



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA INICIAL

IMAGINARIOS DE ESCUELA: NARRATIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS

Seminario para optar al título de Educadora de párvulos y escolares iniciales

SEMINARISTAS:

Vanessa Araya Bauerle

Paula Ávila Doria

Daniela Martínez Bozo

PROFESORA GUÍA:

Hugo Torres C.

SANTIAGO DE CHILE

Agradecimientos

De manera personal, quiero agradecer a la institución SENAME, en especial al CREAD Galvarino, que nos abrió sus puertas sin complicaciones, sin ellos, la presente investigación no podría haberse llevado a cabo.

A los docentes que nos acompañaron en este largo camino investigativo; en primera instancia a la profesora. Angélica Riquelme, quien nos inició en esta larga travesía, a nuestro actual profesor guía, por la paciencia y el apoyo constante. Y de manera especial a nuestro docente Viviana Soto, por ayudarnos en las gestiones para que la institución SENAME nos permitiera realizar la investigación, por la confianza incondicional, y por creer siempre en nosotras y en nuestro trabajo.

A mi familia, mis amigos y amigas y, toda la gente que constantemente estuvo entregándose muestras de apoyo, en todo este proceso universitario y principalmente en esta etapa final.

A mis amigas y compañeras de trabajo, que a pesar de haber tenido complicaciones en el camino, fuimos capaces de sacar adelante este complejo y largo trabajo. Sin ustedes, nada de esto sería posible, gracias infinitas por no flaquear antes de tiempo.

Y de manera especial, a mi perrita luna, gracias por tu compañía incondicional, por dormir y mantenerte a mi lado esas largos días y noches de trabajo, muchas gracias.

Paula A.

En esta etapa de finalización, se visualizan en el horizonte los nuevos desafíos venideros. El esfuerzo no termina con este trabajo, más bien es el inicio de grandes oportunidades en el ámbito laboral, académico y social. Hoy tengo la oportunidad de enfrentarme a los miedos que un día tuve, a mis frustraciones y fracasos, y verlos no como obstáculos, sino como pruebas que surgieron para demostrarme que me la puedo.

Cada persona tiene diferentes caminos por escoger, dependiendo de las decisiones, de lo que sembramos, es lo que cosecharemos en el futuro. Quiero agradecer a los docentes que participaron en mi proceso de formación académica. A los funcionarios que con su buena voluntad facilitaban jornadas extenuantes de estudio. La tía Jessica que hasta el último momento tuvo su mejor disposición para que termináramos nuestro proceso universitario.

Agradezco también a mi equipo de trabajo, Paula y Daniela que siempre fueron pacientes y grandes apañadoras cuando el agobio resultaba abismante. Sin ustedes este estudio no tendría ni pies ni cabeza.

Me gustaría dedicar esta investigación de manera especial a mi madre, que con su coraje supo entregarme la fuerza que en momentos de flaqueza necesité. Por aguantar las noches de desvelo, por creer en mí y darme la libertad de poder elegir.

Y a mi padre, que ya no está en este mundo terrenal, pero que al escribir estas palabras, se lo orgulloso que estaría de mí. Gracias papá, este logro es para ti.

Vanessa A.

Durante este extenso camino académico, son millones los recuerdos, sentimientos y vivencias que afloran en mi mente. Seis años de formación, de altos y bajos que me permitieron configurarme como la profesional que hoy en día me siento, una docente crítica y reflexiva de los procesos educativos y que asume con responsabilidad el desafío de educar.

En este camino recorrido son muchas las personas que influyeron en mi formación académica y personal, entre estas quiero destacar y agradecer a las siguientes:

En primer lugar, quiero agradecer a todos los profesores y funcionarios que fueron parte de este proceso, porque sin sus enseñanzas no sería la profesional que soy en la actualidad. En específico, quiero agradecer a la profesora Viviana Soto Aranda, una profesional de tomo y lomo, que me enseñó en la práctica a ser consecuente con mi discurso pedagógico, que me apoyó en los momentos de decaimiento y que más que una profesora, se convirtió en una consejera. Fue un orgullo poder ser su estudiante

En segundo lugar, quisiera agradecer a todas mis compañeras de carrera. Especialmente a aquellas que se convirtieron en mis amigas. A la Eny, Paula y Vane, mis compañeras de vida, que me apoyaron y acompañaron en cada uno de los procesos vividos durante estos 6 años. Por sus consejos, aliento y fidelidad. A la Paula y a la Vane, les agradezco el haber sido parte de este proceso de investigación junto a mí, aportaron enormemente en mi sentido de la responsabilidad y supieron darme los consejos precisos cuando fue necesario.

Por último, pero no menos importante, agradezco a mi familia; por su apoyo incondicional en todos los procesos de este periodo. Fueron y serán siempre un pilar fundamental en todos los objetivos planteados en mi vida, no esperaba menos de ustedes.

Quisiera, por último, dedicar esta investigación a todas mis compañeras y colegas educadoras que asumen este desafío como lo que es; una lucha constante contra este injusto sistema educativo.

Daniela M.

Resumen

El presente estudio de carácter cualitativo, tuvo por objetivo identificar los imaginarios de escuela de niños entre 6 y 8 años que viven en contexto de encierro en un centro denominado CREAD, perteneciente al SENAME. El sustento teórico se construyó en base al paradigma fenomenológico, utilizando como forma de validación la triangulación de datos, recurso por el cual se analizó la información proveniente de las siguientes técnicas: la entrevista semi-estructurada y en complemento, el dibujo explicativo. Los resultados obtenidos del trabajo de campo, revelan los significados que niños en contexto de encierro atribuyen a una escuela municipal tradicional, en cuanto significado tiene en sus vidas. Finalmente con la información obtenida se presenta una propuesta metodológica en relación a los discursos y relatos de los sujetos de estudio, en los cuales evidenciaron las falencias que consideran ellos en la escuela actual. Esta propuesta se plantea con el fin de que nuestro estudio, sea una herramienta de mejoramiento de elementos constituyentes de la escuela tradicional actual.

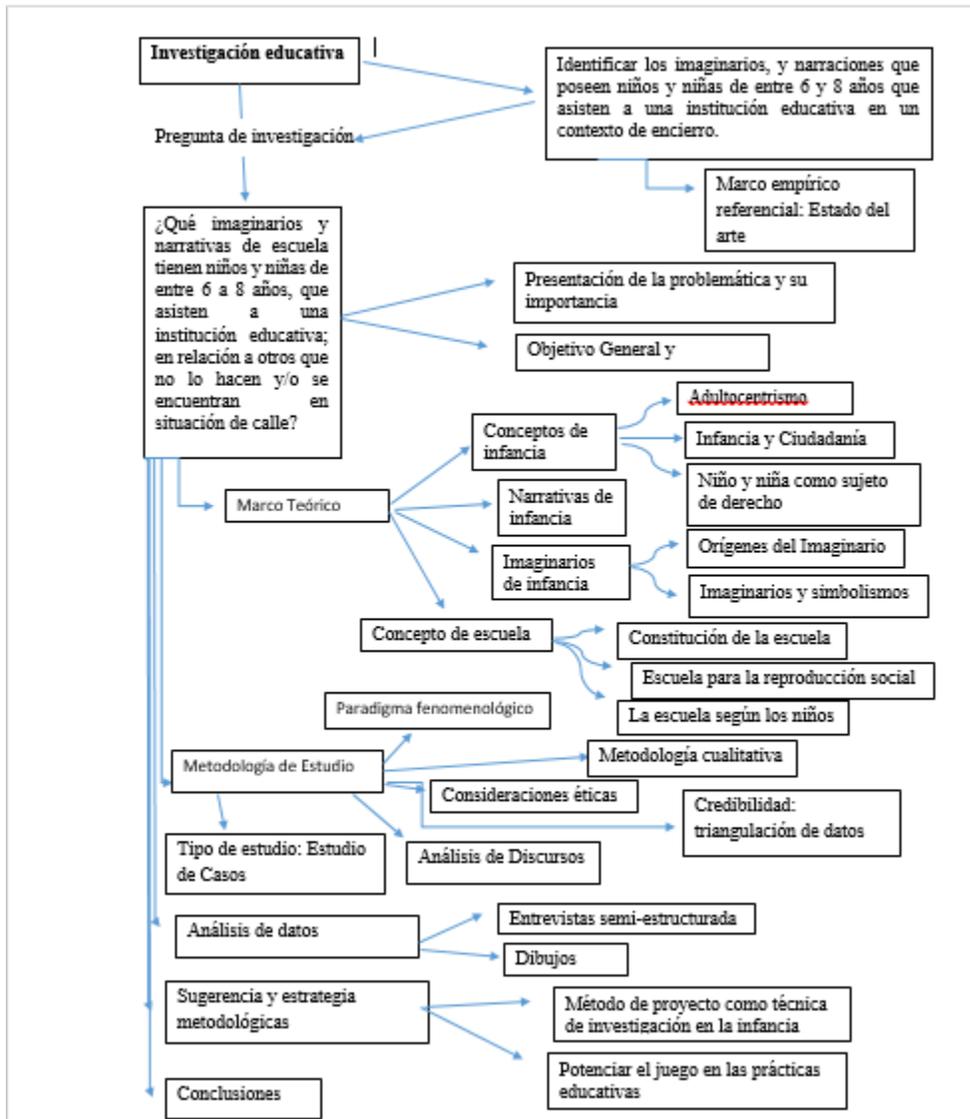


Figura 1. Esquema general proceso investigativo

CAPÍTULO I

1.1 Introducción

La educación desde los inicios de la humanidad ha sido un aspecto fundamental, pues es por medio de ésta que se ha logrado en gran medida la transmisión y conservación de la cultura, desde las generaciones más antiguas a las generaciones más jóvenes e infantiles. Elementos como la lengua, la lectoescritura, la cultura, la arquitectura, leyes, ritos, comidas, vestimentas, ideales y otras prácticas que son representativas de cada espacio social, se han podido seguir perpetuando como válidas, gracias a que existe un proceso educativo de por medio.

En un principio la educación era informal, pues se daba como un proceso innato, espontáneo e incluso por necesidad. Si se piensa por ejemplo en los primeros pueblos indígenas, la educación se basaba en enseñar a los más jóvenes a realizar tareas de subsistencia, como la caza, la pesca, la agricultura, la artesanía, entre otros. Posteriormente la educación fue utilizada con fines de civilización de estos mismos pueblos indígenas, esto se ve demostrado, por ejemplo, con la llegada de los españoles a América y su afán de soberanía y poder, por medio de los jesuitas tenían la idea de que educando a “los salvajes” e incivilizados les estaban ayudando.

Cuando la humanidad desde Europa y los países del Norte, comienza con la idea de alfabetización, es que la educación comienza a tomar un giro y ya toma otro papel dentro de la sociedad. Con un afán de progreso y de culturización de las personas, la educación se comienza a formalizar e institucionalizar poco a poco. Es entonces cuando surge la escuela, como la

institución educativa legítima y más representativa. Es el espacio que se valida socialmente y en donde se debe transmitir el conocimiento.

Es tal el valor que tiene la escuela desde sus inicios, que esta institución ha sido protagonista de diversas investigaciones, cuestionamientos, reflexiones y estudios desde, por ejemplo, la sociología, la psicología, la antropología y por supuesto la pedagogía.

Es un espacio potente, pues se confía plenamente en lo que puede producirse dentro de éste. Los niños y niñas van a la escuela pues deben formarse para el futuro. Negando el conocimiento que poseen como sujeto-niño. Deben aprender todo lo necesario para estar completos. Identificamos entonces, estas prácticas en la escuela actual en donde se evidencia una “visión bancaria” la educación como plantea Freire (1972, p.52) en donde el maestro debe depositar los conocimientos que el niño no posee. Asumiendo un estado de ignorancia en el estudiante. Es a él a quien se le debe enseñar matemáticas, ciencias, historia, lenguaje, sobre las artes y también gimnasia; invalidando sus saberes y experiencias vividas fuera de la escuela.

La escuela es el lugar de obtención del conocimiento por excelencia y pretende ser justo y homogéneo, en el sentido de que se entrega el mismo saber a todos por igual, respetando las edades y las etapas cognitivas de los niños y niñas. Es decir, se establece un parámetro que indica que a cierta edad los niños y niñas deben saber ciertos conocimientos.

Actualmente la escuela está sufriendo una crisis y se cuestiona su validez. Su institucionalidad ha perdido peso, pues ya no significa para muchos, el espacio más indicado para una educación pertinente y para que se construyan prácticas pedagógicas significativas y

realmente relevantes para niños y niñas. La escuela en muchas ocasiones ya no responde al contexto o a las necesidades que cambian constantemente, sobre todo esta sociedad chilena como la actual.

Hay países que han optado por repensar la escuela y su función como institución representativa de la educación, como es el caso de Finlandia que permanentemente están buscando formas de mejorar la educación: según la Dirección General de Educación de Finlandia (2013), realizó un documento que establece aspectos relevantes del sistema educativo del país, menciona en uno de sus párrafos acerca de la autonomía de enseñanza en todos los niveles de educación; “los maestros gozan de autonomía pedagógica: pueden decidir sus métodos de enseñanza, sus libros de textos y otros materiales [...] el sistema confía en la competencia de los docentes y del resto del personal”.

Casos similares que son más cercanos a nuestra realidad, como Colombia, que según el Ministerio de Educación del país ha diseñado un modelo educativo flexible en donde se ha adaptado el currículum en base a las necesidades de la comunidad (2009). Incluso en nuestro país, también se han buscado alternativas, como la autogestión y la creación de centros comunitarios pensados y gestionados por la comunidad local, una comuna, como es el caso de los jardines comunitarios, que surgen en las comunas populares por las necesidades de los mismos pobladores. La educación no formal o educación alternativa también ha sido otra forma de hacer notar la legitimación de la escuela. Por ejemplo, las escuelas Waldorf, Montessori, Educación personalizada, entre otros. Que buscan diferenciarse de la estandarización que provoca la escuela formal, la alienación y competitividad entre sujetos.

Por otra parte, el paradigma científico, al igual que la escuela, desde hace muchos años se ha logrado posicionar como la única forma de validación del conocimiento y, de todo lo que se considera legítimo socialmente. El saber comprobable, concreto, tangible y materializado es lo que mueve las leyes sociales y las explicaciones del mundo.

Esto se ve reflejado en todos los ámbitos que involucran al ser humano e incluso en las ciencias sociales, cuyo ámbito son las subjetividades del ser en comunidad. Aun cuando queremos estudiar y reflexionar acerca de las personas, validamos las investigaciones y hallazgos, bajo el alero de la comunidad científica, con el fin de ser aceptado y validado socialmente.

Las ciencias sociales, así como la filosofía y otras ramas que se relacionan con el ser humano, poco a poco han ido posicionándose con pretensión de tener el mismo status de las ciencias naturales y físicas. Utilizando métodos científicos en sus estudios. En este escenario, es que la subjetividad misma de las personas, en cuanto pensamiento e ideas, en cuánto comprensión e interpretación de la realidad, pretende manifestarse, con una orientación cada vez más dirigida a relevar las narrativas de hechos sociales significativos. La idea del imaginario social instituyente parece difícil de aceptar, y esto es comprensible. La misma situación se presenta cada vez que hablamos de una potencialidad, facultad, potencia. Porque “nunca conocemos más que manifestaciones, efectos productos –no aquello que son las manifestaciones.” (Castoriadis, 1997, p. 1).

Reflexionar acerca del imaginario social, es un tema controversial, pues lo es aún más el hecho de pensar en el imaginario infantil. Escuchar lo que los niños y niñas quieren decirnos; lo

que piensan respecto a un tema y, cómo desde su mirada de sujetos están viviendo el presente, resulta ser arriesgado. Pues bien, con este estudio queremos manifestar nuestro profundo interés en repensar las narrativas infantiles, en posicionar y valorar dentro de la realidad misma que enfrentan, que vivencian y que forman como sujetos históricos y protagonistas de sus propias experiencias. Como lo refleja Tonucci en el título de su libro (2016), pretendemos llegar a: Cuando los niños dicen ¡Basta!

Bajo este contexto es que esta investigación pretende relevar el significado de escuela que tienen en el imaginario niños y niñas tanto que participan en ella, como quienes no lo hacen, pues son ellos mismos quienes la habitan y enfrentan día a día y son ellos quienes están inmersos en el sistema escolar chileno, participando o ausentándose de él.

Para ello este estudio presenta en una primera parte la problemática y su relevancia en el ámbito educativo, que es el que compete. Y mediante el establecimiento de un objetivo general y otros específicos, se pretende dar forma a este estudio. Luego de ello, en el marco teórico en una primera parte se apoya la investigación con antecedentes que muestran otras investigaciones realizadas acerca de la escuela y como es catalogada. Una segunda parte aporta en conceptualizar y dar sustento empírico mediante algunos referentes teóricos a los temas relacionados con este estudio como la escuela, el imaginario, la infancia y las representaciones. Finalmente se presentará el diseño metodológico, en donde se llevan a la práctica los objetivos de este estudio.

1.2. Presentación de la problemática y su importancia

La infancia siempre ha sido un tema que se ha intentado entender, comprender, analizar y estudiar, solo por nombrar algunas acciones, desde diversas áreas como la sociología, la antropología, la psicología, la salud y también la educación. Se han realizado diversos estudios que pretenden vislumbrar la conducta de niñas y niños y con ello predecir muchos comportamientos que se encasillan como generales y aplicables a la mayoría de ellas y ellos. “En la época moderna fueron definidas, desde el pensamiento filosófico, un conjunto de categorías que articularon por varios siglos nuestras concepciones de mundo. Una determinación importante dentro de esas concepciones fue el modo de pensar la infancia, que podríamos relacionar con una de las elaboraciones teóricas que emergieron en la modernidad respecto del proceso de adquisición del conocimiento.” Grau, O. 2004, párr. 1)

Esto nos permite preguntarnos, ¿de qué manera está involucrado el conocimiento de los mismos niños y niñas en estas concepciones de infancia? ¿Fueron consultados en la época moderna para definirse a sí mismos? Bueno las respuestas son evidentes y esperamos resolverlas en el marco teórico.

Por otra parte, existen investigaciones que han ido apuntando hacia lo que piensan niñas y niños de distintas temáticas; asumiendo que con el sólo hecho de preguntarles ¿qué opinan?, se está escuchando la voz de ellas y ellos. Pero al momento de concluir y de reflexionar; se deja de escucharlos(as), pues prima la mirada y el análisis adultocéntrico.

Más recientes, son los estudios que poco a poco han puesto como protagonista real a los infantes, desde su perspectiva actual de ciudadanos. Ejemplo de ello es la *Plataforma de Organizaciones de Infancia* (POI), dado a conocer por el Servicio Nacional de Menores (SENAME), en donde establecen que “La participación social es un derecho humano para todos los ciudadanos y ciudadanas sin distinción alguna. En este sentido la Convención sobre los Derechos de Niño establece que la infancia tiene derecho a expresarse, asociarse, reunirse e informarse. Desde la POI defendemos que si los niños y las niñas ejercen estos derechos desde la responsabilidad, no sólo se benefician ellos mismos, sino que contribuyen al bienestar de su comunidad, como un ciudadano más.” (Alfageme, E. – Cantos, R. Martínez, M. 2003, p. 11)

Relacionado con el tema, es el programa impulsado por el Ministerio de educación, Ministerio de desarrollo social y el Consejo nacional de la infancia llamado “Yo opino, es mi derecho”, en donde en sus tres versiones ha logrado movilizar alrededor de dos millones de niños, niñas y adolescentes opinando sobre sus derechos y materias que afecten sus vidas. Este programa denota que la preocupación e inclusión de la voz de los niños en temas contingentes se está validando cada vez más.

Con esta investigación exploratoria, se pretende que sean las niñas y niños quienes hablen por ellos mismos, que dialoguen, que reflexionen y que expresen su mirada sobre la escuela tal cual es, sin modificaciones, sin intervenciones y sin utilizarlos como medio para lograr un fin. Sólo propiciar y dar el espacio necesario para que se manifiesten y a partir de ello se tome en cuenta como un real aporte investigativo científico. Pues creemos que las niñas y niños son sujeto de derecho, que opinan, que construyen significados y además entregan información

de la realidad y su mundo interior. Es por esto que una manera experiencial de manifestarse es mediante el arte; el arte del dibujo, pues como menciona Larrosa (2008) “aquello que la infancia tiene propiamente de infancia es algo inalcanzable con el lenguaje, algo radicalmente ajeno a nuestras palabras y a nuestras ideas.” (pp. 7-8)

Quién más adecuado que un niño para hablar de sus apreciaciones, quien más que una niña para posicionarse como sujeto de opinión. Y qué mejor que hacerlo mediante una expresión artística.

Además consideramos de gran aporte para el estudio de la infancia, indagar en los imaginarios que ellos posean de la escuela, de modo de vislumbrar las influencias que tienen las interacciones sociales en las propias imágenes que se forman de la escuela, entendiendo que este último es un fuerte espacio de interacción y de control social. Creemos que escuchar lo que los niños opinan acerca de esta institución va a aportar en la manera de realizar investigación con niños y además en el conocimiento que se tiene de la opinión del actor fundamental en el proceso de escolarización; el estudiante. Levantamos este estudio investigativo, con el fin de aportar en la producción de conocimientos en un área tan fundamental como lo es la educación, más específicamente, en la educación con niños, que a nuestro parecer es la base de la escolarización, donde más potente es la normalización de los sujetos y donde más influye la escuela en la formación de este.

Debemos empezar a validarlos como sujetos de y con opinión, y no tan sólo con una opinión verbal, que nos puede decir mucho de qué y cómo piensan ellas y ellos, pero que también muchas veces está manipulado por el deber ser. Es por esto que mediante esta

indagación, se busca por medio de metodologías visuales que niñas y niños hablen, manifiesten al mundo lo que ellas y ellos cuanto quieran y estén dispuestos a decir. Y es también el objetivo de esta investigación. Que hablen desde sus dibujos, no tanto del discurso, sino que verdaderamente de ellas y ellos mismos. Desde una actividad cotidiana y común para ellos, un lenguaje que nos abre caminos en cuanto a la comprensión de discursos de los niños.

De este modo, concluimos con la idea, de estar iniciando una investigación que abre puertas en cuanto al conocimiento del imaginario de niños y niñas, que prepondera su voz y los posiciona como sujetos con derechos.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Qué imaginarios y narrativas de escuela tienen niños y niñas de entre 6 a 8 años, que asisten a una institución educativa en contexto de encierro?

1.3.1 Objetivo general

Comprender los imaginarios, y narraciones que poseen niños y niñas de entre 6 y 8 años que asisten a una institución educativa en un contexto de encierro.

1.3.2 Objetivos específicos

- Conocer las características de los imaginarios, y narraciones de escuela que poseen niños y niñas de entre 6 y 8 años que asisten a la escuela Humberto Maturana en un centro de menores.
- Identificar narrativas en base a los discursos que otorgan niños y niñas de entre 6 y 8 años que residen en un centro de menores.
- Interpretar discursos de narrativas de niños y niñas con el fin de replantear significados de escuela existentes.

CAPÍTULO II

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Estado del arte: a modo de introducción temática.

El estado del arte, nos permite ahondar y profundizar, acerca de investigaciones, artículos o estudios que se hayan realizado anteriormente con respecto al objetivo que pretendemos trabajar en nuestra investigación. Ello, para dar mayor sustento teórico y, a manera de antecedentes. No todas las aportaciones que hemos plasmado aquí, se relacionan de manera directa con nuestro tema, pero sí de alguna manera u otra se vinculan a los tópicos fundamentales de la misma.

Cuando nos referimos a participación infantil real, en instituciones en las que conviven cotidianamente ellas y ellos, encontramos algunas investigaciones que han logrado llevar a cabo de manera concreta dicho objetivo. Tal es el caso del proyecto que llevaron a cabo Susana Chang y Karla Henríquez titulado *Adultocentrismo y ciudadanía infantil. Dos discursos en conflicto para la convivencia*, en donde buscan mediante un proyecto piloto implementado en la provincia del Callao, Perú llamado “Escuela de Paz que tuvo como objetivo principal la construcción colectiva y participativa, con todos los niños de una institución educativa pública en el Callao, de una estrategia para la convivencia que promueva valores de paz, solidaridad, tolerancia y respeto, a partir del desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y niñas.” (Chang y Henríquez. 2013, p. 7) Esta zona del Perú es catalogada como de *alta vulnerabilidad social*, por lo que las escuelas que aquí hay, enfrentan diariamente relaciones de violencia tanto simbólica como

física, ya sea entre compañeros principalmente como de docente a estudiantes. El proyecto se llevó a cabo en los primeros niveles educativos (desde segundo hasta sexto grado) y pretendía la resolución de conflictos pacífica, para ellos los mismos estudiantes plantearon formas de hacerlo, que luego fueron desarrolladas por todos en las escuelas. Poniendo énfasis en escuchar la opinión de ellas y ellos en toda situación que les sea relativa y, mediante ello crear soluciones para todos, pero a partir del protagonismo de los y las estudiantes.

Siguiendo la línea de estudios realizados, en donde el propósito es recoger la voz de los niños, entendiéndolos como sujetos participantes activos en una investigación, validándolos como sujetos de derecho, con voz y opinión propia, se encuentra un estudio llamado *“Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria”* (Argos, Ezquerro y Castro, 2009). Este estudio pretende relevar la opinión de los niños, entendiéndolos como protagonistas del proceso de transición que viven, en el paso de lo que entendemos por Educación Parvularia y Educación Básica.

La investigación se basó en recoger la opinión que tenían *niños de 5 años* acerca del cambio de pasar de la educación preescolar a la escuela, primeramente nos atrae esta investigación por el hecho de relevar la opinión que tiene niños y niñas acerca de un proceso que se vive en la escuela y que supone un gran paso para ellos, además la investigación se llevó a cabo utilizando el método del dibujo-conversación ya que, como se señala “consideramos el beneficio que podría entrañar el combinar dos métodos que entendemos como complementarios

y que pueden ayudarnos a potenciar la participación infantil en un tipo de investigación como la que nos ocupa” (Argos et. al. 2009, p. 32)

Para llevar a cabo la investigación se tomaron dos centros educativos distintos: establecimiento A y establecimiento B, en ambos centros el procedimiento inició con una conversación con el grupo curso, ya que “Al ser un elemento fundamental en este tipo de investigación el que los niños conozcan al adulto investigador y se sientan cómodos y seguros con él, éste es presentado en la asamblea de clase, participando activamente.” (Argos et. al. 2009, p. 56). De este modo se comentó con los niños el tema a investigar y se inició un diálogo.

“En torno a sus gustos y preferencias en Educación Infantil, a la ubicación del aula del curso que viene, a sus motivaciones y expectativas ante el cambio de etapa, a la información que poseen y quién se la ofrece y respecto de lo que piensan que se les va a demandar en la Educación Primaria”. (Argos et. al. 2009, p. 76)

Posteriormente se les solicita realizar un dibujo y para esto, se les entrega una hoja dividida en dos mitades por una línea vertical y se les invita a dibujar en un lado “cómo es para ellos la escuela de ahora (Educación Primaria) y qué actividades les gusta realizar” y en el otro lado “cómo creen que es el colegio de educación primaria” (Argos et. al. 2009, p. 35). Complementariamente se grabaron las conversaciones de los niños mientras realizaban el dibujo, con el fin de entender con mayor profundidad y cercanía el motivo a investigar. Para llevar a cabo esta investigación se les pregunta si desean participar realizando una votación a mano alzada. Es importante este aspecto ya que, además del consentimiento informado de los padres se les consulta a los niños si desean participar de la investigación los investigadores (Argos et. al.

2009) “Por tanto, la muestra de niños está conformada únicamente por pequeños que se han mostrado voluntarios” (p. 38)

Entre los resultados de esta investigación se categorizaron aquellas respuestas tanto orales como pictóricas de los niños y niñas, entre las cuales se destacaron las siguientes: “Relaciones sociales y afectivas”, “Normas y conducta escolar”, “Conocimiento del espacio”, “habilidades y destrezas académicas” y “el rol del alumno” (Argos et. al. 2009, p. 89). En definitiva, consideramos esta investigación principalmente porque se escucha la voz de los niños y niñas en un proceso de cambio tan importante como el paso del pre-escolar, a la etapa escolar, dicha temática es de alto impacto para nosotras, ya que se valora la transición de los niños en su proceso de desarrollo.

Existe también un proyecto liderado por M. Vega y L. García (2005), que siguiendo los pasos de Tonucci (1996) enfrentaron el desafío de “darle la palabra a los niños, permitirles expresar sus opiniones mientras los adultos escuchan y toman en cuenta lo que ellos dicen”(p. 39), para esto, los autores desarrollaron un proyecto en donde los niños discutirían y propondrían una ciudad adecuada para ellos, fue denominado “*Ciudadaniños: Imaginarios de Ciudad y ciudadanía en niños y niñas de 9 a 11 años de estratos alto, medio y bajo de la ciudad de Barranquilla-Colombia.*” (Vega y García, 2005)

Para la realización de este estudio se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo en donde un grupo de niños escolarizados ente los 9 y 11 años pertenecientes a colegios de sectores de estratos bajo, medio y alto de la ciudad comentaban acerca de cómo concebían su

ciudad. “En cada colegio se realizaron cuatro sesiones de trabajos con grupos de ocho niños, cuatro hombres y cuatro mujeres, es decir 24 niños por estrato, para un total de 72 niños involucrados en el proceso de investigación.” (Vega y García, 2005, p. 43)

Esta investigación realizada en Colombia, nos parece muy pertinente ya que explora en los imaginarios de niños y niñas del distrito de Barranquilla, su opinión acerca de su ciudad y su ciudadanía, en específico este estudio intento identificar el papel que juega la familia, la escuela y la televisión, en la conformación de estos imaginarios (Vega y García, 2005). De esta manera, esto nos aporta en valorar los imaginarios de niñas y niños, como un área de estudio que debe ser investigada en la escuela por docentes y directivos y, que debe ser un aporte para la familia y toda la comunidad educativa.

Una vez más se pone en evidencia el auge que está teniendo en investigaciones científicas, hacer partícipes a niñas y niños como agentes de opinión, a la hora de realizar estudios. Los resultados de esta investigación se establecieron en base a categorías para describir los imaginarios de ciudad: entre estos están “el espacio de referencia de la ciudad, incluyendo en barrio, el parque y el espacio público; los miedos en la ciudad, los sueños y el futuro de la ciudad; y finalmente, los olores, los colores y los sentimientos de la ciudad” (Vega y García, 2005, p. 44). En relación a estas categorías se iniciaron grupos de discusión en donde los datos se recogieron a través de la técnica de “mapa mental” y el registro en notas de campo.

Es importante esta investigación ya que da cuenta de las formas en las que perciben la ciudad los niños y niñas de Barranquilla, Colombia, mejor dicho su ciudad, en la que conviven, conocen y exploran día a día. Esto tiene implicaciones profundas (Vega y García, 2005) en

cómo perciben también su rol como ciudadanos “En tal sentido, la identificación del espacio público limitada a los espacios de consumo, la precaria valoración de los espacios como la calle y el parque y los miedos de actuar en el espacio público se constituyen en limitantes para el ejercicio de la ciudadanía” (p. 47). En general, las conclusiones de este estudio indican que el estrato socioeconómico marca profundamente la percepción de los niños en relación a su ciudad, consideramos también sumamente importante el carácter exploratorio de esta investigación, ya que, nos plantea un reto para seguir indagando en este aspecto e invitar a los niños y niñas a ser ciudadano activos y con opinión formada en relación a su propio espacio.

Uno de los temas importantes a trabajar en nuestro estudio tiene que ver con el imaginario social que se tiene de la infancia en nuestro país, en consecuencia, destacamos un estudio cualitativo y descriptivo del año 2013 que analiza los discursos de presidentes y ejecutores de la política social de infancia de la comuna de Concepción entre los años 2002 a 2012, con el fin de dar cuenta de la construcción del imaginario social que se tiene en relación a la infancia. Este estudio denominado “*Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001 – 2012)*” (Herrera y Aravena, 2013), evidencia la supremacía de un imaginario social del “niño o niña como objeto de protección” y también nos muestra un nuevo imaginario que está surgiendo que es el de “niña o niño como sujeto social.” (Herrera y Aravena, 2013).

Para este estudio se utilizó un enfoque teórico - metodológico de carácter cualitativo, en el cual el objetivo es estudiar los imaginarios sociales que se tiene de infancia en las políticas sociales orientadas al periodo de la niñez, se analiza entonces el discurso político de presidentes y también aquel discurso que surge desde las organizaciones encargadas de ejecutar estas

políticas de infancia. Se produce entonces una triangulación “entre el imaginario, los discursos y las prácticas respecto de la infancia, así como de otras categorías sociales.” (Herrera y Aravena, 2013, p. 75)

Esta investigación nos devela los distintos modos de pensar la infancia, a partir de discursos políticos a nivel nacional y a nivel local, se evidencia entonces que existe un imaginario social dominante que es el del “niño o niña como objeto de protección” (Herrera y Aravena, 2013). Hace sentido entonces una investigación como la que presentamos que da una visión de la infancia, más empoderada de sus propios derechos, entendiéndolos como sujetos de derecho capaces de reflexionar y con una crítica válida de ser escuchada. Se evidencia con esta investigación un fuerte adulto centrismo en el imaginario social de la infancia, en donde se ve la infancia como “una etapa de desarrollo en la que los seres humanos deben prepararse y educarse – en la escuela y la familia” para poder contribuir a la sociedad en el futuro” (Herrera y Aravena, 2013, p. 81). Es importante entonces esta investigación para nuestro estudio ya que afirma este fuerte adultocentrismo en las políticas públicas de nuestro país. Otro de los temas que toca este estudio es el rol que juega la educación formal en la infancia, en relación a esto Herrera y Aravena (2013), afirman que “La educación es así considerada como agente socializador y, en tanto tal, como la principal vía de desarrollo personal y social y como el lugar de inserción natural de su identidad” (p. 81). Lo cual afirmaría nuestra teoría de una escuela para la reproducción social, en donde el niño o niña es mirado como un agente importante para la permanencia del paradigma conveniente para las clases sociales dominantes. Aun así esta investigación pone sobre la mesa de discusión, la evidencia de una tímida emergencia de un imaginario infantil como sujeto social, la cual se encuentra fuertemente vinculada con una nueva

mirada promulgada por la convención de derechos del niño, en la cual se nos invita a visualizar la infancia como sujetos de derecho, con todas las implicancias que esta afirmación conlleva, es este ideal el que nosotras queremos relevar en nuestra investigación, una invitación a hacer real el discurso del niño como un legítimo agente de cambio. “Sin embargo, cuando se les consulta directamente acerca de la participación infantil y adolescente, solo aluden a un imaginario utópico de un niño o niña ciudadano, que no ha podido instalarse en la sociedad, apareciendo ambas ideas disociadas”. (Herrera y Aravena, 2013, p. 85)

Entendemos entonces, que la infancia para quienes promulgan las leyes y para quienes las ejecutan, es un período en donde lo importante es la socialización en la escuela, para en un futuro convertirse en alguien, en un ciudadano o un sujeto de derecho propiamente tal. Es este concepto el que nosotras intentamos trabajar durante nuestro proyecto de investigación y potenciar en la práctica pedagógica, esta visión del niño como un sujeto de derecho, con críticas y argumentos válidos que amerita investigar.

El artículo que lleva por nombre *Recepción de la información política televisada en niños regiomontanos durante la campaña presidencial del 2006* (Rodríguez y Muñiz, 2009). Se vincula a nuestra investigación, por el hecho de priorizar el imaginario en su trabajo con niños y niñas, pues tal como lo establecen en su propósito “aproximarse al papel que ocupa la política televisada en las opiniones y percepciones de los niños” (Rodríguez y Muñiz, 2009, p. 99). Es decir, poner como objetivo principal a ser alcanzado, procurar mostrar lo que piensan niñas y niños con respecto a un tema específico y, como lo significan en su cotidianidad. Para dar mayor énfasis en la relación de esta investigación con la presente, se establece también, el

siguiente objetivo “percepciones, actitudes y opiniones de la política, cómo se involucran o no con ella, y el tipo de apropiaciones que hacen de esta información televisada.” (Rodríguez y Muñiz, p. 127). Para determinar ello, los investigadores utilizan una metodología cualitativa y cuantitativa, por medio de entrevistas y encuestas realizadas a los sujetos participantes. El porqué de esta decisión, la plasman en la siguiente cita “Aunque aquí se reporta un diseño metodológico en función del sujeto de estudio, el estudio cuantitativo se apoyó en lo explorado por el estudio cualitativo; no se deriva de sus resultados sólo de sus observaciones” (p.127). Por lo que sigue primando en el diseño, el estudio cualitativo. Ahora bien, más allá de las conclusiones concretas con respecto a la temática trabajada en esta investigación, los autores de la misma plantean como parte de sus averiguaciones que la escuela es una de las instituciones mayormente responsable en la formación y expresión de opinión de niñas y niños y en, “cómo la estructura educativa está también involucrada en la brecha de capacidades interpretativas, reflexivas y críticas que pudieran motivar una mejor ciudadanía y un reparto del poder mucho más equilibrado.” (Rodríguez y Muñiz, 2009, p. 127)

Por otra parte el artículo llamado “*Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños?*” (Talou, Borzi, Sánchez, Vázquez e Iglesias, 2005). Realizado en La Plata, Argentina, es un estudio exploratorio descriptivo en donde se busca conocer las concepciones de los niños y niñas que tienen sobre sus compañeros con trastornos psicológicos y con los que conviven cotidianamente en la escuela. Este estudio es necesario ya que comprenden que el espacio escolar es un contexto complejo en donde convergen y conviven diversidades.

“La escuela se rige como un espacio con una cultura y una comunidad específica, dentro de la cual se relacionan diferentes actores que comparten metas y que cumplen distintos roles, significados diferencialmente. Ejemplo de ello son las que sostienen los niños sobre aquellos pares cuya escolaridad transcurre con algún tipo de trastorno, y que pueden ser fuente de dificultad en la medida en que no sean explicitadas” (Talou, et al. 2005, p.3).

Consideramos relevante este estudio ya que se preocupa de la configuración de mundo que poseen los niños y niñas escolarizados y cómo perciben a sus compañeros que poseen características diferentes a ellos, ya sean culturales, socioeconómicas o, como en este caso, con dificultades cognitivas y psicológicas. Aquí, utilizó como variantes en las concepciones el nivel socioeconómico de los niños de diferentes colegios. Las conclusiones a las que llegaron fueron categorizadas en dos áreas de problemas de aprendizaje: los niños sin duda alguna tenían claras percepciones sobre sus compañeros, las que se dividieron en situaciones problemáticas (se pelean con compañeros, insultan, etc.) y dominios específicos (no sabe hacer tareas, entre otras.) de esta manera el estudio consideró como primera fuente las percepciones de los niños y niñas escolarizados.

El siguiente artículo llamado “*Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos*” (Alvarado, Ospina y Luna. 2005). Se enmarca en un comprometido proyecto que busca que los niños y niñas sean constructores de paz, para ello, se debe tener consideración la conceptualización que se tiene de la categoría justicia en contextos violentos en los que viven y crecen niños y niñas. Por esto se les preguntó “¿Qué es para ustedes la justicia?”

y “¿Podrían poner ejemplos de cosas o situaciones que les hayan parecido justas y cosas que les hayan parecido injustas en la casa, la institución, el barrio o el país? (Alvarado et al. p.5). Esta investigación propone como lineamientos el papel activo del niño y la apropiación que tiene sobre su mundo, de esta manera se vislumbra la ciudadanía como concepto clave para considerar válidos sus discursos, además que como actores sociales poseen derechos y responsabilidades. El estudio determinó que existe una clara relación entre las vivencias de los niños con lo que consideran justo o injusto y en su mayoría, los niños se inclinaban al concepto de justicia como equidad social. Consideramos importante este estudio que considera a los niños y niñas como entes capaces de opinar sobre lo que les atañe, convivientes en contextos que permean su cotidianidad y bienestar social. Aun cuando esta investigación habla sobre concepciones (siendo que nuestra investigación se enfoca en el imaginario), quisimos destacarla porque nos parece pertinente el enfoque exploratorio que utilizan, además de realzar la voz del niño como primera persona, viviente en un contexto del cual él es participe, pudiendo ser un agente de cambio y propulsor de su propia ciudadanía.

La tarea que le entrega este estudio a la escuela, es que debe buscar métodos para reconocer el potencial de ciudadanía plena que tienen los niños y niñas y que muchas veces se deja de lado por la preocupación de moldear al niño al sistema e insertarlo en la sociedad que ya existe, sin tomar consideración en sus cualidades de participación ciudadana que la mayoría de las veces se in-visibiliza.

Bajo esta misma línea de justicia y ciudadanía, es que mencionamos el artículo *Imaginarlos de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados?* (Vega y García. 2005).

Ya que además de estar centrada en los imaginarios, se preocupa de dilucidar el concepto de ciudadanía que manejan los niños y niñas de 9 a 11 años del sector de Barranquillas en Colombia, preocupados de levantar datos de sectores socioeconómicos altos, medios y bajos. Este estudio se preocupa en presentar cómo la realidad es pensada por estos niños, ya que comprenden que esto, tiene consecuencias en la manera como se vive dentro de la sociedad. Este estudio se preocupa de definir ciudadanía para luego dentro de estas teorías concentrar las respuestas de los niños y así precisar una categorización desde el marco teórico. Los resultados se dividieron por el nivel socioeconómico de los niños además de las categorías emergentes: la solidaridad, la no violencia y el cuidado de la ciudad:

“asociado a buenos comportamientos y prácticas validadas socialmente como correctas, que en términos de Pineda podríamos ubicar en algunos casos como de súbdito/beneficiario y en otros como el de ciudadano que participa. En ambos casos, reivindicar estas prácticas se considera como un acto de valentía o heroísmo. Sin embargo, existen algunas expresiones que ubican al buen ciudadano en escenarios de empoderamiento cuando se hace referencia, por ejemplo, a la solidaridad, la justicia y la democracia.” (Vega y García. 2005, p. 312)

De esta manera se evidencia que los niños y niñas poseen en sí, conceptos que el mundo adulto piensa que no manejan, que no conocen y por eso se les aparta de decisiones que atañen a la ciudadanía en su totalidad.

La siguiente investigación es llamada “*Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial*” (Piedrahita, Martínez y

Vinazco, 2007). del tipo descriptivo exploratorio, tiene como finalidad descubrir desde la voz de los niños y niñas entre 6 y 12 años cuales son los significados que le otorgan a la violencia, comprendiendo que ellos se desenvuelven en sectores donde este tema es un tópico cotidiano.

“Los resultados arrojaron que existen variaciones con respecto al significado que sobre la violencia tienen los menores, dependiendo de la etapa de desarrollo en la cual se encuentran. Se identificaron aspectos comunes relacionados con el significado de la violencia en los escolares y adolescentes, como son el nivel socioeconómico, la exposición a la violencia intrafamiliar y la presencia de familias separadas, lo cual es un importante referente para encaminar esfuerzos tendientes a su prevención, actuando sobre los factores de riesgo, y generando medidas desde el trabajo individual y familiar, así como promoviendo el trabajo con profesores.” (Piedrahita et al, 2007, p. 582).

Estos resultados están asociados también a otros problemas sociales que vinculan a los niños a las situaciones de violencia como lo son las drogas y el alcohol. Que los niños puedan hablar de problemas de la sociedad adulta, nos da a entender como sociedad que debemos preocuparnos más de la opinión y experiencia que a su corta edad sostienen, además de preocuparse de no tan solo escuchar la voz de ellos, sino más bien considerarla al momento de realizar políticas enfocadas a la infancia.

El siguiente artículo tuvo como origen dilucidar lo que significaba para los padres que la escuela enviara tareas al hogar, teniendo como segunda opción plantear qué significado tiene para los niños las tareas que la escuela les da como quehacer en el hogar. El artículo llamado *¿qué piensan de los deberes las niñas, los niños y sus familias?* (Reina, Peinado y Lacasa, 1999).

Trata de plantear la idea de que no existe una coincidencia explícita entre lo que dicen los expertos y comunidad adulta sobre lo que significan estos quehaceres para los niños, por esto busca encontrar cuales son las teorías espontáneas que los niños, las niñas y las familias poseen sobre este aspecto. Como técnicas de recolección de datos utilizaron las entrevistas y cuestionarios comprobando que los quehaceres de la escuela ocupan gran parte del tiempo infantil. Además, como algunos de los resultados:

“Destacaremos, en primer lugar, que casi el 35% de los niños y niñas responden que trabajan solos. Parece que las familias colaboran poco, aunque no siempre las respuestas de mayores y pequeños son coincidentes. Sólo un 15% de los niños y las niñas expresaron que sus padres hacían con ellos los deberes, frente al 31% que lo hacían con las madres. Observando las opiniones de las personas adultas se advierte que es madre quien más ayuda en las tareas, un 43% de los cuestionarios cumplimentados por las familias expresan esa opinión.” (Reina et al, 1999, p. 44).

Esta investigación permite visibilizar no tan sólo lo que los niños opinan con respecto a las tareas de la escuela, sino que realiza una relación con lo que las familias consideran, realizando así, un contraste de las respuestas, avalando así, la opinión de la primera persona involucrada en el proceso educativo.

En definitiva, consideramos importante hacer una revisión del estado de la producción de investigaciones relacionadas con la infancia y más específicamente con investigaciones que releven la opinión de niños y niñas. Nos damos cuenta con esto, de que si bien existe un campo de estudio preocupado por la infancia y su devenir en la sociedad. El tema que nosotras

decidimos investigar tiene un campo de estudio muy acotado, considerando que recientemente se están realizando estudios con niños y niñas en donde el investigador posicione al niño como un sujeto consciente y válido para emitir opiniones que sean objeto de estudio de investigación tal como lo menciona (Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, & Iglesias, 2005).

“no se ha puesto suficiente énfasis en indagar lo que los niños sin problemas piensan de aquellos que los presentan en el ámbito escolar. Resulta de interés “escuchar” a estos otros protagonistas directos de la integración de los niños con dificultades en la escolaridad común” (p. 3)

Creemos que una revisión de investigaciones aporta enormemente a nuestro estudio ya que nos permite posicionarnos dentro de las investigaciones que se realizan sobre el tema en la actualidad, haciéndonos un mapa de la realidad de las investigaciones con niños y niñas, que es en definitiva el tema que nosotras queremos poner en la palestra en nuestra investigación. En la mayoría de las investigaciones que aquí se señalan, los investigadores resaltaron las opiniones de los niños y niñas, además de otras investigaciones que hacen alusión al tema de la escuela y al concepto de ciudadanía en los niños. Esta recopilación de investigaciones nos entrega herramientas metodológicas a utilizar y nos aporta en el análisis de resultados que realizan.

En este capítulo pretendemos presentar conceptos, análisis y enfoques teóricos que aportan y ayudan a definir en la tarea de posicionarnos teóricamente, frente a la tesis planteada en la investigación.

2.2 Fundamentos teóricos:

2.2.1 Concepciones de infancia en la historia.

La prevalencia del adultocentrismo.: El pensamiento que se tiene sobre la infancia ha variado a lo largo de la historia de la humanidad, los modos de organización socioeconómicos tienen directa relación con el cambio en las concepciones de infancia, teniendo en cuenta que también se generan cambios en torno a la familia, en la escuela y en las pautas de crianza. “Por todo ello la infancia, más que una realidad social objetiva y universal, es ante todo un consenso social” (Alzate, 2001, p.91). Es decir, que las concepciones de infancia son variables y dependen de la sociedad en la que están inmersas; los estados en los cuales las sociedades se desarrollan son influyentes a la hora de hablar sobre la infancia. Sin embargo, la sociedad tradicional antigua posee conceptos de invisibilización sobre la infancia, ya que los niños y niñas siendo tales, debían participar socialmente como adultos: “la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerse por sí misma, en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartían trabajos” (Alzate, 2001, p.92).

Sin embargo, otros estudios toman una posición diferente de la infancia, como es la perspectiva psicogénica que, mediante los aportes de DeMause (1974) podemos comprender de qué se trata; su postulado es que en la historia, los cambios no son producidos centralmente por la tecnología ni la economía, sino por los cambios psicogénicos de la personalidad, frutos de las

relaciones paterno-filiales. Él considera que la concepción de infancia depende de las pautas de crianza que los padres poseen con sus hijos: el infanticidio (antigüedad- siglo IV), el abandono (siglos IV-VIII), la ambivalencia (siglos XIV-XVII), la intrusión (XVIII), la sociabilización (siglo XIX- mediados del siglo XX) y la ayuda (mediados del siglo XX) son procesos históricos en los que se involucran las relaciones paterno-filiales que existen en las sociedades. Dicha teoría, considera a los niños como víctimas de un contexto, de fuerzas que no tienen control; recibiendo tratos despiadados (Castro, 2009, p.213). Por parte de sus padres y validado socialmente. Si bien DeMause considera a la infancia en los estudios históricos (edad medieval y moderna), reconoce que su desarrollo ha sido violentado de una manera desgarradora.

En otra arista genealógica de la infancia, Alzate (2001) considera los aportes de Varela, quién plantea que las figuras de infancia no son eternas ni invariables, de hecho esta característica da cuenta del carácter socio histórico de la infancia.

“La categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos.” (p.93)

Por otra parte Bustelo (2012), reconoce los aportes de Ariés con respecto a la infancia en la edad media, existiendo una invisibilidad en torno a la niñez. Sin embargo, presenta los quiebres que a partir del siglo XVIII existen: el primero es el cambio en la familia ya que el ámbito afectivo pasó a ser más importante que el que prevalecía hasta entonces. Las familias más allá de querer satisfacer los ideales de fortuna y la propiedad, se preocupan por la educación de

sus hijos e hijas. Con esto, se relaciona el surgimiento de la escuela como una institución para disciplinar a los niños, encerrándolos en su mundo y apartándolos del mundo de los adultos. “La escolarización marca, junto con los cambios en la familia, el surgimiento de la categoría infancia en el capitalismo industrial” (Bustelo, 2012, p.288). Este quiebre en la concepción de la infancia conlleva a la mirada asimétrica que existe en torno a su relación con el adulto, el niño es inmaduro mientras que el adulto es maduro, el niño es emocional, mientras el adulto es racional, el niño no sabe y necesita del adulto para poder ser un buen adulto después. Se mantiene la idea lineal del trayecto de la vida, dejando al niño como un ente que necesita cuidados, que luego será adoctrinado en la escuela y posteriormente será un trabajador activo, para luego pasar a ser jubilado y recibir pensión. El proceso universal. La mirada adulto-céntrica, no permite que el niño o niña desde su propio discurso pueda definir su relación con los adultos, más bien esta visión moderna sobre la infancia permite la noción de que la infancia es un sujeto a priori o un sujeto jurídico abstracto formal, dejando de lado la manera de ver la infancia como una construcción histórica y relacional. (Bustelo, 2012)

Además de esto, consideramos a Winsterberger para continuar con la idea que se sostiene del niño en la historia, ya que en el artículo *Infancia y ciudadanía: El orden generacional en el estado de bienestar*, existe una ambivalencia al momento de reconocer en el niño características valiosas: “mientras que por un lado a los niños se les ve como seres preciosos, por el otro se perciben como una carga para los padres y la sociedad” (Winsterberger, 2006, p.83). Esto da cuenta del complejo escenario que existe al tratar de situar a la infancia en una categoría social, con opinión y teniendo un enfoque ciudadano, mientras se le resguarda y se le cuida para la vida

proveniente. El niño es ahora, y las contradicciones existentes sobre su espacio en la sociedad es por esta razón, ¿se le prepara para ser un ciudadano, o ya lo es en sí mismo?

La infancia en la modernidad. Siguiendo con la idea de que la infancia depende del contexto socio histórico en la que se desarrolla (Alzate, 2001; Bustelo, 2012) la infancia como la vemos hoy es fruto de un proceso histórico iniciado a partir del siglo XIX, con los cambios profundos en los sistemas económicos, el surgimiento de los estados y la nueva vida que se llevaba a cabo socialmente. La expansión capitalista es el principal actor en estos años, por lo que va empapando todas las dimensiones del humano cual sea su edad. De a poco el niño comienza a tener mayor protagonismo en la sociedad. El estado comienza a tomar parte de la situación que rodea a la infancia. Ya las familias no son las únicas que se deben preocupar de los hijos, el estado también los considera sus hijos, “la intervención del Estado se amplió hacia los ámbitos que anteriormente estaban bajo la tutela de la familia” (Cárdenas, 2013, p.7). Este proceso autorizó la tutela de los estados sobre los niños, considerando este “avance”, se entiende cómo los campos diversos de investigación comienzan a preocuparse de la infancia, a investigarla, categorizarla y medicarla. Los profesionales con sus discursos adulto centristas se apropiaron de la infancia, teniendo desde ese entonces una especie de autoridad sobre ella.

“Un ejemplo representativo fue la “universalización” de la educación. Los profesionales de la infancia (médicos, profesores, psicólogos, pedagogos), tomaron la palabra y en nombre de la ciencia sus discursos se cargaron de autoridad para definir al

niño(a), su naturaleza, sus necesidades, y las prácticas a través de las cuales debían ser educados.” (Cárdenas, 2013, p.7)

Sin embargo, con este proceso se abren nuevas discusiones sobre todo en la infancia más desfavorable, los niños y niñas pobres fueron los primeros hijos del Estado (Alzate, 2001, p. 92). Quedando a cargo de ellos, las intervenciones estatales son más fuertes para las familias económicamente débiles, irrumpiendo en las vidas de estos niños como defensores de su infancia, por los riesgos a los que estaban propensos. Es decir, que mientras más características socioeconómicamente desfavorables para los niños, mayor sería la intromisión del Estado, esto por las necesidades del niño que la familia por sí sola no logra satisfacer.

Las infancias bajo el sistema tutelar. Con el estado involucrado en la protección del niño en situación de pobreza, se genera una estandarización en el proceso que vincula las políticas sobre la infancia y el riesgo social. Existe desde ese entonces modelos de cómo llevar a cabo una intervención con el niño o niña en riesgo social. A partir de estos estudios, Cárdenas (2008) expone tres infancias que nacen a partir de este sistema:

- La infancia que está en peligro: se le asiste brindándole satisfactores necesarios para una vida plena ya que sus familias no pueden.
- La infancia peligrosa: que por el contexto tiene riesgo de romper su relación con la ley.
- La infancia delincuente: la infancia que ya traspasó los límites de la ley (p.8).

Las intervenciones que realiza el estado son específicamente para dar cobijo a estos tres tipos de infancia, ya que se considera mientras estén las necesidades resguardadas, los riesgos a los que se exponen los niños serían mínimos.

Este proceso en donde el niño pasa a ser del estado, responde también a la necesidad del sistema de generar una especie de equilibrio, por esto es que sus intervenciones no se restringen tan sólo a las políticas en general, más bien su mayor peso se concentra en la escuela, institución que permite la intervención plena del estado en la vida de los niños.

“En este contexto, la intervención del Estado moderno se conceptualiza en términos de conseguir este tipo de sociedad racional y en equilibrio en donde se realiza el principal ajuste con la infancia a través de su condición de alumno, de su segregación por edad, y por el sometimiento a los saberes científicos a través de los cuales se "regula" la infancia.” (Bustelo, 2012, p.289)

Este discurso legitima la dependencia infantil y la asimetría que existe con el mundo adulto. Se le reduce el ser niño a ser parte de un proceso que culmina al ser adulto. Él niño en su pequeñez es sólo un receptor de lo bueno que los adultos realizan por una sociedad mejor.

Infancia y ciudadanía: la Convención de los Derechos del Niño. Existe una idea que no permite ver a los niños y niñas como ciudadanos en su plenitud. Esta idea es de la “Naturaleza infantil” de que los niños son frágiles, son inocentes, son puros, son incompletos visión que se remonta más allá del siglo XVIII; visión que vacía de contenido cualquier posible discurso que se levante desde la mirada de un niño. La idea del otro queda maniatada ante los discursos de poder y de silenciamiento sobre la infancia. ¿Cómo podemos considerar el mundo y la sociedad que los niños y niñas entienden si no los consideramos como agentes de opinión y participación? ¿Para qué niño se están pensando y diseñando las políticas? (Colángelo, 2003)

Validar a los niños y niñas como agentes de participación dentro de su escuela, su villa, su nación, es en teoría y a grandes rasgos, por lo que debiese velar y promover a su vez el Estado de Chile, como una manera real de asumirlos(las) en calidad de *ciudadanos*. Al reconocerlos como ciudadanos, debemos considerar la agencia que les pertenece. Dicho término contiene la validación del discurso infantil como efectivo socialmente ya que “se entiende en las ciencias sociales que esta expresión hace referencia a la capacidad de una persona para actuar (...) o para influir en un conjunto de relaciones sociales como resultado de esa capacidad de actuar” (Banks, 2010, p.31). Esta definición nos permite comprender la capacidad del niño o niña al momento de opinar, actuar y reflexionar sobre la sociedad en la que se desenvuelve, además de ser un participante consciente de lo que sucede en términos sociales. Más allá de la convención que se haya realizado en torno a ellos, pensando en el bienestar, no hay que reducir la calidad de niño como un benefactor de las políticas, sino más bien involucrarlo en las discusiones que hasta el momento, se les sigue privando.

Niño y niña como sujetos de derecho

“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño” (UNICEF, s.f, p. 19).

Los derechos de los niños y niñas no siempre estuvieron plasmados de una manera formal y organizacional, ni tampoco eran “supervisados” hasta hace algunos años, por algún organismo gubernamental.

“En noviembre de 1989, al cumplirse diez años de trabajos preparatorios, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó por unanimidad la Convención Internacional sobre los Derechos del niño.” (Méndez, 1999, p.23)

Sólo han transcurrido 27 años de ello, esto quiere decir que la infancia como un grupo autónomo dentro de la sociedad, es una idea más bien actual y, los derechos para ellos es aún más nueva. Sumado a ello, es que si bien al igual que los Derechos Humanos, los Derechos de los niños, están pensados bajo un sistema igualitario y con iguales condiciones, para todos los seres humanos, sin excepción alguna.

“Artículo 2 Todos los derechos enunciados en la Convención deben ser otorgados a todo niño sin excepción. El Estado tiene la obligación de proteger al niño contra cualquier forma de discriminación.” (UNICEF, sf. p. 3)

Valeria Llobet (2011) plantea reflexionar los derechos de niños y niñas latinoamericanos bajo un escenario de desigualdad y exclusión.

En relación a la premisa que nos atañe en esta investigación; centramos la mirada en el derecho relativo a la participación de niñas y niños, en temas que le conciernen por ser individuos en un espacio social. UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) en respuesta al informe que entrega el Estado de Chile al Comité de los Derechos del Niño y; relativo a lo que asume, de lo establecido en la Convención, es que se menciona en el punto 29, “El Comité observa con preocupación que, debido a las actitudes tradicionales y paternalistas que aún están muy extendidas en el país, no se anima a los niños a que expresen sus opiniones y, en general, no se les escucha ni se tiene debidamente en cuenta su opinión al adoptar decisiones que les atañen en el ámbito de la familia, la escuela, la comunidad y la vida social en general.” (UNICEF, 2002, p. 6). Esta observación se hace efectiva en el artículo 12 de los derechos del niño ya que se menciona que: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.” (UNICEF, sf. p.6)

Esto queda como premisa de lo que organismos internacionales, concluyen respecto a la manera en que el Estado chileno asume el proceso de participación *real* de niñas y niños, en procesos sociales de ciudadanos de la nación.

2.2.6 La experiencia de la infancia

Hay una manera de ver la infancia como lo manifiesta Gopnik (2010) que la infancia que fuimos, en definitiva, es elemental en la persona que somos al ser adulto: se considera que nuestras experiencias infantiles fueron decisivas en la formación de quiénes somos. Esto significa que sigue el modelo asimétrico con el que desde el adulto centrismo se mira al niño, no permitiendo una relación más profunda con la infancia, como un estado del presente para los niños y niñas.

“Hablar sobre los niños, problematizar la infancia significa mucho más que sostener una mirada retrospectiva, histórico-evolutiva hacia lo que alguna vez fuimos, hacia lo que están siendo aquellos sujetos que mañana serán adultos. Hablar sobre los otros, en este caso, los niños, la niñez, la infancia, implica ponderar una construcción. Y una construcción de unos otros.” (Fuentes, 2008, p.1)

¿De qué manera podríamos considerar la infancia desde la primera persona? ¿Cuál es el real protagonismo que se le está dando? Para eso, consideramos que un elemento importante es la experiencia. Al hablar de experiencia, centramos el estudio en lo personal, en lo que a cada niño le sucede en su infancia presente. Larrosa define la experiencia como eso que *me* pasa, suponiendo también un acontecimiento de algo que no soy *yo*, pero que me pasa a *mí*. Esto

también supone un principio de alteridad, ya que es algo que me pasa a *mí* que es externo a mí (pensamientos, voluntades, sentimientos) (Larrosa, 2006, p.88)

Por otro lado, Agamben (2012) comienza su libro *Infancia e Historia* apelando que la experiencia como tal no se puede realizar, pues el hombre moderno acontece, no tiene experiencias (p.8). Se le ha coartado al hombre su experiencia, ya que la ciencia ha colaborado en este abandono de experiencias, ya no se busca la sabiduría a través del propio quehacer, si no que se deja obnubilar por lo que el conocimiento científico le entrega. Sin embargo, consideramos que el niño sí lo hace, pues su cotidianeidad está empapado de experiencias. Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y el relato (Agamben, 2012, p.9).

Por estas razones es necesario considerar la experiencia para nuestra investigación, ya que buscamos con esto conocer lo que los propios niños piensan de la escuela, a partir de sus experiencias en ella.

“Nos interesa ver que es allí, en la infancia donde se desencadena la posibilidad de la experiencia, donde una subjetividad comienza a constituirse como tal en la interacción con el mundo, los otros, con un sí mismo... nos enfrentamos en definitiva con la posibilidad de la experiencia, del sujeto que la realiza, del lenguaje que la expresa y la historia que construye en la relación con los otros” (Fuentes, 2008, p.3)

2.2.2 Sobre Narrativas

Palabra, comunicación, diálogo, relato

En estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos.

(Barthes, 1970)

Una de las características intrínsecas del ser humano es la palabra. Pues mediante ella puede comunicarse con otro individuo. Las palabras desde un aspecto lingüístico, tienen la función de crear oraciones, que en la generalidad de las situaciones toman un sentido coherente para ser expresado desde una persona a otra u otras. Desde los orígenes de las palabras, es que se busca el proceso de la comunicación, como una forma de relacionarse. En este sentido “lograr narraciones coherentes e integradas, al tiempo que abiertas para la incorporación de experiencias novedosas, parecería ser un aspecto esencial con vistas a volver a nuestra experiencia y a nosotros mismos más inteligibles”. (Duero y Limón, 2007, p.234)

Pues la comunicación y el lenguaje por el cual podemos hacer el ejercicio de comunicarnos, permite diferenciarnos de otras especies. Hay estudios que establecen que el lenguaje es lo que nos hace seres sociales, capaces de interactuar con otros y otras de nuestra especie.

“los humanos en su relación con los demás y consigo mismos, no hacen más que contar/ imaginar historias, es decir, narrativas. Es, entonces, tanto un modo básico de

pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad. Las propias culturas se han configurado y expresado por medio de narrativas que, al tiempo, han servido para dar identidad a sus miembros.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.19)

Bajo este escenario, incorporamos y proponemos *la narrativa*, que consideramos es la manera en que; desde una mirada individual el ser humano puede relatar su mundo interno, sus subjetividades y su mirada de cosmos. Valles en su texto sobre la teoría de la narrativa, conceptualiza este proceso, desde una primera etapa:

“La actividad narrativa, en tanto que hecho puramente relator, es una de las manifestaciones más antiguas y se liga primordialmente a la dimensión de la comunicación lingüística básica. El relato natural, esto es, la narración conversacional es un fenómeno tan antiguo, tan necesario, tan básico, y tan permanente y duradero como la propia comunicación lingüística interpersonal y, por ello, se encuentra marcado por sus propias características lingüísticas.” (Valles, 2008, p. 12)

Esta idea nos aporta en definir “narrativas” desde su origen e importancia. En dar cabida al relato desde el ámbito de comunicacional, como un proceso que tienes sus particularidades por ser (tal como se menciona en la cita) *tan necesario*. Pues como lo menciona Pimentel (2005) *a diario narramos y nos narramos el mundo*.

Ahora bien, una de las características de la narrativa y, lo que a su vez le brinda trascendencia a este proceso es, su carácter individual. Es una actividad personal, y por ello

llena de subjetividades del individuo. Como bien lo menciona José García, citando a Martínez Bonati:

“la frase narrativa (como la descriptiva) es una frase mimética. Es decir: la base de la narración son las frases aseverativas que transmiten juicios singulares de sujeto concreto individual. Si el sujeto del enunciado al que nos referimos es una generalidad, si el juicio es universal, no tenemos narración; en principio, ésta tiene lugar en un mundo de individuos.” (García, 1998, p. 322)

Esto nos quiere decir, que la creación narrativa no puede existir en la pluralidad, o la generalidad; sino más bien que se inicia en el sujeto propio. Aportan también en esto, los autores Duero y Limón, al mencionar que: “en un relato como es el autobiográfico, el hablante suele ofrecernos casi siempre algún tipo de justificación sobre qué cuenta y por qué.” (Duero y Limón, 2007, p. 237)

El párrafo anterior, nos dirige hacia las motivaciones e intereses del narrador-autor, en el que se convierte el niño y la niña a la hora de presentar su relato narrativo.

Desde las ciencias sociales y el ámbito investigativo de la narrativa, es que tomar valor en los últimos años, logrando posicionarse junto a las transformaciones que de igual modo va teniendo las ciencias sociales, en su paradigma. Así lo postula Bolívar:

“La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia

positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.” (Bolívar, 2002, p. 4)

Esto es una pequeña validación más *cientista* -por si se quiere- acerca de la narrativa, elemento importante a la hora de posicionar socialmente una actividad intrínseca del ser humano.

En relación a las investigaciones narrativas, es necesario mencionar que nuestra intención es profundizar en este aspecto en el marco metodológico. Dando cabida además en relacionar características más metódicas y también, relativas al vínculo con las técnicas a utilizar en esta investigación; tanto el dibujo como la entrevista.

Narrativas de infancia

Sobre narrativas infantiles y también educación

“Y con mi hermano mayor íbamos de mala gana, pateando la escarcha, pensando que sería infanticidio encerrarnos en la escuela habiendo un día tan lindo con un sol gratuito que bebíamos a bocanadas.”

(Lemebel, 2012)

Hay escasas investigaciones de narrativas con niñas y niños aún, relacionadas a nuestros contextos políticos, sociales y culturales, pues entonces es también escaso el recorrido teórico que podemos realizar a este respecto.

Sin embargo, poco a poco el relato y la narración de acontecimientos, por parte de los niños y niñas, ha ido tomando fuerza y el interés de distintos profesionales y áreas de investigación, siempre bajo el alero de instituciones que buscan validar a estos sujetos desde el ámbito gubernamental e institucional.

Es necesario mencionar la relevancia de la narrativa en nuestra investigación, ya que es un elemento importante dentro de nuestro enfoque cualitativo compenetrándose con la visión del niño y niña como sujeto de derecho. Las narrativas las entendemos no como un esfuerzo del adulto por darle voz a los sin voz, más bien es un ejercicio que los propios niños y niñas ya manejan y que en la cultura adultocéntrica por diferentes motivos (intereses políticos, egoísmo, prevalencia del orden social jerárquico y asimétrico) no se toma en cuenta.

Por mucho tiempo, para hablar sobre infancia se utiliza la definición etimológica, la que nos envía al concepto latín *infans* que significa “el que no habla” (Agamben, 2004, p.48). Así comprendemos que además de invisibilizar al niño y niña como sujeto histórico, se le deja sin voz. Por esto deseamos rescatar las narrativas de la infancia, la que nos permitirá comprender desde las palabras y vivencias de los niños y niñas su imaginario.

Lo que buscamos al considerar las narrativas, es resaltar el discurso del sujeto que participa dentro de la investigación, “no es compartir la voz de una persona que la ha tenido callada; es escucharla activamente” (Amar-Rodríguez, 2016, p.979).

En una exposición realizada por Alicia Rey, relativa al lanzamiento del libro *Lenguajes y saberes infantiles*, se intenta confeccionar un resumen que muestra un panorama desde

perspectivas, relativas a las narrativas y los niños y niñas. Es bajo este sentido, es que en dicha presentación se mencionan como algunas conclusiones, lo que consideramos ideas centrales en la importancia de la narrativa, sobre todo en el mundo infantil como representación del mundo y diálogo con otras personas de éste. Se menciona entonces aquí:

“Que los niños construyen algunos rasgos de su identidad en los relatos.

Que el relato es un espacio para la reconstrucción de los contextos sociales, pues los niños muestran una gran sensibilidad al contexto que queda registrada en sus narraciones.

Que en sus relatos los niños y las niñas son sujetos que evalúan, que toman posición frente a los acontecimientos narrados utilizando las estrategias discursivas proporcionadas por la lengua.” (Rey, 2013, p.49)

Esto brinda información importante, ya que se está reconociendo de alguna manera u otra que, primero el relato del niño y la niña, como segunda idea se asume que gracias a los relatos, en la infancia se puede comenzar a construir y reconstruir identidad, por lo que nota un dejo histórico y social en el sujeto infante. Y como tercer punto se resalta la idea de la actividad argumentativa presente en el relato. Posicionando en un lugar mucho más a la par con los adultos, que se consideran socialmente en superioridad.

En una investigación sobre saberes infantiles, se menciona a Frédéric François, al establecer que este autor:

“plantea que el relato se encuentra en estrecha relación con la comprensión y el aprendizaje, con la validación del niño en su propio entorno y en relación con el otro y

con los otros, es un escenario en el que se ponen en juego diferentes habilidades cognitivas que presentan una imagen propia de la realidad.” (Santamaría y Bothert, 2011, p.67)

En otras palabras como se ha estado intentando defender, las narrativas permitirían la construcción de una identidad autónoma e independiente. Otorgando información significativa acerca del mundo; si se pretende validar como sujetos pensantes, reflexivos y opinantes a las niñas y niños.

2.3 Desarrollando el concepto de imaginario

Origen de Imaginario

El imaginario es un concepto que involucra a la sociedad, esto quiere decir que, se relaciona directamente con los individuos que participan y forman parte de ella. Es el reflejo del pensamiento colectivo, es la representación histórica de los sucesos. Según la etimología, la palabra en su significado más elemental se desglosa. *Imaginario*, proviene de la palabra *Imagen* que se origina del latín *imāgo, -inis*. Y, que significa; figura, representación, semejanza y apariencia de algo (Real Academia Española. 2001. Diccionario de la lengua española (22.a ed.).

Madrid, España: Autor.). Por tanto, en este sentido, imaginario significa una representación sobre algo, la idea que puede crearse, respecto de algo o de alguien.

Por medio del imaginario se construye y se reconstruye constantemente una comunidad, es lo que retrata la identidad de un grupo humano, su marca personal y, además el punto en el que convergen las ideas.

Imaginario en el ámbito social

“De la misma manera, el pensamiento es esencialmente social; cada una de sus manifestaciones es un momento del medio social; procede, actúa sobre él, lo expresa, sin ser reducible a ese hecho.” (Castoriadis, 1997)

El concepto de imaginario social es instaurado por el filósofo Cornelius Castoriadis y apunta más o menos a definir el imaginario como una representación política, histórica, y filosófica de la realidad, que no se desvincula del vivir en sociedad. *“Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico-social, está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello (...). Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica.”* (Castoriadis, 2010, pp. 186-187)

El pensamiento juega un papel importante dentro del imaginario, pues éste es, la manera de estructurar y manifestar el imaginario en los individuos.

Desde la sociología, bajo el paradigma comprensivo, se habla de la manera de vincular lo real con lo imaginario mediante la creación de simbolismos, que van surgiendo de las relaciones sociales que se dan cotidianamente y, de la forma de representar fenómenos significativos para las personas. *“De manera que la sociedad real no sería real si no existiera tejida de ciertos esquemas de representación significativa, de imaginarios, que, sin una entidad física, estructuran en cada instante la experiencia social y engendran unas determinadas prácticas sociales.”* (Carretero, 2005, p. 148)

Desde la antropología, el estudio de la infancia y, por sobre todo, de lo que piensan niñas y niños, ha ido tomando relevancia para el conjunto de disciplinas que se vinculan a las ciencias sociales. Muestra de ello lo plasma Colángelo (2003) pues posiciona su discurso desde la diversidad, es decir, que se piensa a la infancia como una otredad; si se piensa desde la diversidad se puede pensar la niñez como una categoría social. Una mirada puesta en la diversidad nos lleva a ver, en primer lugar, que eso que nosotros llamamos infancia no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos.

Si bien se considera que desde la antropología no hay mayor profundización en cuanto al campo metodológico y teórico, existen aportes a destacar en cuanto a la mirada que se tiene

socialmente sobre los niños; sobre la infancia, como un individuo distinto al adulto, dentro de la sociedad. Pero no por ello, fuera de una perspectiva adulto céntrica.

Imaginario y simbolismo

A priori, el imaginario, se tiende a definir desde la imaginación, desde los mitos, desde lo que se cree, respecto a algo. Se relacionan entonces en lo social; con lo simbólico y las ideas.

“el hombre, a través del recurso a un despliegue de una dinámica creativa que se cristaliza en un universo mítico-simbólico elabora un mundo imaginario que le permite compensar la insatisfacción provocada por las coacciones impuestas por una realidad desprovista de ensueño y que, al mismo tiempo, le permite dotar de un sentido a su existencia.” (Carretero, 2003, p. 103)

Como lo menciona Carretero, el ser humano mediante lo imaginario, intenta dar sentido y dilucidar fenómenos inexplicables, tanto de la naturaleza, como de comportamientos de los seres humanos; por ejemplo.

En este sentido, es que el imaginario, para efectos de esta investigación la asumimos desde una perspectiva social pero también personal; es decir, como lo establece más o menos Durkheim, y citado por Alméras.

“En Las Formas Elementales de la Vida Religiosa” (Durkheim, 1912). Se desarrolla la hipótesis de la dualidad de la conciencia, identificando por una parte estados personales que se explican enteramente por la naturaleza psíquica del individuo, y por la otra categorías de

representaciones que son esencialmente colectivas y traducen ante todo estados de la colectividad que dependen de cómo ésta está constituida y organizada - su morfología, instituciones religiosas, morales, económicas, etc.” (Alméras, 2001, párr. 4)

Durkheim, explica aquí, que la conciencia se constituye por dos aspectos: lo individual y lo social, que logran un entramado de naturaleza bidireccional; pues lo social no se antepone a lo individual, ni lo individual puede solo formar la conciencia colectiva, he ahí la dualidad a la que Durkheim hace referencia.

En Castoriadis “más bien se trata de la incesante y esencialmente indeterminada creación socio-histórica de instituciones, normas y símbolos que otorgan sentido al actuar de las personas” (Moreno y Rovira, 2009. p. 9). De alguna manera, se hace referencia al simbolismo, pero construido socialmente, y a partir de ello surge la explicación a las conductas de los seres humanos.

Bajo estas premisas y para efectos de esta investigación, asumimos el imaginario de niñas y niños tanto desde una perspectiva social, como de la formación de sus propias subjetividades. Pues si bien los niños y niñas construyen su imaginario respecto a un tópico (en este caso la escuela) con influencias de su entorno, su familia y lo que les es enseñado; son también fundamentales ante todo sus experiencias, pues con éstas, constituyen su identidad, que los hace ser sujetos autónomos y auténticos distintos de otro.

La imaginación y la fantasía

“Aún en la actualidad, la imaginación posee una valoración negativa, y sólo se le acepta como una vía para evadir la realidad por las grandes mayorías, con fantasías y ensoñaciones bajo relatos-iconos de poca significación y originalidad.”

(Cegarra. J, 2012)

Como aclara Rodari (2004), imaginación y fantasía son dos conceptos que desde hace algún tiempo se utilizan como sinónimos, pues atrás quedaron esos tiempos en que los filósofos las distinguían, atribuyendo la “fantasía” a los artistas, ligándola con la creación y; la “imaginación” a trabajadores manuales, dando un enfoque más práctico.

En relación a lo anterior y, en un afán de considerar ambos conceptos como similares, otorgándoles valor y relevancia; nos apoyamos en Vygotsky para definir aparentemente, desde lo cultural y social que:

“Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano.” (Vygotsky, 2009, p. 7)

Este autor insta que hay dos acciones humanas relativas a la conducta; están aquellas que se reproducen o repiten, pues ya se han vivido antes, por ende, en palabras simples sólo se

vuelven a ejecutar; y por otra parte Vygotsky (2009) menciona que el cerebro no se limita sólo a conservar y copiar experiencias pasadas; pues también tiene la capacidad de crear y almacenar nuevas experiencias a partir de hechos pasados, y combinarlos para que se originen unos nuevos. Bajo esta perspectiva creadora, define el concepto de **imaginación**.

Por una parte Vygotsky menciona que en términos vulgares la imaginación se entiende como lo irreal y lo ficticio, por ende carece de toda realidad. Pero en este mismo sentido, defiende la premisa de que la acción creadora está presente en toda acción cultural del ser humano. En relación a esta idea, entonces, toda creación humana ha sido imaginada e inventada. Se da un especial valor a la imaginación, en este sentido, ya que es la acción primera de toda conducta y creación de los seres humanos.

Reflexionando sobre las corrientes teóricas filosóficas de infancia de Lipman, se menciona que niñas y niños “Quieren interpretaciones simbólicas y no sólo literales. Por eso se vuelven a la fantasía, el juego, el folklore, y otras artes”. (Grau, Álvarez y Núñez, 2010, p. 181).

Otra vez se hace alusión a la importancia de la fantasía, como herramienta para darle forma a representaciones que sin este tinte simbólico, serían ajenas. El simbolismo que se otorga – ya sea a situaciones, sujetos, conductas, principios, etc., es trascendental; pues es la manera más significativa y llena de sentido que encuentran niñas, niños, y también los adultos para explicarlas, comprenderlas y darles vida.

Desde una tercera postura, apoyamos la teoría de que la fantasía no es lo irreal o inexistente, sino que es un instrumento primordial en la construcción de realidades; cuando en sus palabras establece:

“¿No existen acaso los sueños? ¿No existen los sentimientos por el hecho de no tener cuerpo? ¿De dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no los tomara, como de hecho hace, de los datos de la experiencia, ya que no entran en la mente más datos que los de la experiencia?” (Rodari, 2004, párr.10)

Se puede pensar, en relación a la cita anterior que es la imaginación (considerándose como fantasía) la base para la creación de la realidad de toda acción cultural; que surge desde la experiencia, pues es lo único verídico pero a la vez subjetivo y propio que tenemos. Bajo esta perspectiva se puede considerar como un concepto *real*.

Imaginario de infancia

“Las personas mayores nunca comprenden nada por sí solas y es cansador para los niños tener que darles siempre explicaciones”

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943).

Grau, Álvarez y Núñez (2010) mencionan que cuando los niños comienzan a hablar, surge también el proceso de opinar, razonar, ya que de esta manera evalúan situaciones mediante sus propios criterios y propósitos.

El imaginario social, para nuestro interés es relevante cuando considera al niño y a la niña como sujetos del ahora y no para un mañana; como hablantes por lo que pueden vivenciar, experimentar y narrar hoy, y no, para lo que se convertirán.

Imaginario de infancia, en pocas palabras, es lo que ellas y ellos piensan del mundo, como lo vivencian y cómo lo enfrentan, como lo relevan y más importante aún como lo significan, en relación a su rol de sujetos dentro de una comunidad. “Los significados que anhelan niños y niñas, deben ser descubiertos por ellos mismos, decantados de su implicación en el diálogo y la investigación. (Grau et al, 2010. p. 173)

La infancia en este sentido también se convierte en un tema de interés, pues de alguna manera parece intrigante el pensar que tienen niñas y niños. El enriquecedor diálogo que pueden brindar en su socialización estos agentes. Así como, los potentes sujetos participantes de sus propias investigaciones.

Nuevamente Colángelo (2003) establece que la preocupación desde la antropología por el punto de vista de “otro”, también abre la posibilidad de incorporar y hacer partícipes de distinto modo a los propios niños en las instancias de investigación y de intervención. A esto se refiere Nunes (1999) con su propuesta de una antropología interesada en interpretar el modo en que niños y niñas entienden el mundo y su sociedad.

Pone su atención en el quehacer de las y los sujetos infantes en la sociedad; es decir, desde la incidencia que tienen ellas y ellos, como agentes activamente sociales, dentro de su papel en la comunidad. Pareciera también que Nunes definiera de una manera breve, como se interpreta imaginario en niños y niñas.

Pretendiendo realizar reflexiones acerca de los postulados de Lipman y su filosofía para niñas y niños. Grau y compañía, establecen que “se preguntan por su propia identidad, por qué deben ir a la escuela, por cómo empezó el mundo, y cómo puede terminar, o qué hacer con sus propios apetitos y emociones.” (Grau et al, 2010, p.175). Haciendo hincapié en la capacidad y autonomía en la infancia, para formular, organizar y mostrar sus apreciaciones, sus pareceres, del sistema social y cultural en el que participan como un subgrupo social.

A su vez, estas autoras nos aportan, cuando mencionan en su texto que “Mead diría que los niños llegan a la escuela equipados ya con impulsos sociales que están esperando una ocasión para manifestarse, no son seres bárbaros que deben ser convertidos en seres sociales.” (Grau et al, 2010. p. 177) Pues dejan de manifiesto su visión de tomar a las niñas y niños como sujetos legítimos sociales, como ciudadanos, que desde incluso antes de ingresar en un sistema escolar, ya son agentes de opinión y participación en su núcleo social y cultural.

Si reflexionamos en el imaginario de infancia que van teniendo los otros sujetos que componen el entramado social en concreto; encontramos que a lo largo del tiempo se ha transformado pues: las ideas de los sujetos, sus formas de vivir y enfrentar cotidianamente la realidad, se adecuan al contexto histórico que van experimentando.

Esto repercute también en la infancia y en como los adultos se vinculan, actúan, consideran e imaginan a niños y niñas bajo el orden social actual.

“Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están modificando en forma inédita las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones.” (Carli, 1999. p.1)

Por otra parte, la modernidad, ha influido en la significación de infancia que da la sociedad, pues con ella vienen cambios en las relaciones sociales, en las acciones políticas, en la economía y por sobre todo en la educación y el sistema educativo imperante.

Estas transformaciones en la educación repercuten en los procesos históricos y políticos. Aquí la modernidad juega un papel importante pues se considera que la escuela (considerada como la institución educativa por excelencia) mediante sus procesos educacionales; es una herramienta de incidencia directa en la sociedad. Esto habla también, del “imaginario” que se tiene sobre la escuela y la función primordial que tiene dentro de la conservación de prácticas culturales y de una estructura social determinada, que se produce y, reproduce mediante la educación.

“En los proyectos de la modernidad la educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminara

el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial. Un imaginario del cambio cultural y social que favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso.” (Carli, 1999. p.3)

Podemos pensar también el imaginario de niñas y niños dentro de la escuela y no tan sólo en ella, sino en cómo es abordada en las prácticas educativas, esto es una cuestión que bien resume y plantea Gianni Rodari (2004):

“No se puede concebir una escuela basada en la actividad del niño, en su espíritu e investigación, en su creatividad, si no se coloca a la imaginación en el lugar que merece en la educación. Lo que implica que el educador animador cuenta entre sus tareas con la de estimular la imaginación de los niños, de liberarle de las cadenas que precozmente le crean los condicionamientos familiares y sociales, la de animarle a competir con ella misma, transformándose de imaginación que consume en imaginación que crea.” (p.15)

Teniendo en cuenta estos antecedentes, recalcamos el objetivo de la investigación presente: identificar los imaginarios y narraciones de escuela de niñas y niños de la primera infancia; pues es importante plasmar que para llevar a cabo dicho objetivo, nos posicionamos desde el enfoque de derecho, que asume al niño y a la niña como personas legítimas de derechos, y por ende principalmente a ser escuchados.

Identificar los imaginarios, y narraciones de escuela que poseen niños y niñas de entre 6 y 8 años que asisten a una institución educativa en relación a otros que no lo hacen y/o se encuentran en situación de calle.

“Un enfoque de derechos parte del principio de que todos pueden aprender y desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades. Esta concepción obliga a una mirada integral de los problemas que impactan sobre la infancia que impiden o tensionan la educación” (UNICEF, 1990, p. 16).

Podemos hablar entonces de niñas y niños bajo el enfoque de derecho, por medio de autores, artículos, tesis e investigaciones que emergen desde la valoración que se tiene por la infancia como un fenómeno social, político, filosófico y, psicológico propio e independiente de los adultos.

2.2.4 ¿Qué entendemos por escuela?

Constitución de la escuela

“La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos” (Orellana, 2009, p 53.)

A través del tiempo la educación se ha constituido como una práctica fundamental en el desarrollo de nuestra sociedad, siendo visto como una herramienta para perpetuar paradigmas y reproducir sistemas casi siempre impuestos. La escuela entonces se instala como el espacio físico, que es la expresión misma de la “civilización y la construcción de ciudadanía (Orellana, 2009). Nos hace sentido entonces la cita planteada al inicio, acerca de la elementalidad de la educación, siendo el aula el espacio físico donde se practican todas estas reproducciones de la que se hablan y en la cual históricamente , se ha reprimido y escolarizado a generaciones de niños y niñas.

Para poder hacernos una idea clara acerca de lo que entendemos por escuela, debemos remontarnos a los orígenes de ésta en nuestro continente. La escuela llegó a América de la mano del imperialismo de la época colonial, crudos y sangrientos años, caracterizados por las constantes luchas y matanzas de colonos españoles, sobre los pueblos indígenas que habitaban en la época. Pero junto con esta lucha que se plasmaba en el territorio, el colonialismo también se efectuó mediante la escuela y cimentó los orígenes de lo que hoy es nuestra escuela tal como lo

menciona Orellana (2009) “*en la lógica colonial, la escuela era el instrumento para conocer a dios para evangelizar al indio bárbaro, para evitar que los hijos de la iglesia se acercaran a una vida lasciva y profana*”. (p. 24). Es de esta manera que se introdujo a nuestro continente el concepto de “escuela”, a través de atropellos y abusos. La escuela se estableció como una institución encargada de iluminar a aquellos nativos que debían educarse para alcanzar a dios y encontrar la verdad, además es necesario aclarar que esta “escuela evangelizadora de la época colonial” no era de lo más democrática, por el contrario, “en el caso de las mujeres, no había un proyecto educativo específico que las incluyera, cuando podían acceder a ella, esta era solo un instrumento para perpetuar los estereotipos imperantes en la clase dominante”. (Orellana, 2009, p. 25) y qué decir de aquellos hijos de nativos y mestizos, para los cuales nunca existió ninguna política que los escolarizara, lo que demuestra el abandono que vivían por parte del estado.

Establecemos entonces, que durante los primeros años de la escuela en nuestro continente, ésta ya se estableció como una institución autoritaria y segregadora, la cual era utilizada por las clases más acomodadas del país, para “evangelizar” a través de una domesticación al nativo, en donde se reproducen los estereotipos ya impuestos y en donde la educación se ejerce a través del dolor para así incidir en la mente y cuerpo de los niños y niñas.

La no-escuela

“Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.” (UNICEF, 1990, p.14)

Comenzamos este apartado con esta cita, pues, aquí queremos referirnos a aquellos niños y niñas, que según lo que nos plantea la Convención de los derechos del niño, están siendo vulnerados en su derecho de ser educados. Hacemos mención específicamente al artículo 28, el cual, se refiere al derecho a la educación y su aplicación en el espacio escolar. Primeramente nos llama poderosamente la atención que este derecho este en estrecha relación con la escuela, entendiéndola como el único lugar válido para que los niños y niñas se eduquen, se plantea como la entrada a la socialización del individuo, la apertura al mundo social y el principal y único espacio en donde el niño y niña podría prepararse a “una vida adulta” como se señala. A partir de esto entonces nos preguntamos, que dirán los niños y niñas que hasta la fecha no reciben educación ¿Querrán ellos hacer valer este derecho como niño o niña?, ¿Qué concepto de “educación” es el que ellos (niños y niñas) tienen?, ¿Necesitarán asistir a la escuela, para recibir educación?

Así como en el párrafo anterior hacemos una breve reseña de cómo se llegó a constituir la escuela como la institución que actualmente conocemos, también consideramos pertinente hacer referencia a la situación actual que viven niños y niñas que no asisten a la escuela, para esto no valemos de datos entregados por el gobierno que nos dan una mirada de la situación actual, en cuanto a la escolarización en Chile.

“La cobertura educacional en Chile ha logrado llegar a niveles altos, especialmente en el nivel de la educación básica [...] se aprecian las altas tasas de asistencia con que cuenta la educación básica, que alcanzan al 91,9% de la población de 6 a 13 años en 2013 en el caso de la tasa neta” (Informe de desarrollo social, 2015, p. 36)

Como podemos ver en la cita anterior, en cuanto a cobertura, el gobierno ha hecho sin duda un gran trabajo, dado que la tasa de inasistencia a la escuela por parte de niños y niñas en la educación básica es de un 2,0 %, en comparación con el año 2009 en donde la tasa de inasistencia aumentaba a un 3,4 %. Nos parece interesante que para las autoridades el tema de la cobertura sea uno de los más importantes en cuanto a educación, tema que a su vez, ha predominado en las agendas de gobiernos anteriores. Creemos que existe una especial preocupación en este tema dado el fin reproductor de la escuela, entendiéndolo como una herramienta potencialmente útil para quienes quieren perpetuar el paradigma actual de la sociedad.

Como investigadoras nos parece interesante indagar en el imaginario que los niños y niñas tengan acerca de esta institución, que a nuestro criterio tiene una visión de ellos mismos, como materia prima para poder moldear al ciudadano ideal. Observar el objeto de estudio desde distintas perspectivas, favorece la multiplicidad de visiones, y además recoge las posturas e imaginarios de niños y niñas que muchas veces son olvidados por no pertenecer al sistema de educación formal financiado y garantizado por el estado. Como mencionamos anteriormente, es evidente que las cifras de niños y niñas sin escuela, ha disminuido considerablemente conforme ha pasado el tiempo y desde un tiempo a esta parte el debate de la infancia y la protección de sus

derechos ha evolucionado considerablemente; Aun así no fue siempre de esta manera. Así lo recuerdan los relatos que nos proporciona Baldomero Lillo en su Libro Sub Terra (Lillo, B. 1904) en donde se describe la dura realidad que se vivía económicamente en esos años y las precarias condiciones que tenían que soportar millones de familias que, obligados por las carencias económicas, enviaban a sus hijos al crudo ambiente laboral de las minas de carbón de Lota.

“Señor, balbuceo la voz ruda del minero en la que vibraba un acento de dolorosa suplica, somos 6 en casa i solo uno el que trabaja, Pablo ya cumplió los 8 años i debe ganar el pan que, como hijo de mineros, su oficio será el de sus mayores que no tuvieron nunca otra escuela que la mina” (p. 25).

En estos relatos se evidencia la dura pero cotidiana realidad que se vivía en esos años en nuestro país. Consideramos importante rescatar este tipo de relatos que dan un acercamiento de la escuela que perciben los niños y niñas que no asisten a esta institución, pero que como se observa en los relatos, sí la viven pero desde otra perspectiva, desde la práctica misma. Obligados a relacionarse en un mundo que claramente no es el propicio para un niño o niña, pero que sin duda alguna sirve como escuela para la vida. En la realidad mexicana, esta situación es mucho más común que en nuestro país, miles de niños y niñas no pueden asistir regularmente a la escuela por motivos económicos o sociales. Dentro de un reportaje llevado a cabo en ese país, se rescata la opinión de niños y niñas que no asisten a la escuela, y dentro de los motivos que ellos mismos señalan están “porque no había camión y además estaba muy lejos y era mucho dinero gastar” (Niños sin escuela, 2015). En Chile pareciera que esta realidad, ya no se vive, no

es común ver a niños y niñas en las calles y no asistiendo a la escuela, pero dados los datos que se mostraron, existe un número importante de niños y niñas que abandonaron la escolaridad para iniciar un proceso de educación, pero no en la institución formal, si no que de la misma experiencia de vida. Es este el relato que como investigadoras nos interesa relevar, comprender desde sus propios discursos y dibujos cuál es el imaginario en relación a la institución escolar.

En conclusión entendemos esta (no-escuela) como el espacio educativo, en el que se desenvuelven niños y niñas que no asisten a la institución educacional formal. Nuestra intención es indagar en estos espacios e investigar sobre su imaginario en relación a lo que ellos observan de la realidad escolar formal.

Escuela para la Reproducción Social

Para realizar un análisis del concepto que establecemos por escuela en estos días, se hace imprescindible citar el análisis realizado por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en su texto “La reproducción” (Bourdieu & Passeron, 1981). En esta los autores realizan un análisis de la escuela en donde destacan la importancia de la educación en el capital cultural heredado de los individuos, haciendo alusión a la importancia que tiene esta institución para el fin reproductor que tendría la sociedad.

Para los autores la reproducción está directamente relacionada con escuela y los procesos educativos, en su texto mencionan que “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia

simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 1981).

Se deduce entonces que el sistema escolar forma en las personas un proceso de adoctrinamiento que es la base de la reproducción cultural y social. El análisis que realiza el autor se centra fundamentalmente en el sistema escolar, el cual prepondera lo que el autor denomina “*habitus*” (conjunto de modos de ver, sentir, actuar de los individuos que son impuestos por un sistema de creencias arbitrario) aceptando una ilegitimidad de su propia cultura, en un espacio en donde se enseña la cultura de un grupo social determinado y, en donde el estudiante es tan solo un individuo que recibe pasivamente esta transmisión cultural, coartando la posibilidad de este de realizar reflexiones propias en cuanto a los conocimientos que se transmiten en la escuela.

Se fundamenta en este sentido que el sistema escolar forma personas adoctrinadas y en este adoctrinamiento se basa la reproducción cultural y social de la institución. Durkheim por su parte, realiza una lectura un tanto similar a la de los autores mencionados anteriormente; si bien, los análisis Durkheimianos de la educación se centran excesivamente en la socialización y en el complementario funcionamiento de los distintos ámbitos que conforman la sociedad, nos parece necesario, destacar ciertas posturas que inspiran análisis posteriores. Durkheim (1975) asegura que

“La educación no es (...) más que el medio a través del cual (la sociedad) prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia (...). La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado

todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen del tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (p. 52-53)

Al realizar esta aseveración Durkheim se aleja de todas aquellas teorías anteriores que sostenían un antagonismo entre el individuo y la sociedad (Kant y Mills), afirmando que el ser humano, al socializarse (que sería la función de la escuela) se personaliza e individualiza haciendo que el individuo y la sociedad, no se enfrenten si no que por el contrario sea la escuela el puente entre estos dos elementos. Esta teoría, marca especial énfasis en la tarea socializadora de la educación y haciendo de la escuela, la institución perfecta en donde se pueda “humanizar” como el mismo autor señala al individuo. Ahora bien, Bourdieu, mantiene en cierto sentido esta línea, sobre la arbitrariedad de la educación, no obstante se enfrenta con el autor posicionando su teoría como idealista y conservadora, sobre esto Bourdieu y Passeron (1981) afirman que:

“Estas teorías, como puede observarse en Durkheim, se limitan a extrapolar a las sociedades divididas en clases, la representación de la cultura y de la transmisión cultural... se fundan en el postulado tácito de que las diferenciaciones pedagógicas que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como propiedad indivisa de toda la sociedad” (p. 51)

Se entiende entonces que para el autor la educación es una práctica reproductora de las desigualdades existentes, lo cual nos hace mucho más sentido a la hora de entender la institución educativa y las prácticas que en ésta se realizan. El autor Bourdieu sostiene que estas prácticas se

naturalizan como resultado de una violencia simbólica que se efectúa principalmente en la institución educativa, dando con fuerza a los menos privilegiados de la sociedad (1999).

La práctica Educativa en el aula

Entendemos entonces que la escuela se ha constituido desde sus orígenes como un espacio de control y dominación de la sociedad, esto ha sido estudiado por diversos autores entre los cuales destacamos a Pierre Bourdieu con su teoría de la reproducción, en la cual asegura que la Escuela es la institución por excelencia de la reproducción del orden social establecido. Ahora bien, creemos necesario analizar las prácticas pedagógicas que llevan a cabo esta violencia simbólica como la denomina el autor.

Uno de los aspectos importantes a analizar es la relación que se establece entre el docente y el estudiante. Para Durkheim (1978) las relaciones pedagógicas o educativas son siempre relaciones de dominación en la que, de acuerdo a su definición de educación, éstas serían netamente de transmisión de contenidos, el maestro no va más allá de su función de enseñar y la escuela por tanto se define en un límite de enseñanza- aprendizaje.

“Cuando se miran las cosas como son y han sido siempre, salta a los ojos que toda educación es un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver, de sentir y de actuar a las que no hubiera llegado espontáneamente.” (Durkheim, 1978, p. 124)

Entendemos entonces que según Durkheim, al ser la educación el instrumento a través del cual se superpone el poder individual y asocial que somos al nacer, ejerciendo sobre el niño o niña una imposición y represión sobre sus instintos naturales, necesariamente la acción pedagógica no puede ser una relación armoniosa de diálogo educador – educando, si no que por el contrario, el autor la define como una práctica impositiva y de dominación de determinada cultura o forma de vida. Esta lectura que hace Durkheim de la práctica pedagógica misma, nos parece en cierto sentido bastante real, teniendo en cuenta que el docente, se posiciona social y naturalmente como una autoridad, éste posicionamiento, no es fortuito, sino que es fruto de años de entender el sistema escolar de esta manera.

Rockwell por su parte hace un análisis de la teoría de Bourdieu y de lo que serían las practicas pedagógicas, en este sentido afirma que “En este modelo, la eficacia de la acción pedagógica depende de la distancia que separa el “habitus” que tiende a inculcar la escuela del habitus primario” (p. 24)

Ahora bien a diferencia de Durkheim, quien naturaliza y justifica este proceso, Bourdieu realiza una crítica de esta misma situación. Afirma también que la escuela para cumplir su misión de reproducir sistemas dominantes, le otorga al profesor, la instancia más directa de transmisión cultural, la responsabilidad de formador y autoridad pedagógica.

El autor (Bourdieu, 1981) es categórico en señalar que “para que se pueda ejercer la acción pedagógica se necesita que la autoridad que la dispensa, sea reconocida como tal por aquellos que la sufren” (p. 63). Entendemos entonces que para el autor el carácter autoritario del rol pedagógico es algo que deriva de la institución educativa, según afirma Bourdieu, la acción pedagógica y la figura del profesor, es quien lleva toda la carga autoritaria de la teoría de la reproducción que plantean Bourdieu y Passeron en su texto la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1981) “La violencia simbólica es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas”. (p. 75)

En definitiva, podemos decir que en los procesos pedagógicos se pueden observar todas estas prácticas autoritarias y de control que busca la institución escolar. Entendemos también que la propia formación del docente, sigue este mismo camino de autoridad, y que en la propia práctica se evidencia este autoritarismo del docente. Nos parece sumamente injusto que todo el peso y carga que trae una escuela reproductora, recaiga en la figura del profesor, como el principal artífice de la reproducción. Por el contrario, optamos por adherirnos al pensamiento Freiriano de la educación, el cual nos da la esperanza de entender la profesión como un agente fundamental, no para la reproducción como lo propone Bourdieu, si no como un agente de cambio. Nos aferramos a la teoría de la reproducción porque entendemos que en esta se expresa la realidad que vivimos hoy en día como sociedad y es principalmente la forma de entender el sistema educativo. Es justamente el entender la escuela de esta manera la que invita a posicionarnos en la vereda pedagógica de Freire (2009) quien sostiene que “Es en ese sentido que insisto en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas”. (p. 16)

La escuela según los niños

Uno de los principales textos que rescatan aquellos relatos que dan vida a la escuela, es el de Rojas Flores (2010) que realiza un recorrido histórico de la infancia, pero contando la historia desde aquellos protagonistas que de alguna manera, pudieron vivir el proceso de la escuela y su llegada a nuestro país. Si bien es cierto, es necesario destacar que muchos de los relatos no son de niños propiamente tal pero nos dan indicios de cómo se vivía la escuela en esa época.

Sabemos que en la llegada de la escuela a nuestro país, la principal misión era la de civilizar al salvaje y uno de los relatos que hablan acerca de esto, es el de José Zapiola quien en sus *recuerdos de treinta años* se refiere a su experiencia como estudiante entre los años 1812 y 1814, en uno de sus relatos se señala que la escuela “era gratuita y a ella asistían niños de clase alta y de extracción social más baja” (Rojas, 2010, p. 50). Se menciona en el texto que los primeros años de la escuela estuvieron marcados por la influencia de la iglesia en la educación se señala que “Según el reglamento de una de las escuelas, al salir del establecimiento, los niños debían ir por la calle “con modestia y juiciosidad y si se encontrase algún eclesiástico se pasará al lado derecho y haciéndole reverencia pasará su camino” (Rojas, 2010, p. 52). Si bien, aunque se menciona que en las escuelas participaban niños de distintas condiciones sociales, esto está limitado únicamente a niños blancos. En la escuela de la época era común establecer roles entre los mismos niños, se menciona en una de las memorias que la vestimenta de los niños y niñas decía mucho en relación a su posición social

“los niños de la aristocracia eran enviados a la escuela vestidos con “un mameluco ‘crecedero’ de Mahón o diablo fuerte”, una “chaquetilla de duradera” y zapatos de cordobán. Esto ya marcaba un estatus al que no todos podían acceder, pero se estaba lejos del refinamiento en el vestuario de los niños de la clase acomodada, que veremos más adelante” (Rojas, 2010, p. 38)

Otro de los puntos que marcan este primer periodo de la escuela según el testimonio de los niños que tenían la oportunidad de asistir, es el castigo. Durante esta primera etapa, la escuela estuvo marcada por fuertes castigos para disciplinar a los niños quienes veían esta institución como un lugar para convertirse en personas de bien en un futuro. Observamos entonces que desde los principios de la escuela, esta visión del niño como sujeto en construcción está fuertemente arraigada. Aun así, eran dos los métodos preferidos a utilizarse durante el tiempo de la colonia y la posterior llegada de las ideas liberales en el sistema educativo en Chile “el grito y el látigo”. Entre los castigos que se mencionan en las memorias de infancia eran poner al niño de rodillas, encerrarlo en una pieza oscura, privarlo de recreo o salida y el guante (Rojas, 2010). Si bien es cierto que en la actualidad se ha avanzado mucho en temas de derechos de los niños; aún vemos en nuestras prácticas pedagógicas castigos como el dejar sin recreo, o los gritos para captar la atención y mantener el orden en la sala de clases.

Vemos como en la memoria de los niños en relación a la escuela, se comenzó presentando como una institución castigadora y que lo que busca es la civilización (control) del niño, cobra mucha relevancia entonces escuchar la voz de hombres que vivieron esta realidad como niños, y sus sentimientos con respecto a esto, así nuestra investigación aporta en este

sentido, en construir historia desde las voces e imaginarios de niños y niñas que viven la escuela en la actualidad y son protagonistas del proceso de aprendizaje.

Aun en este periodo, la asistencia a la escuela era principalmente de la aristocracia de la época. Si bien es cierto, con la llegada de los ideales liberales se inició un proceso de expansión de la educación con el fin de civilizar al pobre, tal como lo menciona Rojas (2010) “Desde muy temprano surgió desde la óptica estatal la preocupación por impartir educación primaria a las clases populares como una condición para civilizarlos y por esta vía modernizar al país” (p. 167). La asistencia a la escuela de estos niños era muy baja, por motivos de trabajo (muy común entre las clases más desfavorecidas de la época) o bien por las situaciones de discriminación que reproducían las relaciones de sometimiento y servidumbre que se vivían.

“Los medios escritos de la época se refieren a las tareas que les asignaban a los niños pobres en algunas escuelas: “[...] éstos son comúnmente los que sirven, los que barren la escuela, los que acarrear el agua, los que suelen consagrarse a trabajos forzados en la casa del preceptor.” (Rojas, 2010, p. 170)

Volvemos a pensar en lo que Bourdieu plantea acerca de la Educación para la Reproducción, según los relatos de los propios niños, la escuela es desde sus inicios un espacio ideal para la legitimación y la permanencia del status quo de la sociedad. En la práctica la escuela se estableció como una institución encargada de civilizar al pobre, entendiendo esto como una civilización que permita que se mantenga el orden social. Así lo comprueban los relatos de dos mujeres que ya en los años 20, recuerdan sus vivencias como estudiantes, la primera de ellas, Clara, recuerda.

“Las niñas de ese hogar, de distintas edades, estaban encargadas del aseo y de hacer la comida. “En ese tiempo se veía como natural, pero ahora me da mucha rabia cuando me acuerdo, porque nosotros pagábamos nuestros estudios en el colegio. A ellas las recibían no más. Nosotras hacíamos nuestra cama, nos daban baño una vez a la semana con suerte. Las niñas [del hogar] iban llenando las tinas. No había duchas. Ellas no iban a clase con nosotras, era aparte. No sé si les hacían clases. Era el mismo edificio, pero aparte. En ese tiempo uno no se daba cuenta.” (Rojas, 2010, p. 350)

Aun cuando en esos años, La ley de instrucción primaria hacía que el tema educacional estuviera dentro de las prioridades del gobierno de ese entonces. En los relatos que realizan mujeres que vivieron como niñas la escuela en esos años, se demuestran los fuertes rasgos reproductores que mantenía la escuela, el hecho de que en los colegios particulares, las niñas pobres estuvieran encargadas del aseo del hogar, hacía que se reprodujeran las clases sociales que existían en ese momento. Así también lo relata Cristina Gallardo en el texto de Rojas Flores (2010) quien recuerda su experiencia en una escuela particular de Santiago “Hacían levantarse a las internas a las cinco de la mañana a pelar papas. Así... una cantidad de papas. Para que decir como brillaba el piso de la iglesia y todo, todo lo hacían las internas.” (p. 350)

En definitiva los relatos, nos muestran una escuela castigadora, reproductora y homogeneizadora, que desde sus orígenes se demostró hostil para recibir a los niños y niñas, consideramos que en relación a esto es que nuestra investigación tiene la capacidad de aportar, en la relevancia que le damos realmente a la voz de los niños en nuestro país, entendiendo que tras años de una historia que veía al niño o niña como una propiedad y como un sujeto en

desarrollo, quien no era capaz de opinar ni tomar decisiones, la escuela, no ha sido más que una institución que se ha encargado de remarcar aún más esta posición social del niño(a).

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1.1 Enfoque metodológico

Tomando en consideración los aportes teóricos, es el momento de definir la metodología con la que realizaremos nuestra investigación. Para ello debemos conocer que “el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación” (Taylor & Bordan, 1987, p.15). Sabemos que no existe una forma única de realizar una investigación, es por ello que, ahora se propone la que creemos es la más idónea con nuestra problemática. (Fig. 1)

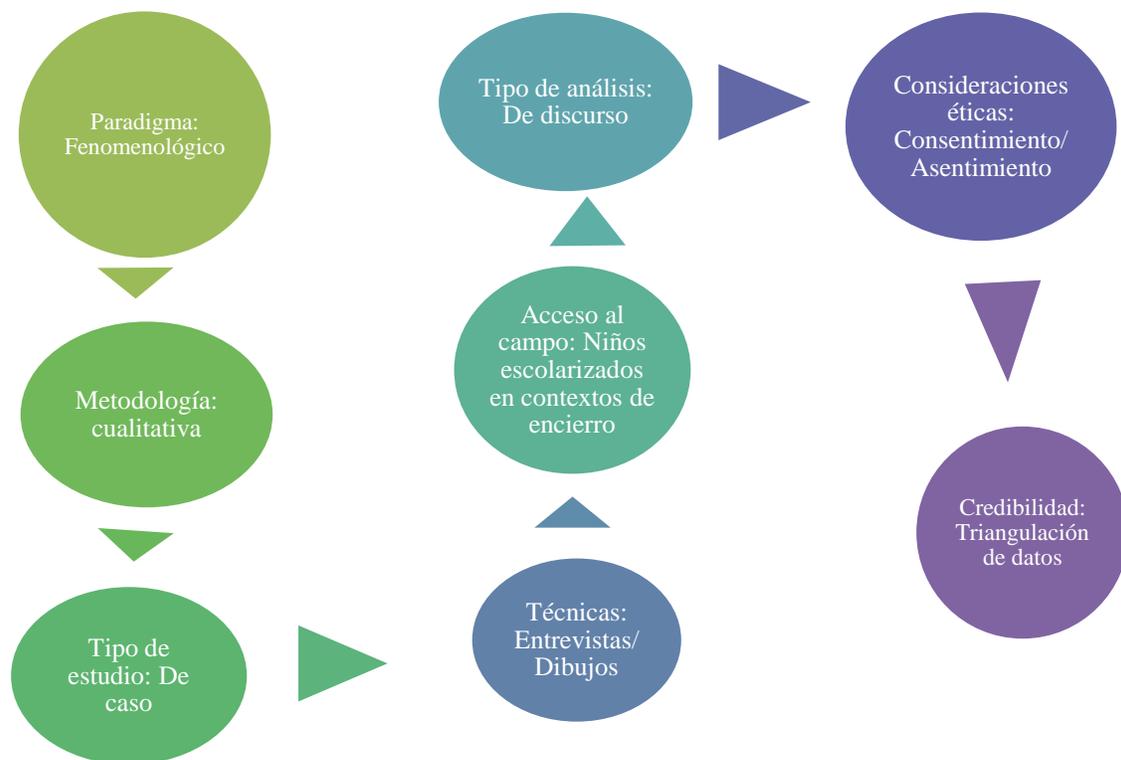


Fig. 1: Diseño metodológico

Tenemos en cuenta que nuestro objetivo no es definir un tema, o buscar los hechos, los *por qué*. Más bien se trata de conocer y comprender desde la perspectiva de los propios sujetos. No pretendemos instaurar verdades, sino entender la realidad desde la propia perspectiva humana, en este caso, los niños y niñas que participan de la investigación. Por esto definimos como perspectiva teórica para la investigación: la Fenomenología, que según el libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Taylor & Bogdan, 1987) la persona que se interese por esta perspectiva “busca comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (p.15). Bajo este enfoque, definimos nuestro paradigma como fenomenológico, ya que la producción de datos será definida por las propias personas

involucradas: sus dibujos, sus experiencias; y sus palabras serán la riqueza de la investigación. Claro está, que el propio investigador debe tener características que respalden este método, dentro de las cuales consideramos las dos que explicitamos a continuación, como esenciales:

- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o la “moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se les ve como iguales. Así la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del “paranoide”, tanto como la del psiquiatra. (Taylor & Bogdan, 1987, p. 21).

Es decir, que la investigación cualitativa nos permite conocer a la persona desde su propio discurso. Por eso, establecer desde un comienzo los conceptos que vamos a estudiar, sería contradictorio con nuestro enfoque, más bien, los conceptos se van refinando a medida que la investigación se va desarrollando. (Banks, 2010)

3.2 Alcance de la investigación

En este mismo sentido es que establecemos que la línea del enfoque cualitativo que mejor se acerca a nuestra investigación es la de comprender. Pues como se define en Rodríguez, Gil y García (1996): “Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad.” (p.12)

Bajo esta premisa, la comprensión de las experiencias de los sujetos participantes en nuestra investigación, es trascendental, pues son ellos quienes crean, construyen y otorgan información y conocimiento que a la larga se convierte en una realidad significativa para ellas y ellos. Que nos queda a nosotras como investigadoras entonces; el hecho de procurar comprender dichas realidades, ya que es el paso primero en las investigaciones cualitativas; pues nos enfrentamos a otras personas. Nos cooperan en esta definición también Sampieri, R. – Fernández, C & Baptista, P (2010), al establecer que:

“El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (p. 364)

3.3 Tipo de estudio

Como ya lo hemos mencionado, nuestro interés por el problema de investigación es comprender el imaginario de infancia que poseen los niños y niñas sobre la escuela. Por esto, creemos que el tipo de estudio que mejor nos aporta en la investigación es el estudio de casos, ya que “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos.” (Stake, 2007, p. 11). Por esto lo creemos pertinente, ya que nos permitirá profundizar el discurso de los niños que participarán. Más allá de realizar un estudio global sobre los niños que participan en la educación chilena, buscamos investigar la globalidad de la persona, su contexto, su discurso e imaginario y, éstos no podrían ser investigados si no se realiza desde una mirada más personal sobre el propio individuo.

La riqueza de este estudio está en la experiencia de los niños y niñas al dar a conocer desde su punto de vista lo que perciben de la escuela. Por esto como se plantea en el objetivo de la investigación, no deseamos comparar sino que más bien, identificar y dar a conocer las narrativas presentes en sus imaginarios; creemos que es suficiente valor para reivindicar el discurso de la infancia en nuestra sociedad actual.

3.4 Triangulación de datos

Para lograr el sustento necesario en nuestro marco metodológico, y lograr la credibilidad antes mencionada. Es que recurrimos a la triangulación por recolección de datos. La cual “Se considera como el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación.” (Valencia, 2000, p.7)

Las técnicas, utilizadas como fuentes de datos, que para esta investigación nos permitirán recoger información son: Entrevista semiestructurada y técnica visual: dibujo.

“Siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos. En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos.” (Sampieri, R. – Fernández, C & Baptista, P, 2010, p. 439

Como se menciona en el párrafo anterior, el tener mayor variedad de métodos para recoger datos, creemos que permite mayor profundidad y extensión en la información que se puede lograr. Además estas técnicas, aportan desde distintas formas; con las entrevistas pretendemos lograr holgura en los discursos de niñas y niños, en su lenguaje verbal y, como manifiestan sus pensamientos, cuando se les da la oportunidad de expresarse y opinar. Junto a

ello, las imágenes reflejadas en dibujos, para nuestro caso, nos permiten mostrar todo lo que no dicen, pues es una manera más libre y propia de manifestarse.

3.5 Universo de estudio

Es importante detallar los sujetos que consideramos para llevar a cabo nuestra investigación; esto es la muestra, que se define como “una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación socio estructural, que se somete a investigación científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo.” (Navarrete, 2000, p. 166)

A continuación se presenta en la **tabla 1**; los criterios y fundamentos de la selección del muestreo, que consideramos es apropiada para ayudar a responder a nuestra pregunta investigativa **¿Qué imaginarios y narrativas de escuela tienen niños y niñas de entre 6 a 8 años, que asisten a una institución educativa en contexto de encierro?**

Tabla 1: Criterios y Fundamentos de la selección del muestreo

Criterios	Fundamentos
1. Selección de niños y niñas de seis a ocho años que asisten a la escuela municipal.	<p>Las elecciones de las edades las consideramos adecuadas para nuestra investigación, pues en estas edades (6 a 8 años) las y los sujetos, ya tienen una experiencia anterior del sistema escolar, por lo que pueden brindarnos, información más amplia de la temática. Además, consideramos pertinente analizar un rango etario que este en directa relación con nuestro campo profesional, como lo es la primera infancia.</p> <p>En relación a la elección de una escuela municipal, creemos por una parte, que el foco de nuestra carrera es la educación pública pues entonces, es interesante ahondar desde esta perspectiva, en un campo que luego será cotidiano para nosotras. Por otra parte, las escuelas</p>

municipales, representan de alguna manera, una vía del Estado chileno de “responsabilizarse” de la educación formal, como se menciona en un documento realizado por la Biblioteca Nacional Digital “La preocupación por educar y al mismo tiempo disciplinar a las clases populares a través del desarrollo del sistema educativo, se convirtió en una política estatal de largo aliento que se mantuvo durante todo el siglo XIX.” (BND, 2015).

Creemos interesante además, indagar en los imaginarios que puedan tener de las escuelas, tanto niñas como niños, entendiendo la carga que conlleva ser mujer en nuestro país.

Asumimos con esto, que en materia de género, la escuela desde sus orígenes se ha constituido como una institución machista, es por esto que imaginamos que los

	<p>discursos que puedan emanar de las niñas acerca de su escuela, nos afirmen o refuten esta suposición y en comparación con las narraciones y dibujos de niños enriquezcan nuestro estudio.</p>
<p>2. Selección de centro SENAME en contexto de encierro</p>	<p>Hemos seleccionado un contexto de encierro por los múltiples contextos educativos no formales que existen actualmente, entendiendo éste, como uno de los que se entrega para la infancia vulnerada de nuestro país pues, comprendamos que en este contexto de encierro, se encontraran discursos de niños con experiencias que no son favorables para un desarrollo físico,</p>

emocional, intelectual y psicosocial. Por ende, entendemos en el discurso que se plantea es que el niño será resguardado en ese espacio de encierro.

Nos parece interesante dar a conocer la voz de los niños y niñas que en la cotidianeidad permanecen bajo la tutela del Estado, ya que a pesar de la opinión social a la que están expuestos, son invisibilizados en cuanto a reales políticas, intereses y opiniones, que en vez de preocuparse, podrían ocuparse de los conflictos educativos que experimentan los niños, niñas y adolescentes que residen en estos contextos de encierro.

En el CREAD (Centro de Reparación Especializada de Atención Directa) Galvarino, la educación escolar a la que acceden los niños y niñas que no asisten a colegios externos, supone similares

condiciones a cualquier escuela municipal que funciona en el país. Sin embargo, buscamos que esta semejanza o contraste con la escuela exterior se vea reflejada en los discursos que otorguen los niños y niñas participantes de esta investigación.

Consideramos importante posicionar el discurso de estos niños y niñas, para lograr en un futuro la incidencia de ellos mismos en una escuela que este diseñada para los diversos contextos, en específico, el contexto de encierro.

3.1.6 Técnicas de producción de datos que se proyectan aplicar en Seminario de Título

En nuestra búsqueda por descubrir el imaginario que poseen los niños de escuela, encontramos las técnicas más adecuadas para que el sujeto pueda expresar su mundo interior; entre estas técnicas se encuentran el dibujo y la entrevista semi-estructurada; ahora bien, proponemos estas técnicas ya que consideramos que el dibujo, nos permitirá, como

investigadoras, adentrarnos en el mundo interno de cada sujeto y le permitirá al niño o niña expresarse de una manera familiar. Según Viadel, R:

“Las características formales de los dibujos infantiles. Desde el momento en que comenzó a considerarse el dibujo infantil no tanto como un cúmulo de errores o defectos sino como una forma de expresión propia del niño, acorde y consonante con su manera peculiar de ser y concebir el mundo, los investigadores se interesaron por determinar cuáles eran los rasgos definatorios y característicos de ese lenguaje” (Marín, 1988, p. 6-7).

Por su parte consideramos que la entrevista semi-estructurada nos otorga mayor libertad a la hora de dialogar con el sujeto de estudio, permitiéndonos entablar más que una entrevista, una conversación con el niño(a), que aunque está guiada por ciertos tópicos que como investigadora nos gustaría abordar, le da a los entrevistados la posibilidad de explayarse en relación a las temáticas que propongamos; por esto, las técnicas que utilizaremos para producir los datos serán dos: la entrevista y los dibujos.



Fig 2: Mapa conceptual de las técnicas de producción de datos que se llevarán a cabo

4. TÉCNICAS DEL ESTUDIO

4.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

La entrevista que llevaremos a cabo está enmarcada en un estudio cualitativo, resaltando la subjetividad de los participantes, relevando la voz de los entrevistados. Buscamos comprensión de fenómenos y no explicaciones de estos. Por ende realizaremos una descripción de la entrevista semiestructurada, que, según Casanova (1999), se define de la siguiente manera:

“Semiestructurada, en la que se sigue el cuestionario preestablecido, pero con la flexibilidad suficiente para modificar las preguntas que se considere necesario en función de las respuestas recibidas. De este modo se optimiza el resultado de la entrevista, pues permite

profundizar en aspectos imposibles de prever por el entrevistador hasta no haber recibido determinadas contestaciones. Es el modelo más común, por ser útil para alcanzar la información necesaria y posibilitar, además la flexibilización del planteamiento para llegar a profundizar en las cuestiones que sea preciso.” (p.139)

Este tipo de entrevista, nos otorga mayor flexibilidad al momento de realizarla, ya que, teniendo una serie de preguntas preestablecidas, nos permite incluir la espontaneidad que pueda darse en el contexto de entrevista, sobre todo si se desea aplicar con niños. De esta manera, damos espacio a nuevas preguntas que puedan surgir en el contexto, a partir del discurso emergente.

Entonces, utilizamos esta técnica para obtener desde su propia voz, lo que el niño o niña piensa, entiende y reflexiona sobre el tema “escuela”. Para esto, debemos prestar atención a ciertos elementos que permitirán el desarrollo idóneo de la entrevista.

- A diferencia de la entrevista estructurada, se desarrollan en una situación *abierta*, donde hay mayor flexibilidad y libertad.
- La entrevista parte de un *propósito explícito*: aunque es necesario conversar previamente de temas intrascendentes para la investigación (¿cómo has estado?, ¿vives sólo? Etc.), no debemos olvidar el foco, en este caso, la significación que el entrevistado posee de la escuela.
- El entrevistador debe ofrecer una y otra vez explicaciones al informante: es decir que en todo el transcurso de la entrevista se debe propiciar al entrevistado respuestas de sus

posibles dudas. De esta manera se evidencia la relación de aprendizaje mutuo, en donde ambos aportan al otro con su experiencia. Además de otorgar claridad en las decisiones del entrevistado. (¿te queda claro de qué se trata esta entrevista?)

- Expresar interés e ignorancia de parte del entrevistador: en la entrevista será la persona que en todo momento estará interesada en lo que plantea su interlocutor. Propiciando un entorno que permita seguir preguntando, así estimular al informante para entrar en detalles que le puedan resultar interesantes. Que el entrevistado se sienta escuchado es un factor clave en esta propuesta. (Rodríguez et al. 1999)
- Además de preocuparse de la comunicación verbal, el entrevistador debe prestar suma atención a la comunicación no verbal, es decir, debe poseer un talento especial para convencer al entrevistado de que se quiere oír y tomar en serio lo que sólo él tiene que contar y expresar. (Ruiz, 2012, p.174)

Por último, la entrevista que realizaremos debe considerar ciertos procesos para preservar su credibilidad, es decir, que se debe prestar atención a:

- El proceso *social* de interacción interpersonal: entrando en esta categoría la comunicación verbal y no verbal. Debemos recordar que en la entrevista es un proceso de interacción en donde se efectúa un intercambio de sensaciones, significados, interpretaciones, etc. De las que se debe tener en cuenta al momento de realizarla.
- El proceso *técnico* de recogida de información: en este criterio se considera la información en sí que el entrevistado entrega; las preguntas y respuestas, por ejemplo,

deben ir en un orden específico, por ejemplo las más generales serán antes de las más específicas. En este punto también se considera la preparación de la entrevista antes de realizarla.

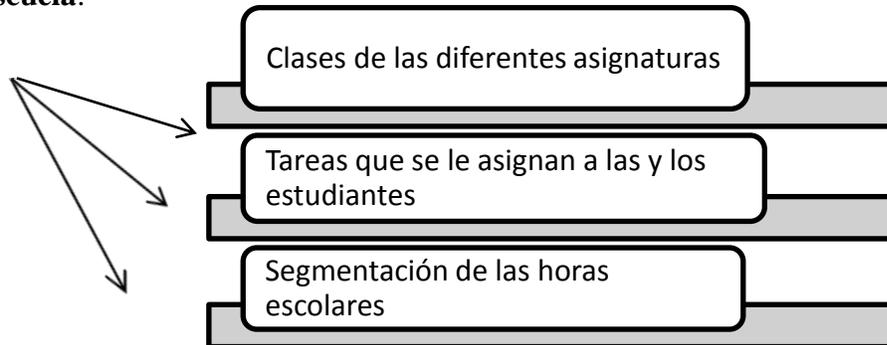
- El proceso *instrumental* de conservar la información grabando la conversación: en este proceso es indispensable conversar con el informante que para abordar la entrevista y realizar un mejor análisis de la información, se grabará todo lo que conversamos. Además, la grabación permitirá que la espontaneidad de la conversación siga su curso, a diferencia de la toma de notas por parte del entrevistador, “la toma de notas durante la conversación acarrea consecuencias no menos graves al entrevistador que, obligado por ellas, pierde la atención a su conversación, se aísla del entrevistado perdiendo intimidad, y rompe el ritmo de una conversación fluida y cómoda.” (Ruiz, 2012, p. 188)

Propuestas temáticas para abordar la entrevista

Como forma de anteceder a las preguntas orientadoras de esta técnica; se nos hace necesario definir y plasmar ciertos tópicos (por ahora), a ser considerados al momento de llevar a cabo la entrevista semiestructurada en el proyecto de investigación “Imaginarlos de escuela: Narrativas de niñas y niños”.

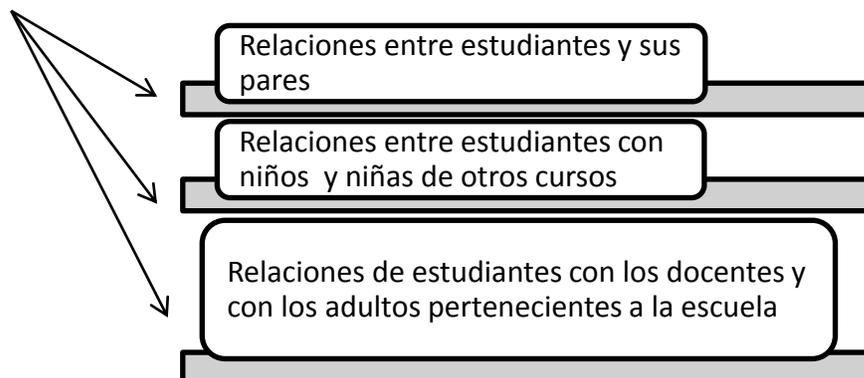
A continuación se hace una breve explicación, relativa a los diálogos y discusiones que surgen por parte de las investigadoras, en torno al tema principal de la investigación: La escuela.

Rutina de la escuela:



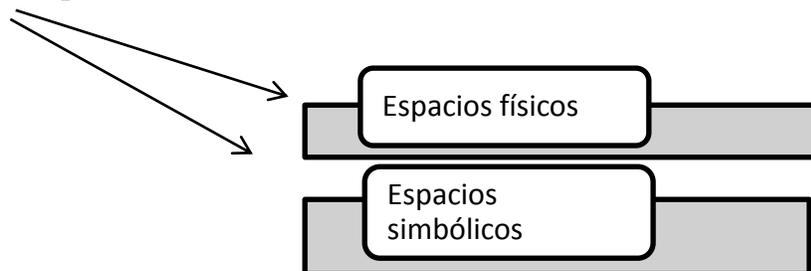
Estos tres ámbitos nos parecen relevantes a la hora de contextualizar y dibujar un escenario panorámico de las prácticas pedagógicas y no pedagógicas, que se desarrollan de manera cotidiana en la escuela. Y que dicen relación con instancias rutinarias en las que deben participar y, a las que deben también de manera permanente responder las y los estudiantes, al ser parte del sistema escolar tradicional.

1. Relaciones en la escuela:



Por otra parte, se hace relevante ahondar en las relaciones interpersonales que se llegan a conformar en el espacio educativo, pues son fuerte la influencia de los roles dentro la de escuela, del comportamiento de los estudiantes en esta institución y también de la relevancia o no que tiene ésta dentro del cotidiano vivir de las niñas y niños. Entendemos que uno de los principales motivos por lo que los padres envían a sus hijos a la escuela es para que establezcan relaciones en la misma, ya sea con sus pares o con otros adultos que convivan con los niños y niñas en el espacio educativo.

Espacios en los que conviven estudiantes



Llamamos espacios físicos a los lugares estructurales que puedan ser significativos para los y las estudiantes entrevistados, por ejemplo sala, baños, casinos, patio, entre otros. Lo que puede aportar en la mirada que tienen respecto de su escuela. Por otro lado, llamamos espacios simbólicos a todas las instancias que pueden representar importancia, tal como el recreo, el almuerzo, juegos, entre otros. Lo que hace adentrarnos en una situación mucho más interna y personal de las y los niños sujetos de esta investigación. Consideramos importante guiar la

conversación a estos dos focos, ya que en múltiples estudios se ha aludido a la importancia que supone el espacio físico y simbólico en los imaginarios de niños y niñas. Foucault habla de ello en su libro *Vigilar y Castigar*, en donde se pregunta “¿Puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?” (Foucault, 2002)

Se hace entonces necesario el cuestionamiento acerca de la concepción del espacio físico y simbólico de la escuela; y que dicen relación con instancias rutinarias en las que deben participar y, a las que deben también de manera permanente responder las y los estudiantes, al ser parte del sistema escolar tradicional.

Teniendo un breve escenario de los temas que puedan desarrollarse en la entrevista, es que a continuación plasmamos las preguntas y/o temas orientadores de la entrevista semiestructurada. (Revisar Anexo 1).

4.2 El dibujo

La segunda técnica que utilizaremos para realizar esta investigación pertenece al ámbito de metodologías visuales, en ella podemos encontrar la fotografía y el dibujo. En este caso, nos centraremos en utilizar el dibujo, ya que en nuestra búsqueda por identificar el imaginario de escuela que poseen niños y niñas, no debemos olvidar la cercanía que tiene el dibujo con el imaginario, ya que como menciona Vigotsky (1990), “la imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se va acumulando y aumentando paulatinamente con profundas peculiaridades que la diferencian de la experiencia del adulto”. (p.18)

Este acercamiento al imaginario del niño que se busca obtener mediante la creación del dibujo, es limitado, ya que, es el adulto el que está guiando de cierta manera el tema de la investigación y del dibujo. Sin embargo debemos reconocer que el ejercicio de creación por parte del niño, es el que otorga al dibujo un valor significativo para el posterior análisis. Vygostky (1990) Imaginación, creación y realidad, son elementos que se vinculan en el dibujo infantil, destacando que la realidad es la que da material para la imaginación del niño, decantando en la creación.

“el dibujo es una impresión mental de un lugar o un objeto y no sólo el resultado de una observación visual; es una representación y no una reproducción y por lo tanto, caben las experiencias, sentimientos, emociones, recuerdos y deseos.”(Ortiz, Prats y Baylina, 2012)

Esto le da la validación al dibujo como técnica de recolección de datos para la investigación, pues involucra la experiencia que posee el niño sobre un determinado tema, en

este caso, hablamos de escuela; si es un niño que va a la escuela, podrá según su experiencia, dibujar y relatar cuál es el significado que tiene para él.

Nuestro interés por incluir el dibujo en nuestra investigación, proviene de diferentes motivos, algunas razones están ligadas al placer que como adultos involucrados con la infancia, nos produce admirar las obras que realizan niños y niñas. Sin embargo, el interés continúa, al visualizar en el dibujo un contenido empírico de proyecciones del propio autor.

“constituyen un índice de los fenómenos más generales de la vida humana. Pueden considerarse como expresiones de nuestra búsqueda de orden en un mundo complejo, como ejemplos de comunicación, como índices del tipo de sociedad en la cual vivimos, como signos de desarrollo intelectual, como reminiscencias de nuestras pérdidas inocencia e inspiración.” (Goodnow, 1979. p.13)

Históricamente los dibujos han acompañado a la humanidad: desde animales en las cavernas hasta jeroglíficos, mapas, entre otros. Lowenfeld (2008) en su libro *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*, alude a estos datos, mencionando que en toda época de nuestra sociedad, los humanos nos hemos expresado a través del arte:

“Y, aún más importante, todas las personas han trasladado pensamientos y emociones a algún tipo de forma artística. El arte es una actividad personal y satisfactoria en cualquier edad, porque, aunque las artes son responsables de una mayor concienciación del mundo exterior, son también las artes las que dan salida a las emociones, las alegrías y los temores de la vida.” (p.20)

Además de esto, mencionamos el aporte del dibujo para el desarrollo del niño en el ámbito educativo, y con esto no queremos caer en la moralidad, más bien nos referimos al proceso de construcción por el que pasa el niño al realizar un dibujo, en el que agrupan elementos de su experiencia para poder crear algo nuevo; Vygostky (1990) en el proceso de selección, interpretación y reforma de estos elementos, los niños nos proporcionan más que una pintura o una escultura, nos regalan una parte de sí mismos: una revelación de cómo piensan, sienten y ven.

Es necesario recalcar el enfoque de agenciamiento del niño, es decir, la mirada que se tiene del niño como agente de cambio, como sujeto con voz propia, y que como adultos debemos otorgar los espacios necesarios para reivindicar la participación social que por mucho tiempo se anuló. Reconocemos pues, que los niños son expertos de su propia vida, y por eso, saben identificar sus intereses y comprender el mundo desde su propia subjetividad.

Sería bastante inconsecuente e irrespetuoso de nuestra parte como investigadoras, no considerar la narrativa que acompaña a cada dibujo, ya que, se necesita no tan solo del recurso visual para analizar la imagen, también es necesaria la voz que la acompaña. Olga Grau (1997) cita a Barthes en su texto, “El relato está presente en todas las épocas, en todo lugar, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad” (p.152)

Queremos mencionar, el sentido de reproducción/creación que tiene el dibujo, esto por poseer elementos de la experiencia en su construcción. Lo que el niño ha vivido es de lo que puede hablar, o dibujar, por ende, se puede pensar en el dibujo como una reproducción de algo que ya existe en la realidad. Con esta afirmación, excluimos la visión que plantea Vigotsky

(1990) y a la que adherimos, ya que pensamos existe un proceso combinatorio en donde los niños mezclan la realidad con la creación, lo que ya está con el aporte personal. Es decir, los dibujos son más naturales que imitativos.

“El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas formas y planteamientos... a fin de cuentas, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural, posibilitando la creación artística, científica y cultural.”(Vigotsky, 1990, p.10).

Reconocemos pues, la riqueza de esta técnica en su sentido artístico, como parte de la expresión del ser, que buscamos salga a flote en esta investigación, de una manera amena, no violenta ni invasiva.

Pensamos que esta técnica nos permitirá acercarnos más a la infancia. Si pudiéramos entender mejor este mundo infantil, resolveríamos mejor los problemas que los atañen, teniendo una comprensión mutua entre nosotros y ellos.

4.2.1 Categorías a observar en el dibujo

En la medida que los niños y niñas se desarrollan, van cambiando su forma de dibujar, esta situación ha desencadenado que diferentes personas se interesen por organizar esta información. En este sentido podemos decir que los dibujos tienen de algún modo un carácter predecible. Pues son varios los autores que establecen ciertos parámetros de análisis de dibujos. Tal es el caso de Decroly, que a priori, nos presenta algunas categorías que considera importantes para esta metodología. “El Dr. Decroly ha intentado precisar la naturaleza de los diversos elementos que entran en la confección de los dibujos. Estos elementos son: la noción de dirección en el plano, las proporciones, la sucesión de los planos, la perspectiva.” (Segers, 1985, p.393)

Ahora bien, consideramos en esta investigación, desde Lowenfeld, con su aporte en la pedagogía y la psicología, las siguientes fases de análisis del dibujo, relativas a las etapas biológicas en las que se encuentran los sujetos. Estas fases están definidas de la siguiente forma:

- Fase de garabateo: son los trazos aleatorios, que pueden tener organización entre sí mediante el niño crece. Esta fase se presenta hasta los 4 años aproximadamente, teniendo en cuenta un nivel mayor de organización.
- Fase pre esquemática: en donde suceden los primeros intentos de representación, por ejemplo, cuando los niños realizan figuras humanas y éstas no tienen torso, además de dibujar elementos del entorno, árboles, casas, etcétera. Esta fase se encuentra entre los 4 y 7 años.

- Fase esquemática: dura desde los 7 hasta los 9 años aproximadamente, en esta fase, los niños pueden manifestar un concepto formal definido, es decir, sus dibujos son descriptivos, repitiéndolos habitualmente con pocas variaciones. Aquí ya poseen una adaptación al espacio de una hoja, considerando una línea base, perpendicularidad, relación entre los elementos, entre otros. (Lowenfeld, 2008, p.59)

Es en esta última fase en la cual, predecimos se clasifiquen los dibujos de nuestra investigación, debido a la edad de los niños y niñas que participan.

Con la finalidad de orientar la interpretación que como investigadoras daremos a los dibujos de los niños y niñas; es que se nos hace necesario definir ciertas categorías que tomaremos en cuenta a la hora de llevar a cabo esta técnica en el proyecto de investigación “Imaginarios de escuela: Narrativas de niños y niñas”.

A continuación se presentarán las categorías y se detallará en que consiste cada una de ellas, de esta manera se transparentará el análisis de la técnica dándole mayor veracidad y credibilidad.

Espacios de la escuela.

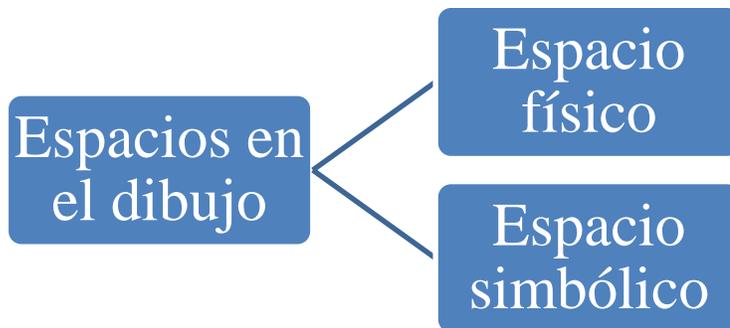


Figura 2: Espacios que se presentan en el dibujo

Definiremos el espacio simbólico como aquellas instancias, en este caso, educativas que se puedan representar en el dibujo, o que se expresen en los relatos de los niños o niñas; tales como el recreo, el almuerzo, las clases, los juegos, o alguna otra actividad a la cual el niño (a) le esté atribuyendo importancia. Y que ocurren dentro de un espacio físico.

Por otra parte, cuando decimos Espacio Físico, lo entendemos como aquellos lugares estructurales de la escuela que el niño(a) esté graficando en su dibujo, como por ejemplo: la sala de clases, el patio, el casino, la biblioteca, la inspección, etc.

Caber poner atención a estos elementos cuando presentan alguna relación con el sujeto u otra persona representada, pues sólo ahí el espacio cobra importancia como factor posible a analizar: “Este espacio social que es el que interesa como variable, sólo tiene sentido si en él existen seres humanos que interactúan.” (Salcedo, 1977, p.265)

Y a su vez que se considera la característica social del espacio, en tanto que en él interactúan los sujetos. Toma mayor sentido, cuando ahondamos en otros aspectos que lo definen y complementan; “hay que pasar a considerar un espacio activo, no homogéneo, que interactúa con la organización social existente modificándola y siendo a su vez modificado por ella.” (Salcedo, 1977, p.271)

Personas que se observan en el dibujo

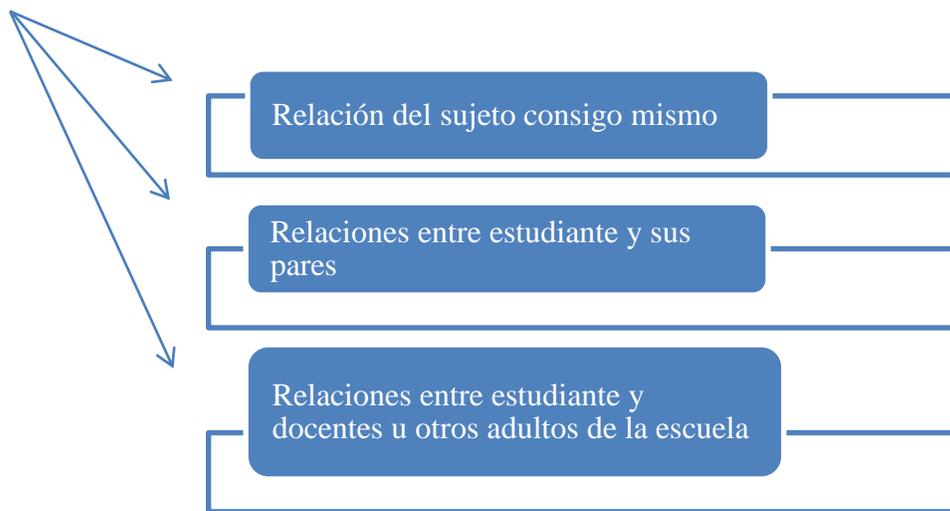


Figura 3: se identifican las relaciones entre las personas que se observaran en los dibujos.

Como nos aporta el gran Freire, las relaciones toman importancia ya que: “Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente percibidas, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo.” (Freire, 2002, p.113) Es por ello, que poner atención a los sujetos que el niño o niña pueda graficar en el dibujo, da la posibilidad de vincularlo con las relaciones que él o ella establece con sus pares o con los adultos que participan en la escuela. E

incluso es pertinente relevar, la posibilidad de que el sujeto se auto grafique, tomándolo como una manera importante de entregar información

Elementos del dibujo

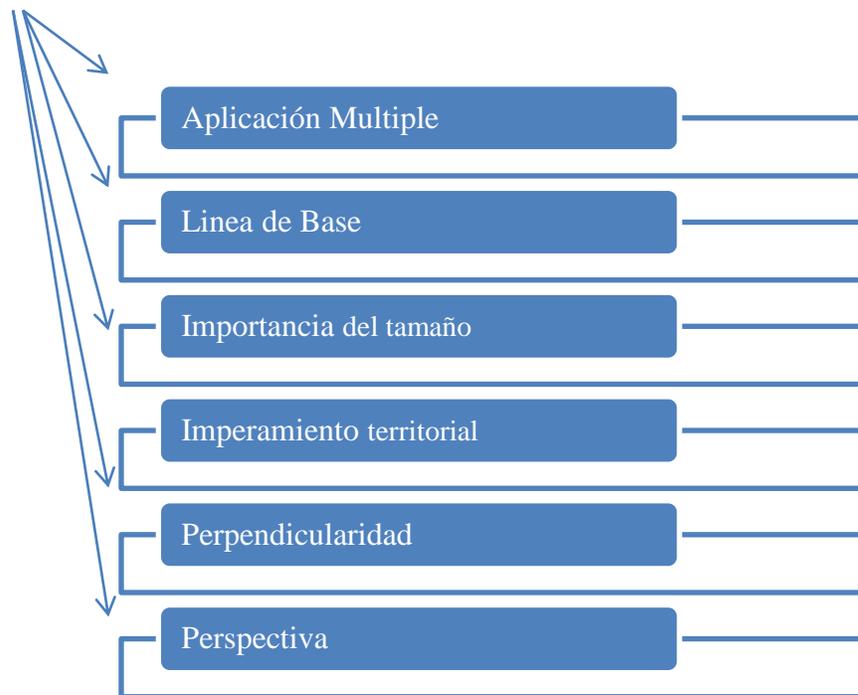


Figura 4: se aprecia los elementos del dibujo a considerar en el análisis.

Entre los elementos que analizaremos de los dibujos de los niños y niñas de la investigación esta:

1. “Aplicación múltiple”. Una misma forma puede servir para representar muchas cosas diferentes.

2. “Línea de base”. Línea horizontal que puede ser la parte inferior del folio o sobre la cual asentamos los dibujos que realizamos.
3. “Perpendicularidad”. Todo objeto que se pose sobre una base perpendicular, éste se dibujará inclinado.
4. “Importancia del tamaño”. Los elementos principales deben tener un mayor tamaño que los secundarios.
5. “Imperamiento territorial”. Cada elemento que aparece en el dibujo, dispone de su espacio propio e inviolable
6. “Perspectiva”. Cada elemento que se incorpora en el dibujo, tiene profundidad, lo que otorga volumen o distancia entre un elemento y otro.

Se solicita [ver anexo 2](#) para revisar el protocolo de la técnica del dibujo.

Narrativas como actividad implícita en las técnicas de investigación

Ya habiendo hecho un recorrido más social y conceptual de *las narrativas* en el apartado teórico; es que pretendemos darle mayor credibilidad en cuanto a mostrar, algunos apuntes que consideran esta actividad como válida en investigaciones sociales.

En este sentido es que gracias a investigadores que han resuelto apostar por técnicas más subjetivas y humanas; como lo es la narración en estos casos, es que se atreven como bien lo menciona Bolívar:

“Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación.” (Bolívar, 2002, p. 3)

Ahora bien, desde una mirada mucho más antropológica, pero además tomando en consideración la participación investigativa infantil, es que se establece que la narración puede aportarnos una mirada mucho más amplia, mencionado en el párrafo anterior, y es así como: “Esta apertura teórica y metodológica busca mejorar la vida de los niños en los proyectos de intervención. Se opta por la etnografía, como un oficio descripción, donde el etnógrafo es escritor, creador de imágenes, analítico y observador.” (Barreto, 2013, p.35)

Por último para brindar mayor particularidad a esta actividad, es que en el texto “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, se menciona que en la investigación narrativa en educación, se establecen dos líneas investigativas relativas al tema, y la que en esta investigación aporta es aquella en la que:

“estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia.” (Bolívar, 2002, p. 13)

En palabras breves, la narración es un aporte en la investigación cualitativa educativa, al centrarse en la singularidad de cada sujeto, y no tanto en generar ideas generales y universales, sino que considerar más el contenido experiencial de un caso particular.

4.3 Acceso al campo

En esta investigación se busca conocer desde el discurso de los niños cuál es su imaginario con respecto a la escuela. Por esto es necesario considerar la relación que los niños informantes tienen con dicha institución.

Dentro de la selección, nos interesa conocer la mirada de niños y niñas que interactúen directamente con la escuela, es decir, sujetos escolarizados que asistan regularmente a un centro educativo en contexto de encierro.

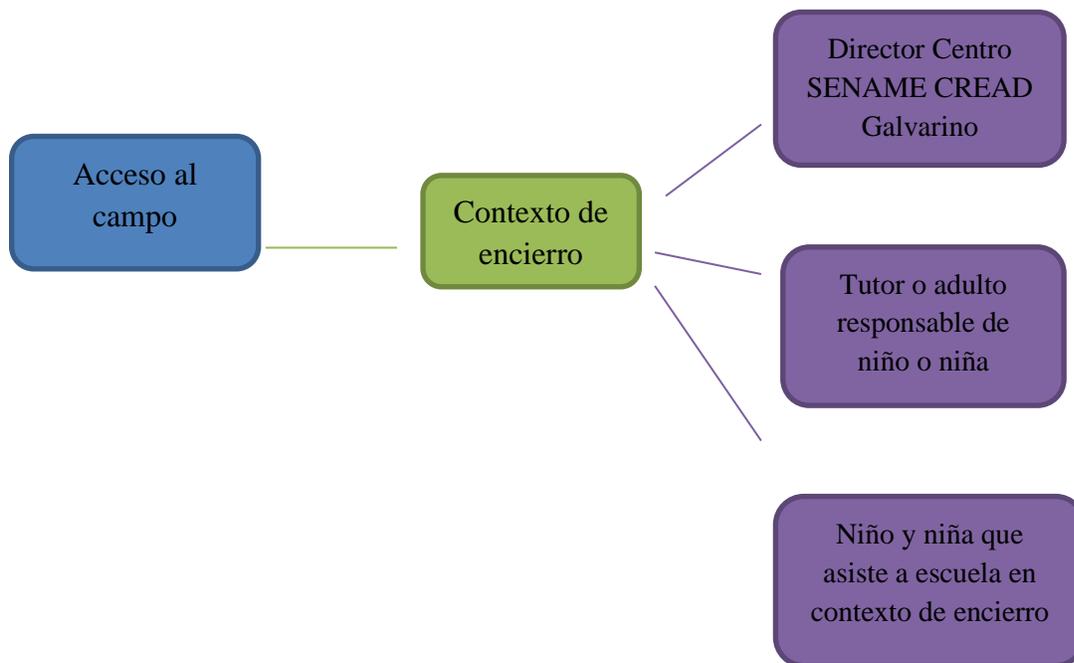


Figura 5: Acceso al campo de muestreo que se llevará a cabo en la investigación.

El acceso a campo está definido por el contexto de encierro al cual queremos llegar. En este caso será el centro SENAME CREAD Galvarino, el que está ubicado en Bascuñan Guerrero 910 comuna de Estación Central. Está preparado para acoger a niños de entre seis y doce años, los que llegan por orden de tribunales al haber vivido experiencias de vulneración de derechos en sus familias. En este lugar, los niños acceden a la escolaridad externa mediante evaluación de equipo pedagógico del centro, es decir, tienen la oportunidad de ir a un colegio municipal fuera del recinto si cumplen con el perfil que solicitan los colegios. Para los niños con perfiles más complejos (trastornos conductuales, descontrol de impulsos, agresividad) existe la escuela interna “Humberto Maturana”. Dicha escuela no posee un espacio propio para realizar sus clases por lo que utilizan los espacios del CREAD para lograrlo. Si bien las salas comunes son similares a las de una escuela, son los mismos espacios que los niños utilizan para almorzar o realizar actividades diarias con sus educadores de trato directo, los que se transforman en sala de clases.

Para poder acceder a este campo, es necesario comunicarse con el director del centro con el fin de obtener la autorización para llevar a cabo la investigación. Luego se solicitará a los tutores o duplas psicosociales de los niños que firmen el consentimiento que permitirá a los niños participar del estudio. Posteriormente, se realiza el asentimiento informado al niño el que permitirá explicitar su voluntad de participar en la propuesta. Esto con el fin de ser consecuentes y considerar desde un principio la voz de los niños y niñas invitados a esta investigación.

4.4 Credibilidad

En cualquier estudio investigativo, se debe dar una validez, fiabilidad o credibilidad a los alcances teóricos que se propongan. Esto con el fin de organizar la información y establecer dependiendo del enfoque que se utilice las formas en que será validado el estudio. En este sentido la credibilidad nos da la posibilidad de utilizar técnicas como la triangulación o la confrontación ya sea de fuentes , escenarios, teorías u otros, que parten del reconocimiento de la complejidad de la realidad humana, asumiéndola como heterogénea y diversa, en nuestro caso, al intentar comprender el discurso de niños y niñas en relación a la institución escolar, entendemos que estos actores sociales, poseen diversas lógicas que es necesario estudiar para comprender la complejidad social.

Es necesario hacer la diferencia entre conceptos que se apuntan mayormente hacia un enfoque cuantitativo, como lo son la validez y fiabilidad, que en términos estrictos, utilizamos en esta investigación a modo de formalidad.

“Las especiales características de la investigación interpretativa exigen unos criterios diferentes para valorar la confianza que merece la investigación. Frente a los conceptos convencionales de validez, fiabilidad y objetividad, la investigación interpretativa propone demostrar que merece credibilidad hacia el proceso que pone en marcha y hacia los resultados que dicho proceso genera.” (González, 2000, p. 230).

Así, como se menciona en la cita anterior, nos parece más pertinente relacionarnos con el término, credibilidad, que apunta más a una línea menos científica y cuantificable. La credibilidad está entonces asociada con la manera de recoger los datos, de capturar cada evento, escenario o situación, atendiendo los diferentes puntos de vista que tienen, de “vivir”, interpretar y analizar la realidad a partir de su propia dinámica. (Galeano, 2004)

Por otra parte, desde una perspectiva metodológica, consideramos que la legitimación del conocimiento construido en base a investigaciones de carácter cualitativo se realiza a través de procesos fundamentados en el dialogo y las intersubjetividades. Es en este sentido que utilizaremos la técnica de la triangulación para dar la credibilidad necesaria a nuestro estudio que al ser de carácter cualitativo “Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (Taylor y Bodgan, 1994, pág. 22).

4.4.1 Alcance de la investigación

En este mismo sentido es que establecemos que la línea del enfoque cualitativo que mejor se acerca a nuestra investigación es la de comprensión. Pues como se define en Rodríguez et al. 1996: “Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad.” (p.12)

Bajo esta premisa, la comprensión de las experiencias de los sujetos participantes en nuestra investigación, es trascendental, pues son ellos quienes crean, construyen y otorgan información y conocimiento que a la larga se convierte en una realidad significativa para ellas y

ellos. ¿Qué nos queda a nosotras como investigadoras entonces? el hecho de procurar dar a conocer y desde un primer análisis comprender dichas realidades, pues es el paso primero en las investigaciones cualitativas; cuando nos enfrentamos a otras personas. Nos aportan en esta definición también Sampieri et al. (2010), al establecer que:

“El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (p.364)

4.4.2 Triangulación de datos

Para lograr el sustento necesario en nuestro marco metodológico, y lograr la credibilidad antes mencionada. Es que recurrimos a la triangulación por recolección de datos. La cual “Se considera como el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación.” (Valencia, 2000, p.7)

Las técnicas, utilizadas como fuentes de datos, que para esta investigación nos permitirán recoger información son: Entrevista semiestructurada y el dibujo.

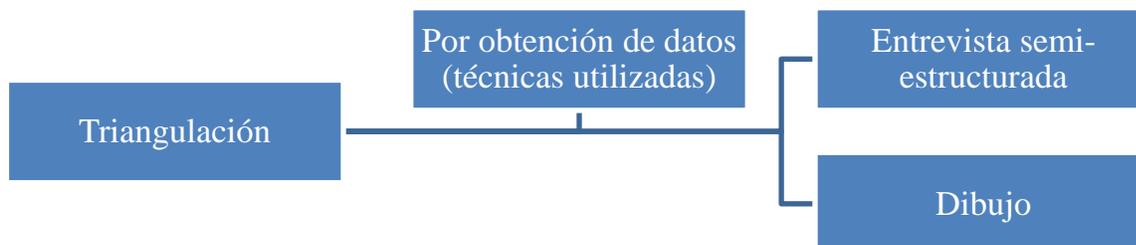


Figura 6: acceso al campo por obtención de datos: técnicas.

“Siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos. En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos.” (Sampieri et al., 2010, p. 439).

Como se menciona en el párrafo anterior, el tener mayor variedad de métodos para recoger datos, creemos que permite mayor profundidad y extensión en la información que se puede lograr. Además estas técnicas, aportan desde distintas formas; con las entrevistas pretendemos lograr holgura en los discursos de niñas y niños, en su lenguaje verbal y, como manifiestan sus pensamientos, cuando se les da la oportunidad de expresarse y opinar. Junto a

ello, las imágenes reflejadas en dibujos, para nuestro caso, nos permiten mostrar todo lo que no dicen, pues es una manera más libre y propia de manifestarse. Por el mismo sentido, es que un grupo de discusión nos aportará, pues los sujetos de participación en nuestra investigación; niños y niñas logran socializar sus ideas y también discutir las, abordando desde el diálogo y ampliando perspectivas; distintas temáticas que se les puedan manifestar.

CAPÍTULO V

5. PROYECCIONES DEL ANALISIS DE DATOS

4.2.1 Proyección análisis datos, análisis de discurso

Al ser esta una investigación de carácter cualitativo, consideramos que la técnica más apropiada de analizar los datos que se obtengan de ésta es, a partir de un análisis de discurso. Tal como lo plantea Flick (2004) este tipo de análisis, permite al investigador adentrarse en las historias de vidas, recuerdos, memorias, que tenga el entrevistado, otorgándole un significado a los discursos que el sujeto tenga. Señala el autor que “aquí, en particular se estudian con frecuencia situaciones y personas excepcionales” (p. 19). Es por esto que mediante esta técnica de análisis, podremos entender con mayor profundidad el discurso de los niños y niñas, que en nuestro caso es el objeto de estudio. A partir de sus propios relatos pretendemos levantar teorías en un constante diálogo entre los aportes teóricos y las conversaciones que surgirán con los propios niños y niñas.

En relación a esto, el discurso que pretendemos analizar es el de niños y niñas de entre seis y ocho años, en relación a la escuela. Para esto la muestra tal como lo plantea Flick (2004) la muestra intentará ser heterogénea, buscando dar a la investigación una diversidad de miradas y perspectivas en las que nos parece interesante seguir indagando.

4.2.2 Protocolo de análisis

Una vez obtenidos los datos necesarios para llevar a cabo la investigación, es necesario establecer una estrategia de análisis que nos permita analizar y posteriormente comprender cada uno de los relatos de los niños y niñas que participaron del estudio.

Primero a partir de informantes claves (niños(as) que asistan a una escuela y niños(as) que no lo hacen) se obtendrán fuentes, (mediante la utilización de técnicas como el dibujo y la entrevista) las cuales serán posteriormente categorizadas en relación a parámetros que nos permitirán entender los datos recogidos

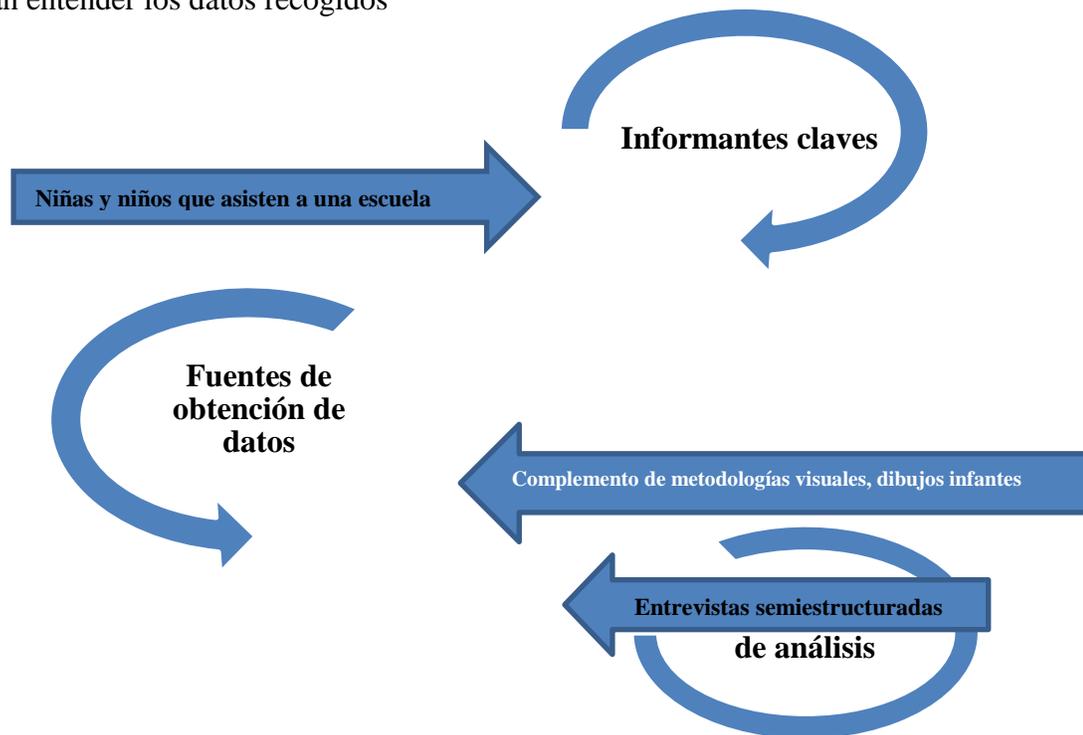


Figura 7: Análisis de la obtención de Datos

El interés por conocer y comprender, en palabras simples, lo que piensan niñas y niños, comenzó no hace mucho tiempo, debemos tener en consideración que como lo propone Barreto Martha en su estudio acerca de investigación e infancia (Barreto, 2007)

“En la antigüedad no había un esquema unificado de conocimiento de los niños, no tenían derechos ni deberes, no era sujetos para el orden social, ni para el orden moral, se les veía como adultos, su formación consistía en adaptarse al modo de vida y status y solemnidades de las tradiciones de la relación humana” (p. 37).

Entendemos entonces que los estudios relacionados con la infancia y más aún desde la infancia, relevando la misma como sujeto de derecho dentro de la sociedad son incipientes en los estudios sociales. Es por esto que, este recorrido teórico en relación a los imaginarios de niñas y niños, que hemos realizado hasta ahora, debe no sólo quedarse en ello.

“Sólo en la espera tranquila de lo que no sabemos y en la acogida serena de lo que no tenemos podemos habitar en la presencia enigmática de la infancia” (Larrosa, 2000)

A su vez, poder realizar un análisis sistemático de los datos, mediante la interpretación y la comprensión; que permita la valoración de los significados que nos otorgan los sujetos de estudios, con un afán de dar a conocer y plasmar tanto para otros niños y niñas, y adultos que se relacionen con la infancia; el propio imaginario.

Consideraciones éticas

Muchas son las tensiones y controversias con las que nos enfrentamos como investigadoras, al pretender llevar a cabo una investigación cualitativa social, pues nos relacionamos con las personas y sus contextos culturales cotidianos. Ya que en esta investigación, los sujetos participantes, son niñas y niños, compartiendo sus experiencias desde el ámbito educativo, debemos asumir que nuestra intención primera es la de aportar al conocimiento, tanto de las narraciones y del imaginario de la muestra, relevando discursos que en muchas oportunidades se calla. Así como también en abordar temáticas educativas, que en un futuro puedan significar un aporte para quienes participaron de esta investigación; lo que plasmamos como una consideración a la labor que nos brindaron.

Sumado a la idea anterior, es que al tener un muestreo, que se forma por niñas y niños, éticamente es necesario brindar la mayor confianza y transparencia posible con la manera en que pretendemos participen de la investigación y, asumiendo como investigadoras, toda consideración que tengan las y los participantes. Para esto, utilizaremos tanto el **asentimiento** de niñas y niños, así como los **consentimientos** de tutores. (ver anexo 3 y 4).

CAPITULO VI

ANÁLISIS DE DATOS

Introducción al análisis de datos cualitativo

La siguiente investigación se posiciona desde la vereda de los análisis cualitativos en el área de la educación, pues se consideran estrategias de análisis que buscan comprender procesos sociales como; los imaginarios de escuela que tienen niños y niñas en contextos de encierro. Es por esto que, para la obtención de datos, se utilizan dos técnicas de recolección de datos que se complementan a la hora de comprender los discursos de niños y niñas.

La primera de ellas es el *análisis de los discursos* emergentes de las entrevistas semi-estructuradas realizadas, se considera esta como una técnica apropiada a la hora de analizar los datos que se obtienen de estas, ya que permite al investigador adentrarse en las historias de vidas,

recuerdos y memorias, que tenga el sujeto. Por tanto, se considera esta, como una técnica idónea para comprender en profundidad los discursos que niños y niñas podrían tener acerca de la escuela. Permitiendo al investigador levantar categorías de análisis a partir de sus propios relatos.

La segunda técnica de análisis de datos que se configuro en esta investigación, es la *técnica del dibujo*. Esta metodología de análisis se plantea como una forma de complementar los discursos que los niños realizan en la entrevista semi-estructurada, entendiendo el dibujo como una forma de comunicación innata de los niños y niñas. Se considera que podría ser de gran utilidad complementar las consideraciones de los sujetos de estudio en relación a la escuela, con la realización de un dibujo que los invite a graficar sus percepciones de escuela.

Con estas dos técnicas de análisis de datos, se pretende tener una visión completa de los imaginarios de niños acerca de la escuela, proponiendo en primer lugar un análisis de sus propios discursos para más adelante complementar estos discursos con la técnica del dibujo.

A continuación, se presentan los análisis de ambas técnicas utilizadas durante esta investigación.

Categorías y subcategorías de análisis

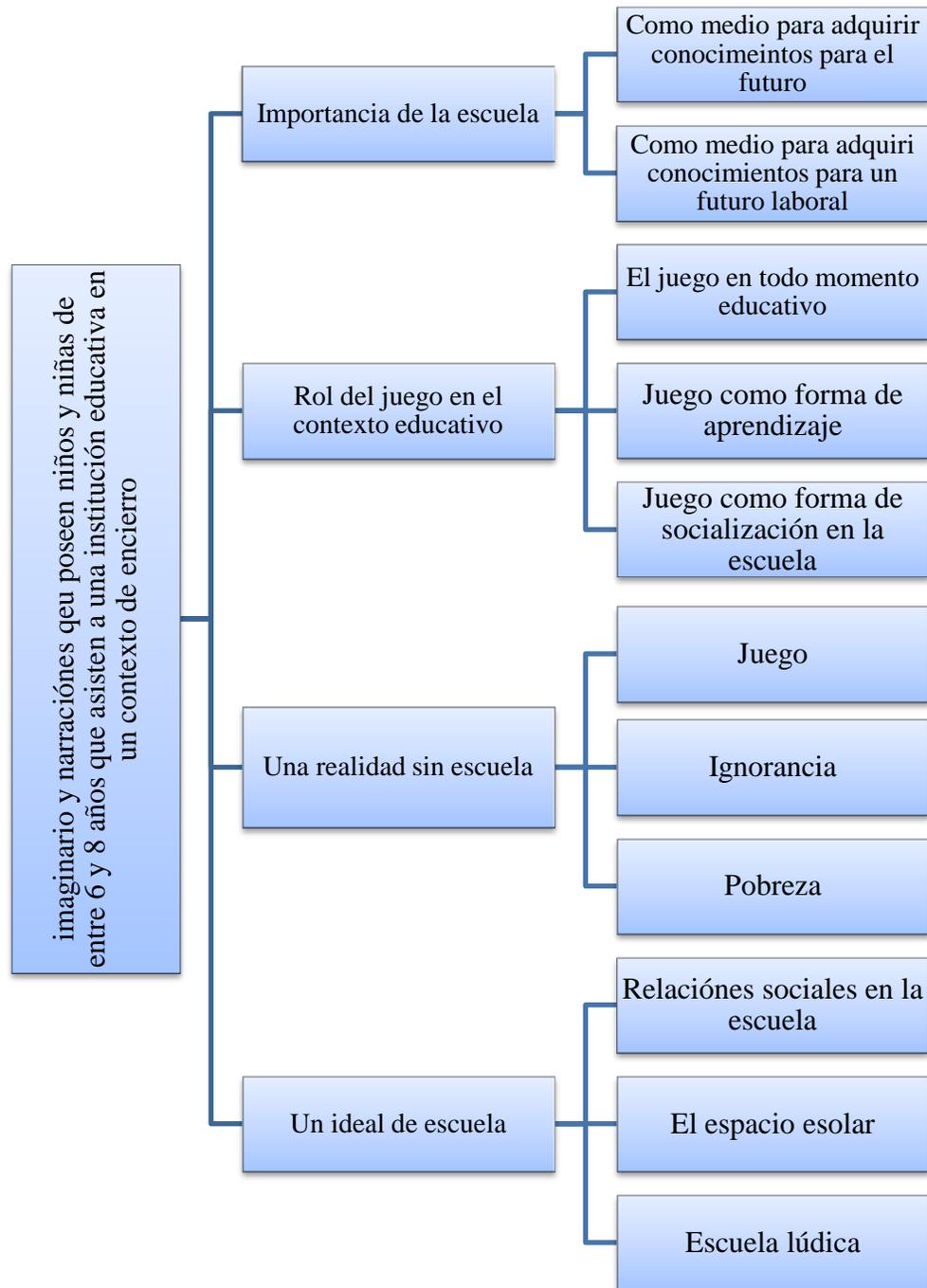


Figura 8: categorías del análisis de discurso de entrevistas.

Categoría 1: La Importancia de la escuela

Como primera categoría se estableció la importancia de la escuela, según los relatos que los mismos niños realizaron en las entrevistas realizadas. Durante esta investigación se han dado definiciones de conceptos como la escuela imaginarios, narrativas, etc. Por tanto, es importante tener en consideración cual es el posicionamiento que establecemos a la hora de analizar los discursos que los sujetos tienen de la misma.

Esta categoría tiene como foco, analizar los argumentos de los sujetos a la pregunta ¿Por qué crees que es importante asistir a la escuela? Ante esto se propuso una categoría macro que engloba las distintas apreciaciones que describen los niños y niñas al hablar de este concepto, las cuales son descritas en las dos subcategorías que se plantean a continuación.

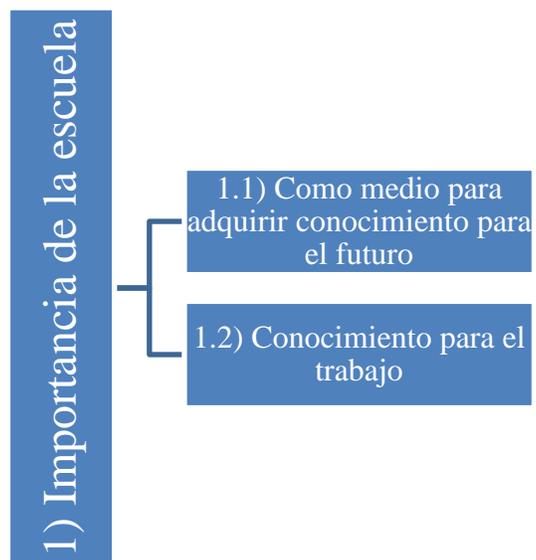


Figura 9: subcategoría del análisis del discurso. Importancia de la escuela según entrevistas.

1.1) Como medio para adquirir conocimientos para el futuro

La primera subcategoría que se estableció en relación a la importancia que tiene la escuela para los niños tiene relación con los conocimientos básicos que entrega esta institución educativa; según lo plantean los mismos sujetos de investigación sería importante asistir a la escuela *“para que avancemos y no seamos como porro”* (sujeto 1). Se entiende que para los niños la importancia de la escuela radica en adquirir los conocimientos que esta entrega, lo que supondría un avance para ellos, además se mencionan conocimientos específicos, que podrían ser útiles para desenvolverse en un futuro, como el de la lectoescritura, en donde se sugiere que sería importante asistir a la escuela *“porque ahí aprendemos a leer y aprendemos a escribir”* (sujeto 3).

Otro de los discursos que se desprendieron de las entrevistas es el de asistir al colegio *“para estudiar, salir de curso y ser grande”* (sujeto 4). Se entiende, por tanto, que la escuela es la institución educativa que prepara a las personas para un futuro, y esta preparación se concibe como el intercambio de conocimientos vitales para desarrollarse. Para los niños estos conocimientos son necesarios y casi inherentes a su etapa de vida y así también necesarios para llegar a la adultez. Se evidencia el valor que cobra para los niños el proceso escolar, delimitándolo como un proceso clave en su desarrollo personal.

1.2) Como base para un futuro laboral

De la mano con la importancia de la escuela como medio para adquirir conocimientos, se plantea esta categoría que dice relación con la trascendencia de la escuela para un próximo futuro laboral.

La escuela juega para los niños un rol crucial en su desarrollo humano, pero también lo entienden como un medio para posicionarse en la sociedad, según sus mismas palabras sería importante asistir a la escuela *“para que trabajen y sean más grandes”* (sujeto 4). Se desprende de sus discursos un concepto de escuela como institución clave para la formación de futuros adultos, y se deduce que, de la mano de esta formación, está la preocupación por un futuro laboral próximo. Esto también queda patente en la entrevista del sujeto número 2 quien a la pregunta *“¿Por qué crees que es importante la escuela?”*, él responde *“porque hay que trabajar”*. Otra de las conclusiones que se pueden desprender de este discurso, es la asociación escuela-trabajo. Al parecer, para los niños el asistir a la escuela es una obligación o deber impuesto, al igual que podría ser un empleo para un adulto. Se podría entonces entender entonces que, según el discurso de este sujeto, es importante asistir a la escuela por el solo hecho de realizar una actividad.

Categoría 2: Rol del juego en el contexto educativo

En esta categoría se desprende un concepto que no se ha revisado con anterioridad, el concepto del juego y la relevancia e importancia que este tiene para los niños en su periodo escolar. A partir de esto es que los niños toman el concepto del juego y lo vinculan con la escuela, como un elemento ausente en las prácticas educativas actuales. Teniendo en cuenta la relevancia que tiene el juego en los procesos educativos y de desarrollo en la infancia, creemos que esta categoría levantada por los mismos niños, tiene especial relevancia en esta investigación.

En definitiva, se plantean tres sub-categorías que intentan abarcar los momentos, espacios y características que tiene el juego en el proceso de aprendizaje de los niños.

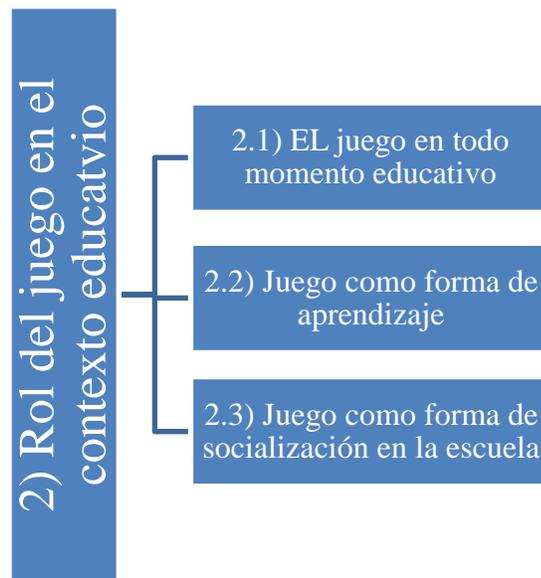


Figura 10: subcategoría análisis del discurso. Rol del juego en el contexto educativo según entrevistas.

2.1) El juego en todo momento educativo

Esta primera subcategoría tiene relación con el tiempo destinado para el juego en el contexto educativo, ya que, al realizar un análisis de los discursos de los niños, se desprende una necesidad de pasar más tiempo de la jornada escolar jugando. Esto se evidencia en ciertas narrativas de niños que al preguntarles como les gustaría que fuera la escuela, mencionan “*Me gustaría... no tiene.... Tienen que jugar más rato en el tercer bloque*” (sujeto 1) o “*que haya más minutos en el patio*” (sujeto 1).

Además, proponen realizar juegos dirigidos en los horarios de clases, como “*Que juguemos cartas como Pokémon, Invizimal, cartas cartones, para golpear en la mesa o en el suelo, cartas para... para ese que dice poto sucio*” (sujeto 1). Se puede desprender que existe en la escuela una diferenciación entre lo que es considerado escolar y lo que queda fuera de lo escolar, entre esos el juego, lo que se grafica en el siguiente discurso del sujeto 3, de un establecimiento en contexto de encierro de la comuna de Estación Central: “*Ahí jugamos, nos divertimos, jugamos a la pelota, nos divertimos, jugamos a todo y ahí cuando llegamos a clases, ahí estudiamos y trabajamos*” (sujeto 3). En definitiva, se alude a la rigidez de una estructura escolar que no da espacio para el juego libre en la escuela.

2.2) Juego y aprendizaje

Así como se menciona en la subcategoría anterior, existe una necesidad de incluir el juego en las prácticas educativas de la escuela. También se menciona el juego como una vía para adquirir aprendizaje, asumiéndolo como un elemento propio de los niños y que por tanto siempre será motivante y desafiante para ellos. Durante la entrevista con el sujeto de estudio 2, se le invitó a caracterizar una escuela como a él le gustaría que fuera, y es dentro de esta conversación que se menciona lo siguiente:

E: ¿Qué te gustaría aprender en la escuela?

S2: a jugar.

Se demuestra en la cita, una asociación entre los conceptos de aprendizaje y juego, entendiéndolos como elementos que debiesen estar juntos en una escuela deseada por ellos. Se

deduce de los discursos presentes en los niños, que existe un significado del concepto de juego que está relacionado con la figura más del adulto que de la del mismo niño, lo cual se expresa en la siguiente cita *“porque ahí podemos jugar, algunos niños juegan a los cartones, la tía le dice que no, igual se aprovechan”* (Sujeto 3).

Se visualiza una concepción de las clases como un lugar que esta normado y donde no se puede jugar; pero, también se evidencia que estas concepciones, provienen de preconceptos establecidos por adultos, ya que al momento de imaginar cómo les gustaría que fuera la escuela, proponen elementos como *“aprender a jugar”*.

2.3) Juego como forma de socialización en la escuela

Otra de los temas asociados al juego y el rol que este cumple en la institución escolar, es el rol social que está implicado en este momento del juego. En variados discursos de niños con respecto a su escuela se mencionan relaciones sociales que se establecen en este contexto educativo y en la mayoría de ellos, se menciona el juego como medio de socialización con sus demás compañeros, así se demuestra en la siguiente cita: *“a defenderme, a veces jugamos los dos juntos, yo le tiro el volantín, somos buenos compañeros”* (sujeto 1).

Se plantea también el juego como un momento educativo en donde el niño o niña es capaz de convocar y participar de periodos de aprendizaje social muy importantes, tal como se plantea en el siguiente relato *“para que los niños jueguen a la pelota, salgan a recreo, para que cuando salgan a recreo jueguen a la pelota”* (sujeto 4). En definitiva, dentro de los muchos

beneficios que se pueden obtener con el juego con los niños, existe según los discursos, cierta necesidad de ampliar los espacios para la realización de estas actividades.

Categoría 3: Una realidad sin escuela

En relación con el objetivo de investigación que pretende develar imaginarios y narrativas de niños y niñas con respecto a la escuela, es que se construye la siguiente categoría que tiene como foco la caracterización por parte del niño o niña de una realidad sin la escuela.

A partir de esta reflexión, en donde se invita a niños a imaginar un mundo sin escuelas, se podrán develar ciertos discursos en relación a lo que ellos piensan acerca de la esta institución, pero esta vez desde la vereda opuesta, desde una negación o invalidación de la misma. De esta categoría, se desprenden entonces tres subcategorías que develan la importancia que le atribuyen los sujetos de investigación a la escuela.

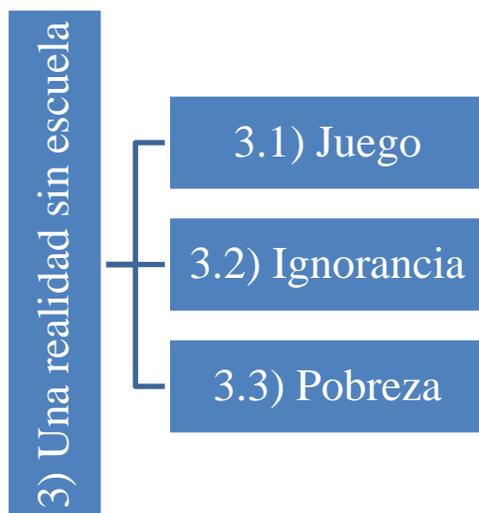


Figura 11: subcategoría análisis del discurso. Una realidad sin escuela según entrevistas.

3.1) Juego

La primera subcategoría tiene que ver con el concepto del juego. Los niños entrevistados suponen un cambio en su rutina diaria en el supuesto de que no existiese la escuela. Ante la pregunta de que creen que pasaría si no existiese esta, se hizo alusión al juego. Se desprende una conceptualización de esta institución, como un espacio disociado de lo lúdico. El niño menciona que, si no se va a la escuela, *“tomaríamos once, después descansamos, miramos tele y después jugaríamos”* (Sujeto 4).

En conclusión, se construye una categoría que da cuenta de la relevancia que tiene el juego en la vida de los niños, además se establece una disociación entre el juego y la escuela, entendiendo esta última como un espacio en donde no se juega, un espacio opuesto al juego y a lo lúdico.

3.2) Ignorancia

La segunda subcategoría que se desprende del análisis de los discursos de los niños, tiene que ver con el concepto de conocimiento, ya que se desprende de sus narrativas una asociación directa entre la escuela y el aprendizaje. Además, se asume que la escuela es la encargada de entregar los conocimientos para desenvolverse en un futuro *“podríamos quedarnos sin leer, no aprendimos a leer, todo y no podemos escribir, tendríamos pura casa y no escuela”* (sujeto 3).

Se entiende que es el colegio el único ente encargado de educar, entregando los conocimientos básicos para enfrentarse a la sociedad y poder descifrar aquellas barreras que los

separan en este momento a ellos con el mundo *exterior* “*tenemos que aprender para cuando seamos grandes, para ver las calles, cosas así*” (sujeto 3).

En conclusión, se vislumbra una visión de mundo sin escuela, sumida en la ignorancia, se entiende que si esta última no existe “*vamos a ser todos porros*” (sujeto 1), entendiendo este concepto como “*que no sabi nada*” (sujeto 1) según la definición que el mismo sujeto entrega de este.

3.3) Pobreza

La tercera subcategoría que se desprende en este viaje a imaginar un mundo sin escuela, está vinculada con una visión de escuela como una institución vinculada con lo económico, o con algún estatus socioeconómico que podrían tener aquellos que van a la escuela. Esto se desprende de los mismos discursos de los niños, que plantean que “*estaría pobre*” (sujeto 2) si no asistiese a la escuela.

Se evidencia entonces cierta relación directa entre la escuela y lo económico, pues se plantea también en otro de los discursos de los entrevistados, que, si un niño no asiste al colegio, podría ser porque no tiene los recursos para hacerlo. En este caso, se realiza una lectura de la escuela como un organismo que está estrechamente vinculado con el dinero o los bienes materiales que una persona posee. Si bien en un primer punto este tenía relación con lo que podría pasar si no existiese la escuela, es importante contrastarlo con este otro discurso, que nos habla de esta vinculación entre la escuela y el dinero.

Categoría 4: Un ideal de escuela

Como último punto y con el afán de comprender a cabalidad los imaginarios de escuela que tienen niños y niñas de entre 7 y 9 años pertenecientes a la escuela interna Humberto Maturana, en un contexto de encierro que pertenece a una institución del SENAME, se elabora esta última categoría de análisis que pretende comprender el ideal de escuela que tienen los sujetos entrevistados, para esto se analizaron sus respuestas a la pregunta ¿Cómo te imaginas tú, una escuela para los niños y niñas?

Frente a esto se desprenden tres subcategorías que tienen relación con los deseos de escuela que ellos manifestaron. A continuación, se presenta esta cuarta y última categoría de análisis que invita a los niños a manifestarse en relación a su propia escuela



Figura 12: subcategoría análisis del discurso. Un ideal de escuela según entrevistas.

4.1) Relaciones sociales en la escuela

La escuela se caracteriza por ser un espacio social, esto quiere decir que en ella se establecen relaciones sociales durante todo el periodo, ya sea con los docentes, sus compañeros o funcionarios de la escuela, es por este motivo que nos pareció importante escuchar los discursos que los sujetos de estudio tenían acerca de este concepto.

Una de las primeras analogías que se hizo de las relaciones sociales en la institución escolar, es la importancia que esta tiene, en las motivaciones que tiene el niño por asistir o no a la escuela, lo cual se devela en la respuesta del sujeto 1, quien dentro de la entrevista menciona que en ocasiones se escapa de la sala y al adentrarnos en los motivos de esta decisión él menciona que es *“porque no quiero estar con los chiquillos”*. Se demuestra que el horario de clases para este entrevistado es desagradable por las relaciones que en ella se establecen, y también menciona que la pasa mal en su escuela y los motivos tienen relación con la mala relación que tendría con sus compañeros de curso: *“Porque me dicen que me gusta la parte íntima de los hombres y dibujan partes íntimas de los hombres en las sillas”* (sujeto 1). Esta misma respuesta se advirtió en tres de los cuatro sujetos entrevistados, lo cual sin duda nos devela que las relaciones sociales y el clima escolar son fundamentales a la hora de motivar a un estudiante a asistir a la sala de clases.

Aun así, el sujeto de estudio 2 si bien menciona que no tiene amigos en la escuela, a la hora de imaginar una escuela, este la imagina *“con muchos niños y niñas”*. Lo cual nos demuestra la importancia de la aceptación social en estos niños. En otro de los discursos también se evidencia esta necesidad de establecer relaciones sociales positivas en la escuela, ya que al

momento de imaginar una escuela a su gusto el sujeto 3 menciona *“me gustaría conseguirme nuevos amigos porque todos me molestan allá en la casa”*. Podemos inferir entonces, que, al ser niños y niñas carentes de afectos familiares, las relaciones de amistad con sus pares juegan un rol fundamental, no solamente en la escuela, sino también en sus vidas.

4.2) El espacio escolar

Otra de las temáticas que se abordaron en este ideal de escuela de los sujetos entrevistados fue la de los espacios físicos y simbólicos de la escuela. Con esto nos referimos a las características arquitectónicas de la escuela y la influencia que esta tiene en la significación de escuela de los niños y la segunda tiene relación con aquellos espacios simbólicos que representa la escuela, tales como el recreo, el horario de clases, el almuerzo, entre otros.

Se considera que los espacios físicos grandes, serían los ideales para constituir una escuela, según los mismos niños quienes mencionan que les gustaría que su escuela fuera más grande *“para que los niños jueguen a la pelota, salgan a recreo, para que cuando salgan a recreo, jueguen a la pelota”* (sujeto 4). Así como se menciona una amplitud en los espacios físicos al aire libre, para realizar actividades deportivas o recreativas, también se menciona una necesidad de espacios físicos más amplios en las salas de clases *“me gustaría una grande que tenía muchas salas, pero no estas”* (sujeto 3).

En directa relación con la necesidad de espacios físicos más amplios, se menciona un agrado por espacios abiertos en la escuela, esto principalmente por la posibilidad de realizar actividades recreativas en estos espacios *“me gusta acá, este patio, me gusta ir a la casa porque*

es muy divertida, algunas tías dicen pueden jugar acá pero no se mojen, algunas veces se mojan” (sujeto 3).

En cuanto a los espacios simbólicos que idealizan los niños con respecto a la institución escolar, se menciona la necesidad de aumentar los minutos de recreo, durante el periodo de clases, esto se evidencia en el siguiente fragmento de la entrevista al *sujeto 1*,

E: ¿Oye y que lugares de la escuela te gustan?

S1: El recreo.

E: ¿el recreo? Ósea estar en el patio y ¿qué lugares no te gustan?

S1: estar en clases a veces.

Se demuestra que existe cierta preferencia por aquellos espacios que permitan a los niños jugar libremente, como lo es el recreo por sobre espacios de encierro como la sala de clases. Lo cual queda en evidencia en el extracto de la entrevista del sujeto 3,

S3: me gusta aquí, allá, la media luna

E: ¿y cuál es la media luna?

S3: la de los juegos

En conclusión, se expresa la necesidad de aumentar los minutos en el patio de la escuela, para realizar actividades lúdicas y así también se prefieren espacios que permitan a los niños jugar. Además, se expresa un imaginario de escuela, en donde existan más minutos realizando

actividades lúdicas y además que se establezcan espacios físicos amplios para poder realizar las actividades educativas. Dentro de estos espacios amplios, también se menciona el interés por utilizar dentro de las horas pedagógicas espacios externos que al parecer no se conciben como dentro del periodo escolar.

4.3) Escuela lúdica.

El juego es una temática que se ha abordado durante todo este análisis, esto debido a que los niños lo propusieron como un tópico importante a considerar en una propuesta educativa. Ahora bien, en esta subcategoría se indica al juego como un momento educativo que debe estar en la construcción de escuela que idealizan los niños, ya que, al ser consultados acerca de cómo les gustaría que fuera la escuela se menciona *“me gustaría... no tiene.... Tienen que jugar más rato en el tercer bloque” (sujeto 1)*. Se plantea por parte del niño, que se incluya el juego en algunos de los bloques educativos de la escuela y así como se propone un mayor componente lúdico en el horario de clases, también se piensa fuera de este *“y ahí el recreo que sea largo y me gustaría jugar” (sujeto 3)*. Se plantea el juego como un elemento que debe estar tanto en el aula como fuera de esta, posicionándolo como uno de los elementos trascendentales en la escuela según los niños.

En cuanto al tipo de juego que se sugiere por los sujetos entrevistados, se plantean juegos más bien libres, en donde, si bien son juegos normados, se propone un dejar jugar en el periodo escolar: *“Me gustaría que jugáramos a las cartas del uno, del uno en la playa” (sujeto 1)*, o también se evidencia una necesidad de vincular el juego con el aprendizaje: *“Me gustaría aprender a jugar en la escuela” (sujeto 2)*.

En definitiva, se plantea un deseo de hacer del juego una herramienta de aprendizaje, teniendo en cuenta que este es un elemento innato en los niños, tal como lo menciona el sujeto 3 en la siguiente frase: *“Siempre quiero jugar, trabajar, divertirme, hacer trabajos, jugar, jugar a los premios, divertirme, hacer actividades, todo eso y bailar”* (sujeto 3). No nos olvidemos que es el juego el elemento más importante en la infancia, al escuchar los relatos de los niños, esto parece ser obvio, pero al re-mirar las prácticas educativas parece ser que este elemento ha desaparecido.

Análisis de contenido entrevista semi-estructurada:

A continuación, se presentará el análisis de los relatos de niños y niñas, y para esto es necesario recordar ciertos parámetros previamente definidos en esta investigación; en el capítulo V: técnicas de estudio, se plantean algunas categorías de discurso que se pretendían observar en las respuestas que los niños y niñas nos entregarían. En este cuadro comparativo, se realizará el ejercicio de contrastar ambas variables: “propuestas temáticas”, que son aquellas temáticas que las investigadoras proponen, que podrían emerger de las entrevistas de los niños y aquellas que emergieron de las entrevistas que se nombraran como “emergentes”.

Se considera importante contrastar ambos factores ya que nos entregará información clave a la hora de develar que elementos emergieron de esta investigación, confirmar elementos que se plantearon anteriormente en esta investigación o derechamente refutarlos.

Análisis comparativo de entrevistas sami-estructuradas	
Propuestas temáticas	Temáticas emergentes
1.- Rutina en la escuela:	
<p>En esta propuesta se cree que los niños podrían dar especificaciones relevantes en cuanto a las practicas diarias que se establecen en la institución; estas tienen que ver con aquellos momentos pedagógicos que conforman la rutina escolar.</p> <p>A partir de esto se confirman ciertos aspectos, como el de las <i>tareas escolares</i>, las cuales se revalidan como un elemento presente en las concepciones de escuela que tienen los sujetos de investigación. Se demuestra además una clara segmentación de horas por parte de los sujetos entrevistados, ya que tienen clara noción de los segmentos escolares que fluctúan durante el periodo escolar. A partir de esto, se demuestran segmentos académicos que no les gustan o favoritos por los entrevistados.</p>	<p>Como un elemento emergente en el análisis de los discursos de niños y niñas, y que tiene relación con las rutinas escolares tiene que ver con un elemento que se repite constantemente en sus discursos a partir de la rutina que ellos llevan en la escuela, esta es el juego, planteándolo, como un elemento que se encuentra totalmente disociado de las prácticas escolares y que sorprendentemente es una de los elementos más propuestos por los niños a la hora de imaginar una escuela según sus intereses.</p> <p>Además, se propone por parte de los niños, incluir el juego en la rutina escolar haciendo de lo lúdico una forma de aprendizaje de los contenidos escolares.</p>
2.- Relaciones en la escuela	

En cuanto a las relaciones sociales que se establecen en la escuela, se posiciona como uno de los elementos trascendentales a la hora de concebir una escuela. *Las relaciones entre los propios estudiantes y sus pares* tienen gran influencia en las motivaciones de los sujetos de estudios por asistir a la escuela, se evidencia una concepción de escuela como un espacio social en donde las relaciones de amistad o enemistad son fundamentales.

Como un elemento que surge en el análisis de los discursos y que tiene mucha relación con las relaciones que se establecen entre pares en la escuela, se menciona el tema del “bullying escolar”. Esta temática fue recurrente en las diversas entrevistas realizadas a los niños, mencionándola como un elemento desfavorecedor en sus motivaciones y comportamiento en la sala de clases.

Además, se menciona como un elemento que surge posterior al análisis de los discursos, la importancia de las relaciones con sus familias o con personas que no pertenecen a la institución escolar, en su misma concepción de escuela. Al ser esta, una institución que está inserta en el hogar de los niños, se destacan las concepciones que tienen niños de figuras que no tienen que ver con la escuela, para comprender el imaginario acerca de esta.

3.- Espacios en los que conviven estudiantes

Se plantea esta categoría como un elemento necesario analizar en cuanto a las concepciones de espacio físico y simbólicos de la escuela, se consideran como elementos fundamentales a la hora de conocer la concepción de escuela de los niños y niñas.

A partir de esto se evidencia una delimitación clara del espacio físico en el que se lleva a cabo la rutina escolar. Esta concepción física del espacio escolar demostró ciertas singularidades por el hecho de que la escuela se constituya en el mismo espacio físico en donde ellos viven. Pero aun así se observaron ciertos elementos similares con la escuela tradicional, como, por ejemplo, la concepción de sala de clases, con mesas y sillas, una pizarra y una diferenciación entre los cursos.

En cuanto a los espacios simbólicos también se confirma este elemento dentro las concepciones de escuela que tienen los niños y niñas. Se mencionan elementos fundamentales a la hora de

En cuanto a los espacios físicos y simbólicos en los que conviven los estudiantes entrevistados, se evidenciaron ciertas relaciones entre algunos espacios simbólicos y concepciones de escuela que tienen los niños. Primero surgió la necesidad de contar con más tiempo en ciertos espacios simbólicos, como el recreo. Se realiza una asociación entre el horario delimitado de recreo, con realizar actividades lúdicas que serían de su interés y lo posicionan como uno de sus espacios simbólicos favoritos.

Asimismo, con los espacios físicos, se proyecta una escuela idealmente amplia en espacio para que exista un área amplia para realizar actividades lúdicas como jugar a la pelota o correr.

constituir un imaginario de escuela y que tienen que ver con espacios simbólicos; como, por ejemplo, el recreo y su diferenciación con el espacio de horario de clases. Se configuran espacios simbólicos para distintos momentos de la jornada escolar, constituyendo ambos las concepciones de escuela que poseen los niños

Figura 13: análisis comparativo de temáticas propuestas y emergentes en el análisis del discurso.

En conclusión, se confirman muchos de los aspectos planteados como propuestas temáticas a la hora de realizar las entrevistas que dieron cuenta de los imaginarios de escuela que tienen niños y niñas, pero, además, surgieron unos otros que complementan la comprensión de las visiones de escuela de los sujetos entrevistados. Aquellos elementos que surgen en esta investigación, abren el campo exploratorio en la comprensión de imaginarios de los niños y niñas acerca de ciertos elementos que les son propios como la escuela. Además de las temáticas propuestas surgieron otros interesantes temas que no se propusieron como los de “concepciones de un mundo sin escuela” o “importancia atribuida a la escuela”, que dieron cuenta de cómo entendían el sistema escolar los estudiantes de organismos en contexto de encierro como lo es el

SENAME. Dentro de las próximas proyecciones que hacemos de este estudio, mencionamos algunos de estos temas que emergieron y que sería interesante investigar en más profundidad.

Análisis de Técnica Complementaria: Dibujo de Mi Escuela.

Sujeto 4 (8años)	
Fase Esquemática:	Puede encontrarse en la fase esquemática inicial, pues posee algunos elementos que se relacionan entre sí como por ejemplo sillas y mesas incorporadas dentro de un espacio cerrado que podría representar una sala de clases. Estos elementos se distribuyen de manera homogénea dentro del dibujo
Espacio simbólico:	Sujeto dibuja un espacio para la clase, que podría ser su sala
Espacio físico:	Incorpora una sala de clases con ciertos elementos característicos de ella; por ejemplo sillas, mesas y pizarra
Relación consigo mismo:	No se grafica ninguna de estas categorías en el dibujo
Relación con sus pares:	
Relación con adultos:	
Aplicación Múltiple:	Las líneas rectas representan sillas, mesas y murallas, así como también los cuadrados
Línea de base:	El sujeto realiza línea de base para el dibujo de la sala y sus elementos
Importancia del tamaño:	No se grafica en el dibujo

Imperamiento territorial:	Cada elemento dibujado tiene su espacio propio y definido dentro de la composición; se respeta la propiedad de cada uno
Perpendicularidad y Perspectiva:	Elementos como las sillas tienen cierta inclinación en relación a su ubicación; esto puede observarse en la forma de posición de las patas de las sillas
Descripción:	<p>Este sujeto al igual que otro de los considerados para este estudio; se enfoca en representar la escuela, desde su interior. Es decir, se puede apreciar que el dibujo contiene una especie de estructura más grande que “cobija”, lo que podría ser la sala de clases, ya que hay en ella sillas, mesas, y un techo, y una pizarra.</p> <p>Se puede decir, entonces que desde la mirada de este sujeto; la escuela real como él la concibe responde a un espacio físico cerrado que se prioriza por sobre el uso de espacio libre para actividades escolares. Se denota en su relato gráfico; en el tamaño de la estructura que diseña, en la utilización del espacio y en los elementos que consideró, al momento que se le plantea la experiencia del dibujo.</p> <p>Llama la atención que no dibuja personas, tan solo elementos y estructuras pero nada con vida, esto también se observa en la representación de otro sujeto que dibuja la sala de clases sólo con sillas y mesa. ¿Qué se puede reflexionar al respecto?, según sus discursos en las entrevistas acerca de escuela, no da mayor relevancia a las interacciones sociales que se pudieran producir dentro de este espacio educativo. Es más, el otro sujeto en cuestión en más de una ocasión menciona la incomodidad</p>

que siente en ocasiones cuando se relaciona con compañeros:

“S1: Pero a veces me escapo

E: ¿Y por qué te escapas?

S1: Porque no quiero estar con los chiquillos” (Sujeto 1)

El sujeto 4, si bien no menciona malas experiencias en su escuela, tampoco dice lo contrario, pues no menciona muchos amigos o actividades específicas significativas que realice con compañeros o compañeras, es más incluso en alguna medida se aparta de las actividades de otros:

“E: la escuela, cómo te gustaría una escuela para los niños. Más grande...

N: más grande

E: ¿si, qué más?

N: para que los niños jueguen a la pelota, salgan a recreo, para que cuando salgan a recreo jueguen a la pelota” (Sujeto 4)

Con nuestra experiencia trabajando en la institución donde se llevó a cabo el trabajo de campo, podemos agregar que este sujeto la mayoría de las veces en un contexto escolar, no se relaciona de manera regular con sus pares, es más, muchas veces mantiene discusiones o poco diálogo con alguno o alguna de ellas.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Conclusiones, Limitaciones y Proyecciones de la investigación

A continuación, se darán a conocer las conclusiones que emergen de este estudio. En primera instancia, la pretensión es de responder a la pregunta de investigación, consecutivamente al objetivo general y objetivos específicos que se plantearon al inicio de ésta; con el fin de validar la concordancia con el trabajo de campo realizado. Se trabajará en torno a reflexiones que surgieron del trabajo de campo, realizado en una institución gubernamental que se desarrolla en un contexto de encierro como es el SENAME. En la última parte de este apartado, se expondrán algunas limitaciones que se presentaron a lo largo de nuestro estudio. El marco metodológico se ve interpelado en este punto, en tanto se plantea la pertinencia o no, de las técnicas utilizadas para la recogida de información. Se desprenden luego, algunas recomendaciones a otras u otros investigadores futuros, con el fin de que no sean cometidos los mismos errores. Por último se realiza una pequeña propuesta metodológica de trabajo investigativo participativo de niñas y niños y finalmente se invita mediante algunas proyecciones a profundizar en algunas temáticas que se desprendieron de esta experiencia.

Conclusiones generales

En nuestra sociedad, es reciente el interés por validar el relato de niñas y niños. Así también existen investigaciones que pretenden valorar y exponer dichos relatos sobre temáticas que les sean relevantes. Al momento de indagar en estudios que fueron realizados con

anterioridad al que ahora presentamos, nos dimos cuenta que son escasos en nuestro país y pocos los investigadores quienes se motivan a mostrar la voz de la infancia. Si vamos a países de habla hispana, el escenario se presenta más positivo, ya que el espectro de trabajos y experiencias sobre temáticas de interés de niñas y niños se amplía, lo cual puede observarse en el apartado del Estado del Arte. Ahora bien, en relación a investigaciones norteamericanas y de países de habla inglesa, se puede mencionar que la diversidad de temas en los que se hace partícipe a niños y niñas es múltiple, pero no fueron considerados para nuestro estudio, pues no se consideró que tuvieron relación directa con nuestra hipótesis.

En relación a lo anterior, nos interesa de sobremanera plasmar una crítica a las investigaciones en general que se realizan con y no desde las niñas y niños. Esto devela una base investigativa que se inicia desde la mirada del adulto. Son pocos los trabajos que tienen interés real por investigar a cerca de ideas que se pretendan opinar, discutir, reflexionar y criticar desde el punto de vista de niños y niñas. El desafío, incluso en nuestra propia investigación, es el de escuchar, pero de manera activa y respetuosa a la infancia; dando poco a poco, desde la credibilidad social de las investigaciones, espacio real a sus inquietudes. Así, nuestro interés es que se conformen como un grupo social validado como sujetos de derecho, con la responsabilidad que nos compete como sociedad ante la infancia.

En esta y otras investigaciones con niños y niñas, es necesario considerar algunos factores propios de ellos y ellas. Estos son: los tiempos de desarrollo biológico individuales, junto a lo anterior, el interés y voluntad que presentan en cada actividad que realizan (muchas veces limitado) y el estado anímico en el que se encuentren al momento de participar de alguna

experiencia investigativa. Tomar en cuenta estos elementos, permitirá que la información obtenida sea más pertinente, completa y significativa, pues se está respetando el ser integral de cada niña y niño.

Luego de las entrevistas dialógicas realizadas con niños, nos surge la motivación de proponer a esta y otras escuelas tradicionales, que consideren en la metodología didáctica para el desarrollo de los contenidos curriculares y educativos; fomentar ambientes de aprendizaje en espacios fuera de la sala de clases tradicional, con el fin de que sea verdaderamente motivante para niñas y niños, respetando su diversidad.

En relación a los objetivos específicos planteados en este estudio y, que intentan dar respuesta y sustento a la pregunta de investigación y objetivo general, se presentan y explican brevemente en su cumplimiento o incumplimiento dentro de ella.

Objetivo específico N°1: “Describir las características de los imaginarios, y narraciones de escuela que poseen niños y niñas de entre 6 y 8 años que asisten a la escuela Humberto Maturana en un centro de menores.”

En el apartado de análisis de datos y resultados se intenta dar a conocer las características generales de los relatos sobre escuelas de niños en contexto de encierro, entre 6 y 8 años. Se explicita de manera individual toda la información narrativa que surge del tema, tanto en las entrevistas como en los dibujos en los que participaron los sujetos de estudio.

Para el caso de las niñas, no pudo llevarse a cabo tanto este como los otros objetivos específicos. Esto se explica en los criterios de la muestra, además en las conclusiones de la

investigación. Profundizar en el grupo social de niñas; Se vuelve a reiterar que es un desafío pendiente para futuras investigación.

Objetivo específico N°2: “Interpretar narrativas en base a los discursos que otorgan niños y niñas de entre 6 y 8 años que residen en un centro de menores”

La interpretación de la información obtenida, se realizó en base a categorías de análisis, con aportes de lo que se planteó al inicio del marco metodológico. Se contrastaron categorías planteadas antes del trabajo de campo, con las que surgieron y propusieron los sujetos participantes en sus narrativas. Este proceso, se realizó de manera individual para cada sujeto de estudio y por cada técnica de recogida de datos. Es decir, se plantea análisis para los discursos presentes en las entrevistas y otro análisis para la información surgida de los dibujos. De todas maneras se realizó una vinculación de información entre ambas técnicas.

Objetivo específico N°3: “Determinar resultados de narrativas de niños y niñas con el fin de replantear significados de escuela existentes”

En el cierre del análisis de resultados, se intenta plantear y reflexionar acerca de los discursos que hay detrás de la narrativa e información literal de cada sujeto. Además en las conclusiones, se proponen discusiones que dirigen sus tópicos hacía repensar la escuela actual tradicional; las dinámicas presentes en ellas, las relaciones que se producen, las carencias y falencias y algunas sugerencias que se desprenden del relato de los protagonistas de esta institución educativa.

Conclusiones del trabajo de campo

Como investigadoras fue necesario establecer, antes de la aplicación de las técnicas de recogida de datos, algunas temáticas que consideramos podrían surgir acerca de la escuela (se asume que es una decisión un tanto adulta céntrica, ya que nos antepone a las reflexiones de los sujetos de estudio). Si bien en el análisis de datos se evidenciaron la mayoría de las propuestas categóricas (como quedó plasmado en el apartado análisis y resultados). Es significativo el hecho de que hayan emergido, otros temas o categorías (como se estableció conceptualmente en esta investigación a los tópicos de estudio). La importancia de esta experiencia toma sentido, pues surge desde la voz de los niños y además propone categorías que le atañen y le son significativas de sobre manera. Temáticas tan esenciales como el juego, la importancia de los espacios libres y exteriores, y atribuciones sociales que le otorgan a la escuela, dan cuenta de la urgencia y necesidad de escuchar a la infancia.

Como adultas, no visibilizamos la importancia de un elemento tan fundamental para los niños como es el juego. Proceso casi inherente a estos sujetos, pues lo vivencian en su cotidiano, en cada actividad, en cada acción, en cada acto creativo que realizan. Luego del estudio, es casi lógico pensar en cuán fundamental es pensar y promover un contexto escolar y educativo en el que esté presente el juego; primero que todo, como fuente de creación y validación como niño, y además, como herramienta de aprendizaje, de socialización y de motivación entre ellos.

En el mismo sentido, los niños participantes del estudio nos develaron lo primordial que es proponer una escuela, con espacios exteriores, amplios y con las condiciones necesarias para el uso lúdico, libre y comunitario de lugares como los patios de una institución escolar. Así

también, evidenciaron en sus relatos de manera indirecta la visión de la institución educativa como aquella que tiene mayor validación dentro de la sociedad. En relación con lo que los niños consideran como objetivo de la escuela tradicional, mencionan que se trata de un lugar que entrega formación para un futuro, aunque no en sí misma, ni para el presente, ni como aporte actual de un niño. Sino que como parte del proceso que nos prepara para una experiencia laboral. Esto quiere decir, como una herramienta tradicional que cumple una función tradicional, dentro de nuestra sociedad tradicional; en otras palabras, como organismo parte del *estatus quo* de una comunidad.

Por último, nos parece importante valorar como parte de un grupo social la presencia de dinámicas de violencia; tópico vislumbrado al menos en este contexto escolar infantil específico. En las entrevistas quedó plasmado que uno de los motivos del poco interés de los niños en participar de manera activa y significativa en una escuela, tendría causa en sus experiencias personales, pues es un espacio en que se fundan relaciones entre pares con estas dinámicas de violencia; y éstas relaciones podrían generarse al compartir dentro de un mismo espacio físico educativo (sala de clases) niños de distintas edades. Cabe destacar de todas maneras, que la violencia no sólo se visualiza en la escuela, sino que también en el convivir cotidiano de estos niños.

Limitaciones

Como investigadoras develamos que faltó definir de manera más completa y profunda el concepto de “contexto de encierro”, ya fuese en mostrar otras investigaciones y estudios que refiriesen de manera similar en tema al nuestro; y también, en el marco teórico pues pudo existir mayor desarrollo del tema, pero fue una condición de estudio que emergió durante y con el proceso que se estaba llevando formando. En primera instancia la muestra consideraba niños y niñas que no presentan esta condición de contexto de encierro. Pero el realizar un proceso académico como la práctica profesional en este espacio, no dio oportunidad de conocer y profundizar en esta realidad.

En un contexto como un centro de SENAME, con características de CREAD, lugar en el que los niños y niñas que ingresan no deben estar más de 6 meses, ya sea para ser reubicado en otro centro de menores o volver con su familia. La movilidad de dotación es constante, esto quiere decir que, un y/o una infante puede permanecer en este centro días, semanas o meses. Par nuestro caso, esto influyó en que algunos de los niños y niñas con las que en un inicio se consideraban parte de la muestra, fueron cambiados y enviados a otros centros, por lo que no se pudo continuar con el trabajo en sus casos. Esto se convierte en una limitación en el momento que se decide de manera estratégica, aplicar las técnicas de investigación en oportunidades distintas. Esto resultó en que algunos sujetos, sólo participaron en una aplicación de técnica y también en que la muestra disminuyó considerablemente.

Dentro de las técnicas que propusimos necesarias para la recolección de información en el marco metodológico, consideramos que faltó desarrollar una técnica que habíamos incorporado en un inicio; ésta es, el grupo de discusión.

El grupo de discusión nos pudo haber brindado información comunitaria importante, cuestión que otorga la dimensión social a los imaginarios que se construyeron en este estudio. Estas narrativas e imaginarios sólo se desarrollaron desde un ámbito individual, y no desde el colectivo, principalmente por la falta de tiempo para el trabajo de campo y por las características del contexto antes descritas.

Los espacios que fueron facilitados para el trabajo de campo, eran diversos, muchas veces incómodos y con elementos distractores para los niños. Esto influyó en sus respuestas y en el desarrollo de sus ideas durante las entrevistas. En ocasiones provocó ansiedad y deseos de cambiar de actividad.

Durante el desarrollo de la investigación, el factor tiempo nos limitó, pues las tres integrantes del equipo se encontraban paralelamente en actividad académica de práctica profesional, lo que provocó que la atención era de la misma manera para ambas labores, que requerían igual compromiso, dedicación y responsabilidad.

Recomendaciones

En nuestra experiencia realizando este estudio, recomendamos que en investigaciones con niños y niñas, se considere en lo posible que la aplicación de las técnicas sea en la misma instancia. De lo contrario pueden ocurrir situaciones como, que el sujeto olvide lo que trabajó en una oportunidad anterior. Lo que entorpecería la complementación de la información y también; el estado anímico y de motivación del sujeto, cuestión importante a la hora de que alguien comparta sus ideas.

Como parte de nuestra experiencia, se sugiere también, tomar en consideración todas las variables que pudiesen influir en el espacio de desarrollo del trabajo de campo. Más aún, en contextos como el escogido para nuestro estudio, ya que la contingencia y el propósito de la institución hace que los sujetos que pertenecen a ella, no tengan permanencia en el lugar. Es necesario poner atención al espacio de muestreo, con la pretensión de desarrollar a cabalidad el objetivo de estudio de una investigación.

Propuesta a futuras investigaciones

Se propone a modo general, la idea de fomentar investigaciones que releven de manera real, el relato de niñas y niños. La mayoría de los estudios que consideran este grupo social, se plantean desde una perspectiva adulta, pues la problemática, objetivo y metodología son propuestos por el investigador adulto y el niño y niña sólo tiene un papel pasivo de investigado.

En una investigación con enfoque participativo real, se debe considerar a la niña y niño durante todo el proceso investigativo total, lo que provocaría una relación dialógica dinámica de investigador-investigado bidireccional.

En términos concretos, la sugerencia investigativa que planteamos es: Método Proyecto.

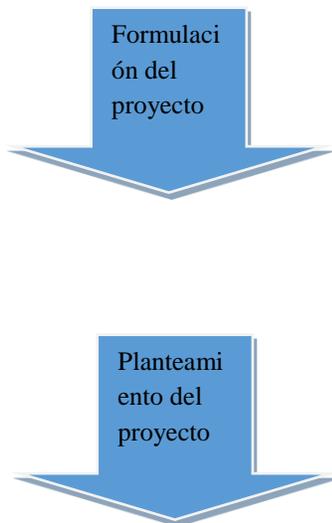
Este tendría las siguientes características:

1. La temática no es asignada ni escogida por el adulto o el investigador, sino que surge de las necesidades e inquietudes que presentan en algún momento niño y niña, que puede ser brindado por experiencias personales o colectivas que tiene cada uno de ellos y ellas.
2. El momento investigativo, se presenta de manera espontánea cuando inquieta al niño y/o niña que quiere indagar en alguna temática. No se obliga, ni se impone según los deseos de otro investigador.
3. Los objetivos a desarrollar son planteados por el colectivo o por el niño y/o niña individual que desee investigar, se toman decisiones investigativas siempre dialogadas y establecidas por todos los involucrados.
4. La metodología de trabajo debe ser pensada desde el interés infantil y desde sus posibilidades como sujeto investigador, desde lo que conoce y le es pertinente. Se puede

guiar y complementar los saberes que traen consigo niñas y niños, para un trabajo metodológico más complejo.

5. Los análisis y conclusiones, pueden ser orientados, pero nunca impuestos por el adulto. Pues si las niñas y niños son quienes están llevando a cabo la investigación, deben ser también quienes realicen sus propias reflexiones del trabajo realizado, considerando todos los elementos que se involucraron en el proceso. Además niñas y niños deben ser capaces, con apoyo, de develar temas nuevos que surgen a partir de alguna información que se indague.
6. Por último, es necesario mencionar que la evaluación es una constante en estas investigaciones, pues aporta en la pertinencia del trabajo que se esté desarrollando y, contribuye en profesionalizar el trabajo de niños y niñas.

En términos de esquema el método proyecto se plantearía así:





Esta invitación se plantea desde nuestra experiencia, desde los errores y aciertos que como investigadoras de infancia vivenciamos. Es una propuesta que invita a valorar a las niñas y niños como sujetos investigadores, y que provoca que se validen socialmente y tomen lugar como sujetos de derecho.

Proyecciones

El juego lo valoramos como tópico fundamental, a la hora de investigaciones relativas a temas de niñas y niños, ya que en esta experiencia, pudimos vislumbrar la importancia que tiene en su desarrollo. Es una actividad que se encuentra presente en casi todas las experiencias que pudiera vivenciar cada niño. Se extiende la invitación al desafío de relevar el juego en

experiencias significativas para niñas y niños, en procesos educativos e investigativos de la infancia.

Como problemática investigativa, se plantea proyectar nuestro estudio a uno que considere como sujeto de investigación en temas educativos a las niñas, pues para nuestro caso, la muestra final sólo resultó de varones; ello por el desinterés casi generalizado de las mujeres en no participar del trabajo. Hay una cuestión de género, interesante de profundizar en futuras investigaciones.

4.3 Bibliografía

Agamben, G. (2012). *Infancia e Historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Nombres: revista de filosofía.

Alfageme, E. – Cantos, R. Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil Propuestas para la acción*. Madrid

Alméras, D. (2001). *Lecturas en torno al concepto de imaginario: apuntes teóricos sobre el aporte de la memoria a la construcción social*. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/19/almeras.html>

Alvarado, Ospina, y Luna (2005) *Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos*. [En línea]. Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud, 3 (2). Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/issue/view/15/showToc>

Alzate, M. (2001). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista Ciencias Humanas* (28), 91-100.

Amar-Rodríguez, V. (2016). Reading life. Research from the narrative perspective. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 975-986.

Argos, J., Ezquerro, M., y Castro, A. (2009). *Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria*. España: Universidad de Cantabria.

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Barthes, R., Bremond, C., Todorov, T., & Metz, C. (1970). La semiología (Colección Comunicaciones). Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Barreto, M. H. (2013). Notas sobre investigación e infancia. *Infancias Imágenes*, 6(1).

Biblioteca Nacional Digital (2015)

Bodgan, R., & Taylor, S. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. *Barcelona: Editorial Piados.*

Bolívar, A. (2002). “¿*De nobis ipsis silemus?*”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Laia.

Bustelo, E. (diciembre de 2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3).

Canales Cerón, M., & Binimelis Sáez, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, 9, 107-119.

Cárdenas, S. (2013). Mudanzas de la Infancia: entre la institucionalización y la mercantilización. *CLACSO* (44).

Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires. Santillana.

Carretero Pasín, Á. E. (2003). *Una aproximación a la sociología de lo imaginario de Michel Maffesoli*. Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Carretero Pasín, Á. E. (2005). *IMAGINARIO Y SOCIEDAD. Un acercamiento a la sociología de lo imaginario en la tradición francesa*. Grupo Compostela de Estudios sobre Imaginarios Sociales. Universidad de Santiago de Compostela. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Tercera Época, N° 41, Mayo-Agosto, pp. 137-161.

Casanova, A. (1999) *Manual de la evaluación educativa*. Editorial Muralla.

Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Castoriadis, C. (1997). *El Imaginario Social Instituyente*. Zona Erógena. N° 35.

Castro, A - Ezquerro, P. & Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, 11, 2011; pp. 107-123

Castro, P. (2009). Creatura et infantia: ternura, debilidad, monstruosidad y bendición. (C. E. Medievales, Ed.) *Revista electrónica de historias del Orbis Terrarum* (1), 209-248.

Cegarra, J. (2012). *Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. Cinta moebio 43: 1-13. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html

Chang, S. & Henríquez, K. (2013) *Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Colángelo, M. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

DeMause, L. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza editoria.

De Saint-Exupéry, A. (2014). *El principito: Le petit prince*. Editorial Verbum.

Dirección de investigación y desarrollo educativo vicerrectoría académica. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México. 2014 [en línea] <www.sistema.itesm.mx> [12 de enero 2018]

Domínguez, L., & Schade, N. (2007). *Percepciones de los niños preescolares con respecto a los dibujos animados*. *Revista investigaciones en educación* Vol. VII, N°1. Temuco-Chile. Ediciones Universidad de la Frontera.

Duero, G.; Limón, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 2, núm. Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red. Madrid. pp. 232-275.

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.

Durkheim, E. (1978). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Morata.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI

Fuentes, S. (2008). "la filosofía de la infancia: acerca de la experiencia, el tiempo y el juego". *X Congreso Nacional y II Congreso internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI"*. Mendoza.

Foucault, M. (2002). El cuerpo de los condenados. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.

Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo xxi.

García Méndez, E. (1999). *Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia*. Justicia y Derechos del Niño. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Oficina de área para Argentina, Chile y Uruguay, Ministerio de Justicia, 23-41.

García, L. H.; Vega, Jair Manuel (2005). *Imaginario de ciudadanía en niños y niñas: ¿ súbditos o empoderados?* Investigación y desarrollo vol. 13, n° 2.

García, J. (1998). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Ediciones Universidad Salamanca. España.

González-Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (15), 227-246.

Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Ediciones Temas de hoy, Madrid.

Grau, O. (1997) *Discurso, género, poder: discursos públicos, Chile 1978-1993*, LOM. Disponible en: <https://books.google.cl/books?isbn=9562820157>

Grau, O. (2004). “De tablas rasas a sujetos encarnados”. *Revista electrónica*

Goodnow, J. (2001) *El dibujo Infantil*. Ediciones Morata. Disponible en: https://books.google.cl/books/about/El_dibujo_infantil.html?id.

Herrera, C., & Aravena, A. (2013). *Imaginario sociales de la infancia de la política social chilena (2001-2012)*. Concepción: *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.

Larrosa, J. (2008). *Miradas cinematográficas sobre la infancia: Niños atravesando el paisaje*. Miño y Dávila Editores.

Lemebel, P. (2012). *Querida Lemebel*. *Maíz*.

Lillo, B. (1904). *Sub Terra*. Imprenta Moderna, Santiago

Lowenfeld, V. (2008) *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Editorial Síntesis. Madrid.

Llobet, V. (2011). *Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico*. *Fractal: Revista de Psicología*, 23(3), 447-460.

Llobet, V. (2013) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* / María Camila Ospina [et.al.]; con prólogo de Diana Marre. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)

Marcano, Z. (2008). Santamaría, flor Alba y Martha Helena Barreto (COMPS.). 2007. *Lenguaje y saberes infantiles.*: Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño. 177 pp. *Boletín de Lingüística*, 20(29), 166-174.

Martínez, D. A., & Vinazco, E. L. (2007). Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial. *Universitas Psychologica*, 6(3).

- Méndez, F. X., & Carrillo, F. X. M. (1999). *Miedos y temores en la infancia: Ayudar a los niños a superarlos*. Anaya-Spain.
- Moreno, C. and C. Rovira. (2009). “*Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales*”. Investigación para la Política Pública, Desarrollo Humano, HD-08-2009, RBLAC-UNDP, New York
- Navarrete, J. M. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Investigaciones sociales, 4(5), 165-180.
- Nunes, A. (1999). *A sociedades das crianças A'uwe-Xavante*. Instituto de Inovação Educacional, Ministerio da Educação, Lisboa.
- Núñez, Isolda - Grau, Olga & Álvarez, Juan Pablo. (2010). *La concepción de infancia en Matthew Lipman*. Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Orellana Rivera, M. (2009). Cultura, ciudadanía y Sistema Educativo: Cuando la escuela adoctrina. *PRIMERA PARTE La escuela y las bases del buen ciudadano*. Santiago, Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos - Museo de la Educación
- Ortiz, A. Prats, M. & Baylina, M. (2011) *Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales Universidad de Barcelona.
- Piedrahita, S., Elvira, L., Martínez, D. A., & Vinazco, E. L. (2007). Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial. *Universitas psychologica*, 6(3), 581-588.
- Pimentel, L. (2005). *El relato en perspectiva: Estudio de teoría narrativa*. Siglo XXI editores, s.a. de c.v. México
- Reina, A., Peinado, C., & Lacasa, P. (1999). ¿Qué piensan de los deberes las niñas, los niños y sus familias? *Cultura y Educación*, 11(1), 37-48.

- Rey, A. (2013). Lenguaje y saberes infantiles. *Infancias Imágenes*, 6(1).
- Rockwell, E. (2006). *Dinámica Cultural en la escuela*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodari, Gianni. (2004) *La imaginación en la literatura infantil*. Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. N°125. Nota de Imaginaria: Artículo publicado en la revista Perspectiva Escolar N° 43 y reproducido en Imaginaria con autorización de la Associació de Mestres Rosa Sensat (Barcelona, España). Este artículo fue publicado también por la revista Piedra Libre del CEDILIJ (Año 1, N° 2; Córdoba, Argentina, septiembre de 1987).
- Rodríguez, G., & Gil, J. G. otros (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rodríguez, A., & Muñiz, C. (2009). *Recepción de la información política televisada en niños regiomontanos durante la campaña presidencial del 2006*. Comunicación y Sociedad. Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara. Nueva época, núm. 11, pp. 99-134
- Rojas, J. (2010) *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: JUNJI
- Rosemberg, C., & Manrique, M. (2007). *Las Narraciones de Experiencias Personales en la Escuela Infantil ¿Cómo Apoyan las Maestras la Participación de los Niños?* CONICET. PSYKHE Vol.16, N° 1, 53-64
- Ruiz, J. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Salcedo, J. (1977). Del concepto de espacio social. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 7(3/4), 257-275.
- Sampieri, R. – Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. McGraw-Hill, Interamericana EDITORES, S.A. DE C.V. México.

Santamaría, F. A.; Bothert, K. (2013). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Infancias Imágenes*, 10(1), 66-73.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Talou, C. L.; Borzi, S. L.; Sánchez Vázquez, M. J.; Iglesias, M. C. (2005) Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños? [En línea]. *Orientación y Sociedad*, 4. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3383/pr.3383.pdf

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Tonucci, F. (2016). Cuando los niños dicen ¡basta!. Grao

Vega, M., & García, L. H. (2005). "Ciudadaniños: Imaginarios de Ciudad y ciudadanía en niños y niñas de 9 a 11 años de estratos alto, medio y bajo de Barranquilla- Colombia." Barranquilla: Universidad del Norte.

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/unicef-chile/>

Uwe, F. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. *Ediciones Morata SL Madrid*.

Valencia, M. M. A. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26.

Valles, J. (2008). *Teoría de la narrativa: una perspectiva sistémica*. Nuevos Hispanismos Series. Iberoamericana Editorial

Vega, M. J., & García, L. H. (2005). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados?. *Investigación & Desarrollo*, 13(2).

Viadel, R. M. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, individuo y sociedad*, (1), 5.

Vygotsky, L. (2009). *LA IMAGINACIÓN Y EL ARTE EN LA INFANCIA*. Ensayo psicológico. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Wintersberger, H. (2006). Infancia y ciudadanía: El orden generacional del Estado de Bienestar. *Política y sociedad*, 43(1), 81-103.

Anexo 1

Protocolo de Entrevista a niños que asisten a la escuela Humberto Maturana, en contexto de encierro SENAME

Investigador: Hola, Buenos días (Buenas tardes) Nosotras somos (nombre investigadoras) y queremos realizar una actividad para una investigación, por esto que nos interesa mucho conocer tu opinión con respecto a la escuela a la que asistes y, algunos temas de ella como las clases, tus compañeras y compañeros, algunos de tus lugares preferido y otros que no te gustan tanto.

Si te interesa participar en esta actividad, necesitamos que firmes un papel autorizando tu participación en esto.

No estás obligado a participar de esta actividad y si deseas no continuar con esto, lo puedes hacer.

A continuación, damos inicio a esta conversación; si te sientes cómoda(o) y preparada(o):

1. Cuéntame por qué crees tú que hay que ir a la escuela / cómo son tus clases

Además de lo que nos has contado, en la escuela ves todos los días a más gente, cuéntame:

2. ¿Cómo te llevas con los demás niños que asisten a la escuela y como te llevas con los adultos de la escuela?

Otra de las cosas que componen la escuela, además de tus amigos (as), compañeros (as), profesoras (es), son los lugares físicos que la forman, como por ejemplo: el patio, la sala de clases, la inspectoría, el comedor o casino, las canchas, etc. Y para poder conocer tu opinión de la escuela, nos gustaría saber...

3. Qué lugares te gustan y cuales te desagradan de la escuela

Bueno, además de eso. Queremos saber tu opinión con respecto a una realidad que sucede en nuestro país: hay algunos niños que no asisten a la escuela ¿sabías de esto?

4. ¿Cómo crees tú que son los niños o niñas que no asisten a la escuela?

Ahora queremos que te imagines un mundo en donde no exista la escuela

5. ¿Qué pasaría si no existiera la escuela?

Para ir finalizando, queremos saber si tienes alguna duda o si deseas realizar algún comentario con respecto a este tema.

Gracias por tu participación, recuerda que tu identidad será resguardada, no aparecerá tu nombre en la investigación.

Anexo 2

Protocolo de técnica de recogida de datos: Dibujo

A continuación, se muestra el prototipo de diálogo que se pretende establecer con los niños y niñas que participarán de manera voluntaria de nuestra investigación.

Hola nuevamente, en esta oportunidad, nos gustaría que pudiéramos realizar una actividad, que tal vez puede resultarte más entretenida. Con esto nos referimos al dibujo: ¿te gusta dibujar? , ¿Te gustaría hacerlo ahora con nosotras? Si tú respuesta es sí, pues entonces te invitamos a que con estos materiales (hojas blancas, lápices de colores, goma y lápiz mina) que tienes a tu disposición, puedas dibujar y expresar ¿Cómo te gustaría que fuera la escuela?

Para realizar esta actividad, es importante que recuerdes que tienes toda la libertad para dibujar todo lo que quieras.

-Sigue de esto, el inicio del dibujo.-

Una vez finalizada la creación, es que se procede a la descripción y comentario de dicho dibujo; con la siguiente idea orientadora: ¿Nos puedes contar acerca del dibujo?; ¿Qué quisiste representar?

Anexo 3

Consentimiento informado para CREAD Galvarino

Santiago de Chile, _____, 2017

Sr (a)

Director

Escuela XXX

Presente

Junto con saludar, me permito informarle que dentro de la formación de pregrado de futuras Educadoras de Párvulos y Escolares Iniciales de la Universidad de Chile, es imprescindible la realización de investigación en el plano educativo.

En este marco, las estudiantes Paula Ávila, Vanessa Araya y Daniela Martínez, estudiantes de 5to año de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, se encuentran realizando la investigación de Tesis para aspirar a la obtención del Título profesional.

La investigación, desarrolla la temática “Vivir la escuela: Narrativas de niños y niñas”. Esta investigación tiene como objetivo realzar la voz de la infancia y se centra en conocer el imaginario que los niños poseen de la escuela, relevando la pertinencia social que tienen sus discursos como individuos pertenecientes a una cultura específica.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se hace necesario realizar:

- Entrevistas individuales: a cuatro niños, dos de segundo básico (un niño y una niña) u dos de tercero básico (un niño y una niña), quienes serán entrevistados y registrados a través de una grabación de audio. Además de eso, se le solicitará a cada niño que realice un dibujo con la siguiente consigna “Dibuja tu escuela ideal”.

En virtud de lo anterior hago llegar la presente, de modo de solicitarle autorización y contar con la valiosa colaboración respecto del acceso a la institución durante los meses de _____, con el objeto de llevar a cabo las entrevistas propuestas en la investigación.

Agradeciéndole de antemano su apoyo a la formación de profesionales de la Universidad de Chile, Reciba atentos saludos

Anexo 4

Asentimiento informado

Investigadoras: *Vanessa Araya Bauerle

*Paula Ávila Doria

*Daniela Martínez Bozo

Documento elaborado para los niños que participarán en la investigación “Vivir la escuela: narrativas de niños y niñas”.

Hola, nuestros nombres son Vanessa, Daniela y Paula. Somos tres estudiantes que realizamos una investigación y estamos buscando conocer lo que piensan niños como tu sobre la escuela, qué significa para ti y cómo ha sido tu relación con ella. Queremos saber esto, porque creemos que es necesario escuchar tu voz, porque es un paso más para que exista una relación de respeto entre el mundo adulto y el infantil.

La persona que decide sobre tu participación en esta investigación eres tú. Nadie te obligará a realizar algo que no desees. Tus padres ya están informados de la investigación y aunque ellos te hayan autorizado, la decisión la tomas tú. Es decir, que si decides participar y en el proceso decides que ya no quieres, respetaremos tu actuar.

La investigación consta de sesiones en las que se solicitará que participes de entrevistas con las investigadoras, también se te pedirá que realices dibujos vinculados al tema de la escuela, en donde puedes relatar lo que has querido expresar en ese dibujo. Participar en esto no significa un riesgo para tu salud física ni emocional.

Tu identidad será resguardada y utilizaremos los datos que entregas sólo para la investigación. No le diremos a nadie de tu participación en la investigación y cada vez que mencionemos tu participación lo realizaremos con un número.

Puede que de esta información te hayan quedado dudas, en ese caso puedes consultarnos con toda libertad. La idea es que te enteres de todo lo que se trata esto.

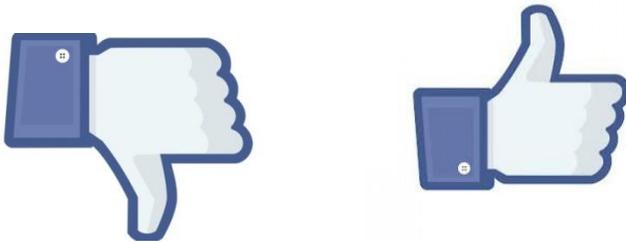
Asentimiento informado

“Sé que puedo elegir participar de esta investigación. He leído (o me han leído) la información que necesito para decidir. Sé que puedo participar de entrevistas y realizar dibujos sobre la escuela explicándolos con mis propias palabras.”

Encerraré en un círculo el dedo para arriba si deseo participar en la investigación.

Encerraré en un círculo el dedo para abajo si no deseo participar.

¿Quiero participar de la investigación presentada?



Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 5



Consentimiento informado para tutores

El propósito de este documento es proporcionarle la información del proyecto, para poder tomar una decisión informada sobre la participación de los niños o niñas que tengan bajo su protección:

- La investigación será realizada por tres estudiantes de la Universidad de Chile, con el fin de realzar la voz de la infancia, relevando la pertinencia social que tiene su discurso como individuo perteneciente a una cultura específica.
- Esta investigación se centra en conocer el imaginario que los niños poseen de la escuela. Los datos serán revisados desde un enfoque cualitativo, por esto utilizaremos entrevistas en profundidad e imágenes creadas los niños y niñas. Tendrá prioridad la decisión individual de cada niño y niña, por esto, se les preguntará si desean participar en la investigación definiendo este criterio elemental.
- Si usted acepta, se les invitará a sus hijos a participar de esta investigación. Dicha participación se verá reflejada en las entrevistas que realizaremos a los niños y niñas, de manera individual. Además de la creación de dibujos que permitan expresar su imaginario de escuela, considerando las narrativas que cada uno realiza sobre su dibujo.
- No se estiman riesgos asociados a las actividades a realizar para llevar a cabo la investigación.

- Los datos serán estudiados de manera discreta, siendo confidenciales y serán utilizados netamente para fines de la investigación. Los participantes tendrán acceso a esta información, entregando los resultados claros a cada integrante del proyecto.
- La participación de niños y niñas culminará en el mismo momento que ellos decidan, respetando su decisión en cualquier proceso de la investigación.

Si tiene dudas con respecto a la investigación, puede consultar a las investigadoras, al docente guía Profesor Hugo Torres (correo electrónico: htoresco@uchile.cl) y/o jefe de carrera Profesor Marcelo Pérez (correo electrónico: perez.p.marcelo@gmail.com) del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile

Firmas de consentimiento

Este consentimiento permite evidenciar mi decisión de participar en la investigación realizada por estudiantes de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile, “Vivir la escuela: Narrativas de niños y niñas”, además de autorizar la participación de mi hijo/hija en el caso que él/ella así lo decida.

He tenido la oportunidad de leer este consentimiento informado, hacer preguntas sobre el tema y acepto que el niño o niña participe en la investigación.

Firma Tutor

Investigadoras responsables:

Firma

Vanessa Araya Bauerle

Paula Ávila Doria

Daniela Martínez Bozo

Fecha

Anexo 6 Consentimientos y asentimientos

Asentimiento informado

"Sé que puedo elegir participar de esta investigación. He leído (o me han leído) la información que necesito para decidir. Sé que puedo participar de entrevistas y realizar dibujos sobre la escuela explicándolos con mis propias palabras."

Encerraré en un círculo el dedo para arriba si deseo participar en la investigación.

Encerraré en un círculo el dedo para abajo si no deseo participar.

¿Quiero participar de la investigación presentada?

Nombre: MAURICIO

Firma: _____

Fecha: 03-06-2017

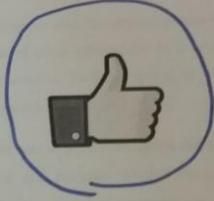
Asentimiento informado

"Sé que puedo elegir participar de esta investigación. He leído (o me han leído) la información que necesito para decidir. Sé que puedo participar de entrevistas y realizar dibujos sobre la escuela explicándolos con mis propias palabras."

Encerraré en un círculo el dedo para arriba si deseo participar en la investigación.

Encerraré en un círculo el dedo para abajo si no deseo participar.

¿Quiero participar de la investigación presentada?

Nombre: CARLOS

Firma: _____

Fecha: 03-06-2017

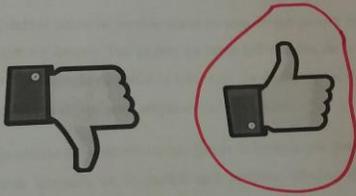
Asentimiento informado

"Sé que puedo elegir participar de esta investigación. He leído (o me han leído) la información que necesito para decidir. Sé que puedo participar de entrevistas y realizar dibujos sobre la escuela explicándolos con mis propias palabras."

Encerraré en un círculo el dedo para arriba si deseo participar en la investigación.

Encerraré en un círculo el dedo para abajo si no deseo participar.

¿Quiero participar de la investigación presentada?



Nombre: FRANCISCO
Firma: A
Fecha: 03-06-2017

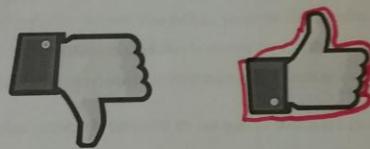
Asentimiento informado

"Sé que puedo elegir participar de esta investigación. He leído (o me han leído) la información que necesito para decidir. Sé que puedo participar de entrevistas y realizar dibujos sobre la escuela explicándolos con mis propias palabras."

Encerraré en un círculo el dedo para arriba si deseo participar en la investigación.

Encerraré en un círculo el dedo para abajo si no deseo participar.

¿Quiero participar de la investigación presentada?



Nombre: JONAN
Firma: [Signature]
Fecha: 03/06/2017/

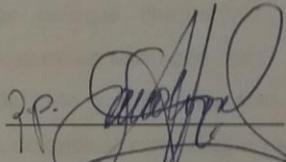
Si tiene dudas con respecto a la investigación, puede consultar a las investigadoras, al docente guía Profesor Hugo Torres (correo electrónico: htoresco@uchile.cl) y/o jefe de carrera Profesor Marcelo Pérez (correo electrónico: perez.p.marcelo@gmail.com) del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile

Firmas de consentimiento

Este consentimiento permite evidenciar mi decisión de participar en la investigación realizada por estudiantes de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile, "Vivir la escuela: Narrativas de niños y niñas", además de autorizar la participación de mi hijo/hija en el caso que él/ella así lo decida.

He tenido la oportunidad de leer este consentimiento informado, hacer preguntas sobre el tema y acepto que mi hijo/hija participe en la investigación.

Nombre Padre/Madre


Firma Padre/Madre

Investigadoras responsables:

Firma

Vanessa Araya Bauerle

Paula Ávila Doria

Daniela Martínez Bozo

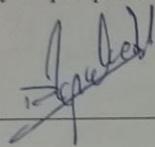
Fecha

Si tiene dudas con respecto a la investigación, puede consultar a las investigadoras, al docente guía Profesor Hugo Torres (correo electrónico: htoresco@uchile.cl) y/o jefe de carrera Profesor Marcelo Pérez (correo electrónico: perez.p.marcelo@gmail.com) del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile

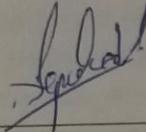
Firmas de consentimiento

Este consentimiento permite evidenciar mi decisión de participar en la investigación realizada por estudiantes de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile, "Vivir la escuela: Narrativas de niños y niñas", además de autorizar la participación de mi hijo/hija en el caso que él/ella así lo decida.

He tenido la oportunidad de leer este consentimiento informado, hacer preguntas sobre el tema y acepto que mi hijo/hija participe en la investigación.

P.P. 

Nombre Padre/Madre

P.P. 

Firma Padre/Madre

Investigadoras responsables:

Vanessa Araya Bauerle

Paula Ávila Doria

Daniela Martínez Bozo

Firma

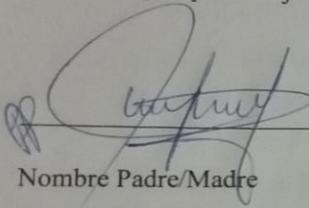
Fecha

carrera Profesor Marcelo Pérez (correo electrónico: perez.p.marcelo@gmail.com) del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile

Firmas de consentimiento

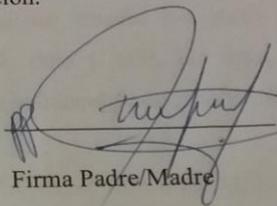
Este consentimiento permite evidenciar mi decisión de participar en la investigación realizada por estudiantes de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile, "Vivir la escuela: Narrativas de niños y niñas", además de autorizar la participación de mi hijo/hija en el caso que él/ella así lo decida.

He tenido la oportunidad de leer este consentimiento informado, hacer preguntas sobre el tema y acepto que mi hijo/hija participe en la investigación.



Nombre Padre/Madre

ERIKA MARION LAGOS VIDAL
Asistente Social
Serv. Nacional de Menores



Firma Padre/Madre

ERIKA MARION LAGOS VIDAL
Asistente Social
Serv. Nacional de Menores

Investigadoras responsables:

Vanessa Araya Bauerle

Paula Ávila Doria

Daniela Martínez Bozo

Firma

Fecha

Anexo 6

Entrevista de escuela Sujeto 1

Edad: 8 años

Entrevistadora: Daniela Martínez

E: Hola, esta es la entrevista de Sujeto 1, ya la primera pregunta que te voy a hacer es si tú vas a la escuela

S1: Sí,

E: Vas a la escuela y, ¿a qué escuela?

S1: Eeeh voy adentro

E: A la escuela de adentro interna oye y ahora yo quiero saber ¿por qué tú crees que hay que ir a la escuela?

S1: Para que avancemos y no seamos como porro

E: ¿Y para que avancen en qué?

S1: Para que trabajen y sean más grandes

E: ¿Por qué otras cosas crees que tú que hay que ir a la escuela?

S1: No sé qué más

E: ¿Eso nomás?

S1: ya sí

E: Y se supone que uno va a la escuela para que avancemos, ¿cierto?, ¿qué crees tú que pasaría si no existiera la escuela?

S1: Eeeh vamos a ser todos porros

E: Ya, entonces si no existiera la escuela nadie sabría nada, porque eso significa porro ¿o no?, ¿qué significa porro?

S1: Eeh que no *sabí* nada

E: Osea que si no vamos a la escuela no sabría nadie nada. Oye y tú, ¿sabías que hay niños que no van a la escuela?

(Sujeto mueve su cabeza dando respuesta en negación a la pregunta)

E: no sabías que habían niños que no van a la escuela, hay niños que no van y que nunca en sus vidas han ido a la escuela, ¿cómo crees que son esos niños?

S1: Eeh porros

E: ¿Tú crees que no saben nada?

S1: No saben nada

E: ¿No saben nada de nada, o no saben nada del colegio?

S1: Nada del colegio

E: Y de lo demás, ¿Saben?

(Sujeto mueve su cabeza dando respuesta en negación a la pregunta)

E: ¿Tampoco?

(Sujeto mueve su cabeza dando respuesta en negación a la pregunta)

E: Y tú ¿por qué crees que hay niños que no van a la escuela?

S1: Porque no quieren estudiar y les aburre la escuela

E: Entonces ellos dicen ya no voy a ir nunca más a la escuela

S1: Sí, eso dicen

E: ¿Qué me puedes contar sobre tu escuela?

S1: Que la paso, la paso, la paso mal.

E: ¿La pasas mal?

(Sujeto asiente a la pregunta con su cabeza)

E: y ¿por qué?

S1: Porque me dicen que me gusta la parte íntima de los hombres y dibujan partes íntimas de los hombres en las sillas

S1: ah te molestan, ¿por eso no te gusta?

E: ¿Y qué me puedes contar de las clases de la escuela?

S1: Bien

E: ¿Si? ¿Te gustan? Te gusta lo que aprendes

S1: Pero a veces me escapo

E: Y por qué te escapas ¿

S1: Porque no quiero estar con los chiquillos

E: Y tú tienes algún amigo en la escuela?

S1: Solamente el NN

E: Y qué me puedes contar de él o de ellos?

S1: Me llevo bien con ellos

E: ¿Te ayuda?

(Sujeto asiente a la pregunta con su cabeza)

E: ¿A qué te ayuda?

S1: A defenderme, a veces jugamos los dos juntos, yo le tiro el volantín somos buenos compañeros

E: Sí, además que son compañeros de casa

S1: Me gusta estar con él siempre

E: Oye y ¿qué lugares de la escuela te gustan?

S1: El recreo

E: ¿el recreo?, osea estar en el patio, y ¿qué lugares no te gustan?

S1: Estar en clases a veces

E: ¿Cómo a veces, cuándo te gusta y cuándo no?

S1: Eehh como... mañana voy a ir a clases y pasado mañana no voy

E: ¿Y por qué dices eso?

S1: Es que no me gusta tanto ir a clases

E: Te gusta ir de repente, ya y con todo lo que te gusta y no te gusta, con la gente que está ahí, pregunto, ¿cómo pensarías tú en una escuela para niños y niñas?, ¿Cómo se te ocurre que debería ser una escuela para niños y niñas?

S1: Bien

E: Pero ¿cómo bien?, ¿qué tendría que tener esa escuela para los niños?

S1: Mmm

E: Piensa... en una escuela, una que tú te imaginas sería la mejor escuela para los niños, el mejor colegio

S1: Me imagino que la matemática es la mejor

E: ¿Cómo es eso?

S1: Es que a mí me gusta matemáticas

E: ¿Entonces que pasen más matemáticas que otros ramos? ¿Eso?

(Sujeto asiente a la pregunta con su cabeza)

E: ¿Y qué más tendría que tener la escuela?

S1: Tendría que tener ciencias, lenguaje, matemáticas... Eeh

E: Pero eso ya lo tiene la escuela que hay ahora, ¿hay algo que la escuela no tiene ahora y que a ti te gustaría que tuviera?

S1: Me gustaría... no tiene... tienen que jugar más rato en el tercer bloque

E: ¿Entonces que los niños puedan jugar más?

S1: Que hayan más minutos en el patio

E: Osea que menos minutos en la sala. ¿O más minutos en el patio y los mismos minutos en la sala?

S1: Más minutos en el patio, menos minutos en la sala

E: Y la gente que estuviera en esa escuela, como te gustaría que fuera?

S1: Que fuera bien

E: ¿Qué fueran simpáticos todos? , ¿que no te molestaran?

S1: Que no me molestaran

E: Entonces así te gustaría que fuera la escuela, que se pudiera jugar más, que hubiera más rato para juego, que pasaran más matemáticas, que no hubiesen niños que te molestaran, y que más? , algo que quieras agregar? Que se te haya ocurrido?

S1: Que juguemos a las cartas, como pokemon... cartas *pokemon*, *invicimal*, cartas cartones, para golpear en la mesa o en el suelo, cartas para... para ... ese que dice poto sucio

E: Ya quieres jugar juegos de cartas, algo más o eso nomás te gustaría?

S1: Me gustaría que jugáramos a las cartas del uno, del uno en playa

E: Pero aparte de jugar a las cartas, ¿no se te ocurre nada más que debería tener la escuela y no tiene?, ¿nada más?

Entonces hemos finalizado esta entrevista, muchas gracias.

Anexo 7

Entrevista de escuela sujeto 2

Edad: 7 años

Entrevistadora: Daniela Martínez

E: Esta es la entrevista de S2,

E: S2 ¿tú vas a la escuela?

S2: No

E: ¿no?

S2: (Niega con la cabeza)

E: ¿no vas a la escuela porque no quieres ir? O ¿Por qué no estas inscrito en ninguna escuela?

S2: No se

E: ¿Por qué no quieres o por que no estas inscrito?

S2: Porque no quiero

E: Porque no quieres, ya. ¿Tú Crees que es importante ir a la escuela?

S2: Si

E: Y ¿por qué crees que es importante?

S2: Porque hay que trabajar

E: ¿por qué hay que trabajar?

S2: (Asiente con la cabeza)

E: ¿y que se trabaja en la escuela?

S2: Eh, pintar, dibujar

E: ya

E: Oye y tú ¿qué crees que pasaría si no existiera una escuela?

S2: Estaría pobre

E: ¿tú estarías pobre?

S2: Si

E: Y ¿por qué estarías pobre?

S2: Porque si

E: ¿Tu sabes que hay niños que no van a la escuela nunca, que no están inscritos en ninguna escuela? ¿Tus sabias?

S2: Quiero escuchar música

E: Pero mira nos quedan muy pocas

S2: ¡Quiero escuchar música!

E: ¿Tu sabías que hay niños que no van a la escuela, nunca?

S2: Si

E: ¿Y tú por qué crees que pasa eso, que hay niños que no van?

S2: ¿Se acabó?, ¿se acabó?

E: No mira (muestra las preguntas)

S2: ¡Quean muchas!

E: Quedan tres

S2: ¿esta?

E: Ya mira (indica las preguntas en la hoja) uno, dos y tres

S2: ¡Ah!

E: ¡Ay! si lo hacemos rápido, mira

E: ¿por qué crees tú que pasa esto, que hay niños que no van?

S2: Eh... no se

E: Ya, ¿y tú que me puedes contar de tu escuela?

S2: Que dibujé

E: ¿Dibujaste?

S2: si

E: ¿Y tienes amigos en tu escuela?

S2: No

E: ¿no ninguno?

S2: ¿Aonde?

E: En tu escuela

S2: ¿Aonde aca?

E: (asiente con la cabeza)

S2: No

E: ¿No?

E: Y ¿qué lugares te gustan de la escuela?

S2: Eee... no se

E: ¿Y qué lugares NO te gustan?

S2: No se

E: Ya, ahora con todo lo que tú me has dicho de la escuela, imagínate una escuela para los niños
¿Cómo te la imaginas? Imagínatela, cierra tus ojos

E: Imagina una escuela para los niños, según el sujeto 1 ¿Cómo te la imaginas?

E: ¿grande?, ¿chica?

S2: Chica

E: Chiquitita

E: Y que, ¿hubiese hartos o pocos niños?

S2: Hartos

E: ¿Hartos niños?, y ¿niños y niñas o solo niños?

S2: Niñas

E: ¿Niñas y niños?

S2: Si

E: Y que, ¿hubiese profesores igual?

S2: Si

E: Y que enseñaran, ¿qué cosas?

S2: No se

E: ¿qué te gustaría aprender en la escuela?

S2: Eh... jugar

E: ¿A jugar?

S2: (Asiente con la cabeza)

E: Y ¿a jugar en el aire libre o jugar en la sala?

S2: Jugar en el aire libre

E: Ah ya

E: Ya sujeto 2 eso es todo. Muchas Gracias.

Anexo 8

Entrevista escuela sujeto 3

Edad: 8 años

Entrevistadora: Paula Ávila

E: La primera pregunta es ¿tú vas a la escuela NN?

S3: Si

E: ¿tú crees que es importante ir a la escuela?

S3: Si

E: ¿y por qué crees que es importante?

S3: Porque ahí aprendemos a leer y aprendemos a escribir.

E: ¿tú vas a la escuela aquí adentro o a fuera?

S3: Si, adentro.

E: Tú me dijiste que era importante ir a la escuela, ahora te pregunto ¿Qué crees que pasaría si no existiera la escuela, para todos los niños y niñas, que crees que pasaría?

S3: Podríamos quedarnos sin leer, no aprendimos a leer, todo y no podemos escribir, tendríamos pura casa y no escuela. Tenemos que aprender para cuando seamos grandes para ver las calles, cosas así.

E: ya bien, ahora te haré otra pregunta, ¿sabes que hay niños que no van a la escuela?

S3: Si

E: ya ¿y por qué crees que pasa eso, que algunos niños no van a la escuela?

S3: Porque algunos papás no tienen plata y no pueden pagar para la escuela.

E: tú crees que porque no hay dinero ¿y crees que haya otro motivo por el cual no van a la escuela?

S3: Si, por que es importante ir a la escuela

E: Ya pero además de que hayan papás que no tienen dinero para pagar la escuela, por qué no van a la escuela, además de eso.

S3: Porque... los pueden robar.

E: ya porque los pueden robar, por eso no van. Otra pregunta, tú me dijiste que ibas a la escuela interna entonces ¿qué me podrías contar tú de tu escuela?

S3: Estudiamos, trabajamos, hacemos actividades, jugamos, hacemos cosas para las tías así, para los tíos unas cartitas y así aprendemos a escribir, aprendemos de todo acá.

E: oye S3 y ¿tu todos los días haces lo mismo en la escuela?

S3: Casi todos los días.

E: ya por ejemplo qué hacen o sea, porque dices casi todo lo mismo, ¿Cuáles son las cosas diferentes que haces en la escuela?

S3: Porque ahí podemos jugar, algunos niños juegan a los cartones, la tia le dice que no igual se aprovechan, los hombres le pegan a las mujeres en la escuela. Se dicen garabatos, le dicen garabatos a la tía y le faltan el respeto a la tía.

E: ¿Y eso pasa todos los días en la escuela?

S3: Casi todos los días

E: y además de jugar, leer, escribir, salir a recreo, ¿qué otras cosas haces tú en la escuela?

S3: Es que ahí como nosotros la... la como se llama, hay tres niñitas y cuatro niñitos y de los cuatro algunos le dicen garabatos a las tías, le dicen de su madre, son muy garabateros y después cuando llegan otras personas que son muy enojonas se tranquilizan al tiro.

E: O sea tú dices de otros adultos cuando llegan otros adultos que son más enojones cambian.

S3: Si, cuando llega la tía XX o la tía XX. Cuando está la tía XX, puro desorden.

E: ¿Y tú te comportas así en la escuela?

S3: Casi todos los días pero yo no digo garabatos.

E: pero te llevas bien con los niños en la escuela

S3: Si

E: ¿y con la profesora?

S3: Si

E: y en qué curso estás tú?

S3: En segundo

E: y cuantos compañeros tienes, lo recuerdas?

S3: seis.

E: son seis compañeros más la profesora, ¿y tienes la misma profesora siempre?

S3: Casi siempre. La tía XX viene a veces y la tía YY viene mucho rato

E: ella es la profesora que tienen más rato y a veces la tía XX.

S3: Si

E: oye S3, y ¿tú tienes amigos en la escuela?

S3: Tengo el NN no más, uno.

E: ¿el NN es tu único amigo, y con él juegas en los recreos?

S3: Si jugamos, nos divertimos así y cuando pelea yo no lo pesco.

E: ¿se pone a pelear contigo?

S3: No, no pelea, es que ahí dice garabatos y yo lo vi.

E: ¿te puedo preguntar acerca de la rutina de tu escuela?

S3: ¿De qué?

E: Por ejemplo tu llegas en la mañana tocan el timbre y ahí tienen clases ¿verdad? ¿Y después tienen recreo?

S3: Si

E: ¿y después?

S3: Después hacemos trabajos y después estudiamos. Algunas veces calcamos, ayer primera vez calcamos una mariposa, después cuando haya clases otra vez vamos a ver un bicho que no se cómo se llama.

E: ah! Estaban hablando de los insectos.

S3: Si

E: ¿oye y por qué no juegas con otros niños en la escuela?

S3: Porque no me gusta, porque algunos el XX es muy pesado y me pega. Algunas veces dice ¿Quién es mi hijo? Y no es mayor para ser su papá. Y siempre cuando yo me enojo y peleamos, se mete al tiro y me pega.

E: Mmm por eso no juegas con otros niños y juegas con el XX

S3: Si

E: la pregunta ahora es ¿qué lugares te gustan y cuáles no te gustan de la escuela y por qué?

S3: Me gusta acá, este patio, me gusta ir a la casa por qué es muy divertida, algunas tías dicen pueden jugar acá pero no se mojen, algunas veces se mojan. Y yo pisé un chanco y me moje.

E: ¿un charco?

S3: Ayyy! Si eso y me moje porque yo no vi y me mojé.

E: ¿y qué otros lugares te gustan de la escuela?

S3: Me gusta aquí, allá, la media luna

E: ¿Y cuál es la media luna?

S3: La de los juegos

E: ¿y el patio de atrás no te gusta?

S3: No, no me gusta

E: ¿Pero en el recreo de la escuela tu puedes jugar en todos los patios?

S3: Si

E: y cuáles son los que no te gustan, dijiste que el de atrás no te gustaba

S3: Si, el de la cancha.

E: ¿y por qué no te gusta?

S3: Porque ahí no es pasto verdadero, este no es pero este me gusta porque el de atrás es más pinchado. Este es más suavecito. Este patio también hay ruedas, hay juegos, nos podemos dar vuelta.

E: oye y las salas, ¿cuál es tu sala de clases?

S3: Allá el segundo, allá.

E: ¿y es un container?

S3: No. Es una casa de los niños.

E: ¿cuál casa?

S3: Allá, pasando para allá, donde hay tías, pasando para allá doblan y ahí hay un uno, esa es la sala.

E: ¿y te gusta tu sala, qué te parece muy cómoda, incomoda, agradable?

S3: Sí, cuando llegué ahí, me gustaba porque las mesas estaban lindas y cuando los libros estaban ahí me gustaban porque estaban muy chistosos, porque era bacan, y cuando viene el XX, desorden.

E: ¿el XX es de su curso?

S3: Sí, pero no viene siempre, y toca eso

E: ¿la campana?

S3: No, esas cosas que tienen unos botones rojos.

E: ¿Ventilador?

S3: No

E: no sé qué es entonces.

S3: Es otra cosa que tiene un círculo y tiene un botón y se aprieta y algunas veces suena sola y se pone rojo.

E: ahora si para ir terminando, ¿cómo piensas tu una buena escuela o una escuela que te gustaría a ti para todos los niños y niñas? ¿Cómo te gustaría la escuela?

S3: Me gustaría una grande que tenía muchas salas, pero no estas y ahí el recreo que sea largo y me gustaría jugar y conseguirme nuevos amigos porque todos me molestan allá en la casa.

E: entonces te gustaría una escuela en otro lugar, con otros compañeros. ¿y qué más te gustaría además de otros compañeros? ¿o te gustaría tus mismos compañeros en otra escuela?

S3: Si, puede ser, acá y ahí jugamos, nos divertimos, jugamos a la pelota, nos divertimos, jugamos a todo y ahí cuando llegamos a clases, ahí estudiamos, trabajamos. Pero el XX le dice garabatos al tío que está enfermo, al tío de no sé lo que es, pero le dice garabatos no sé lo que dice porque siempre se me olvida.

E: ¿entonces te gustaría una escuela con niños que no dijeran garabatos, donde no faltaran el respeto a las otras personas, eso te gustaría en tu escuela?

S3: Si

E: ¿quieres agregar alguna otra cosa?

S3: Siempre quiero jugar, trabajar, divertirme, hacer trabajos, jugar, jugar a los premios, divertirme, hacer actividades, todo eso y bailar.

E: Además te gustaría bailar en la escuela?

S3: Si.

E: Ya S3 hemos terminado muchas gracias por participar.

Anexo 9

Entrevista escuela sujeto Número 4

Edad: 8 años

Entrevistador: Vanessa Araya

E: S4 la primera pregunta de la entrevista es si tú ¿vas a la escuela?

S4: si

E: y ¿por qué crees que es importante ir a la escuela?

S4: porque hay que aprender a leer.

E: a leer, eso es importante, y ¿para qué más?

S4: para estudiar, salir de curso y ¿ser grande?

E: es tu opinión, tu puedes decir lo que tú quieras, o sea lo que tú piensas. ¿Tú piensas que para ser grande es importante ir a la escuela?

S4: si.

E: ¿y qué crees que pasaría si no existiera la escuela? Imagínatelo.

S4: jugaríamos.

E: ¿jugarían? ¿Todo el día?

S4: no, no todo el día.

E: ¿cómo sería?

S4: tomaríamos once, después descansamos, miramos tele y después jugaríamos.

E: aaaah. Claro porque ahora a veces uno tiene que ir a la escuela y ocupa tiempo en eso y no en estas otras cosas. Y ¿sabes que hay niños y niñas que no van a la escuela? ¿Sabías eso, que hay niños y niñas que no van a la escuela?

S4: sí.

E: ¿tú conoces a niños que no van a la escuela?

S4: sí, antes.

E: ¿antes lo conocías? ¿En dónde?

S4: acá, porque antes no venía el Esteban, antes no venía acá a esta escuela.

E: aaaah, y ahora lo conoces. Pero quizá el Esteban antes iba a otra escuela, pero hay otros niños que nunca van a la escuela. ¿tu sabías que existen niños que no van a la escuela nunca?

(Niño afirma con su cabeza)

E: ¿y qué piensas sobre eso?

S4: que hay que portarse bien y no faltarle el respeto a las tías.

E: Pero que piensas de...

S4: ¿de la escuela?

E: de los niños que no van a la escuela, ¿por qué tú crees que pasa eso? ¿Por qué tú crees que hay niños que no van a la escuela?

S4: porque... no se en verdad.

E: o sea si hay un niño que no va al colegio nunca, ¿por qué será? ¿Cuál será el motivo?

S4: eeeh, porque...

E: porque todos los niños tienen que ir a la escuela, y si un niño no va, ¿por qué pasará eso?

S4: porque debe ir a otra escuela.

E: aaah, pero ¿tú crees que siempre va a una escuela?.

S4: algunos van a una escuela y algunos no van a la misma

E: ¿pero van a otra?

S4: si

E: ya, ¿y si no van a ninguna escuela?

S4: se quedarían en la casa viendo tele, después almorzarían y lo mismo.

E: ¿qué me podrías contar sobre tu escuela?

S4: que yo estudio mucho, hago las tareas.

E: y así como de tu escuela que tú vas, ¿qué pasa ahí, qué características tiene la escuela?

S4: hacemos tareas de suma.

E: ya, y ¿tienes una sala?

S4: si

E: ¿y amigos?

(S4 afirma con su cabeza)

E: ¿tienes amigos en la escuela verdad, y qué me puedes contar sobre ellos? ¿Cómo son tus amigos? O ¿puedes contar algo sobre tus amigos?

S4: si, mmm nos portamos bien.

E: y ¿cómo son?

S4: bonitos

E: ¿son bonitos? ¿Son de aquí de la escuela interna?

S4: antes recién llegaron la otra vez. Yo llegué después del NN. El NN llegó primero que todos.

E: o sea que tú eres el segundo que llegó

S4: y el NN fue el tercero. La YY fue segunda, yo fui tercero y no sé qué más ah! y el NN fue cuarto, porque la YY ahora se fue.

E: ¿la YY era tu mejor amiga?

S4: ah! Y unos dos amigos que llegaron

E: ya, la siguiente pregunta es, ¿si me puedes contar algo sobre tus amigos, como son?

S4: emmm nose.

E: sobre tus amigos de la escuela

S4: son los mismos.

E: ah! Son los mismos que mencionaste. Perfecto. La siguiente pregunta es ¿qué lugares te gustan y cuáles te desagradan de la escuela?

S4: eeh, el rincón de acá, porque ahí hacemos las tareas.

E: y ¿Dónde haces tus tareas? ¿Acá en la sala?

S4: allá atrás.

E: ¿en la 3.2?

S4: y en la 3.1, donde sale un cuatro, ahí vamos nosotros ahí donde está ese número cuatro. Y la del número seis es donde van los más más más grandes, allá atrás. En el container blanco de allá, no en el container azul.

E: ¿el container de allá de la cancha? ¿Allá hacen clases? y ¿qué lugares te gustan? Tú me dijiste que el rincón.

S4: donde hacemos tareas.

E: ¿y eso es adentro del container?

S4: no, no adentro del container. Es en la sala donde hay un número cuatro y en la otra sala hay un número uno y en el otro hay un número seis.

E: ¿eso es en la casa mágica?

S4: en el número seis es el número de los más grandes.

E: entonces tú me dijiste que te gustaba el rincón de esa sala. Entonces ¿cuál es el lugar que más te desagrada?

S4: eeeh, no se ninguno.

E: ¿no hay ningún espacio que no te guste?

S4: no.

E: ya y la última pregunta es, con todo lo que me has dicho ¿cómo piensas tu una escuela una escuela para los niños y las niñas?

S4: no sé, no me la imagino.

E: ¿cómo, no te imaginas nada?

N: no sé.

E: a ver, ¿hay un tipo de escuela que a ti te gustaría? Así una escuela, no sé, con hartas características.

S4: no sé.

E: si tu tuvieras que ser, no sé, presidente, y te dicen, tú tienes que pensar cómo va a ser la educación para niños y niñas, ¿cómo te gustaría que fuera?

S4: no sé.

E: la escuela, ¿cómo te gustaría una escuela para los niños? ¿Más grande?

S4: más grande.

E: ¿si, qué más?

S4: para que los niños jueguen a la pelota, salgan a recreo, para que cuando salgan a recreo jueguen a la pelota.

E: y eso tú lo haces en tu escuela

S4: sí.

E: y te gustaría que niños de otras escuela lo hicieran igual. Claro porque hay otras escuelas más chicas. ¿Cierto?

S4: sí. ¿Eso no más?

E: sí. Esta fue la entrevista, en una próxima oportunidad te pediré realices un dibujo de tu escuela.

N: y ahora ¿puedo ir con usted para allá?

E: ¿al container? Si, vamos.

Anexo 10

Entrevista dibujo sujeto 1

Edad: 8 años

Entrevistadora: Daniela Martínez

E: Entonces partamos... ¿Tú vas a la escuela?

(Sujeto asiente con la cabeza a la pregunta)

E: Sí, y ¿qué días vas?... ¿Sabes?

S1: Eeh mmm

E: Día lunes...

S1: Lunes, martes, miércoles hasta el viernes

E: Hasta el viernes, ya y, ¿en qué escuela vas?

S1: En tercero

E: Pero ¿en qué escuela?, en ¿cuál?,

S1: Afuera

E: ¿Afuera?

S1: Afuera no

E: Afuera no, vas en la escuela de acá adentro ya, y tú ¿qué opinas de la escuela?, ¿te gusta?

S1: Un poco

E: ¿Es fome, es entretenida?

S1: Poco entretenida

E: ¿y por qué es un poco entretenida?

S1: Porque algunas veces me pegan

E: Te pegan, y eso es fome a nadie le gusta que le peguen

S1: El BZ

E: El BZ mmm ¿son compañeros de curso?

S1: Sí

E: oye y ¿qué es lo que más te gusta de la escuela?

S1: Eeeh me gusta jugar a las cartas

E: ¿Qué cartas juegan?

S1: Las de... esas como, algunas veces jugamos a esas como que va tirando

E: Ah ¿cómo al uno?

S1: Cómo al uno pero es de reyes y de espadas y trébol

E: Ah como esas que estábamos jugando con el BZ, y ¿qué es lo que no te gusta de la escuela?

S1: Estudiar

E: y ¿qué cosas no te gusta estudiar?

S1: No me gusta...

E: No te gusta... cuando yo era chica a mí no gustaba matemáticas

S1: A mí no me gusta las matemáticas ni ciencias

E: Y ¿te gusta lenguaje?, ¿te gusta leer, escribir?

S1: Sí, pero lo otro, lo demás no

E: ¿Son un poco aburridas las clases?

S1: Sí

E: ya, entonces yo ahora quiero que tú me dibujes, ¿quieres dibujar? (sujeto asiente con su cabeza)

¿te gusta dibujar?, quiero que me hagas un dibujo de tú escuela, ¿cómo lo dibujarías? Aquí tienes lápices de colores igual por si quieres pintar tu dibujo, también hay goma y saca puntas

En ese momento el sujeto 1 comienza a dibujar, espontáneamente comienza a comentar acerca de su dibujo

S1: ahí va la pizarra y... después las mesas están acá

E: Ya y ¿todo ese espacio es de mesas? (silencio) Ah y hay dos mesas grandes

Silencio...

E: Y ¿esas son las sillas de los niños?

S1: Son tres

E: ¿Tres sillas solamente?, ¿Son tres niños los que van? (silencio) Ah tres por lado

Silencio... Luego de un momento ocurre una situación cerca del lugar de la entrevista, una situación que distrae al sujeto

S1: Ese es el P

E: ¿El P?

S1: Yo, yo conozco todas las voces

La entrevistadora le sigue por un momento la conversación, pero luego vuelve a guiar la entrevista, volviendo al dibujo del sujeto

E: Oye y estos niños que se sientan aquí, ¿no ven nada?

S1: Igual ven un poco

E: ¿igual se dan vuelta a mirar? , y ¿cómo son las clases?, ¿qué es lo que más te llama la atención de las clases?

S1: Mmm

E: De los niños, de las tías o de ti, ¿qué es lo que más te llama la atención?

S1: Me llama la atención los chiquillos

E: ¿por qué?, ¿qué hacen?

S1: Me gusta jugar con ellos

E: ¿Sí?

Silencio...

E: Y, ¿cuántos compañeros tienes?

S1: Eeeh aquí están las, aquí está el J

E: El J, ¿también es tu compañero el J?

S1: Un poco, cuando me porto bien

E: ¿Y cuándo te portas mal? , ¿Ahí deja de ser tu compañero?

S1: Porque él es un buen estudiante, también se porta mal a veces pero...

E: y esa mesa, ¿Es de los buenos estudiantes? O ahí ¿se sienta cualquier persona?

S1: Y acá... Hoy día Eeeh... ah también hay otras mesas acá... también se sientan niños ahí

E: Y cuando se sientan los niños ahí, ¿por qué es? ¿Los castigan o algo así?

S1: Como que los castigan un rato nomas

E: Ah ya, y ¿te gusta cómo están puestas las mesas? O ¿cómo te gustaría que fuera la sala?

S1: Ésta (haciendo referencia a la mesa) que estuviera como así

E: ¿Qué estuviera al medio? Y que hubiese tres mesas grandes, ¿así?

S1: Pero esa mesa es chica

E: oye ¿y la tía?, la profesora ¿cómo es?

S1: Es buena, la profesora I

E: Entonces así tú me dibujas tu escuela, esa es tu sala ¿cierto?, y ¿cuál es el lugar que más te gusta de la escuela?

Silencio...

E: ¿cuál es ese lugar que estás dibujando?

S1: Acá es donde está (no se logra entender el audio)

E: ¿Qué hay ahí? ¿Las puertas?

S1: Sí, las puertas

E: ¿Y eso que está al medio de la pizarra?

S1: Es la profesora

E: Ah ya, oye y ¿cuál es el lugar que más te gusta del colegio?

S1: ¿Cuál parte de todas éstas?

E: Si, ¿cuál es la que más te gusta y, la que menos te gusta?

S1: Eeeh la parte que más me gusta es la, la mesa que más me gusta es ésta (señala una)

E: Ya, la que está a la izquierda y ¿por qué te gusta esa mesa?

S1: Porque ahí, bueno no son tan...

E: Saca los colores que quieras (haciendo alusión al material de apoyo para el dibujo)

S1: No son tan, tan, tan tiernos los compañeros Eeeh igual me gusta

E: ¿tú quieres decir que no son tan molestosos? ¿Se portan mejor los de esa mesa?

S1: Mejor los de esta mesa

E: Mejor ¿esta mesa que esa? ¿O mejor esa mesa que ésta?

Silencio... Sujeto está pintando

S1: ¿No se lo va a mostrar a mis compañeros?

E: No se lo voy a mostrar a nadie que tú no quieras, es solamente porque yo estoy haciendo una investigación, ¿sabes lo que es una investigación?, con mis compañeras estamos...

S1: Con las tías...

E: Con la tía V y la tía P estamos haciendo un... estamos averiguando que es lo que los niños piensan de la escuela, entonces para eso le preguntamos a los niños, ¿Qué es lo que opinan? Porque ¿de qué otra manera sabríamos su opinión? Entonces para eso pedimos que hagan un dibujo y también una entrevista con unas preguntas

S1: Pero a mí no me hicieron esas preguntas

E: Si no te hemos hecho las preguntas

S1: No me hicieron las preguntas porque yo un día me fui y después volví acá (haciendo alusión a su egreso y posterior reingreso al hogar)

E: Sí pero además porque antes que te fueras tú, salías los fines de semana, entonces nosotras veníamos esos días a hacer las entrevistas

S1: Los viernes

E: Los viernes hasta el domingo ¿o no? (Haciendo alusión a las salidas de fin de semana del sujeto 1 antes de su egreso del hogar), entonces por eso aún no hemos podido realizarte esa entrevista, pero luego de esto haremos las preguntas, ¿te parece?... oye y si pudieras cambiarle algo a la escuela ¿qué sería?

S1: Yo le cambiaría la pizarra

E: ¿por qué?

S1: Por una más grande

E: ¿cómo para que todos los niños la vieran?, de repente ¿tú no ves?

S1: No (continúa pintando) ah le prometí a mi mamá que no pintaría así... para todos lados

E: Bueno pero no va a saber

S1: ¿Por qué no está acá?

E: porque no está acá, porque yo no le voy a decir, y ¿porque tú tampoco le vas a decir?

S1: Que yo pinté así y después me quedó feo y mi mamá me dijo que me quedó bonito igual y, me dijo nunca más pintes así porque igual te quedó feo y yo le dije ¿por qué? Porque pintaste así, y así y eso no me gusta me dijo

E: Como que ella te decía que tienes que pintar siempre para el mismo lado, así te queda parejo, a mi igual me gusta pintar, me gusta más que dibujar

S1: A mi igual, yo le dije a mis compañeros que dibujar es como hacer esto (lanza rallas en la hoja)

E: Bueno, muchas gracias por tu dibujo, por la conversación y tu disposición, espero que lo hayas pasado bien en la actividad y lo que nos queda ahora es la entrevista con algunas preguntas, muchas gracias.

Anexo 11

Entrevista de dibujo sujeto 1

Edad: 8 años

Entrevistadora: Daniela Martínez

E: Esta es la entrevista de S2,

E: s2: ¿tú vas a la escuela?

S2: No

E: ¿no?

S2: (Niega con la cabeza)

E: ¿no vas a la escuela porque no quieres ir? O ¿Por qué no estas inscrito en ninguna escuela?

S2: No se

E: ¿Por qué no quieres o por que no estas inscrito?

S2: Porque no quiero

E: Porque no quieres, ya. ¿Tú Crees que es importante ir a la escuela?

S2: Si

E: Y ¿por qué crees que es importante?

S2: Porque hay que trabajar

E: ¿por qué hay que trabajar?

S2: (Asiente con la cabeza)

E: ¿y que se trabaja en la escuela?

S2: Eh, pintar, dibujar

E: ya

E: Oye y tú ¿qué crees que pasaría si no existiera una escuela?

S2: Estaría pobre

E: ¿tú estarías pobre?

S2: Si

E: Y ¿por qué estarías pobre?

S2: Porque si

E: ¿Tu sabes que hay niños que no van a la escuela nunca, que no están inscritos en ninguna escuela? ¿Tus sabias?

S2: Quiero escuchar música

E: Pero mira nos quedan muy pocas

S2: ¡Quiero escuchar música!

E: ¿Tu sabías que hay niños que no van a la escuela, nunca?

S2: Si

E: ¿Y tú por qué crees que pasa eso, que hay niños que no van?

S2: ¿Se acabó?, ¿se acabó?

E: No mira (muestra las preguntas)

S2: ¡Quean muchas!

E: Quedan tres

S2: ¿esta?

E: Ya mira (indica las preguntas en la hoja) uno, dos y tres

S2: ¡Ah!

E: ¡Ay! si lo hacemos rápido, mira

E: ¿por qué crees tú que pasa esto, que hay niños que no van?

S2: Eh... no se

E: Ya, ¿y tú que me puedes contar de tu escuela?

S2: Que dibujé

E: ¿Dibujaste?

S2: si

E: ¿Y tienes amigos en tu escuela?

S2: No

E: ¿no ninguno?

S2: ¿Aonde?

E: En tu escuela

S2: ¿Aonde aca?

E: (asiente con la cabeza)

S2: No

E: ¿No?

E: Y ¿qué lugares te gustan de la escuela?

S2: Eee... no se

E: ¿Y qué lugares NO te gustan?

S2: No se

E: Ya, ahora con todo lo que tú me has dicho de la escuela, imagínate una escuela para los niños
¿Cómo te la imaginas? Imagínatela, cierra tus ojos

E: Imagina una escuela para los niños, según el sujeto 1 ¿Cómo te la imaginas?

E: ¿grande?, ¿chica?

S2: Chica

E: Chiquitita

E: Y que, ¿hubiese hartos o pocos niños?

S2: Hartos

E: ¿Hartos niños?, y ¿niños y niñas o solo niños?

S2: Niñas

E: ¿Niñas y niños?

S2: Si

E: Y que, ¿hubiese profesores igual?

S2: Si

E: Y que enseñaran, ¿qué cosas?

S2: No se

E: ¿qué te gustaría aprender en la escuela?

S2: Eh... jugar

E: ¿A jugar?

S2: (Asiente con la cabeza)

E: Y ¿a jugar en el aire libre o jugar en la sala?

S2: Jugar en el aire libre

E: Ah ya

E: Ya sujeto 2 eso es todo. Muchas Gracias.

Anexo 12

Entrevista dibujo sujeto 2

Edad: 7 años

Entrevistadora: Daniela Martínez

E: S2, ¿por qué dibujaste esto?, ¿que simboliza?

S2: soles

E: y ¿por qué dibujaste soles?

S2: no se

E: pero ¿por qué en tu escuela te gustaría que hubiese hartos soles?

S2: porque si

E: pero ¿por qué?

S2: porque hace frio

E: ¿dónde hace frio?, ¿en tu sala?

S2: si

E: aah ya, ¿y esta persona que esta acá, ¿quién es?

S2: yo

E: y ¿por qué pintaste de esos colores?

S2: no se

S2: ya chao

Anexo 13

Entrevista Dibujo sujeto 3

Edad: 8 años

Entrevistadora: Paula Ávila

E: Entonces yo te voy a hacer, te voy a hacer una pregunta sobre tu dibujo, entonces quiero que lo mires y que me cuentes, ¿Por qué te pareció importarte dibujar, las cosas que dibujaste?

S3: porque ahí, a ver; esto lo hice porque ahí lo aprendí de mapuche, la tía lo dijo, ahí le da un poco de brillo y hacer como flores así.

E: Ahhh, pero ¿Por qué te pareció importante agregar esto en tu escuela?, ¿en cómo a ti te gustaría?

S3: Porque sí, porque me gusta

E: ¿Qué es lo que te gusta?

S3: Esto

E: ¿Eso es?

S3: Es verde con amarillo

E: Pero, ¿que simboliza?, ¿qué quisiste dibujar acá?

S3: Flores

E: Flores, entonces te gustaría que tu colegio tuviera hartas flores y hartas verde

E: y esto mira, la escuela ¿por qué la hiciste así con cachitos, como que fuera un castillo?

S3: Eso no es un castillo

E: Pero ¿que simboliza esto?

S3: Como una escuela po

E: ¿Así te gustaría que fuera tu escuela?

S3: Si

E: ¿Eso nomas? Y ¿con hartas ventanas?

S3: si

E: ¿Qué más? ¿Qué más me puedes contar de tu dibujo?

S3: Porque siiii

E: ¿Pero que más me puedes contar?

S3: Emm... nada

E: ¿eso?

S3: Si

E: ¿eso nomas quieres agregar?

S3: Si

E: ¿No te falta nada? ¿no hay nada que no hayas...?

S3: No

E: Entonces S3 se te agradece mucho tu participación, muchas gracias.

S3: Chao, hasta luego

Anexo 14

Entrevista dibujo sujeto 4

Edad: 8 años

Entrevistadora: Daniela Martínez

E: ya S4 entonces lo primero que te voy a preguntar es si tú vas a la escuela

S4: Si

E: ¿y a que escuela vas?

S4: No se

E: ¿a la escuela de afuera o vas aquí adentro?

S4: Acá adentro

E: ¿y tú te acuerdas cómo es tu escuela?

S4: Si

E: si yo te pido que me la dibujaras tu ¿podrías dibujarla?

S4: Si

E: dibuja tu y en esta escuela como recuerdas que es.

Tengo goma igual si deseas. ¿Oye y en esta escuela van otros niños también?

S4: Si

E: ¿me puedes contar lo que dibujaste?

S4: A fuera donde se sientan las tías, ahí es donde nos sentamos nosotros.

E: ah! Y ahí trabajan en la mesa todos juntos?

S4: Si

E: y eso de a fuera ¿qué es?

S4: El baño. Y ahí es donde están las tías.

E: y esto que está acá

S4: El centro.

E: ah! Es el centro como es por fuera. Oye ¿y lo quieres pintar o lo quieres dejar así?

S4: No sé. Bueno sí. (El niño pinta)

E: ¿y tú crees que es importante ir a la escuela o da lo mismo?

S4: Da lo mismo, da lo mismo que se porte bien, que vayan a la escuela y todo. ¿Me ayuda a pintar?

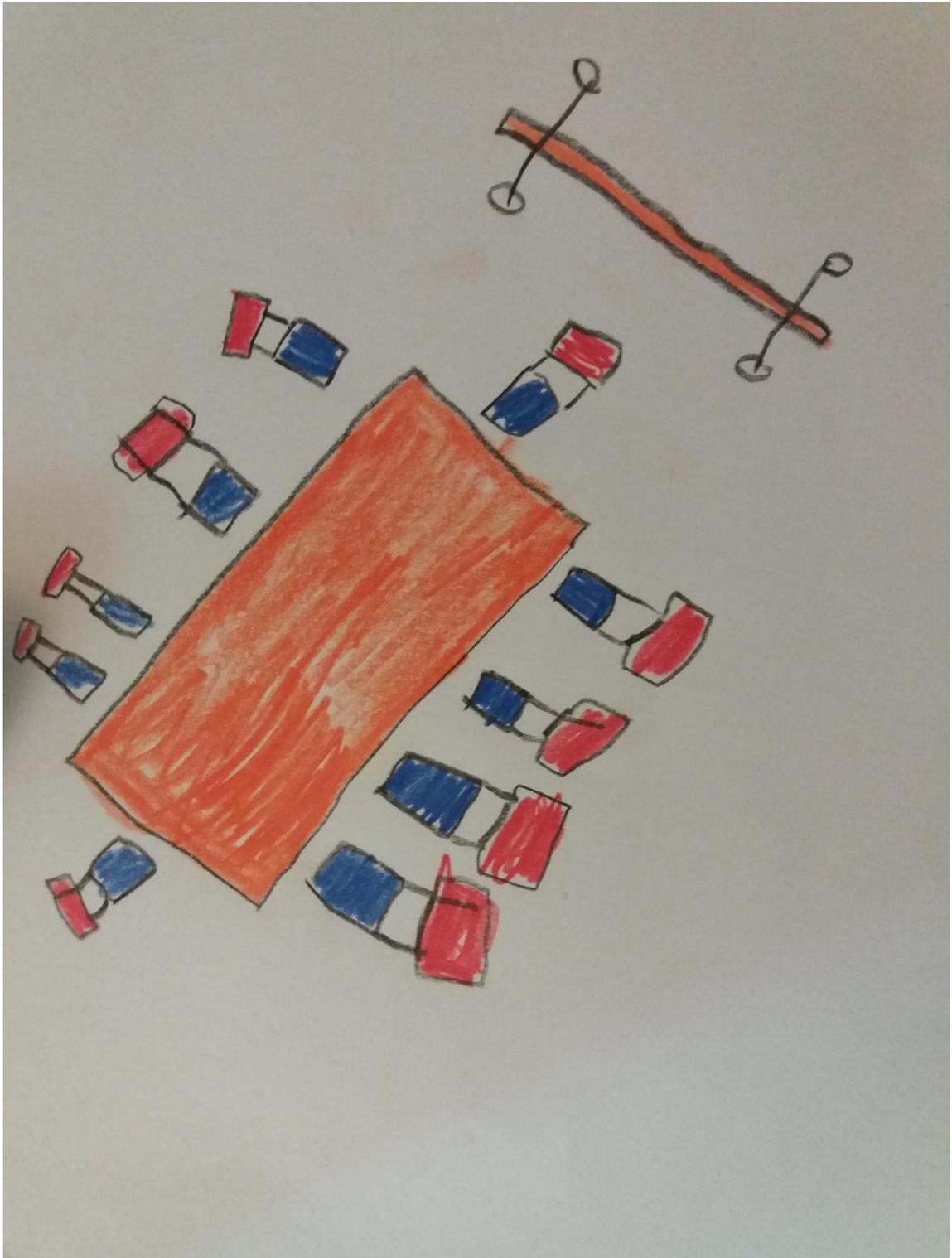
E: píntalo tú si a ti te queda bonito.

El niño pinta y luego es llamado para almorzar.

Bueno S4, este dibujo lo guardaré yo y después te lo devolveré.

Anexo 15

Dibujo sujeto 1



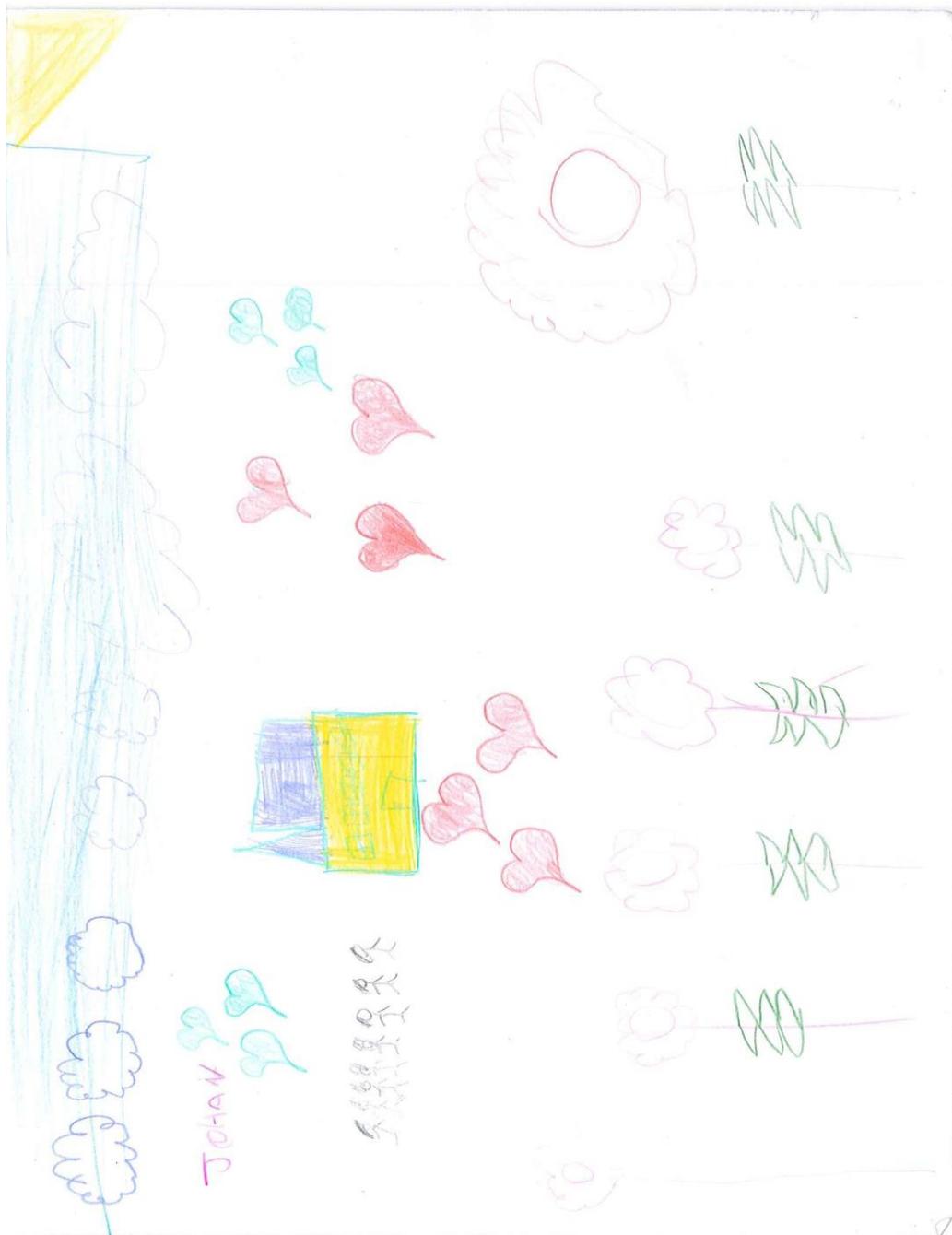
Anexo 16

Dibujo sujeto 2



Anexo 17

Dibujo sujeto 3



Anexo 18

Dibujo sujeto 4

