojos)
E: ¿No? O sea, tú y tu papá hacen las mismas cosas
S4: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Si?
(pausa)
E: ¿Y en que más crees que un adulto? Porque volviendo al tema que estábamos conversando, un adulto y un niño ¿Por qué crees que se parecen? ¿O por qué crees que hacen las mismas cosas?
S4: *(mirando a entrevistadora)*
E: ¿No? ¿No se te ocurre?
(pausa)
E: Entonces, para terminar ese tema ¿Tú crees que un adulto y un niño son diferentes?
S4: *(niega con la cabeza)*
E: ¿No? Tú crees que un adulto y un niño son iguales
S4: *(asiente con la cabeza)*
E: Si, muy bien
(entrevistadora da vuelta hoja de cuaderno)
E: Oye “X”
S4: Que
E: Una pregunta, porque también me pre-me piden en mi tarea ¿Tú crees que hay alguna diferencia entre un niño y una niña?
S4: *(niega con la cabeza)*
E: ¿No? ¿Tú crees que un niño y una niña son iguales?
S4: *(niega con la cabeza)*
E: ¿No? ¿Por qué?
S4: Porque tienen el pelo distinto
E: Yaa, muy bien, tienen el pelo distinto ¿Qué más tienen distinto?
(pausa)
E: ¿Cómo es el pelo de la niña?

(sonido de hojas siendo manipuladas por secretaria de la Biblioteca)

E: O como es el pelo de un niño

(S4 mira a su alrededor girando solo los ojos)

E: Por ejemplo, tú “X” ¿Eres un-a niña o un niño?

S4: Una niña

E: Yaa ¿Y cómo tienes el pelo?

S4: *(mira punta de su pelo tomado con un cole)*

(pausa)

E: O tu hermano “A” ¿Es una niña o un niño?

S4: Un niño

E: ¿Y cómo tiene el pelo?

S4: *(mira a entrevistadora)*

(pausa)

E: El pelo del “A” ¿Es igual al tuyo?

S4: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿Por qué no es igual?

(pausa)

(de fondo suena música proveniente de una radio)

E: ¿Por qué no es igual?

(pausa)

E: ¿Me quieres contar?

S4: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿Por qué? ¿Estás nerviosa?

S4: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿No se te ocurre simplemente? ¿No sabes que decirme?

S4: *(mira a entrevistadora y luego niega con la cabeza)*

E: Ya, no te preocupes “X”, dime lo que tú creas. A ver por ejemplooo, eh, tú y tu hermano ¿Hacen cosas distintas?

S4: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Si? ¿Qué hacen por ejemplo? ¿Distinto?

(sonidos de hojas blancas siendo manipuladas por secretaria de la Biblioteca)

E: ¿Tú y “A” hacen las mismas cosas?

S4: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Si? O sea, imaginemos por ejemplo que yo soy “A”, tu hermano, y tú eres tú, “X”. Ya ¿Que estaríamos haciendo?

S4: Algunas veces yo juego con mi hermano

E: ¿Y a que juegan?

S4: Con los perritos

E: Perritos ¿De verdad?

S4: De peluche

E: *(sonriendo)* Que entretenido ¿Y que más juegan?

(pausa)

E: ¿O que-que hacen con los peluches?

(pausa)

S4: También podemos hacer una obra de títeres

E: *(sonriendo)* Que entretenido ¿Y de que se trataría esa obra? ¿De qué podría ser?

S4: Como, con los peluches
E: Yaa
S4: Los podemos tomar de las patitas
E: Ya ¿Y qué haríamos con los peluches? (*susurrando*) A ver imaginémonos
S4: Los podemos ir moviendo (*imita acción de tomar un títere con su mano derecha*)
E: Ya ¿Y qué dirían los peluches?
S4: Lo tenemos que hacer nosotros la voz
E: Ya ¿Y cómo tendríamos que poner la voz?
S4: Hacer nuestra voz
E: Ya
S4: Y tenemos que escondernos (*coloca su rostro detrás de su mano derecha*) en algún lugar y tenemos que sacar solo las manitos para los pies
E: Ya
S4: Y ahí podemos hacer la obra de títeres
E: (*sonriendo*) Que entreteniiido ¿Y de que podría tratarse la obra de títeres? ¿Una obra de qué?
(*pausa*)
E: ¿No se te ocurre?
S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿De qué han hecho obras con tu hermano?
(*pausa*)
E: ¿No te acuerdas?
S4: (*mira a entrevistadora*)
E: ¿Y que más hacen juntos?
(*pausa*)
S4: Algunas veces jugamos con sus autos
E: ¿En serio? ¿Juegan juntos?
S4: (*asiente con la cabeza*)
E: Y aparte de “A”, que es un niño ¿Conoces a otro niño?
S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? ¿Me quieres contar que más hacen juntos?
(*pausa*)
E: Porque me dijiste que jugaban con, peluches de perritos, juegan a los autos (...) ¿Juegan a algo más?
S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? Muy bien “X”. Entonces tú me dices que no hay dife-no ves una diferencia entre un niño y una niña ¿Tú crees que hay alguna diferencia entre un hombre y una mujer?
S4: (*niega con la cabeza*)
E: ¿Tú crees que un hombre y una mujer son iguales?
S4: No porque el “A” tiene ocho y yo tengo tres
E: Ya, se diferencian en eso. Pero tú eres mujer y ¿Él es mujer?
S4: Hombre
E: Es hombre, ya
(*voz de Educadora conversando con apoderados de fondo*)
E: ¿Y en que más son distintos ustedes?
S4: No sé
E: (*susurrando*) ¿No se te ocurre? Por ejemplo ¿Cómo yo sé que tú eres mujer?

(pausa)

E: ¿Cómo tú sabes que “A” es un hombre?

S4: Porque el “A” tiene el pelo más corto, que las mujeres

E: ¿Y cómo tienen el pelo las mujeres?

S4: Más largo

E: ¿Qué más tienen distinto?

(voces de hombre y mujer conversando dentro de la Biblioteca)

S4: Mmmm

E: ¿No se te ocurre?

S4: (niega con la cabeza)

E: ¿No? ¿Y hacen lo mismo? ¿El hombre y la mujer?

S4: (niega con la cabeza)

E: ¿No? ¿Qué hacen distinto?

(pausa)

S4: No sé

E: ¿Pueden hacer lo mismo?

S4: (asiente con la cabeza)

E: ¿Sí? ¿Tú has visto que un hombre y una mujer hagan cosas diferentes?

S4: (niega con la cabeza)

E: ¿No? ¿Tú has visto que hombre y mujer hacen lo mismo?

S4: (asiente con la cabeza)

E: (sonríe) Muy bien. Entonces, tú crees que el hombre y la mujer son iguales ¿Tú crees que un adulto y una adulta son diferentes?

S4: (mira a entrevistadora y a su alrededor)

E: ¿Tú crees que un adulto y una adulta son iguales?

S4: (niega con la cabeza)

E: ¿No? ¿En qué son distintos?

S4: Porque el otro es un hombre y los otro (sic) es una mujer

E: (susurrando) Muy bien ¿Y tú crees que un adulto y una adulta hacen distintas cosas?

(S4 mira a entrevistadora y a su alrededor girando los ojos, repitiendo acción varias veces)

E: (pregunta con un sonido) ¿Tú crees que un adulto hace cosas que una adulta no hace?

S4: (mira a entrevistadora)

E: ¿Tú crees que una adulta hace cosas que un adulto no puede hacer?

S4: (continúa mirando a entrevistadora)

E: ¿En que se parecen un adulto y una adulta? ¿Me lo puedes decir? ¿Tú que crees?

(S4 continúa mirando a entrevistadora y a su alrededor)

E: ¿No se te ocurre?

S4: (niega con la cabeza)

E: No te preocupes. Oye “X” para terminar ¿Te gustaría jugar un juego breve? Cortito. Mira tenemos poquito tiempo, ya estamos terminando nuestra conversación ¿Quieres jugar un juego?

S4: ¿A cuál?

E: Mira, imaginemos que tú eres la profesora y yo soy la estudiante

S4: Ok

E: ¿Ya? Entonces, imaginemos que estamos aquí, estamos aquí y tú eres la profesora y yo soy la estudiante ¿Qué harías tú como profesora?

S4: Hacer las tareas

E: ¿Tú como profesora? ¿Estarías haciendo tareas?
S4: *(asiente con la cabeza)*
E: Ya ¿Que más estarías haciendo? *(pregunta con un sonido)* Por ejemplo yo como estudiante ¿Qué haría?
S4: *(mirando a la mesa)*
E: ¿Qué se te ocurre que podría hacer ahora? Como estudiante
S4: *(mira a entrevistadora)*
E: ¿Ah? ¿Y juntas podríamos hacer algo?
S4: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Cómo qué?
(voces de hombre y mujer conversando dentro de la Biblioteca)
(S4 mira en dirección a la mesa y a entrevistadora)
E: Por ejemplo, tú me dijiste que tú como profesora estarías haciendo las tareas. Yo como estudiante ¿Podría estar haciendo las tareas contigo?
S4: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Si? Y si podemos imaginar ¿Qué otra cosa podemos hacer juntas? ¿Qué podríamos hacer juntas?
(pausa)
E: ¿Te gustaría cambiar de rol? ¿Tú eres la estudiante y yo soy la profesora?
S4: *(susurrando)* Si
E: ¿Si? ¿Qué haría yo como profesora?
(pausa)
E: ¿Qué se te ocurre a ti que podrías hacer tú como estudiante?
(pausa)
S4: No se me ocurre
E: ¿No?
S4: No se me ocurre
E: No importa ¿Quieres jugar por ejemplo a que yo soy una niña y eres una adulta?
S4: Ok
E: ¿Si? ¿Qué haría yo como niña?
(pausa)
E: ¿Qué podría estar haciendo ahora?
(pausa)
E: ¿Y tú como adulta que podrías estar haciendo?
(pausa)
E: ¿Podríamos hacer algo juntas?
S4: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Si? ¿Cómo qué?
S4: No se me ocurre
E: ¿No? ¿Te gustaría cambiar? ¿Tu ser la niña y yo la adulta?
S4: Ok
E: ¿Si? ¿Qué podría estar haciendo yo como adulta?
(voces de hombre y mujer conversando dentro de la Biblioteca)
E: O tú como niña ¿Se te ocurre?
S4: *(niega con la cabeza)*
E: ¿No? No importa ¿Vamos de vuelta a la sala ahora?

S4: Ok

(entrevistadora detiene grabadora) (S4 y entrevistadora se levantan de sus puestos y abandonan Biblioteca)

Anexo 5: Transcripción Entrevista Individual 5

Participantes de la entrevista

E: Entrevistadora (Constanza Fernández)

S5: 4 años de edad, género masculino, se expresa con claridad y de forma tranquila, convive con ambos padres y dos hermanas

Descripción del entorno físico

Biblioteca

Duración de la entrevista

24:48 min

Hora de inicio

09:55 am

Hora de término

10:24 am

Observaciones:

“X”: nombre Sujeto 5

“A”: nombre papá Sujeto 5

“B”: nombre hermana menor Sujeto 5

“C”: nombre hermana mayor Sujeto 5

“D”: nombre colegio Sujeto 5

Entrevista se interrumpe cuando Sujeto 5 pide ir al baño (al minuto 20:37 de la grabación)

Desarrollo de la entrevista

(Presentación)

E: Voy a dejar grabando solo para que no se me olvide nada de lo que hablemos, así que no te preocupes, esto no va a molestar. Para que no te pongas nervioso ni nada ¿Estamos de acuerdo? ¿Esas de acuerdo con que grabe?

S5: *(asiente con la cabeza)*

E: Súper. Oye “X” te cuento, el profesor Carlos ¿Te acuerdas del profesor Carlos?

S5: *(asiente con la cabeza)*

E: Me dio una tarea y necesito tu ayuda. Mira, me pregunta “Que es la Infancia” ¿Tú sabes que es la Infancia?

S5: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿Y qué puedo poner que se parece a Infancia?

S5: *(mueve sus hombros de arriba abajo en señal de no saber)*

E: ¿Qué podría ser?

S5: Mmm *(tocando bolsa encima de la mesa)*

E: Eso es para después *(alejando bolsa encima de la mesa)* No te preocupes ¿Qué podría ser?

S5: *(repite acción con hombros para señalar que no sabe)*

E: ¿Has escuchado la palabra Infancia antes?

S5: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿A qué te suena? Infancia

S5: La “I”

E: ¿A la “I”? A la vocal I, muy bien ¿A que más crees tú?

S5: *(mira a entrevistadora sonriendo)*

E: Necesito tu ayuda, cualquier palabra que se te ocurra

S5: Fancia
E: ¿Fancia? ¿A eso te parece?
S5: *(asiente levantando sus cejas)*
E: Buena, si muy bien ¿A qué crees? ¿Qué crees que significa?
S5: ¿Silla?
E: ¿Silla? Bien ¿Qué más crees?
S5: Imán
E: Imaan, bien
S5: Iglú
E: Iglú, muy bien *(sonriendo)* ¿Ves? Si sabes, me estás ayudando ¿A que más crees que se parece Infancia?
(de fondo suena música proveniente de una radio)
S5: *(repite acción con hombros para señalar que no sabe)*
E: Me dijiste silla, imán, iglú
S5: *(repite acción con hombros para señalar que no sabe)*
E: *(susurrando)* Ya. Muy bien, me estás ayudando.
(entrevistadora da vuelta hoja de cuaderno)
E: Oye, mira también me preguntan que es adulto ¿Tú sabes que es adulto?
S5: Si, comienza con la vocal A
E: Ah, muy bien, comienza con la vocal A ¿Y sabes qué es? ¿Un adulto?
S5: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Qué es un adulto?
S5: Una persona que te cuida
E: Alguien que te cuida. Bien ¿Qué más?
S5: Mesa
E: ¿Mesa? ¿Eso es adulto?
S5: *(asiente levantando sus cejas)*
E: *(susurrando)* ¿O que cosa...?
S5: *(interrumpe)* Lentas
E: *(interrumpe)* ¿Lent...?
S5: Lo usan los adultos
E: Biiien
S5: Ropa
E: Ropa ¿Qué-qué ropa?
S5: Lo usan los adultos
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Zapatos
E: Ya
S5: Chaleco
E: Chalecos, muy bien. Oye ¿Y conoces a algún adulto?
S5: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Me quieres contar como es?
S5: Si
E: *(susurrando)* ¿Cómo es?
S5: Pero te voy a decir el nombre primero
E: Muy bien

S5: Es mi papá
E: *(susurrando)* Ah, tu papá
S5: Y se llama “A”
E: Que bonito nombre. Ya ¿Y cómo es tu papa?
S5: *(mueve sus hombros de arriba abajo en señal de no saber)*
E: Por ejemplo me dijiste de-los lentes ¿Tu papá usa lentes?
S5: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Qué más?
S5: Polera, pantalones y ropa
E: Muy bien
S5: Y zapatos
E: ¿Y usa la misma ropa que tú?
S5: A veces
E: ¿A veces? Muy bien. Y por ejemplo ¿Qué hace tu papá? ¿O que crees que hace tu papá?
S5: Ya sé, ya sé, ya sé. Va'l (sic) trabajo
E: Va al trabajo, muy bien ¿Qué más hace?
S5: Se queda en la casa los, domingos
E: Muuy bien
S5: Los únicos días que va al trabajo son *(usando los dedos de su mano para contar)* lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y sábado
E: *(susurrando)* Súper
(pausa)
E: ¿Qué más hace tu papá?
S5: Mmm. Vamos a la feria a veces
E: Que bien
S5: *(interrumpe)* Y al “Sodimarc”
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Y al “Unimarc”
E: ¿Van juntos?
S5: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Y te gusta?
S5: *(asiente con la cabeza)*
E: Que bueno. Oye ¿Y conoces otro adulto?
S5: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿A quién?
S5: Una adulta que
E: *(interrumpe)* Una adulta
S5: Si, que es mi mamá
E: ¿Y cómo es tu mamá?
S5: No usa lentes perooo unas veces me va a dejar
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Y además *(se acomoda en su silla)* A veces, a veces nos acostamos juntos porque el papá dice que hace frío y después me acuesto con, aaah, con mi hermana chica que se llama “B”
E: “B” ¿Y ella es una adulta?
S5: *(niega con la cabeza)*
E: ¿No? ¿Qué es?

S5: Ehh, una niña
E: Una niña
S5: Perooo
(hombre se acerca a mesa y conversa con secretaria de la Biblioteca, S5 y entrevistadora miran a hombre)
E: *(ríe)* Dale, sigue te estoy escuchando
S5: *(mirando otra vez a entrevistadora)* Sé otro que parece que es un adulto
E: ¿Quién?
S5: Mmm, se olvidó el nombre
E: No importa. A ver, cuéntame cómo es
S5: Mmm
(pausa)
S5: No, una adulta que cumple como diez años
E: Ya
S5: Es mi otra hermana
E: Ya
S5: Tengo solo dos hermanas
E: *(susurrando)* Muy bien
S5: Que se llama, mmmm, “C”
E: “C” ¿Y tu hermana “C” tiene diez años?
S5: Si
E: ¿Y es una adulta?
S5: Ehhh, no pero y parece como una niña
E: Parece niña, muy bien
S5: Y además le gusta pintar uñas, pintar labios, sacar la mugre de los oídos
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Yyy le gusta algo más, solo se acuesta en su cama y a-y a veeeces nos hace nos hace unos huecos
E: *(asiente con un sonido breve)* ¿A quién?
S5: A nosotros, a la “B” y allí, a mi
E: Muy bien
S5: Y algo más, que, con el papá a veces yo hago adivinanzas
E: Oh, que entretenido
S5: Pero el papá me hace adivinanzas a mí
E: Yaa ¿Cómo cuál?
S5: Mira, “Estoy detrás de ti, nunca salgo detrás de ti, siempre estoy detrás de ti y-y si, y nunca me puedes ver ¿Qué soy?”
E: *(mirando alrededor imitando acción de pensar)* A ver, uy está difícil. Eeemmm. Ay no sé
S5: Sombra
E: *(sonriendo)* ¡Ohhh! La sombra, que buena adivinanza ¿Tú la adivinaste?
S5: Mmm *(asiente con un sonido)*
E: ¿No te costó?
S5: Si. Otra adivinanza
E: Ya
S5: *(interrumpe)* “Duerme de día, despierta de noche, le gusta el pescado y la leche fría”
E: Oh, no tengo idea

S5: Gato
E: (*ríe*) Ah el gato, verdad (*ríe*) Que buena. Oye, “X” te tengo una pregunta ¿Te gustaría ser adulto algún día?
S5: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Cómo te gustaría ser?
S5: Emmm, como deee, cuatro años
E: Ya ¿Y qué harías?
S5: Mmm
E: (*interrumpe*) ¿Cuándo seas adulto?
S5: Lo mismo queee mi papá
E: ¿Cómo qué? ¿Qué hace tu papá?
S5: Bueno, va al trabaaajo, se pone lentes, pero no usa lentes de sol, usa lentes de ver
E: (*asiente con un sonido*)
S5: Yo uso lentes de sol
E: (*asiente con un sonido*)
S5: Solo cuando hay sol se utilizan los lentes de sol y los lentes de ver solo se utilizan para ver
E: Wow ¿Cómo sabes eso?
S5: Porque ahora, porque ahora ya sé cómo es eso
E: ¿Y quién te lo dijo? ¿Alguien?
S5: No
E: (*interrumpe*) ¿O tú solo supiste?
S5: Supía (sic)
E: Muy bien ¿Y que más harías?
S5: Ehh, me compraría lentes de sol
E: (*ríe*) ¿Y ahora no puedes comprarte lentes de sol?
S5: Ah no, ya tengo, perdón eran lentes de ver
E: Ah te comprarías lentes de ver, muy bien ¿Y ahora no puedes comprarte lentes de ver?
S5: No, porque no sé adónde venden
E: Ah, pero ¿Cómo podríamos saber?
S5: Mi papá me llevaría porque, aaaah, porque él se compró sus lentes
E: Que buena idea ¿Qué más te gustaría hacer?
(*pausa*)
S5: Cuando cumpla diez años me gustaría leer libros
E: Que entretenido ¿Por qué?
S5: Porqueee. Mmm, porque no sé qué palabras dicen los libros pero solo lo recuerdo un libro queee tenía varias palabras y ese ya me lo sé
E: ¿Y ahora no sabes leer entonces?
S5: No pero me seee igual el libro, el mismo
E: ¿Cómo, cómo te lo sabes?
S5: Porqueee aahh, ahora ya me sé las letras de ese libro
E: ¿Y te lo sabes sol-porque aprendiste solo?
S5: No, mi papá me dijo
E: ¿Tu papá?
S5: Si, o mi mamá, o mi abuelo, o mi abuela
E: Ah que bien. Oye, una pregunta (*da vuelta hoja de cuaderno*) porque también me pide el profesor Carlos, me pregunta que es ser niño

S5: Mmm ¿Ser niño?
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Los niños usan juguetes, a veces usan lentes, le gusta jugar
E: Wow, sabes mucho
S5: Sí y otras cosas más
E: ¿Cómo qué?
S5: Comer
E: Ya
S5: Sentarse a ver tele
E: ¿Todo eso son los niños?
S5: *(asiente levantando sus cejas)*
E: Genial ¿Qué?-Pero ¿Tú sabes si hay alguna diferencia entre un niño y un adulto?
S5: Mmm, claro
E: ¿Cómo qué?
S5: Como, como los adultos aman a los niños
E: ¿En eso son distintos?
S5: No, por los años que tienen
E: Ah, los años, muy bien, en eso son distintos
(sonidos de fondo provenientes de objetos y artefactos que manipula secretaria de la Biblioteca)
E: Por ejemplo, un adulto y un niño ¿Hacen lo mismo?
S5: No
E: ¿No? ¿Por qué?
S5: Porque solo a veces lo hacen
E: ¿Cómo qué?
S5: Bueno, como yo, miii, mis hermanas, mi papá y mi papá *(susurrando)* perdón, mi mamá y mi papá siempre vemos tele
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Eso es lo único queee, siempre hacemos
E: Ya ¿Y qué hacen distinto entonces?
S5: Bueno, lo distinto vamos al trabajo, yo con mi papá pero no vamos al trabajo, al menos que, tengo varias cartas “Invizimals” pero solo son dos
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Pero pronto mi papá me va a comprar un álbum de, de sobres de cartas de “Invizimals”, tiene cuatro sobres, esto *(muestra cuatro dedos de su mano derecha)*
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Y además la diferencia de los adultos y los niños, te dije que era por los años
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Y además, siempre hacemos lo mismo yo con mi hermana
E: ¿Y tu hermana es adulta?
S5: No, ya te dije, niña
E: ¿Es niña? ¿Y hacen lo mismo?
S5: *(asiente con un sonido breve)* A veces
E: ¿Cómo qué?
S5: Mmmm, jugar con juguetes
E: Y por ejemplo ¿Tu papá puede jugar con juguetes?
S5: No, porque es adulto

E: Ahh ¿Y qué más no puede hacer tu papá?
S5: Mmmm
E: ¿Qué se te ocurre?
S5: Bueno, algo que puede hacer mi papá, lavarse los lentes de ver cuando no puede ver tanto
(pausa)
E: ¿Y crees queee pueden hacer cosas diferentes? ¿Un niño y un adulto?
S5: Si
E: ¿Cómo cuáles?
S5: Bueno, bueno, yo a veces leo libros, mi hermana a veces lee libros, a veces hacemos lo mismo, yo con mi hermana de diez años
E: ¿Y tú con tu papá?
S5: A veces igual
E: *(asiente con un sonido)* ¿Y hacen cosas diferentes? ¿Tú con tu papá?
S5: Sip (sic)
E: ¿Cómo qué?
S5: Bien, a veces, a veces trabajamos. Yo igual trabajo, igual con mi papá
E: Ya ¿Y tú con tu mamá?
S5: Eeh, mi-mi mamá a veces me va a ir a dejar al colegio “D”, pero hoy me fue a dejar mi papá
E: ¿Y tu mamá hace las mismas cosas que tu papá?
S5: A veces
E: ¿Si? ¿Cómo que cosas hacen igual?
S5: Bueno, las cosas que hacen igual, se visten
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Eso, lo hacemos igual
E: ¿Y qué hacen distinto?
S5: Mm, lo distinto que hacemos es que mi mamá a veces me va a dejar, mi papá a veces me va a dejar, mi papá va'l (sic) trabajo, mi mamá se queda en casa, mi hermana se queda en casa y mi otra hermana se queda en casa. Eso es lo que hacemos distinto
E: *(susurrando)* Súper ¿Algo más que hagan distinto? ¿Se te ocurre?
S5: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Qué más?
S5: Si, a veces jugamos
E: Ya ¿Y hacen juegos distintos?
S5: Eeh, si
E: ¿Cómo cuál?
S5: Jugar a la pinta, escondida
E: ¿Y con quien juegas? ¿Eso?
S5: Mi hermana, mi abuelita, mi otra hermana
E: ¿Y tu mamá juega con ustedes a la pinta?
S5: No porque los adultos no juegan
E: ¿No juegan?
S5: No
E: *(interrumpe)* ¿Por qué crees?
S5: Porque se tienen que hacer muchas cosas en la casa
E: Ahh ¿Y los niños hacen cosas en la casa?
S5: Si

E: ¿Si? ¿Cómo qué?
S5: Ordenar los juguetes
E: ¿Y tu papá y tu mamá ordenan los juguetes?
S5: Si, a veces
E: *(asiente con un sonido)* ¿Y que más no pueden hacer los, los adultos?
S5: Mmm
E: Me dijiste que no pueden jugar
(voces de hombre y mujer conversando dentro de la Biblioteca)
S5: A veces no podemos estar en cualquier parte
E: ¿Quién?
S5: Nosotros, porque a veces cierran
E: Yaa
S5: Por eso
E: ¿Quién cierra?
S5: Looo-las cositas esas ‘donde (sic) vamos
E: ¿Cómo cuál?
S5: El “Unimarc”, el “Sodimarc”, la farmacia, esas
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Oh, y el vecino
E: ¿Qué pasa con el vecino?
S5: Que a veces cierra yyy, mm, a veces abre
E: ¿Y el vecino es un niño?
S5: Eeh no, un adulto
E: Un adulto ¿Y que hace él?
S5: Compra panes, compra leches
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Eso es lo que hace
E: Muy bien
(entrevistadora da vuelta hoja de cuaderno)
E: ¿Y tú crees que hay una diferencia entre un niño y una niña?
S5: Si
E: ¿Cómo cuál?
S5: No hacen lo mismo
E: ¿Por qué? ¿Qué-que no hacen?
S5: Bueno, lo que hacemos igual, a veces dormimos
E: *(asiente con un sonido)*
S5: *(se acomoda en su silla)* Luego hacemos lo mismo
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Ah, pero, lo que no hacemos lo mismo, entre diferencia mi papá, mi mamá, yo, mi hermana y mi otra hermana esss, que no vamos a las mismas partes, a veces
E: ¿A qué partes vas tú por ejemplo?
S5: Bueno, al colegio *(usando los dedos de su mano para contar)* lunes, martes, miércoles, jueves, viernes
(sonido de papeles siendo manipulados por secretaria de la Biblioteca)
E: Me decías que tu hermana es niña
S5: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Y tú eres niña?
S5: No
E: ¿No? ¿Qué eres?
S5: Niño
E: Niño ¿Y haces las mismas cosas con tu hermana?
S5: Sí, a veces
E: Y las otras veces ¿Qué hacen distinto?
S5: Mmmm
(pausa)
S5: Juego
E: ¿Juegan distinto? Por ejemplo ¿Qué juegas tú?
S5: Mmm
E: Me contaste de tus cartas “Invizimals” ¿Tu hermana juega contigo a las cartas?
S5: Sí, a veces
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Yyy, en el “Sodimarc” con el “Unimarc”
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Ahí venden una de bolitas que trae como juguetes chiquititos adentro pero con una tapa que es de, de circulo
E: *(asiente con un sonido breve)*
S5: Circulo. Perooo, lo que me confundo en el “Unimarc” y en el “Sodimarc”, eso es en lo que me confundo
E: *(susurrando)* Ah, pero no importa ¿Cómo podemos solucionar eso?
S5: Mmm ¿Sabiendo?
E: ¿Y cómo sabemos?
S5: El cerebro
E: Ya ¿Y tú solo vas a saber?
S5: *(mueve sus hombros de arriba abajo en señal de no saber)*
E: *(susurrando)* Muy bien
(pausa)
E: ¿Y crees que pueden hacer cosas diferentes tú y tu hermana?
S5: Si
E: ¿Si? ¿Cómo qué?
S5: Juegos
E: Por ejemplo ¿Qué juegos jugarías tú y...?
S5: *(interrumpe)* Cartas de “Invizimal”
E: *(continua)* ¿...Y tu hermana que no juegue? ¿Qué juegos no podría jugar tu hermana?
S5: Bueno, pudería (sic) la pinta, la escondida
E: ¿Y los que no podría jugar?
S5: Mi papá y mi mamá
E: Yaa ¿Y tú crees que hay una diferencia entre un hombre y una mujer?
S5: Mmm, si
E: ¿Cómo cuál?
S5: Lo mismo de los años
E: ¿La diferencia? ¿Qué otra diferencia entre hombre y mujer?
S5: Mm

E: ¿Hacen las mismas cosas?
S5: *(mueve sus hombros de arriba abajo en señal de no saber)*
E: ¿Qué hace un hombre?
S5: Bueno, trabaja
E: ¿La mujer que hace?
S5: Mi mamá se viste
E: ¿Y el hombre no se viste?
S5: Si
E: *(susurrando)* Si ¿Qué hace la mujer que no hace el hombre?
S5: Mmm no va al trabajo mi mamá
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Tía
E: ¿Qué?
S5: Quiero hacer pipí
E: *(riendo)* Vamos, anda al baño corriendo *(detiene grabación)*
(S5 se levanta de su asiento y sale de la Biblioteca. Luego de 5 minutos aproximadamente, S5 regresa y se sienta en su asiento)
E: *(reanudando grabación)* Ya, entonces continuamos. Entonces “X” ¿En que habíamos quedado?
¿Te acuerdas?
S5: Si, en lo que hacían los, distinto los niños y la mamá
E: Ya ¿Qué hacen distinto?
S5: Mmm yo voy al colegio, mi mamá no va al colegio
E: Ya muy bien
S5: *(mueve sus hombros de arriba abajo en señal de no saber)*
E: ¿No se te ocurre nada más?
S5: No
E: Muy bien *(dando vuelta hoja de cuaderno)* Ehh, pero ¿Habrá alguna diferencia entre un adulto y una adulta?
S5: Mmm, si entre mi papá y mi mamá lo que no ha-lo que no hacen, lo, bueno, lo que no hacen distinto es que mi papá va al trabajo y mi mamá no
E: Ya ¿Hay algo otr-otra diferencia?
S5: No
E: ¿No? ¿Tú crees que un adulto y una adulta son iguales?
S5: Mmm, nops (sic)
E: ¿No?
S5: Por los años
E: Los años. Un adulto y una adulta, por lo años son distintos ¿Si?
S5: *(asiente con la cabeza)*
E: Oki (sic) Entonces, mira ¿Te gustaría jugar un juego?
S5: Si
E: Muy cortito, con esto terminamos
S5: Ya
E: Imaginemos que tú eres el profesor y yo soy la estudiante, entonces, imaginemos que tú eres el profesor y yo soy la estudiante ¿Qué harías tú como profesor?
S5: Mmm
(sonidos de sillas y mesas siendo arrastradas a través de la Biblioteca por estudiantes del colegio)

S5: Les diría a los niños que tienen que hacer
E: Ya ¿Y qué más?
S5: Mmm, les diría que botaran los papeles a la basura
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Y no en el suelo porque así es un ambiente sucio
E: *(asiente con un sonido)*
S5: Y para hacer un ambiente saludable tienen que botar los papeles en el basurero
E: Muy bien ¿Y que se te ocurre que podría hacer como estudiante?
S5: ¿Leer?
E: Ya. Estaría leyendo ¿Qué más?
S5: Traer, traer una mochila
E: Ya
S5: Sacar tu colación
E: ¿Y podríamos hacer las mismas cosas?
S5: No
E: ¿No? ¿Por qué? ¿Qué haríamos distinto?
S5: Mmm, tú limpias y yo te digo lo que haces
E: Ya
S5: Eso hacemos distinto
E: Muy bien Y tú como profesor ¿Serías un niño o un adulto?
S5: Adulto
E: *(ríe)* Ya, y yo como estudiante ¿Sería un niño o un adulto?
S5: Ehh, niño
E: ¿Niño? Muy bien
S5: No, niña
E: ¿Niña? ¿Sí?
S5: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Se te ocurre que más podríamos hacer?
(pausa)
E: ¿Quieres cambiar ahora? Si imaginamos que tú eres el estudiante y yo soy la profesora ¿Qué se te ocurre que haría yo?
S5: Mmmm
(voces de personas conversando dentro de la Biblioteca)
S5: Me dirías lo que tengo que hacer
E: Ya ¿Qué más haría?
S5: Me diri-me dirías que sacara mi colación
E: Ya
S5: Y...
E: *(interrumpe)* ¿Qué más?
S5: *(mueve sus hombros de arriba abajo en señal de no saber)*
E: ¿Nada más? ¿No se te ocurre?
S5: *(niega con la cabeza)*
E: ¿Y qué harías tú como estudiante?
S5: Mmm, leería libros
E: ¿No se te ocurre que más? ¿Y podríamos hacer lo mismo?
S5: No

E: ¿No? ¿Por qué?
S5: Porque tú... porque tú me dices lo que hago y yo leo
E: Yyy ¿Yo sería niña como profesora?
S5: Nop (sic)
E: ¿Cómo sería?
S5: Profesora grande
E: Grande, ya...
S5: (*interrumpe*) Adulto
E: Adulto. Y tú estudiante ¿Serías adulto o niño?
S5: Niño
E: Niño (*susurrando*) muy bien ¿Y te gustaría cambiar?
S5: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? ¿Te gustaría-no te gustaría ser profesor? ¿Y yo estudiante?
S5: (*niega con la cabeza*)
E: ¿Quieres seguir siendo niño entonces? ¿Estudiante?
(*de fondo suena campana del colegio*)
S5: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Te parece entonces si terminamos el juego y volvemos a la sala?
S5: (*asiente con la cabeza*)
(*entrevistadora detiene grabadora*)
(*S5 y entrevistadora se levantan de sus puestos y abandonan la Biblioteca*)

Anexo 6: Transcripción Entrevista Individual 6

Participantes de la entrevista

E: Entrevistadora (Constanza Fernández)

S6: 5 años de edad, género femenino, demuestra una personalidad extrovertida y espontánea, convive con ambos padres

Descripción del entorno físico

Sala de recursos

Duración de la entrevista

28:42 min

Hora de inicio

12:30 am

Hora de término

12:58 am

Observaciones:

“X”: nombre Sujeto 6

“Y”: nombre compañero Sujeto 6

“A”: nombre niño que conoce Sujeto 6

“B”: nombre compañera Sujeto 6

“C”: nombre hermano Sujeto 6

Breves interrupciones debido a acústica de la sala y a sonidos y voces provenientes del exterior de ésta; y entradas de Educadora del nivel, compañero de Sujeto 6 y técnico del a la sala.

Desarrollo de la entrevista

(Presentación)

E: Mira, “X” voy a dejar grabando porque no quiero que se me olvide nada de lo que hablemos. Porque yo no escribo muy rápido

(entrevistadora se levanta de su asiento y cierra puerta de sala)

S6: *(asiente con un sonido)*

(entrevistadora se sienta)

E: Necesito pedirte un favor, porque el profesor Carlos me dio una tarea y yo no la entiendo, porque me pregunta ¿Qué es la Infancia?

(voces y risas de niños y niñas provenientes del exterior de la sala)

E: ¿Y tú sabes que es la Infancia?

S6: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿Qué puedo poner que se parece a la Infancia?

S6: Eh, no sé

(entrevistadora mira a sus alrededores imitando acción de pensar)

E: Pensemos ¿Has escuchado la palabra Infancia antes?

S6: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿Qué crees que-que significa?

S6: Eh, no sé

E: ¿Te suena a otra palabra?

S6: *(niega con un sonido)*

E: ¿No?

(voces de niños, niñas y adulta conversando provenientes del exterior de la sala)

S6: Mira, escucha
E: Si, se escucha la sala de al lado. Ya, si no nos vamos a demorar en conversar, no te preocupes, para volver a la sala ¿Entonces nos sabes que significa Infancia?
S6: No
E: No me quieres decir algo, alguna idea de lo que tú crees que significa
S6: Yo solo conozco animales
E: Animales ¿Cómo cuáles?
S6: Elefante
E: *(asiente con un sonido)* ¿Qué más?
S6: *(interrumpe)* Un tigre
E: Ya
S6: Pero también hay unos blancos
E: Tigres blancos
S6: Sí, una...
E: *(interrumpe)* ¿Y te gustan?
S6: Una vez yo me subí a un carruaje que tiene hoyitos
E: Ya
S6: Adonde el zoológico
E: *(sonriendo)* Ya
S6: Y estaban sueltos los leones
E: ¿En serio?
S6: Pero habría una reja que no, que no, que nos salvaba
E: ¿En serio?
S6: Si y alguien manejaba y el, y el león se subió arriba de la reja
E: ¿Y no tuviste miedo?
S6: No
E: Uy, menos mal
S6: Yo le toqué la lengua
E: *(sonriendo)* Ohhh, que rico ¿Y cómo era?
S6: Era cariñoso, no mordía
E: Que bueno ¿Lo pasaste bien?
S6: Si
E: Que entretenido suena
(educadora entra a la sala y saluda a entrevistadora y a S6)
E: *(ríe)*
S6: *(ríe)*
(educadora sale de la sala y cierra la puerta)
E: “X” entonces ¿No me... no-no se te ocurre que puede significar Infancia?
S6: No
E: ¿No? No importa, mira también me preguntan en mi tarea, ehh, que es un adulto ¿Tú sabes que es un adulto?
S6: Si
E: ¿Qué es?
S6: Eeehh, un adulto es, es un adulto
E: Ya
S6: Y tú eres un adulto

E: ¿Yo soy un adulto?
S6: Si
E: (*interrumpe*) ¿Cómo sabes?
S6: Es que mi mami (sic) me dice eso y dice que los adultos trabajan, eh h h h h h, ah también hay adultos que pintan, hay adultos queeee trabajan en piscinas, hay adultos queeee colgan (sic) la ropa en su casa
E: Uyy, sí que sabes hartito. Me estás ayudando mucho con mi tarea
S6: Si
E: ¿Y tú conoces a algún adulto?
S6: Si
E: Me dijiste que yo era adulto
S6: Si, y eres una tía que, que, que le ayudas a los niños que aprendan
E: ¿Y las tías son adultos?
S6: Si
E: Me contaste lo que hacen los adultos
S6: Si
E: Que a veces cuelgan la ropa, trabajan ¿Y tú sabes algunas cosas que no hacen? ¿Los adultos?
S6: Mira, los adultos descansan cuando, cuando hacen mucho trabajo, porque se pueden cansar
E: (*asiente con un sonido*) Cierto
S6: Si, en las piscinas, los pequeños pueden nadar
E: ¿Quiénes son los pequeños?
S6: Los. Los. Mira hay unos bebés que no nadan
E: Ya
S6: Los bebés no nadan porque son chiquitiiiiitos (*indica con su dedo índice y pulgar el tamaño*)
E: (*asiente con un sonido*)
S6: ¡Y! porque se quedan en su coche
E: Ahh, verdad
S6: Pero yo tengo una “Hello Kitty” porque unas veces no sé caminar
E: ¿A veces no sabes caminar?
S6: No
E: ¿Y por qué crees? (*susurrando*) ¿Qué no sabes caminar?
S6: (*interrumpe*) Por, porque me torso (sic) el-porque, porque, eh porque mi casa esta oscura y no tiene luz porque se apagó la luz
E: Ya
S6: Y la de arriba también y todas, y no tenemos linterna
E: Ohh ¿Y por eso no puedes caminar?
S6: (*asintiendo con la cabeza*) Ahá
E: (*susurrando*) Oh, wow
S6: Porque me torcí el pie mañana y tuve que usar una “Hello Kitty”
E: (*susurrando*) Que bueno
E: Oye
(*entra a la sala compañero de “X” y entrega agenda de colegio de S6 a entrevistadora*)
E: Gracias “Y” (*mirando a “X”*) Oye “X” ¿Y te gustaría ser adulta alguna vez?
(*compañero de “X” interrumpe llamando a “X”*)
S6: Si
E: ¿En serio? ¿Cómo te gustaría ser? (*mirando a “Y”*) “Y” afuera, por favor

(compañero de "X" pregunta a entrevistadora y a S6 de que están hablando)

E: ¿Te gustaría ser adulto alguna vez?

S6: Si

(entrevistadora se levanta de su asiento y cierra puerta de la sala)

E: ¿Cómo te gustaría ser?

(entrevistadora vuelve a sentarse en su asiento)

S6: Me gustariaaaaaa, mm, seeeer, unnn cara-una carabinera

E: ¿Y qué harías?

S6: Eh, llevaría a los ladrones a la cárcel, mmm

E: ¿Te gustaría ser adulto?

S6: Siii

E: ¿Y que más harías como adulto?

S6: Ehhhh, pudiera (sic) lavar la ropa

E: Ohh ¿Y te gustaría lavar la ropa?

S6: Si

E: ¿Y que más te gustaría hacer?

S6: Pudiera nadar en la piscina honda

E: Oh, wow, suena entretenido

S6: Si porque una vez yo anduve la piscina honda y no me ahogué

E: (susurrando) ¿En serio?

S6: Nadé

E: (sonriendo) Bien, te felicito

S6: Si, aprendí

E: Bien

S6: Y también hay una piscina pequeña y ahí también aprendí nadar sobre de guatita

E: Oh que rico

S6: Si, y me hundí

E: ¿Y lo pasaste bien?

S6: Si, me hundí solita yo porque me sé hundir yo solita y si-hice darme un piquero

E: Uyy, (abre los ojos) Que entretenido

S6: (interrumpe) Pero no da miedo

E: No, yo sé, me imagino no te da miedo

(entrevistadora da vuelta hoja de cuaderno)

E: Oye, te tengo otra pregunta. Me contaste que era un adulto

S6: (susurrando) Si

E: ¿Tú sabes qué es un niño?

S6: Si

E: ¿Qué es un niño?

S6: Un niñooo tiene libros que cuentan, yo tengo uno de "Winnie the Pooh"

E: Ohh ¿En serio?

S6: (interrumpe) Dos

E: Wow

S6: Si

E: ¿Y te gusta leer esos libros?

S6: Si, pero mi mamá me los lee cuando es hora de dormir. Si por-yo duermo con ella

E: (susurrando) Que entretenido. Oye "X" ¿Y conoces algún niño?

S6: Eh, si
(risas de niños y niñas continúan de fondo provenientes del exterior de la sala)
E: ¿Quién?
S6: Una vez cuando era chiquitita conocí al “A”
E: ¿Y el “A” es un niño?
S6: Si
E: ¿Y qué hacia el “A”?
S6: Mira, sacaba libros y sabía leer porque tiene lentes
E: Oh, wow
S6: Porque ve mal como la “B”
E: Como la “B” que usa lentes *(susurrando)* Muy bien ¿Y tú sabes leer?
S6: No
E: ¿No?
S6: No entiendo
E: ¿Pero tú crees que vas a aprender a leer?
S6: Si cuando sea grande porque no entiendo las letras
E: ¿Y cómo crees que puedes aprender?
S6: Porque en el duc-di, porque en mi libro, ehh, es un idioma de inglés y no, y yo no entiendo
E: ¿Pero tú crees que vas a entender?
S6: No entiendo en inglés
E: ¿Tú crees que vas a entender después en inglés?
S6: Si
E: *(interrumpe)* ¿Algún día?
S6: Si ma-mi mamá ya sab-mi mamá si sabe inglés pero yo no
E: *(asiente con un sonido)*
S6: Mi mamá habla de inglés
E: *(susurrando)* Ya. Y por ejemplo ¿Sabes que hace un niño? Tú me contabas que el “A”
S6: El “A” mm, leía de inglés
E: Ya ¿Y que más pueden hacer los niños?
S6: También pueden ir al baño
E: Muy bien ¿Qué más se te ocurre?
S6: También puedennnn, pueden jugar
E: *(susurrando)* Wow ¿Qué más?
S6: También cueden *(sic)* nadar en una piscina chiquitita y un piso no resbaladizo
E: ¿Se te ocurre algo más?
S6: Si
E: Dime, cuéntame
S6: También, también pueden pescar con una caña de juguete
E: Wow
S6: Yo una vez lo logré pescar un pez y me gané una sirenaaa
E: *(sonriendo)* Bieeen, que entretenido ¿Y usaste una caña?
S6: Si
E: ¿De juguete o real?
S6: Real
E: Wow
S6: Es muy larga y pesqué un pez de verdad

E: Wow
S6: Y me lo comí (*ríe*) Era para mi mamá y yo
E: (*sonriendo*) Que rico. Oye “X”, me contaste muchas cosas que hacen los niños
S6: (*susurrando*) Si
E: ¿Sabes que cosas no hacen los niños?
S6: Ehh, descansan cuando, cuando vienen del jardín y del colegio
E: (*asiente con un sonido*)
S6: Pero primero de hacer las tareas y comer
E: Ya
S6: También pueden (*sic*) hacer su nombre como yo
E: Tú sabes hacer tu nombre
S6: Si
E: Que bien
S6: Mi mamá me lo enseñó hacer
E: ¿Y te gusta escribir tu nombre?
S6: Si, pero es más aburrido hacer mi rompecabezas de “Hello Kitty”
E: ¿Por qué?
S6: Porque es muy laaargo
E: (*susurrando*) Ya
S6: Me canso porque, porque yo lo-yo pongo una pieza de noche y me canso y estoy aburriida y mi mamá dice: “Es hora de dormir” y yo estoy aburriida. Pucha (*sic*)
E: (*asiente con un sonido*)
S6: Viste
E: (*vuelve a asentir con un sonido*) ¿Pero qué haces para no sentirte aburrida?
S6: Eeeehhhhhhh, me tomo una leche
E: (*susurrando*) Que rico
S6: Eeehh, me baño con mi pez de “Dory”
E: (*sonriendo*) Ay, qué lindo ¿Te gusta “Dory”?
S6: Si, yo vi la “Dory” dos
E: Ohh
S6: (*interrumpe*) En el cine
E: ¿Y te gustó?
S6: Si y comí mucha palomita, me gustaron
E: (*ríe*)
S6: Pero fui con mi hermano “C”
E: Ya
S6: Y sabes, es lindo. Y tiene pelito como mi papá
E: (*ríe*) Y tu hermano “C” ¿Es un niño o es un adulto?
S6: Es un niño
E: ¿Y cómo sabes que es un niño?
S6: Es que ya sé cómo ees
E: Pero ¿Me ayudas a imaginarme como es él?
S6: Si
E: A ver
S6: Tiene cinco como yo
E: Ahh, bien

S6: Porqueee olvidaste venir a mi cumpleaños
E: ¿No vine a tu cumpleaños?
S6: No viniste
E: Pucha (sic) perdón. Ahí no conocí al “C” pos (sic)
S6: Si vinió (sic) el “C”
E: Por eso pero yo no fui, por eso no lo conocí
S6: Oh, mi casa era donde el-donde el rio, Santiago
E: *(asiente con un sonido)*
S6: Llega hacia Santiago
E: Ya *(susurrando)* Muy bien. Oye, pero tú hermano “C” tiene cinco años
S6: Si, como yo
E: ¿Y cómo es?
S6: Como yo
E: ¿Cómo eres tú?
S6: Así, mira *(con ambas manos indica su altura)* Estoy grande como mi hermano “C”
E: Grande como tu hermano “C”
S6: Si
E: ¿Y qué más?
S6: También tiene brazos asiiii *(indica su brazo derecho)* Tambieeen, tiene cara así *(toca su rostro)*
E: ¿Los brazos cómo?
S6: Así *(vuelve a indicar su brazo derecho)*
E: ¿Qué es así?
S6: Sus manos son así *(abre la palma de su mano derecha)* como las mías
E: ¿Cómo son tus manos?
S6: Así *(vuelve a abrir la palma de su mano derecha y la alza)*
E: ¿Pero qué es así?
S6: *(mirando sus manos)* Mis manos se estiran un poco y se agrandan *(abre la palma de ambas manos)*
E: Wooow
S6: Cuando, cuando me pongo mis guantes de tigre se me lisan (sic)
E: *(abriendo los ojos)* Ohhh
S6: Y están pequeñas *(mostrando las palmas de sus manos)*
E: *(ríe)*
S6: *(ríe)*
E: Oye “X” ¿Tú crees que hay una diferencia entre un niño y un adulto?
S6: Si, porque no tienen el mismo tamaño
E: Ahh, cierto ¿Y en que más se diferencian?
S6: En la cara
E: ¿Por qué? ¿Cómo es la cara de un niño por ejemplo?
S6: Chiquitita *(sonríe)*
E: ¿Y la de un adulto?
S6: Graaande
E: *(susurrando)* Muy bien ¿Y en que más se diferencian?
S6: En sus pieee (sic) *(levanta sus piernas, las estira y las observa)*
E: ¿Cómo son los pies de un niño?
S6: Chiquititos *(ríe)*

E: ¿Y los de un adulto?
S6: Grandesss (*indica tamaño con ambas manos*)
E: Wow. Oye, y un niño y un adulto ¿Hacen las mismas cosas?
S6: Nnnoooo
E: ¿No? ¿Qué hace un niño?
S6: Un niño va'l (sic) colegio y juega
E: Ya ¿Y que hace un adulto?
S6: Trabaja en el trabajo
E: ¿Y un niño puede trabajar en el trabajo?
S6: (*sonriendo*) Noooo
E: ¿No? ¿Por qué crees?
S6: Porque se cueden (sic) lastimar un dedo si trabajan
E: ¿Y los adultos pueden ir al colegio y jugar?
S6: Noooo
E: ¿Por qué crees?
S6: Porque no sa-porque, porque, porque el señor los puede ret...
(*educadora entra y sale de la sala*)
S6: (*continua*) Porque la tía los puede retar
E: ¿Y por qué crees que los puede retar?
S6: Porque no son chicos son grandes
E: Ahh verdad. Muy bien "X", sí que sabes muchas cosas
S6: Si
E: ¿Y crees que un niño y un adulto se parecen en algo?
S6: Nooo
E: ¿No?
S6: Porque el niño tiene guantecitos chicos y el grande tiene grandes guantes
E: Wow, muy bien. Oye ¿Y tú crees que hay una diferencia entre un niño y una niña?
S6: Mmm, los hombres tienen el pelo cortito y son diferentes a las niñas
E: Ya ¿Por qué son diferentes?
S6: Porque mi hermano "C" no tiene las cecas (sic) mimmas (sic) en lo que las mías. (*con sus dedos índices toca sus cejas*)
E: (*susurrando*) Aaah
S6: Porque es, esss dorado como mi mamá
E: ¿Es dorado como tu mamá? Como el pelo de tu mamá que es dorado
S6: Si
E: Sus cejas son doradas
S6: Si
E: Ahh
S6: Tengo un hermano
E: (*asiente con un sonido*)
S6: Y mi mamá es su mamá
E: (*asiente con un sonido*)
S6: Y mi papá es su papá, mis hermanos son sus hermanos y yo soy su hermana
E: (*sonriendo*) Bien ¿Y en que más se diferencia un niño de una niña?
S6: Eeeehh que tienen, tienen mmmm, no, no tienen collar
E: ¿Quién no tiene collar?

S6: Los, los hombres
E: *(asiente con un sonido)*
S6: Con una forma de corazón porque las niñas deben tener una forma de corazón
E: *(susurrando)* Si
S6: Y los niños deben tener una forma de, deeeee, mmm, en su, en su cabena (sic) deben tener un adorno de, de monea (sic)
E: Ah muy bien. Oh me estás ayudando mucho “X”. Oye, cuéntame
S6: ¿Qué?
E: ¿Crees que, eh, un niño y una niña se parecen en algo?
S6: Nooo
E: ¿No? ¿Por qué crees?
S6: Porque lo-las niñas el pelo muy largo
E: Ya
S6: Y los niños tienen cortito (sic), cortito (sic), entonces no pueden ser iguales
E: *(susurrando)* Muy bien ¿Y se diferencian en algo más?
S6: Eh, mira, si las niñas usan canasta los hombres también pueden (sic)
E: Ohh, muy bien
S6: Si, entonces no hay una diferencia en la canasta de niña y de hombre
E: *(susurrando)* Cierto
S6: Porque los niños deben compartir y las niñas pueden usar un auto igual y los niños pueden usar una muñeca igual
E: Muy bien “X”. Oye “X” cuéntame ¿Tú crees que hay una diferencia entre un hombre y una mujer?
S6: No porque son esposos y se pueden casar
E: Entonces ¿Tú crees que un hombre y una mujer son iguales?
S6: No porque e-el hombre tiene el ca-el pelo corto
E: *(susurrando)* Ya
S6: Y la mujer el peelo largo como la “Rapunzel”
E: Wow, largo como la Rapunzel, eso sí que es largo ¿Y se diferencian en algo más? ¿Un hombre y una mujer?
S6: Eeh, mira, mi hermano tiene lo cabello (sic) largos como “Rapunzel”
E: ¿En serio?
S6: *(ríe)*
E: ¿Tu hermano es hombre?
S6: Sii
E: ¿Si? ¿Y tiene el pelo largo como “Rapunzel”?
S6: Sii. Se parece como una princesa *(ríe)*
E: *(ríe)* ¿Y te da risa eso?
S6: Sii
E: ¿Por qué?
S6: Porque yo le piso su cabello
E: ¿En serio?
S6: Siii cua-cuando no veo su derecha del cabello
E: *(susurrando)* Wow
S6: Tendré que cortarle el pelo
E: *(emite sonido de sorpresa)* ¿Tú le cortarías el pelo?

S6: Si porque mi hermano si tiene un pelo largo y casi se lo piso pero no le hice y mi perra le quitó un pelo y se lo tragó y esta enfermita

E: Pucha, ojalá que se mejore pronto. Oye “X”

S6: (*susurrando*) ¿Qué?

E: ¿Y tú crees que una diferencia entre un adulto y una adulta?

S6: Nnnnn-si porque laas adultas tienen taco

E: Ah muy bien ¿Y los adultos?

S6: Tienen zapatos

E: Ya ¿Y que más tienen las adultas?

S6: Las adultas tienen uunnn lápiz labial

E: Ya

S6: Y ta...

E: (*interrumpe*) ¿Y los adultos?

S6: Lo adultos tienen ropa de hombre y las mujeres vestidos. Y los hombres también tie-pue-tienen mmm uuuun, mira, también tienen una mochila

E: ¿Quién?

S6: Los hombres

E: Ya

S6: Con un dibujo de “Cars”

E: Ya, de “Cars” (*susurrando*) Muy bien

S6: Si y, y las mujeres tienen un dibujo de leona

E: Ahh ¿Y el hombre puede tener un dibujo de leona? ¿En la mochila?

S6: (*interrumpe*) Nooo

E: ¿No?

S6: Puede tener un dibujo de leóón

E: (*susurrando*) Ah ya

S6: Y una de yyy las mujeres pueden (sic) tener una de leona

E: Ah, muy bien ¿Y las mujeres pueden tener mochila con dibujo de “Cars”?

S6: Noooo

E: ¿No?

S6: Mira ¿Conoces al otro “Scar”?

E: Si

S6: Es el malo leóón

E: Si

S6: Y me da miedo ese, y yo tengo “Simba, el Rey León” y derribó a “Scaaaaaarr”

E: Oh wow, que valiente “Simba”

S6: Si pero no podrá morir com-como su padre “Mufasa”

E: No ¿Por qué crees que no va a morir como él?

S6: Porque “Mufasa” murió hace años

E: (*asiente con un sonido*)

S6: Y “Mufasa” ahora es un adulto

E: ¿Y “Simba”?

S6: “Simba” era un, un, un pequeño bebé

E: ¿Y “Scar” es un hombre? ¿O una mujer?

S6: Es un hombre

E: Es un hombre ¿Y es un niño o es un adulto?

S6: Es un adulto “Scar”. “Scar” es malo porque se le subió el rugido a la cabeza
E: *(susurrando)* Ohh
S6: Y destruyó en la jungla
E: Wow, que malvado. Oye “X”
S6: *(susurrando)* ¿Qué?
E: ¿Te gustaría jugar un juego?
S6: Si
E: Con esto terminamos
S6: *(susurrando)* Si
E: Para que vayamos de vuelta a la sala
S6: *(susurrando)* Ya
E: Mira, el-el juego es el siguiente. Vamos a imaginar que tú eres la profesora y yo soy la estudiante
S6: Ya
E: Entonces, imaginamos que tú eres la profesora y yo soy la estudiante ¿Qué harías tú como profesora?
S6: Ehhh *(se acerca a entrevistadora y mira cuaderno su cuaderno encima de la mesa)* ¿Terminaste tu tarea?
E: Ehh, mm no creo que no
S6: Entonces la debes hacer ahora
E: Ya, entonces yo como estudiante terminaría mi tarea
(entrevistadora imita acción de escribir en hoja de cuaderno)
E: ¿Qué harías tú por mientras?
S6: Eeehhhhhhh, podría ¡barrer!
E: Ah, bien. Ya yo sigo con mi tarea
S6: Ya
(S6 se levanta de su asiento)
S6: *(mientras imita acción de barrer)* Barriendo, estoy barriendo *(susurrando)* barriendo, barriendo, barriendo
E: ¿Qué más podría hacer yo como estudiante?
S6: Ehh, podrías jugar
E: Jugar ¿A qué?
(voces de niños y niñas y sonidos de objetos cayendo al suelo provenientes del exterior de la sala)
S6: A una pijamada
E: A una pijamada, que entretenido ¿Y tú por mientras que estarías haciendo?
(técnico entra a la sala pidiendo permiso y busca materiales en muebles de la sala)
S6: Barriendo
E: ¿Sigues barriendo?
S6: *(mientras continua imitando acción de barrer)* Si *(susurrando)* Barriendo
E: ¿Y otra cosa te gustaría hacer como profesora?
S6: Si
E: ¿Qué cosa?
S6: Podría, mm
E: *(llamando con la mano)* Acércate, acércate
S6: *(se acerca a entrevistadora)* Almorzar
E: Almorzar
S6: *(asiente con la cabeza)*

E: Ya
(técnico se despide y sale de la sala cerrando la puerta)
E: *(ríe)* Y yo estoy en un pijamada por mientras
S6: Ya
E: Ya
S6: *(imitando acción de comer)* Yum, yum yum yum
E: ¿Y que más podría hacer yo como estudiante?
S6: Ehhh, podríaaas dibujar
E: Dibujar, ya ¿Y tú por mientras que estarías haciendo?
S6: Eehhhhhhhh, bailando
E: Bailandooo, wow
(S6 comienza a bailar)
(entrevistadora imita acción de dibujar en hoja de cuaderno)
E: Ya, y yo ahora, después de dibujar ¿Qué podría hacer?
S6: Podríaaaaaaass, mm
(voces de niños y niñas provenientes de exterior de la sala)
S6: Ehhhhh ¡Leer un cuento!
E: Ya, que entretenido. A ver, voy a leer un cuento
(entrevistadora imita acción de leer en hoja de cuaderno)
E: ¿Y tú por mientras co-que estarías haciendo?
S6: Estaríaaaaaaaa, mmmmmmmmm, limpiando, si
(S6 imita acción de sacudir)
S6: *(mientras continua imitando acción de sacudir)* Sacudo, estoy limpiando
E: Y si termino de leer mi cuento ¿Qué haría?
S6: Mmm
(voces de niños, niñas y adulta provenientes del exterior de la sala)
S6: Podrías, eehh ¡Cantar!
E: Cantar ¿Qué podría cantar?
S6: Eh, la “Ranita”
E: ¿Qué “Ranita”? ¿Cómo se llama? ¿Cómo es?
S6: Ehhhhh, mira, mejor canta *(cantando)* “Subía y bajaba, subía y bajaba”
E: *(cantando)* “Subía y bajaba”
S6: *(cantando)* “Y no se quiso quedar”
E: *(interrumpe)* Ya
S6: “El avión”
E: “El avión”, ya, y mientras yo canto “El avión” ¿Tú qué harías como profesora?
S6: Eh, podríaaaaaamm, mmmm, hacerte las tareas
E: Me harías las tareas
S6: Si
E: Muy bien. Oye “X” ¿Y tú como profesora? Por ejemplo, me dijiste que estarías barriendo. Yo como estudiante ¿Podría barrer? ¿Contigo?
S6: Si
E: ¿Si? Y si yo estoy dibujando, como estudiante ¿Tú podrías, como profesora, dibujar también?
S6: Siii
E: ¿Si? Y si yo estoy cantando ¿Tú podrías cantar también?
S6: Si

E: Y si yo estoy haciendo mis tareas ¿Tú podrías hacer mis tareas también?
S6: Siii
E: (*susurrando*) Muy bien. Ahora ¿Te gustaría cambiar?
S6: (*susurrando*) Si
E: ¿Tú eres la estudiante, yo soy la profesora?
S6: Ya
E: Ya, entonces. Yo como profesora ¿Qué estaría haciendo?
S6: Ehhhh, podrías barrer
E: Ya
(*entrevistadora se levanta de su asiento*)
E: Estaría barriendo (*imita acción de barrer*) Y tú como estudiante ¿Qué estarías haciendo?
S6: Leyendo un rrrlibro (sic)
(*S6 se sienta en su asiento*)
E: (*susurrando*) Bien. Y yo como profesora ¿Podría leer el libro contigo?
S6: Si
E: (*susurrando*) Ya
(*entrevistadora y S6 imitan acción de leer en hoja de cuaderno*)
E: Y después de leer el libro ¿Qué podrías hacer tú como estudiante?
S6: Eh, podría dibujar
E: Dibujar, muy bien. Imaginemos que estas dibujando
(*S6 imita acción de dibujar en hoja de cuaderno*)
S6: Ya
E: Ya ¿Y yo por mientras que estaría haciendo?
S6: Eh, podrías hacerme una tarea
E: Hacerte una tarea ¿Dónde? ¿En qué hago tu tarea?
S6: Ennnn, mmmm. Ennn, mira, imaginemos que tu mano era un lápiz
E: Ya
S6: (*toma mano derecha de entrevistadora, junta dedo índice y pulgar imitando acción de tomar un lápiz*) Así
E: (*asiente con un sonido*) Ya (*manteniendo posición de dedos imitando acción de tomar un lápiz mientras S6 pone mano en hoja de cuaderno y lo mueve, imitando acción de escribir*)
E: (*mientras imita acción de escribir en hoja de cuaderno*) Entonces yo te estoy haciendo tu tarea mientras tú dibujas ¿Y tú qué harías ahora después de dibujar?
S6: Eehh, podríaaaa hacer la “I”
E: Yaaa, muy bien, la “I” ¿Y yo como profesora que haría?
S6: Eh, podrías, ver, podrías limpiar eso, mira (*señala mueble dentro de la sala*)
E: Ya, voy a limpiar entonces, mientras tú ¿Qué haces?
(*entrevistadora se levanta de su asiento*)
S6: Hago la “I”
E: (*imitando acción de limpiar en mueble de la sala*) Muy bien. Oye “X” ayúdame con algo
(*entrevistadora vuelve a sentarse en su asiento*)
E: Si tú eres estudiante ¿Tú eres niña o eres adulta?
S6: Soy niña
E: ¿Niña?
S6: Si
E: ¿Y yo como profesora soy una niña o una adulta?

S6: Una adulta
E: Y si yo soy profesora ¿Yo puedo ser niña?
S6: Nnnooooo
E: ¿No? ¿Por qué?
S6: Porque eres, porque cuando eras chica y ya creciste
E: Ahh ¿Y deje de ser niña?
S6: Si
E: Ah muy bien. Y una adulta ¿Puede ser estudiante?
S6: Nnnooo
E: ¿Por qué?
S6: Porque debe hacerle las tareas al-a las niñas para que hagan las tareas bien juntitas
E: *(asiente con un sonido)* Muy bien. Oye “X” ¿Y te gustaría volver a cambiar? Tú ser la profesora y yo la estudiante ¿O quieres quedarte como estudiante y yo como profesora?
S6: Eeh, yo profesora
E: ¿Si? ¿Y por qué?
S6: Porque me gusta ser profesora
E: *(sonriendo)* ¿Por qué te gusta ser profesora?
S6: Porque mi mamá sabe, mi mamá sabe que una niña también puede ser profesora cuando quiere
E: ¿En serio?
S6: Y puede jugar a la profesora
E: *(susurrando)* Ya
S6: Miraaa ¿A dónde está el buhito? *(mostrando su agenda de colegio)*
E: Se fue, ahí está *(señalando separador de agenda con imagen de un búho)* ¿Vamos de vuelta a la sala?
S6: *(asiente con un sonido)*
E: Vamos
S6: Esta era la otra *(mostrando su agenda de colegio)*
(entrevistadora detiene grabadora)
(S6 y entrevistadora se levantan de sus puestos y abandonan Sala de recursos)

Anexo 7: Transcripción Entrevista Individual 7

Participantes de la entrevista

E: Entrevistadora (Constanza Fernández)

S7: 4 años de edad, género femenino, demuestra confianza en su expresión verbal, convive con ambos padres

Descripción del entorno físico

Biblioteca

Duración de la entrevista

19:13 minutos

Hora de inicio

08:40 am

Hora de término

09:00 am

Observaciones:

“X”: nombre Sujeto 7

“A”: nombre hermano 1 Sujeto 7

“B”: nombre hermano 2 Sujeto 7

Desarrollo de la entrevista

(Presentación)

E: Te cuento “X”, voy a dejar esto grabando (*coloca grabadora encima de la mesa*) para que no se me olvide nada de lo que conversemos porque yo anoto un poco lento entonces para que no se me olvide nada voy a dejar grabando y lo vamos a dejar aquí ¿Te parece bien?

S7: *(asiente con la cabeza)*

E: Súper, te cuento ¿Sabes? Estoy haciendo una tarea, el profesor Carlos me dio una tarea y necesito tu ayuda ¿Me podrías ayudar por favor?

S7: *(asiente con la cabeza)*

E: *(susurrando)* Gracias. Ya mira. El profesor Carlos me pregunta ¿Qué es la Infancia? ¿Tú sabes qué es?

S7: *(no responde)*

(pausa)

E: ¿Tú sabes que es Infancia?

S7: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿Y qué puedo poner que se parece a Infancia?

(entrevistadora mira a su alrededor imitando acción de pensar)

E: *(susurrando)* A ver ¿Qué puede ser?

S7: *(observa a entrevistadora)*

E: ¿Qué se te ocurre?

S7: Em *(pausa)*

(voces de hombre y mujer conversando provenientes del interior de la Biblioteca)

(pausa)

E: ¿No se te ocurre?

S7: *(niega con la cabeza)*

E: ¿No? ¿Has escuchado la palabra Infancia antes?

S7: Mm, nunca

E: Nunca (*susurrando*) No importa ¿Y te suena a algo Infancia?

S7: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿A qué te suena?

S7: Em, no me acuerdo

E: No importa, acuérdate que tú me estas ayudando a mí. Así que cualquier cosa que tú me digas me va a servir, no te preocupes ¿No sabes entonces que es Infancia?

S7: (*niega con la cabeza*)

E: ¿No se te ocurre algo que podría poner?

S7: (*niega con la cabeza*)

E: (*pregunta con un sonido*) Ya no importa. Mira, también me preguntan, que es un adulto ¿Tu sabes que es un adulto?

S7: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Me puedes decir, porfa (sic)?

S7: (*sonriendo*) Es un papá adulto

E: Un papá adulto. Ya ¿Y qué más?

S7: Una mamá adulta

E: Una mamá adulta

S7: Un he-un-un hermano adulto, herma...

E: (*interrumpe*) ¿Hermana?

S7: Hermano

E: Hermano, ya

S7: Hermanos (*sonriendo*) Hermanos grandes

E: Hermanos grandes ¿Y qué más?

S7: Ehm, ehm (*sonriendo*) Tías grandes

E: Tías grandes, muy bien “X” me estas ayudando mucho ¿Qué más se te ocurre que es un adulto?

S7: Ehm (*pausa*) Una abuelita grande

E: (*sonriendo*) Abuelita grande, muy bien

S7: Una abuelita-un abuelito grande

E: Un abuelito grande

S7: Espue-esp (sic) (*pausa*) Eh, (*sonriendo*) no se me ocurre má (sic)

E: ¿No se te ocurre nada más? No importa “X”. Entonces, conoces a adultos

S7: (*asiente con la cabeza*)

E: Muy bien, como por ejemplo me dijiste tu papá, tu mamá, tu hermano y las tías. Oye “X” ¿Y tú sabes que hacen los adultos?

S7: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Qué hacen por ejemplo?

S7: Las mamás se pintan

E: Ya ¿Qué más hacen?

S7: La-las mamá, las mamás se, las mamás se arreglan, se ponen collar

E: (*interrumpe*) Muy bien

S7: Se ponen pulsera

E: Ya ¿Y qué más?

S7: Erm, se visten

E: ¿Y los papás hacen lo mismo?

S7: Se bañan

E: ¿Los papás se bañan?

S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Y las mamás se bañan?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: Ya muy bien ¿Y que más hacen los adultos? ¿Me puedes contar?
S7: Ehh, los p-los papás se visten de papá
E: Ya
S7: Y, y-y los hermanos hacen las cosas que le dicen (*sonriendo*) la mamá y el papá
E: Ya
S7: Mm, y el, y los hermanos, y los hermanos también se visten
E: (*susurrando*) Muy bien
S7: Las hermanas también. Y se bañan
E: ¿Y sabes que más hacen los adultos? Me dijiste que se bañan, se visten
S7: Leen
E: ¿Ah?
S7: Leen
E: ¿Leen también?
S7: Y también juegan a veces conmigo
E: Juegan a veces contigo
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Y a que juegan por ejemplo?
S7: Por ejemplo, el “A” fue a jugar una vez pero fue una vez no más
E: ¿Y a que jugaron?
S7: Erm, yo juego muchas veces solita pero, un adulto pue-un adulto... un adulto juega conmigo
E: ¿Si?
S7: Si
E: ¿Y a que jugaron?
S7: El “A”, el “A” y el “B”
E: El “A” y el “B”, tus hermanos
S7: Ju-jugó, mira, primero punieron (sic) uno, u-uno deditos para hacer unos juegos
E: ¿Un qué?
S7: Unos deditos (sic) en el suelo
E: ¿Una, uno de adentro? ¿Qué cosa?
S7: Uno dedito (sic) donde yo hago mosaico
E: Ahh ya
S7: Yo. Y ello-ellos jugam-jugamos
E: (*sonriendo*) Suena entretenido
S7: Así saltando
E: Ya
S7: Pero se pegaron (*ríe*)
E: (*ríe*) Pucha ¿Pero están bien?
S7: Si
E: Ah que bueno
S7: Están bien. No están en el doctor porque (*sonriendo*) ya se les pasó
E: Ah que bueno
S7: Porque les duele un poco

E: Oye “X” me estas ayudando mucho con mi tarea ¿Sabes? Porque me contaste lo que hacen los adultos ¿Sabes lo que no hacen los adultos?

S7: (*pausa*) Ehm no andan en un barco

E: ¿No andan en barco?

(*pausa*)

S7: Erm, muchas veces no juegan

E: (*interrumpe*) N...

S7: Alguna ve (sic)

E: Ya

S7: Em, am, las niñas también ayudan

E: Ya ¿Ayudan a qué?

S7: Ahora yo me baño sola

E: (*sonriendo*) Te felicito ¿Me quieres contar algo más?

S7: (*asiente con la cabeza*)

E: Cuéntame

S7: Tampoco no los han de, tampoco no lo adulto, no, no se quedan en una casa

E: No se quedan en una casa

S7: No so-sol-solo solo se quedan un rato en otra casa y, y-y se van

E: (*susurrando*) Muy bien

S7: (*sonriendo*)

(*pausa*)

S7: Yo huelo las flores

E: ¿Tú hueles las flores? ¿Te gusta oler las flores?

S7: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿A que huelen las flores?

S7: A olor rico

E: Si son ricas, son muy ricas. Oye, “X”, mira

S7: ¿Qué?

E: ¿Te gustaría ser adulta algún día?

S7: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿En serio? ¿Cómo te gustaría ser?

S7: Adulto, pero más. El adulto, que mi mamá

E: ¿Cómo tu mamá?

S7: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Y qué harías por ejemplo si fueras adulta?

S7: Me baño sola, me viste. Me visto. Ehm, hago las cosas sola. Laleo (sic) (*sonríe*)

E: ¿Ahora puedes hacer las cosas sola?

S7: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Y cómo adulta también las harías sola?

S7: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Me quieres contar algo más que harías como adulta?

S7: (*niega con la cabeza*)

E: ¿No? Mira, te tengo otra pregunta, porque me dijiste que era (*dando vuelta hoja de cuaderno*) un adulto ¿Tu sabes que es un niño?

S7: ¿Qué es un niño? Un niño es pequeño

E: (*susurrando*) Ya, pequeño

S7: Emmm, no lee. Eh. Emm
E: Me dijiste que un niño es pequeño ¿Qué más es?
S7: Un niño es pequeño. Ehm, también, y también un niño va al colegio
E: Ya
S7: (*susurrando*) Se viste
E: Se viste
S7: Se baña
E: Se baña (*susurrando*) ¿Qué más?
S7: Se pone pijama en las noches
E: (*susurrando*) ¿Se pone pijama?
S7: Ehm. También el-también el niño come la comida, y toa toa (sic) la comida
E: Se comen toda la comida
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: Muy bien
S7: Pero, no hacen la-pero. A veces mi amá (sic) se enoja conmigo
E: ¿Por qué se enoja contigo?
S7: Porque me reta
E: ¿Por qué te reta?
S7: Porque me porto mal
E: ¿Y cómo...?
S7: (*interrumpe*) en la casa
E: (*continua*) ¿Y cómo es portarse mal en la casa?
S7: No hacer caso
E: ¿No hacer caso? ¿Y no te gusta que te reten?
S7: (*niega con la cabeza*)
E: ¿Y qué podemos hacer para que no te reten?
S7: Ehm. Podemos portarnos bien
E: Portarse bien
S7: Hacerle caso a la mamá y al papá porque no se enojen
E: (*susurrando*) Ya
S7: Hacerle caso a los hermanos, a los hermanos
E: Oye, “X” me contaste muchas cosas que hacen los niños ¿Sabes lo que no hacen los niños?
S7: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? ¿Por-no se te ocurre algo? (*susurrando*) ¿No? Muy bien no importa ¿Y tú crees que hay una diferencia entre un adulto y un niño?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Si? ¿Me puedes contar cuál?
S7: El, el, en la form-en la- en el porte que tiene
E: En el porte que tienen
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Por qué? ¿Cómo es el porte del adulto?
S7: Es grande
E: Ya ¿Y el porte del niño?
S7: Chico
E: (*susurrando*) Muy bien
S7: Entonces la diferencia

E: ¿Se diferencian en algo más?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿En qué más?
S7: Se diferencian en, se diferencian eh, eh, en el porte del pie
E: ¿En el qué?
S7: En el porte del pie
E: En el porte del pie
S7: Por-porque el papá tiene (*susurrando*) el pie, grande el otro tiene, el pequeñito tiene el pie chico
E: (*susurrando*) Que bien
S7: Mm, y también los niños leen
E: ¿Y los adultos leen?
S7: También
E: ¿Crees que se diferencian en algo más? ¿Un adulto y un niño? Me dijiste que tienen el porte diferente, el tamaño del pie ¿Se diferencian en algo más?
(*de fondo suena una impresora*)
S7: Se diferencian. Se diferentes en el porte de la hermana y el papá
E: ¿Cómo es el porte de la hermana?
S7: La hermana e-es me-es mediana
E: (*sonriendo*) Ah es mediana
S7: Un poco
E: ¿Y el del papá?
S7: Mm, grande
E: (*susurrando*) Ya, muy bien
S7: (*interrumpe*) Muy grande
E: Oye, “X” ¿Tú crees que un adulto y un niño hacen cosas diferentes?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Cómo que hacen diferente?
S7: (*sonriendo*) No me acuerdo
E: ¿No te acuerdas? Por ejemplo ¿Pueden hacer las mismas cosas? ¿Un adulto y un niño? Me dijiste que un adulto lee y un niño también lee ¿Hacen algo igual?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Qué cosa?
S7: Tam-también, también los niños se bañan solos y también los papás se bañan solos
E: Muy bien ¿Se te ocurre algo más?
S7: También los papás se visten, también los niños se visten solos
E: Súper bien
S7: También los niños se arreglan, las abuelas se arreglan (*susurrando*) Mi abuelita
E: ¿Quién?
S7: Mi abuela
E: ¿La abuela también?
S7: Sí, y va al doctor también
E: Va al doctor ¿Y los niños van al doctor?
S7: (*niega con la cabeza*)
E: (*susurrando*) Ya, no entonces (*dando vuelta hoja de cuaderno*) Te tengo otra pregunta, mira, también el Profesor Carlos me pregunta si yo creo que hay una diferencia entre un niño y una niña
S7: El niño y una niña. El, em. Em, no se me ocurre

E: No se te ocurre, no importa ¿No crees que un niño y una niña son diferentes?
S7: Eh, las niñas se bañan y los niños se bañan
E: (*interrumpe*) Entonces crees que ¿Un niño y una niña son iguales?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Y un niño y una niña hacen cosas diferentes?
S7: (*asiente y niega con la cabeza*)
E: ¿Cómo? ¿No? ¿Tú crees que un niño y una niña hacen las mismas cosas?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Cómo que hacen igual?
S7: Se visten solos, se bañan solos. Ehm, leen solos
E: ¿Qué más hacen solos?
S7: Leen solos
E: Leen solos, ya
S7: Em. No se me ocurre nada más
E: No importa, me estas ayudando muchísimo con mi tarea “X”. Te tengo una pregunta ¿Tú crees que hay una diferencia entre un adulto y una adulta?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Si? ¿Cuál?
(*pausa*)
S7: (*mirando para los lados*) No tengo idea (*sonríe*)
E: (*sonriendo*) No tienes idea, no importa “X”, lo que tú creas. Entonces ¿Tú crees que un adulto y una adulta hacen cosas diferentes?
S7: (*niega con la cabeza*) Hacen cosas iguales
E: Hacen cosas iguales
S7: Los papás se arreglan, los papás se ponen colonia y las mamás se ponen colonia. También se bañan los dos
E: Súper. Oye “X” ¿Y tú crees que hay una diferencia entre hombre y mujer?
S7: Yo soy mujer
E: Tú eres mujer ¿Y eres diferente a un hombre?
S7: (*asiente con la cabeza*) Por...
E: (*interrumpe*) ¿En que eres diferente?
S7: Porque, porque los niños, los niños tienen pelo corto y las niñas tienen pelo largo
E: (*asiente con un sonido*) ¿Tú crees que se diferencian en algo más?
S7: Em, em
E: (*susurrando*) ¿No? Porque me dijiste que la mujer ocupa el pelo cort-largo, los niños el pelo corto
S7: (*sonriendo*) No se me ocurre nada mas
E: No importa. Oye, “X” ¿Te gustaría jugar un juego?
S7: ¿Qué?
E: Ya con esto terminamos, no te preocupes ¿Quieres imaginar que yo soy una estudiante y tú eres la profesora? ¿Te gustaría?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: Ya, entonces, tu como profesora ¿Qué harías?
S7: Trabajaría
E: ¿Trabajarías dónde?
S7: En el colegio

E: Ya ¿Y qué harías? ¿En el colegio?
S7: Trabajar
E: ¿Cómo trabajarías?
S7: Eh, haciendo trabajos
E: ¿Haciendo qué?
S7: Haciendo trabajos
E: Haciendo trabajos ¿Cómo que trabajos?
S7: Orde-ordenando y hacer, y hacer una cajita
E: Ordenando y hacer una cajita ¿Y que se te ocurre que haría yo como estudiante?
S7: Hacer tareas
E: Hacer tareas. Entonces, imaginemos que yo soy estudiante y tú eres profesora y yo estaría haciendo mis tareas ¿Cómo haría mis tareas?
S7: Erm, em, pensando
E: Pensando (*susurrando*) Ya, muy bien ¿Y yo podría, por ejemplo? Yo, estudiante ¿Podría hacer lo mismo que tu como profesora? ¿Trabajar en un colegio?
S7: Mm (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Si? ¿Podría hacer también cajitas?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: (*susurrando*) Ya ¿Y qué más se te ocurre que podría hacer yo? ¿Cómo estudiante?
S7: (*sonriendo*) Nada más
E: ¿Nada más? Y tú como profesora ¿Que más harías?
S7: Em, trabajaría, en, en una cosa para los niños
E: Trabajarías en una cosa para hacer ¿con los niños?
S7: Mm, no para, para, para hacerla para los niños
E: Para hacerla para los niños ¿Y yo que haría por mientras?
S7: Jugar
E: ¿Jugar?
S7: Con unos, los juguetes
E: Jugar con los juguetes ¿Y tú como profesora podrías jugar con los juguetes también conmigo?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Y podríamos hacer algo diferente?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Qué podríamos hacer diferente?
S7: Eh, jugar en el patio a los juegos
E: Eso haríamos diferente, yo tamb...
S7: (*interrumpe*) Yo también (*suspira*) también jugar al monopatín quien gana
E: Jugar al monopatín
S7: Quien gana
E: Quien gana (*susurrando*) Bien ¿Eso haríamos diferente?
S7: Y tamb-y también al avioncito
E: (*susurrando*) Y también al avioncito
S7: Y también, y también jugar, también jugar, amm, y también jugar a la escondidas
E: ¿Eso haríamos diferente?
S7: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Por qué? ¿Se te ocurre?
S7: (*niega con la cabeza y sonrío*)

E: No importa. Oye, “X” ¿Te gustaría cambiar ahora? ¿Si tú eres la estudiante y yo soy la profesora?

S7: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Qué podría hacer yo como profesora? Si estamos imaginando ¿Qué, que se te ocurre?

S7: Ehh *(sonríe)* No sé

E: No sabes ¿Y se te ocurre a ti que podrías hacer como estudiante? ¿Qué estarías haciendo por ejemplo?

S7: Eh, pintando, haciendo tareas

E: Yaa

S7: *(susurrando)* Si

(pausa)

S7: Erm (...) *(sonriendo)* No se me ocurre nada mas

E: *(sonríe)* Y mientras tu estas pintando y haciendo tareas ¿Qué podría estar haciendo yo?

S7: Haciendo cosas de grande, de, de lo, haciendo cosas de grande

E: Haciendo cosas de grande ¿Y cómo son esas cosas?

S7: *(sonriendo)* No sé

E: ¿Me, me puedes dar un ejemplo?

S7: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Cómo qué?

(pausa)

E: Si tu imaginas que estas dibujando y haciendo tareas ¿Qué podría estar haciendo yo ahora?

S7: Ehm. Haciendo cajitas

E: Haciendo cajitas. Ya, entonces yo estoy haciendo cajitas *(mueve manos imitando tener una caja)* imaginemos que estoy haciendo una cajita ¿Tú quieres hacer como que estas pintando?

S7: Ya

E: Ya ¿A ver?

S7: *(imita con dedos acción de tomar un lápiz y lo pasa encima de la mesa)*

E: Y si deajo la cajita de lado ¿Qué estaría haciendo ahora?

S7: ¿La cajita de lado?

E: ¿La qué?

S7: ¿La cajita de lado?

E: ¿Una cajita de helado?

S7: No, una cajita de lápiz

E: Ah, una cajita de lápices. Ya, entonces yo estaría haciendo una cajita de lápices ¿Y tú seguirías pintando?

S7: *(afirma con la cabeza)*

E: ¿Si?

S7: *(continúa imitando pintar)*

E: Y si termino mi cajita de lápices ¿Qué haría ahora?

S7: Eh, volver, eh volver a ordenar la sala

E: Ordenar la sala, ya, estoy ordenando la sala *(con las manos imita acción de mover cosas de la mesa)* ¿Tu seguirías pintando?

S7: *(afirma con la cabeza)*

E: Ya

(S7 y entrevistadora continúan imitando acciones anteriores)

E: Limpio la sala, moveré la mesa. Ya, terminé ¿Qué haría ahora?

S7: Eh. Eh, se me ocurre-eh
 (pausa)
 S7: Eh
 E: ¿Se te ocurre?
 S7: Eh, limpiar la sala
 E: Limpiar la sala, ya, limpiar (*imitando acción de limpiar*) Tengo un trapo acá ¿Y tú podrías también limpiar la sala? ¿Siendo estudiante?
 S7: (*afirma con la cabeza*)
 E: ¿Si? ¿Quieres ayudarme?
 S7: (*asiente con la cabeza*)
 E: Ya
 S7: (*comienza a imitar lo que hace entrevistadora*)
 E: Y si quiero volver con mi cajita de helado ¿Tú también podrías, como estudiante, hacer la cajita de helados?
 S7: (*asiente con la cabeza*)
 E: ¿Y ordenar la sala también podrías como estudiante?
 S7: (*asiente con la cabeza*)
 E: ¿Y podríamos hacer algo diferente las dos? ¿Qué podríamos hacer diferente?
 S7: Eh, no sé (*sonríe*)
 E: ¿No sabes?
 S7: (*niega con la cabeza*)
 E: No importa ¿Y te gustaría volver a cambiar? ¿Tu ser profesora y yo estudiante? ¿O quieres ser, seguir siendo estudiante y yo profesora?
 S7: Eh, yo profesora (*sonríe*)
 E: ¿Y por qué?
 S7: Porque me gusta ser profesora
 E: ¿Te gusta ser profesora? ¿Por qué te gusta ser profesora?
 S7: Eh, porque trabajan
 E: Porque trabajan ¿Y que más te gusta de ser profesora?
 S7: Ná má (sic)
 E: Nada mas ¿Y te gusta ser estudiante?
 S7: (*susurrando*) También
 E: ¿Por qué te gusta ser estudiante?
 S7: Porque hacen tareas
 E: ¿Te gusta hacer tareas?
 S7: (*afirma con la cabeza*)
 E: ¿Y te gusta algo más de ser estudiante?
 S7: (*asiente con la cabeza*)
 E: ¿Qué más te gusta?
 S7: (*sonriendo*) No lo sé
 E: (*sonriendo*) No importa ¿Nos vamos a la sala ahora?
 S7: (*asiente con la cabeza*)
 E: Me ayudaste mucho con mi tarea “X”
 (*entrevistadora detiene grabadora*)
 (*S7 y entrevistadora se levantan de sus puestos y salen de la Biblioteca*)

Anexo 8: Transcripción Entrevista Individual 8

Participantes de la entrevista

E: Entrevistadora (Constanza Fernández)

S8: 4 años de edad, género femenino, participa activamente en actividades de forma respetuosa y demostrando comodidad, convive con ambos padres, un hermano y hermana

Descripción del entorno físico

Sala de recursos

Duración de la entrevista

27:13 min

Hora de inicio

11:30 am

Hora de término

11:58 am

Observaciones:

“X”: nombre Sujeto 8

“A”: nombre de profesora del colegio

“Y”: nombre del nivel de Sujeto 8

“B”: nombre técnico del nivel de Sujeto 8

“C”: nombre estudiante en práctica (entrevistadora) del nivel de Sujeto 8

“D”: nombre educadora del nivel de Sujeto 8

Desarrollo de la entrevista

(Presentación)

E: *(susurrando)* Ya. “X” te cuento que voy a dejar esto aquí *(deja grabadora a un costado de la mesa)* para grabar, para que no se me olvide nada de lo que me vayas diciendo ¿Ya? Como no escribo muy rápido

S8: *(tose)*

E: Así no se me olvida nada de lo que conversemos *(dando vuelta hojas de cuaderno)* Te cuento, el profesor Carlos me dio una tarea y necesito tu ayuda ¿Me quieres ayudar por favor?

S8: *(asiente rápidamente con la cabeza)*

E: Mira, me pregunta el profesor Carlos ¿Tu sabes lo que es la Infancia? Yo no sé ¿Tu sabes qué es?

S8: *(niega con la cabeza)*

E: ¿Y qué puedo poner que se parece a Infancia?

S8: ¿Como la iglesia?

E: Como una iglesia, ya, muy bien ¿Qué más se te ocurre?

S8: Un iglú

E: Un iglú, ya

S8: ¿Una casa?

E: La casa

S8: Unna ¿Lana?

E: Lana, ya

S8: La rana

E: ¿Rana? Ya ¿Qué más se parece a Infancia?

S8: ¿Un pez?

E: *(susurrando)* Un pez
S8: Y un ¿Pato?
(S8 comienza a mirar los objetos que menciona a continuación)
S8: ¿Una mesa? Una silla, un libro, una igles... un, un trofeo, una foto, y libros y cuentos
E: ¿Todo eso se parece a Infancia?
S8: *(afirma con la cabeza)*
E: ¿Si? Ya ¿Y has escuchado la palabra Infancia antes?
S8: *(niega con la cabeza)*
E: ¿No? ¿Y qué crees que significa?
S8: Mmm, un, un mueble
E: Ya
S8: *(mirando los objetos que va mencionando)* Un zapato, juegos, un parque, un niños (sic) y, y un, y, y pelo
E: Ya, muy bien, muchas gracias “X”, me estás ayudando mucho. Oye, también me pregunta, mi tarea me pide ¿Qué es un adulto? ¿Tú sabes que es un adulto?
S8: Una persona
E: Ya
S8: Un humano
E: Ya ¿Qué más?
S8: Unnnn. Que tiene huesos
E: Ya
S8: *(mirando partes del cuerpo en entrevistadora)* Y que tiene manos, que tiene ojos, tiene nariz y tiene pelo, boca, dientes, lopa (sic) pies y manos
E: *(susurrando)* Muy bien ¿Y conoces a algún adulto?
S8: Mi mamá, mis, mmmmi papá *(tose)* yyy, él *(indicando a hombre sentado a un lado de la mesa con computador)* la “A”
E: Ya
S8: Y ella *(indicando a mujer sentada tras escritorio)*
E: Ella ¿La secretaria?
S8: *(asiente con la cabeza)*
E: *(susurrando)* Muy bien
S8: Y tú *(indicando a entrevistadora)*
E: Y yo *(susurrando)* Yo soy adulta. Oye, “X” ¿Y sabes que hacen los adultos?
S8: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Qué hacen?
S8: Cocinan, lavan la lopa (sic) cuelgan, le dann, le dan pecho a los bebés, cuidan a los hijos y los, y lo-y comen
E: Muy bien
S8: Y los llevan a pasear
E: ¿A quién?
S8: A los juegos o a un, o a unnn, a un parque donde le pueden contar diferentes cosas a los niños los padres
E: Muy bien “X”, sabes mucho
S8: Si, porque he visto a todo el puebl (sic)
E: ¿Has visto a todo el pueblo?
S8: Y la paya (sic)

E: Y la playa. Oye, "X" me has dicho muchas cosas que hacen los adultos ¿Sabes que no hacen?
S8: No
E: ¿No? ¿No se te ocurre?
S8: No hacen queee, los adultos no sé, viajan solos
E: No viajan solos, ya
S8: Y también no, no pueden ir al colegio sin los hijos porque los hijos van al colegio y las hijas
E: Muy bien "X"
S8: Como todos mis amigos
E: Como todos tus amigos
S8: Que están en él, que están (*se da vuelta de su silla e indica patio detrás de ventana*) allá
E: Están allá, en el patio. Ya, ya vamos a ir muy pronto "X", no te preocupes. Oye, una pregunta ¿Te gustaría ser adulta alguna vez?
S8: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Cómo te gustaría se...?
S8: (*interrumpe*) Adulta
E: Adulta ¿Cómo te gustaría ser?
S8: Mmm, doctoras, mm, maquilladora
E: Ya
S8: Yyyy, ay es que no me acuerdo, y no aah, no me acuerdo (*sonriendo*) cual cosa mas
E: (*sonriendo*) No importa ¿Y que harías como adulta?
S8: Mmm, maquillar, maquillas a las pelsonas (sic)
E: ¿Algo más?
S8: (*niega con la cabeza*)
E: (*susurrando*) ¿No? Gracias "X" me estás ayudando mucho (*dando vueltas hojas de cuaderno*) Me dijiste, muchas cosas. También me preguntan si sabes que es un niño
S8: Unnn, unos, un, un humano con huesos
E: Ya
S8: Y los, y también juegan los niños (*moviéndose en su silla*)
E: ¿Y que más hacen los niños?
S8: Eh
E: (*indicándole su silla*) Cuidado "X", no te vayas a caer, no, cuidado
S8: (*continúa moviéndose en su silla*) Juegan
E: Siéntese, eso
S8: Amdan, amdan (sic) en bicicleta, y, y van a pasear con los padles (sic) y van al colegio, y nada mas
E: (*susurrando*) Muy bien. Oye "X", me dijiste muchas cosas que hacen los niños ¿Se te ocurre que no hacen?
S8: No van a, no van al colegio solos
E: Ya
S8: Los niños pequeños. Yyy, también no hacen, (*mirando a su alrededor*) no van a la biblioteca solos, no leen cuentos solos. Solo pueden leer cuando están las tías. Y también niños no pueden hacer tirarse al tobo-al agua solos sin su madle (sic)
E: (*susurrando*) Muy bien
S8: (*sonriendo*) Nada más
E: Muy bien "X". Oye "X" ¿Tú crees que hay una diferencia entre un adulto y un niño?
S8: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Cuál?
S8: Que los adultos son grandes, los niños son pequeños, los abuelitos son maaaas pequeños
E: ¿Y los abuelitos son adultos o son niños?
S8: Adultos
E: (*susurrando*) Ya, muy bien ¿Y se diferencian en algo más?
S8: (*asiente con la cabeza*)
(*de fondo suena timbre del colegio*)
E: ¿En qué más?
S8: En los animales
E: Ah ya
S8: Que la jirafa es más alta pero de los arboles es más alto
E: (*asiente con un sonido*) ¿Y tú crees que un adulto y un niño hacen cosas diferentes?
S8: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Cómo qué?
S8: Como cocinar, jugar
E: ¿Quiénes cocinan?
S8: Los adultos
E: ¿Y quienes juegan?
S8: Los niños
E: ¿Y tú crees que los adultos y los niños pueden hacer las mismas cosas?
S8: (*niega con la cabeza*)
E: ¿Por qué? ¿Por qué crees?
S8: Porque unos son grandes y otros son pequeños
E: ¿O sea un adulto no puede jugar?
S8: (*niega con la cabeza*)
E: ¿No? ¿Y un niño no puede ju-no puede cocinar?
S8: No, porque se puede quemar
E: ¿Y cómo sabes que se puede quemar un niño?
S8: Porque una veez vi a un niño cociinar y se quemó el deo (sic)
E: (*hace gesto de tristeza*) Ohhh
S8: Y, y se, dolió mucho
E: (*susurrando asiente con un sonido*)
S8: Y se fue al cielo con Jesús, pero era una niña, y un niño una vez se cortó un rato con un cuchillo
E: (*hace gesto de tristeza*) Ohh ¿Y qué le pasó?
S8: Se murió, y también se fue al cielo con Jesús
E: (*susurrando*) Muy bien
S8: Con el padle (sic) celestial
E: ¿Por no qué?
S8: Porq-porque, los padres sab-sus padres no sabían que el niño se había muerto, que ella se había muerto
E: (*susurrando*) Ya. Oye “X” ¿Y sabes en que más se diferencia un adulto de un niño?
S8: (*niega con un sonido*)
E: ¿No? Porque me dijiste que hacen cosas diferentes ¿Qué más hacen diferente?
S8: Planchar
E: ¿Quiénes planchan?
S8: Los adultos

E: Yaa
S8: Y los niños también duermen
(de fondo suena freno de automóvil proveniente de la calle)
S8: Pero a mí me da mucho miedo la oscuridad *(sonríe)*
E: ¿Por qué?
S8: Porque está muy oscuro *(sic)*
E: ¿Te da miedo lo oscuro?
S8: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Y qué haces cuando tienes miedo?
S8: *(sonriendo)* Me voy a la cama de mis padles *(sic)*
E: *(sonriendo)* ¿Y se te va el miedo?
S8: *(asiente con un sonido)*
E: *(sonriendo)* Que bien
S8: *(sonriendo)* Y después le digo que me quiero ir a la cama, porque me quiero ir a la otra cama
E: ¿A qué otra cama?
S8: A mí-a la mía
E: *(ríe)* ¿Y te vas a tu cama?
S8: Mmm *(sonriendo)* Si y me, y después me devuelvo de nuevo a la, a la cama de mis padles *(sic)*
E: *(ríe)* ¿Me quieres contar algo más que se diferencian?
S8: *(niega con la cabeza)*
E: ¿No? ¿Y tú crees que un adulto y un niño pueden hacer cosas iguales?
S8: *(niega con un sonido)*
E: Me dijiste que un niño duerme ¿Y un adulto duerme?
S8: Ehh y los adultos panchan *(sic)* laaaas, los niños duermen y juegan con juguetes de su caja y nada mas
E: Bien “X”
S8: Son tantas cosas
E: Son muchas cosas y me las has dicho todas *(susurrando)* Muchas gracias. Oye “X” también me pregunta mi tarea si ¿Crees que hay una diferencia entre un niño y una niña?
S8: *(asiente con un sonido)* Porque las niñas tienen un cabello como tú lo tienes *(indica cabello de entrevistadora)*
E: Como yo lo tengo ¿Cómo es?
S8: Largo
E: Largo
S8: Y como yo lo tengo
E: ¿Y cómo tienes tú el pelo?
S8: Colto *(sic)*
E: *(susurrando)* Ya
S8: Pero
E: *(interrumpe)* Como mediano
S8: Y me está creciendo. Y el niño tiene el pelo colto *(sic)* Y nada mas
E: ¿Y tú crees que un niño y una niña hacen cosas diferentes?
S8: Mmm no
E: ¿No? ¿Tú crees que un niño y una niña hacen las mismas cosas?
S8: Si, porque los niños juegan y las niñas juegan. Las niñas duermen y los niños duermen
E: ¿Y juegan lo mismo un niño y una niña?

S8: Mmmm ¿Si? Porque (sic) yo juego diferente con mi hermano, y mi hermano juega otras cosas y yo juego otras cosas

E: ¿Y tu hermano es una niña o es un niño?

S8: Un niño

E: ¿Y a que juega tu hermano?

S8: A lo, a los, a los policías

E: ¿Y tú juegas a los policías?

S8: No, yo juego a las princesas, a las “Barbies” y a las maquilladoras

E: ¿Y tu hermano podría jugar a las princesas, a las “Barbies” y a las maquilladoras?

S8: Mmm ¿Si?

E: ¿Y tú podrías jugar a los policías?

S8: Si

E: *(susurrando)* Muy bien

S8: Es que a mí no me dejan entrar a mí, a su pieza
(sonidos de personas entrando a Biblioteca conversando entre sí)

S8: *(mirando a personas que entran a la Biblioteca)*

E: Oye ¿Y tú crees que hay una diferencia entre un adulto y una adulta?

S8: *(susurrando)* Si

E: ¿Qué diferencia?

S8: Que la adulta tiene el pelo más largo y el adulto el pelo más, mas colto (sic)

E: Ya ¿Se diferencian en algo más?

S8: Mmmm *(asiente con la cabeza)*

E: ¿En qué?

S8: Que la adulta tiene diferente lopa (sic) y el adulto diferente lopa (sic)

E: ¿Cómo es la ropa de la adulta?

S8: Mmm, falda, vestido, polera, zapatos yyy, y vestido

E: ¿Y el adulto? ¿Qué ropa tiene?

S8: Em, pantalón

E: *(susurrando)* Ya

S8: Zapatos, polela (sic) mmm uniforme, mm *(mirando a hombre sentado a una mesa de distancia)*
buzo, *(riendo)* del colegio y también mesa

E: ¿Mesa?

S8: *(riendo)* Y también lopa, lopa (sic) y nada mas

E: ¿Y tú crees que un adulto y una adulta hacen cosas diferentes?

S8: Mmm *(niega con un sonido dos veces)*

E: ¿Tú crees que un adulto y una adulta hacen cosas iguales?

S8: *(asiente con un sonido)*

E: ¿Cómo que hacen igual?

S8: Ehh, el adulto, como queee, va'l (sic) trabajo, y la adulta no va'l (sic) trabajo

E: ¿Cómo? El adulto

S8: El adulto va'l (sic) trabajo y la adulta hace el asado

E: ¿Hace el asado? ¿El aseo?

S8: *(asiente con un sonido)*

E: Ya

S8: Mmm, cuida a los niños, los va a dejar al colegio con las tías al sala del Pre kínder “Y”, con la tía “B”, con la tía “C”, con la tía “D”

E: ¿Y que más hacen diferente?
S8: (*sonriendo*) Ay, no sé
E: No importa, “X” lo que tú creas
S8: (*sonriendo*) Y nada mas
E: (*ríe*)
S8: (*sonriendo*) Que mi boca está cansada de hablar
E: Mira, falta muy poquito, para descansar la boquita. Te quiero preguntar
S8: (*interrumpe*) ¿Pol (sic) que esta eso? (*indicando bolsa plástica encima de la mesa*)
E: Después lo vemos ¿Tú crees que hay una diferencia entre un hombre y una mujer?
S8: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Cuál?
S8: Queee la mujer tiene pechugas y el hombre no tiene pechugas
E: Yaa ¿Y se diferencian en algo más?
S8: Mm, si
E: ¿En qué más se diferencian?
S8: Que la mujer tiene partes íntimas, los hombres (sic) tienen pene
E: Ya ¿Y en que más se...?
S8: (*interrumpe*) Vagina en las mujeres (*se levanta de su silla*)
E: Pero no te alejes, siéntate, vas a estar más cómoda sentada
S8: (*se sienta*)
E: Ya ¿Y en que más se diferencian?
S8: Ennn (*sonriendo*) Nada mas
E: ¿Y tú crees que un hombre y una mujer hacen cosas diferentes?
S8: Mmm (*comienza a jugar con hojas encima de la mesa*)
E: ¿Qué es eso?
S8: (*tararea*)
E: Falta muy poquito “X”
S8: Queee, los adultos van al trabajo y las mujeres hacen vestido y hacen puebas (sic)
E: ¿Hacen qué?
S8: Hacen puebas (sic)
E: Pruebas
S8: (*sonriendo*) Y nada mas
E: (*ríe*) Oye “X”, lo ultimo
S8: Que
E: ¿Te gustaría jugar un juego?
S8: (*asiente con la cabeza*)
E: Ya, mira. Imaginemos que tú eres la profesora y yo soy la estudiante ¿Qué harías tú como profesora?
S8: Mmm, enseñaría a, a rellenar los dibujos con plasticina
E: A rellenar los dibujos con plasticina
S8: Que las pofesoras (sic) hacen
E: ¿Y a quien enseñarías eso?
S8: A los niños
E: ¿Y los niños son profesores o son estudiantes?
S8: Estudiantes

E: (*susurrando*) Ya. Entonces ¿Tú me enseñarías a mí? Porque ahora estamos jugando a que yo soy la estudiante, entonces tú me enseñarías a mí. Ya ¿Y qué haría yo como estudiante?

S8: Mmm

E: ¿Qué podría hacer ahora?

S8: Harías lo que yo te digo

E: Ya ¿Cómo qué?

S8: Comoooo, lavarte los dientes o leer un cuento

E: Ya, imaginemos entonces que estoy leyendo un cuento

S8: Ya

E: ¿Tu que harías por mientras?

S8: No se

E: ¿Qué harías tú por mientras?

S8: Mm ¿Sacar un cuento?

E: Sacar un cuento, ya ¿Tú como profesora?

S8: See

E: Ya

S8: Me voy a ir para allá o para acá (*indicando mueble de libros cerca de mesa*)

E: Ya

S8: Me voy para acá

E: ¿Cómo?

S8: Me voy para allá a sacar un cuento para acá (*se levanta de su silla y dirige a mueble con libros*)

E: Ah, para allá ¿Dónde está el estante de los libros? Y después volverías

S8: (*mirando de pie los libros del estante de la Biblioteca*)

E: (*mientras S8 busca libros en estante*) ¿Sería cualquier cuento?

S8: (*se sienta de nuevo en su silla*) Tengo que leerte este cuento

E: Ya ¿Y tú como profesora qué harías con ese cuento?

S8: Ehh ¿Leer? (*hace sonido de sorpresa mientras hojea cuento*)

E: ¿Y a quién leerías?

S8: (*señala a Entrevistadora*)

E: ¿A mí? ¿Me estas señalando a mí?

S8: (*asiente con un sonido*)

E: Ya ¿Y yo que hago mientras tú me lees el cuento?

S8: Mmmm, guardar silencio

E: Yaaa

S8: También miras el cuento

E: Miro el cuento

S8: Y también. Queeee. Que, que tienes que respetar al cuento que te estoy leyendo yo

E: Tengo que respetar el cuento que estoy leyendo

S8: (*asiente con la cabeza*)

E: Ya

S8: (*sonriendo*) Y yo no sé leer menos

E: ¿Y si terminas de que tú me lees el cuento? ¿Qué podríamos hacer ahora?

S8: ¿Empezar a leerlo?

E: Ya, y yo como estudiante ¿Podría tomar el cuento y leértelo a ti? ¿Cómo profesora?

S8: (*no responde*)

E: ¿Yo como estudiante podría leerte el cuento a ti? ¿Tu siendo profesora?

S8: Sii

E: ¿Si? ¿Y qué haría yo como estudiante con el cuento?

S8: Mmm leerlo todo y dar vuelta la pagina

E: Doy vuelta la página (*mientras da vuelta la página*)

S8: Y luego la parte que comienza

E: Ya, primero la parte que comienza ¿La primera página?

S8: Si

E: Yo lo leo como estudiante ¿Y tú como profesora qué harías?

S8: Mmmm, respetar el cuento que me está leyendo la estudiante

E: Ya (*dejando de lado el cuento*) ¿Y que se te ocurre más que podríamos hacer si ya terminamos de leer el cuento?

S8: Mmm ¿Leer otro?

E: ¿Otro cuento? Pero otra cosa sin cuento ¿Se te ocurre?

S8: (*asiente con la cabeza*)

E: ¿Qué cosa?

S8: (*se levanta de su silla*) Leer un cuento más divertido

E: ¿Y otro-y sin cuento podríamos hacer algo?

S8: (*mientras observa libros en estante*) Si

E: A ver, dejemos el cuento ahí (*indicando estante*)

S8: (*dejando libro en estante y vuelve a sentarse en su silla*)

E: ¿Qué se te ocurre?

S8: Ehh

E: ¿Tú como profesora qué harías?

S8: Mmm, hacerte una tarea (sic) para que tú la hagas

E: Hacerme una tarea para que yo la haga, ya ¿Y yo por mientras que estaría haciendo?

S8: Mmm, unnn, un dibujo mientras yo hago la tarea

E: (*sonriendo*) Muy bien. Ya, yo voy a hacer mi dibujo (*imitando acción de dibujar*) mientras tú haces la tarea ¿Y yo podría, como estudiante, hacerte una tarea a ti?

S8: Mm ¿Si?

E: ¿Si?

S8: (*se levanta de su silla*)

E: ¿Para dónde vas?

S8: Voy a leer un cuento mientras tú me haces la tarea

E: ¿Yo puedo hacer una tarea como estudiante?

(S8 *aun de pie buscando libros en estante*)

S8: Sii

E: ¿Y tú como profesora?

S8: Sii

E: ¿Si? Ya. Por mientras hago tu tarea

(S8 *vuelve a sentarse en su silla y comienza a leer libro*)

S8: ... de "Blancanieves"

E: Ya, y ahora ¿Qué harías como profesora?

S8: (*toma libro y lo pone al revés encima de la mesa*)

E: ¿Esta al revés? ¿Sí? A ver dalo vuelta ¿Qué harías como profesora ahora?

S8: Leo el cuento (*mirando cuento encima de la mesa*)

E: ¿Y yo como estudiante puedo leer un cuento?

S8: Eh ¿Si?
E: *(susurrando)* Ya
S8: *(sonriendo)* La princesa “Blancanieves”
E: *(sonriendo)*
S8: Ohh, o este *(señala otro cuento encima de la mesa)*
E: ¿Puedo escoger un cuento?
S8: Sii
E: ¿Si? ¿Y tú puedes escoger un cuento?
S8: Yo voy a escoger la “Princesa Aurora”
E: Yaa, y yo voy a leer “La bella durmiente”
(S8 y entrevistadora comienzan a hojear páginas de los cuentos)
E: ¿Y podríamos leer el mismo cuento? ¿Tú como profesora y yo como estudiante?
S8: Si
E: ¿Si?
S8: *(continúa hojeando cuento)*
E: ¿Y si dejamos un rato los cuentos? Mira
S8: *(hace gesto de asombro mirando cuento)*
E: ¿Dejemos un rato los cuentos aquí? *(tomando los cuentos y dejándolos a un lado de la mesa)* ¿A un lado? ¿Y si ahora cambiamos? *(susurrando)* Mira. Y si ahora cambiamos y yo soy la profesora y tú eres la estudiante ¿Que se te ocurre que haría yo como profesora?
S8: Hacerme una tarea mientras yo leo el cuento
E: Yaa ¿Te gustaría hacer eso?
S8: *(asiente con la cabeza)*
(Entrevistadora imita acción de escribir en hoja de cuaderno mientras S8 observa cuento)
E: ¿Y qué hago después que termino de hacerte la tarea?
S8: Eeem, me la pasas a mí
E: Ya, te la paso a ti *(deja cuaderno al frente de S8)* ¿Y tú qué haces con el cuento?
S8: *(observando a su alrededor)* Lo voy a dejar *(toma cuento y se levanta de su silla)*
E: Lo vas a dejar, ya
S8: *(vuelve a sentarse)*
E: ¿Y que harías ahora que dejaste el cuento?
S8: Mm, hacer la tarea
E: Hacer la tarea ¿Y yo por mientras que hago?
S8: ¿Leer el cuento?
E: ¿Yo leo un cuento?
S8: Eh, sii
E: Ya, imaginemos que estoy leyendo un cuento *(imitando acción de leer)* ¿Y yo como profesora podría hacer tu tarea?
S8: Mmm, es que todavía no la estoy haciendo, estoy pensando con mi cabeza
E: ¿Pero yo podría hacer la misma tarea como profesora?
S8: Sii
E: ¿Y tú como estudiante podrías hacer la misma tarea que yo?
S8: Mmm
E: ¿Y qué más se te ocurre que podríamos hacer?
S8: Errm
E: Tú como estudiante

S8: Tambiennn, (*sonriendo*) hacer el nombre de la tía “D”, de la tía “B” y de la tía “C”
E: ¿Hacer el nombre? (*sonriendo*) ¿Cómo harías el nombre?
S8: Igualito al mío
E: Yaa ¿Y cómo es eso? ¿Escribiéndolo?
S8: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Y qué usarías para escribir?
S8: ¿Lápiz?
E: Yaa ¿Y yo que haría por mientras?
S8: Leer el cuento que yo estaba leyendo
E: Ya
S8: Que esta allá (*indica con el dedo estante de libros*)
E: (*mirando estante de libros*) No importa, dejémoslo allá. Estamos imaginando que...
(*sonido de silla cuando S8 se acomoda en ésta*)
E: (*continua*) Que estamos haciendo todo esto. Yaa (*imitando leer un cuento*) Oye, pero yo como profesora ¿Podría ser niña o podría ser adulta?
S8: Mmm, niña
E: ¿Yo como profesora podría ser niña?
S8: Si
E: Y tú como estudiante ¿Puedes ser adulta?
S8: (*sonriendo*) Si
E: ¿Y te gustaría volver a cambiar? ¿Tú ser profesora y yo ser estudiante? ¿O quieres seguir siendo estudiante y yo profesora?
S8: Mmm, (*sonriendo*) Cambiar
E: Cambiar ¿Te gusta ser profesora?
S8: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Por qué te gusta ser más profesora?
S8: Mmm porque las profesoras, mm, no le pegan a los niños
E: Yaa
S8: Y donde tampoco a las niñas
E: Por qué tampoco ¿qué?
S8: Porque tam, porque retan poco a los niños
E: ¿Retan poco a los niños los profesores?
S8: Retan mucho
E: ¿Retan mucho los profesores a los niños?
S8: (*susurrando*) Si
E: ¿Y que más te gusta de ser profesora?
S8: Ammm, que las profesoras pueden leer cuentos (*se levanta de su silla*)
E: ¿Qué las profesoras invitan?
S8: Que pueden leer cuentos (*se pone detrás de la silla*)
E: (*susurrando*) Ah ya
S8: (*vuelve a sentarse en su silla*)
E: ¿Algo más que te gusta de ser profesora?
S8: Mmm, no
E: ¿No? ¿Y te gusta algo de ser estudiante?
S8: (*asiente con la cabeza*)
E: ¿Qué te gusta de ser estudiante?

S8: Mm, ser compañera

E: ¿Ser compañera te gusta?

S8: *(asiente con la cabeza)*

E: ¿Y eres compañera de estudiantes o de profesores?

S8: De estudiantes

E: ¿Te gusta algo más de ser estudiante?

S8: Ehh, *(sonriendo)* no-o

E: ¿No? *(susurrando)* Muy bien. Vamos de vuelta al patio entonces

(entrevistadora detiene grabadora)

(S8 y entrevistadora se levantan de sus puestos y abandonan Biblioteca)

Anexo 9: Transcripción Entrevista Individual 9

Participantes de la entrevista

E: Entrevistadora (Constanza Fernández)

S9: 5 años de edad, género masculino, demuestra confianza en su expresión oral y comodidad al relacionarse con otros, convive con ambos padres y una hermana

Descripción del entorno físico

Biblioteca

Duración de la entrevista

27:40 min

Hora de inicio

08:45 am

Hora de término

09:13 am

Observaciones:

“X”: nombre Sujeto 9

“A”: nombre hermana Sujeto 9

“B”: nombre amigo Sujeto 9

“C”: nombre técnico del nivel de Sujeto 9

“D”: nombre educadora del nivel de Sujeto 9

Entrevista se interrumpe cuando Sujeto 9 pide ir al baño (al minuto 13:00 de la grabación)

Desarrollo de la entrevista

(Presentación)

E: Ya, voy a dejar esto acá *(dejando grabadora a un lado de la mesa)* Vamos a estar grabando para que no se me olvide nada de lo que me digas ¿Ya? ¿Estamos de acuerdo?

S9: *(susurrando)* Ya

E: ¿Te parece bien?

S9: Si

E: Ya gracias

S9: ¿Querí *(sic)* que haga un video?

E: Es, no es como un video de solo la voz

S9: *(susurrando)* Ya

E: No vamos a aparecer nosotros, solo la voz. Lo que tú hables lo que yo hable para que yo lo pueda anotar *(dando vuelta hojas de cuaderno)* Ya, mira ¿Te cuento algo?

S9: Ahora está ahí *(señalando grabadora)*

E: Si ahora está ahí y no lo vamos a tocar *(susurrando)* Mira, no nos molesta

S9: Ahora todo está ahí lo que dijimos

E: *(riendo)* Si, exacto ¿Es mágico no?

S9: *(sonríe)*

E: Mira “X”, te cuento que el profesor Carlos ¿Te acuerdas del profesor Carlos?

S9: Si

E: Me dio una tarea, pero yo no entiendo la tarea entonces quería pedirte tu ayuda ¿Me podrías ayudar por favor?

S9: Si

E: Mira, el profesor Carlos que es la Infancia ¿Tú sabes qué es?

S9: Parece que la vo (sic) pero no lo es
E: ¿Parece que la voz?
S9: Si, pero no lo es
E: Ya ¿Eso tú crees que es Infancia?
S9: (*asiente con la cabeza*)
E: Ya ¿Y que más crees que es Infancia?
S9: Parece cuando alguien habla y estas en un video, lleva, está grabado en el celular y ahora está en todas las computadoras del mundo y en todos los celulares del mundo y en todos los nocbuc (sic)
E: Wow
S9: (*sonriendo*) Porque ya sabes
E: ¿Y qué puedo poner que se parece a Infancia?
S9: Las dos cosas
E: ¿Qué dos cosas?
S9: Eh, lo que te dije
E: Ya
S9: Todas las cosas que te dije
E: ¿Y algo más se te ocurre?
S9: Mm, cuando, cuando lo que pasa es que la Infancia es muy importante, si no la hací (sic), si no la hací (sic) no vay (sic) a aprender cosas de la Infancia
E: (*susurrando*) Muy bien
S9: Eso es todo
E: ¿No me quieres contar algo más que tú crees sig...?
S9: (*interrumpe*) No si no sé nada más de Infancia
E: Ah, pero sabes harto, me estás ayudando mucho "X". Oye, también me preguntan en mi tarea ¿Sabes que es un adulto?
S9: Los adultos son personas mayores
E: Ya
S9: Que cuidan a los niños
E: Yaa
S9: Para que no se lastimen
E: Ya ¿Qué más?
S9: Y los cuidan con mucho amor para que, para que no se vayan, no se vayan a otra casa con otro padres
E: (*susurrando*) Ya
S9: Y también nunca, siempre hay que darle lo que quieren o, oohh se van a ir
E: Yaa ¿Y que más crees que es un adulto?
S9: También es una persona amada por su familia
E: Que lindo
S9: Porque, porque los adultos también tienen padre, no se crearon entre si
E: (*susurrando*) Ya
S9: Y nada mas
E: Wow. Oye ¿Y sabes que hacen los adultos?
S9: Si, cuidan a los hijos
E: (*asiente con un sonido*)
S9: Y los bañan
E: (*susurrando*) Ya

S9: Los visten y van al colegio los niños
E: Ya ¿Y que más hacen los adultos?
S9: Los adultos también, ellos, se ac-en la noche se ponen su pijama y se acuestan en la cama
E: Ya
S9: Y también, en el día, se levantan, se ponen su ropa, van pa'bajo (sic) toman desayuno y hacen las otras cosas que tienen que hacer
E: ¿Cómo que cosas tienen que hacer?
S9: Como, si traba-mi papá trabaja en el trabajo para aprender yyy, y así podría, y si es constructor y alguien y ya terminó de aprender cosas
E: Yaa
S9: Y traba-va al trabajo, en su, en su, en su auto
E: (*susurrando*) Ya
S9: Y después toma la grúa, un camión, o sea uno c-y también un camión que tiene como, como una pala así (*con la mano imita una pala e imita sonido de agarrar algo y botarla*)
E: Wow
S9: Porque eso lo conozco, porque está (*vuelve a hacer sonido anterior*) y ah-y cuando se-y apuesto a que tienen un botón y se, y se va pa'tras (sic) ¡toda! la tierra
E: Wow. Qué bueno tu-el trabajo de tu papá, oye pero es...
S9: (*interrumpe*) ¡No! Pero ese no e' (sic) él todavía está aprendiendo
E: Ah ¿Está aprendiendo para hacer todo eso?
S9: Si eso te estoy explicando
E: Ya. Oye, entonces tu papá es un adulto
S9: Si
E: Y tu mamá
S9: Naa, una adulta
E: Ah ¿Y hace lo mismo que tu papá?
S9: No
E: ¿Qué hace tu mamá?
S9: Ahm, hace otras cosas. Cuida a nosotros (sic) Ehm, si-nos deja ir a la plaza y también, nos ama
E: ¿Y a ti solamente o a quien más?
S9: A-¿Sabí (sic) que tengo una hermana?
E: ¿A tu hermana también?
S9: Sí, se llama "A" ya ta-y también ama a mis mascotas que me compra-que me compraron ayer
E: (*sonriendo*) Oh, qué lindo ¿Y qué mascota es?
S9: Es un bulldog inglés
E: Wow ¿Debe ser bonito?
S9: Si
E: Que bien. Oye "X" cuéntame, me dijiste cosas que hacen los adultos ¿Tú sabes lo que no hacen?
S9: Ellos no-no van a la plaza a jugar
E: Yaa
S9: No escalan árboles y tampoco nunca hacen desorden
E: (*susurrando*) Ya
S9: Y nunca, nunca jamás se hace eso
E: (*susurrando*) Ya
S9: Los adultos respetan las cosas que tienen que hacer
E: (*susurrando*) Ya, muy bien ¿Me quieres contar algo más?

S9: Mm, no
E: No, oye ¿Te gustaría ser alguna vez adulto?
S9: Sip (sic)
E: ¿Por...?
S9: (*interrumpe*) ¿Pero te digo cuanto años tengo ahora?
E: ¿Cuántos años tienes ahora?
S9: Cinco
E: (*hace cara de asombro*) Ohh
S9: Y ya no tengo cuatro
E: (*sonriendo*) Estas más grande
S9: Si
E: Oye ¿Y cómo te gustaría ser como adulto?
S9: Ehm, con lentes porque tengo lentes
E: ¿Tendrías lentes entonces...?
S9: (*interrumpe*) ¡Nooo! Si yo tengo lentes en mi casa, se me quedaron
E: Ah, ya pero como adulto ¿Tendrías lentes también?
S9: Si
E: Ya ¿Y qué harías como adulto?
S9: Ehh, haría todas las cosas que te dije
E: Ya ¿Me quieres contar algo más que harías?
S9: Mmm, no se me ocurre nada más
E: No, no importa, lo que tú me quieras contar. Oye, mira me dijiste entonces lo que es un adulto
¿Tú sabes lo que es un niño?
S9: Un niño es un, es un ser, pero un ser chico
E: (*susurrando*) Ya
S9: Que va a la plaza y escala arboles
E: Ah, muy bien
S9: Juega a los juegos, juega con sus amigos, con-saca su pistola y a veces juega de-a las pistolas, a los policías o a los matazombie
E: (*susurrando*) Ya ¿Y que más hacen?
S9: Ehm, también hacen lo que quieren en la plaza
E: ¿Y en otros lugares?
S9: Ellos
E: ¿También hacen lo que quieren?
S9: Si, a veces o sino sus padres lo retan
E: Ya ¿Y sabes que no hacen los niños?
S9: Lo que no hacen es hacer desorden no hacen, meterse debajo de la cama no lo hacen
E: Ya
S9: Y tampoco saltan en la cama
E: Ah, muy bien ¿Me quieres contar algo más?
S9: Mm a ver, tampoco, y ellos todavía tienen, también (*mirando cuaderno de entrevistadora encima de la mesa y cambia hoja hacia atrás*) Es que quería regresar a esta página, porque lo que pasa es que también van al colegio
E: Van al colegio también
S9: Si, ahora esta página que se me olvidó decirte lo de lo otro (*vuelve a cambiar página de cuaderno a la actual*)

E: No, no te preocupes
S9: (*suspira*) Y nada mas
E: Muy bien. Oye ¿Pero entonces tú crees que hay una diferencia entre un adulto y un niño?
S9: Em sí, porque primero los adultos son chico, son niños, y los niños primero son guagua, los niños primero son guagua después son niño, después son adulto, después son anciano
E: (*susurrando*) Ya, muy bien ¿Y en que más se diferencian?
S9: Se diferencian que después cumplen mucho años los ancianos se van a morir
E: Ya ¿Y tú crees que un adulto y un niño hacen cosas diferentes?
S9: Si porque todo lo que te dije son cosas diferentes
E: Como por ejemplo, a ver, ayúdame a recordar ¿Qué hacen diferente?
S9: Ehm, lo diferente es que los niños, lo que hacen es escalan arboles
E: (*susurrando*) Ya
S9: Ellos pa-ellos, es mejor que tú veas las palabras ahí (*señala cuaderno*) así tú vay (sic) a saber
E: Ah ya muy bien. Aquí voy a recordar entonces, viendo mi cuaderno
S9: Si
E: (*susurrando*) Muy bien. Oye, ¿Pero tú crees que un adulto y un niño pueden hacer cosas iguales?
S9: No
E: ¿Por qué? ¿Por qué tú crees?
S9: Hacen cosas casi mismas porque ellos se visten, se acuestan, se ponen el pijama, se levantan, toman el desayuno, van al colegio
E: ¿Eso hacen igual? ¿Qué un niño?
S9: Si
E: Ya ¿Todo eso?
S9: Todas las personas, todas las personas van al, al colegio o a otras cosas que son casi iguales
E: Son casi iguales. Muy bien (*dando vuelta hoja de cuaderno*)
S9: ¿Ahora me puedo ir tía?
E: Espérame un poquito si falta muy poquito. Oye entonces ¿No crees que se aparecen en algo más?
S9: Mmm, mm, no
E: ¿No? ¿Y tú crees que hay una diferencia entre un niño y una niña?
S9: Si
E: ¿Cómo cuál?
S9: Porque ellos van a la plaza, hacen las cosas que quieran, eso es todo lo mismo que hacen
E: Ah, entonces ¿Son iguales tú crees?
S9: Si
E: ¿Y hacen cosas diferentes?
S9: Sip (sic) porque los niños juegan con los autos y las niñas a las muñecas
E: Ahh ¿Y en que más son diferentes?
S9: Son diferentes porque ellos juegan con su, con, con un, con su “Woody” que es de la película de “Toy Story”
E: Ya
S9: Y la otra juega con la “Jessie” de la película de “Toy Story”
E: Ah, la “Jessie”, ya ¿Y tú con que juegas?
S9: Con mi “Bos”, mi “Bos”, ya no tengo mi “Bos” porque un amigo mío “B” me lo, me lo tiró desde un juego y se le salió el brazo
E: Puucha (sic)
S9: Le dije que no, pero juego (sic) con mi “Woody”

E: (*sonriendo*) Ah, que entrete (sic) ¿Y te gusta?

S9: Sip (sic) y también tengo un, tengo una colección “Max Steel” y también tengo una colección “Transformers” y a veces juego con los “Max Steel” y a veces con los “Transformers”

E: ¿Y las niñas podrían jugar con los “Max Steel” o con los “Transformers”?

S9: Sip (sic) porque los niños tienen que compartir

E: ¿Y pueden compartir con las niñas?

S9: Si

E: ¿Y tú crees que un niño y una niña hacen cosas iguales?

S9: ¡Pero si ya te lo dije! ¡En la plaza!

E: (*ríe*) Pero se me olvida “X” perdóname, mira por eso estoy grabando ¿Ves? Para que no se me olvide. Oye pero ¿Tú crees que hay una diferencia entre un adulto y una adulta?

S9: Hacen todas las cosas mismas

E: ¿Hacen lo mismo? ¿Tú crees que un adulto y una adulta son iguales?

S9: Si, porque, porque, las, las, cuando tienen esposo, la mu, la mu, la-las mujeres tienen, tienen trabajo, pero, pero de las profesiones

E: Ah, como las que vimos

S9: Si, escoge ser policía y va atrapar ladrones

E: ¿Quién? ¿El adulto o la adulta?

S9: La adulta

E: Muy bien ¿Se parecen en algo más?

S9: Se parecen porque si su tono de piel es morena y también es moreno y su hijo es moreno y su hija es morena

E: (*asiente con un sonido*)

S9: Son, son, son igual en todo, igual en la piel

E: ¿Y no se diferencian en algo?

S9: Se diferencian porque los hombres tienen el mismo tono-el mismo, si tienen el mismo tono de pelo en la familia y la mujer tiene el mismo tono de pelo, el mismo tono de pelo en la familia y tienen la misma forma de pelo que el papá y el hijo y la mamá tiene el mismo pelo que la hija

E: Ah ya, entonces en eso se diferencian

S9: Si

E: ¿Y tú crees que se diferencian en algo más?

S9: No

E: ¿No? ¿Y tú crees que un hombre y una mujer son diferentes?

S9: Ehm, pérate (sic) un poquito que quiero ir al baño (*se levanta de su silla*)

E: Ya, voy a para aquí, te espero, anda, anda
(*entrevistadora pausa grabadora*)
(*entrevistadora vuelve a encender grabadora*)

E: Ya, entonces empezamos a grabar de nuevo

S9: ¿Por qué?

E: Cuéntame ¿En que estábamos entonces? Enn...

S9: (*interrumpe*) Tú léelo ahí (*señala hoja de cuaderno*)

E: Ahhh, ya me acuerdo ya, estábamos, ah tú me estabas diciendo en que eran diferente un hombre y una mujer

S9: Si

E: Ya

S9: Y tú ve que es

E: Ya, pero ya lo anoté ¿Qué más crees?
S9: Ehm creo que también pueden ser iguales porque ¿Te acorday (sic) la cosa que te dije en la otra página?
E: Si
S9: También pueden hacer eso, las mismas cosas. Las mamás van al mismo, al mismo trabajo de construcción y el papá va a la misma parte de construcción que la mamá
E: Ah muy bien
S9: Quiero
E: Sigue
S9: Quiero ver (*mirando grabadora*)
E: Sin tocar nada
S9: Quiero ver qué era eso
E: (*riendo*)
S9: Un barco
E: Si, una imagen de un barco. Ya dejémoslo ahí, gracias (*moviendo a un lado grabadora*)
Dejémoslo tranquilo
S9: Ya (*moviendo grabadora*)
E: Déjalo acá por favor
S9: Ya
E: Dejémoslo al centro (*vuelve a mover grabadora dejándola entre los dos y tapándola*)
S9: Ya no se ve
E: Entonces ¿Me quieres contar algo más?
S9: Mmm
E: Porque yo sé que tú sabes mucho y yo-a mí me interesa que tú me digas todo
S9: Ehm
E: Porque tú me estas ayudando con mi tarea, por eso te pedí ayuda
S9: Pero podriay (sic) hacerlo con otros niños
E: (*susurrando*) Si
S9: Y podriay (sic) pedirle a dos niños que, que te digan que creen que son las cosas
E: Buena idea, si lo voy a hacer ¿Pero tú me quieres contar algo más?
S9: Mm, a ver, si
E: Ya dime
S9: También pueden hacer como, espera tengo que pasar a esta página (*cambiando hoja de cuaderno a la siguiente página*)
E: Ya, pasemos a la siguiente página
S9: También pueden hacer cosas distintas como las mamás de policías
E: Ya
S9: Y el papá constructor
E: Yaa
S9: Y cuando los hijos se hacen grande va a ser una, una, una que trabaja en los bancos y-y el niño policía con su, con su papá
E: (*susurrando*) Muy bien. Que interesante “X” ¿Me quieres contar algo más?
S9: Eh, a ver, no
E: ¿No? Mira ¿Quieres jugar un juego?
S9: (*susurrando*) Si
E: Muy pequeño, con esto terminamos

S9: Si pero yo sé uno muy divertido
E: Ya pero mira, después intentemos ese. Ahora te quiero proponer algo. Imaginemos que tú eres el profesor y yo soy la estudiante
S9: Ya
E: ¿Qué harías tú como profesor?
S9: Yo te diría que, que tú te paraste a jugar, con los-que tú fuiste, estabas haciendo una tarea y fuiste a leer libros y yo te dije-y yo te dije “vuelve a hacer la tarea”
E: Ya, muy bien
S9: O ¡Te voy a castigar!
E: Ya ¿Y que se te ocurre que haría yo como estudiante?
S9: Quee, que hagas la tarea bien
E: Ya
S9: Para que poday (sic) leer los libros que queray (sic)
E: Ya, entonces imaginemos que tú eres el profesor y yo soy la estudiante ¿Qué harías tú ahora?
S9: Yo haría queee, en el día que fuimos, el día mágico
E: Ya
S9: De paseo, y volvimos adonde la tía “C”, donde la tía “D” y la tía, y la tía, la tía “C”, con la tía “C” se volvieron malas, estaban haciendo puro desorden y nosotros venimos y botábamos y limpiábamos y murieron esa abomina-las personas que le metieron en esa bolsa para que desordenaron para que ya no quieran el tener todo limpio
E: ¿Tú qué harías como profesor en esa situación?
S9: Limpiaría para rescatar a las (*con mano roza cara de entrevistadora*) Uy, lo siento tía
E: (*ríe*) No te preocupes, no me dolió, dale sigue
S9: Para, para que, para que no, para que no se queden con esa bolsa de basura y no desordenen para siempre
E: (*susurrando*) Ya
S9: Para, y para que ellos mueran
E: (*susurrando*) Ya, muy bien ¿Y yo que haría como estudiante ahora? ¿Qué crees que podría hacer ahora?
S9: Podrías hacer, en el recreo jugar con tus amigas a lo que quieras
E: Ah, muy bien ¿Y tú como profesor podrías jugar con tus amigos y hacer lo que quieras?
S9: Sí, como los amigos profesores, que son amigos todos los profesores son amigos
E: ¿Y tú podrías jugar conmigo como estudiante y hacer lo que queramos?
S9: Sí, pero no quiero tener bigote porque no me gustan
E: Pero imagina que eres un profesor sin bigote
S9: Yaa
E: ¿Y que podríamos jugar juntos? ¿Te imaginas?
S9: Podríamos jugar a “Sonic” porque hay mujeres
E: (*asiente con un sonido*) ¿Tú como profesor y yo como estudiante podríamos jugar a “Sony”?
S9: Si porque hay tres mujeres. Una es “Rose” y tira fuego, una es “Jamy” que tiene un martillo y aplasta y una, y una que es coneja pero no la conozco y es temerosa
E: Ah sí me acuerdo
S9: Y te-y hay otra que es una murciélaga
E: Wow
S9: Y no s-y no sé cómo se llama y ella tiene el poder de enamorar
E: Oye ¿Y qué más se te ocurre que podrías hacer como profesor?

S9: Pérate (sic) pero nos falta escoger cual. Y también ¿Cuál escogí (sic)?
E: Ehhh, la coneja
S9: ¡Pero esa no tiene niún (sic) poder!
E: Pero no grites, mira, recuerda que estamos en la biblioteca
S9: Ay, cierto. Pero no tiene niún (sic) poder
E: No importa, es mi elección ¿Yo puedo elegir como estudiante cualquiera?
S9: Si, pero...
E: (*interrumpe*) ¿Y tú como profesor cual escogerías?
S9: Hay, hay muchos, uno es un ninja, otro es “Nuckles”, otro se llama “Silver” otro “Shadow”, otro es “Sonic” verde, otro es “Sonic” normal
E: Ya ¿Y cuál escogerías?
S9: Mm, “Silver”
E: Mm, buena elección. Oye, ya...
S9: (*interrumpe*) Si, pero espérate...
E: Pero imaginemos que terminamos...
S9: (*interrumpe*) Pero “Silver” tiene otra con un esta de luz ahí
E: (*asiente con un sonido*)
S9: Para, para, para que pueda flotar
E: Ya, y si imaginamos que terminamos de jugar, volvamos entonces, tú eres el profesor soy la estudiante ¿Qué harías tú ahora como profesor?
S9: Cuand-volveríamos a la sala
E: Ya
S9: Y si-y va a ser la hora de irse a la casa y decimos “adiós tío”
E: ¿Quién diría eso?
S9: Tú
E: Yo diría “¡Adiós tío!” ¿Y tú que dirías?
S9: “Adiooos”
E: (*susurrando*) Adiós, bien. Y ¿Sería?
S9: Si
E: ¿Y si cambiamos? ¿Y si yo soy la profesora y tú el estudiante que se te ocurre que haría yo como profesora? ¿Qué podría hacer ahora?
S9: Mmm, pero tú tení (sic) que pensar esta vez
E: (*susurrando*) Ya
S9: Porque tú erí (sic) la profesora
E: ¿Y tú no me puedes decir tú como estudiante que puedo hacer yo como profesora?
S9: Si, si puedo
E: ¿Qué podría hacer yo?
S9: Podriay (sic) hacer que, podría-que yo estaba yo estaba leyendo y tú me dijiste “hora de irnos” y...
E: (*interrumpe*) Entonces ¿Tú estás leyendo?
S9: Si
E: Imaginemos tú estás leyendo, y yo vengo
S9: Porque yo leí todo el día, ya no fui al recreo y me perdí de todo el recreo porque parece que era el rato muy largo
E: Mm, muy bien, entonces yo digo “hora de irse” ¿Y tú qué harías?

S9: Siguiendo leyendo el libro porque pie-porque yo, porque yo voy a-porque en este voy a imaginar de estudiante que me gusta leer muchos libros
E: Ya ¿Y si yo digo “hora de irnos”, tú qué harías?
S9: Seguiría leyendo el libro
E: Ya ¿Y yo que haría después como profesora?
S9: Recogería (sic) la ropa y me pondría en el tren
E: ¿De qué?
S9: Deeee, en el tren
E: ¿Qué tren?
S9: ¡En el tren! Como de, cuando, cuando vamos alguna parte como a la fila, como, cuando vamos de paseo en el día que limpiamos
E: Ahhh, ya
S9: O yendo al recreo ahí también...
E: (*interrumpe*) ¿Pero ahí que haría? ¿Qué haría antes de ponerte en el tren?
S9: Me nombran
E: Ya
S9: Y voy
E: Ya, y si no te nombro ¿No vas?
S9: Mm, no porque hay que, porque o sino tienen que- “yo no te he llamado” y tendríay (sic) que volver
E: ¿Adonde? ¿Volver adonde?
S9: A tu puesto
E: Ya ¿Y te gustaría volver a cambiar? ¿Tú ser el profesor y yo la estudiante?
S9: No
E: ¿O quieres seguir siendo estudiante?
S9: Yo no quiero nada porque ya ir pa’la (sic) sala
E: ¿Terminamos entonces el juego?
S9: Si
E: Pero ¿No quiere-no te gustaría volver a ser profesor?
S9: Mmm no
E: ¿No?
S9: Ahora el juego más divertido se llama “Gallito inglés”
E: Ya pero antes de jugar “Gallito inglés” ¿No quieres seguir jugando al profesor?
S9: No
E: Ya entonces vamos a terminar de grabar
(*entrevistadora detiene grabadora*)
(*S9 y entrevistadora se levantan de sus puestos y abandonan Biblioteca*)

Anexo 10: Transcripción Entrevista Individual 10

Participantes de la entrevista

E: Entrevistadora (Constanza Fernández)

S10: 4 años de edad, género femenino, expresa espontaneidad y una personalidad extrovertida, convive con ambos padres y un hermano

Descripción del entorno físico

Pasillo del colegio

Duración de la entrevista

22: 57 min

Hora de inicio

11:20 am

Hora de término

11: 43 am

Observaciones:

“X”: nombre Sujeto 10

“A”: niña que conoce Sujeto 10

“B”: niño que conoce Sujeto 10

“C”: niño que conoce Sujeto 10

“D”: nombre de niño que entrevistadora cambia por “B”

“E”: nombre de mamá Sujeto 10

“F”: nombre de mujer que conoce Sujeto 10

Entrevistadora y Sujeto 10 sentadas en una banca del patio del colegio durante toda la entrevista, la mayor parte del tiempo un Primero Básico del mismo establecimiento juega en el patio. Ocasionalmente, personas (estudiantes y adultos del establecimiento) caminan al lado de ambas durante la entrevista.

Sujeto 10 se encontraba con bastante tos debido a un resfrío que tenía durante esa semana, necesitando tomar agua constantemente, interrumpiendo por breves minutos la entrevista

Sujeto 10 nombra juego como “Sulfi” o “Surfi” que se infiere corresponde al juego en línea llamado “Subway Surfers”

Desarrollo de la entrevista

(Presentación)

E: Te cuento, voy a dejar esto aquí *(deja grabadora a un lado de banca)* para grabar ¿Te parece bien que grabemos?

S10: Ya

E: Para que no se me olvide nada de lo que hablemos ¿Te parece bien?

S10: Si

E: Ya, mira, pongámonos cómodas entonces *(moviéndose en banca)* y mira

S10: *(tose)*

E: ¿Estas resfriada?

S10: *(asiente con la cabeza)*

(voces de personas que van pasando alrededor)

E: Oye “X”

S10: ¿Qué?

E: Mira, necesito que me prestes atención
S10: *(mirando a estudiantes jugar en patio del colegio)*
E: ¿Me puedes mirar?
S10: *(sacando algo del bolsillo)* Oh, me apareció algo delante de mis manos (sic) Oh, me apareció una plasticina *(tomando un pedazo pequeño de plasticina en sus manos)*
E: *(ríe)* Ya, mira “X” ¿Me puedes prestar atención un poquito?
S10: Ya
E: Mira, siéntate un poquito derecha para que estemos frente a frente
S10: *(se mueve de su puesto colocándose en posición casi frontal a entrevistadora)*
E: Porque recuerda que mirándonos así sabemos que estamos escuchándonos. Entonces yo mirándote a ti yo sé que tú me estas escuchando y tú sabes que yo te estoy escuchando a ti, porque me miras
S10: *(mirando a los ojos a entrevistadora)*
E: Oye, mira, te cuento, el profesor Carlos me dio una tarea, y yo no la entiendo entonces necesito que me ayudes por favor ¿Tú me podrías ayudar?
S10: *(susurrando)* Si
E: ¿En serio?
S10: *(susurrando)* Si
E: Mira, me preguntan ¿Qué es la Infancia? ¿Tú sabes que es Infancia?
S10: No
E: ¿No? Pero ¿Qué podría poner que se parece a Infancia?
S10: No sé
E: ¿Qué se te ocurre que es Infancia?
S10: ¿Infansa? (sic)
E: *(asiente con un sonido)*
S10: Mmm ¿Infansa? (sic)
E: Infancia
S10: No sé *(mirando estudiantes que siguen jugando en patio del colegio)*
E: ¿Te gustaría que conversáramos mejor en la sala?
S10: Mmm ¿No?
E: Para que no estés distraída ¿Del resto?
S10: *(susurrando)* Ya
E: ¿Si? O seguimos acá, tú dime
S10: *(sonriendo)* Seguimos acá
E: Ya pero necesito que me prestes atención, por favor
S10: Ya
E: Entonces ¿No sabes, no se te ocurre lo que puede ser Infancia?
S10: *(niega con la cabeza)*
E: ¿Has escuchado esa palabra antes?
S10: No
E: ¿No? ¿No te imaginas que puede ser?
S10: *(tosiendo y negando con la cabeza al mismo tiempo)*
E: ¿No?
S10: *(continúa tosiendo)*
E: ¿Se parece a alguna palabra? ¿Infancia?
S10: No

E: ¿No? ¿No te suena a otra palabra?

S10: No

E: Oye ¿Y tú sabes lo que es adulto?

S10: Si

E: ¿Qué es adulto?

S10: Es cuando una mamá se pone glande (sic)

E: Una mamá se pone grande, ya ¿Y que más es un adulto?

S10: Cuando crecemos

E: Cuando crecemos, ya

S10: Cuando comemos

E: Cuando comemos ¿Qué más?

S10: Cuando almorzamos

E: Cuando almorzamos
(*voces de hombres caminando al lado de ambas*)

S10: Cuando dormimos

E: ¿Cuándo qué?

S10: (*levantando levemente la voz*) Cuando dormimos

E: Dormimos, eso, bien fuerte. Cuando comemos, cuando dormimos, cuando crecemos ¿Sabes que más es?

S10: ¿Qué?

(*gritos de estudiantes jugando en cancha al lado de patio del colegio*)

S10: No

E: (*susurrando*) ¿No? ¿Y tú sabes que hacen los adultos?

S10: También toman café, ven un poco el celu (sic)

E: Toman café, ven un poquito el celu (sic)

S10: Ehhh

E: ¿Qué más?

S10: Ven tele

E: Ven tele, ya

S10: Se sientan un ratito (sic)

E: Se sientan un ratito (sic)

S10: Hacen la leche

E: (*susurrando*) Ya

S10: Hacen el almuerzo. Andan en auto, caminan (*susurrando*) No sé qué mas

E: Muy bien “X”, me estas ayudando mucho con mi tarea. Oye “X” ¿Y tú sabes lo que no hacen los adultos?

S10: ¿Qué no hacen? Ah, sí, no jueban (sic)

E: No juegan ¿Y que más no hacen?

S10: Hacen asedo (sic) hacen aseo también

E: Hacen aseo también

S10: (*sonriendo*) Eso me acordé

E: (*sonriendo*) Muy bien, cuéntame de todo lo que te acuerdes
(*sonido de reja de sala continua a banca donde ambas están sentadas*)

E: Por favor

S10: No juegan y, o, o también ordenan

E: Ordenan ¿Y que más no hacen? Me dijiste que no juegan

S10: Y, también ordenan
E: Ordenan
S10: Eso má (sic)
E: Muy bien. Oye “X” ¿Y tú sabes lo que es un niño?
(voces de hombres conversando en patio del colegio)
S10: Cuan, cuando se pone así este porte *(con su mano indica una altura paralela a la suya sentada en banca)*
E: ¿Cómo que porte?
S10: Este *(continua haciendo misma indicación de porte)* Como estoy yo
E: ¡Ah! Como tu porte
S10: *(asiente con la cabeza)*
E: Yaaa
(gritos de estudiantes jugando en patio del colegio)
E: ¿Qué más es un niño?
S10: Ehm, no me acuerdo
E: No importa, lo que tú te acuerdes “X”
S10: *(mirando plasticina en su mano)*
E: ¿Sabes que hacen los niños?
S10: Juegan
E: Juegan ¿Qué más hacen?
S10: Amuezan (sic) Duemen (sic) Yo cuando tenía tes (sic) años no dormía pero ya ahora duemo (sic)
E: ¿Y te gusta dormir?
S10: Si
E: *(susurrando)* Muy bien ¿Y que más hacen los niños?
S10: Juegan saltar, juegan saltando. Eso un niño hace namá (sic)
E: ¿Y sabes que no hacen los niños?
S10: ¿Qué no hacen?
E: ¿Tú sabes?
S10: No
E: ¿No?
S10: Ah, sí, no hacen el amuezo (sic), no toman café, eso no hacen *(ríe)* Yo el otro día en si...
E: *(interrumpe)* ¿El otro día qué?
S10: Yo el otro día encedé (sic)
E: ¿Enceraste?
S10: Si
E: ¿Qué es encerar?
S10: Cuando uno ordena para que no se pongan adañias (sic)
E: Wow ¿Y te gustó encerar?
S10: Si
E: ¿Y con quien enceraste?
S10: Con mi abuelita
E: ¿Y tú abuelita es un adulto o es un niño?
S10: Un adulto
E: Ahh ¿Y que hace tu abuelita?

S10: También cocina, y toma cuchidos (sic) hace el admuezo (sic) toma café, come pan, eso nomá (sic) hace

E: Come pan. Oye ¿Y tú crees que un adulto y un niño son diferentes?

S10: Mm, no

E: ¿No? ¿Tú crees que un adulto y un niño son iguales?

S10: Mm, yo algunas veces me pongo como mi papi, algunas veces como mi mami

E: Yaa ¿Y cómo son esas veces? ¿Me puedes dar ejemplos por favor?

S10: Mm, es como cuando duemen (sic)

E: Ahh ¿Eso hacen igual?

S10: Si

E: ¿Y un adulto y un niño hacen cosas diferentes?

S10: (tose) No

E: ¿No? ¿Un adulto y un niño hacen las mismas cosas?

S10: Mm, no

E: ¿No? ¿Qué hacen diferente?

S10: Los niños jueban (sic) y las mamá enceran, solo enceran

E: ¿Y las mamás pueden jugar?

S10: No, no solo algunas veces jueban (sic)

E: (asiente con un sonido) ¿Juegan a lo mismo?

S10: No

E: ¿A que juegan las mamás?

S10: Alguna, algunas veces mi mami juega al sulfi

E: ¿A la que?

S10: Al surfi

E: ¿Qué es eso? ¿Cómo se juega?

S10: Así (hace gesto de arrastrar algo con ambas manos en el aire) Así (vuelve a repetir gesto con manos)

E: ¿Y que usa para jugar?

S10: Patinetas, codel (sic)

E: Ahh

S10: Los trenes, guarda torpedos

E: ¿Guardan qué?

S10: El guada (sic) el policía

E: Ah, el guardia, el policía ¿A eso juega la mamá?

S10: (susurrando) Si. Yo también juego a eso

E: ¿Y juegan juntas?

S10: (asiente con la cabeza)

E: Wow ¿Y te gusta jugar?

S10: Si

E: (susurrando) Muy bien ¿Y tu mamá y tu hacen cosas diferentes?

S10: Mm, no

E: ¿Tú y tu mamá hacen las mismas cosas?

S10: Algunas veces yo hago las mismas cosas que mi mamá

E: (susurrando) Ya

S10: Pero yo no cocino

E: Ah ¿Eso hacen diferente?

S10: *(asiente con la cabeza)*
(voces de mujeres conversando en patio del colegio)
S10: Tampoco tomo café
E: *(susurrando)* Muy bien
S10: Ahora mi mamá toma, prepara un café, no, leche temprano (sic)
E: ¿Y tú tomas leche?
S10: *(tose)* Esas son cosas diferentes
E: Ah, tu mamá toma leche temprano
S10: Si, algunas veces yo cedo (sic) con mí, y mi mamá también esa, también son cosa diferente
E: Muy bien “X”. Oye “X”
S10: ¿Qué?
E: ¿Y tú crees que hay alguna diferencia entre un niño y una niña?
S10: Mmm, no. Los niños tienen pene y las niñas, las niñas vagina
E: ¿En eso se diferencian?
S10: *(mueve vaso con jugo encima de banca)* Ah, mi jugo, se, se mueve
E: No, pero no se cae, no te preocupes *(dejando vaso con jugo al medio de banca)* Oye “X”, entonces ¿Tú crees que un niño y una niña son iguales?
S10: No
E: ¿Por qué no son iguales?
S10: Porque no, yo con la “A” somos iguales porque tenemos el (sic) misma vagina
E: Yaa ¿Y en que más se diferencia un niño de una niña? Aparte de que las niñas...
S10: *(interrumpe)* Y el “B” con el “C” tienen (sic) pene, esos son iguales
E: *(asiente con un sonido)* ¿Pero entre un niño y una niña? Por ejemplo tú y el “D” ¿En qué se diferencian?
S10: ¿Cua-Tú sabes que se llama “D”?
E: Tú me dijiste ahora que se llamaba “D”
S10: ¿Cuál “D”?
E: ¿Cómo se llamaba?
S10: “B”
E: “B”, perdóname, perdóname, “B”, tú y “B” ¿En que son diferentes?
S10: Porque él tiene (sic) pene y yo vagina
E: *(susurrando)* Ya ¿Y en eso solamente son distintos?
S10: *(tose y niega con la cabeza al mismo tiempo)*
E: ¿En qué más?
S10: *(tose)* El “B” juega
E: ¿Y tú juegas?
S10: Si
E: *(susurrando)* Ya ¿Y tú y el “B” hacen cosas distintas?
S10: Si
E: ¿Qué hacen distinto?
S10: Tomamos leche, amozamos (sic), domimos (sic), esas cosas
E: Ah, entonces hacen cosas iguales
S10: *(susurrando)* Si. Yo todavía duermo (sic) con mi mamá, pero yo el otro (sic) día dormí (sic) sola en mi cama
E: Wow, te felicito ¿Te gustó dormir sola en tu cama?
S10: Si

E: Que bien
S10: Yo no me, no me molestaron las arañas
E: Ah que bien. Porque enceraste
S10: (*sonríe*)
E: Oye “X”, entonces ¿No crees que hacen algo distinto un niño y una niña?
S10: Si hacen algo distinto
E: ¿Qué hacen distinto?
S10: Jugamos, tomamos leche, armozamos (sic) domimos (sic) esas cosas hacemos
E: Ya ¿Y juegan lo mismo un niño y una niña?
(*sonido de reja de sala continua a banca donde ambas están sentadas*)
E: ¿Juegan a lo mismo?
S10: (*tose*) Si
E: Por ejemplo, tú con el “B” ¿Juegan a lo mismo?
S10: Si
E: ¿A que juegan?
S10: A las ponys. El “B” tiene un caballo
E: ¿Si? ¿Y juegan los dos los ponys?
S10: Si, y la “A” también y el “C” también
E: (*sonriendo*) Que bien
S10: Todos tenemos ponys
E: Que entretenido ¿Y no tienen algún juguete distinto?
S10: Mm, no
E: Ah, muy bien. Oye “X” ¿Tú crees que hay alguna diferencia entre un adulto y una adulta?
S10: Mmmm, los papás, los papás se chube (sic) al techo, las mamás no
E: Ya
S10: Por eso no son iguales (*tose*)
E: Las mamás, los papás se suben al techo y los, y las mamás no
S10: (*susurrando*) No
E: Ya ¿Y que más hacen distinto?
(*voz de hombre hablando a través de parlante*)
E: Las mamás (*voz de hombre continúa*) ¿Tú crees que los adultos y las adultas son iguales?
(*voz de hombre en parlante se detiene*)
S10: Mm, no
E: ¿Por qué?
S10: Porque no
E: ¿Qué hacen distinto?
S10: Yo no veo que mi papá cocine
E: Yaa
S10: Solo el otro día cuando, acá en él, con mi mami “E” fueron a la feria y mi papi cocinó
(*voz de hombre hablando a través de parlante*)
E: (*sonriendo*) ¿Qué cocinó?
S10: Fidedos (sic)
E: Que rico ¿Y te gustaron?
S10: Si
E: Que rico
S10: Y habían con salsa, los fidedos (sic) me gustan

E: ¿Te gustan?
(sonidos de pájaros)
S10: *(asiente con la cabeza)*
E: Que bueno ¿Y hacen otra cosa distinta?
S10: *(tose)* No
E: ¿No? Muy bien ¿Y tú crees que hay una diferencia entre un hombre y una mujer?
S10: Mmm, mm, si pero no los pene y lav-y la vagina porque, porque el “B” nasó (sic) como un hombre y el “C” como un hombre y la “A” una niña y yo como una niña
E: *(susurrando)* Ya
S10: Eso no mas
E: ¿Y tú crees que los hombres y las mujeres hacen cosas diferentes?
(pausa)
S10: *(niega con un sonido)*
E: ¿No? ¿Tú crees que un hombre y una mujer hacen cosas iguales?
S10: Mm, no
E: ¿No?
S10: ¿Una mujer con mujer? Yo voy a pedir mucha “E”
E: ¿Tú vas a qué?
S10: *(sonriendo)* Voy a pedir muuucha “E”
E: *(sonriendo)* Vas a pedir muchas “E”
S10: *(ríe)* Si
E: *(ríe)*
S10: *(tose)*
E: Oye “X”
S10: *(tose)*
E: Pero me dijiste que tu papá no cocina, una vez cocinó
S10: *(tose)* Si
E: ¿Y que no hace tu papá?
S10: De nuevo, de nuevo, de nuevo mi mami si con la “F” se fueron a la feria y de nuevo cocinó mi papi
E: Ya
S10: Pero no me acordé que cocinó
E: No importa, lo que tú te acuerdes “X”
S10: Yo creo que cocinó pollo
E: Que rico ¿Te gusta el pollo?
S10: Si
E: A mí también ¿Y tu mamá hace algo que tu papá no haga?
S10: ¿Tu que vay (sic) a almorzar hoy día?
E: Ehhmm, uy no lo sé, a ver, pollo, si voy a almorzar pollo con tallarines
S10: ¡¿Ah?!
E: Que rico ¿No?
S10: Y yo voy a almorzar pollo con arroz
E: Que rico, vamos a almorzar algo muy rico las dos. Oye “X”, porque me dijiste que los papás se suben al techo y las mamás no
S10: *(tose)*
E: ¿Qué más hacen distinto?

S10: *(tose)*
E: ¿Tú sabes?
S10: *(niega con un sonido)*
E: ¿No?
S10: Yo, yo sé, yo, mira *(apuntando al patio del colegio)*
E: ¿Qué? *(mirando misma dirección)*
S10: Mira, acá ahora se ve dónde camina humano
E: ¿Los pasos?
S10: Si
E: Oh verdad, en el patio, tienes razón. Oye “X” *(ambas se miran frente a frente otra vez)* para terminar de conversar, entonces ¿Tú crees que hacen algo más diferente los hombres de las mujeres?
S10: *(mirando vaso con jugo)* Me queda poquito jugo
E: Ya, después vamos a ir a buscar más, no te preocupes
S10: *(mirando vaso con jugo)*
E: ¿Hacen algo distinto el hombre y la mujer?
S10: *(niega con un sonido)*
E: Oye “X” para terminar ¿Quieres jugar a algo?
S10: *(tose)*
E: ¿Juguemos un juego?
S10: *(tose)* Ya
E: Ya, para que vamos a buscar más jugo. Oye mira, imaginemos que tú eres la profesora y yo soy la estudiante
S10: Nuesto (sic) apodera-tú la pofesora (sic)
E: Pero tu ahora eres la profesora y yo soy la estudiante ¿Qué harías tu como profesora?
S10: ¿Yo?
E: *(asiente con un sonido)* ¿Qué se te ocurre?
S10: Nada *(sonríe)*
E: ¿Nada harías como profesora?
S10: No
E: ¿Por qué?
S10: Porque no
E: ¿Y yo que haría como estudiante? ¿Te imaginas?
S10: Mmm, hacer tareas
E: ¿Yo haría tareas?
S10: *(asiente con la cabeza)*
E: ¿Y qué más haría yo como estudiante?
S10: *(jugando con plasticina en banca)* El puente
E: *(mirando plasticina)* Hiciste un puente con plasticina *(ríe)* Oye, “X” ¿Y tú como profesora harías tareas también?
S10: *(hace sonidos mientras juega con plasticina)*
E: ¿“X”?
S10: *(hace sonidos mientras juega con plasticina)*
E: ¿”X”?
S10: *(continúa haciendo sonidos jugando con plasticina)*
E: Ya mira ¿Terminemos de jugar esto?

S10: *(tose)*
E: ¿Para que podamos cuidar el puente?
S10: Ya
E: Ya, mira, yo estaría haciendo tareas como estudiante
S10: *(tomando vaso vacío antes que se cayera)* ¡Ay!
E: ¿Y tú que estarías haciendo por mientras? Si tú eras la profesora
S10: ¿Hacerte tus tareas?
E: Haciendo mis tareas, yaa ¿Y qué más se te ocurre que podría hacer yo?
S10: Jugar
E: Jugar ¿Y tú que harías por mientras, mientras yo juego?
S10: *(tose)* Tus tareas
E: Seguirías haciendo mis tareas ¿Y yo mientras juego podrías jugar?
S10: No porque las profesoras no juegan
E: Ah, las profesoras no juegan ¿Y qué más se te ocurre que harías tu como profesora “X”?
S10: Mmm
E: ¿Qué se te ocurre?
S10: Comer su colación
E: ¿Comer tu colación?
S10: Si
E: ¿O mi colación?
S10: Mi colación
E: Tu colación, como profesora comerías tu colación
S10: Si
E: ¿Y yo que haría mientras?
S10: Comer tu colación
E: Ah, comer mi colación
S10: ¡Ah! *(jugando con vaso vacío)*
E: ¿Y podríamos comer la misma colación?
S10: Si
E: ¿Si? ¿Qué se te ocurre que estaríamos comiendo?
S10: “1+1”
E: “1+1”, que rico, estaríamos las dos comiendo “1+1”
S10: Si
E: Que rico
S10: Y, con, la segundo (sic) colación
E: ¿Qué comeríamos en la segunda colación?
S10: Yogurt con yogurt
E: Yogurt con yogurt, Buena idea
(voz de hombre hablando a través de parlante)
S10: *(tose)*
E: Suena, suena muy rico. Oye “X” ¿Se te ocurre algo más?
S10: *(tose)*
E: ¿No?
S10: *(jugando con plasticina)* ¡Ah!
E: ¿Y tú como profesora podrías ser niña o adulta?
S10: Niña

E: ¿Niña? ¿Podrías ser una profesora niña?
S10: *(sonriendo)* Si
E: Y yo como estudiante ¿Podría ser una estudiante adulta o niña?
S10: Estudiante (sic) adulta
E: Adulta. Oye ¿Y te gustaría cambiar? ¿Si tú eres ahora la estudiante y yo soy la profesora?
S10: *(sonriendo)* Ya
E: ¿Qué se te ocurre que haría yo ahora como profesora?
S10: No, no tú
E: Yo como profesora ¿Qué haría?
S10: Mm *(tose)* Comer su colación
E: Comer mi colación
S10: Si
E: ¿Y tú como estudiante qué harías?
S10: *(tose)* Nada
E: Nada ¿No se te ocurre?
S10: *(tose)*
E: Y yo mientras me como la colación ¿Qué podrías estar haciendo tú?
S10: Tus tareas
E: ¿Tú estarías haciendo mis tareas?
S10: Si
E: ¿Si tú eres estudiante y yo profesora?
S10: Si
E: Yaa ¿Y yo como profesora podría ser profesora niña?
S10: Si
E: ¿Y tú como estudiante podrías ser estudiante adulta o niña?
S10: Estudiante (sic) niña
E: Niña ¿Y yo profesora niña también?
S10: Si
E: ¿En serio?
S10: *(sonriendo)* Si
E: Ohh ¿Y te gustaría cambiar? ¿Volver a cambiar? ¿Tu ser la profesora y yo la estudiante? ¿O quieres seguir siendo estudiante?
S10: Tengo fío (sic)
E: Ya, vamos de vuelta a la sala, espérame ¿Te gustaría volver a cambiar?
S10: Mm, no
E: ¿Quieres seguir siendo estudiante?
S10: Si *(viendo plasticina en banca)* El puente
E: ¿No-no te gustaría ser profesora?
S10: No
E: ¿Por qué no?
S10: *(susurrando)* Porque no *(haciendo sonidos mientras juega con plasticina)*
E: *(sonriendo)* Ya, nos vamos, voy a terminar de grabar, espérame
(entrevistadora detiene grabadora)
(S10 y entrevistadora se levantan de la banca y se dirigen a la sala)

Anexo 11: Registro Etnográfico

Fecha: Lunes 10 de octubre, 2016

Lugar: Sala de clases

Duración de la observación

20 min

Hora de inicio

10:10 am

Hora de término

10:30 am

Observaciones:

“E”: Educadora del nivel

“T”: Técnico del nivel

“EPP”: Estudiante en Práctica Profesional

“S1”: Sujeto 1 entrevistado

“S3”: Sujeto 3 entrevistado

“S7”: Sujeto 7 entrevistado

“A”: nombre Técnico del nivel

“N1”: nombre niña 1

“N2”: nombre niño 2

“N3”: nombre niño 3

“N4”: nombre niña 4

“N5”: nombre niño 5

Registro se desarrolla durante una experiencia de aprendizaje sobre números, seriación y cuantificación, durante todo el transcurso de este, niños y niñas se mantienen en alfombra y, en ocasiones, Técnico del nivel se levanta para buscar materiales.

Desarrollo del registro

Niños y niñas sentados en el borde de la alfombra central de la sala, T se sienta en el borde, pero más cerca del centro de ésta, E con EPP están sentadas en sillas a un lado de la alfombra. E llama por su nombre a algunos niños y niñas para “tomar lectura” de un libro, mientras EPP observa la situación a continuación.

T: (*mirando a niño*) Usted no me esté preguntando si salgo yo o sale usted

T: “S1” a completar la suma. Shhh, respeto por sus compañeros

T: (*dirigiéndose a S1*) ¿Ahora que hay que hacer para saber el resultado?

(*S1 no responde*)

T: Para que le diga a su papá “Papá, hoy aprendí a sumar”

(*varios niños y niñas conversan entre sí*)

T: (*dirigiéndose a niños y niñas*) Escúcheme, tiene que escuchar

T: (*a S1*) Pero “S1”, tienes que contar, cuenta po’ “S1”

S1: (*mientras va apuntando cada letrero con números*) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

(*T continua con la misma dinámica, mientras E sigue llamando a niños y niñas para acercarse a su puesto a realizar lectura*)

T: Quiero que pongan atención porque lo que les voy a enseñar es importante. Esto lo tienen que aprender bien

T: Todos me tienen que mirar a mí (*alzando las manos y moviéndolas de un lado a otro*) A miiii, a miiii, yuju (sic) aquí está la tía “A”
(T va señalando con su dedo índice cada letrero con números del 1 al 10 mientras todos los niños y niñas cuentan al unísono)

T: “N1” cuenta conmigo desde tu puesto
(N1 comienza a contar)

T: (*interrumpe*) Chiquillos cuando yo diga algunos es la persona que diga

T: (*hacia N1*) Bien, siéntese

T: “S7”, ven
(niños y niñas no hablan)

S7: (*siguiendo el dedo de T que le indica los letreros uno por uno, de izquierda a derecha*) “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

T: ¡Bieeeeeen! (*aplaudiendo*)

T: Ven, N2

N2: (*susurrando*) 1, 2, 3...

T: (*interrumpe*) A ver, N2, quiero que hables fuerte

T: (*indicando con el dedo índice*) “N3”, te toca
(N3 comienza a contar)

T: “N3”, fuerte
(N3 cuenta con un tono de voz más alto que el anterior)

T: (*indicando con el dedo índice*) “N4”, ven ahora
(N4 comienza a contar)

T: “N4”, fuerte
(N4 cuenta con un tono de voz más alto que el anterior)
(mientras N4 vuelve a su puesto en la alfombra T se levanta)

T: Ahora voy a hacer un juego y aquí los voy a pillar
(T tararea mientras busca materiales en caja)

T: (*vuelve a sentarse al centro de alfombra*) ¿Qué número me falta? (*mostrando letreros con números al centro de la alfombra*)
(algunos niños responden “5”, “6”)
(S3 se acerca al centro de la alfombra)

S3: ¿Por qué no lo tiene ahí?

T: (*mirando a S3*) ¿Por qué se mueve de su puesto? ¿A ver?
(S3 y varios niños y niñas se acercan al borde de la alfombra y se mantienen ahí)

T: Acá los voy a pillar ¿Saben contar? Apuesto a que no saben contar. Ah, no saben

N5: Si sabemos
(T llama a un niño quien se acerca al centro de la alfombra y comienza a contar, “1, 2, 3, 4, 9”)

T: Ah, ven que no saben contar
(N3 se acerca al centro de alfombra)

T: (*apuntando con su dedo índice el borde de la alfombra y mirando a N3*) “N3”, te quiero atrás

T: (*con tono de burla*) Ah, que son malos, no saben, ustedes son chicos, con suerte saben comerse la comida. Son guagüitas (sic) son guagüitas (sic) son guagüitas (sic)
(algunos niños y niñas muestran expresión facial de enojo)

E: (*sentada en su puesto comenta a EPP*) Lo hace de broma no mas

E: (*al resto de los niños y niñas*) ¡No lo somos! ¡No lo somos! ¡No lo somos!
(niños y niñas comienzan a decir: ¡No lo somos! ¡No lo somos! ¡No lo somos!)

(T coloca piezas de madera debajo de cada letrero con números según su cantidad)

T: Ah, que soy loca, puse 6 ¿Soy loca? ¿La tía “A” es loca? ¿Cierto que soy loca?

(varios niños y niñas ríen)

N5: Noooo

(T comienza a llamar a niños y niñas para contar piezas de madera en cada letrero)

T: Fuerte “N6”, no te escucho. “N6” no te escucho

(N6 cuenta con voz baja)

T: Quiero fuerte, tus compañeros no escuchan

(N6 comienza a subir el volumen de la voz)

T: Bien, “N6”. Un aplauso para “N6”

(niños y niñas, E y EPP aplauden)

(E se acerca a alfombra y se sienta al borde)

E: ¿Qué estaban haciendo con la tía “A”?

(mientras niños y niñas conversan N5 se acerca a T quien ordena materiales dentro de caja)

T: *(sin mirar a N5 le muestra su mano en señal de parar)* No

(T continúa guardando materiales)

(varios niños y niñas comienzan a gritar “Colación, colación”, mientras otros conversan entre sí)

(E comienza a cantar “canción de la colación”. Niños y niñas comienzan a seguir la canción)

Anexo 12: Registro de Observación Participante

Fecha: Jueves 17 de noviembre, 2016

Lugar: Sala de clases

Duración de la observación

10 min

Hora de inicio

11:45 am

Hora de término

11:55 am

Observaciones:

“E”: Educadora del nivel

“EPP”: Estudiante en Práctica Profesional

“S1”: Sujeto 1 entrevistado

“S3”: Sujeto 3 entrevistado

“S7”: Sujeto 7 entrevistado

“N1”: nombre niña 1

“N2”: nombre niño 2

“N3”: nombre niño 3

“N4”: nombre niña 4

“N5”: nombre niño 5

Observación se desarrolla al final de una jornada mientras niños y niñas realizan tareas en el libro institucional de manera individual, sentados en mesas de 4 niños y niñas cada uno. Cada niño y niña está sentado en su puesto respectivo, el cual esta designado previamente y ocupan para el trabajo personal; solo un niño está sentado en un puesto individual al lado del puesto de la Educadora.

Durante el transcurso del registro, niños y niñas se mantienen en sus puestos; en intervalos breves algunos niños y niñas se levantan del puesto para ir al baño o acercarse a Educadora o Estudiante en Práctica Profesional quienes se dirigen a diferentes puestos para acompañar, indicar instrucciones o aclarar dudas a los niños y niñas.

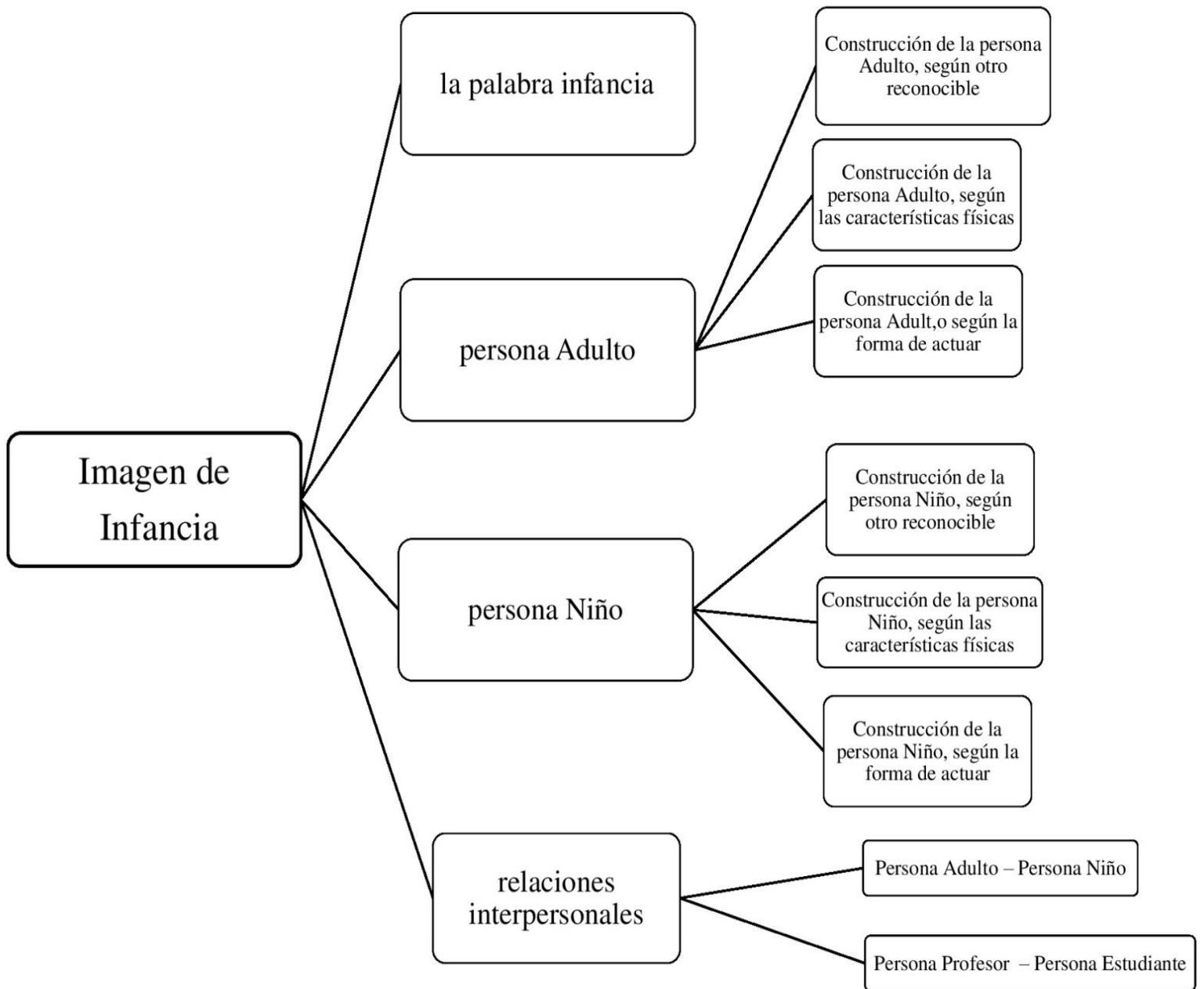
Desarrollo del registro

Dentro de la sala de clases, los niños y las niñas están sentados en la alfombra esperando a que la Educadora termine de hablar. Estoy sentada junto a ellos y ellas en el borde de la alfombra. La Educadora explica lo que se va a realizar: trabajo en libro; algunos niños y niñas se mueven y conversan entre si sobre temas cotidianos. Levanto mi mano en señal de querer hacer una pregunta, espero a que la Educadora termine de hablar y me da la palabra; realizo una simple acotación sobre el cambio de puesto que se hizo previamente (cada mesa tiene un número correspondiente al número de lista de cada niño y niña) ya que los niños y niñas se han aprendido su puesto y su número de lista y, automáticamente, se sientan donde corresponden cuando se trabaja de forma individual, tal como es este caso.

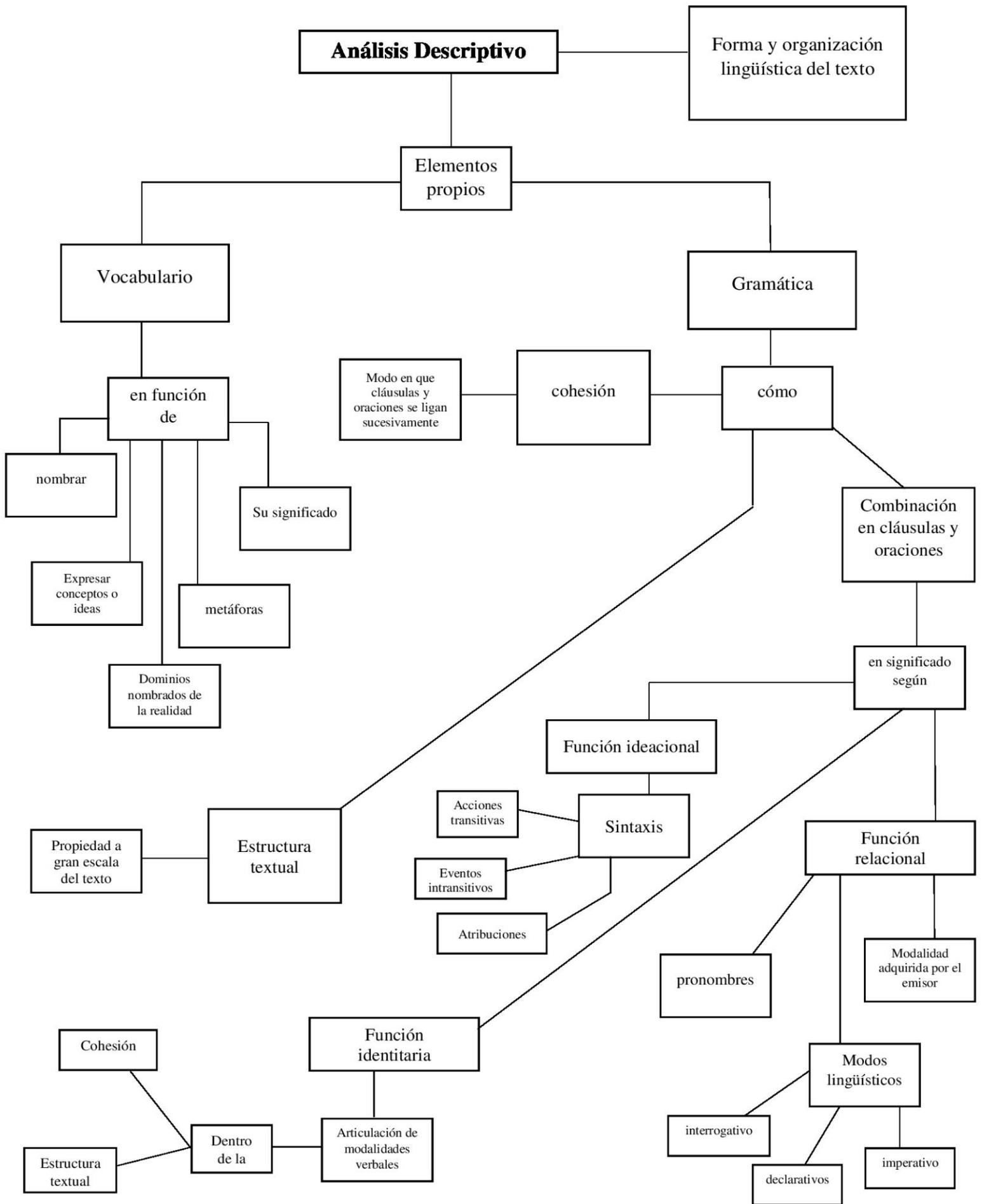
Mientras la Educadora explica este cambio de puesto (cambio de números en las mesas), tras agradecer al frente del resto mi acotación, observo a mi lado un pedazo de plasticina en la mano de una niña. Le pregunto a ella si me puede pasar el trozo de plasticina, acción que siempre realizo en varias ocasiones cuando un niño o niña tiene un objeto en la mano cuando está sentado en la alfombra –esto lo comencé a aplicar cuando observé, al empezar mi Practica Profesional, que tanto

la Educadora como Técnico del Nivel lo hacían, a veces sin pedirle previamente a un niño o niña el trozo-. Tras pedirselo a la niña, ella lo guarda inmediatamente en su bolsillo, sin decir palabra, con ojos abiertos y atentos a mi próxima movida; yo no le digo nada más, me preocupo de que solo preste atención a la instrucción que la Educadora continúa dando.

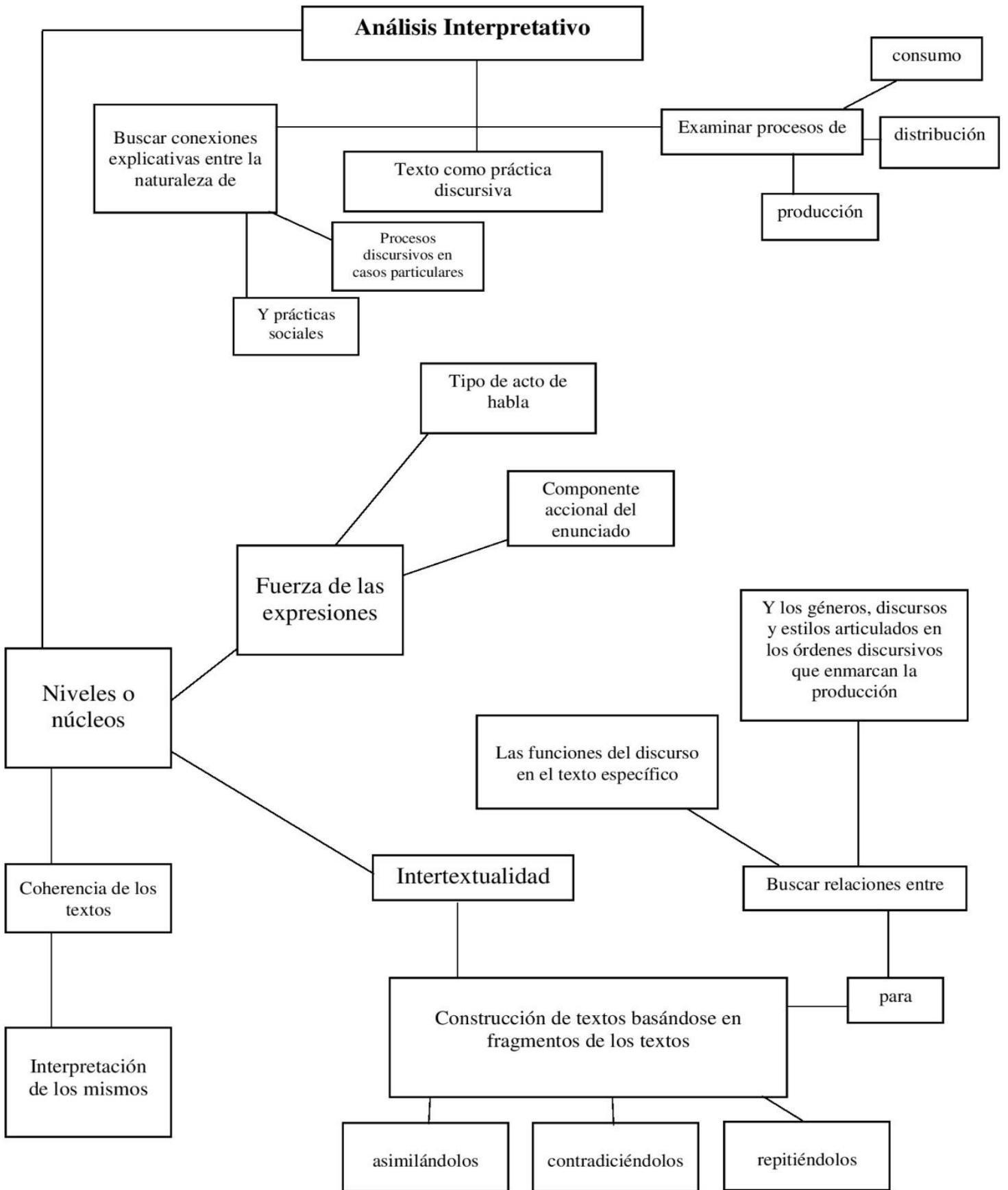
Anexo 13: Estructura organizacional, construcción de categorías de Análisis.



Anexo 14: Estructura organizacional, primera fase de Análisis. Dimensión descriptiva.



Anexo 15: Estructura organizacional, segunda fase de Análisis. Dimensión interpretativa.



Anexo 16: Estructura organizacional, tercera fase de Análisis. Dimensión explicativa.

