



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Pregrado
Departamento de Psicología

Hablan los niños “vulnerables”: Experiencia escolar de un grupo de niños y niñas de la Escuela básica Casa Azul de la comuna de La Granja.

Tesis para optar al título de Psicóloga

Valentina García- Campo A.

Profesor guía: Ps. Sonia Pérez Tello

Santiago, 2015

Agradecimientos

A mis compañeros/as de trabajo, por su entrega y esfuerzo diario por construir a pulso la vida nueva.

A Carlos, Samuel, Pauli, María Elisa, por ser inspiradores de las palabras de esta tesis.

A las niñas y niños que me abrieron sus corazones con entrega total.

A Bernardita, por la dedicación con que me mostro un nuevo lugar desde donde pensar la infancia.

A Lorena y “Expediente Godoy”, por el dolor de oídos que tengo cada vez que escucho la palabra vulnerable.

A Sonia, porque sin ti esto no habría sido posible.

A mi familia, por darme todas las herramientas, condiciones y apoyo para poder reflexionar la vida.

Resumen

Infancia, escuela y vulnerabilidad son tres tipos de instituciones presentes en la vida de los niños y niñas protagonistas de esta investigación, estudiantes de la escuela básica Casa Azul de la comuna de La Granja. A través de diálogos individuales podremos conocer que tan presentes están, que tan influyentes son, y cuán “subjetivo” es el camino que trazan al alero de su presencia. Con un enfoque cualitativo y a través de entrevistas semi-estructuradas y mapas parlantes, se pretende acceder a las lógicas de acción que despliegan niñas y niños en la cotidianidad, y las tramas subjetivas que envuelven su vida; claves de lectura para los retazos de experiencia que surjan de este ejercicio de conversación.

Se realiza un análisis de contenido a cinco entrevistas en profundidad realizada a niños y niñas de 8 y 9 años de esta escuela autogestionada, en diálogo con categorías emergentes del análisis del proyecto educativo de dicha escuela. Este ejercicio tuvo como resultado la sistematización de las principales dimensiones de la experiencia (afectos, acciones e interpretaciones) y luego la agrupación, tras un segundo ejercicio de análisis, de estos significados en categorías previamente definidas a partir del objeto de estudio.

Los resultados sugieren que la experiencia de ser niño/a en una escuela definida como “vulnerable” está más influenciada por las características de su entorno sociocultural y el proyecto socio-político de la escuela antes que por la ideología dominante, en una escuela que se propone directamente no reproducir dicha ideología. Además, encontramos ejercicios de subjetividad y autonomía esperables pues este estudio se enmarca bajo el supuesto teórico de que los seres humanos, colectiva e individualmente, nunca están completamente “institucionalizados”.

Índice

1.	Introducción al país de la ausencia.....	6
2.	Objetivos.....	14
2.1.1	Objetivo General.....	14
2.1.2	Objetivos Específicos:.....	14
3.	Marco Teórico.....	15
3.1	Aproximaciones a la construcción social de la infancia.....	15
3.1.1.	Niños e infancia: ¿Desliz o revelación?.....	17
3.2	Educación y vulnerabilidad: dos contextos para la infancia	18
3.2.1.	Escuela primaria: escuela para pobres	21
3.2.2	Vulnerabilidad: un nuevo rostro para la pobreza.....	25
3.3	Construcción de subjetividad en la escuela.....	32
4.	Antecedentes del caso.....	38
4.1	Escuela Casa Azul.....	38
4.2	Datos PADEM comunal.....	40
4.3	PEI: Una escuela diferente.....	41
5.	Marco Metodológico.....	46
5.1	Tipo de Investigación.....	46
5.2	Participantes.....	47
5.3	Producción y Recolección de datos.....	48
5.4	Técnicas de análisis.....	50
5.5	Consideraciones éticas.....	51
6.	Resultados.....	52
6.1	Relatos contruidos por niñas y niños en torno a la experiencia escolar de ser niño/a.....	54
6.1.1	Dimensión afectiva en torno a ser niño/a.....	54
6.1.2	Dimensión de la acción en torno a ser niño /a.....	57
6.1.3.	Dimensión interpretativa en torno a ser niño/a.....	60
6.1.4	Dimensión de género en torno a ser niño/a.....	62
6.2	Elementos históricos y socioculturales que delimitan la experiencia.....	64
6.2.1	Dimensión afectiva.....	65

6.2.2 Dimensión de la acción.....	67
6.2.3. Dimensión interpretativa.....	72
6.3 Componentes estructurales que limitan la experiencia escolar sobre todo en relación a la situación social de vulnerabilidad.....	73
6.4 Lógicas de acción de la experiencia escolar en relación a integración, estrategias y subjetivación	74
6.4.1 Lógicas de integración.....	75
6.4.2 Lógicas de subjetivación.....	77
7. Discusión.....	81
7.1 La infancia feliz.....	81
7.2 El fantasma de la violencia	84
7.3 Aprendizaje como forma de vida.....	88
7.4 Comunidad Azulina.....	91
7.5 Género.....	94
8. Conclusiones.....	95
9. Referencias bibliográficas.....	99
Anexos.....	103

1. Introducción al país de la ausencia

*“País de la ausencia
extraño país,
más ligero que ángel
y seña sutil,
color de alga muerta,
color de neblí,
con edad de siempre,
sin edad feliz.”*

País de la ausencia- Gabriela Mistral

Ya sea por ignorancia, desinformación, o un deseo explícito de silenciar su capacidad de ser “actores” en el mundo social, el discurso de los niños ha tenido poca relevancia a la hora de pensar en la subjetividad humana. Si bien el escuchar *sus* voces durante los últimos años ha tenido cabida desde el enfoque de derecho, poco espacio ha habido para que dichas voces nos demuestren la influencia que tienen en el desarrollo del espacio público y social, y la capacidad de distanciarse de la realidad política y económica en la que viven. Justamente es esa influencia y ese distanciamiento lo que puede hacernos pensar en ellos como *sujetos* y no solamente como una suma de individuos portadores de un lugar en la estructura social. Y es esa influencia y ese distanciamiento lo que descubre la debilidad de dicha estructura, que históricamente los ha designado como “receptores” del mundo adulto. El objetivo de esta tesis es, desde la humildad de sus posibilidades, avanzar en ese descubrimiento.

Cuando hablamos de estructura social, nos remitimos al pensamiento sociológico en que la sociedad es vista como un sistema cerrado de dominación en el que la ideología dominante engloba la totalidad de las instituciones convirtiéndolas en aparatos ideológicos del estado en las que la acción está encerrada en un determinismo sin fracturas (Dubet, 2007). Esta visión fundamentó un enfoque marxista crítico del control social, que acusaba el poder de sometimiento de la clase dominante, el que, sin embargo, señalaba que la única posibilidad de cambio estaba dada por las mismas

condiciones macrosociales. Para Dubet (2007) este estructuralismo también afectó a los investigadores pues se identificaban con los “sentidos ocultos” (p.20) de los mecanismos sociales reduciendo las experiencias de los actores a un apoyo de dichos mecanismos y a las categorías que generan.

Cuando hablamos de las niñas y niños, podemos reconocer que están atravesados por estas categorías y etiquetas en una multiplicidad de dimensiones, dependiendo de la realidad social en la que estén insertos. Una primera categoría, lógicamente, es la de la infancia, institución conformada por valores, normas y creencias que se les atribuyen a niñas y niños.

¿Pero qué es realmente la infancia?

Roberto Bolaño cuando es entrevistado por Cristian Warnken en 1999 en la Feria del Libro de Santiago de Chile¹, habla sobre el famoso poema “País de la ausencia” de Gabriela Mistral. Según él, los versos aluden al país de la infancia; eterno lugar, detenido en el tiempo. Propios colores, propias dimensiones; la infancia como lugar más que como división etaria. Arguye, sin embargo: es edad feliz.

Dicha lectura nos parece rara, difusa, pues la infancia es para el sentido común, ser “niña” o “niño”, cumplir con una edad determinada y responder a ciertas características.

Según Olga Grau (2011) nos encontramos frente a una “saturación discursiva”; desde el psicoanálisis, la pedagogía, el arte, la educación, se han producido ideas, categorías, definiciones que pretenden delimitar un campo específico a la hora de hablar de infancia. En un lenguaje repetitivo, manoseado, se han ido acotando los debates para intentar respetar los “acuerdos” y consensos, cerrando una discusión en la que todos hablan, menos el que “no habla” por definición: el *infans*².

Aquellos discursos se visten de distintos colores, aparecen en lugares extraños y diversos, y nos sugieren distintas cosas. Lugares ficcionales, con distintas banderas; con intenciones políticas y gubernamentales Sin embargo, casi todos los discursos tienen un elemento en común: la *naturalización* de lo que entendemos por infancia. Es dado por obvio que al hablar de los “niños” hablamos de un ser humano menor de 18 años (con la incorporación de la adolescencia como clasificación, desde el sentido común puede que

¹<http://www.unabellezanueva.org/roberto-bolano/>

²Infans = el que no habla (Grau, 2011)

se considere niño al menor de 13 años) en torno al cual se han diseñado muchas iniciativas que tienen como principio fundamental cuidar su bienestar, asegurar su desarrollo y más recientemente, defenderlos como “capital humano”. Pareciera ser que “el niño” es categoría en la que caben todas y todos los niños del planeta; cuando hablamos de “los derechos del niño” suponemos que existe tal cosa como un *niño* universal, cuyas características y *necesidades* se ajustan con exactitud y sin excepción, a las de cada niño individual. (James y James, 2004).

En ese sentido, vale mencionar algunas críticas que se le han hecho al propio mundo de la psicología respecto a este tema. Faulkner y Woodhead (2008) critican, por ejemplo, a la psicología el desarrollo el construir el conocimiento en base a categorías y esquemas a través de investigaciones que no incluyen el contexto de los niños, que se les ve como seres aislados y sus acciones son consideradas un “set de resultados” a interpretar desde las teorías adultas. Todo esto contribuiría a reforzar la condición de “natural” de las diferencias entre el mundo adulto y el de la infancia, en vez de asumirlas como diferencias construidas socio-culturalmente. Tampoco se han considerado las relaciones de poder entre investigadores e investigados, que están implícitas dentro de estos procedimientos científicos; los testeos, las observaciones sistematizadas, las intervenciones controladas y las evaluaciones; que pueden afectar la validez de los resultados científicos y su calidad de “verdad”. Además, es cuestionable el estatus de los niños que son objeto de una disciplina científica que se ocupa de la descripción y explicación de los procesos psicológicos y del desarrollo a través de la observación “objetiva”, la experimentación y la explicación. (Faulkner y Woodhead, 2008). El mirar con ojos críticos esta naturalización ha permitido profundizar el debate: si aceptamos que la infancia no es algo puramente biológico y que puede ser una construcción socio-cultural, se puede reflexionar sobre ella, sobre los elementos que se quiere le sigan perteneciendo, y aquellos que no parecen justos. La infancia será entonces el espacio estructural que “ocupan” los niños y niñas, no de forma pasiva, no de forma únicamente receptiva.)

Las niñas y niños que se interesa investigar están atravesados por otras categorías además de la de “infancia”. He escogido dos: la de “estudiante” y “vulnerable”. El ser estudiante implica pertenecer a una institución a la que históricamente se le ha atribuido un rol funcional: la escuela. Esta función es la de instituir y socializar. (Dubet, 2006) La

escuela tiene la capacidad de “hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo” (Dubet, 2006, p.40). Ya sea desde una visión marxista crítica, en que la reproducción es la de los valores de la clase dominante, o desde una visión liberal en que lo que se reproduce son los valores de la sociedad republicana, la escuela ha sido considerada como un espacio reproductivo de la estructura. Por su parte, la categoría de “vulnerables” esta asociada a una condición de clase. Si bien los niños en general han sido excluidos del mundo de la subjetividad, hay algunos que se encuentran en una doble marginalización. Por una parte, son los niños de siempre, silenciados por ser niños, y por otra son los niños de *nadie*, silenciados por ser pobres, por vivir en las calles, por ser abusados o violentos. La función estructural metaforizante (Giberti, 1997) del concepto de la infancia, reflejo mismo de inocencia y pureza, contribuye a hacernos difícil el acercamiento directo con algunos niños: abusados, violentados, delincuentes, y con su capacidad de distanciarse de dichas categorías.

El concepto de *vulnerabilidad* ha venido a inundar la política pública en Chile, como elemento de focalización y como reemplazo al concepto de “pobre”. La vulnerabilidad se utiliza para dirigirse a los niños de una determinada clase que los determina y amenaza a través de factores “de riesgo”.

James y James (2008) señalan que la vulnerabilidad se ha entendido como un estado de debilidad, ya que se está en riesgo de sufrir daños y se necesita protección. Pero según los autores, la vulnerabilidad carece de significado si no está al lado de otra cosa; solo se es vulnerable en relación a algo en específico. Por ejemplo; un castillo es fuerte en relación a su construcción, pero es vulnerable en relación a ataques armados. Entonces, tiene poco sentido generalizar cuando hablamos de vulnerabilidad, ya que un niño puede serlo en algún momento de su vida, pero no necesariamente lo es en todo momento, y a todas las edades. Además señalan que en las sociedades actuales el vulnerable es quién está en desventaja para convertirse en un adulto “exitoso”; y el adulto exitoso está definido previamente y muy lejos de nuestro alcance, como aquel que participa del mercado, es ciudadano y respeta las normas del orden social. (James y James, 2008).

Estas dimensiones macrosociales de escuela y vulnerabilidad se funden en una en la actualidad. En general, el discurso respecto a la vulnerabilidad ha inundado los proyectos

educativos de nuestro país. El PADEM (2014) de La Granja señala en relación a las escuelas:

[Son] espacios de experimentación de la vida futura de los niños, niñas y jóvenes de nuestra comuna, que deben garantizar el desarrollo de las capacidades que requieren para desenvolverse en el mundo del futuro, aún en la condición de vulnerabilidad de los estudiantes. (p.5).

La escuela es quién tiene la función positiva respecto a los factores de riesgo; genera igualdad, oportunidades y movilidad social. “[Se espera] que todos los estudiantes de la comuna tengan la oportunidad de tener acceso a este “bien social-cultural” que genera movilidad social y favorece condiciones de igualdad entre las personas.”(Ídem). El niño en el mejor de los casos es considerado un individuo encaminado a transformarse en un sujeto, primando la mirada desarrollista que considera que la meta no es el sujeto sino el adulto adaptado. La Educación ha tendido a concebir al niño dentro de estas coordenadas; como lugar para aprender contenidos adultos y para guardar y resguardar al niño pobre, fundamentalmente.

Si siguiéramos una línea estructuralista, podríamos llegar a pensar que los elementos explícitos e implícitos que se desprenden de las políticas públicas y del proyecto educativo estatal, serán fielmente reproducidos a pequeña escala en las escuelas, y en las niñas y niños. Las nociones que rodean la “infancia”, lo “vulnerable” y el “ser estudiante”, se esperaría que fuesen aprehendidas e imitadas de forma más o menos inconsciente por los miembros de la institución. Y si así fuera, no se justificaría escuchar a los sujetos niños más que para comprobar su lugar en la estructura social.

Sin embargo, todas las características y funciones estructurales que se le han atribuido a las instituciones, han sido cuestionadas. La escuela, por ejemplo, si bien tiene elementos *reproductivos*, funciona también como una fábrica de elementos *productivos*, que generan una serie de contradicciones al interior de la institución. (Dubet y Martuccelli, 1998). Para Dubet (2006), las instituciones han sufrido una serie de mutaciones que han permitido su declive y una crisis estructural, que es una oportunidad para que los actores salgan a la luz.

El trabajo de socialización se ha desplazado hacia los actores, en la medida en que deben, en cierto modo, hacer lo que la institución hacía por ellos. De este modo, la socialización institucional ya no depende fundamentalmente del aprendizaje de los roles sociales, de los alumnos, de los maestros, de los enfermos, de los médicos: porque estos roles no cristalizan la totalidad de la institución, o, por decirlo de otra manera, porque estos roles se fraccionan y tienen que ser habitados por la persona mientras que se esperaría más bien que el rol constituyese a esta persona. (Dubet, 2006, p. 61)

En palabras de James y James (2004), la naturaleza de “las infancias de los niños”, no es simplemente el resultado de las condiciones estructurales particulares que conforman el espacio en que se mueven, ni tampoco es solamente el resultado del set de discursos producido por los adultos, que buscan preservar y recrear las infancias que recuerdan. No es tampoco una simple función de variables del determinismo cultural. La infancia es también producto de las relaciones cotidianas entre los mismos niños, y se despliega empíricamente a través de las experiencias de los niños, sus conocimientos y práctica, y las múltiples y diferentes fuerzas que influyen sus vidas para poder luego escuchar sus propios relatos y experiencias, a la luz de dichas representaciones. (James y James, 2004). En ese sentido, si bien las funciones dictadas por el aparato estatal (tanto las explícitas como las implícitas) tienen relevancia a la hora de comprender los procesos de subjetivación, es fundamental la “apreciación de la importancia de la actividad colectiva, comunal - cómo los niños negocian, comparten y crean cultura con los adultos y entre sí mismos” (Corsaro, 1992, en James y James 2004)). Es decir, conocer las actividades que contienen elementos de emancipación y autonomía, de cuestionamiento y crítica al orden social.

Dubet y Martuccelli introducen el concepto de *experiencia* para pensar el proceso de subjetivación. En el caso de esta tesis será, para unificar los elementos anteriores, subjetivación escolar. Las experiencias serían la vertiente subjetiva de la institución, ya que en ellas se combinan las lógicas que los actores deben articular; la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el “mercado escolar” (p.81) y la subjetivación como acción crítica. Con el concepto de experiencia buscamos rescatar justamente la tensión individuo-institución presentada anteriormente, justificando a partir de los antecedentes empíricos que en aquella relación existe una debilidad en la estructura que permite que sea experiencia social y no una mera acción reproductiva.

Sin embargo la construcción de subjetividad en la experiencia escolar va más allá de las lógicas de acción, por eso hemos descompuesto el objeto de estudio en más dimensiones y hemos incorporado una lectura más psicológica al concepto de experiencia, que nos permitirá ampliar las formas de comprensión de dicho objeto. González (2008) es enfático en señalar que la unidad simbólico-emocional propia de los procesos humanos es producida en el curso de la experiencia. Según él:

La separación de lo individual y lo social no permite ver que la organización psíquica individual se desarrolla en la experiencia social e histórica de los individuos, y tampoco permite considerar cómo las acciones de los individuos, las que son inseparables de su producción subjetiva, tienen un impacto que, de hecho, se asocia a nuevos procesos de transformación de las formas de vida y organización social. (González, 2008, p.229).

En ese sentido lo *subjetivo*, que amplía la perspectiva de *subjetivación* ligada a la acción de Dubet, es una dimensión esencial en tanto se expresa ya sea en los procesos de grupos sociales o en lo individual, y corresponde a una unidad inseparable de los procesos simbólicos y las emociones en que la presencia de uno de esos procesos evoca al otro, generando “infinitos desdoblamientos y desarrollos propiamente subjetivos, que no tienen referentes objetivos inmediatos” (González, 2008, p.233) Así, consideramos en nuestro análisis no solo las lógicas de acción relatadas por los entrevistados, sino también la dimensión psicológica de los fenómenos; una red imbricada de procesos subjetivos que son producidos en todos los ámbitos de la vida de los individuos. La incorporación de esta perspectiva nos permite contribuir a un esfuerzo de tantos investigadores a lo largo de los años: terminar con la escisión entre la sociología, la psicología social e individual al momento de la comprensión de los fenómenos humanos en instituciones escolares.

La pregunta de investigación será entonces: ¿Cómo son las experiencias de niños y niñas respecto de su infancia en una escuela con altos índices de vulnerabilidad?

Y, de manera más específica, ¿Qué espacios de flexibilidad tiene el ser niña o niño respecto a la categoría estructural de la infancia? ¿Cuáles son las construcciones subjetivas respecto a esta categoría? Si escuela Casa Azul tiene un PEI diferente, ¿Cómo

influye esto en la experiencia? ¿Qué supone el hecho de ser una experiencia “vulnerable”? Por otra parte, si la escuela como institución vive un proceso de declive, ¿qué elementos ideológicos propios de la estructura y qué elementos ideológicos de la escuela misma (valores, creencias etc.) se observan en los relatos de los niños? ¿Qué tramas subjetivas nos revela esto? ¿Qué lógicas de acción concretas han desplegado las niñas y niños a la luz de los antecedentes anteriores?

La relevancia que tiene un trabajo como este para la investigación en ciencias sociales es en relación a la infancia; el aumento del interés en el mundo de las niñas y niños no se ha traducido en mayores cantidades estudios empíricos en relación a sus discursos/opiniones/experiencias. Es también un aporte disciplinar para la psicología educacional, puesto que la naturalización de las prácticas educativas en relación a la infancia y pobreza es un peligroso discurso a la hora de trabajar en escuelas y colegios. Una de nuestras tareas como “pensadores de la subjetividad” es problematizar sobre las ideas y creencias asociadas tradicionalmente a la escuela, a la infancia, y a la “vulnerabilidad”.

Además es un aporte para la escuela donde está situada: la Escuela Casa Azul. Como bien me señaló uno de sus fundadores, Carlos Mellado, “escuchar es tan útil para saber si estamos haciendo las cosas bien, si estamos en sintonía con nuestros pequeños, pequeñas”. Es también un espacio de reflexión para los propios niños, donde pueden pensar su quehacer y cotidianidad.

La actividad de los niños será recopilada a partir de entrevistas, pues a través de sus voces individuales intentaré conocer y debatir la idea de experiencia resaltando los rasgos esperables de reflexividad y autonomía que dan espacio al niño- sujeto enmascarado detrás de la niñez vulnerable, iniciando un proceso dialógico que permitirá dimensionar tanto los niveles de la organización psíquica en la experiencia como su impacto en el entorno social.

Cumpliré además un pequeño sueño propio; dejar por escrito los testimonios de hermosas niñas y niños que habitan un lugar que con las venas y el corazón abierto día a día hacen de este país uno más digno y más humano.

2. Objetivos

2.1.1 Objetivo General:

Conocer la experiencia de niñas y niños de una escuela básica de alta vulnerabilidad, en relación a su infancia en la escuela

2.1.2 Objetivos Específicos:

2.1. Describir y analizar los relatos contruidos por niñas y niños en torno a ser niño en la Escuela Casa Azul de La Granja.

2.2. Describir y analizar los elementos históricos y socioculturales que delimitan la experiencia de ser niño en la Escuela Casa Azul de La Granja

2.3. Explorar los componentes estructurales de la experiencia a través de los relatos que construyen niños y niñas sobre la situación social de vulnerabilidad que tiene la Escuela Casa Azul de La Granja.

2.4. Identificar las lógicas de acción de la experiencia escolar en lo que respecta a la integración, las estrategias y la subjetivación.

3 Marco Teórico

Para abordar íntegramente los objetivos descritos en el capítulo anterior, es necesario descomponer el objeto de estudio de esta investigación. En este primer apartado dicha descomposición quedará establecida: el lector irá descubriendo una serie de capítulos que “enmarcan teóricamente” alguna dimensión que lo que nos interesa investigar. Primero: Una lectura de algunas tensiones y discusiones sobre el lugar “construido” de la infancia. Segundo, una breve contextualización socio-histórica de la educación para pobres en nuestro país (actualmente educación para “vulnerables”), señalando algunas concepciones ideológicas que han guiado su devenir. Tercero: la construcción de una propuesta para pensar la subjetividad en la escuela desde del concepto de experiencia en los sociólogos Dubet y Martucceli, las lógicas de acción y los aportes de la subjetividad en psicología.

3.1 Aproximaciones a la construcción social de la infancia

Se les representa de diversas formas: como inocentes y vulnerables, como pecadores y necesitados de control, o como sabios y de un entusiasmo libre por naturaleza. Asimismo, hay aquí diversas narraciones de infancia: historia de declive, de civilización, de liberación, y de represión y control. [...] (Buckingham, 2002, p.75 en Marín, 2011, p. 57)

Las historias que se han contado sobre las infancias, han tenido un mudo y único protagonista cuyo papel ha ido mutando a lo largo de la historia, dependiendo del guión que se le asigne. El mayor riesgo que tiene este silenciamiento, además de subestimar la potencial acción transformadora de los niños, es la universalización de la infancia asumiéndola como una mera etapa evolutiva individual, y su interpretación a partir de un modelo idealizado del adulto.

Como bien señala Olga Grau (2011), nos hemos preguntado por los niños, sobre su comprensión social y cultural, y esto se ha traducido en un conjunto de representaciones que la mayoría del tiempo circulan de manera naturalizada. Creemos, como adultos y adultas, conocer a los niños y niñas, les suponemos características comunes, nos

olvidamos de sus particularidades que cruzan dimensiones económicas, geográficas, de género, clase, raza y diversidad cultural.

Aquel conflictivo y contradictorio imaginario discursivo y de representaciones, corresponde a una dimensión de la infancia: su construcción social e histórica. En ese sentido, vale la pena reconocer que dichas representaciones están en desequilibrio; unas son más escuchadas que otras, más públicas o reconocidas. Este imaginario ha ido cambiando con las distintas sociedades, y se han ido enraizando en torno a las niñas y niños, influyendo en su propia forma de vivir la infancia. Y si bien existen ciertos patrones comunes (la infancia es entendida por toda la gente en todas las sociedades, como la fase temprana del curso de la vida) los cambios fisiológicos y de maduración tradicionalmente asociados a ella son postulados por algunos autores como culturalmente relativos; interpretados y entendidos en relación a las ideas que existan en un determinado momento sobre las necesidades de los niños y su bienestar. (James y James, 2008). Uno de los precursores de esta visión, en cuyos descubrimientos se sustentan la mayoría de los estudios sobre la infancia, fue el historiador Aries (1962), quién sugiere que la infancia como se entiende hoy en día no existía durante la época medieval. Tomando evidencia de pinturas con niños en el arte de la época, señala que había pocas distinciones que demostraran una diferencia evolutiva entre niños y adultos, y que se reflejaba que cuando dejaban de ser bebés participaban inmediatamente del mundo adulto. Estas ideas, debatidas a lo largo de la historia por otros historiadores, marcaron un hito a la hora de concebir la infancia, pues sugiere que ésta puede ser interpretada y modificada de acuerdo a las características y experiencias de las distintas culturas. (James y James, 2008)

Este “desplazamiento” ideológico y epistemológico está contenido principalmente en los postulados de la corriente de investigadores –sociólogos, antropólogos, psicólogos – que componen los “nuevos estudios sociales de la infancia (Greene y Hill, 2005). Los autores Allison y Adrian James, en su libro “Key Concepts of Childhood”, han sistematizado algunas reflexiones y conclusiones que fundamenta estos estudios. En él definen la infancia como “la fase temprana de la vida; el acuerdo institucional que separa a los niños de los adultos y el espacio estructural creado por estos acuerdos, que es ocupado por los niños.” (James y James, 2008, p.22) Es decir, esta “fase temprana” no es un elemento puramente biológico: es un acuerdo institucional que mantiene y delimita la relación entre adultos y niños, generando un espacio estructural (Qvortrup, 1994, en James y James,

2008), que es ocupado por individuos, niñas y niños, pero que está definido anteriormente y supera la “suma” de dichas individualidades. Cuando los niños crecen, este espacio es ocupado por la siguiente generación, y así sucesivamente.

Entonces, es posible que nuestras niñas y niños vivan influenciados, sino atrapados, bajo un montón de definiciones, discursos y experiencias que como adultos hemos estado produciendo y reproduciendo sin cesar. Hablamos de ellos, pensamos por ellos y fabricamos la educación que creemos necesitan, y como señala Giberti (1997) mientras todo esto sucede nos referimos a ellos usando una categoría que los universaliza pero no les pertenece: “niño”.³

Este “desplazamiento” constituye uno de los fundamentos claves de esta tesis, pues uno de sus objetivos es justamente mirar, comprender y analizar algunos imaginarios y representaciones que existen sobre la infancia, particularmente en su relación con la educación y la vulnerabilidad.

3.1.1 Niños e Infancia: ¿Desliz o revelación?

En nuestro discurso cotidiano, las palabras “niños”, “infancia”, o en buen chileno “cabro chico”, son fácilmente intercambiables. Sobre todo porque damos por hecho que cualquier persona entiende de lo que estamos hablando cuando usamos cualquiera de esas palabras, he ahí la naturalización a la que me he referido. Entonces, ¿para qué hacer distinciones?

Según los autores James y James (2004), si bien es cierto que podemos hablar de infancia y recurrir a criterios comunes e universales, éstos se vuelven cuestionables cuando la realidad cotidiana no se ajusta a ellos tanto como parece. Por ejemplo, al pensar en un niño *sabemos* que no debe estar trabajando, pero ya en el año 2004 se estimaba que más de 250 millones de niños alrededor del mundo eran económicamente activos (p.14).

Es por esto distinguir el término “infancia” al de “niños” o “niño” nos obliga a diferenciar categorías de análisis, nos permite distinguir las características comunes atribuidas a un

³ Niño, al igual que “nativo”, es una nomenclatura que tiene poca o nula participación de quienes la llevan.

determinado colectivo, de la realidad que habitan. Para los autores Infancia es el espacio estructural que es ocupado por los Niños como colectividad. Como señalábamos anteriormente, es una institución, pues considera una serie de normas y acuerdos que separa a los niños de los adultos y genera una serie de significados culturales que están más o menos naturalizados dentro de la sociedad. Los autores señalan, y es la postura a la que adhiere esta investigación, que es dentro de este espacio colectivo e institucional que un individuo Niño puede ejercer una experiencia única e irrepetible. El uso de estos términos como si fuesen semejantes, es un sospechoso desliz (o un aspecto revelador) de las políticas y de algunos científicos. Muchas veces “niño” es utilizado para referirse a todo un universo de personas (derechos del “niño”). Esto, extrañamente, NUNCA sucede con los adultos, excepto en otros grupos políticamente marginados, como los “ancianos”. (James y James, 2004).

Ahora, si asumimos la infancia como espacio estructural, ¿qué posible acercamiento tenemos a las niñas y niños actores? Desde un enfoque investigativo, Berry Mayall sugiere que es errado creer que las relaciones de poder pueden diluirse hasta el punto en que el niño acepta al adulto como “uno de ellos”. Es decir, no solo es imposible para nosotros movernos fuera de nuestras determinaciones y barreras culturales; para ellos también lo es. Y si una característica central de la institución de la infancia, es que los adultos tienen un cierto grado de poder sobre los niños, debemos trabajar con este “asunto generacional”, asumiéndolo, explicitándolo e incluso pidiéndoles ayuda a los niños para poder llegar a comprenderlos mejor. (Mayall, 2008)

3.2 Educación y vulnerabilidad: dos contextos para la infancia

Luego de revisar las construcciones sobre la infancia, es necesario observar las construcciones que rodean al mundo de la escuela vulnerable; una serie de ideologías y políticas que han creado realidad en torno a la infancia en nuestro país.

En sus inicios, la escuela ya estuvo marcada por un fuerte componente ideológico. “Las escuelas primarias: civilizar al pobre” lleva por título el capítulo del historiador Jorge Rojas que expone los inicios de la educación en nuestro país. El autor (2010) señala que aproximadamente desde la mitad del siglo XIX, surgió desde la óptica estatal una preocupación por entregar educación primaria a las clases populares como una condición para “civilizarlos” para así modernizar al país con cambios en el gobierno. Sin embargo, a

pesar de que la ideología ciudadana promulgaba que la igualdad era posible, las prácticas educativas estaban pensadas desde un orden social jerárquico y segregador, que aseguraba la formación de mano de obra especializada (Rojas, 2010).

El desarrollo de la educación en nuestro país viene de las tempranas influencias de modelos extranjeros y su combinación con modelos conventuales (la misma formación de profesores y profesoras se daba en establecimientos religiosos.)(Ídem)

Esta compleja mezcla va modelando la concepción de sujeto – infante que existe, y que de alguna manera sustenta las prácticas que se dieron dentro de las escuelas. Francke, uno de los extranjeros que se encuentra dentro de los referentes educativos de aquella época, señala desde una perspectiva cristiana que:

Todo niño lleva en sí el germen de la perversión, por eso debe combatirse su natural obstinación y tenderse a un mejoramiento del fondo de su corazón. Para esto se necesita un acercamiento a lo piadoso y un alejamiento de lo mundano, junto con una inspección constante por parte del educador (Weimar en Peña, s.f., p.4).

Esto supone la idea de niño como proyecto a futuro, que puede corromperse fácilmente si no es adoctrinado, que necesita instrucción, y por sobre todo, control. Además instala la creencia de que la pedagogía puede formar carácter e incluso personas (Peña, s.f.) En 1817 el pedagogo alemán Herbart – otra importante influencia para nuestro país- dirá que la Educación debe ser como un gobierno, que “detenga la impetuosidad natural del niño, acostumbrándolo a la voluntad del educador”. (Peña, s.f., p.4) La escuela de Herbart marca la misma tendencia que descentra a la Pedagogía de su propio eje, al someterla a la psicología y la moral. (Peña, s.f.)

Por su parte, Illanes (1990) señala que en los inicios de la escuela se reconocía que la moralidad de una población dependía de factores de orden económico y social, pero que era claramente decisivo el factor cultural como instrucción popular. Los países europeos lo demostraban y se publicaban estadísticas francesas que corroboraban ampliamente la relación directa entre aumento de la instrucción y disminución de la criminalidad en Francia.

A mediados del S.XIX, Domingo Faustino Sarmiento – importante intelectual argentino refugiado en Chile, posteriormente presidente de su país – es enviado a Europa y EEUU por el gobierno de Chile para estudiar distintos modelos de educación primaria para instalar en nuestro país. Sarmiento configuró un modelo de niño subordinado a la docencia, con nulidad de derechos, sometido a un ideal burgués de educación (Giberti, 1997). La búsqueda internacional lo convierte en uno de los más importantes defensores de la función *civilizadora* de la escuela, atribuyendo a los profesores un rol fundamental. “Como lo planteó en 1852, en un artículo publicado en el Monitor de las Escuelas Primarias, el maestro de escuela era capaz de integrar a los hombres a la civilización, superando su estado natural, el salvajismo” (Rojas, 2010, p.168). El rol atribuido al maestro es fundamental para entender la concepción de infancia de la época, ya que sugiere que los males sociales son posibles de ser curados a partir del trabajo con los niños.

Por otra parte, en las clases bajas Sarmiento sugiere que “la tarea del maestro era en gran medida destruida o debilitada por las propias familias, cuyos hábitos y costumbres eran herencia de los pueblos salvajes originarios.” (Ídem) De ellos provenía:

El rancho, sin puerta, sin muebles, sin aseo, sin distribución de las habitaciones, i las incongruencias i falta de decoro i de dignidad de la familia, hacinada en confusa mezcla en un reducido espacio, donde come, duerme, vive, trabaja i satisface sus necesidades” (...) “el poncho, ese pedazo de tela que encubre el desaliño del vestido, i crea un muro de división entre la sociedad culta i el pueblo”. (Egaña, 2000, citado en Rojas, 2010).

De ellos también procedía “la propensión al robo, al fraude, que parece innata en nuestras clases bajas aquí, i los apetitos crueles que se han desenvuelto allá”. (Ídem.) La solución a este problema, era enviar a los niños pobres a la escuela, para que cumpliendo un horario y respondiendo a la autoridad de los profesores aprendieran lo que es el orden y la disciplina.

Este sentimiento hostil, i el espíritu pendenciero del hombre natural, que mas tarde se traduce en puñaladas i homicidios, queda sofocado o dulcificado en su fuente”. Por otra parte, “[a]prender a leer, por el solo hecho de ejercitar en

ello las facultades mentales sin aplicación a los fines de la lectura, causa una revolución en el espíritu del niño, lo mejora, lo dilata”, cambiando “en una sola generación la capacidad industrial del mayor número. (Ídem)

Así nace la educación pública, como interés disfrazado de los políticos y teóricos por alcanzar la igualdad social. Difícilmente podía pasarse de esta visión discriminadora y reduccionista del mundo popular a prácticas ciudadanas democráticas y dotadas de sentido social, pero fue el argumento principal para defender la instrucción primaria obligatoria. Valentín Letelier, por ejemplo, critica la enseñanza privada pues no responde al objetivo de civilizar y educar masivamente.

Las escuelas se abren en las más grandes poblaciones, donde es mayor la cultura y menos la necesidad y no en las poblaciones más atrasadas, donde es mayor la necesidad por ser menor la cultura. No son éstas, entonces, empresas industriales sujetas a la ley de la oferta y el pedido. Son empresas morales, sujetas a las necesidades de la cultura”. (Letelier, citado en Rojas, 2010)

La Iglesia católica, sin desconocer la necesidad de que el Estado atendiera estas necesidades, defendía la libertad de enseñanza pues creía en la función educadora de la Iglesia. (Rojas, 2010) Esto implicaba la autonomía de los colegios particulares en la definición de sus programas de estudios y exámenes, cosa que aún defienden.

Este interés en aumentar la cobertura educacional significó que inicialmente la educación fiscal tuviera una composición social diversa, incluyendo niños pobres y de familias acomodadas. Sin embargo, como señalábamos anteriormente, en la práctica la discriminación perpetuaba las diferencias sociales, reproduciendo relaciones de sometimiento. A los niños pobres se les asignaban tareas de trabajos forzados, y recibían maltrato y castigos de sus compañeros. Además los estudiantes recibían distinta atención pedagógica, dando prioridad a los más adelantados que generalmente provenían de familias acomodadas pues los más pobres asistían pocos años o de forma discontinua (Rojas, 2010)

3.2.1 Educación primaria: escuela para pobres.

Entre esos patios vigilados de grandes tapias se jugaba a la ronda del baile de sociedad para la niña María que "si no lo baila castigo le darán". Así se jugarla

allí el destino de la vía chilena a la democracia como reforma educativa. Y en esto habría consenso general (Illanes, 1990, p.62)

Jorge Rojas (2010) señala que uno de los grandes temas a debatir en las primeras décadas del siglo XX fue el fortalecimiento de la educación primaria, "es decir, la escuela para pobres" (p.236) Si bien se aceptó la necesidad de la obligatoriedad de la instrucción primaria, los conservadores cuestionaron el proyecto pues con señalaban que con él se pasaba a llevar la autoridad de la familia, institución responsable de la educación de sus hijos. (Rojas, 2010)

En cambio los sectores liberales y radicales se inclinaban por implementarla a nivel general, imponiendo a los padres o apoderados el enviar a los niños a la escuela, ya fuese pública o privada. El primer proyecto fue presentado en 1904 por el senador Pedro Bannen, que no llegó a discutirse. Otros proyectos que se enviaron al Congreso en 1909 fueron los del diputado Enrique Oyarzún, radical; otro por el diputado Miguel Antonio Varas, quien planteaba una reforma global al sistema de educación primaria; otro proyecto de de este tipo lo elaboró el diputado demócrata Torrealba, quién a nombre del Congreso Social Obrero - órgano máximo de las sociedades obreras, solicitaba, entre otras cosas, el envío del proyecto de educación primaria gratuita y obligatoria. (Illanes, 1990). Todos coincidían en sus argumentos, destacando la importancia de la educación para la democracia. El comunicado del Congreso Social Obrero decía lo siguiente:

La armonía y concordia social no pueden establecerse sino con el advenimiento de la democracia y el gobierno del pueblo por el pueblo no será jamás verdad en la vida nacional, si no se proporciona a todos los llamados a ejercer los derechos y a cumplir las obligaciones del ciudadano, la preparación indispensable por medio de la educación universal del pueblo" (B.S.C. diputados, citado en Illanes, 1990, p.64)

Pero señala la autora (1990):

¿Cómo podía plantearse la obligatoriedad escolar ante la miseria de los niños del pueblo que debían luchar por su propia subsistencia biológica, que se realizaba en la dura intemperie de su cuerpo, alejado de los recintos protegidos? ¿Cómo dejar de alimentar el cuerpo para alimentar el espíritu? (p.64)

En 1910, el intendente de Santiago, Pablo Urzúa, organiza un censo escolar que busca conocer el número de niños mayores de ocho años que no asistía a la escuela. Luego comunicaría a la prensa que completado el censo, sería enviado al Inspector de Instrucción Primaria, para que "éste tome las medidas necesarias para que todos los niños que no van a las escuelas lo hagan sin pérdida de tiempo". (Las Últimas noticias, 1910, citado en Illanes, 1990, p.66). Esta medida suponía organizar por parte del Estado la ayuda a los niños pobres supliéndola escasez económica en el hogar obrero, es decir, asumir el rol de "proveedor" que sugería el proyecto de 'asistencia escolar" de Oyarzún y de la Asociación de Educación Nacional. (Illanes, 1990) Para la autora

El concepto que aquí estaba en juego era el de Estado-padre, llamado a hacerse responsable de sus hijos proletarios; un Estado 'reparador" que sule a la familia proletaria, reparando su miseria en sus hijos en tanto 'escolares", es decir, en tanto incorporados a los 'recintos oficiales" de la sociedad. (p.66)

Lo que se quiere atender de preferencia es que no tengamos 300.000 analfabetos que no concurren a las escuelas: los unos por falta de escuelas, los otros por falta de medios de fortuna (...) Habrá, pues, que subvenir a nombre del Estado a todas esas necesidades, en igual forma en que lo hace la Iglesia en las escuelas parroquiales, donde se da a los niños para que puedan asistir a ellas, comida y vestuario, aliviando así de esa carga a sus padres". (B.S.C. Diputados, citado en Illanes 1990, p.66)

Respecto de la problemática de la obligatoriedad, la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria fue el resultado de una solución intermedia entre liberales y conservadores.

La nueva ley preservó la instrucción religiosa en los mismos términos que la ley de 1860, así como la educación particular que podían entregar los padres. La obligatoriedad quedó restringida a una cantidad limitada de años y a la existencia de escuelas dentro de un radio. En el curso de la disputa, se despojó a la ley de un sistema de auxilio escolar, que asegurara, por parte del Estado, la alimentación y la vestimenta de los niños que lo necesitaran. (Rojas, 2010, p.237)

Junto a este debate, se discutía por aquella época cómo y a quién debía educar el Estado. Cabe señalar que en 1880 la propia educación fiscal reconoce la existencia de dos sistemas educacionales paralelos; uno centrado en los liceos y cursos preparatorios para continuar la educación más adelante, destinado a las clases medias o acomodadas, y otro de instrucción preparatoria, destinada a los sectores populares. El primero tenía contenidos humanistas y educación ilustrada, el segundo entregaba una formación mínima en lectura, escritura, matemáticas, historia, educación cívica y gimnasia. Lógicamente este sistema era decididamente segregador, ya que la educación secundaria no aceptaba estudiantes que no hubiesen hecho los cursos preparatorios o hubiesen pasado por el liceo. No había posibilidad de vincular a ésta el currículum de las escuelas primarias (Rojas, 2010).

El resultado de todo lo anterior, más allá de las decisiones formales tomadas en el congreso, fue un cambio importante en la situación educacional de este período. La cobertura escolar tuvo avances significativos. Sin embargo, acorde a la discusión presentada un poco más arriba, debido a los problemas prácticos cotidianos de la población pobre, el número de matrículas no se condecía con el de asistencia.

Al confrontar las matrículas de 1890 y 1925 podremos ver que esta aumentó más de cuatro veces, pasando de 100 a más de 400 mil estudiantes. Sin embargo, la asistencia promedio no avanzó al mismo ritmo y fue quedando rezagada. Así, al final del período, cerca de un tercio de la matrícula quedaba sin ocupar. (Rojas, 2010, p.238)

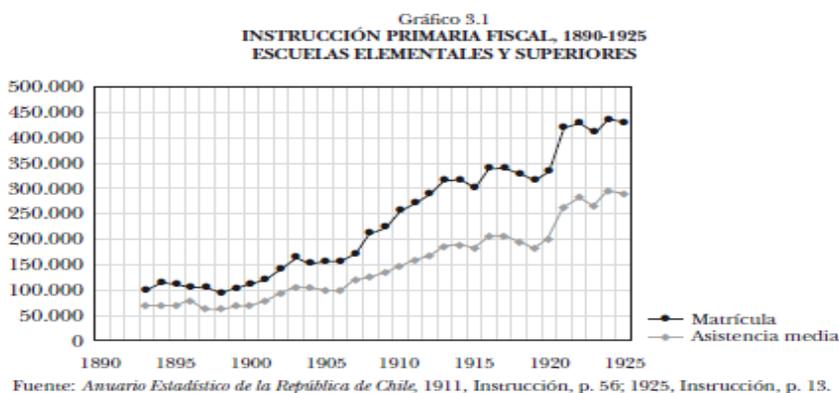


Figura 2. (Rojas, 2010, p.238)

Esta es una señal clave de cómo la “idea” de escuela va tomando fuerza en el imaginario común, mientras simultáneamente la población resiste o se distancia, con o sin intención, a participar de ésta institución legitimada políticamente. Ya desde aquel período se insistía en la necesidad del niño de ser instruido, que además de tener un propósito moral, respondía a la necesidad ineludible de sacarlos de las calles, donde delinquían y estorbaban. Si bien el rol atribuido al Estado era motivo de disputa, el carácter asistencialista de las políticas hacia la infancia era innegable. Cabe destacar que las representaciones y prácticas que rodean al mundo educativo/pedagógico, desde un comienzo están llenas de contradicciones y tensiones, sobre todo por los desfases entre la realidad política y la nacional, y las prescripciones y las prácticas reales dentro de la escuela.

3.2.2 Vulnerabilidad: un nuevo rostro para la pobreza.

Si en los discursos oficialistas de los inicios de la escuela encontrábamos la descripción de la infancia pobre como un “mal social”, en la actualidad han aumentado las políticas proteccionistas que han dado un giro hacia la “defensa” de la infancia, aunque lo que se busca defender sigue siendo al adulto en que el *infans* se convertirá. Las políticas sociales se han ido entremezclando con las educacionales, invirtiendo recursos y tiempo en focalizar la población para ir erradicando desde distintos frentes lo que se sigue considerando como una desventaja para el progreso de la sociedad y los niños en general; la falta de recursos sociales y culturales, de capital humano; la pobreza. En este momento el concepto de vulnerabilidad representa un vínculo que ya vimos es histórico; el que existe entre la escuela y un proyecto valórico de sociedad.

Como bien explicita Jorge Álvarez, sociólogo ex miembro de la JUNJI, para poder seleccionar a quién focalizar los recursos, debemos:

Dimensionar el número de niños y niñas que están en una situación social que dificulta su apropiado desarrollo y futura integración, con la finalidad de aportar antecedentes que posibiliten revertir esa situación (...) En este sentido el cruce de las variables, características de la vivienda y escolaridad de los padres permiten visualizar a nivel regional y comunal la magnitud de niños y niñas en situación de vulnerabilidad (Álvarez, 2008, p.128 y 127).

Es decir, las carencias materiales en aspectos “básicos” son índices de posibles atrofas, dificultades o desventajas para el futuro desarrollo de los niños, por lo que esta población debe ser la prioridad “para la formulación y ejecución de los programas sociales desarrollados por el Estado” (p.127) es importante para esto

“Poder contar con información válida y confiable sobre la magnitud, ubicación y características de los grupos de la población que presentan las mayores necesidades. En efecto, ese tipo de información permite ajustar y orientar los recursos asignados, así como reformular estrategias y acciones, por lo que resulta fundamental si se quiere mejorar la eficacia de los programas sociales.” (Ídem)

La vulnerabilidad entonces será un estado privado e individual con el cual el Estado tiene un rol de asistencia, pero no de transformación política.

Es posible afirmar hasta aquí que el apropiado desarrollo de los niños y niñas depende de la interacción de al menos dos aspectos. Estos son: las condiciones materiales de su entorno más cercano y la satisfacción de sus necesidades de cuidado o protección por parte de los padres o adultos a su cargo (Álvarez, p.131)

Respecto la responsabilidad directa que tiene la escuela sobre el desarrollo de la infancia, podemos asegurar que aún cuando se hable de la importancia delo estrictamente académico, se da por sentado que los logros en este plano benefician directamente el desarrollo psicosocial de los niños. Bárbara Eyzaguirre, antigua investigadora del CEP, señala que los resultados académicos extremadamente bajos “dejan a los niños en una situación tan precaria que les dificulta su integración a la sociedad” (Eyzaguirre, 2004, p.250). Para la investigadora la planificación y diseño de contenidos académicos nacionales responden a un proyecto de sociedad basado en la integración y el desarrollo, y las medidas de evaluación estandarizadas serían un parámetro para cuantificar dicho desarrollo; por lo tanto hay una directa relación entre puntajes y calidad de vida.

Tomo como supuesto que el currículo, más o menos, está pensado para que los alumnos tengan un marco común de conocimientos y destrezas que les permita integrarse bien a la sociedad y desarrollar sus potencialidades.

Considero que los resultados del SIMCE son una medida aproximada del logro de dicho currículo. (p.251)

Siguiendo en esa línea, podemos reconocer una idea que veíamos en el apartado anterior de que los conocimientos intelectuales están directamente relacionados con la mejoría en todos los ámbitos de la vida privada y colectiva. Si antes se afirmaba que la “ilustración del pobre” sería su posibilidad redentora, actualmente se señala que la formación académica es lo único que asegura un grado e igualdad entre las clases sociales, a partir de un set de recursos culturales. Cito a continuación:

El aprendizaje es acumulativo, si no se parte temprano y a un ritmo sostenido, los niños quedarán con una desventaja prácticamente insalvable respecto de aquellos que tienen una iniciación sólida y un entorno cultural más rico. Los pobres y marginados necesitan integrarse a la sociedad, (...) Si la escuela no provee el marco cultural general compartido por la sociedad dirigente, se quedarán sin adquirirlo, ya que, en general, los hogares menos acomodados no pueden entregárselos. Una educación de calidad permite acceder a mejores sueldos, menor posibilidad de estar desempleado, menor (...) Además, el saber más y el saber hacer ayudan a fortalecer la autoestima y el sentido de ser competente. (Eyzaguirre, 2004, p. 258)

Esta cita es clave para comprender el lugar que el estado, a través de sus políticas, pretende asignar al “pobre”. Marginado por su falta de conocimientos académicos, supone que su incorporación al sistema está dada por una escuela lo suficientemente instruida. La relación estudio-trabajo es directa y fluida, así mismo la relación autoestima-conocimiento

JUNAEB por su parte, otra institución clave en las políticas socio-educativas, hace una referencia al desarrollo de los vulnerables:

[Entendemos] la intervención fuerte y oportuna en la etapa preescolar - reconocida como crítica para el desarrollo-, como uno de los medios fundamentales para disminuir la brecha de desigualdades educacionales y sociales en niños y niñas provenientes de medios vulnerables, y favorecer así la igualdad de oportunidades (Espejo, 2004, citado en Cornejo et. al., 2005, p.18).

La institución señala la importancia de la escolaridad para el logro de los estándares mencionados, destacando la prevención a la deserción como uno de los elementos claves a trabajar.

La deserción escolar es expresión del fracaso escolar y se constituye a lo largo de trayectorias vitales marcadas por altos niveles de una Vulnerabilidad que se expresa en un efecto concreto en el ámbito de lo escolar. Sin embargo, cuando alguien deja de asistir a un establecimiento educacional, continúa expuesto a una serie de factores de riesgo (por ejemplo, una mayor probabilidad de sufrir los efectos de la pobreza, enfermedades, discriminación, etc.) y por tanto, sigue estando en condición de Vulnerabilidad, aumentando las posibilidades de verse afectado por otros daños, aumentar su dependencia de los programas sociales y disminuir sus posibilidades de desarrollo humano integral. Por tanto, los sujetos que se encuentran en estas condiciones deben seguir siendo atendidos por los demás sectores públicos, independiente de los esfuerzos que se hagan para lograr su reinserción desde el sector educacional. (Cornejo et. al., 2005, p.20)

La vulnerabilidad es el nuevo rostro de la pobreza, que *sujeta* a los individuos a un estado cosificado, en donde son objeto de las políticas públicas, que los protegen de un posible daño “externo”. ¿Es posible que este lugar amenazado de “factores de riesgo” produzca solo un sujeto débil y a la deriva? Por otra parte, ¿Cuál es el rol del Estado desde esta visión? Un sostenedor que espera que se independicen pronto de él. No es un Estado garante de situaciones de derecho, o responsable de la igualdad social (igualdad entendida no como focalización sino como distribución apropiada de recursos pertenecientes a todas y todos).

Operacionalmente, en el año 2010, el Ministerio de Desarrollo Social elabora el ranking del Índice de Prioridad Social del Gobierno (PADEM, 2014). El Índice de Prioridad Social (IPS) es un indicador que va aumentando proporcionalmente según la *vulnerabilidad*, e integra variables compuestas matemáticamente en dimensiones del desarrollo social comunal, esto es: ingresos, educación y salud. Se señala que:

Los antecedentes socio demográficos y el IPS evidencian las características de vulnerabilidad social de los habitantes de la comuna, por las grandes

diferencias sociales que crean la desigualdad en la distribución de los ingresos, el acceso a la educación y a la salud.” (PADEM, 2014, p.19).

En el informe del año 2010, la comuna de la Pintana alcanza el primer puesto, y Vitacura el último. (Gobierno de Chile, 2010)

Mientras se pone el foco en las acciones positivas frente a “estos niños”, sugiriendo que la justicia social es “dar más a quién tiene menos” (Cornejo et. al, 2005, p.07), se sigue reproduciendo un modelo de desarrollo que no cambia con acciones asistencialistas, y que perpetua las prácticas desiguales que permiten que en una ciudad como la nuestra puedan coexistir sin problemas dos comunas como Vitacura y La Granja, la primera con resultados prácticamente *perfectos* en términos socioeconómicos, rompiendo toda lógica de heterogeneidad.

Ahora, ¿Por qué el concepto de vulnerabilidad? JUNAEB señala que es un concepto que extraen del área de la salud, que se relaciona con las investigaciones sobre el *riesgo*. El riesgo es “la probabilidad de que acontezca un hecho indeseado que afecte la salud de un individuo o un grupo” (Donas, 1998, citado en Cornejo et. al., 2005, p.35). Lo interesante es que, como señalábamos, en salud este es un hecho “externo”. En una situación social, Vulnerabilidad es para los autores una probabilidad asociada a la estadística, y cuyo resultado dependerá de qué condiciones intrínsecas tenga la *comunidad* para afrontar condiciones extrínsecas a ella. Es una situación permanente de cambio, en las que se alternan estas situaciones de riesgo vs. las protectoras. (Cornejo et. al., 2005)

¿Cómo se ha decidido medir esta Vulnerabilidad en relación a la educación? La concepción de Vulnerabilidad que utiliza la JUNAEB tiene su manifestación explícita en el cálculo del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). El promedio del *Índice de Vulnerabilidad Escolar* es una medición anual que realiza JUNAEB en el mes de abril de cada año mediante la aplicación de una encuesta en los Establecimientos Educativos municipales o particulares subvencionados del país. (PADEM, 2014). La *vulnerabilidad* por la JUNAEB ha sido descrita como:

Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social,

económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades. (Cornejo, Céspedes, Escobar, Nuñez, Reyes, Rojas, 2005, p.14).

Es decir, la vulnerabilidad se entiende como una *condición dinámica*, es decir, un estado o posición en el que se encuentran algunas personas y no otras, que es cuantificable y se relaciona con el riesgo y la (des)protección. Además, quienes poseen esta “condición”, se encuentran en una *desventaja* comparativa frente a otros sujetos.

Este índice está estrechamente ligado a las variables socioeconómicas de los niños y su entorno familiar, con miras de incluir aspectos multidimensionales; jurídicos, psicosociales, demográficos, políticos y culturales. Importante es señalar que dicho enfoque se sustenta en una serie de propuestas sobre la medición y el enfoque Vulnerabilidad *social* que sistematizan los autores: (Cornejo et. al., 2005)

- La propuesta de exclusión social de García Serrano (1998), que mide la vulnerabilidad según “stocks” de Capital humano.
- El IVS de Bolivia (1998) que mide indicadores de seguridad humana y calidad de vida.
- La propuesta de activos generadores de ingresos, de Attanasio y Székely. (1999)
- La medición activa entre activos y estructura de oportunidades de R. Kaztman. (1999)
- Las encuestas de hogares de N. Perona. (2001)
- El IVS de G. Busso desde CELADE-CEPAL, que “destaca como una característica esencial de la Vulnerabilidad su origen en la interacción de una “constelación” de factores internos y externos, que se expresan en individuos, familias o comunidades particulares, en un contexto espacio-temporal determinado. (...)Un aspecto importante en esta concepción es que no se centra en las desventajas sociales, destacando las estrategias que permiten acceder a las oportunidades que entrega el sistema social” (Cornejo et.al., 2005, p.74)

Además de estas propuestas, los autores de JUNAEB desarrollan una visión “crítica” para la medición de la vulnerabilidad en la infancia, incluyendo un conjunto de “pasivos” que deben prevenirse en los primeros años de vida para que los niños no “queden en condición de vulnerabilidad”. Estos pasivos incluyen la desnutrición, el abandono escolar,

y la tasa de mortalidad infantil. Además debemos sumarle factores de riesgo infantil contextuales, como el riesgo materno, el nutricional y educativo. (Ídem)

La importancia de considerar todos estos enfoques, apuntaría a mejorar la medición de la vulnerabilidad en su complejidad, “superando” el enfoque de pobreza y perfeccionando la creación y desarrollo de programas sociales a través de la apropiada focalización.

Cabe preguntarse entonces cuál es la infancia que se está construyendo al alero de estas visiones políticas; no sólo cuál futuro se crea anclado a este sistema competitivo y segregador – más importante; cuál presente. ¿Qué es ser vulnerable desde esta lógica de la vida? ¿Cuánto desafía, cuánto exige? ¿Soñamos con un presente en este sistema, con este modelo socioeconómico, o lo subvertimos y resistimos? ¿Se es más vulnerable por haber sido desnutrido, abandonado, violentado? ¿Qué construcción de subjetividad hay en espacios como estos, estigmatizados? No se trata de víctimas y victimarios, se trata de escaparse de la realidad posible desafiando las relaciones de poder que han mantenido al sujeto sometido a una condición de objeto que no le pertenece.

Me atrevería a sugerir que el hablar de vulnerabilidad en las comunas más pobres, no es sino la forma de trazar una línea invisible entre aquellos que deben ser asistidos a través de la educación y las políticas públicas, y los que fueron corrompidos y lacerados; niñas y niños delincuentes, drogadictos, violentos, que están lejos de la inocencia “propia” de la infancia y que son inmediatamente alejados del resto.

3.3 Construcción de subjetividad en la escuela.

La construcción de subjetividad en la escuela como proceso psicosocial, nos ayudará a comprender y problematizar nuestro objeto de estudio y los resultados de la investigación. La idea será en una lectura interdisciplinar, problematizar el rol de la escuela, la acción de los sujetos y su configuración subjetiva – claves de lectura para la experiencia - y la creciente tensión entre ambas.

Primero cabe señalar que la construcción de subjetividad es un proceso tanto psicológico como social; tanto grupal como individual, por eso es posible combinar ideas de la psicología como de la sociología a la hora de entender dicha construcción. Esto nos permitirá ver como la psiquis individual se funde en la experiencia socio-histórica y a su vez que las acciones de los individuos tienen un impacto y producen transformaciones en la vida social. Es una buena opción además porque en palabras de González (2008) “la subjetividad presenta una opción productiva en un momento en que el reduccionismo discursivo-lingüístico dificulta modelos de inteligibilidad de ciertas cuestiones” (p.230). Es una forma entonces de distanciarnos de la visión anacrónica de la política pública en que los procesos se explican en función de variables y estadísticas, de resultados antes que de procesos, reduciendo la complejidad al mínimo tal como lo vimos en el marco teórico.

González, basándose en descubrimientos Vigotskianos, construye la categoría de “sentido subjetivo” (p.233) para comprender la forma en cómo se organizan los procesos de la vida social y psicológica. Señala que “la intrincada red subjetivo social adquiere la organización subjetiva de las personas concretas, quienes, a su vez, constituyen en su acción nuevos momentos de desarrollo del tejido social” (p.230). Así, la unidad de las emociones con los procesos simbólicos permite infinitas posibilidades creadas en torno a espacios producidos culturalmente como la institución familiar, de raza, etnias, género, etc.), permitiendo que se articulen en una misma experiencia múltiples configuraciones subjetivas (González, 2008)

El autor habla de una dimensión más “objetiva” de la experiencia, que podría corresponder, basándonos en sus constantes interpelaciones a la sociología, a lo que otros autores entienden como institución, un aparato que hace mutar valores en normas y roles, pudiendo formar personalidades sociales. (Dubet y Martuccelli, 1998)

Para el autor el resultado de la acción de esta dimensión objetiva nunca es lineal ni directo; frente a las mismas experiencia podemos tener múltiples reacciones y sentidos

subjetivos particulares no solo en función de la diferencia de instituciones (raza, sexo, etnia) sino en función de los subsistemas psicosociales que hemos ido desarrollando y los efectos colaterales propios de las relaciones y acciones de las personas en los espacios de vida social. (González, 2008)

Siguiendo con esta tensión entre dimensión “objetiva” y “subjetiva”, Oyarzún (2012), citando a Dubet (2002) señala:

Así, cada institución persigue un fin social particular, que, como se mencionó anteriormente, reclama individualidades. Esta orientación específica se articula en algunos tipos institucionales, como la educación, mediante a un programa institucional que rige y guía el modo de proceder y el objetivo buscado, dando un contenido al accionar de cada institución (...) Detrás de un programa institucional, se sostiene, hay un modelo de individuo a forjar, un ideal de valor y acción sintetizados en una imagen de persona. (p.27)

Ahora, la dimensión subjetiva se ve favorecida ya que:

Dubet advierte una crisis en la institucionalidad moderna por la aparición de valores contradictorios entre sí a nivel social, nuevas demandas y reivindicaciones individuales, desfases entre la subjetividad reflexiva y crítica de los actores y la objetividad de los estatutos, y a su vez por la apertura al entorno de ciertas formas institucionales, lo que a su vez ha generado un aumento en la complejidad de sus pautas internas, dando pie a transformaciones y desligaciones de las valoraciones originarias de las instituciones. (Oyarzún, 2012, p.28)

Nos encontramos entonces con que la escuela no es más un aparato normativo pues su masificación significó el debilitamiento de los límites y roles que formaban dichas personalidades, obligando diversos ajustes y negociaciones. En un principio, las relaciones escolares son relaciones de roles, pero se dejan entrever atisbos autonomía cuando se cuelan y develan personalidades individuales (Dubet y Martuccelli, 1998)

En la medida en que la sociedad (o las instituciones) no pueden ya transmitir de manera armoniosa normas de acción, corresponde a los individuos darle un sentido a sus trayectorias, gracias especialmente a la expansión de la reflexividad [...] las principales instituciones de la sociedad (el trabajo, el

empleo, la escuela, la familia, entre otras) estarían cada vez más orientadas hacia el individuo, obligando a cada persona a desarrollar y asumir su propia trayectoria biográfica” (Oyarzún, 2012, p.26)

Esta complejidad de procesos de individuación y subjetivación sustentan la idea de que vale la pena *escuchar* y *leer* las experiencias de las niñas y niños fuera de los marcos normativos que se ha definido para ellos. Suponemos que Casa Azul, por su carácter comunitario y su forma particular de ser-institución, tendrá mayores herramientas para adaptarse a esta crisis y facilitar un espacio de movimiento subjetivo para sus actores

Dubet (2007) nos habla de experiencia para expresar la relación compleja, contradictoria, nunca lineal, de la sociedad con los individuos-actores. Dubet (1994a, citado en Dubet 2007) señala que su propia observación empírica lo lleva a concluir que “los actores se inscriben en varias racionalidades” (p.117), no son reductibles a un solo paradigma, lo que requiere una articulación coherente teóricamente entre distintas tipologías de acciones. Más importante es que estos actores efectivamente “son actores”, es decir, reflexionan, *actúan*, nunca están totalmente adecuados a las teorías. Estas observaciones importantísimas se traducen en la propuesta de que la *experiencia social* es “la cristalización, más o menos estable, de los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos“. (Ídem.)

Existen tres formas puras de la acción que organizan dicha *experiencia* (Dubet, 2007). Estas formas de acción son además modos de articulación del actor y el sistema. Primero que nada, la “integración social” que implica aceptar que nuestras acciones e ideas efectivamente proceden de interiorizaciones culturales, por lo que en gran medida nos definimos por lo que la sociedad ha programado para nosotros. La identidad se compone de lo que los demás me atribuyen y he ido incorporando. En ese sentido, la lógica de integración refiere a todo el trabajo que realiza el actor para mantener su lugar en la comunidad y el sentido de pertenencia. (Dubet, 2007)

Esta idea desde la sociología clásica se presenta como que el vínculo sociedad-actor es un vínculo estable que se ha destacado como entrelazamiento de posiciones objetivas con las conductas individuales. El sistema precede al actor: no elijo la lengua que hablo, ni mis creencias, etc. No obstante, esta lógica es una orientación de la acción; más que un estado es una actividad por la cual se reconstruye la integración objetiva a través de la

subjetividad personal. Y si bien las disposiciones culturales son más bien inconscientes, apenas hay algún conflicto, o cuestionamiento, es posible concientizarlas y asegurar el mantenimiento o abandono de la identidad y los valores. La lógica de integración tiene que ver con orientar la acción para mantener el sentido de pertenencia y conservar aquello que me identifica dentro de la institución. (Ídem)

Como segunda lógica tenemos la “estratégica”; si aceptamos la teoría de Weber de que todas las conductas sociales corresponden a “acciones racionales”, podemos afirmar que cada uno de nosotros es un estratega en el medio social. El individuo moviliza recursos para participar de la acción colectiva, lo que implica un cambio en los objetos sociales según la lógica de acción de los sujetos. En ese sentido los distintos valores y creencias pueden ser vistos como recursos ideológicos para convencer, seducir, engañar; en fin, ser manipulados para defender las diversas posiciones. Si esto es así, la sociedad sería producto de la interacción de las estrategias individuales: una serie de mercados en el sentido no económico. De todas formas esta lógica no debe reducirse a una trivialidad amoral y utilitarista, pues corresponde a solo una dimensión racional e interesada de la acción que todos llevamos dentro. (Ídem)

Por último tenemos la “subjetivación”, elemento clave para comprender la capacidad de los actores de ser el centro de su acción, al poner distancia respecto de sí mismos a partir de su reflexividad. Los distintos roles que trabajan en la persona deben ser integrados sin identificarse plenamente con ellos; la cultura no es solo un conjunto de códigos y valores sino también el “uno mismo” que es subjetividad crítica. Este proceso, junto con la integración social y la estrategia, definen la *experiencia* escolar, capaz de formar sujeto autónomo y distanciarse de la utilidad de sus roles. Es este proceso de “socialización” complejo y de articulación, esta experiencia, la que puede decirnos que fabricará la escuela, cuál sujeto, cuál actor. (Ídem)

El estudio que hace Juan de Dios Oyarzún, sociólogo, en La legua en el año 2012, aporta antecedentes a la comprensión del fenómeno de la experiencia escolar en nuestro país, en un sector que ha sido estigmatizado incluso en mayor medida que las poblaciones de La Granja. La realización de este tipo de estudios es muy relevante pues existe poco trabajo empírico en relación a las consecuencias y tensiones de los fenómenos estructurales en poblaciones de Santiago y como afectan la vida de los individuos.

El tema es justamente conocer las tensiones entre estructura e individuo a partir de un trabajo teórico y empírico, concentrándose específicamente en el abandono escolar de jóvenes en su etapa secundaria. El propósito era “identificar los significados y modelos normativos, individuales e institucionales que están asociados al quiebre entre el joven y la escuela” (Oyarzún, 2012, p.6) y se investigó desde una fuente doble: por una parte los relatos de vida que dieran cuenta de las vivencias de individuos en estado de abandono escolar; recogiendo “la vinculación de la experiencia del abandono de la escuela con la configuración individual relatada por los jóvenes sobre ellos mismos” (Ídem) y por otra, los mecanismos de exclusión subyacentes en la institución educativa, información obtenida entrevistando a personajes relevantes de las escuelas a las que pertenecían los jóvenes.

Se esperaba detectar vínculos y contrastes entre los relatos de individuo y el “perfil de individuo” que busca formar la escuela de acuerdo al “programa institucional” de educación. De dicho contraste se “espera hallar evidencia empírica respecto de los factores culturales asociados al quiebre individuo-institución. Al mismo tiempo, se espera dar cuenta del tipo de individuos gestados al margen de la institucionalidad escolar, por la experiencia de ruptura con la escuela y en relación con otros tipos de vinculaciones sociales surgidos.” (Oyarzún, 2012, p.7)

La evidencia que encuentra Oyarzún señala que uno de los principales factores que influye en dicho quiebre son los perfiles institucionales que diseñan y explicitan las instituciones y que se traducen en prácticas educativas y pedagógicas. Ya sea por su excesiva laxitud o decidida ausencia - que impiden la existencia de referencias institucionales significativas -, o por su rigidez - que genera frustraciones y agotamiento por la incapacidad de cumplir con las expectativas que implica dicho perfil – dichos perfiles tienen un alto impacto que termina en el fracaso escolar. La propuesta del investigador es el diseño y planificación de una multiplicidad de perfiles que permitan la identificación con la institución pero resguardando las diferencias individuales que aseguren la permanencia. Por otra parte, se concluye que la falta de identificaciones y referencias institucionales pueden generar un estado de privación y marginación social, impidiendo que los procesos de subjetivación se desarrollen plenamente.

Estos resultados son interesantes para esta investigación pues aportan otra lectura a nuestro proceso de construcción de subjetividad escolar: la importancia de la flexibilidad

de las instituciones a la vida de los individuos que la componen, sobre todo en una época de crisis de identificaciones significativas. Solo a partir de esta flexibilidad puede darse un proceso de subjetivación pleno.

La experiencia de Casa Azul es especial en ese sentido, pues creemos que sus lógicas de identificación son distintas a con las que opera la escuela como institución en general. Pero, ¿Qué es lo que hace tan especial?

4 Antecedentes del caso

4.1 Escuela Casa Azul

La escuela básica 1508 Casa Azul, se encuentra ubicada en la comuna de La Granja, en el sector sur de Santiago. Es un proyecto que nace en 1985 con la intención de movilizar y levantar a una población sumergida en la droga. En el año 2002, según cifras de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) casi la mitad de los menores de 24 años estarían afectados por los efectos del consumo de la sustancia *pasta base de cocaína*. (2002)

Algunos números de la escuela (Abarca y Espinoza, 2012):

- En 2010 la comuna destaca por tener un 25,9% de pobreza comunal, siendo la segunda más alta de la Región Metropolitana (Fundación para la Superación de la Pobreza, 2010, citado en Abarca y Espinoza, 2012)
- Es uno de los sectores más duramente golpeados por la Pasta Base de Cocaína, alcanzando en algunos momentos los índices de adicción más altos del país (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2002).
- La población donde se ubica la escuela, cuenta con casi 15.000 habitantes, y posee estadísticas que revelan que más de la mitad de ellos tienen relación directa o indirecta con ésta droga. Así, son más de tres mil los jóvenes y niños que viven las severas consecuencias y daños que ésta produce (OEI, 2002).
- Los antecedentes de caracterización social de los niños y niñas de esta institución se encuentran en concordancia con los índices comunales. Así, para el periodo académico 2011, es posible constatar que un 23,8% se encuentra en niveles de abandono (abandono parental por ausencia, prisión o adicción); un 46.15% tiene relación directa con la droga ya sea porque algún familiar consume y/o realiza microtráfico; un 33.85% tiene relación directa con situaciones de cárcel a través de familiares que están o han estado presos, un 16.92% sufre de maltrato grave; un 38.46% vive en hacinamiento; un 11.28% está relacionado con un familiar directo que ejerce o ha ejercido la prostitución; y un 5.50% es deficiente mental.

- El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del año 2011 alcanza el 94,49% en una matrícula que es del orden de los 159 alumnos. (En el año 2014 la matrícula sobrepasa los 160 alumnos)

La escuela Casa Azul surge fundamentalmente para asistir y acompañar a una gran cantidad de niños que están fuera del sistema. Nace entre medio de tres elementos: (Vásquez, 2014)

- Jóvenes marginados, jóvenes invisibles.
- Sistema educativo ineficaz y excluyente.
- Estado incapaz de solucionar problemas.

La escuela da sus primeros pasos en los años 1985, con la preocupación de apoyar a jóvenes consumidores de neopren. Según Samuel, nace “principalmente orientada al no – consumo, pero a través de eso busca dignificar su calidad de vida. Eso dura hasta el año 91 y se acaba porque se acaban los recursos. Los chiquillos quedan a la deriva y muchas situaciones se agudizaron.” (Vásquez, 2014, p.2)

En el año 1991 se instala un nuevo equipo con la misión de hacer un trabajo de prevención hacia la comunidad, orientado a niños en situación de precariedad. En ese momento la “escuela” funcionaba un par de horas, de lunes a jueves de 2 a 6. Se inició con un programa de talleres, donde se buscaba que los asistentes estuvieran ocupados el mayor tiempo posible. Además se empiezan a incorporar las apoderadas a través de la alfabetización y talleres de encuentro. (Vásquez, 2014)

Según su director Samuel Vásquez (2014), en el año 1992, a partir de una reflexión y producto del acercamiento de la comunidad a la escuela, se llegó a la conclusión de que la instalación de este proyecto tuvo impacto en la comunidad y de que aumentó la cantidad de niños, mujeres y jóvenes que participaron en él. Esto además significaba que las necesidades eran más urgentes; aumentaba el consumo, la venta de drogas.

El año 1993 empieza a gestionarse la transformación de la experiencia en escuela, y después de varias dificultades (discusiones legales, objeciones por la infraestructura) ese mismo año surge la escuela Casa Azul. Asume los planes oficiales, se le asigna un número, y se le hace el reconocimiento como escuela que trabaja en sectores “de pobreza social”. Samuel (2014) plantea que a estos planes oficiales se le incorporan los

elementos propios de la comunidad que hacen que la escuela funcione asumiendo la realidad en la cual está inserta. Los elementos propios son (Vásquez, 2014):

- El método de estudio
- Computación
- Desarrollo personal y social
- Batería de talleres
- Unidad temática: elemento fundamental de nuestra experiencia escuela

Cabe destacar que la escuela Casa Azul recibe niños con cualquier tipo de antecedente, aunque haya sido echado múltiples veces de otras escuelas. Además no está dentro de sus políticas expulsar a ningún niño.

4.2 Datos PADEM comunal e IVE

El panorama sigue siendo desesperanzador si leemos el PADEM (Plan de Desarrollo Educativo Municipal) de la comuna de la Granja, en el que se indica la posición que alcanza la comuna según el índice que veíamos al comienzo; el IPS (Índice de Prioridad Social). Según el SEREMI de Planificación y Coordinación de la Región Metropolitana, la comuna de La Granja se ubica en el año 2010 en el n° 2 de 52 comunas, es decir, es una comuna de muy alta prioridad, lo que según el PADEM, “evidenciaría las características de vulnerabilidad social de los habitantes de la comuna” (PADEM La Granja, 2014, P.19) Por otra parte, se indica que en 2011 los años de escolaridad promedio son 10,5, bajo el promedio de la realidad nacional.

La tasa de denuncias de Delitos de Mayor Connotación social (delitos contra la propiedad, homicidio, violación, lesiones) por cada 100.000 habitantes era de 2.237,5 en el año 2012. La tasa de denuncias por Violencia Intrafamiliar era de 678,8 por cada 100.000 hab.

Las denuncias corresponden a reportes voluntarios de la población sobre hechos delictuales, por tanto las estadísticas de denuncia de delitos no contemplan la totalidad de los hechos delictuales registrados sino solamente aquellos que han sido denunciados.

Según las encuestas de victimización, cerca de un 50 por ciento de los delitos no son denunciados. Los DMCS involucran una serie de delitos en contra de la propiedad, además de homicidio, violación y lesiones, entendiéndose que su comisión acarrea una importante alarma pública. Las denuncias por violencia intrafamiliar se registran en forma separada. (PADEM La Granja, 2014, p.23)

4.3 PEI: Una escuela diferente

Durante el mes de Noviembre por instrucciones del Ministerio de Educación, los colegios particulares subvencionados y los pertenecientes a las corporaciones municipales debieron programar jornadas para socializar sus PEI (proyecto educativo institucional) con la comunidad. Casa Azul también se hizo parte de la indicación, por lo que su director, Samuel Vásquez, compartió los elementos fundamentales que conforman lo que hoy constituye la estructura ideológica de la institución.⁴ El conocer estos elementos nos permite descubrir también qué posición toma esta escuela frente a la estructura social, cuáles son sus desafíos y descubrimientos.

Estos últimos antecedentes presentados para la investigación, tienen mucha relevancia para nuestro posterior análisis. Observaremos las coincidencias o desacuerdos de las entrevistas respecto al PEI de la institución. El proyecto educativo funciona como marco normativo institucional y la posible influencia de la ideología en los estudiantes, tiene directa relación con la subjetivación, si consideramos los siguientes supuestos:

Casa Azul tiene en sus principios el considerar que “nuestros niños no son libretas de depósito (...) En la escuela tiene que haber diálogo, tiene que haber relaciones democráticas; cariño, condiciones indispensables, un poco las cosas que dice Freire. Educación horizontal, dialogante y que permita el desarrollo humano” (Vásquez, 2014, p.3)

Por lo tanto si bien funciona como una institución y es esperable encontrar dentro de ella elementos de control social, suponemos que los ejemplos de distanciamiento y autonomía serán mayores que en otras escuelas que no se proponen derechamente esa autonomía.

Por otra parte, si asumimos la teoría de los sociólogos sobre el declive de la institución escolar, los “valores” que pretende transmitir la escuela (solidaridad, valoración de la comunidad, etc.) tampoco van a ser asumidos linealmente por los educandos, pues no hay una influencia directa de la institución sobre sus alumnos ni una institucionalización tan eficaz.

Un primer elemento del PEI es que la escuela Casa Azul ve la educación como un compromiso social y reflexivo. Según Samuel (2014) se opta por que el proyecto Casa

⁴ Este documento corresponde a una exposición, citada en Referencias.

Azul tuviera un vínculo fundamental con la comunidad, y que fuese reflexivo debe cuestionar día a día su quehacer.

Un segundo elemento del PEI: Currículum contextualizado. Eso tiene relación con entender la realidad en que los niños viven. Entender y asumir la realidad en la cual se mueven, entender y asumir la realidad desde cual la comunidad actúa, y a partir de ahí diseñar las iniciativas de trabajo que le permitan dar respuesta y aseguren ojala un tipo de aprendizaje lo mas integral posible. En palabras de Samuel:

Nosotros también hemos dicho que nuestro PEI tiene un paradigma, una manera de ver la vida y la educación. Tiene una concepción teórica de cómo se concibe y como debe ser la educación. Y para nosotros en ese ámbito Paulo Freire, educador popular de origen brasileño que levantó toda una propuesta de educación y que tuvo la capacidad de que ésta se plasmara y fuera asumida, puso en la mesa el problema humano de los sectores mas vulnerados (Vásquez, 2014, p.3)

Otro elemento del PEI es que el currículum tiene que trascender la escuela, tiene que salir de la escuela.

Tiene que permitir que los niños conozcan otras experiencias, tomen el metro, tiene que permitir que nuestros niños se mojen los pies en la playa y que todo eso signifique un aprendizaje. Que puedan tener la oportunidad y el derecho de ejercitar espacios de aprendizaje, de experiencia que no sea el cotidiano (Vásquez, 2014, p.4)

Un cuarto elemento es el contacto de los educandos con las necesidades de la comunidad. Esto implica que la escuela y los niños ejerciten en la comunidad ciertas responsabilidades que le permitan incorporarse a ella. Y que la comunidad a su vez se incorpore y se refleje y aprenda también de estos niños que muchas veces son discriminados. La idea es que ellos sean partícipes de experiencias concretas y reales dentro de la comunidad.

También el PEI incluye la promoción de la solidaridad, el acompañamiento para el desarrollo de las habilidades sociales.

La promoción de los derechos humanos. Samuel señala: “nosotros la vivimos a cotidiano, que la reclamamos a cotidiano, y hemos vivido las consecuencias cuando reclamamos por los DDHH entendiéndolo como un elemento vital y fundamental.” (Vásquez, 2014, p.5).

El dialogo como mecanismo de resolución de los problemas es otra invitación que hace el proyecto educativo.

Otro aspecto relevante es un “currículum dinámico, flexible para adecuarse al a realidad.” Samuel señala que esto significa que

Sea reflexivo y crítico. Lo hemos dicho, no tiene porque ser al 100%, ni debe estar medido de la forma en la cual se nos entrega y se nos dice como debemos aplicar. Sino, y creo que nosotros hemos hecho el ejercicio de flexibilizar, flexibilizamos cuando incorporamos elementos que a nosotros nos gustan y creemos necesario para el desarrollo de nuestros niños. (Ídem.)

Respecto de la visión de la escuela Samuel destaca los siguientes elementos:

- Aportar a una sociedad justa e igualitaria.

Es un reclamo fundamental de un sector importante de nuestra sociedad, histórico, y en esta comuna en muchas experiencias de su vida ha vivido mucha riqueza en términos de la búsqueda de una sociedad más justa, más igualitaria y que genere las condiciones y capacidades de una vida más integral dentro de la comunidad y que se sustente en el ser humano. Que sea partícipe, promotor que sea importante y que se sustente en estos actores. En su necesidad, y que sea capaz de dar respuestas a las necesidades de manera íntegra cosa que ojalá nuestros niños alcancen etapas de su vida que puedan vivir con felicidad. Esa es una parte de nuestra visión respecto de nuestro trabajo. (Ídem)

- Grupo de trabajo con calidad humana

Grupo que tiene que tener la capacidad de estar preocupado por su conocimientos, de mejorarlos, de innovar, de reflexionar en torno no solamente a nuestros temas de escuela y aprendizaje sino también tener la

capacidad de reflexionar entorno a que es lo que pasa a nuestro alrededor, tener opinión, tener visión, y ojalá también tener proposición. Grupo humano con vocación, grupo humano que tenga la capacidad de encadenarse a esta experiencia. Para mí no es encadenarse para que no lo dejen salir ni encadenarse en forma de reclamo, encadenarse en el buen sentido. Es propia, es de uno, eso significa q los compromisos ojala puedan ser ejecutados de la mejor forma posible. Eso es un desafío gigante (Vásquez, 2014, p.6)

Y la misión:

- Asegurar los derechos y oportunidades para que nuestros niños se puedan desarrollar de manera lo más integral posible y puedan crecer intelectualmente.
- Promover, la escuela tiene que promover aprendizajes significativos, eficaces, que se enmarquen en este camino del aprender social.

Los objetivos contenidos en el PEI son:

- Entregar oportunidades reales para el desarrollo de la vida afectiva e intelectual de nuestros niños.
- Ayudar a descubrir sus potencialidades y valores.
- Ser un espacio de educación y desarrollo especialmente para aquellos que el sistema educativo no acoge.
- Promover la formación inclusiva.

“Esta escuela incluye para crecer, incluye para hacer justicia, incluye para tratar de nivelar la cancha desnivelada que existe en nuestra sociedad” (Vásquez, 2014)

- Desarrollar los buenos niveles de oralidad.
- Habilidades matemáticas para interpretar y reinterpretar la realidad.
- Promover el conocimiento, la sensibilidad y ejecución de las más diversas expresiones artísticas.

En este ámbito la escuela desde sus labores ha sido una escuela que ha tenido una riqueza cultural maravillosa. No es necesario que la contemos. Cuando hay que pintar pintan, cuando hay que expresar elementos de la vida

cultural de nuestros pueblos, ahí sale un potencial creativo de nuestros niños que es fundamental. (Vásquez, 2014)

- Espacio para ofrecer aprendizajes eficaces y perdurables.

Ojala que los aprendizajes que ofrecemos a nuestros niños sea en un espacio justo y sano, en que podamos mediar que aquellos aprendizajes que ellos puedan construir se queden y perduren que sean profundos y que puedan replicarlos y el aprendizaje tiene que ser significativo, debe ser construido con una buena estrategia, con un buen espacio de desarrollo, de inicio, de cierre, bien planificada y construida, hecha y adecuada a las necesidades de lo que son nuestros estudiantes. “(Vásquez, 2014)

5 Marco metodológico

5.1 Tipo de investigación

De acuerdo a lo planteado en el apartado anterior, esta investigación considera la riqueza discursiva que puede tener el relato infantil, no como fiel representante de la realidad de niñas y niños entrevistados, sino como acercamiento directo a la construcción, sentido y significación de su *propia* experiencia. Es por esto que el enfoque escogido fue el enfoque cualitativo, ya que se reconoce la complejidad del objeto (sujeto) de estudio y por lo tanto es éste quién determina el método de investigación, y no al revés (Flick, 2004). Además, el enfoque cualitativo considera los significados construidos por los sujetos como un punto de partida válido para la investigación, y la interpretación de la realidad como un antecedente legítimo.

Por otra parte, el enfoque cualitativo reivindica la participación del investigador en la producción de conocimiento, en vez de intentar excluirlo. La subjetividad del investigador y la de aquellos a los que se estudia, son parte del proceso, y las reflexiones mutuas sobre las acciones y observaciones en el campo se convierten en datos en sí mismas. Es importante de hecho que el observador anote sus impresiones, sensaciones, y pueda utilizarlas en el análisis (Flick, 2004).

La relación entre investigador-niña/o tuvo relevancia en este estudio, pues si bien el objetivo era que se pudiesen construir lo más libremente los relatos, la presencia de un adulto tratando de indagar en sus vidas suscitó reacciones y conductas subordinadas a una relación de poder. Por esto, como bien he señalado anteriormente, este estudio tuvo un enfoque que busca asumir los aspectos generacionales (Mayall, 2008) respetando el hecho de que lo sociocultural “interfiere” en todo tipo de relaciones- y el trabajo es más bien explicitarlo en el análisis y trabajar con ello. Por otra parte, que la investigación se realizara en una escuela fue un factor intencional, pues se buscaba conocer a las niñas y niños en relación a ese tipo de experiencia, la experiencia escolar. Además, es la escuela donde la investigadora actualmente trabaja, por lo que la relación investigador – niño/a también se vio influenciada por este aspecto.

5.2 Participantes

La muestra de este estudio fue intencional, no aleatoria, pues sus resultados tenían como objetivo, coherentemente con el enfoque cualitativo, conocer la profundidad de las relaciones y la experiencia particular de un grupo de niñas y niños, no generalizarlo al conjunto de la población. (Flick, 2004)

El grupo está confirmado por niñas y niños cuyos criterios de inclusión fueron:

- Ser miembros de la Escuela Casa Azul.
- Haber estado en la escuela más de 1 año para garantizar una experiencia un poco más prolongada, pues es un importante factor de análisis cómo son esos niños en esa escuela, considerando sus condiciones particulares
- Tener entre 8 y 10 años. Se escogió esta edad porque las significaciones pueden alcanzar un grado de generalización, y se le pueden atribuir características constantes a la experiencia. También podemos suponer que los niños se encuentran en un proceso gradual de manejar las abstracciones e inferir sobre realidades posibles. El límite son los 10 años, pues podríamos decir que los niños están viviendo plenamente el espacio estructural considerado como “infancia”. Como vimos anteriormente, las significaciones asociadas a ese espacio serán distintas a las de adolescencia o pubertad.
- Se resguardó la presencia de ambos géneros de manera equilibrada

Los criterios de exclusión fueron:

- No se trabajó con niños que tengan algún diagnóstico de NNEE. Uno de los 6 participantes estaba dentro del programa PIE por un TDA-H.

Finalmente, se hizo una la primera selección de 6 participantes, 3 hombres y 3 mujeres de Segundo y Tercero básico. Esta muestra se calculó en base al número mínimo necesario para asegurar todos los criterios de inclusión. Finalmente se redujo a 5, pues uno de los entrevistados tenía 12 años, cuestión que nos informó la profesora jefe una vez realizada

la entrevista, y se decidió no considerarla por los criterios de inclusión. Además el criterio de saturación de información se cumplió con las 5 entrevistas.

Los cinco niños que compusieron la muestra final tenían 8 y 9 años, tres niñas y dos niños. Los cinco llevaban más de dos años en la escuela Casa Azul.

5.3 Producción y recolección de datos

La recolección de datos se hizo a través de dos medios: mapas parlantes y entrevista semi-estructurada.

Dado el carácter de esta investigación, fue necesario provocar metodológicamente la emergencia de reflexividad, para que surgieran los relatos que dieran cuenta de la realidad personal y social pertinente. Así la técnica de investigación aplicada es la entrevista en profundidad semi-estructurada. La elección de la entrevista semi-estructurada respondió al supuesto de que efectivamente responde a un formato dialógico flexible y construible conjuntamente entre investigador e investigado, en una dinámica particular. (Oyarzún, 2012, p.38)

Por su parte, los mapas parlantes son instrumentos “técnicos metodológicos” (Marenass, 2005, p.1) que consiste en “la diagramación de escenarios (pasado, presente y futuro) en mapas territoriales.” (Ídem) Generalmente se utilizan con un propósito organizacional, pero en este caso se construyeron de forma individual y su objetivo, más que la toma de decisiones o el ordenamiento de algún territorio, fue “recoger de forma gráfica la percepción de los participantes sobre el territorio local” (Ídem) reflejando los aspectos más importantes de la experiencia de los estudiantes en un territorio determinado, para analizar una experiencia situada, si bien el nivel de indagación superó la mera relación con el espacio físico.

Lo que se hizo específicamente fue primero realizar una entrevista semi - estructurada a partir de una pauta de conversación (que se encuentra en anexos) que intencionaba manifestaciones de la experiencia a través de los afectos, la acción y la interpretación. Luego se le entregó a los niños tarjetas que graficaban otras dimensiones de la experiencia en la que nos interesaba profundizar, como la felicidad, la tristeza, la protección, el peligro, la amistad y el aprendizaje, y se les pidió que los situaran en los lugares de la escuela donde se producían dichas experiencias. Luego se les hacían

preguntas para poder indagar más al respecto. Ambas respuestas (tanto de las entrevistas como de los mapas) funcionarían como códigos que luego agruparíamos según los contenidos de nuestro objeto de estudio. Además introdujimos la variable de género al hacer tarjetas diferenciadas en el caso de la felicidad y la tristeza (niña-niño triste y niña-niño feliz) y grupos de niñas, niños y grupos mixtos en el patio.

El plan de intervención es el siguiente:

Objetivos Específicos	Actividad	Tiempo
<p>Describir y analizar los significados construidos por niñas y niños en torno a ser niño en la Escuela Casa Azul de La Granja.</p> <p>Describir y analizar los elementos históricos y socioculturales que delimitan la experiencia de ser niño en la Escuela Casa Azul de La Granja</p> <p>Explorar los componentes estructurales de la experiencia a través de los significados que construyen niños y niñas sobre la situación social de vulnerabilidad que tiene la Escuela Casa Azul de La Granja.</p> <p>Identificar las lógicas de acción de la experiencia escolar en lo que respecta a la integración, las estrategias y la subjetivación-</p>	Entrevista semi-estructurada	45 minutos.
<p>Describir y analizar los significados construidos por niñas y niños en torno a ser niño en la Escuela Casa Azul de La Granja.</p> <p>Describir y analizar los elementos históricos y socioculturales que delimitan la experiencia de ser niño en la Escuela Casa Azul de La Granja</p>	Construcción mapas parlantes	45 minutos

Participantes: 5 estudiantes, 3 hombres y 3 mujeres, de 2° y 3° básico.

Los documentos analizados fueron las cinco entrevistas y como análisis de información secundaria se analizó con codificación abierta el documento Socialización del PEI adjunto, exposición que hace Samuel Vásquez.

5.4 Técnicas de análisis de información

El proceso para analizar la información recopilada, fue el análisis de contenido. Este tipo de análisis tiene la ventaja permitir la organización detallada y profunda del contenido (Porta y Silva, s.f.), a través de la clasificación en categorías de los elementos emergentes

En palabras de Aigner (s.f.), “que el análisis de contenido puede tener tanto un objetivo descriptivo como inferencial, por lo que el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede extenderse a su contenido latente”(p.5). Esto nos permite realizar inferencias a partir de las asociaciones e información que tengamos a disposición.

Luego del proceso de codificación abierta de los textos y las entrevistas, dichos códigos agrupados y categorizados según los significados más presentes en los relatos. Los significados emergentes fueron de tres tipos; afectivos, de acción, y de interpretación. No todos los significados están presentes en todas las categorías de análisis; en la categoría de “componentes estructurales” y “lógicas de acción” la codificación no se especifica tipos de significado.

Además, a través de las tarjetas utilizadas para los mapas parlantes, se incorporan significados asociados al género, ya que las tarjetas graficaban amigos hombres, mujeres, y grupos mixtos.

Considerando que el fenómeno de análisis es la experiencia, la pauta de entrevista intencionaba manifestaciones de ella a través de los afectos, la acción y la interpretación que hicieran los niños y niñas respecto a su experiencia como tales en la escuela. Por lo tanto la codificación en un primer nivel recoge estas dimensiones de la experiencia.

Luego, en un segundo nivel de codificación, las categorías agrupaban afectos, acciones e interpretaciones en función de los contenidos del objeto de estudio.⁵

5.5 Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas, se trabajará sólo con niños interesados en participar de la investigación, siendo informados plenamente en qué consiste. Además se utilizará un protocolo de Consentimiento informado (Anexos) para que los padres y/o apoderados autoricen la investigación asegurando la confidencialidad, el uso apropiado de los datos y la retroalimentación de los resultados.

⁵ La codificación del primer y segundo análisis junto con el de los mapas parlantes, para las categorías de “Significados construidos en torno a la experiencia de ser niño/a en la escuela” y “Elementos del entorno sociocultural que delimitan la experiencia” se encuentra en Anexos.

6 Resultados

El criterio de selección y organización de resultados responde a dos variables; por una parte se mencionan como relevantes los resultados que más se repitieron en las entrevistas, y además se incorporan comentarios en que los niños/as ponen algún énfasis respecto a los contenidos que nos interesa descubrir, aún cuando no cumplan con una frecuencia determinada.

La información producida con los niños y niñas concentraba distintas dimensiones del análisis, según los distintos objetivos específicos del estudio, por lo que es frecuente encontrar una misma cita en más de un apartado. Al recoger las dimensiones de la experiencia que aparecieron espontáneamente en las distintas entrevistas, nos encontramos con que hay una inclinación hacia lo afectivo. Más allá de que también se incentivó la reflexión sobre sus afectos a través de las preguntas y las tarjetas, en varios casos se dio por la relación de cercanía con la investigadora, que los niños llegaran hablando de situaciones afectivas. En las tablas de resultados incorporadas en anexos, se puede identificar más fácilmente cuales códigos aparecieron producto de las tarjetas y cuáles en las entrevistas.

Como ejemplos encontramos que el niño A⁶ venía llegando de una pelea cuando nos encontramos y manifestó su descontento, extendiéndose bastante en su relato, lo que proporcionó bastante material para análisis.

La niña G había vivido una situación de extrema gravedad poco antes de la realización de esta entrevista. Hubo una balacera en su casa, y ella estuvo presente todo el tiempo y producto de esto, se tuvo que cambiar de casa. Es por eso que a los pocos minutos de comenzar, aún impactada por todo lo vivido, relata casi catárticamente (pero con un alto grado de reflexión) todo lo sucedido, proporcionando casi todo el material de análisis que se observará más adelante. Lógicamente, esta entrevista tuvo características

⁶ Por resguardo del anonimato, según las normas éticas con que se efectuó el estudio, los niños serán nombrados solo por sus iniciales.

particulares, pues durante toda la primera parte derivó en un espacio de contención y apoyo.

Cabe destacar que en casi todas las entrevistas, tanto espontáneamente como de forma intencional, aparecen los afectos relacionados con la rabia y con la amistad; se funden la descripción del contexto escolar con los afectos que dicho contexto provoca. La rabia está asociada generalmente a las peleas, los problemas con los compañeros en el recreo y las situaciones desagradables con los pares. La amistad, elemento clave en la experiencia escolar, aparece también repetidamente, por lo que será citada transversalmente en las distintas categorías, pues cumple funciones tanto culturales como de lógicas que sustentan las acciones de la experiencia.

El lector se encontrará con que las referencias al género se encuentran solo en el primer apartado, ya que en general los niños aluden a esa variable sólo cuando se les muestra las tarjetas de amistad entre personas del mismo o distinto sexo. Hay sólo una referencia espontánea, cuando D señala enfáticamente que los hombres “no pueden ocupar faldas”. No encontramos más comentarios importantes, y considerando que coinciden los cinco en que la experiencia escolar es distinta entre hombres y mujeres según sus intereses, (niños juegan a la pelota, niñas saltan la cuerda, etc.) y que comparten sólo espacios tradicionales como la sala de clases o el recreo, podemos suponer que es un aspecto que se vive sin mayores cuestionamientos. Sin embargo, es necesario considerar que las tarjetas contenían grupos de niñas, niños y grupos mixtos en el *patio*, lo que inmediatamente evoca un tipo específico de actividades. Si bien esto no cambia el hecho de que hay presencia de actividades diferenciadas en la realidad, si puede haber influido en que hayan omitido otro tipo de acciones.

A continuación, presentamos en análisis según las cuatro categorías que componen nuestro objeto de estudio:

6.1 Relatos contruidos por niñas y niños en torno la experiencia escolar de ser niño/a

La experiencia de ser niña/o en la escuela Casa Azul contempla algunos elementos comunes a la infancia en general, que son vistos como naturales por los niños. Ejemplo de esto es el convivir con niñas y niños de edad similar (relación entre pares) o tener responsabilidades propias de la infancia en la escuela (estudiar). Los elementos de la experiencia asociados a ser niño/a que tienen que ver con cosas muy específicas de esta escuela en particular, están señalados en el apartado de “entorno histórico y sociocultural”. Es importante el énfasis que se le da en este apartado al ser niño “en la escuela”, ya que lo que se presenta son los afectos, acciones e interpretaciones que tiene su experiencia dentro del territorio específico de la Casa Azul.

A continuación se presentan los resultados, agrupados según las distintas dimensiones de la experiencia que respondían a esta categoría:

6.1.1 Dimensión afectiva en torno a ser niño

El ser niño/a en la escuela Casa Azul está atravesado por la afectividad. Tenemos por una parte la **diversión**, que fue asociada en los casos de A e Y a juegos propios de la edad, como la pinta, o el saltar la cuerda (ver Fragmento 1). G aporta una perspectiva interesante pues cree que jugar puede suscitar afectos positivos o negativos. Señala que dependiendo del tipo de juego y sus normas, pueden **pasarlo bien** o pueden “**armarse líos**” (ver Fragmento 2). Un afecto que se repitió en las cinco entrevistas, fue la **curiosidad** por el otro/a y su relación con la entrevistadora. Todos/as querían saber que había hecho el otro, que había dibujado, a quienes “había sacado” (ver Fragmento 3). Otro afecto que marca la experiencia de ser niño/a es la **amistad**, como sentimiento que evoca el otro/a y que está a su vez asociado a otros afectos. En el caso de T la amistad está asociada a “hacer algo malo” y a la diversión, en el caso de Y, la amistad está asociada a la diversión, y en el caso de G al apoyo. (Fragmento 4) Por último, si bien fue el único que lo mencionó, T repitió con mucha insistencia que la forma de **pasarlo bien** como niño en la escuela es jugando al computador, o como él le llama “la computación” (ver Fragmento 5)

Fragmento 1

(Al mostrar tarjeta "niños y niñas jugando") E: Ya y eso ¿donde iría? A: En el patio del al lado jojo. E: ¿Y qué están haciendo esos niños? A: Están ahí divirtiéndose (A, niño de 8 años, P. 228-231)

(Al mostrar tarjeta "niños y niñas jugando") Y: Acá los niños están divirtiéndose (Y, niña de 8 años, p.267)

Fragmento 2

E: ¿Y a ti que es lo que más te gusta jugar? G: Al pilla uno pilla todos. Porque al pillarse siempre se arman líos. E: ¿Ese te gusta o no te gusta? G: ¿Ah? E: A ese te gusta jugar o no. G: Es que al pillarse no me gusta porque se arman líos. Y al pilla uno pillan todos, ahí me gusta, porque ahí no se arman líos (G, niña de 9 años, P. 255-260)

Fragmento 3

E: Y para eso escogí algunos niños que vinieron aquí conmigo e hicimos una actividad. A: ¿Cómo cuáles niños? E: Como el Tomás Ramos, como la Yesenia A: ¿De mi curso? E: De tu curso (A, 8 años. P. 12-16)

E: Yo quiero investigar sobre ti y sobre los niños de la casa azul. Y por eso elegí muy poquitos niños. Elegí seis niños para entrevistarlos. T: ¿Quién más? E: Y para qué me hagan un mapa T: ¿Quién más? (T, niño de 9 años. P.34-36)

D: ¿A ver el dibujo de la Y? (D, niña de 8 años, P.136)

G: ¿Y todos han pintado esta cosa? ¿Los que llama hacen eso? (G, niña de 9 años. P.263)

G: ¿El Tomás, él se porta bien con usted? ¿El TR? (G, niña de 9 años. P. 442-445)

Fragmento 4

E: Oye, y si tú tuvieras que elegir una persona de esta escuela que es especial para ti, ¿A quién elegirías? T: El A. E: El A., tu compañero. T: Sí y el A. E: ¿Son tus amigos? T: Sí. E: ¿Y qué cosas hacen juntos? T: Jugamos. Si hacemos algo malo, los tres lo hacemos (T, niño de 9 años, p.282-289)

G: Porque acá tengo a mis compañeras que ellas siempre me han... han estado conmigo. E: ¿Y qué compañeras son esas? G: D, SH, I, C (G, niña de 9 años. P. 52-54)

E: Ya mira esta tarjetita son dos amigas. ¿Donde la pondrías? Y: En el patio. E: ¿Y qué crees tú que están haciendo? Y: Saltando en el pasto (Y, niña de 8 años, P. 230- 233)

Fragmento 5

E: Oye, ¿A ti te gusta ir a computación? (Asiente) E: ¿Es lo que más te gusta hacer aquí en la escuela? T: Sí, y jugar GTA. (T, niño de 9 años, p.63-65)

E: Qué es lo que te gusta. T: La computación (T, niño de 9 años, p.255-256) (Al mostrar tarjeta “niños jugando”)T: ¿Son amigos? ¿Qué es? E: Sí, son amigos hombres. T: Yo, el A y el A. E: ¿Qué están haciendo? T: En la computación (T, niño de 9 años, p.350 – 353)

Por otra parte, está muy presente en las entrevistas el reconocimiento de los **dolores** y **rabia** que genera el otro/par en ellos. Rabia por las peleas en el caso de G, **tristeza** por “sentirse molestado” en el caso de A, Y y G. A también demuestra **enojo**, Y también tiene una **valoración negativa** de las peleas. T por su parte habla de “**llevarse mal**” con sus compañeros. Estos son los afectos negativos que implica compartir el espacio estructural con otras niñas y niños, en que las relaciones horizontales generan fisuras e incomodidades (ver Fragmento 6). Por último, hay una **valoración positiva** de A y D al estudio académico propio de la infancia ver (Fragmento 7). Estos dos testimonios llaman la atención, pues es poco frecuente que los niños valoren positivamente el aprendizaje académico. Más común es el caso de Tomás, que significa la sala como un lugar “**fome**” (ver Fragmento 8).

Fragmento 6

A: Es un niño triste E: Ya, pero en qué lugar de la escuela podría estar, o cuando pasa eso. A: Está sentado al lado de la muralla de nuestra sala. E: ¿Y por qué esta triste? A: Porqueee, lo molestaron (A, niño de 8 años, P.217 -221)

E: ¿Hay algo que te ponga triste o que te moleste cuando estás aquí en la escuela? A: Que me molesten a mi mama. (A, niño de 8 años, P.305 -306)

E: ¿Y tú qué haces cuando te molestan? A: Me enojo y me enojo (A, niño de 8 años, p. 311-312)

E: ¿Oye y aquí como te llevas con tus compañeros? (Silencio) E: ¿T? T: ¿Qué? E: ¿Aquí como te llevas con tus compañeros? T: Bien. E: Tienes que decir la verdad sipo, si da lo mismo. T: A veces maaaal. (T, niño de 9 años, P.265- 271)

E: ¿Oye y aquí en el colegio? G:Me da rabia que todos peleen (G, niña de 9 años, P.241- 242)

(Al mostrarle tarjeta “niña triste”) E: ¿Cómo está la niña? G: Mal. Está junto al árbol. ¿Y por qué está ahí? G: Está viendo como los niños no juegan con ella (G, niña de 9 años, p. 487-490)

Y: Triste, E: ¿Y dónde pondrías a esa niña triste? Y: En el patio. Porque ellas no la dejaban jugar (Y, niña de 8 años, P.312-314)
E: ¿Y qué es lo que menos, menos te gusta? Y: Que no peleen E: No te gusta que peleen los niños Y: No (Y, niña de 8 años, p. 160-163)

Fragmento 7

(Al mostrar tarjeta "aprender") E: Es que yo no le puse boca porque yo no sé si los niños están felices o tristes cuando aprenden. A: Están feliceees po'. E: ¿Y qué cosas aprenden aquí ustedes en la escuela? A: Estudiar (A, niño de 8 años, P.264-269)
(Al mostrar tarjeta "aprender")E: ¿Está feliz o está más o menos? D: Está feliz... E: Ah... ¿Y por qué está feliz? D: Porque está aprendiendo E: ¿Y donde lo pondrías eso? ¿En qué parte de la escuela crees que aprendes? ¿O que los niños aprenden? La escuela, el segundo piso (donde están las salas) (D, niña de 8 años 340-346)

Fragmento 8

(Al mostrar tarjeta "niño triste")E: Ya, ¿Y por qué está triste en la sala? T:¡Porque es fome! (T, niño de 9 años, p. 328-329)

6.1.2 Dimensión de la acción en torno a ser niño/a

El ser niño/a en la escuela está asociado a acciones cotidianas, como **jugar**. Si bien algunos niños no asociaban un afecto específico al juego, por eso no lo mencionamos en el apartado anterior, en las cinco entrevistas se hacen referencias a que los niños "juegan". Los juegos mencionados son: a la pinta o al pillarse, a la pelota, o a saltar la cuerda. Cabe destacar, y es algo que especificaré en el apartado de género, que los juegos están diferenciados claramente entre juegos de hombres, mujeres y mixtos (ver Fragmento 9). Otra acción propia de ser niños/as en la escuela tiene que ver con las **peleas**, que al igual que con los juegos, no son asociadas siempre a un afecto en específico, pero se reconoce en cuatro de las cinco entrevistas que hay peleas entre pares (ver Fragmento 10). También, el **estudiar** y asociar el espacio de la sala como lugar en que se da la experiencia de aprendizaje, está presente en todas las entrevistas (ver Fragmento 11).

Fragmento 9

E: ¿Y eso pasa aquí en la escuela? ¿Que juegan a la pinta con las niñas? A: Sí (A, niño de 8 años, p. 236-237)
(Al mostrar tarjeta "niñas jugando") E: Y que están haciendo la E y la L. A: Están jugando a la pe... están jugando, hablando y todo eso (A, niño de 8 años, p. 320-321)
(Al mostrar tarjeta "niñas jugando") E: ¿Y qué están haciendo? T: Jugando. La Y y la colombiana (T, niño de 9 años, p. 160-161)
G: Porque todos juegan al pillarse, esas cosas (G, niña de 9 años, p.202)
E: ¿Y las niñas a qué juegan acá? D: No sé... E: ¿Tú con tus compañeras? D: Jugamos al pillarse con los chiquillos (D, niña de 8 años, p.389-392)
E: A ver, a qué juegan los hombres. Y: A la pelota (Y, niña de 8 años, p. 306-307)

Fragmento 10

E: ¿Qué te molesten a tu mami? ¿Y pasa mucho eso? A: Como 100 veces. (A, niño de 8 años, p. 306-308)
E: A veces pelean, ¿Cierto? T: Sí, peleamos. (T, niño de 9 años, p. 272-273)
E: Y de qué curso son los niños que pelean. G: Todos los cursos. El cuarto, el quinto. E: ¿Y en tu curso? G: También (G, niña de 9 años, p. 245-247)
E: ¿Y qué otras cosas pasan en esa sala? Y: Los chiquillos pelean, el T empieza a echar garabatos (Y, niña de 8 años, p. 75-76)

Fragmento 11

A: Porque pueden aprender pueden hacer muchas cosas cuando aprenden.
E: ¿Y qué cosas aprenden aquí ustedes en la escuela? A: Estudiar (A, 2 niño de 8 años, p.67- 269)
(Al mostrar tarjeta "aprender") G: Aprender, acá. Aprender a estudiar (G, niña de 9 años)
¿En qué parte de la escuela crees que aprendes? ¿O que los niños aprenden? E: ¿Qué es eso? D: La escuela, el segundo piso E: ¿El segundo piso? ¿Las salas? D: Si (D, niña de 8 años, p.344-347)
(Al mostrar tarjeta "aprender") E: Aprender. Donde pondrías eso, la palabra aprender. Y: Cuando los niños entran y no saben y aprenden. E: No saben y entran ahí y aprenden (sala) E: Y qué cosas aprenden. Y: Matemáticas, estudiar, leer (Y, niña de 8 años, p. 240-244)
(Al mostrar tarjeta "aprender") E: ¿Eso donde iría? T: En la sala también E: ¿Y qué cosas aprenden? T: ¡Tareas! (T, niño de 9 años, p.341-344)

Un descubrimiento interesante en este apartado es que dos niñas diferencian claramente las **acciones “permitidas” según edades**. En el caso de Y, nos cuenta que el jugar y saltar no está permitido para los niños “chicos” (Pre-kínder y kínder) porque se pueden caer. G también sostiene que los niños de párvulos no pueden subir al segundo piso porque es peligroso. Por último, al preguntarle a Y por el “pololeo”, asegura que es para los niños “mucho más grandes” (ver Fragmento 12).

D hace una **valoración estética** en relación a ser niño, al señalar que no debí haber sacado a un compañerito de ella porque “es hediondo” (ver Fragmento 13). Otra valoración estética en relación a ser niña en la escuela tiene que ver con el uso del uniforme. En el caso de G, al preguntarle que le gustaría cambiarle a la escuela, señala que le gustaría cambiar el uniforme por ropa de calle por que el negro es “feo color”. D, también señala espontáneamente que le gustaría cambiar el uniforme por una “polera linda” y otros accesorios (ver Fragmento 14).

Fragmento 12

<p><i>E: ¿Te gustaba pre-kínder o no? Y kínder? (Asiente) E: ¿Y qué te gusta más? ¿Eso o ahora? Y: Ahora. E: ¿Sí? ¿Por qué? Y: Porque puedo jugar, saltar. E: ¿Y en Pre kínder no podías jugar ni saltar? Y: No (niega con la cabeza) E: ¿Por qué? Y: No los dejaba la Tía Vivi. E: ¿Y porque no los dejaba? Y: Porque los podíamos caer (Y, niña de 8 años, p.10-21)</i></p> <p><i>E: Oye, ¿Y a ti gustaría q se pudiera pololear adentro? Y: Si E: ¿Sí? ¿Por qué? Y: Para que ellos se diviertan ¿Y cuántos años tienen esos niños? Y: Muchos años E: ¿Muchos? ¿Son grandes? Y: Sí (Y, niña de 8 años, p.209-216)</i></p>

Fragmento 13

<p><i>E: ¿Por qué? ¿No te cae bien? D: No. Y porque es hediondo (D, niña de 8 años, p.146-147)</i></p>
--

Fragmento 14

*Oye ya mira, ahora viene la segunda parte. Primero si le puedes agregar a este mapa algo que te gustaría cambiar de esta escuela. Esto nadie lo va a saber, solo mi profesora de la universidad, jaja. G: ¡Cambiar la ropa! E: ¿Te gustaría cambiar la ropa? Sí, a ropa de calle. E: ¿Y porque te gustaría cambiarla? G: Porque como negro es como feo color E: Ah, por el color. O sea ahí la hiciste con otra ropa... G: Sí, con zapatos, con zapatitos E: ¿Y de q colores te gustaría que fueran? G: Todos los colores que salen. Morado... Todos los colores de acá (G, niña de 9 años, p.423-432)
E: Primero, algo que te gustaría cambiarle a esta escuela D: ¡El uniforme! E: ¿Y por qué? D: Es que no me gusta, y me gusta andar con otra falda. Con poleras lindas. (...)D: ¡La niña, que soy yo, con pelo suelto tooodos los días! E: ¿Y aquí no te dejan venir con el pelo suelto? D: No, porque se me pegan los piojos E: Te gustaría poder venir con el pelo suelto. D: Sí, con un cintillo. Una polera de manga corta. Ahí está. Y con unas chalas. Con taquito (D, niña de 8 años, p.243-246, p. 251-255)*

6.1.3. Dimensión interpretativa en torno a ser niño/a

Esta dimensión se relaciona con las explicaciones que dan los entrevistados a las acciones asociadas ser niña/o en la escuela. Primero están las explicaciones que dan los niños/as para las **peleas**. Este ejercicio supone una reflexión obligada sobre acciones que critican o de las que se distancian. En el caso de A, su explicación tiene que ver con la irracionalidad que despierta en él el hecho de que lo molesten, lo que nos hace suponer que si bien tiene una crítica sobre la violencia, llegado el momento de tomar medidas no puede distanciarse de la situación. Este enojo “irracional” incluso se transmite en la entrevista pues va subiendo el tono mientras habla. G, por su parte, nos sugiere también que “el picarse” es algo difícil de controlar (ver Fragmento 15)

A tiene una explicación muy bella sobre la **libertad** asociada a la infancia. Al preguntarle por los juegos, señala que en el “patio de al lado” - lugar donde está el huerto y que conserva más naturaleza - hay libertad pues puede jugar tranquilamente, sin riesgos de tener daños físicos. La libertad es asociada entonces a esta ampliación de los límites y las posibilidades (ver Fragmento 16).

El mismo A nos da una explicación sobre el **motivo por el que van los niños a la escuela**. Al preguntarle, señala que van para estudiar, como algo lógico. Y da

espontáneamente, en otro momento, una explicación para el estudio; hay que estudiar porque está directamente ligado a poder trabajar en un futuro. (ver Fragmento 17).

Otra original explicación se la da a sí mismo sobre **desorden de los niños y niñas de la escuela**. Según él, la suciedad que tienen en la sala y el desorden se debe a un “fantasma”. Esta idea que nos plantea convencido, nos muestra que los niños se explican de otra forma a la adulta las cosas que no ven, o que no entienden (ver Fragmento 18).

Y señala en un momento que pololear adentro de la escuela “es malo”. Al pedirle una explicación, nos cuenta que el director los reta. También en el fragmento 11 relaciona la **prohibición, los límites de la acción**, con la profesora jefe. Esto es interesante, porque finalmente estas explicaciones nos demuestran que para ella los límites de la experiencia de ser niña/o están puestos por un adulto al que le confiere cierta autoridad. (ver Fragmento 19).

Fragmento 15

E: ¿Y por qué ha sido? A: Porque también molestan, porque uno cuando está peleando, cuando está jugando con otros niños luego se empiezan a meter otro y otro y otro y otro y otro y otro hasta que empiezan a pegar más y más y más y más y más fuerte, más fuerte. Y como pegan más fuerte, más se enoja uno. (A, niño 8 años, p.74-77)

E: ¿Y por qué se arman líos? .G: Porque unos dicen: vamos nosotros corrimos y ustedes pillan y después nosotras nos picamos después llamamos a más y ellos se pican (G, niña 9 años, p. 261-262)

Fragmento 16

A: Sí, pero me gusta el patio de allá al lado, porque allá hay pasto y acá hay pura cerámica E: ¿Y qué cosas juegan en el pasto por ejemplo? A: Hay como hay hojas, hay libertad y todo eso. E: ¿Hay libertad? A: Si, además la cerámica uno se puede pegarse, pero si te pegai en el pasto. E: No te pasa nada. A: Bueno si también pero, también pero te podí levantar al tiro y cuando te pegai con esto no te levantai altiro. E: ¿Y por qué hay más libertad en el patio de al lado? A: Porque hay más pasto y aquí solo hay cerámica. Además yo fui a pomaire (A, niño de 8 años, p. 85-93)

Fragmento 17

E: Para qué vienes tú a la escuela. A: Para... para estudiar, pa' que mas. E: ¿Y qué cosas aprenden aquí ustedes en la escuela? A: Estudiar, y además si estudiamos tra... estudiamos, pasamos la custión de la... y podemos trabajar... y poner. (...) E: Oye po', ¿y qué más cosas aprenden aparte de estudiar? A: Trabajamos, si pasamos de curso sipó. E: ¿Y si no? A: Si no no vamos a trabajar (A, niño de 8 años, p. 281-282, p. 268-269, p. 274 -276)

Fragmento 18

E: ¿Oye y cómo es la sala de clases? A: ¿La de nosotros? Am... Es bonita, pero parece que hay un fantasma ahí también E: ¡¿También?! A: Sí, porque, como, porque, nosotros, pero un fantasma de la suciedad E: ¿De la suciedad? A: Sí, porque nosotros estamos sin... estamos muy tranquilos, comemos, comemos, nos vamos al recreo... nos vamos al recreo y luego regresamos y ¡está sucio! E: Y no fueron ustedes los que ensuciaron A: No po', si estábamos en el recreo (A, niño de 8 años, p. 193-200)

Fragmento 19

E: Esa parte es afuera de la escuela, no es adentro. ¿Y adentro de la escuela pololean? Y: No E: ¿No? ¿Por qué? Y: Porque es malo E: ¿Es malo? ¿Y qué les dicen si pololean adentro? Y: El Tío sami nos reta (Y, niña de 8 años, p.201-206)

6.1.1 Dimensión de género en torno a ser niño/a

En general el ser niño o niña en la escuela se plantea como una experiencia diferente cuando se les pregunta explícitamente. Primero que nada, en cuatro de las cinco entrevistas, niñas y niños identifican **relaciones significativas** entre personas del mismo género. Es el caso de A y T al hablarnos de sus amigos, de G al hablarnos de sus compañeras, y también de Y al hablarnos de su amiga L (ver Fragmento 20). Además, cuando se les pregunta por los **juegos** espontáneamente los separan según el género. Señalan que las niñas juegan a saltar la cuerda y los niños a la pelota. El único juego que se ubica en terreno mixto es la pinta o el pillarse (ver Fragmento 21). En un comentario, pareciera que A va a señalar que las mujeres juegan a la pelota, pero se corrige inmediatamente y lo cambia por “hablar” (ver Fragmento 22). T por su parte no puede identificar ningún juego mixto (Fragmento 23)

D nuevamente incorpora la **estética** al diferenciarla según el género. Al preguntarle si los hombres pueden ocupar falda reacciona con fuerza mostrando su desacuerdo (ver Fragmento 24).

Fragmento 20

(Al mostrar tarjeta "niños jugando") A: ¿Qué son esos? A: Ah ya sé cómo le voy a poner, ¡¡el T, el A y yo!! Porque mire soy el más chiquitito (A, niño de 8 años, p.297-298)

E: Oye, y si tú tuvieras que elegir una persona de esta escuela que es especial para ti, ¿A quién elegirías? T: El A. E: El A, tu compañero. T: Sí y el A. E: ¿Son tus amigos? T: Sí. E: ¿Y qué cosas hacen juntos? T: Jugamos. Si hacemos algo malo, los tres lo hacemos (T, niño de 8 años, p.)

G: Porque acá tengo a mis compañeras que ellas siempre me han... han estado conmigo. E: ¿Y qué compañeras son esas? G: D, SH, I, C (G, niña de 9 años. P. 52-54)

E: ¿Y a que cosas juegan con la Laura? Y: A la cuerda (Y, niña de 8 años, p. 89-90)

Fragmento 21

E: ¿Y a que cosas juegan con la Laura? Y: A la cuerda (Y, niña 8 años, p.89-90)

E: Oye y otra pregunta. ¿Aquí hay hombres y mujeres cierto? D: Sí. E: ¿Y juegan a distintas cosas o juegan a lo mismo? D: Distintas E: ¿Por qué? ¿Cómo qué cosas? D: Porque ahí ellos están jugando a la pelota (D, niña de 8 años, P. 377-382)

Oye se me olvidó preguntarte algo aquí hay un hombre y una mujer. Y aquí hay una mujer y una mujer. ¿Ellos juegan a los mimo o a distintas cosas aquí en la escuela? Y: A distintas cosas (Responde rápidamente) (...) E: A ver, a qué juegan los hombres. Y: A la pelota E: ¿Siempre? Y: Sí. (Y, niña de 8 años, P.300-301,306-309)

E: Son hombres y mujeres. A: Sí. E: A qué están jugando.A: A la pinta. E: ¿Y eso pasa aquí en la escuela? ¿Que juegan a la pinta con las niñas? A: Sí (A, niño de 8 años, p.232-237)

G: Porque todos juegan al pillarse, esas cosas (G, 9 años, p.202) E: ¿Y las niñas a qué juegan acá? D: No sé... E: ¿Tú con tus compañeras? D: Jugamos al pillarse con los chiquillos (D, niña de 8 años, p.389-392)

Fragmento 22

(Al mostrar tarjeta "niñas jugando") E: Y que están haciendo la Estefanía y la Laura. A: Están jugando a la pe... están jugando, hablando y todo eso. (A, 8 años, p.320,321)

Fragmento 23

E: ¿Qué es eso? Son amigos hombres y mujeres. No te fijas en el pasto, el pasto da lo mismo, y el sol también. Puede ser en cualquier parte T: No sé. No. E: ¿No hay amigos hombres con mujeres? T: No. Sí, sí. (Pausa) No, no, no, no. Lo deja fuera)(T, 8 años, p.354-357)

Fragmento 24

E: Ya, oye ¿Y los hombres también van a ocupar ese mismo uniforme? D: NOOOOO! con falda nooooooo. E: ¿No? ¿No pueden ocupar falda? D: Noooooo está locaaaa. E: ¿Por qué? D:¡¡¡ Se verían ridículos!!!! (E2, P.9, P.281-286)

6.2 Elementos históricos y socioculturales que delimitan la experiencia

El título de este apartado en realidad es provocativo, pues sabemos que desde una perspectiva sociocultural en educación, los límites del entorno a la experiencia son en realidad configuraciones no lineales que permiten la transformación del espacio social. Esto implica la alteración a cada segundo las características de dicho entorno. Esta idea la profundizaremos más en las discusiones, cuando explicitemos el impacto que tiene la experiencia de los niños en su comunidad.

Los resultados de este apartado conjugan dos elementos. Primero presentamos las categorías que están presentes tanto en los relatos de niños y niñas como en los documentos del PEI, pues reflejan un proyecto histórico que sustenta la vida en la escuela de las niñas/os. Los aspectos en que se encontraron coincidencias entre el PEI y los niños y niñas son; relevancia de la comunidad para la escuela, las dimensiones del aprendizaje más allá de lo académico y la vocación del grupo humano que trabaja en la escuela. Luego se describirá un aspecto sociocultural que implica vivencias y significados, pero que escapa de lo propiamente escolar. Es la violencia como forma de

vida adulta, como nos demuestra significativamente el caso de G. El propósito aquí es presentar un contexto histórico que aparece lo suficientemente complejo y tensionado en los relatos, para que en las discusiones podamos reflexionar sobre su relación con la experiencia de los niños.

6.2.1 Dimensión afectiva en relación al entorno sociocultural.

Una primera relación afectiva, se la propone explícitamente el PEI al señalar que el grupo de trabajo “según el PEI tiene que ser un grupo humano comprometido con esta experiencia. Grupo humano con vocación” (Vásquez, 2014) Con esto podemos entender que se espera que los profesores/as no vayan a la escuela solo a enseñar contenidos, sino que desarrollen una relación con sus estudiantes y con el proyecto social que la escuela se propone. Los niños, en las cinco entrevistas reconocen al profesor jefe como **personaje significativo**, y algunos a los profesores en general como figura de **protección**. En el caso de A, la profesora jefe es significativa porque influye en el estado de ánimo de los niños. Para T es quien “cuida y protege”. G señala que con ella es con la que siente más confianza, D cree que a diferencia de en otras escuelas, aquí los profesores (e incluye a su profesora jefe) son “simpáticos y divertidos”. Para Y, la profesora jefe es una fuente de entretenimiento y compañía (ver Fragmento 25) Además, Y, T y G grafican que los profesores en general protegen a los niños en el recreo para que no hayan peleas ni bullying. Podemos decir entonces que aportan a la construcción de un entorno apropiado para el desarrollo humano proporcionándoles protección y seguridad (ver Fragmento 26).

La escuela además se propone acompañar a niñas y niños en la formación de un entorno sano que permita el aprendizaje, buscando mostrarles otras opciones frente a la violencia y las drogas (Vásquez, 2014) Un ejemplo que grafica esto es cuando G nos comenta que se siente más **segura** en la escuela que en su casa, pues no hay grados de violencia tan altos (ver Fragmento 27).

Otro ejemplo de afecto asociado al entorno escolar es el que siente G al señalar que **no le gustó** cuando tuvo que abandonar la escuela, por la relación que tiene con sus compañeras de curso. D señala que no quiere abandonar la escuela, ya que su mamá tiene planes de retirarla el próximo año, y nos manifiesta esto con clara voz de **tristeza** (ver Fragmento 28).

Fragmento 25

(Al mostrar tarjeta "niño feliz") E: Ya, ¿Y por qué están felices? A: Porque están hablando con la tía María Elisa más encima. (A, niño de 8 años, p. 242-243)

(Al mostrar tarjeta "protección")E: Cuando alguien te protege, te cuida, se preocupa de que estés bien. ¿Eso en que parte de este colegio iría? T: El patio E: Ya, y ahí quien protege. T: La... tía (T, niño de 9 años, p.335-338)

E: ¿Oye y tú le contaste a alguien aquí en la escuela esto que había pasado? G: No. Sólo a la tía Pauli (G, niña de 9 años, p.179-180)

E: ¿Y por qué son buenos? ¿Qué cosas hacen? Porque son simpáticos, porque hacen cosas divertidas (...) E: ¿Oye y qué profe por ejemplo? ¿Qué encuentres que son como tú dices? D: La tía Pauli. La tía Sandra (D, niña de 8 años, p.369-370, 375-376)

E: Oye y que es lo que más, más, más te gusta de aquí. Y: Estar con la Tía.

E: ¿Con la Tía Mari Eli? Y: Sí. E: Y como qué hacen con la Tía. Y:

Jugamos, cantamos E: Y qué cosas les dice ella. Y: Nos dice que pintemos, que cosas más, cantamos, dibujamos (Y, niña de 8 años, P107-114)

Fragmento 26

(Al mostrar tarjeta "protección")E: Cuando alguien te protege, te cuida, se preocupa de que estés bien. ¿Eso en que parte de este colegio iría? T: El patio E: Ya, y ahí quien protege. T: La... tía (T, 9 años, p.335-338)

(Al mostrar tarjeta "protección")E: ¿Y quién los protege? G: La profesora, el profesor, para que no le hagan bullying (G, 9 años, p.498-499)

(Al mostrar tarjeta "protección")E: ¿Qué crees? Viene de proteger. Y qué significa proteger. Y: Cuando uno le dice que no pelee. E: ¿Y eso dónde va en esta escuela? Y: En el patio E: ¿En el patio? Y: Sí, porque ahí pelean muchas cosas. E: ¿Quién protege ahí? Y: Los tíos (Y, 8 años, p.279-286)

Fragmento 27

E: ¿Oye y a ti te gusta venir para acá? ¿Cuándo tienes algún problema? G: Sí. Me gusta venir para acá a la escuela. Porque acá me siento más bien que en la casa. E: Acá te sientes más bien que en la casa. G: Sí Porque acá no hay peleas como de pistolas. (G, 9 años, p. 195-198)

Fragmento 28

E: ¿Pero irte de acá? G: No me gusto tanto irme de acá. E: ¿Por qué? G: porque acá tengo a mis compañeras que ellas siempre me han... han estado conmigo.: El próximo año (G, 9 años, p.49-52)

D: Mi mama quiere cambiarme... E: ¿Y tu q opinas de eso? D: ¡No quiero! (voz de tristeza) E: ¿No quieres irte? D: No (voz de tristeza)(D, 8 años, 13-19)

Algunos aspectos de la dimensión afectiva que tienen relación con el entorno sociocultural no escolar, es la **valoración positiva** de cosas o personas del hogar. Por ejemplo a D “le gusta la comida de su mamá”, a T se lleva bien con sus tíos porque “juegan a los soldaditos” (Fragmento 29)

Fragmento 29
<i>D: En la casa como hartó porque me encanta la comida de mi mamá (D, 8 años, p.157)</i> <i>E: ¿Y entonces porque te llevas bien con ellos? ¿Cuántos años tienen? (...).E: ¿Tiene tres? ¿Y los otros dos juegan contigo? T: Sí. E: ¿Y a qué juegan? T: Con juguetes. Soldadito (T, 9 años, p.160, 170-173)</i>

Otros afectos son la **rabia** y el **miedo** que evoca la violencia. G nos señala que sintió mucho miedo y rabia por la amenaza de daño a sus seres queridos. (Fragmento 30)

Fragmento 30
<i>E: ¿Y estabas muy asustada Gerald? G: Sí, pero después ahí llame a mi papa del celular de mi mamá, y yo le dije que están apuntando una pistola a mi mamá y ahí mi papa estaba con furia (...) G: Sí. Algunas veces, que cuando le apuntó a mi mamá con la pistola me dio mucha rabia (G, 9 años, p.121-122)</i>

6.2.2. Dimensión de acción

Respecto a las acciones en el contexto de la escuela, mencionamos en el apartado sobre la experiencia de ser niña/o, todas las acciones que tienen relación con ser niño en la escuela en general. Aquí se especificarán las acciones que tienen que ver con características muy propias de la escuela. Como señalábamos en la introducción, y al igual que en la dimensión afectiva, aparecen primero las acciones de la escuela Casa Azul, y luego algunas acciones del entorno sociocultural no-escolar.

Unas de las primeras acciones que los niños mencionan se enmarcan en lo que yo llamo “**aprendizaje integral**”. El aprendizaje integral será entendido como los tipos de aprendizaje distintos al académico. El colegio se propone directamente “asegurar los

derechos y oportunidades para que nuestros niños se puedan desarrollar de manera lo más integral posible y puedan crecer intelectualmente.”. (Vásquez, 2014)

Dentro de los resultados, habrá algunos en que los niños espontáneamente signifiquen como aprendizajes ya que lo relacionaron con la tarjeta que decía “aprendizaje”. En otros casos, no lo mencionaron directamente pero se infiere que es un aprendizaje.

Elementos señalados en el PEI como Aprendizajes: (Vásquez, 2014)

- Aprendizaje en relación a las artes: “promover el conocimiento, la sensibilidad y ejecución de las más diversas expresiones artísticas.”
- Aprendizaje en relación a la formación valórica: “ojalá que crezcan y se desarrollen con valores. Ojalá que puedan participar de la vida de su comunidad. Ojala que puedan ser niños que en el futuro puedan representar a sus comunidades donde se requiera que lo hagan.
- “El dialogo como mecanismo de resolución de los problemas”
- Batería de talleres y uso de la computación como elementos propio de la escuela que buscan dinamizar el currículum.

En las entrevistas encontramos los siguientes resultados:

G relaciona el aprendizaje espontáneamente con la educación en **valores**, al contarnos que aprender significa “aprender a ayudarle al papá”. Otro aspecto que ella no significa como aprendizaje pero que menciona de todas maneras es su reflexión de que los problemas pueden solucionarse “hablando” (Fragmento 31)

Por otra parte, A y G se refieren a la batería de **talleres** obligatorios y gratuitos que proporciona la escuela como acciones cotidianas, si bien no lo significan espontáneamente como aprendizaje. G participa en un taller de danza, y A en uno de deportes. (Fragmento 32)

Otro aprendizaje señalado en las entrevistas que benefician un desarrollo integral pero que no fueron señalados específicamente en el PEI, tienen que ver con el **huerto urbano** que A y D significan espontáneamente como aprendizaje. (Fragmento 33)

Un elemento que me llamó la atención pues se contradecía respecto a PEI, es la acción de aprender que Y significa como un “llenar algo vacío”, que justamente es lo que busca discutir la escuela señalando: “No es depósito, nuestros niños no son libretas de depósito”

(Vásquez, 2014) Parecido es el caso de T, pues en el PEI se incorpora la computación como tecnología para el aprendizaje, pero él lo utiliza para jugar juegos de violencia que en la misma escuela rechazan (Fragmento 34)

Fragmento 31

(Al mostrar tarjeta "aprender") G: Aprender como a enseñar a los niños a ser mas obedientes (no se entiende) en la casa, los adultos para hacer algo. Como man... que los papás manden a comprar a uno y el niño no quiera y el papa lo rete y ahí. E: ¿Y ahí quien aprende? G: El niño. E: ¿Y qué aprende? G: Qué hay que ayudarlo al papá (G, 9 años, p.399-403) Sí. Hay otras formas para pelear, hablando. No apuntando con pistola porque que sabrá si lo llevaran preso. (G, 9 años, p.211)

Fragmento 32

E: ¿Y en que taller vas tú? G: El de danza y zumba. El de danza es para estirarse. E: ¿Te gusta bailar? G: Sí. E: ¿Para estirarse? G: Sí, y el de zumba para bailar. E: ¿Oye y me cuentas más de ese taller de danza? G: Ya, el de danza es uno como que se estira los pies, bailamos, hacemos puras cosas y nosotras bailamos como dos poemas. Pero en canción (G,9 años, P.317-324) Á: El Tío Álvaro y todos mis amigos vamos a hacer la invertida, la voltereta hacia atrás, el mor... la mortal. E: A ver, pero ven para acá para escucharte mejor. A: La invertida (se para) es esto. E: ¿A ver? (Hace la invertida) A: Esa es la invertida (A, 9 años, 130-135)

Fragmento 33

(Al mostrar tarjeta "aprender") E: Ya, ¿y en qué parte de la escuela ustedes aprenden? A: En el patio de al lado... aquí... E: ¿Y qué cosas aprenden en el patio de al lado? Aprendemos la vida de las hojas, aprendemos todo lo de allá (A, 9 años, p. 292-295) Al mostrar tarjeta "aprender") E: Y como qué cosas aprenden. D: A sumar, a restar, a multiplicar, a dividir. E: Ya. D: Eehhh... aprender cosas de las plantas. E: ¿Las plantas? ¿Y cómo es eso? D: Nos enseñan qué es las raíz, qué son las hojas, los pétalos... E: ¿Y eso lo ven a dónde? D: En el patio del lado. (D, 8 años, P.49-58)

Fragmento 34

Al mostrar tarjeta "aprender") E: Aprender. Donde pondrías eso, la palabra aprender. Y: Cuando los niños entran y no saben y aprenden. E: No saben y entran ahí y aprenden (señala la sala) E: Y qué cosas aprenden. Y: Matemáticas, estudiar, leer (Y, 8 años, 240-244) E: Oye, ¿A ti te gusta ir a computación? (Asiente) E: ¿Es lo que más te gusta hacer aquí en la escuela? T: Sí, y jugar GTA. (T,9 años, p.63-65)

Las acciones relacionadas con el entorno sociocultural y el proyecto histórico de la escuela son, primero que nada, las **acciones comunitarias**. Como señala Samuel: “Optamos por que el proyecto Casa azul tuviera un vínculo fundamental con la comunidad. Se decidió desde el principio que el proyecto tiene que ser social, no tiene otra connotación” (Vásquez, 2014) Es por este vínculo, y como consecuencia natural de ser un proyecto que nace de la misma población, que Casa Azul incorpora elementos que mantienen un sentido solidario y de familiaridad con la escuela. Ejemplos de esto son el funcionamiento de un **furgón gratuito** que se preocupa de la distribución de los niños diariamente (Fragmento 35), la **cercanía física** de las casas de niños y funcionarios a la escuela (Fragmento 36), y la costumbre de que **grupos familiares** completos pertenezcan a la institución, ya sea como estudiantes, o como funcionarios. (Fragmento 37).

Fragmento 35
<p><i>E: ¿Oye y como te vienes en la mañana? ¿Quién te viene a dejar? A: El furgón (A, 8 años, P.121-122)</i></p> <p><i>E: ¿Te vienes en el furgón?: Sí. E: ¿Y te pasa a buscar muy temprano el furgón? T: No (T, 9 años, P.276-279)</i></p> <p><i>E: Te vas en el furgón me dijiste. ¿Te gusta el furgón? G: Em... (Se demora)... sí porque... el tío es súper amable con nosotros le gusta hacer todos los caminos. (G, 9 años, P.18-19)</i></p> <p><i>D: Porque vengo en el furgón. E: ¿Te gusta el furgón? D: Si (D, 8 años, p. 184-185)</i></p>

Fragmento 36
<p><i>E: Mmmm ¿Y tú vives por acá cerca? T: Si. En Combarbalá. E: En comb... jahh! ¡Al lado! En esa calle vive el Tío Carlos. T: Qué Tío Carlos. E: El Tío Carlos que tiene un parche en el ojo. ¿Lo conoces? T: Sí E: El vive ahí en Combarbalá. T: Pero en qué casa (T, 9 años, p.136-143)</i></p> <p><i>E: Oye Damary, ¿Y tú donde vives? D: En la granja. (Silencio) En La Castrina (silencio). (D, 8 años, P.94-96)</i></p>

Fragmento 37
<p><i>E: ¿El Joshua es el que está acá en la escuela? ¿Es tu primo? G: Sí. E: En serio. G: Sí, porque tiene tíos igual acá. E: ¿Cómo tiene tíos? G: Tiene unos tíos acá. Se llama Gabriel y tomas (G, 9 años, P.88-93)</i></p> <p><i>E: ¿Oye y me cuentas más de ese taller de danza? (...) E: ¿Y ustedes eligen la música? G: No, la tía Angie. E: La tía Angie es mamá del Tomás. G: Sí, el</i></p>

Tomás Ramos (G, 9 años, 323, 325-328)
E: ¿Sí? ¿Tu hermano está en esta escuela? D: Estudiaba. E: Ah, ¿Es más grande? D: Si, tiene 21. (D, 8 años, P. 197-200)
E: ¿Cuántos hermanos tuyos vienen a esta escuela? Y: Cinco. E: ¿Cinco contándote a ti? Y: Cinco hermanos E: ¿Y cómo se llaman? Y: El Nacho, la Paula, la... yo, la Francesca y el Seba. (Y, 8 años, P.31-36)

Los niños nos relataron varias **acciones en relación al entorno socio-cultural**. Salidas con la familia, juegos en la cancha del barrio y celebración de cumpleaños (Fragmento 38).

Una de las acciones claves del entorno socio-cultural, y que queda reflejada sobre todo en una entrevista en particular, es la **violencia**. Tanto la violencia física que amenaza la vida y el cuerpo, como la agresión psicológica y verbal. Es el caso de G que, como señalábamos más arriba, nos cuenta con mucho detalle sobre su experiencia, que de hecho fue en medio de la realización de un cumpleaños. (Fragmento 39)

Más allá de esa experiencia en particular, la violencia está presente en el entorno. G nos cuenta que en la casa donde vive actualmente “igual hay balazos”, T relata que vio a un hombre consumir drogas frente a la escuela (Fragmento 40)

Fragmento 38

E: ¡¿Fuiste a Pomaire?! A: Sí. E: ¿Con quién? A: Con mi mamá. (A, 8 años, 94-97)
Y: Los niños afuera en la calle E: Ya, ¿Y qué están haciendo esos niños? Y: Jugando en la cancha E: ¿Cuál cancha? ¿Esa cancha donde queda? Y: Al lado (Y, 8 años, 288, 292)
G: Y ahí nosotros hicimos el cumpleaños de mi prima agustina, después hicimos un asado y después fuimos a salir con unos niños de allá. E: Ya y a qué fueron a salir. G: A jugar. Corremos.(G, 9 años, p.144-146)

Fragmento 39

G: Y nosotros fuimos a vivir donde la abuela Isabel porque se están agarrando a balazos en la casa porque mi primo - tengo uno grande igual, q le digo tío - tuvieron un problema porque tenía un amigo que era, que tenía un papa que era pesado, y tenía pistolas. (G, 9 años, p. 106)
Estaba bien, y ahí yo escuche gritos y yo salí y vi al señor que sacó, se hizo así (gesto de meterse la mano al bolsillo) y sacó la pistola. Le apuntó una a mi primo y una a mi mamá. Y después yo me fui para adentro (G, 9 años, p.120)
G: Y ahí se armó el lío. Porque mi tío Rodri llama la atención de mi papa y ahí mi papa fue a sacar una pistola que no tenía balas. Ni sacó na', pero fueron a pelear, a mi papa le llegó una bala, lo atravesó una bala, y a mi otro tío que

estaba borracho, le llegó una bala igual, pero no se le cruzó. Se le quedó adentro. Se la tuvieron que sacar (G, 9 años, P.150)

Fragmento 40

T: Sabe que yo vi un señor volao E: ¿A dónde? T: Allá. Un poco más adelante del colegio. E: ¿Y qué estaba haciendo? T: Tiro como una cosa que prendía, amarillo (T, 9 años, p.177-181)

G: Y además ahí a donde la abuela Isabel no se puede ir caminando. E: ¿Por qué? G: Porque igual llegan balazos (G, 9 años, p.334-336)

6.2.3 Dimensión interpretativa

Respecto de la dimensión interpretativa de la violencia, la principal explicación que G le da a la situación vivida en su hogar, tiene que ver con una “mala influencia”, un amigo que su primo fue “tonto” al tener. Más allá de este hecho puntual, esto nos permite inferir que G se está explicando la violencia a partir de conflictos internos, entre propios amigos/vecinos/etc. Sin embargo, ese tipo de situaciones no es totalmente normal, en Casa Azul han contado múltiples veces que las poblaciones eran más unidas y los conflictos por el narcotráfico y el consumo son de carácter reciente en La Granja. Con reciente me refiero a post-dictadura. A través de las reflexiones de G, podremos discutir más adelante sobre las dinámicas complejas en la población y de qué forma permean la experiencia los niños/as. (Fragmento 41)

Fragmento 41

G: Tuvieron un problema porque tenía un amigo que era, que tenía un papa que era pesado, y tenía pistolas. Y por eso. Y el amigo de mi primo, que es tonto mi primo, porque dejó que el amigo fuera, trajera el oro del papa y se lo trajera al Matías, y el Matías (...) Y mi primo guardo el dinero y después comenzó a pelear. Mi papa tuvo que estar en el hospital porque le llegó una bala y el no tenía ningún problema. (G, 9 años, P.106,111)

G: Porque no tenía la culpa ni mi primo, ni mi mamá. Que el hijo tenía la culpa. Porque él le sacó la plata E: Y ahí cuando tenías rabia, que te habría gustado hacer con esa rabia. G: Decirle que no fueron, que no era mi primo, fue tu hijo. (G, 9 años, P.205-207)

6.3 Componentes estructurales de la experiencia, sobre todo en relación a la situación social de vulnerabilidad

Este apartado refiere a las *instituciones* que aparecen en el relato de los niños, es decir, las referencias que tienen respecto a su propia posición en la estructura.

Todas las alusiones al *espacio estructural de la infancia*, están contenidas en el primer apartado sobre ser niño/a. Ahí pudimos observar cómo los niños nos relatan algunas actividades asociadas a la condición de ser niño, como la del estudio, las relaciones establecidas con niños de edad similar, la obediencia a los padres y a los profesores, que realizan sin mayor crítica o juicio.

Respecto a la **estructura económica**, no se encuentran en los resultados ninguna afirmación que asocie la experiencia en la escuela con el lugar estructural de “ser pobre” tal y como ha sido descrito desde la política pública. Como veíamos anteriormente, la pobreza se considera como una amenaza y una desventaja, como un factor de vulnerabilidad para el desarrollo. Pero en los relatos no encontramos ningún indicio de que la pobreza pueda estar haciendo a los niños menos “humanos”, con un desarrollo menos “apropiado”, o menos integrados a su realidad. Por el contrario, vemos niñas y niños lúcidos, conscientes y asombrosamente despiertos a la realidad que los rodea. Por lo tanto, en los niños no están asumidas las lógicas *asociadas* a su lugar estructural en la sociedad.

Sorprendentemente, tenemos un ejemplo que denota consciencia sobre dicho lugar, demostrando que la dominación ideológica no puede total. En un par de líneas A nos demuestra que conoce el sistema, que entiende perfectamente cómo funciona, y más aún, que no está de acuerdo con él. (Fragmento 42)

Fragmento 42

*E: Ángel, ¿Tú a qué vienes al colegio? A: Para... para estudiar, pa' que mas
E: Jaja, no sé po', por eso te estoy preguntando. ¿Y tú crees que todas las
escuelas son iguales? A: No, no creo. Porque algunas... en algunas no te
admiten y además hay que pagar demasiado dinero. E: ¿Cómo no
trasmiten? ¡Ahh no te admiten! A: Sí, porque yo estaba en una escuela que
no me admitían tanto, porque yo me portaba bien y no me dejaban ir a niún
paseo. E: ¿Y en esa escuela no te admitían? A: No, no tanto. Además yo me
quedaba solo haciendo tareas. E: ¿Y qué piensas tú de que haya escuelas
que cuesten tanto dinero? A: Que no deben costar tanto porque algunos
están buscando escuelas para sus hijos (A, 8 años, p.281-290)*

Respecto a la **estructura social**, no encontramos tampoco referencias a que el lugar donde habitan sea “más peligroso”, “más violento” o peor que otros. Si bien en las acciones del entorno sociocultural quedó demostrado que efectivamente hay amenazas y un contexto de violencia, los niños no lo significan como algo asociado a la vulnerabilidad, o mayores riesgos. Encontramos una referencia a la estructura social en función de grupos sociales. Es el caso de D que nos señala que es de “rotos” escuchar música fuerte y decir garabatos. Si bien tampoco profundiza en que implica ser roto, que ventajas o desventajas tiene, por su tono de voz podemos advertir que lo describe peyorativamente.

Fragmento 43

<i>D: ahí vivo yo... (Silencio) Pero hay puros rotos ahí. E: ¿Por qué? D: Porque escuchan la música a todo volumen y dicen garabatos. E: ¿Sí? ¿Y eso es de rotos? D: Sí. (D, 8 años, p.97-101)</i>
--

6.4 Lógicas de acción de la experiencia escolar en lo que respecta a la integración, las estrategias y la subjetivación.

Recordemos que la experiencia social desde Dubet corresponde a la “cristalización, más o menos estable, de los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos“. (Dubet, 2006, p. 117) Es decir, este apartado refiere específicamente a las lógicas de acción que los niños y niñas seleccionan y utilizan en su vida cotidiana aún cuando a veces tengan sentidos opuestos o contradictorios.

Nos encontramos con que aparecen bastantes acciones que responden a la lógica de integración, pues los niños responden a un sentido de comunidad. No son una serie de individuos habitando un espacio: se reconocen como colectivo. Entre esto y la subjetivación transita la acción de los entrevistados; no encontramos referencias a actuar según la lógica estratégica, que consiste en calcular y seleccionar las mejores acciones para conseguir algún objetivo.

6.4.1 Lógicas de acción asociadas a la integración:

Encontramos bastante evidencia de que las niñas y niños se han identificado con la cultura de la institución.

Primero que nada hay dos identificaciones de elementos simbólicos de la escuela; A señala que se conoce “todo” el territorio, y a T al pedirle que dibuje “la casa azul” de inmediato dibuja la insignia. (Fragmento 44)

Otro elemento que demuestra una lógica de integración es el buscar diferenciarse de un otro para reforzar el colectivo propio. Tenemos tres casos en que esto se hace a través de valoraciones negativas de ese otro. (Fragmento 45)

También se observan acciones que - aunque sean menos explícitas en términos discursivos - inferimos responden al deseo de ser parte de la comunidad y mantener las lógicas de relación propias al subsistema. Se destacan en este sentido la relación entre pares, ya que las niñas y niños combinan acciones que refuerzan un sentido de grupo (damos ejemplos de cuatro entrevistas que ya han sido mencionados) (Fragmento 46) con otras en que a través de las peleas creemos se busca mantener la cultura escolar, como el caso de A, G y T que reconocen haber participado o empezado las peleas. Como hemos señalado y seguiremos profundizando, A y G en su discurso y emociones toman distancia de las peleas, y basándonos en la teoría que mencionábamos más arriba sobre las lógicas contradictorias de la experiencia, lo esperable es que deban combinar esta distancia con permanecer integrados al espacio escolar. El origen de las peleas puede tener que ver por una parte con la irracionalidad y “descontrol” que provoca el compartir el espacio con otros niños/as, pero también por esta lógica más o menos inconsciente de mantener un espacio propio en la colectividad. (Fragmento 47)

Fragmento 44
<i>E: Es como... para que tú le mostraras a alguien que no conoce el colegio, algunos lugares. A: Yo me conozco todo (A, 8 años, P.30-31) T: Ya, ahí está la casa azul. Y la estrella. E: Ya, ¿Y qué parte es ésta del mapa? T: La ésta (Se muestra la insignia) (T, 9 años P. 53-55)</i>

Fragmento 45
<i>E: ¿Y por qué hacen eso esos niños? G: Porque le tienen mala a los de al</i>

lado. E: ¿Y por qué les tienen mala a los de al lado? G: Porque... no sé. Silencio. Porque parece que ellos piensan que son malos los de al lado (G, 9 años, p.369-372)
 E: Oye y cuéntame un poquito. Ésta es tu escuela, ¿cierto? ¿Y tú crees que todas las escuelas son iguales? D: No. Porque algunos profesores son pesados y aquí los profesores son buenos (D, 8 años, p.365-366)
 D: Ahí está el colegio de al lado. ¡Los odio! E: ¿Por qué? D: ¡Tiraron un camote! Y se lo devolvimos. (D, 8 años, p. 211-213)

Fragmento 46

El Tío Álvaro y todos mis amigos vamos a hacer la invertida, la voltereta hacia atrás, el mor... la mortal (E1, P.
 E: ¿Eso qué es? Y: Una niña E: ¿Tiene nombre? ¿Alguien de la escuela? Y: Sí, la Laura
 E: ¿Y a que cosas juegan con la Laura? Y: A la cuerda (E1, P., P.86-90)
 G: Porque acá tengo a mis compañeras que ellas siempre me han... han estado conmigo. E: ¿Y qué compañeras son esas? G: Damary, Scarlet Huenchun, Isi, Coni. E: Las niñas de tu curso. G: Si (E3, P.2-3, P.52-54.)
 E: ¿Y en esta escuela a que cosas de esas juegan? D: Cómo E: De las que salen ahí, a cuales juegan. D: (Silencio)... Todo esto. E: ¿Y las niñas a qué juegan acá? D: No sé... E: ¿Tú con tus compañeras? D: Jugamos al pillarse con los chiquillos (E2,P.12, P.385-392)

Fragmento 47

E: Oye y otras veces tú también has empezado las peleas o no. A: Si (A, 8 años, P.74-75)
 E: ¿Y porque se arman líos? G: (...) nosotras nos picamos después llamamos a más y ellos se pican. (G, 9 años, P.261-262)
 E: ¿Aquí como te llevas con tus compañeros? T: Bien. E: Tienes que decir la verdad sipo, si da lo mismo. T: A veces maaaaal. E: A veces pelean, ¿Cierto? T: Sí, peleamos. (E5, P.8, P.268-273)

Un caso que me gustaría mencionar más específicamente es el caso de Tomás, ya que su entrevista es donde más se observan acciones orientadas a la integración asociadas a la violencia. Tomás es un niño expulsado de otra escuela por mala conducta, y cuando él llega a la escuela de inmediato desafía las normas poniendo a prueba a la institución. En la Escuela Casa Azul no expulsan a nadie, por lo que se ha insistido prolongadamente en mejorar su conducta. Las acciones descritas en la entrevista demuestran que sus reacciones responden más a una forma de adaptación e integración que a un simple desafío sin sentido de la norma, como era cuando llegó, que consistían en explosiones esporádicas y sin objetivo. Podemos ver que en los ejemplos de violencia que nos da en la entrevista, en dos de tres hay relaciones directas entre amistad y peleas. (La tercera corresponde a la cita del fragmento 10)

Fragmento 48

E: Oye, y si tú tuvieras que elegir una persona de esta escuela que es especial para ti, ¿A quién elegirías? T: El Abraham. E: El Abraham, tu compañero T: Sí y el Ángel. E: ¿Son tus amigos? T: Sí. E: ¿Y qué cosas hacen juntos? T: Jugamos. Si hacemos algo malo, los tres lo hacemos E: Lo hacen los 3 juntos. Oye, ¿Y cuál fue la última cosa mala que hicieron? Cuéntame. La ultima travesura. T: No, porque es muy fea (T, 9 años, P.282-291)
E: ¿Le has tirado alguna vez una piedra a alguien? T: Sí, en el colegio. Al Pablo. (...) E: Oye, ¿Y porque peleas tanto con el pablo? T: No tanto. E: ¿No tanto? T: Porque a veces jugamos (T, 9 años, P.199-200, 207-210)

6.4.2 Lógicas de acción asociadas a la subjetivación:

Al trabajar con niñas y niños es más difícil diferenciar las lógicas de acción puramente subjetivas pues su discurso en general no está tan elaborado, sin que por eso posea menos fuerza. El discurso adulto revela matices críticos o de distanciamiento del orden social con mayor detalle, en cambio en el caso de las niñas y niños nos guiaremos por las emociones que manifiestan y que sugieren una distancia del *status quo*. Es el ejercicio también de ser protagonistas de su acción, desplazando las obligaciones o imposiciones propias de la cotidianidad para dirigir sus propias vidas.

Un primer atisbo de subjetivación es la acción de tomar distancia de las situaciones desagradables propias de las relaciones entre pares, como las peleas. Vemos que los niños, si bien participan de las lógicas de violencia a través de las peleas, toman una posición crítica de ella distanciándose personalmente, manifestando emociones negativas, o haciendo críticas explícitas a esa forma de relación. Una forma de subjetivación también es resistir a dichas peleas; es el caso de A, quién en su entrevista viene de una situación de este tipo por lo que llega frustrado y cabizbajo y además señala que cuando lo molestan, en vez de someterse o resignarse, “se enoja”. G por su parte manifiesta rabia. Y es la más que más enfatiza durante toda la entrevista respecto a las peleas como condición natural de la escuela, pero que reprueba y que le gustaría cambiar. Se escogió la frase que representaba su forma de abordar dicho conflicto (Fragmento 49) Podríamos decir que en el momento en que estos niños/as alcancen (y no tiene que ver con un tema etario aunque puede ayudar un mayor número de vivencias que complejicen la experiencia) un equilibrio, una combinación exacta entre permanecer integrados, adoptar estrategias pertinentes a sus objetivos individuales o colectivos, pero sin

identificarse completamente con dichos roles y manteniendo la distancia que consideren apropiada, podremos hablar de plena subjetivación.

Fragmento 49

A: Pero yo no estoy en los juegos. Porque un niño me dijo un garabato y además me... E: ¿Quién te dijo un garabato? A: El Bryon de otro curso E: No el Bryon de tu curso A: No, además me dijo hi... y me sacó a mi mama, me dijo hijo de la gran. E: ¿Y por qué te dijo eso? A: Yo no sé, yo estaba tranquilo con el Gabriel E: No estaban peleando A: No, yo estaba tranquilo así muy tranquilo viendo como jugaban los otros, luego vino, me pego una pata, luego me iba a pegar otra pata se la detení, me dijo hijo de la gran p. (A, 8 años, P.59-67)
E: ¿Y tú qué haces cuando te pasa eso? A: Mmm, me enojo. (A, 8 años, p.72,73)
E: ¿Oye y tú me podrías contar más o menos que cosas pasan en esa sala? Y: El Pablo molesta a los compañeros. E: ¿Adentro de la sala? Y: Sí y después les pega y les dice garabatos. E: ¿Y tú qué haces por ejemplo cuando pasa eso? ¿Qué hacen los demás niños? Y: Le digo a la Tía, le decimos a la Tía E: ¿Y ahí que hace la tía? Y: La Tía lo reta y lo manda pa' afuera. (Y, 8 años, P.64-68)

Un segundo ejercicio de subjetivación se produce cuando las niñas y niños tienen una postura crítica - más o menos explícita - frente a los elementos propios de su entorno sociocultural y/o la posición que ocupan en la estructura social. Si bien nos encontramos más con opiniones que acciones concretas, podemos suponer que la fuerza con la que defienden estas opiniones, guiará una acción consecuente a medida que vayan creciendo. A nos sorprende con un distanciamiento del sistema lúcido y que refleja una "toma de consciencia", elemento clave para la subjetivación. Es el mismo ejemplo que dimos al hablar de crítica a la estructura económica, en que cuestiona no solo el que exista copago, sino directamente a las instituciones que "no te admiten" y que realizan dicho cobro ("cuestan tan caro"). Este ejemplo es el del Fragmento 42.

El segundo ejemplo que tenemos es el de G, quién se distancia pero además crítica expresamente el uso de la violencia. Este es uno de los casos más complejos e interesantes pues una situación social extrema obliga a una niña, supuesta "infans", a tomar posiciones, reflexionar, a sacar la voz. En esta última referencia a las entrevistas, se cita de forma distinta, pues aparecen todos los códigos - que se han ido repitiendo en los distintos apartados - reunidos en una sola trama completa que permite comprender la reflexión de G parte por parte.

Cuenta primero que prefiere estar en la escuela a que en su casa por la sensación de protección y porque es un espacio donde no permean los conflictos de extrema gravedad (primera acción subjetiva). Luego señala que situaciones donde percibe injusticias como lo que sucedió con su primo y en que además se amenaza la vida, le generan rabia y dolor (segunda acción subjetiva). Cree que hay mejores formas para resolver los conflictos, que no es “llegar y apuntar con la pistola”, que “hay palabras”, hay otras formas y se puede “pelear hablando” (tercera acción subjetiva). Cuando trasladamos la reflexión a la escuela, está nuevamente la rabia porque todos pelean (cuarta acción subjetiva) y luego distingue los grados de violencia en las peleas, la diferencia “entre los combos y las pistolas” (quinta acción subjetiva). Luego marca otra preferencia al señalar los juegos que son menos tendientes a generar conflicto (sexta acción subjetiva) para terminar sugiriendo una acción concreta para evitar las reacciones desagradables (séptima acción subjetiva) (Fragmento 50)

<p>Fragmento 50</p> <p><i>E: ¿Oye y a ti te gusta venir para acá? ¿Cuándo tienes algún problema? G: Sí. Me gusta venir para acá a la escuela. Porque acá me siento más bien que en la casa. E: Acá te sientes más bien que en la casa. G: Sí Porque acá no hay peleas como de pistolas. E: ¿Y cómo son los niños acá? G: Eh, se portan un poquito mal, pero igual. E: ¿Pero igual?... G: Emmm. Es bacán para acá porque todos juegan al pillarse, esas cosas. E: A mí la Tía Pauli me ha hablado puras maravillas de ti. (Sonríe) E: Que eres una niña muy linda y muy buena. Pero a veces también tienes que tener rabia yo creo. G: Sí. Algunas veces, que cuando le apuntó a mi mama con la pistola me dio mucha rabia. E: Ahí tuviste mucha rabia. G: Porque no tenía la culpa ni mi primo, ni mi mamá. Que el hijo tenía la culpa. Porque él le saco la plata. E: Y ahí cuando tenías rabia, que te habría gustado hacer con esa rabia. G: Decirle que no fueron, que no era mi primo, fue tu hijo. Tendría que decir porque no es llegar y apuntar así con la pistola po'. Hay palabras. E: Hay otras formas dices tú. G: Sí. Hay otras formas para pelear, hablando. No apuntando con pistola porque que sabrá si lo llevaran preso. Ya se lo llevaron preso E: ¿Se lo llevaron preso? G: Pero ya salió. E: Tan rápido, ¿por qué tan rápido? G: No sé. Eso sí que no sé. E: Oye y ahora que han pasado algunos días, ¿qué ha pasado con esa rabia? G: Nada, no he tenido más rabia. E: ¿Y cuando se te empezó a pasar? G: Cuando llegue a la casa de la mami Isabel. E: Ahí se te empezó a pasar un poquito. ¿Y cuándo te acuerdas de eso, qué pasa? G: Me siento mal, triste.</i></p> <p><i>E: ¿Y cuál es tu peor pesadill...? G: ¿De eso? E: Claro, de eso. Cuál es lo que más te (gesto de asco) G: Que le apuntara a mi mama y a mi prima E: ¿Cómo? G: Qué le apuntara a mi mama y a mi prima. E: Si... E: ¿Oye y aquí en el colegio? G: Me da rabia que todos peleen. E: ¿Sí? G: Sí. E: Y de qué curso son los niños que pelean. G: Todos los cursos. El cuarto, el</i></p>

quinto. E: ¿Y en tu curso? G: También. E: También. G: También pero pelean a jugar, pelean jugando. E: No pelean... ¿Y cuál es la diferencia entre pelear jugando y pelear? G: Que juegan a otras cosas de pelea porque después van a quedar llorando. Después van a picarse algunos. Podrían jugar al pillarse... E: ¿Oye pero cuál es la diferencia entre pelear de verdad y pelear jugando? G: Que peleando de verdad es como tener pistolas, y jugando es como pegarse así con los combos. E: ¿Y a ti que es lo que más te gusta jugar? G: Al pilla uno pilla todos. Porque al pillarse siempre se arman líos. E: ¿Ese te gusta o no te gusta? G: ¿Ah? E: A ese te gusta jugar o no. G: Es que al pillarse no me gusta porque se arman líos. Y al pilla uno pillan todos, ahí me gusta, porque ahí no se arman líos. E: ¿Y porque se arman líos? G: Porque unos dicen: vamos nosotros corrimos y ustedes pillan y después nosotras nos picamos después llamamos a más y ellos se pican. (G, 9 años, 195-221, 234-262)

Este tipo de actitudes y reflexiones se entienden desde el sentido común como “características adultas” se asocian a un niño/a que está “adultizado”, asociando inmediatamente las reflexiones más elaboradas a la edad. Esto obviando el hecho de que si bien los niños, como señalábamos más arriba, no están acostumbrados (y no se les incentiva) a elaborar sus respuestas, son perfectamente capaces de hacerlo.

7 Discusiones

A continuación analizaremos los resultados para discutir las preguntas que guían la investigación:

¿Qué espacios de flexibilidad tiene el ser niña o niño respecto a la categoría estructural de la infancia? ¿Cuáles son las construcciones subjetivas respecto a esta categoría? Si escuela Casa Azul tiene un PEI diferente, ¿Cómo influye esto en la experiencia? ¿Qué supone el hecho de ser una experiencia “vulnerable”? Por otra parte, si la escuela como institución vive un proceso de declive, ¿qué elementos ideológicos propios de la estructura y que elementos ideológicos de la escuela misma (valores, creencias etc.) se observan en los relatos de los niños? ¿Qué tramas subjetivas nos revela esto? ¿Qué lógicas de acción concretas han desplegado las niñas y niños a la luz de los antecedentes anteriores?

La forma de ordenar la discusión será enumerando por una parte los aspectos más llamativos aparecidos espontáneamente en los resultados y por otra aquellos temas que fueron intencionalmente introducidos como temas de interés. En torno a estos pocos temas se pueden responder las preguntas guía.

7.1. La infancia feliz.

Los resultados de la investigación ponen sobre la mesa algunos temas sobre la infancia que se dan por obvios. La amistad y las peleas - tipos de relación que cotidianamente no llaman mucho la atención porque son cosas que “todos los niños hacen” - en realidad tienen un profundo significado para sus vidas que no debe pasar desapercibido. Ambas acciones, búsquedas de integración, van delineando la configuración subjetiva de cada niña y cada niño, pues orientan sus acciones y decisiones y a partir de esas decisiones es que están siendo sujetos. Es ese “roce social” el que los va transformando en la medida en que prueban y descartan posibilidades, experimentando la vida misma. En nuestros resultados la experiencia *per se* está esas peleas, esas travesuras con los amigos, esas idas a computación. Son las excusas para tener al otro cerca, para conocerlo, para crear una vida en conjunto.

Es importante para ellos también el tránsito por las distintas edades, reconociendo las diferencias que implica crecer. Son muchos más conscientes que nosotros de que para la sociedad no toda la infancia es igual, hay cosas que la autoridad no permite y quisieran poder hacer, y por eso, como Y, esperan pacientemente “que les toque”. Tienen plena consciencia también de que hay cosas que la institución decide y que no les gustan, como el uniforme. Es el caso de las niñas, que lo rechazan por su color y por su “falta de estética”. Pero en la vereda contraria, para el director el uniforme es trascendental, no solo para los estudiantes sino también para funcionarios:

Que importante es cuando nosotros generamos hábitos. Me acorde de algo que paso hoy día. Una de las cosas que muchas veces les apesta a nuestros niños, es cuando les exigimos en demasía el uso del uniforme. Y la respuesta de nuestros niños es por qué los profesores ya no usan uniformes. Entonces yo digo; nosotros les pedimos, tratamos de instalar el hábito del uniforme, de la llegada temprano. Bueno pero ellos dicen, pero porque dejan de usar el uniforme los profesores. (Vásquez, 2014)

Corresponde entonces es que les expliquemos, y no que hagamos como que no entienden, o como que no saben. Más allá de que los acuerdos no son siempre posibles y que, desde mi punto de vista, es buena la autoridad como herramienta de la “adultez”, esa autoridad tiene que ser con un pleno reconocimiento del otro y de su conciencia.

Descubrimos también las diferencias de tipo estructural que se pueden establecer entre niños con experiencia compartida. Hay una selección del otro a partir de su olor, hay una diferencia entre los “rotos” y “no rotos”. El riesgo está en leerse a partir de estas categorías, dejando de ser compañeros de trayectoria para definirme en primera instancia por ella. Así como los adultos lo hacen a veces, los niños también.

Reconocimos la importancia que tiene también el territorio para la experiencia de la infancia. Ser niño *libre* en la naturaleza; eso que para los adultos puede ser a veces un detalle, para ellos marca una diferencia. Cuán importante es un territorio apropiado para ellos, que responda a sus inquietudes a veces tan distinta a las nuestras. Pensamos que quizás la tecnología iba a inundar todas las entrevistas, pero hizo su aparición de forma mucho más protagónica el juego en el patio “de al lado” (patio de gran tamaño), el huerto, la naturaleza, las actividades al aire libre.

Otra cosa que pudimos observar, es que en general los relatos contienen varios elementos asociados comúnmente a la infancia. Juegos tradicionales (a la pinta, al fútbol), actividades académicas y responsabilidades, relaciones esperables según edad. Podemos decir que han naturalizado ciertas características propias del espacio estructural construido que habitan, sintiéndose parte de él. En el marco teórico, cuando citábamos a James y James, leíamos que la definición de infancia construida en base a la evidencia empírica grafica eso: Infancia es una institución, y como tal, genera significados culturales asumidos como lógicos.

Sin embargo, nos dimos cuenta también que las experiencias individuales varían significativamente, sobre todo considerando que la muestra seleccionada está atravesada más menos por las mismas instituciones. Podemos esperar que la infancia se distinga según la clase social, según la escuela, según el género, según la edad... pero en este caso comparten todos esos espacios y aún así las diferencias asombran. Por ejemplo el relato de T con el de A, grandes amigos, reflejan dos formas de “ser niño” radicalmente distintas. Por lo tanto podemos suponer que aunque pareciera que comparten la misma experiencia, y aunque ellos mismos pudieran creerlo así, en realidad cada uno tiene múltiples extravíos, y lo que comparten es una serie de instituciones que han producido significados que no hemos podido develar totalmente, pero que no representan una verdad inamovible. Nuestra tesis apostaba a que íbamos a encontrar diferenciación - que comprobamos - pero no sabíamos cuánta aceptación sobre la institución de la infancia había, y cuánta conciencia de la diferencia. No encontramos grandes rasgos de conciencia sobre esta institución en particular, pero es un desafío, pues si indagáramos un poco más a fondo con ellos según lo que vimos en los resultados fácilmente podríamos visibilizar las individuaciones que fragilizarían considerablemente la solidez de la estructura.

Un grave problema en este sentido es que no les hemos dado esos espacios de reflexión. Tan acostumbrados estamos a que las deliberaciones son algo propio del mundo adulto, que hemos reforzado la creencia de que en la institución de la infancia no se piensa. Se vive, se reacciona, pero no se piensa. Esta idea fue totalmente refutada con esta investigación, pues los niños revelaron la complejidad de su reflexividad y su capacidad de análisis.

La relevancia de dar cabida a estos espacios que ver con generar realidades educativas más democráticas, que dinamicen la comprensión que hay sobre la infancia a partir de las

actualizaciones que puedan hacer los mismos niños y niñas. El objetivo es que sean ellos quienes construyan su propia versión sobre la infancia, acompañados y mediados por el mundo adulto, para llegar en conjunto a un nuevo “acuerdo institucional” que sea más flexible que el que hoy tenemos. Pero sobre todo debemos fusionar cotidianamente los aportes pues los niñas y niños sugieren soluciones para problemas que los adultos a veces no podemos imaginar. También tenemos limitaciones propias a nuestro “espacio estructural”. En ese sentido sus aportes se dan no solo al pensar en los temas de la infancia, o en sí mismos, es un aporte transversal. Cómo olvidar el caso de A cuya visión sobre el copago es ahora un elemento fundamental de la Reforma educacional.

Me gustaría terminar planteando la pregunta por la investigación con la infancia, reconociendo que es de suma relevancia para el mundo de las ciencias sociales, y los aporten que de ahí surjan, de suma relevancia para todos nosotros. Cómo ir avanzando día a día en ser más eficaces en nuestra propia concientización sobre la realidad que habitamos, y así ir mejorando la capacidad de diálogo que tengamos con ellos asumiendo – y volviendo productivo- el que entre nosotros siempre se interpondrá “el asunto generacional”

7.2. El fantasma de la violencia

Así como el “fantasma de la suciedad” atormenta a A en la sala de clases, el fantasma de la violencia está acechando a los “casa azulinos”. No la quieren, no saben por qué se inicia, quién la introdujo. Pareciera que, al igual que A, cuando se dan vuelta o se despistan aparece frente a sus rostros ensuciándoles la vida.

Un primer ejercicio es analizar la experiencia de la violencia de las niñas y niños de la Casa Azul. En el mundo infantil, podemos reconocer que el ser niño o niña está ligado a la agresión, cómo vimos en múltiples fragmentos. En todos los relatos encontramos alguna referencia a “las peleas” como forma de relación entre aquellos iguales. Sin embargo ningún relato coincide con otro respecto a sus consecuencias. Pena, rabia, dolor. Incluso en el caso de T, algo de satisfacción. Si la violencia fuese el fantasma dictador que suele ir aparejado a la visión de la vida de población, las reacciones de las niñas y niños serían más o menos iguales, y estarían más o menos determinadas.

El caso de G es emblemático, pues rompe los límites estructurales entre la infancia y la adultez, demostrándonos que la violencia y su comprensión escapan los límites etarios. Ella reconoce que está rodeado por un mundo de agresividad, sin embargo, ya sea para los adultos o para sus propios compañeros tiene clara su postura: hay otras formas de resolver los conflictos. Ya sea conversando o evitando los juegos que desencadenan en uno reacciones violentas, nos trasmite la idea de que el ser humano puede, más allá de si es niño o adulto, transformar su realidad. El ejemplo más complejo quizás es el de T, ya que vive la violencia de forma mucho más natural que sus compañeros. Sin embargo, como mencionábamos en el apartado anterior, las formas de relación con ese otro al que agrade no es un otro propiamente tal, es más bien un miembro de su mismo colectivo; un igual que contiene dicha violencia. La pregunta es entonces como las lógicas de integración que responden a la violencia pueden ser transformadas por los propios actores, actores que aún siendo niñas y niños tienen el potencial para reconocer qué cosas de su realidad quieren mantener y cuáles prefieren modificar.

Este es un descubrimiento, un hallazgo, en la medida en que comprobamos una de las tesis de que la institución y la estructura social no actúan de forma lineal sobre los sujetos-individuos. Como González (2008) nos dice en la teoría, un niño en la escuela produce acciones y sentidos asociados no sólo a las relaciones inmediatas en la escuela, y no sólo a su lugar o sus distintos lugares en la estructura social, un niño/a reacciona por las distintas configuraciones subjetivas y por los distintos procesos individuales y grupales que ha vivenciado. Y en la práctica, comprobamos que dos niños de la misma edad, de la misma clase social y de la misma escuela, pueden tener acciones, disposiciones, reflexiones y sentidos totalmente opuestos frente a una misma situación. En palabras de González: “en esas experiencias diferentes entran en juego sentidos subjetivos diferenciados a partir de las configuraciones subjetivas que se desarrollan por una historia diferenciada.” (González, 2008, p.235)

Ahora, volviendo a la reflexión de G en el fragmento 50, la teoría nos ayuda a pensar de donde surge este distanciamiento de la violencia. ¿Es que la ideología institucional escolar ha ganado a la poblacional, haciendo su efecto al intentar transmitir “valores”? Me quedo con la impresión de que es un ejercicio más profundo que eso, ligado a la concepción de subjetividad de González y al protagonismo que Dubet y Martuccelli otorgan a los sujetos en la institución. Las cosas que ha visto, los lugares por los que ha transitado, los distintos personajes que han ido formando parte de su vida permiten que

se abran opciones múltiples frente a una misma situación algo como un desdoblamiento, que citábamos más arriba, en que “un proceso simbólico evoca al otro sin ser su causa, lo que genera infinitos desdoblamientos y desarrollos propiamente subjetivos, que no tienen referentes objetivos inmediatos” (González, 2008, p. 233)

La escuela desde sus inicios, como menciona en su exposición Samuel, contempla el contexto en donde los niños/as están insertos. No solo eso, es desde ahí, desde los requerimientos y urgencias de ese contexto que surge la necesidad de educar. No por creer en la educación académica en sí misma, no por querer ganar dinero, no por la mera transmisión de conocimientos. La necesidad de casa azul nace ahí dónde tiene su mayor debilidad: en la crueldad de su entorno. Los jóvenes hermanos de las niñas y niños, los propios padres, viven día a día en el microsistema que compone el narcotráfico y la adicción. Y aún así, el objetivo de la escuela nunca ha sido “sacar” a los niños de la población, o alejarlos de su entorno más cercano; se habla de entregarles herramientas, mostrarles opciones, mejorar su calidad de vida, se señala explícitamente que se espera que estas niñas y niños puedan tener una influencia directa en su propia comunidad, en la promoción de valores y aprendizajes. (Vásquez, 2014)

Esto nos hace reflexionar como estas desviaciones subjetivas, estos hermosos proyectos que son semillas extrañas en el mundo de hoy, permiten que de la maleza más profunda nazca un jardín multicolor. No negando la violencia, no demonizándola. Conociéndola

Mencionábamos en algún momento que es necesario seguir dándole vueltas a las explicaciones que hoy por hoy le dan los niños a la violencia. Si bien el marco de la investigación y mi propia falta de experticia no me permitieron obtener reflexiones más elaboradas de todos los temas, obtuvimos varias pistas en el relato de G. Nos encontramos con que atribuía la causa de la violencia a las riñas con vecinos, amigos que eran una “mala influencia”. G está respondiendo de forma lógica frente a un hecho concreto que son las disputas familiares y entre amigos, pero el punto es justamente algo en que hemos insistido largamente; está respondiendo de forma natural a un hecho que no lo es, o que al menos no siempre fue así. La nostalgia de una población más unida es un elemento que permanece vivo en los fundadores de la escuela, que recuerdan los días antes de la época de la dictadura militar. Esto no implica que “todo tiempo pasado fue mejor”, o que antes no existieran conflictos; la historia siempre ha estado atravesada por conflictos y tensiones, pero debemos situarlos y contextualizarlos ya que no siempre han

sido los mismos conflictos y no siempre han sido las mismas tensiones. Esto nos permite poder observar la realidad considerando todos los elementos.

En ese sentido, quizás la reflexión más importante que se puede dar en este apartado es el aprovechar la complejidad que nos aportan las niñas y niños para analizar el fenómeno de la violencia, partiendo desde la base que no es lineal ni cae sobre ellos de forma depositaria, como chorro. La violencia cumple distintas funciones en la población, y hoy – situándolo también históricamente al ser poblaciones intervenidas durante la dictadura militar- reside entre los propios vecinos generando intentos de integración, otras veces de rabia pura, y muchas veces la destrucción de la conciencia de clase que alguna vez existió. Como sea, no puede entenderse simplemente como un “factor de riesgo” que responde a una corrupción adulta y que no permea la infancia, o que responde a una rabia animal sin fundamentos.

Estas ideas en las políticas en general, responden al “reduccionismo discursivo-lingüístico” (González, 2008) del que hablábamos en el marco teórico, en que se reducen las problemáticas a slogans o lecturas superficiales. El tema de la violencia por ejemplo, se ve como condición de vulnerabilidad (sin que nadie entienda bien qué es eso), o como amenaza para la población civil. En ese contexto, la idea de subjetividad es una opción “productiva”, con la capacidad de dinamizar a los actores y las situaciones desde un entendimiento mucho más complejo. Es la lectura de “la forma en que las diferentes formas de organización y los procesos de la vida social se expresan en la organización de cada espacio y forma de organización de esa vida social, y la forma en que esa intrincada red subjetivo social adquiere en la organización subjetiva de las personas concretas, quienes, a su vez, constituyen en su acción nuevos momentos de desarrollo del tejido social.” (González, 2008, p.230)

La violencia no es un fantasma, no es incontrolable ni se esfuma por arte de magia. No es una plaga tampoco que se pueda evitar “encerrando” a los que se han contaminado de ella. La violencia es un fenómeno social, psicológico, físico, que explota afectando y transformando a los actores que la viven y que a su vez transforman las relaciones que de ella se generan. Tiene distintas formas, distintas expresiones, y la brutalidad con la que estalla tiene directa relación con cuánto hemos escuchado la vida de sus protagonistas.

Reconocemos que la violencia existe. Pero mientras no asumamos su complejidad y en cambio la reduzcamos al atribuírsela a una clase social, no podremos comprenderla de verdad.

7.3 Aprendizaje como forma de vida

Otro tema transversal tanto a la política pública como a las entrevistas y el PEI, es el concepto de aprendizaje. Concepto complejo, polémico; en las políticas está asociado sobre todo a lo académico. Como veíamos en el marco teórico, justamente el lugar que el estado busca asignar al pobre es el de marginado por su falta de conocimientos académicos. Esto supone que su incorporación al sistema está dada por una escuela lo suficientemente instruida, y que la relación autoestima- conocimiento juega un rol fundamental.

Podríamos decir que algo similar se lee en el PEI, sino fuera porque la postura política de Casa Azul es bastante más radical. Sí, hay marginación, hay exclusión, pero detrás de ella se esconde una intencionalidad, una planificación política, no es “natural”. Además, se da en muchísimos aspectos de la vida y no puede ser superada sólo con conocimientos académicos. Diríamos que es un problema “estructural”, aún cuando su solución no pase únicamente por ahí.

Bárbara Eyzaguirre, citada en el apartado de Vulnerabilidad, señala que la autoestima de las niñas y niños mejorará en la medida en que tengas más conocimientos académicos, pues les permite estar más cerca de las élites. El PEI por su parte, señala que el aprendizaje debe ser contextualizado a la realidad en la que viven las niñas y niños, y que debe asegurar un tipo de aprendizaje lo mas integral posible. Eyzaguirre señala que la clave del éxito es un currículum estandarizado, igual para todos, el PEI señala que la única posibilidad de “nivelar la cancha” es flexibilizando e incorporando elementos al currículum que son relevantes en el marco de la población.

La visión que presentan en el PEI del aprendizaje incorpora:

- Salir del aula.

El currículum tiene que permitir que los niños conozcan otras experiencias, tomen el metro, tiene que permitir que nuestros niños se mojen los pies en la playa y que todo eso signifique un aprendizaje. Que puedan tener la oportunidad y el derecho de ejercitar espacios de aprendizaje, de experiencia que no sea el cotidiano. (Vásquez, 2014)

- Ayudar a descubrir sus potencialidades y valores.
- Desarrollar los buenos niveles de oralidad.
- Habilidades matemáticas para interpretar y reinterpretar la realidad.
- Promover el conocimiento, la sensibilidad y ejecución de las más diversas expresiones artísticas:

En este ámbito la escuela desde sus labores ha sido una escuela que ha tenido una riqueza cultural maravillosa. No es necesario que la contemos. Cuando hay que pintar pintan, cuando hay que expresar elementos de la vida cultural de nuestros pueblos, ahí sale un potencial creativo de nuestros niños que es fundamental. Debemos seguir poniéndole atención. (Vásquez, 2014)

- Aprendizajes eficaces y perdurables:

Ojala que los aprendizajes que ofrecemos a nuestros niños sea en un espacio justo y sano, en que podamos mediar que aquellos aprendizajes que ellos puedan construir se queden y perduren que sean profundos y que puedan replicarlos y el aprendizaje tiene que ser significativo, debe ser construido con una buena estrategia, con un buen espacio de desarrollo, de inicio, de cierre, bien planificada y construida, hecha y adecuada a las necesidades de lo que son nuestros estudiantes. (Vásquez, 2014)

Quisiera comentar que leí el PEI de la escuela una vez finalizada la investigación y con los resultados prácticamente listos, por lo que me sorprendí al darme cuenta de las coincidencias. Sólo el hecho de mencionar espontáneamente (a veces con emoción) las prácticas cotidianas que realizan, habla de un entusiasmo por lo que la escuela significa como aprendizaje. Pero que además hayan dado el siguiente paso, de asociar por cuenta propia el aprender con actividades alternativas, totalmente propias del proyecto Casa Azul y complementarias al currículum, nos obliga como psicólogos a preguntarnos qué tipo de

prácticas educativas tiene la escuela pues al menos en estos casos las coincidencias son importantes.

Nuevamente podríamos pensar que han causado efectos los valores o ideas que ideológicamente busca instalar la institución, pero los niños/as muestran un grado sospechosamente alto de apropiación de sus respuestas como para atribuírselo únicamente a lo ideológico. Pareciera que el colegio ha logrado en estos niños lo que señala en el PEI; aprendizajes perdurables y profundos en que los niños elaboran sin ayuda lo que entienden por aprender y su complejidad. Aprendizajes significativos, integrales y valóricos.

Hay casos también en que las nociones de aprendizaje de la escuela se contradicen con la de las entrevistas, como el caso de Y y T. Estos son los esfuerzos que debe realizar la escuela por seguir generando espacios no solo de aprendizaje integral, además de conciencia y reflexión para poder instalar, sin imponer, los aprendizajes que se consideren más apropiados para el desarrollo de niñas y niños.

Por otra parte, observamos que la autoestima y desarrollo de los niños está ligado a algo que no significan directamente como aprendizaje, pero que la escuela lo ha consignado como tal en el PEI. Niñas y niños han ido trabajando y evolucionando en disciplinas que escapan de lo académico, lo que ayuda en sus posibilidades de integración y de subjetivación. Es relevante porque casa azul no pone mucho énfasis en los conocimientos desplegados desde el currículum estandarizado, pero aún así se reconocen en estas niñas y niños elementos de autoestima y desarrollo integral. Este humilde resultado por lo menos nos obliga a dudar de la relación lineal (en general cualquier relación lineal, pero en este caso con fundamentos) entre autoestima y aprendizaje académico.

Estos resultados son fundamentales para pensar en la planificación educativa y en la labor de, por ejemplo, el psicólogo educacional. Las políticas públicas funcionan en su mayoría en base a naturalizaciones y generalizaciones, que poco tienen que aportar en los contextos comunitarios. El creer que el aprendizaje académico es la respuesta a las problemáticas psicosociales representa una postura política e ideológica, no está basado en experiencias concretas, y menos considerando la opinión de los principales afectados; las niñas y niños.

7.4 Una comunidad azulina

Hace ya 24 años que Casa Azul emprende el desafío de ser escuela. En todos estos años, hay muchas cosas que han cambiado; cientos de niños han egresado, y con ellos se han ido muchos adultos que decidieron hacer camino en la escuela. Sin embargo, sus fundadores, protagonistas, Carlos, Juan, Inés, Samuel, han permanecido y se han preocupado de que algunas cosas no cambien. Que no cambie por ejemplo, que casa azul sea comunidad, una comunidad educativa tanto o más que una escuela.

Clave para una comunidad es su grupo humano. Como citábamos en los resultados en el apartado de “entorno socio-cultural”, la cotidianidad de los funcionarios de la escuela exige no solo el trabajo, además exige luchar por ser comunidad; preocuparse de la vida de los niños y de la vida del otro, que reflexione constantemente sobre el sentido de la experiencia.

Así cobra protagonismo un personaje, héroe anónimo, que se vuelve figura de identificación para los niños y representa uno de los pilares de esta comunidad: el profesor jefe. Si bien los niños entrevistados son pocos, en mi experiencia en la escuela he podido observar la relevancia que tienen y que son claves en términos estratégicos.

En los resultados encontramos coincidencias en que los profesores tienen un rol formativo-humano pues enseñan dentro y fuera del aula generando experiencias significativas para sus estudiantes. Es una figura como ésta la que permite la mediación entre los distintos agentes comunitarios logrando canalizar las inquietudes. Confianza, seguridad, compañía, simpatía, capacidad lúdica, cada uno de los resultados refleja un aspecto distinto de los profesores jefes que grafican su importancia en la vida individual de los niños, y a su vez la importancia para que el colectivo funcione y se desarrolle. La asociación inmediata que hacen los niños/as entre cuidado o protección y el profesor jefe, nos muestra como han logrado ser agentes estratégicos y significativos para la comunidad.

Comunidad también es la que genera seguridad entre sus miembros: la certeza de que cada uno por separado a la vez que el colectivo como agente se encargará del bienestar y cuidado de todos y todas. G nos manifiesta esa sensación de seguridad. También es comunidad la que ha permeado lo suficiente como para que sus miembros quieran permanecer en ella; como en el caso de G y D.

En ese sentido, las lógicas de integración están pensadas por la escuela en directa relación con el fortalecimiento de la comunidad. Se hacen referencias constantes a un proyecto compartido, al fomento de valores en común como la dignidad y luchas “históricas” (Vásquez, 2014). El sentido de pertenencia que se refuerza constantemente está directamente ligado a las raíces históricas y los lazos con el territorio. A continuación un ejemplo claro de la importancia que tiene este sentido de pertenencia para la institución: “Tiene que ser un grupo humano que tenga la capacidad de encadenarse a esta experiencia. Para mí no es encadenarse para que no lo dejen salir ni encadenarse en forma de reclamo, encadenarse en el buen sentido. Es propia, es de uno,” (Vásquez, 2014)

El compromiso que se les pide a los trabajadores también se relacionan con el interés de formar una común-unidad, de ser una experiencia que comparta más allá de lo laboral, que habite junta un territorio, que construya un proyecto. Esto es fundamental para poder trabajar con un *sentido*, tener referencias que sean comunes.

Por esto creo que para Samuel el uso del uniforme, no solo en los niños, es fundamental. Es la forma de sellar esta identidad común y recordar a través de un símbolo a qué y porqué pertenecemos a la institución. Sin embargo es válido también que los niños quieran pertenecer pero también quieran diferenciarse, quieran usar ropa que ellos escojan y que los represente como individuos. Entre ambos extremos ocurre esta experiencia, equilibrando constantemente las reflexiones y las acciones de subjetivación que muestran los niños/as al distanciarse de la realidad de la comunidad con sus esfuerzos por la integración y por reforzar este sentido identitario.

Y así como la escuela lucha por permanecer comunidad, también lucha por seguir siendo parte del colectivo que históricamente sustenta la escuela. En el PEI se señala:

Optamos por que el proyecto Casa azul tuviera un vínculo fundamental con la comunidad. Se decidió desde el principio que el proyecto tiene que ser social, no tiene otra connotación (...) Nosotros decimos que sin escuela no hay comunidad, y sin comunidad no hay escuela. (...) todos los actores que participan de esta experiencia, que participan de esta iniciativa, que creen o que se involucran de alguna u otra forma, tienen que tener en su concepción de profesor, de educador popular, la idea fuerza de que la comunidad es muy

importante y es fundamental para el crecimiento, desarrollo y proyección de la escuela. (Vásquez, 2014)

Sin mucho esfuerzo cotidianamente hay acciones que nos hablan de contacto con la comunidad: un furgón solidario, el poblar un territorio compartido, la incorporación de familiares tanto niños como funcionarios. Estas prácticas son espontáneas, no requieren de mucha elaboración pues nos hablan de la costumbre de permanecer integrados al territorio.

Más esfuerzo probablemente requiere ampliar los niveles de influencia:

El contacto de los educandos con las necesidades de la comunidad (...) que la escuela y nuestros niños - junto con el profesor - ejercite en nuestra comunidad ciertas responsabilidades que le permitan incorporarse a la comunidad. Y que permite que la comunidad aprenda también de estos actos de estos niños que muchas veces para nuestra población son también discriminados. (Vásquez, 2014)

En nuestros resultados la comunidad aparece como algo que se da por sentado, no encontramos referencias explícitas a los propósitos del colegio de que los niños influyan en su comunidad, o que tengan contacto con sus necesidades. Si bien esta muestra no es representativa, es una buena forma de poner el tema en discusión, y reiterar el desafío de generar espacios en que los mismos niños puedan, como quiere el colegio, aportar a su entorno a través de todos los aprendizajes que ya hemos mencionado. Esto permitirá que visibilicemos la relevancia política que pueden tener estos niños, algo que buscaba alentar esta tesis mostrando que los niños son perfectamente capaces de hacerlo y que tienen algo que decir. Lo único que necesitan es que se les dé el espacio.

7.5 Género

Si bien indagar en las representaciones o ideas sobre el género no estaba dentro de los objetivos de la investigación, se consideraron temáticas de género en los mapas parlantes para poder hacernos una idea de cómo podían significarlo los niños. Finalmente los resultados solo fueron significativos en relación al género en el primer apartado, debido a que las tarjetas apuntaban a dicho contenido. Creo que dejamos una deuda en ese sentido pues la poca información proporcionada nos habla de naturalizaciones e ideas sobre el ser-hombre y ser-mujer que sería interesante conocer en profundidad. Estas son reflexiones que nosotros como adultos también tenemos pendientes, el discutir sobre la estética, los intereses, y las actitudes asociadas al género que muchas veces nos gustaría poder transformar. Esta es una discusión a la que raramente le damos prioridad, pero debemos darla junto a los más pequeños y pequeñas para no seguir replicando patrones que se ven inocuos pero pueden decantar en relaciones dañinas y destructivas.

8. Conclusiones

Debo partir este apartado reconociendo la influencia gigante que tuvo en esta investigación, el hecho de que Casa azul no es una institución tradicional orientada a la defensa ideológica de los valores tradicionales de la sociedad. Comunidad –escuela, escuela – comunidad, ha sabido en sus 24 años de vida bailarle a las imposiciones del modelo, evitando así el convertirse en un aparato más de reproducción. Si bien la tesis era que en toda escuela es posible encontrar rasgos de subjetividad y autonomía en los individuos, aquí el trabajo va un paso adelante, pues es la propia escuela quién se propone subvertir la “objetividad” dominante, y eso, entre otras múltiples cosas de la subjetividad, nos permitió tener relatos de una riqueza indescriptible.

No se puede negar que influye también, pensando en aspectos metodológicos, la relación de confianza previa que yo tenía con casi todos los entrevistados (paradójicamente menos con G, quien fue la que más detalló su experiencia) y que me permitió cómodamente acceder a un pedacito de sus vidas. Esto que sancionaría el método científico, para mí es la riqueza de la investigación en conjunto con los que compartimos la cotidianidad que nos permiten alcanzar grados de conciencia y profundidad como colectivo, y en que la cercanía no es impedimento sino una ventaja para poder reflexionar. Sería interesante en ese sentido avanzar en ejercicios no solo de indagación con los niños/as sino de construcción en conjunto de hipótesis y teorías sobre la infancia para alcanzar un siguiente grado de análisis.

Probablemente una de las conclusiones más importantes que se puede sacar de esta investigación que no pretendía ser representativa, es que no lo necesita, pues un solo testimonio es material de investigación que se va agrandando, complejizando potencialmente, hasta que se pierde el rumbo y la coherencia. Aunque sea un solo hallazgo, ya es suficiente para poder leer desde la subjetividad las experiencias y así plantear las discusiones.

Respecto de las preguntas iniciales:

Los niños entrevistados en general viven una experiencia que coincide con lo que se propone el PEI, ya en los resultados hacen énfasis en varias cosas que para la escuela son relevantes. El que esta escuela se proponga objetivos en donde la prioridad no son

los resultados académicos ni la formación de “capital humano” influye en que se observen procesos de desarrollo diversos: apropiación del conocimiento, diversidad de experiencias, seguridad y autoestima, relaciones significativas, valoración positiva de la sala de clases, acciones de integración orientadas al reconocimiento del colectivo, acciones de subjetivación, críticas a la realidad del entorno socio-cultural, trabajo en artes y deportes. Si bien no se puede asegurar una causalidad directa entre un PEI (que no es el PEI en sí mismo, sino el proyecto de la escuela) flexible y abierto con los resultados obtenidos, si se comprobó que las prácticas educativas son consecuentes con la propuesta. Esto es clave pues el proponerse objetivos con un enfoque de desarrollo integral es algo que muchas escuelas hacen, pero pocas lo llevan a cabo en la práctica. Suponemos que la decisión política de la escuela de priorizar en todo momento su currículum propio, aún a pesar de las exigencias del ministerio y la subvención, es lo que hace la diferencia en los relatos de los niños, y lo que finalmente influye en que hayamos evidenciado en ellos todos los procesos mencionados anteriormente.

No hubo referencias a sentirse niños vulnerables, o identificarse con el colectivo en el que externamente los incluyen. Esto no significa que el vivir en la comuna de La Granja, el tener un nivel socio-económico determinado o estar en un contexto de violencia no los afecte, pero no lo hace de la forma como se piensa desde la política pública. Si bien la ausencia de referencias explícitas a sentirse “desventajados” o “menos capaces” podrían explicarse por el rango de edad que abarcó la investigación, pudiesen haber aparecido manifestaciones o expresiones no conscientes de las “limitaciones” tradicionalmente asociadas a su posición socio-económica. Después de todo, si fuesen determinaciones estructurales, así debiese ser. La conclusión entonces es que más que vulnerables, los niños/as han sido constantemente vulnerados por políticas públicas ineficientes y obtusas, por un sistema negligente, y por una serie de prácticas individuales que han perpetuado dicho sistema. La lucidez de sus relatos nos sugiere que debemos evidenciar frente a ellos estos actos de vulneración y mostrarles que sabemos la injusticia que representan. Debemos ir construyendo progresivamente las instancias óptimas para que demos en conjunto el debate sobre estos temas.

En ese sentido, un aporte que plantea esta investigación para la escuela Casa Azul, es que instala como propósito fundamental el incluir a los niños y niñas en la construcción del proyecto político y de vida que se propone. Si bien se refleja en las entrevistas la intención de los adultos de proteger a los niños/as y terminar con los estados de vulneración antes

mencionados, encontramos poca evidencia de cómo se los hace a ellos parte de las prácticas concretas que cambian la realidad institucional sistémica que los rodea. La preocupación por darles una “infancia feliz”, debe ir de la mano de incluirlos al abordar los temas difíciles, dándoles responsabilidades que apunten a superar las formas tradicionales de la estructura.

Respecto a la idea de la crisis de las instituciones, se puede concluir que Casa Azul tiene un contexto en que constantemente han subvertido las instituciones que los atraviesan, por lo tanto había en las respuestas de los niños un equilibrio permanente entre distintas racionalidades y lógicas de acción pero que no necesariamente responden a una escuela en crisis. Más bien es responde flexibilizando y adaptándose a ella. Por eso también es difícil encontrar en sus respuestas elementos ideológicos que vengan de la “institución casa azul” como tal, pues se trabaja desde una subjetividad en movimiento más que desde líneas objetivas.

Terminar dándole vueltas a cómo la idea de una “infancia feliz” parece ser redundante cuando se piensa en general, pero contradictoria cuando se piensa dentro de la población. Luego de la desesperanzadora lectura de las políticas públicas que implicó esta tesis - en donde la vida parece consumirse lentamente bajo las cenizas de comunas incineradas por los “males sociales”- todo sugería que nuestras niñas, niños, iban a presentar un panorama desolador. Pero nos sorprendimos con *infancias* felices, con niños que aún ríen, juegan, que viven la infancia de Bolaño. Detenida en el tiempo: edad feliz.

Extraña cualidad esa, la de algunos niños (niños de todas las edades, niños como los que vimos en este trabajo) de estar en la vida de forma presente, lúcida, tan *viva*. Desde la curiosidad que sienten por sus pares, curiosidad perdida por nosotros, hasta la rabia sentida por las injusticias, la mayoría de sus experiencias tienen esa intensidad espontánea que cuesta reconocer en el mundo adulto.

Sí, hay rabia, hay tristeza. Hay dolores desgarradores que inmediatamente re-sentimos, sentimos doblemente, pues nos parece que han vivido demasiado poco para tener que soportar tanto. Pero una vez más nos demuestran lo errado de nuestra filosofía; hay tanto de *infans* en el adulto como en el niño y pueden responder a la vulneración con derecho, a la violencia con palabra, a la rabia con rabia, o con reflexión. Pero pueden.

El problema es que nos hemos acostumbrado a tratarlos como seres mudos, entonces no les hablamos. Mi propia experiencia en las entrevistas fue de silencios, fisuras, incertidumbre pues no sabía cómo hablarles. No sabía cómo preguntarles. Y ellos muchas veces no saben cómo responder. Hemos sido negligentes porque no les hemos dado los espacios para que elaboren sus experiencias como merecen hacerlo. Porque repito, pueden. Hemos contribuido enormemente a que no se mezclen, a que se acomoden en nuestra cotidianidad, y a que naturalicen el mundo que les hemos entregado. Las niñas no saben jugar a la pelota y los niños no saben saltar la cuerda y más adelante las niñas no saben no ser mujeres golpeadas y los niños no saben no ser hombres golpeadores. Y si lo saben, muchas veces no es gracias a nosotros.

Y no es que no queramos. Sé que muchos de nosotros, incluyendo la maravillosa escuela donde trabajo, luchamos día a día por cambiar, por cambiarnos para ser mejores para ellos. Porque urge, y porque solo así podremos seguir doblándole la mano al destino, y solo así podemos pensar en una nueva infancia.

Referencias

- Abarca, P. y Espinoza, C. (2012) La práctica profesional como escenario de construcción del conocimiento y quehacer profesional del psicólogo educacional. Sistematización de una experiencia. *Tesis no publicada para optar al título de psicología, Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Chile.*
- Aignerren, M (s.f.). "Análisis de contenido: una introducción. Material docente". Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/6558/6008>
- Allred P. and Burman E. (2006). Analysing children's accounts using discourse analysis. En *Researching children's experience: approaches and methods.* (pp. 175-198) London: Sage;
- Álvarez, J. (2008, Junio) Infancia y vulnerabilidad social. *El observador: publicación especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores.* (1):127-135
- Cornejo, A. (2005) *SINAE: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia.* Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Dirección Nacional
- Corsaro, W. (1997) Teorías Sociales de la Infancia. *Traducción del Primer Capítulo del libro The sociology of childhood,* London: Pine Forge Press.
- Dubet, F. (2006, Noviembre) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social.* (16):39-66.
- Dubet, F. (2007). Los movimientos sociales. En *La experiencia sociológica.* (pp. 17-39) Barcelona: Gedisa.
- _____ (2007). La experiencia social. En *La experiencia sociológica.* (pp.107-126) Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martucceli, D. (1998). Introducción (pp. 11-22) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar.* (pp. Buenos Aires: Losada.

_____ (1998) Escuela y educación. (pp. 23-25) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. (pp. Buenos Aires: Losada

Eyzaguirre, B. (2004) *Claves para la educación en pobreza*. Versión ampliada de la ponencia “Claves para la educación en pobreza” expuesta en el seminario “Mejoramiento Educativo en Sectores de Escasos Recursos”. *Estudios Públicos* (93)250-277

Faulkner, D. y Woodhead, M. (2008) ¿Sujetos, objetos o participantes? Dilemas de la investigación psicológica con niños. (pp. En *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.

Flick, U. (2004). Investigación cualitativa: relevancia, historia y rasgos. *Introducción a la investigación cualitativa*. (pp.15-27) Madrid: Morata

Giberti E. (1997). La niñez y el hacer política. En *Políticas y niñez*. (pp. 23-113) Buenos aires: Losada.

González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225-243. Extraído el 30 de Diciembre de 2014 desde http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002&lng=pt&tlng=es

Grau, O. (2001) Representaciones sociales de la infancia, discursos y prácticas. En *Políticas públicas para la infancia*. (pp.43-54) Comisión nacional de cooperación con Unesco Santiago de Chile: ED: Cousiño, F. Foxley A.M.

Greene S. y Hill M. (2005). Researching children’s experience: methods and methodological issues En *Researching children’s experience: approaches and methods*. (pp.1-21) London: Sage.

Illanes, M.A. (1991) Primera parte. En *Ausente, señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990. (Hacia una historia social del siglo XX en Chile)*(pp.19-58) Junta Nacional de Auxilio y Becas Escolares. Santiago de Chile

- _____ (1991) Segunda parte. En *Ausente, señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990. (Hacia una historia social del siglo XX en Chile)*. (pp.59-90) Junta Nacional de Auxilio y Becas Escolares. Santiago de Chile
- James A. y James AL. (2004). *Constructing childhood. Theory, police and social practice*. London: Palgrave Macmillan.
- James A. and James AL. (2008) *Key concepts in childhood studies*. London
- MARENASS (2005) Proceso metodológico de construcción del sistema de planificación, seguimiento y autoevaluación campesina, a través de los mapas parlantes. Tomado de “*Capacidades y experiencias campesinas, respuestas a las motivaciones*” Proyecto Manejo de Recursos Naturales en la Sierra Sur. Apurímac, Ayacucho y Cusco. Perú. Extraído el 30 de Octubre desde [www-preval.org/files/005marenass.do](http://www.preval.org/files/005marenass.do)
- Marín, D. (2011) Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En *Políticas públicas para la infancia*. (pp.55-76) Comisión nacional de cooperación con Unesco Santiago de Chile: ED: Cousiño, F. Foxley A.M.
- Mayall, B. (2008) Conversations with children: Working with generational issues. En *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- OEI (2002) Escuela Casa Azul. *Reconstruyendo las dieciséis historias*. (pp.209-214) Extraído el 2 de Junio desde <http://www.oei.org.ar/publicaciones/escuelas/escuelas02.pdf>
- Oyarzún, J. (2012) Relaciones y Tensiones entre Construcciones Biográficas y Programas Institucionales: Un estudio aplicado en la población La Legua. *Tesis de magíster no publicada, Departamento de sociología, Universidad Alberto Hurtado*.
- PADEM (2014) Plan de Desarrollo educativo Comunal La Granja. Ilustre municipalidad de La Granja.
- Peña, M. (s.f.) El niño como sujeto: el caso de la infancia y niñez en Chile en el siglo XX. Extraído el 24 de Abril desde <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/117.pdf>.
- Porta, L., Silva, M. (s.f.). “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa”. Recuperado de:

www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf pp. 73-98. Rojas, J. (2010) *Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010*. JUNJI. Extraído el 9 de junio del 2014 Disponible en: [http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/historia_infancia_chile_republicano_academico\[1\].pdf](http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/historia_infancia_chile_republicano_academico[1].pdf)

Vásquez, S. (2014, Noviembre) Socialización del PEI de la Escuela Casa Azul. Trabajo presentado en Jornadas socialización PEI, indicación del Ministerio de Educación.

Anexos

↑ Pauta de entrevista

¿Cómo le contarías a un niño nuevo qué pasa en las salas de casa azul? ¿Qué le dirías a un niño que no está en el colegio, a un vecino, cómo es venir a esta escuela? ¿Qué crees que dirían los profesores de cómo son los estudiantes de Casa Azul?

Preguntas:

Significados culturales

¿Cómo es para ti un día TÍPICO en la escuela? **¿Cómo crees que debería ser?**
¿Cómo describirías el estar un rato dentro de la sala? **¿Cómo crees que debería ser?**
¿Cómo es la relación con tus compañeros? ¿Y con los más grandes? ¿Y los más chicos?
¿Por qué será así? ¿Cómo debería ser?
¿Qué crees tú que aprendes en esta escuela? *¿Por qué?* **¿Qué crees que deberías aprender?**
¿Para qué vienes a la escuela?
¿Qué crees tú que aprenden el resto de los niños, en otras partes?
¿Los niños aprenden distintas cosas que los adultos?

Significados afectivos

¿Te gusta estar acá? *¿Por qué?* **¿Qué cosas distintas te gustaría aprender aquí?**
¿Te molesta pasar mucho tiempo dentro de la sala? *¿Por qué?*
¿Lo pasas mejor estando dentro de la escuela o fuera de ella? *¿Por qué?*
¿Te gusta esta escuela en particular? *¿Por qué?* **¿Crees que debería ser distinta en algunos aspectos?**
¿Qué cosas te ponen triste o te molestan cuándo estás acá? *¿Por qué?*
¿Qué cosas te asustan del lugar donde vives? *¿Por qué?*

Significados de acción

¿Qué cosas hacen cuando aprenden? ¿Por qué? **¿Qué deberías aprender?**

¿Qué haces tú con tus amigos? ¿Por qué? **¿Qué crees que deberían hacer?**

¿Qué cosas haces dentro de la sala? ¿Por qué? **¿Qué crees que deberían hacer?**

¿Qué cosas haces fuera de la escuela? ¿Por qué? **¿Qué crees que deberían hacer?**

Significados interpretativos

Significados normativos

↑ Mapas parlantes

Organizar geográficamente la escuela, agregando elementos importantes como el patio donde juegan en recreo, la sala de computación, el comedor, salas de clases, etc.

Se les entregan tarjetas con las siguientes expresiones, que deben ir situando en los lugares del colegio con las que las asocian.

- Niño feliz/niña feliz
- Niño triste/Niña triste
- Amigos jugando
- Amigas jugando
- Peligro
- Aprender
- Protección

Santiago, Octubre de 2014

Estimado Director(a)

A través de la presente carta, solicito a usted su colaboración para el proyecto de investigación del cual soy responsable, titulado “Hablan los niños “vulnerables”: experiencia escolar de un grupo de niños de la Escuela básica Casa Azul de la comuna de La Granja”. Para su realización se requiere de la participación de niños que pertenezcan a la escuela y se encuentren cursando segundo y tercer año de enseñanza de básica.

Dicho proyecto se enmarca dentro del proceso de titulación de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile, que me encuentro cursando. Se encuentra patrocinado por la profesora Sonia Pérez Tello, quien es investigadora del Departamento de Psicología y exDirectora de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales; a través de ella, Ud. podrá tener información sobre mi labor y contactarla para cualquier queja o consulta que pueda surgir durante la investigación

Solicitamos su colaboración para acceder a los niños (as) de segundo y tercero básico que estudian en la institución que usted dirige, y seleccionar de ellos una muestra de aproximadamente 6 niños(as), con quienes se realizará una entrevista de 1 hora individual con cada uno de ellos, referida a su experiencia en la escuela. La entrevista puede ser realizada en horarios extracurriculares si no se llegara a acuerdo con el (la) profesor(a) de retirar al niño(a) de la sala.

La participación de estos se solicitará personalmente a cada niño(a), con el debido protocolo ético que esto implica, es decir mediante un consentimiento informado para padres y estudiantes que tiene como objetivo facilitar la decisión de contribuir con el estudio y resguardar los derechos de confidencialidad y anonimato

Esperando su positiva acogida, le saluda cordialmente.

Valentina García-Campo
Licenciada en Psicóloga

Sonia Pérez Tello
Departamento de
Psicología
Facultad de Ciencias Sociales

Cualquier pregunta o inquietud respecto a esta investigación, contactarse con la investigadora responsable, Valentina García-Campo (teléfono: 68483261).

Para cualquier sugerencia y /o reclamo y /o sobre el estudio, puede contactarse con el Prof. Sonia Pérez Tello, asistente del departamento de psicología y directora de investigación de la facultad de Cs. Sociales y Humanidades, de la Universidad de Chile (teléfono: 29787827, correo: sonperez@u.uchile.cl).

↑ Consentimiento informado autorización del apoderado

Fecha

Título del Proyecto: Hablan los niños “vulnerables”: Experiencia escolar de un grupo de niños de la Escuela básica Casa Azul de la comuna de La Granja a través de sus narrativas”

Este trabajo de investigación se enmarca dentro del proceso de titulación de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile, que me encuentro cursando. Se encuentra patrocinado por la profesora Sonia Pérez Tello, quien es investigadora del Departamento de Psicología y exdirectora de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales; a través de ella, Ud. podrá tener información sobre mi labor y contactarla para cualquier queja o consulta que pueda surgir durante la investigación

Investigador: Valentina García-Campo, Universidad de Chile, e-mail:

valentinagarciacampo@gmail.com

Si acepta que su hijo participe en el estudio le pedimos que lea atentamente los siguientes apartados generales:

- a) La participación en este estudio es totalmente voluntaria y no contempla alguna retribución económica.
- b) La participación en el estudio puede colaborar en ayudar a comprender algunos aspectos relevantes de su experiencia escolar.
- c) La participación no comporta ningún tipo de riesgo para su hijo.
- d) Su hijo y usted puede negarse a participar del estudio sin necesidad de entregar ningún tipo de explicación y sin que esto tenga ninguna consecuencia negativa para él.
- e) Si tienen alguna duda respecto al proceso de investigación, o desea conocer sus resultados, puede contactarse con los investigadores responsables.

Confidencialidad: La participación en el estudio es completamente anónima. Nadie, salvo el investigador, tendrá conocimiento de los datos personales.

EXPRESION DEL CONSENSO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO

Todo lo señalado arriba me ha sido explicado adecuadamente. Con mi firma acepto que mi hijo participe en este estudio. Una copia de este consentimiento me será entregada.

Nombre, Rut y firma del apoderado del participante

Fecha

Declaración de consentimiento informado

Declaro haber explicado atentamente los objetivos y la naturaleza de este estudio al participante arriba mencionado, en un lenguaje apropiado y comprensible. El/la participante ha tenido la posibilidad de discutir conmigo todos los detalles. He respondido a todas sus preguntas y dudas y ha aceptado participar en el estudio.

Nombre, Rut y firma del investigador

Fecha

Socialización del PEI.

Presentación Samuel Vásquez, Director Escuela Casa Azul.

(Fragmento)

Un primer elemento del PEI es que la escuela Casa azul ve la educación como un compromiso social y reflexivo. Optamos por que el proyecto Casa azul tuviera un vínculo fundamental con la comunidad. Se decidió desde el principio que el proyecto tiene que ser social, no tiene otra connotación. Y reflexivo porque la idea es que nuestro espacio esté en una permanente reflexión en torno al día a día. Y de ahí probablemente salgan respuestas a muchas de nuestras preguntas, de nuestras consultas.

La Casa azul surge en el año, la experiencia de trabajo surge fundamentalmente para asistir y acompañar a una gran cantidad de niños que están fuera del sistema. Y cuando hablamos de que están fuera del sistema no están solamente fuera del sistema escolar, sino que están fuera del sistema social. Son los pobres de los más pobres. Un grupo importante de personas que históricamente han sido excluidas. Y eso ha acarreado grandes dificultades porque son niños q no tienen espacio ni lugar donde realizar sus actividades. Y peligroso y complicado porque este sistema históricamente no ha tenido la capacidad de dar respuesta a estos problemas lacerantes como es la pobreza de la pobreza en nuestros sectores populares.

Este trabajo busca dar respuesta a este sistema que excluye, que genera desigualdad, que atormenta. Nació con los principios de mercado, hace 40 años más menos. Surgió con uno de sus principios fundamentales que es el lucro. Menos posibilidades tienen nuestros niños. El lucro ha generado desigualdad, desequilibrio, familias sin acceso, sin ninguna posibilidad de educarse como corresponde.

Nuestro PEI considera que la escuela nace entre medio de tres elementos:

- Jóvenes marginados, jóvenes invisibles.
- Sistema educativo ineficaz y excluyente.
- Estado incapaz de solucionar problemas.

Existe una comunidad que históricamente ha tratado de tener una vida digna, sana, buena, generando condiciones de búsqueda, ofrecimiento y posibilidades concretas y sanas para sus hijos. En nuestras comunidades existen experiencias de estas características, existen expresiones que siempre están preocupadas. Están tratando que

nuestras comunidades se puedan sanear. Dentro de estas experiencias está Casa azul. Dentro de este ámbito casa azul da sus primeros pasos.

Da sus primeros pasos en los años 1985, donde en esta comunidad había la preocupación de apoyar a jóvenes consumidores de neopren. Principalmente orientado al no – consumo, pero a través de eso dignificar su calidad de vida. En esta casa funcionaba ese tipo de trabajo. Funcionaba un equipo con comunidades cristianas, con la junta vecinal, algunos centros culturales y junto con algunos actores de la comunidad, donde estaba la tía Inés participando de esta experiencia. Eso dura hasta el año 91 y se acaba porque se acaban los recursos. Los chiquillos quedan a la deriva y muchas situaciones se agudizaron.

En el año 91 se instala un nuevo equipo, que se instala con la misión de hacer un trabajo de prevención hacia la comunidad, orientado a niños en situación de precariedad. No iban a la escuela, expulsados, se generó este espacio de encuentro un par de horas, de lunes a jueves de 2 a 6. Se inició con un programa básicamente de talleres, donde se buscaba que los chicos estuvieran ocupados el mayor tiempo posible. Se empiezan a incorporar las apoderadas: alfabetización, talleres de encuentro.

En el año 92 a partir de una reflexión, producto de este acercamiento de la comunidad a la escuela, se llegó a la conclusión de que el efecto de la instalación de este proyecto, generó significancia y aumento la cantidad de niños, mujeres y jóvenes, y al aumentar hubo un darse cuenta de que la necesidad de los niños de nuestra escuela eran más urgentes. Aumentaba el consumo, la venta de drogas.

Esta reflexión generó por un lado el sentirse contento por que dio frutos el proyecto, que había sido asertivo, y porque había aumentado la cantidad de personas.

El año 93 empieza a gestionarse toda la campaña de transformar esta experiencia en una pequeña escuela, experiencia compleja que legalmente hubo discusiones porque la escuela no estaba en condiciones de infraestructura adecuada, otra por fuera de tiempo, y hubo una pelea incluso a nivel de ministerio, explicando la orientación de esta experiencia que requería ser escuchada, atendida y acompañada. El 93 surge después de varias dificultades la escuela Casa azul, asume los planes oficiales, se le asigna un número, se le hace el reconocimiento a esta experiencia como una que trabaja en sectores “de pobreza social” y queda escrito, tipificado este elemento. Y a estos planes oficiales se le

incorporan nuestros elementos propios que siempre señalamos, que es el camino que nosotros tratamos de dinamizar el currículum e incorporar nuestros elementos propios de la comunidad para hacer que esta escuela funcione asumiendo la realidad en la cual está inserta. Los elementos propios son:

- El método de estudio
- Computación
- Desarrollo personal y social
- Batería de talleres
- Unidad temática: elemento fundamental de nuestra experiencia escuela

Nosotros decimos que sin escuela no hay comunidad, y sin comunidad no hay escuela. Ahí hablamos de un compromiso, decimos que todos los actores que participan de esta experiencia, que participan de esta iniciativa, que creen o que se involucran de alguna u otra forma, tienen que tener en su concepción de profesor, de educador popular, la idea fuerza de que la comunidad es muy importante y es fundamental para el crecimiento, desarrollo y proyección de la escuela. Dentro de ella tenemos que mantener ese compromiso.

Otro aspecto de nuestro PEI: Currículum contextualizado, es decir, que entendemos la realidad en que nuestros niños viven. Entender y asumir la realidad en la cual nuestros niños se mueven, entender y asumir la realidad desde cual la comunidad actúa, y partir de ahí tratamos de diseñar nuestras iniciativas de trabajo q le permitan dar respuesta y aseguren ojala un tipo de aprendizaje lo mas integral posible. Nosotros también hemos dicho que nuestro PEI tiene un paradigma, una manera de ver la vida y la educación. Tiene una concepción teórica de cómo se concibe y como debe ser la educación. Y para nosotros en ese ámbito Paulo Freire, educador popular de origen brasileño que levantó toda una propuesta de educación y que tuvo la capacidad de que ésta se plasmara y fuera asumida, puso en la mesa el problema humano de los sectores mas vulnerados

Nosotros recogemos su propuesta y es la propuesta que de una u otra forma se ha hecho carne en esta experiencia. Se enmarca en él a idea de que es una educación para la vida, no la educación para el mercado. No es depósito, nuestros niños no son libretas de depósito. Son personas, seres humanos que necesitan aprender para que la vida sea distinta.

También decimos desde esta perspectiva que en la escuela tiene que haber diálogo, tiene que haber relaciones democráticas; cariño, condiciones indispensables, un poco las cosas que dice Freire. Educación horizontal, dialogante y que permita el desarrollo humano, donde uno aprende con otros, donde uno todos los días tiene la posibilidad de aprender junto a los otros. Idea interesante que no está muchas veces en la cabeza de las personas. El mejor ejercicio es cuando uno no aprende encerrado, sino al lado de otro.

También hablamos en nuestro PEI que en nuestro currículum tiene que trascender la escuela, tiene que salir de la escuela. Que tiene que permitir que los niños conozcan otras experiencias, tomen el metro, tiene que permitir que nuestros niños se mojen los pies en la playa y que todo eso signifique un aprendizaje. Que puedan tener la oportunidad y el derecho de ejercitar espacios de aprendizaje, de experiencia que no sea el cotidiano. Por lo tanto el currículum tiene que enriquecerse, no ser tan rígido ni cuadrado como generalmente lo conocemos. Tiene que dar la posibilidad y la generosidad de generar experiencias ricas en otros espacios del currículum.

Otro elemento es el contacto de los educandos con las necesidades de la comunidad. Yo cuando lo leí lo encontré un poco abstracto, luego lo conversé un poco con mi compañera y ella me decía que cuando leía ese parrafito, “el contacto cotidiano del educando con las necesidades de la comunidad”, que mejor y q mas valioso: que la escuela y nuestros niños - junto con el profesor - ejercitara en nuestra comunidad ciertas responsabilidades que le permitan incorporarse a la comunidad. Y que permite que la comunidad a su vez se incorpore y se refleje y aprenda también de estos actos de estos niños que muchas veces paran nuestra población son también discriminados. Por nuestro propio vecindario. Que importante y que necesario, y que lindo cuando hablamos de este contacto con las necesidades, que mejor q ellos sean partícipes de experiencias concretas y reales dentro de la comunidad. A mí se me ocurrió esto del huerto del Pato. Van, lo conocen, trabajan, lo limpian y se va generando una relación distinta con ese medio. Eso educa. Y no solamente a nuestros niños, eso genera espacios horizontales distintos

También nuestro currículum debe incluir la promoción de la solidaridad. En nuestro PEI este concepto, sin darle mucha vuelta, tiene que generar las condiciones de solidaridad, tiene que ser capaz de promover este tipo de valor. Y la solidaridad en ámbitos múltiples.

Acompañamiento para el desarrollo de las habilidades sociales. Que importante es cuando nosotros generamos hábitos. Me acorde de algo que paso hoy día. Una de las

cosas que muchas veces les apesta a nuestros niños, es cuando les exigimos en demasía el uso del uniforme. Y la respuesta de nuestros niños es por qué los profesores ya no usan uniformes. Entonces yo digo; nosotros les pedimos, tratamos de instalar el hábito del uniforme, de la llegada temprano. Bueno pero ellos dicen, pero porque dejan de usar el uniforme los profesores.

También en nuestro PEI está la promoción de los derechos humanos, que nosotros la vivimos a cotidiano, que la reclamamos a cotidiano, y hemos vivido las consecuencias cuando reclamamos por los DDHH entendiéndolo como un elemento vital y fundamental.

El dialogo como mecanismo de resolución de los problemas es una invitación que hace el proyecto educativo que generalmente uno lo tenga presente.

Después el currículum dinámico, flexible para adecuarse al a realidad. Requiere que sea reflexivo y critico. Lo hemos dicho, no tiene porque ser al 100%, ni debe estar medido de la forma en la cual se nos entrega y se nos dice como debemos aplicar. Sino, y creo que nosotros hemos hecho el ejercicio de flexibilizar, flexibilizamos cuando incorporamos elementos que a nosotros nos gustan y creemos necesario para el desarrollo de nuestros niños.

Nuestra visión. En el PEI una de nuestras visiones que está muy instalada tiene que ver con que ojalá aportemos a una sociedad justa e igualitaria. Es un reclamo fundamental de un sector importante de nuestra sociedad, histórico, y en esta comuna en muchas experiencias de su vida ha vivido mucha riqueza en términos de la búsqueda de una sociedad más justa, más igualitaria y que genere las condiciones y capacidades de una vida más integral dentro de la comunidad y que se sustente en el ser humano. Que sea partícipe, promotor que sea importante y que se sustente en estos actores. En su necesidad, y que sea capaz de dar respuestas a las necesidades de manera íntegra cosa que ojalá nuestros niños alcancen etapas de su vida que puedan vivir con felicidad. Esa es una parte de nuestra visión respecto de nuestro trabajo.

Otro aspecto importante de la visión es que este grupo de trabajo es un grupo de trabajo con calidad humana. Destacar ese elemento, y destacar ese elemento es decir que es un grupo que tiene que tener la capacidad de estar preocupado por su conocimientos, de mejorarlos, de innovar, de reflexionar en torno no solamente a nuestros temas de escuela y aprendizaje sino también tener la capacidad de reflexionar entorno a que es lo que pasa

a nuestro alrededor, tener opinión, tener visión, y ojalá también tener proposición. Este grupo según el PEI tiene que ser un grupo humano comprometido con esta experiencia. Grupo humano con vocación, grupo humano que ojalá, no lo quiero decir de una manera peyorativa, pero tiene que ser un grupo humano que tenga la capacidad de encadenarse a esta experiencia. Para mí no es encadenarse para que no lo dejen salir ni encadenarse en forma de reclamo, encadenarse en el buen sentido. Es propia, es de uno, eso significa q los compromisos ojala puedan ser ejecutados de la mejor forma posible. Eso es un desafío gigante

La misión es algo de lo cual muchas veces hablamos. Que tenemos que asegurar los derechos y oportunidades para que nuestros niños se puedan desarrollar de manera lo más integral posible y puedan crecer intelectualmente. Que nuestros niños, que nosotros podamos facilitarle las posibilidades para que ellos puedan descubrir, potenciar los descubrimientos. Ojala que los descubrimientos sean aprendizajes duraderos y perdurables, capaces de ser replicados.

Ojala que crezcan y se desarrollen con valores. Ojalá que puedan participar de la vida de su comunidad. Ojala que puedan ser niños que en el futuro puedan representar a sus comunidades donde se requiera que lo hagan.

Hablamos que la misión tiene que promover, la escuela tiene que promover aprendizajes significativos, eficaces, que se enmarquen en este camino del aprender social. Que puedan ojala aportar a soñar con que la vida de ellos no termina en 8° básico, no solamente en el 4° medio, ojalá en una escuela técnica o en la Universidad. Donde ellos puedan desarrollarse de la mejor manera posible, pero cumplir este sueño de misión, retribuir sus espacios locales con participación, acción, siendo críticos, conformando familias que sean capaces de reaccionar frente a la vida.

Los objetivos de esta experiencia que también están señalados en el PEI, los voy a leer porque esos son, no nos podemos, no debiéramos desmarcarnos:

- Entregar oportunidades reales para el desarrollo de la vida afectiva e intelectual de nuestros niños.
- Ayudar a descubrir sus potencialidades y valores.
- Ser un espacio de educación y desarrollo especialmente para aquellos que el sistema educativo no acoge.

- Promover la formación inclusiva.

Esta escuela incluye para crecer, incluye para hacer justicia, incluye para tratar de nivelar la cancha desnivelada que existe en nuestra sociedad.

- Desarrollar los buenos niveles de oralidad.
- Habilidades matemáticas para interpretar y reinterpretar la realidad.
- Promover el conocimiento, la sensibilidad y ejecución de las más diversas expresiones artísticas.

En este ámbito la escuela desde sus labores ha sido una escuela que ha tenido una riqueza cultural maravillosa. No es necesario que la contemos. Cuando hay que pintar pintan, cuando hay que expresar elementos de la vida cultural de nuestros pueblos, ahí sale un potencial creativo de nuestros niños que es fundamental. Debemos seguir poniéndole atención.

- Espacio para ofrecer aprendizajes eficaces y perdurables.

Ojala que los aprendizajes que ofrecemos a nuestros niños sea en un espacio justo y sano, en que podamos mediar que aquellos aprendizajes que ellos puedan construir se queden y perduren que sean profundos y que puedan replicarlos y el aprendizaje tiene que ser significativo, debe ser construido con una buena estrategia, con un buen espacio de desarrollo, de inicio, de cierre, bien planificada y construida, hecha y adecuada a las necesidades de lo que son nuestros estudiantes.