



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

**LA POLÍTICA DE ELECCIÓN DE ESCUELA COMO PRÁCTICA SOCIAL
DISCURSIVA: EL CASO DE LAS FAMILIAS DE NIÑOS DIAGNOSTICADOS
CON TRASTORNO POR DÉFICIT ATENCIONAL CON/SIN HIPERACTIVIDAD**

Tesis para optar al grado de DOCTORADO EN PSICOLOGIA

SEBASTIÁN ANDRÉS LIGÜEÑO ESPINOZA

Profesora tutora:

Jenny Assaél Budnik

Profesor co-tutor:

Roberto Fernández Droguett

Comisión Examinadora

Rodrigo Cornejo Chávez

Claudia Córdoba Calquín

Mauricio López Cruz

Jesús Redondo Rojo

Santiago de Chile, 16 de noviembre de 2017

RESUMEN

El sistema escolar chileno ha sido declarado como modélico en la introducción de mecanismos de mercado desde la década de 1980. Uno de los pilares fundamentales del sistema lo constituye la política de elección de escuela, en la cual cada familia teóricamente podría escoger el establecimiento escolar de preferencia para sus hijos/as. Al respecto, se ha señalado que en Chile priman criterios de selección por parte de los establecimientos y de autoselección por parte de las familias, lo cual ha generado una fuerte segregación por Nivel Socioeconómico.

Considerando la necesidad teórica de investigar otros aspectos de la política insuficientemente estudiados, nuestro estudio tiene como objetivo general conocer los discursos asociados a las prácticas de elección y permanencia en escuela en familias de niños diagnosticados Trastorno de Déficit Atencional con/sin Hiperactividad (TDAH) que se encontraban al momento del estudio, entre cuarto y sexto básico, debido a que en este grupo operaba en ese entonces la prohibición de considerar el rendimiento actual y potencial de los estudiantes según la Ley General de Educación. El diagnóstico según investigaciones a nivel nacional es el principal cuadro de salud mental en la población infantil chilena, se encuentra catalogado dentro del Decreto 170 de Necesidades Educativas Especiales; además, hay un creciente debate sobre su pertinencia, el tratamiento brindado – especialmente, sobre la farmacoterapia - y la relación que hay entre el diagnóstico y la exclusión por parte de las escuelas. Para esta investigación, incorporamos el estudio de doce entrevistas a los adultos y cinco niños correspondientes a ocho familias de niños y niñas diagnosticados con TDAH. Para el análisis, se procedió al uso del análisis crítico del discurso, para lo cual nos basamos en la propuesta de Theo Van Leeuwen (2008), que posibilita estudiar el nexo de prácticas de elección y permanencia en escuela en relación al diagnóstico.

Los resultados indican que la elección de escuela en las familias evoluciona conforme sus hijos reciben el diagnóstico, en donde enfrentan procesos de selección, exclusión o de inclusión subalterna. La permanencia en escuela para los estudiantes está fuertemente condicionada al tratamiento, especialmente la farmacoterapia. Además, el diagnóstico de TDAH implica que deben desarrollar una parentalidad intensiva que permita, por una parte, evitar los riesgos asociados a las trayectorias educativas de sus hijos, mientras que por otra parte, plantean reparos tanto al diagnóstico de TDAH como especialmente, a la apertura a la diversidad educativa por parte de los establecimientos educacionales. Por último, las familias y sus niños se posicionan frente a un discurso de gestión de sí dentro de un mercado educacional, lo que refiere a que el mercado educacional no es sólo una cuestión de relevancia económica, sino que tiene una fuerte carga moral.

Palabras claves: elección de escuela, permanencia en escuela, Trastorno por Déficit Atencional

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada especialmente a mi hijo José Miguel, quien conjuntamente con el inicio del plan de estudios de doctorado llegó para educarme en el proceso de ser padre. La intencionalidad de esta tesis no hubiese tenido carne de no ser por haber comenzado a vivir mi propio acto de paternidad.

Estoy convencido que, con todas las dificultades vividas en este proceso, no hubiese tenido ni el empuje ni tampoco hubiera hecho sentido, de no ser por su presencia en mi vida. Es para mí finalmente un regalo, que más que el producto en sí, espero se traduzca en una recuperación del tiempo, tiempo que el trabajo y la academia ciertamente han sustraído parte de su vivencia conmigo.

Por último, también dedico esta tesis a mi familia, en especial a mis padres y hermanos. Para quien viene del pueblo mestizo, al decir de Gabriel Salazar, la impronta de Isabel y Juan en la crianza, en el cuidado y en el acompañamiento, no puedo más que sentirme en agradecimiento eterno a su energía invertida. Sobreponerse a las dificultades propias de la clase, y haber tenido que romperse el lomo en las duras condiciones de vida que les tocó enfrentar solos y con sus hijos, creo que no merece más que mis respetos y agradecimientos, para quien tuvo la dicha y suerte de apoyarse en su esfuerzo. Tampoco olvido que los años vividos en mis tiempos universitario con Cristián fueron fundamentales en una seguridad mínima y en el afecto propio para quien viene de otras regiones distintas al Gran Santiago.

Para todos ellos y a quienes amo, va esta pequeña obra.

AGRADECIMIENTOS

La gratitud infinita que tengo por muchas personas que me acompañaron va mucho más allá del producto de la tesis del doctorado. Creo que es menester reconocer a quienes en mi biografía han estado presentes y han aportado sus conocimientos, afectos y acciones para lograr finalmente terminar este programa de doctorado.

Por lo mismo, no puedo olvidar a quienes me impulsaron a comenzar este proceso, cuando aún estaba dubitativo en si continuar estudios de postgrado. Para estas personas, mis infinitas gracias.

Como hijo de la educación pública, debo especial gratitud a todos aquéllos que contribuyeron – incluso en sus contradicciones – a su creación. Creo que esta colosal iniciativa política e intelectual debe ser protegida de los intereses minoritarios de quienes osan perpetuar las desigualdades sociales.

Mi agradecimiento particular a Jenny Assaél, quien ha sido no sólo una gran profesora tutora de tesis, sino ciertamente una compañera en los más diversos acontecimientos a enfrentar para la consecución de este proceso. En lo que he conocido de la academia chilena, además, debe ser de las mejores intelectuales en el ámbito educativo, no sin dejar de reconocer también su compromiso militante con las transformaciones sociales y educativas. A ella, mi especial reconocimiento.

También es preciso mencionar a Jesús Redondo, primer apoyo y guía académico. Creo que lo que él ha logrado construir en la academia y mucho más allá, es esencial. Por cierto, también su olfato intelectual para la temática de tesis es mucho más mérito de él que del autor.

Asimismo, agradezco a todos los compañeros y compañeras que he conocido a través del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, OPECH. En especial, tengo que mencionar a Rodrigo Cornejo, Juan González, Diego Parra, Natalia Albornoz, Rodrigo Sánchez, Mario Sobarzo, Patricio López y otros compañeros y compañeras eventuales, quienes en diversos momentos de la vida y de las acaloradas discusiones, fueron referente en las discusiones sostenidas sobre Educación. También con algunos de ellos tengo especial reconocimiento

afectivo y gratitud por estar en los comienzos, mucho antes del doctorado, como Juan y Diego.

No menor es el aporte de todo el equipo del COSAM de Quilicura, con quienes compartí todos estos años. Debo mencionar en particular a Horacio Véliz, Gricelda Suazo y Alejandra Latorre, quienes posibilitaron no sólo el acceso a los participantes, sino que dieron todas las facilidades para realizar el trabajo de campo.

Lo anterior incluye al Equipo del Programa Habilidades para la Vida, con quienes compartí durante muchos años y fueron parte de mi formación profesional. Además, con algunas de ellas, establecí vínculos de amistad que fueron especialmente significativos, como Sandra Marchioni, Natalia López y Valentina Viviani, quien además cooperó en una de las fases de la investigación.

También es necesario mencionar a Lucía Morales, Fanny Díaz, Ronny Dehn y Viviana Domínguez, quienes apoyaron en difíciles momentos y aportaron facilidades en distintos momentos de la tesis. Una mención especial merece José Sandoval, amigo y compañero de doctorado, quien me brindó su amistad y compartió amablemente su conocimiento.

A Roberto Fernández como asesor metodológico, y a todos mis profesores de pre y postgrado, por compartir su conocimiento.

Por cierto, un compañero y apoyo intelectual constante, y por sobre todo, amigo entrañable, Diego Palacios, fue parte de todo el proceso desde los inicios. Nunca alcanzará el tiempo para agradecer todo lo que me has dado en todos estos años.

Agradezco a todos mis amigos y amigas, a la gente que me ha acompañado en la vida. Son tantos en años, que es difícil ser mezquino en este espacio, pues han aportado su cuota en todo lo vivido.

Y finalmente, mi gratitud eterna a mi familia: mis padres, con quienes he sido demasiado afortunado de ser su hijo y a quienes he logrado cada vez comprender mejor la inmensa aventura que ha sido forjar una familia. Nada de lo que he aprendido en la vida hubiera sido posible sin ellos.

Mis hermanos Cristián, Mauricio y Juan, nunca los olvido, son los mejores hermanos que hubiera podido tener, cada uno en su especificidad. A mi abuela Hortencia, mis tías Fabiola y Tencha, por ser soporte en nuestra crianza y educación.

A Mónica Poveda debo mencionar, pues fue la persona que desinteresadamente apoyó en la crianza de José Miguel, allí cuando los tiempos y las urgencias lo requerían.

Agradezco especialmente a María José Fuentes los años vividos, las alegrías y las penurias del proceso. Esta tesis en parte también, en diversos sentidos, es fruto de los años compartidos.

Y por último, a José Miguel, mi hijo, que me ha enseñado mucho más de la vida de lo que yo mismo hubiera podido hacer con él. No sólo eso, sino que también con su amor me adelanta el camino que probablemente recorreré.

CONTENIDO

RESUMEN.....	2
I. INTRODUCCIÓN	9
Objetivo general	17
Objetivos específicos	17
II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	18
1. Elección de escuela y mercado de la Educación	18
1.1. La elección de escuela como mecanismo de mercado.....	18
1.2. Mercados, elección de escuela y la racionalidad de los agentes	21
2. El lugar de la razón en las teorías sobre elección	23
2.1. La racionalidad como supuesto.....	23
2.2. La crítica” interna” a los enfoques centrados en la racionalidad instrumental de los agentes	25
3. La elección de escuela como política.....	29
3.1. La política de la elección de escuela.....	29
3.2. Uso de la información y la “calidad” como atributo reportado por el SIMCE.....	30
3.3. ¿Cuáles son las razones para elegir escuela?	33
3.4. La segregación y elección de escuela.....	35
3.5. Limitaciones de los estudios de elección de escuela	39
4. El trastorno de déficit atencional	43
4.2. Estadísticas en torno al TDAH.....	46
4.3. El rol de los padres en el diagnóstico de TDAH	47
4.4. Los procesos de medicalización de la vida	49
4.5. La medicalización de la infancia en contextos educativos	53
III. METODOLOGÍA	55
1. Participantes	58
2. Técnicas de producción de datos.....	61
3. Procedimientos y selección de las familias	65
4. Análisis de datos	67
5. Consideraciones éticas	72
IV. RESULTADOS	73
Tema 1: Elección de escuela: entre las razones prácticas y la seguridad de los hijos.....	73
<i>Antecedentes para la elección escolar: el jardín infantil como educación emocional</i>	74

<i>Razones híbridas para escoger establecimientos: cercanía, seguridad e (im)posibilidad de elegir</i>	76
<i>Escuelas descartables: escuelas riesgosas</i>	79
<i>“Elegir una escuela que lo acepte”</i>	83
<i>El estigma del TDAH y las estrategias para la elección de escuela</i>	87
Tema 2: Permanencia en el colegio: medicación o salida.....	89
<i>Cuando el medicamento no es suficiente para permanecer en escuela</i>	92
<i>Los niños y el comportamiento en la escuela: el dominio de sí</i>	96
<i>Los niños y su permanencia en la escuela: relaciones interpersonales</i>	98
Tema 3: la medicalización de la niñez en la escuela.....	100
<i>De la escuela al “consultorio”</i>	101
<i>El “circuito” de la información</i>	106
<i>El TDAH como consenso de “expertos” legitimados</i>	108
<i>El tratamiento del TDAH</i>	112
V. DISCUSIÓN	115
VI. CONCLUSIÓN	124
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	132

I. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo chileno es caracterizado frecuentemente como un caso único en el mundo, debido a la introducción de mecanismos de mercado en la provisión educativa (Assaél et al., 2011). Es así como en los últimos 30 años se instalaron transformaciones de carácter estructural, que ha implicado cambios significativos en la creación y administración de las escuelas y universidades chilenas, en el trabajo docente, en la gestión de los recursos y, de manera general, en los principios que articulan este sistema (Redondo, Descouvières y Rojas, 2004). En síntesis, lo que se ha llevado a cabo en Chile es la introducción de mecanismos de mercado en Educación inspirado en las doctrinas de algunos ideólogos como Milton Friedman y Friedrich von Hayek, - habida cuenta además de que para algunos, nuestro país estaría situado en el país más neoliberal en la región más neoliberal en el mundo (Sader, 2006) – así como también se aprecia un fuerte componente sobre la base del principio de subsidiariedad, de inspiración católica (Ruiz, 2010).

Por lo tanto, este clivaje forja una alianza entre los fundamentos económicos del neoliberalismo en conjunto con una tradición religiosa conservadora de la subsidiariedad. En el ámbito educativo, esto ha significado que el Estado haya delegado la responsabilidad de la provisión desde un sistema estatal a entes intermedios, conformadas por personas particulares, empresas y organizaciones sin fines de lucro (Corbalán, Ligüello y González, 2009). Además, en los últimos años los mecanismos de “management” o “gerenciamiento educativo” (Grinberg, 2007) se han instalado fuertemente como un dispositivo de gubernamentalidad: dichos mecanismos han sido concebidos como dispositivos de perfeccionamiento del mercado educacional (Falabella, 2015). Un rol clave en este escenario ha sido el posicionamiento de las familias como los agentes que ponen en funcionamiento dicho mercado educativo (Redondo, 2005).

De esta manera, se ha configurado en Chile un sistema escolar en que la provisión educativa es de carácter mixto, conviviendo un subsistema de administración municipal y otro particular subvencionado. Para esto, el Estado financia a ambos subsistemas sin distinción alguna, bajo la fórmula de un sistema de subvención por la matrícula y asistencia individual que logren captar los establecimientos, en un esquema de competencia por los recursos que se generan de dicha subvención. Indistintamente de su dependencia administrativa, las

escuelas son dirigidas por “sostenedores educacionales”, cuyo rol está definido como cooperador de la función educativa del Estado (Almonacid, 2008). Finalmente, la Constitución establece garantía para que las familias elijan la escuela bajo el principio de la libertad de enseñanza, la cual también incluye la posibilidad de abrir, mantener y organizar establecimientos educacionales por parte de los sostenedores. (Constitución Política la República de Chile, 2005).

Este sistema, que algunos autores han llamado un cuasi-mercado educativo debido a que es un mercado que requiere para funcionar el soporte activo del Estado (Vanderberghe, 1999; Almonacid, 2004), ha sido ampliamente estudiado en sus efectos sobre el sistema escolar, dado su carácter de experimento neoliberal (Cornejo, 2006). En este sentido, la evaluación en términos del impacto a nivel de sistema en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes no ha sido positivo (Bellei, 2007; Contreras, Sepúlveda y Bustos, 2010). Más aún, pareciera que una mayor concentración de escuelas particulares con subvención decrece los aprendizajes en las escuelas del vecindario y, a la inversa, mayor concentración de escuelas públicas tiene un impacto positivo en los resultados en aprendizaje en las escuelas del sector (Cartagena y McIntosh, 2013).

En segundo lugar, el sistema educativo chileno, dada la libertad con la que cuentan los sostenedores para seleccionar estudiantes, ha sido considerado altamente segregado por nivel socioeconómico, si se compara con otros países (Valenzuela, 2008). Dicha segregación ha implicado que los estudiantes de mayores ingresos se agrupen en el sistema particular subvencionado, mientras que los estudiantes pobres se agrupen en escuelas municipales, segregación que ha aumentado en los últimos años (Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2013). Además, las escuelas que podrían representar opciones relacionadas con los proyectos educativos más que por el afán de lucro, es decir las escuelas católicas, serían más selectivas que el resto de las escuelas subvencionadas (Madero y Madero, 2012; McEwan, 2001). Por último, otros autores han señalado que la segregación escolar es mayor que la segregación territorial en Chile (Elacqua, 2012), lo cual contradice el postulado de Milton Friedman de que el sistema de elección de escuela por parte de las familias disminuiría la segregación que se generan en los territorios (Friedman, 19826).

Uno de los supuestos esbozados por este mismo autor es que las escuelas, al competir por captar la matrícula, incrementarían su atractivo entregando una mejor educación. La

investigación educativa señala que las escuelas no responden a las presiones de la competencia elevando su “productividad”, sino que más bien aumenta su capacidad de seleccionar estudiantes (Hsieh y Urquiola, 2003). Más aún, el principal indicador introducido desde las políticas públicas en Educación, la prueba SIMCE que se aplica en las escuelas anualmente y cuyos resultados se entregan a los padres para que lo consideren como fuente de información para elegir escuela, presentaría volatilidad entre un año y otro, por lo tanto, no son consistentes en el tiempo (McEwan, Urquiola y Vegas, 2007). De esta forma, es difícil como instrumento para escoger escuelas en el mediano a largo plazo.

Como se aprecia, el rol de las familias en este cuasi-mercado educativo es fundamental. La posibilidad aparente de escoger las escuelas que los padres estimen mejor para sus hijos ha generado diversos estudios para entender cómo esta política ha impactado en el sistema educativo chileno.

En esta línea, también es importante entender cómo la noción de riesgo en la elección de escuela se ha asentado. Esto, debido a que el mercado educativo plantea calificaciones entre quienes eligen bien y eligen mal las escuelas (López, Madrid y Sisto, 2012). En esta dimensión, aparecen distinciones rescatando la noción de escuelas que representan un peligro para los padres (por ejemplo, Córdoba, 2014). De esta forma, la elección de escuela puede ser entendida también como un dispositivo de administración y responsabilidad del riesgo por parte de las familias, tal como es entendido por algunos análisis inspirados en Michel Foucault (por ejemplo, Ball, 2003a).

En esta arista, una pregunta importante es si, además de elegir escuelas, los padres eventualmente despliegan estrategias para huir escuelas. Por ejemplo, Zamora y Moforte (2013) señalan que las familias, en vez de decidir la escuela que quieren para sus hijos, se trasladan primariamente para salir de la escuela en la que se encuentran o bien, por cambio de domicilio, mas no necesariamente para elegir un establecimiento educacional. Por lo tanto, la movilidad escolar en Chile se relaciona mucho más con una decisión de huida que con una elección de mejor establecimiento.

La calidad de las fuentes de información, el acceso a las redes, así como el conocimiento de las escuelas, están relacionados más al nivel socioeconómico, más que a factores institucionales del sistema educacional. Las diferencias encontradas entre autores responde a que los padres de escuelas particulares subvencionadas escogen por el currículum y los

valores; en tanto, los padres de escuelas municipales escogen por razones prácticas, como la cercanía al domicilio, (Elacqua y Fábrega, 2004) o bien, porque es la opción más económica (Raczynski y Hernández, 2011, Thieme, 2010).

En el caso de los apoderados de menor nivel socioeconómico, éstos escogerían colegios con menor nivel socioeconómico y con menor puntaje SIMCE (Alcaíno y Flores, 2013). No obstante, hay estudios que señalan que las familias de sectores populares no sólo eligen la escuela más cercana como un criterio de carácter pasivo. Por ejemplo, en un estudio realizado en una comuna de sector popular en la Región Metropolitana, se identificaron a las familias como activas en la elección de escuela, movilizándolo por ejemplo a sus redes cercanas para obtener información de las escuelas (Córdoba, 2012, 2014).

De forma complementaria, según un estudio, el 90% de los estudiantes que asisten a escuelas con peores desempeño, se mantienen en ellas (Román y Perticará, 2012). De los estudiantes que se mueven, el 30% asiste a una escuela de igual o peor desempeño en el SIMCE. Es aquí donde se evidencia las diferencias según la posición en el espectro socioeconómico, puesto que los estudiantes con mayor probabilidad de cambiarse de escuela son aquéllos que tienen mayor capital económico o cultural, o bien, quienes tienen mayor puntaje SIMCE individual (Román y Perticará, 2012).

No obstante, otras investigaciones (Corvalán, 2013) mencionan que lo que podría estar en juego también en familias de menores ingresos es una valoración distinta al discurso dominante de la calidad. Para estas familias, un buen colegio está mucho más relacionado con los vínculos afectivos y aspectos subjetivos, más que los indicadores objetivos como las pruebas estandarizadas.

En síntesis, el régimen de elección de escuela en Chile presenta características que son únicas en el mundo, al permitir la liberalización no sólo de la elección misma, sino también de la provisión educativa independiente de la naturaleza pública o privada del oferente. Las investigaciones señalan que un régimen sin restricción para la libertad de elegir escuelas entraña una serie de dificultades que el principio de elección no cubre. Uno de éstos, es que el régimen genera restricciones para la elección de escuela no sólo debido al efecto de selección de las escuelas, sino también porque en el mercado educativo los mecanismos de elección, las posibilidades de escuelas a elegir según el capital económico (costo de los establecimientos), capital social (redes para acceder a las escuelas o a información de ellas)

y capital cultural (para acceder a la información que, en el ideal del modelo racional de elección, les permitiría escoger una mejor escuela según indicadores objetivos).

Al menos, este último punto, pone en serio entredicho el supuesto de que los padres pueden hacer elecciones sobre la base del SIMCE. También la política se basa en un supuesto no sustentable con la realidad: que no existen diferencias en la valoración que los padres les dan a los atributos considerados en lo que es una “escuela de calidad”.

Por último, parece ser que el sistema ha entendido que elección de escuela y selección de estudiantes por parte de las escuelas son dos mecanismos separados. Esto se puede ver graficado en el último proyecto de ley enviado por el Ministerio de Educación, el cual intenta prohibir la selección y terminar a largo plazo con el financiamiento compartido, con el propósito de proteger el derecho de la libertad de elección de los padres, como si eliminando estas barreras de acceso la elección pudiera manifestarse libremente. Este punto permanece en penumbra justamente por los estudios y argumentos teóricos antes reseñados.

Siendo éste el panorama en lo respectivo a la elección, el problema de investigación que queremos abordar está situado en identificar otros grupos dentro del espacio social para los cuales puede ser importante indagar los procesos involucrados en la selección de escuela por parte de las familias. Hemos señalado, en este sentido, que los estudios referidos a la elección de escuela han apostado a esclarecer este mecanismo a partir de la distinción por nivel socioeconómico. Sin embargo, estimamos que hay una serie de distinciones que son relevantes para comprender el espectro educativo, y de las cuales sería importante indagar cómo opera la toma de decisiones y las estimaciones que hacen estos grupos respecto a la escuela.

Uno de los grupos que ha cobrado relevancia en el último tiempo en su acceso al derecho a la Educación han sido las y los estudiantes que reciben diagnósticos en salud mental. En efecto, el Estado chileno ha reconocido el pleno derecho de las personas con discapacidad, entre ellas la discapacidad mental, para el acceso a la Educación (MIDEPLAN, 2010). Asimismo, una de las argumentaciones políticas que se ha dado para la introducción del concepto de necesidades educativas especiales en el campo escolar ha sido justamente la noción de resguardar el derecho a la Educación, especialmente en el caso de la salud mental escolar (MINEDUC, 2010).

En esta línea, el diagnóstico en salud mental con mayor presencia en la infancia en Chile lo constituye el Déficit Atencional con/sin Hiperactividad (en adelante, TDAH), el cual es entendido como un trastorno del comportamiento de origen neurobiológico consistente en un patrón consistente de inatención y/o hiperactividad e impulsividad, que aparecería antes de los 7 años (Asociación de Psiquiatría Americana, 2002; MINSAL, 2008). Este diagnóstico es parte del Plan Nacional de Salud Mental y ha recibido gran atención, toda vez que el sistema de salud pública lo tiene como parte de los programas principales de tratamiento en la infancia (MINSAL, 2000).

El TDAH es el principal diagnóstico de salud mental realizado en Chile. Se estima una prevalencia del 6,2% en la población escolar y, además, sería el principal motivo de consulta según la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (MINSAL, 2007). Un reciente estudio, además, ubicó al diagnóstico de TDAH y al “Oposicionista Desafiante” (al cual se le atribuye un grado importante de comorbilidad con TDAH) como los dos principales diagnósticos en la población de 4 a 11 años, con un 15 y un 20% respectivamente (Vicente et al., 2012). Además, la importancia del TDAH se corresponde con su instauración en el Plan Nacional de Salud Mental (MINSAL, 2008), así como su presencia como Necesidad Educativa Transitoria en el Decreto 170 del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2010), que otorga subvención adicional a los establecimientos regulares de educación básica que reciben a estos niños¹ diagnosticados.

Sobre este último punto, cabe destacar que progresivamente se han instalado en el sentido común de la escuela las nociones de integración e inclusión educativa (Blanco, 1999). Al respecto, distintos autores han hecho hincapié en las barreras y las prácticas que la escuela pone a lo que considera desviado de la norma esperable del estudiante (ver, por ejemplo, Ainscow, 2001). Para el caso particular del TDAH y las conductas disruptivas en el aula, algunos estudios han estudiado las concepciones y prácticas de los docentes hacia la inclusión educativa en relación a este ámbito (Urbina, Simon y Echeita, 2011; Urbina, 2013).

¹ Debido a la imposibilidad de nominar a los sujetos del TDAH sin aludir al género, cada vez que en la presente tesis nos referimos a “niño”, aludimos a los distintos géneros, salvo que expresamente el contexto de la frase se refiera a un género en particular. Mismo criterio seguimos al referirnos a “padres”, “apoderado/s” o “hijo/s”, para efectos de agilidad de lectura.

No obstante, literatura nacional ha explorado las barreras que experimentan niños/as que reciben diagnóstico en salud mental en su acceso a la escuela (Bernales, 2008), inclusive, esto ha sido materia de divulgación periodística (Becerra, 2013, enero 3; Charpentier, 2012, mayo 12). Algunos han sostenido, inclusive cómo el diagnóstico de TDAH opera como un dispositivo de control o mecanismo de exclusión a nivel de la escuela (Encina, 2010; Riquelme, 2011).

Desde la perspectiva de los padres, éstos son puestos por el sistema como responsables de la etiología (Bernales, 2008) y el cuidado del TDAH – en conjunto con la escuela - (MINSAL, 2008). Estudios internacionales han señalado el estigma que implica para los padres y madres de estos niños/as el diagnóstico (dosReis, P. D., Barksdale, P. D., Sherman, B. A., Maloney, B. A., y Charach, M. D., 2010), aunque habrían diferencias respecto a la recepción del diagnóstico según género, ya que es sobre las madres que recae un peso moral mayor (Singh, 2003).

En esta línea, el TDAH se ha instalado como un dispositivo de administración del riesgo. En efecto, algunos han identificado que la noción de riesgo se posiciona de manera diferenciada pero articulada en los actores involucradas: como un potencial problema mayor de salud mental en el caso de los profesionales del área, como un perturbador del orden social escolar y a otros compañeros en el caso de los profesores, y como un riesgo de desviación de la social en el caso de los padres (Frigerio, Montali y Fine, 2013).

Por esto mismo, y gracias a su articulación con los otros actores incumbentes, los padres y apoderados deben desplegar todos los esfuerzos médicos y educativos para su adecuado tratamiento e inserción social. Singh (2002) muestra, por ejemplo, la introducción histórica del TDAH y su tratamiento farmacológico como una resignificación del concepto de responsabilidad parental, en el cual las instituciones de salud mental e, incluso, revistas de divulgación general, diferencian entre “buenas madres”, que serían aquéllas que administran el medicamento y organizan los ambientes en los que se desarrollarán los niños, y “malas madres”, las que ignoran estas recomendaciones, con una impronta fuertemente higienista.

Respecto a la elección de escuela, los estudios disponibles que relacionan este proceso a los diagnósticos en salud mental y a las necesidades educativas especiales en sentido amplio, están situados principalmente en los países anglosajones. En este contexto, existe evidencia de que regímenes de elección de escuela sostienen presiones por exclusión, para lo cual una

de las explicaciones consiste en que los incentivos puesto en el mercado y en la mejora de estándares provoca que estudiantes que experimentan alguna categoría dentro de las “necesidades educativas especiales”, eventualmente sean rechazados por las instituciones escolares (Howe y Welner, 2002). Además, se contraponen el orden escolar centrado en la académico, versus el valor que los padres y madres le otorgan al ámbito de lo intrínseco, personal y social (Bagley y Woods, 2008).

Desde la perspectiva de los padres, hay estudios que han abordado los significados de padres y madres con niños que presentarían necesidades educativas especiales. Por ejemplo, Lilley (2014) señala el impacto del rumor – la divulgación de información sobre la condición de sus hijos - en la elección de escuela por parte de familiares cuyos hijos en edad escolar tienen diagnóstico de autismo. En este sentido, el temor a la exclusión por parte de sus compañeros a través del acoso escolar despliega prácticas específicas para escoger escuelas, negociando significados entre preferir escuelas segregadas pero protegidas y escuelas que presenten mecanismos de integración escolar.

No obstante lo anterior, hasta la fecha de elaboración del estudio, ha sido difícil encontrar cómo opera la elección de escuelas y qué prácticas asociadas se despliegan, en un escenario de cuasimercado educativo, en niños diagnosticados con TDAH. Dado los antecedentes brindados, nos parece de gran importancia por la masificación de la categoría diagnóstica, conocer los discursos que están asociados a la elección de escuela en estas familias.

Por lo mismo, la presente tesis pretende responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los discursos asociados a las prácticas de elección y permanencia en escuelas de las familias de niños y niñas con diagnóstico de TDAH en una comuna urbano popular de la Región Metropolitana?

Objetivo general

Comprender los discursos asociados a las prácticas de elección y permanencia en escuelas, de las familias de niños con diagnóstico de TDAH, en una comuna urbano-popular de la Región Metropolitana

Objetivos específicos

1. Identificar y caracterizar los discursos asociados a las prácticas de elecciones escolares previas y su permanencia en niños diagnosticados con TDAH en una comuna urbano-popular de la Región Metropolitana
2. Describir las razones que refieren las familias de niños diagnosticados con TDAH para elegir y descartar escuelas, en una comuna urbano-popular de la Región Metropolitana
3. Identificar y describir las valoraciones que las familias y sus hijos con diagnóstico de TDAH sostienen en relación a las prácticas de elección y permanencia en escuela, en una comuna urbano-popular de la Región Metropolitana
4. Analizar los discursos que sostienen las familias y sus hijos diagnosticados con TDAH, sobre las posibilidades y limitaciones que enfrentan en sus prácticas de elección y permanencia en escuela, asociado al diagnóstico de TDAH, en una comuna urbano-popular de la Región Metropolitana

II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

1. Elección de escuela y mercado de la Educación

1.1. La elección de escuela como mecanismo de mercado

Desde la década de 1980, se han instalado una serie de procesos de privatización de la Educación, a propósito de la llamada “crisis del Estado de Bienestar”. Apple (2005) ha caracterizado este proceso como una triple agenda: neoliberal, en el sentido de compromiso con el mercado y un aparentemente débil Estado; neoconservadurismo, el cual enfatiza fuertemente el control sobre el currículum y los valores; y propuestas de “neo administración” o management, las cuales instalan formas rigurosas de rendición de cuentas en todos los niveles del sistema educativo.

En esa línea, Sahlberg (2011) afirma que las políticas de competencia y rendición de cuentas son parte del movimiento de la descentralización de los servicios públicos. Añade que lo que está en juego es un fenómeno de privatización de la Educación, que vuelca la desconfianza hacia el proceso educativo y que, por ende se volvería transparente a partir de sus resultados en pruebas estandarizadas, los cuales se alinean a un currículum prescrito que obedece esencialmente a las competencias definidas por organismos internacionales y grupos de interés, como por ejemplo, los “think tanks” educativos. Por este motivo, la educación se vuelve un recurso en el cual importa la eficiencia de la provisión educativa y que determina su ejecución – independiente de, por ejemplo, la naturaleza pública o privada de los oferentes educacionales -. Esta combinación de mercantilización y control es un proceso a escala global y que recientemente ha sido incluida dentro del movimiento de las “alianzas público – privadas” (Verger y Bonal, 2013).

Respecto a esta ola de privatización a nivel mundial, el sistema educativo chileno es modélico como experimento neoliberal de avanzada en Educación, lo cual le otorga características únicas por lo extremo de su mercantilización, así como también por las continuas reformas que han venido a “corregirlo” (Assael, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011). Su exclusividad deviene en tanto combina las características propias de un mercado en cuanto a oferta – la provisión educativa – y demanda – las familias escogiendo escuela -,

pero con fuerte soporte estatal, por lo cual algunos autores denominan a este híbrido un “cuasi-mercado educativo” (Almonacid, 2004; Vanderberghe, 1999).

Las lógicas de mercado se encuentran articuladas en un marco regulatorio respaldado en la Constitución chilena, así como en las leyes a partir de entonces, que consagra el concepto de libertad de enseñanza como el “derecho de los padres a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”, y simultáneamente el “derecho de abrir, mantener y organizar establecimientos” (Constitución Política de la República, 2005). Mientras que la provisión educativa ha sido estudiada ampliamente en cuanto a sus efectos sobre los aprendizajes, en la segregación educativa y equidad educativa (ver, por ejemplo, OCDE, 2004; Redondo, Descouvières y Rojas, 2004; Bellei, 2007), el tópico de la elección de escuelas sólo ha comenzado a ser abordado desde la década pasada en la investigación educativa.

Chile es uno de los pocos sistemas educativos en el mundo que extiende al conjunto del sistema escolar la elección de escuela. El supuesto de la liberalización de la oferta y la demanda educativa se basa en un fin de justicia distributiva a través de la elección racional en el mercado (Anderson, 2001), ya que el acceso a la educación no se restringe a la disponibilidad de escuelas en los barrios o zonas en donde se ubican los hogares.

El ataque a la provisión y regulación del sistema escolar desde el Estado ha sido fuertemente criticado desde mediados del siglo XX, especialmente en el ámbito de la Economía. Uno de los flancos predilectos consistió precisamente en criticar el monopolio estatal de la oferta educativa. Milton Friedman, economista ideólogo del neoliberalismo promovía ya en 1956 la existencia de un “mercado libre” en el cual las escuelas competirían entre sí, basadas en que cada una de éstas se esforzaría en proporcionar servicios educativos eficientes acordes a lo que las familias requieran, situándola a éstas – más específicamente a los padres señalará el autor – en una lógica de consumidores de la Educación (1982).

El lento y sostenido movimiento hacia la privatización de la Educación desplegó una estrategia argumental que sostuvo un cambio de paradigma desde lo público hacia lo privado. Así, en una obra importante publicada en la última década pasada, los economistas Chubb y Moe (1990) critican el sistema escolar estadounidense, el cual hasta ese entonces se basaba fuertemente en lo público, por su “homogeneidad” y “mediocridad”. Para ellos, un sistema orientado al mercado aumentaría la diversidad y presionaría para elevar la calidad de las escuelas, en el cual las demandas de las familias por educación tornarían a éstas como jueces

para que las instituciones educativas asuman la responsabilidad. Esto, porque uno de los aspectos críticos de las escuelas norteamericanas es que carecían de incentivos para la mejora y en donde, a decir de los autores, los sindicatos docentes tenían un poder considerable.

De lo anterior se puede desprender que la elección de escuelas por parte de las familias, , remitiendo a una idea de consumo a través de un mercado de la Educación, está lejos de constituir solamente una teoría de carácter económico. El mercado de la Educación es también un proyecto político que emplea el lenguaje de la elección en el cual los padres son considerados con derechos, obligaciones y responsabilidades, estimulándolos a convertirlos en electores activos (Bowe, Gewirtz y Ball, 1994).

De esta manera, el mercado se convierte en tarea clave del Estado, pero también en una nueva forma de gobierno, la cual está centrada en los servicios educativos. En el neoliberalismo, el mercado puede ser entendido como una tecnología política en que se producen transacciones de las diferentes formas de capital –v.g., económico, social, cultural -, y a la vez, se constituye en un espacio virtual o discursivo en el cual se movilizan, aseguran y reproducen de forma recurrente los intereses de clase, las valoraciones, las aspiraciones y las estrategias (Olmedo y Wilkins, 2014). Por lo tanto, desde esta perspectiva, es posible comprender la instalación de la elección de escuela por parte de las familias: la elección de escuela es mejor entendida como un tipo de gubernamentalidad educativa que reorienta funciones y a la vez limita su alcance en los actores educativos, los cuales despliegan estrategias individuales para obtener ventajas en un mercado de oferentes de un servicio de calidad diversa. Esta posición, por lo tanto, avanza en una comprensión que va más allá del supuesto de que el Estado solamente se desentiende de su función pública en Educación.

Al menos cuatro han sido las razones que los teóricos pro mercado de la Educación – v.g., Friedman, (1982); Chubb y Moe, (1990) - han esgrimido para defender la instalación de un sistema de elección de escuela: en primer lugar, se debe desconcentrar el “monopolio natural” que habría asumido el Estado desde los tiempos de la instalación de la educación obligatoria, pues provoca que no exista estímulo para mejorar la entrega del servicio educativo. En segundo lugar, en un modelo de mercado de la educación, los padres buscarían la “calidad” de las escuelas y éstas responderían a esa demanda para no perder matrícula (Aedo y Sapelli, 2000). En tercer lugar, la libertad de elección de escuelas por las familias debe considerarse como un derecho, de acuerdo a la orientación valórica de los padres. Por último, y no menos

importante, este mercado educacional se operacionaliza en la medida en que el Estado deje de administrar las escuelas y, en vez de eso, entregue una subvención – un voucher – para que los padres puedan acceder a escuelas privadas; de otro modo, sin financiamiento del Estado, las escuelas privadas estarían vedadas por los padres por razones de costo: este último punto ha sido defendido por estos autores como un asunto de “justicia social”.

1.2. Mercados, elección de escuela y la racionalidad de los agentes

De lo anterior se puede identificar que el supuesto principal en el cual se apoya una política de elección de escuela es sobre la racionalidad de los agentes. Dicha razón consiste en que sus preferencias puedan ser efectivamente satisfechas, considerando que los agentes tomen decisiones basadas en información relevante, como seres independientes y racionales (Ball, 2003). La libertad de elección de establecimientos educacionales es parte de todos los modelos de cuasi-mercado educativo en los países que éste se ha implementado. La elección desde este modelo, transformaría la burocracia excesiva de los sistemas educativos, y en vez de ello, las familias pujarían a las escuelas a ser más responsables y receptivas a las demandas de éstas (Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

Al respecto, los mecanismos de mercado funcionarían sobre la base de los presupuestos de la teoría de la elección racional (TER), ya que ésta proporcionaría servicios más eficiente (Archer y Tritter, 2001). La TER surge en especial durante la segunda mitad del siglo XX y su omnipresencia abarca a la relación del Estado con los individuos en las diferentes áreas de la sociedad: por esto, ha devenido en constituirse como una teoría colonizadora de la aproximación económica como forma de acción y explicación de toda la conducta humana (Archer y Tritter, op. Cit).

Asimismo, y en sintonía con la TER, la Teoría del Capital Humano y su énfasis en el retorno por Educación (Schultz, 1961) constituyen uno de los sustentos ideológicos de las nuevas mediaciones en las relaciones entre familia y Educación (Frigotto, 1998). La teoría del Capital Humano de autores como Schultz y Becker supone que el desarrollo económico descansa en el planteamiento de que la Educación es una inversión en una doble vertiente: por una parte, los años “invertidos” en Educación debieran después ser retornados a las familias y en especial, al estudiante; por otra parte, la inversión en Educación por parte del país debe ser

concebida como las inversiones más rentables en el desarrollo económico de un país (Schultz, 1961, Ruiz, 2010). En el caso de Chile, las concepciones sobre el Capital Humano pueden ser encontradas tempranamente en las discusiones dadas a propósito de la Reforma Educacional del año 1965 durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, pero muestran su radicalidad plena en un contexto de competencia en el mercado educativo (Ruiz, op. Cit.).

Tácitamente, la teoría del Capital Humano supone también la modificación de las funciones de la familia en el entramado social. Así, un movimiento hacia la “privatización de la familia”, que puede ser encontrado en Gary Becker, uno de los teórico seminales de la Teoría del Capital Humano: Becker posiciona a la familia como el centro de la toma de decisiones respecto a su supervivencia, en vez de que el Estado sea el responsable por su mantenimiento (Becker, 1988). Para el caso educativo, las familias debieran ser racionales en maximizar sus posibilidades a partir de las inversiones que éstas hacen en Educación.

Conforme a lo anterior, nuestro foco consiste en ponderar comprensivamente el supuesto de la racionalidad como motor de las elecciones de los padres en la política de elección de escuela. Para esto, en este apartado se analizarán de manera específica cómo las teorías referidas a las elecciones sociales, tales como la elección de escuela, han abordado la noción de racionalidad, así como el criticismo que ellas enfrentan. Luego, revisaremos cuáles son los problemas estudiados y conclusiones a las cuales llegan las investigaciones chilenas sobre elección de escuela, dado que muchos estudios ponen en tela de juicio la posibilidad de que las familias escojan escuelas (Bellei et al, 2013; Redondo, Descouvières y Rojas, 2004; Carrasco y San Martín, 2012), al menos al modo en que ha sido planteado por autores como Friedman: por tanto, esta pregunta se relaciona con reconocer qué se elige cuando se debiera elegir.

Se espera que la revisión pueda mostrar si la elección racional es una explicación plausible y principal de las trayectorias de las familias en el sistema educativo chileno. Por último, estudiamos si la definición de elección y racionalidad misma que usan las investigaciones sobre elección de escuela son adecuadas para explicar las relaciones de los sujetos en el escenario social educativo. Este punto es de relevancia, si se toma en cuenta que la política de elección de escuela posiciona en teoría fuertemente la responsabilidad de las familias en las decisiones que toman por sus hijos/as: en este sentido, queremos aportar desde qué marcos

conceptuales podemos acercarnos al concepto de elección considerando las mediaciones de los agentes en el espacio social mismo.

Hemos seguido un doble proceso de revisión de la bibliografía. Para la primera parte, hemos atendido a los autores clásicos en torno a la discusión sobre la racionalidad: por lo mismo, parte de la bibliografía pierde eventualmente en novedad, pero no así en vigencia, toda vez que correspondían a trabajos extensamente citados o en capacidad de síntesis de la bibliografía sobre el tema. Varios de los artículos que revisamos en este punto son parte del campo de la Psicología – y en especial de la Psicología Cognitiva y la Economía Conductual –; sin embargo, también hemos recurrido a autores de otras disciplinas, particularmente de la Economía, ya que para los propósitos de esta revisión nos interesaba reconocer los postulados principales y los supuestos que están a la base de las teorías basadas en la utilidad y en la racionalidad de los agentes económicos.

En el caso de la segunda parte, aquella que se refiere a lo que se ha documentado sobre elección de escuela en Chile, hemos recurrido a la literatura de las últimas décadas nuevamente. Los estudios sobre elección escolar han sido escasamente desarrollados en la disciplina psicológica y, más bien, lo han sido desde el campo de la Economía y en la última década, en cada vez mayor grado por otras disciplinas de las Ciencias Sociales; esto realza aún más la importancia de reconocer la literatura sobre el tema y eventualmente, estimar las limitaciones de estas investigaciones y los aportes que se pueden hacer desde la Psicología y las Ciencias Sociales

2. El lugar de la razón en las teorías sobre elección

2.1. La racionalidad como supuesto

Distintos abordajes teóricos han enfatizado el rol de la elección de los agentes en el escenario económico o social. Así, entre la teoría de la utilidad esperada, la racionalidad limitada, la teoría de la elección racional, y la teoría de la elección pública comparten el supuesto de que las elecciones se manejan apelando a la racionalidad desde los individuos, y a las operaciones que permiten que dichos individuos alcancen los objetivos, cualesquiera que éstos sean.

Un punto de partida para las teorías que enfatizan la racionalidad de los actores es aquél en el cual existe un individuo que elige, procesando información y evaluando según la

información disponible hacia un resultado en particular. Podemos encontrar analogías de este modelo de individuos en distintas disciplinas: por ejemplo, en Psicología este modelo responde al del sujeto cognitivo y el uso de la metáfora del computador como forma de explicar el procesamiento de la información. Inclusive, esta teoría admite perfectamente la noción de que la acción de los individuos está sujeta a metas, pero aquéllas que se relacionan con la utilidad, lo cual es el núcleo central de la teoría de la elección racional (Bruner, 1991). La TER, que pertenece a la familia de teorías sobre el individuo que computa o pondera la mejor decisión, recibió especial interés también en disciplinas como la Sociología o la Ciencia Política, a través de la Teoría de la Elección Racional o de la Elección Pública Social (Boudon, 2003).

En específico, es la teoría de la utilidad tal como ha sido esbozada desde la economía neoclásica, así como la teoría de la elección racional las que han recibido mayor atención como modelos para explicar la racionalidad de los actores en la elección de objetos sociales. Ambas familias de teorías responden a la razón como “procedimiento”, en general sin pronunciarse sobre el tipo de preferencias o bienes que las personas buscan maximizar o satisfacer. Martínez (2004) afirma que la elección racional descansa sobre tres supuestos básicos: 1) los individuos toman decisiones que son racionales con arreglo a fines, 2) dadas sus preferencias - elemento subjetivo de la acción - y 3) considerando cuáles son las restricciones para sus decisiones (elemento objetivo de la acción)

Respecto a la TER, representa una familia de teorías que comparten algunos presupuestos comunes (Vidal de la Rosa, 2008). Aun cuando ha integrado aportes de diversas disciplinas, como la Psicología, la Sociología y la Antropología, tiene su origen y su preminencia en el campo de la Economía y surge como una respuesta a las economías de bienestar, en tanto éstas conciben la acción preponderante del Estado por sobre los individuos.

Raymond Boudon (2003), uno de los teóricos más reconocidos de la TER, concibe a ésta como una teoría con los siguientes postulados: cualquier fenómeno individual es resultado de decisiones, acciones, actitudes, etc, individuales. Además, que cualquier acción en principio, al menos, puede ser comprendida. Cualquier acción es causada por la mente de los individuos – racionalidad -. Estas acciones derivan de las consecuencias de sus acciones. Los actores están interesados principalmente en las consecuencias de sus propias acciones. Estos

actores son capaces de distinguir los costos y beneficios de las líneas alternativas y ellos escogen la línea de acción con más favorable equilibrio (maximización, optimización).

En los distintos modelos de razón procedimentalista, un rol fundamental lo juegan las preferencias, las cuales pueden ser entendidas como relación ordinal de distintos estados entre los que el individuo puede elegir, en los cuales el individuo sabe cuál elegir. Es ordinal y no cardinal, debido a que no sería posible conocer la magnitud de la preferencia de un elemento, sino sólo su ordenamiento entre lo más preferido a lo menos preferido (Martínez, 2004).

La aproximación racional no entra a juzgar la formación de las preferencias y sus explicaciones causales: Stigler y Becker (1977) afirmaban que los gustos no son más que una ilusión teórica, en la medida en que son gustos definidos hacia algo. Para los autores entrar en explicaciones últimas de la constitución de las preferencias introducirían “cajas negras”, sin llegar éstas a determinar la naturaleza última de las preferencias. Becker (1996) dirá que la extensión de la aproximación de la maximización de la utilidad que incluye preferencias endógenas es útil para unificar una amplia clase de comportamientos, incluyendo el comportamiento habitual, social y político. De ahí que señale que ninguna aproximación alternativa – sea hallada en lo ‘cultural’, ‘biológico’ o ‘fuerzas psicológicas’ – están cerca de proporcionar conciencia y poder explicativo: tan pronto como un fenómeno social pueda ser explicado como el resultado de acciones racionales individuales, la explicación no invita a ninguna pregunta posterior: por lo tanto, no entran a operar explicaciones del tipo “cajas negras”. Por último, cabe decir que para Becker la estabilidad de las preferencias (que las entiende como funciones de utilidad) se debe a que lo que cambia son los niveles de utilidad de éstas, es decir, el grado de mayor o menor alcance de éstas, acorde con una noción de intercambio económico (Becker, 1996).

2.2. La crítica” interna” a los enfoques centrados en la racionalidad instrumental de los agentes

Como apreciamos anteriormente, en el modelo clásico de toma de decisiones, la posibilidad de elección está sujeta a la utilidad esperada. En efecto, la teoría neoclásica supone el modelo del “homo economicus”, el cual actúa para sus interés personal, siendo dichos actos racionales, con preferencias estables y bien organizadas, para las cuales tiene los medios de

alcanzarla (Descouvières, 1998). Además, este modelo clásico de racionalidad requiere que sean conocidas todas las alternativas relevantes, así como sus consecuencias y probabilidades, en un mundo que sea predecible, sin sorpresas (Simon, 1979)

Debido a que estas condiciones corresponden a un modelo ideal, más que a una descripción empírica, Herbert Simon puso el acento en lo que llamó la “racionalidad limitada”. En su modelo, las personas como agentes económicos en vez de buscar la máxima utilidad, “satisfacen” (Simon, 1955). Simon nota que sería imposible que los agentes puedan examinar todas las posibles opciones relevantes, los individuos de este esquema de racionalidad detienen el despliegue de elección una vez encuentran la alternativa que satisfaga dicha necesidad, aun cuando ésta pueda no ser la mejor. En sus palabras, “la capacidad de la mente humana de formular y resolver problemas complejos es muy pequeña comparada con el tamaño de los problemas cuya solución se requiere para una conducta objetivamente racional en el mundo real, o incluso por una aproximación razonable a tal racionalidad objetiva” (1957, p. 198).

En su modelo, hay un desplazamiento en la racionalidad como algo externo a una perspectiva en que la conducta racional sólo podría ser leída desde el sujeto que la ejerce. Es decir, las personas son racionales en la medida en que toman decisiones sobre la información disponible (no la información en su totalidad para alcanzar determinado fin) y los medios que ese sujeto tiene para “computar” la información (Simon, 1986). No extraña, por tanto, que sus estudios hayan aportado en lo que vino a llamarse la “psicología cognitiva del procesamiento de la información”.

Otros autores clásicos también han profundizado sobre la racionalidad limitada. Así, Kahneman y Tversky (1979) plantean que los seres humanos definen la racionalidad y la utilidad esperada desde la estimación de la ganancia y la pérdida respecto de la posición del sujeto en situación de ventaja o desventaja. Es decir, un sujeto en situación de ganancia tenderá posiblemente a evitar la pérdida, mientras que individuos que se encuentren en situación de pérdida tenderán a arriesgar. Por lo tanto, nuestras decisiones no son puras, sino que son situacionales. Esto es lo que se conoce como teoría prospectiva o teoría de la expectativa (Kahneman y Tversky, op. Cit.).

Estos autores postulan que nuestras decisiones no siempre corresponden a un uso de un procesamiento cognitivo lento, que evalúe los posibles cursos de acción y realice un cálculo

de probabilidades para ponderar la mejor decisión. Más bien, la corriente iniciada desde Kahneman y Tversky sugiere que los seres humanos nos vemos enfrentados constantemente a sesgos cognitivos, que en ocasiones obstaculizan nuestras decisiones, haciéndolas menos ajustadas a la lógica y a la racionalidad (Kahneman, 2012).

Otra de las fuentes de investigación del programa de Kahneman y Tversky se refiere a la heurística, definida como “un procedimiento sencillo que nos ayuda a encontrar respuestas adecuadas, aunque a menudo imperfectas, a preguntas difíciles” (Kahneman, 2012, p 133). En efecto, es un procedimiento que permite a las personas hacer juicios de probabilidad en un escenario de incertidumbre, sin conocer realmente sobre probabilidades en el sentido racional: a menudo en el programa de Kahneman y Tversky son considerados como potencial fuente de error, ya que sustituye el cálculo racional en un escenario cuyos resultados no son conocidos con exactitud (Kahneman, 2012). Gigerenzer y Gassmaier (2011) estiman que los heurísticos pueden servir también para hacer inferencias más precisas respecto a resultados que si se siguiera un modelo lógico formal.

El modelo de la utilidad esperada, está articulado en función de las preferencias de los individuos, pero también dicho concepto está sujeto a criticismo. Si Becker ha sido uno de los economistas que sistemáticamente defendió la noción de las preferencias como estables (Becker, 1996), otros autores han estudiado experimentalmente la variabilidad en las formas en que construimos y reconstruimos preferencias. Así, las preferencias se nos muestran como lábiles, inconsistentes, sujetas a factores de los que somos inconscientes y que no siempre funcionan en nuestro propio mejor interés. De tal manera, el concepto de una preferencia unívoca, estable en el tiempo, debe ser rechazado (Slovic y Lichtenstein, 2006).

En este modelo clásico, las personas debieran conocer aquello que es de su preferencia. Pero en muchos escenarios, sobre todo en aquéllos donde prima la incertidumbre, las personas demuestran desconocer lo que prefieren. Por lo tanto, estimar que las personas van a poder responder a sus preferencias podría no ser necesariamente una respuesta racional, ni tampoco las preferencias suelen ser intrínsecas a las personas, como lo supone la teoría económica clásica, sino que dependen de la disponibilidad del contexto (Lichtenstein y Slovic, 2006). A propósito de la racionalidad, los estudios psicológicos también han puesto en duda la posibilidad de una elección en un sentido estricto de uso de la razón. Desde hace algunas décadas viene estudiándose el rol de las emociones en las decisiones. Por ejemplo, en un

clásico artículo sobre el tema, Zajonc (1980) afirmaba que “los juicios afectivos pueden ser independientes de, y preceder en el tiempo, las operaciones cognitivas y perceptuales comúnmente asumidos como la base de estos juicios afectivos” (p.151), de tal forma que la emoción puede ser previa al pensamiento”. En la misma línea, Slovic y otros han señalado que nuestras decisiones estarían permeadas por la tonalidad afectiva que genera un determinado evento o bien por las predisposiciones afectivas previas a la elección en un contexto de incertidumbre (Slovic, Finucane, Peters y MacGregor, 2007).

Desde la neurobiología, Antonio Damasio ha resaltado el valor adaptativo de la emoción y de los sentimientos en la toma de decisiones, señalando que quienes tienen, por ejemplo, lesiones, son más propensos a tener un desajuste respecto a sus actuaciones, pero también a los juicios y elecciones que implica el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto (Damasio, 2010). En este sentido, el autor distingue inclusive entre emociones, y sentimientos no sólo como una interferencia en la toma de decisión, sino como un elemento constituyente de ésta, lo cual contradice a la elección como un proceso puramente cognitivo.

En síntesis, los estudios desde el ámbito de la disciplina psicológica y afines muestran que hay un suficiente acuerdo en que los seres humanos violan sistemáticamente el principio de racionalidad, sin dejar de hacer elecciones. La naturaleza de las violaciones observadas por los investigadores experimentales de la elección y la decisión, señalarían que dichas violaciones no se deberían al azar, ni a mal interpretación ni a normas aplicadas inapropiadamente, sino que más bien el corpus de estudios señalarían que sería parte intrínseca de cómo las personas eligen (Shafir y Leboeuf, 2002).

De tal manera, los modelos de acción/elección racional planteados como el cálculo de utilidad a partir de preferencias establecidas, puede considerarse un planteamiento que no se condice con la investigación psicológica experimental sobre la racionalidad: esto es especialmente problemático toda vez que la política de elección de escuela se yergue sobre la posibilidad de que los agentes (las familias) puedan ser capaces de gestionar y responsabilizarse por el tipo de Educación que reciben sus hijos, para lo cual se apela a alguna noción de racionalidad instrumental. Lo que muestran, en cambio, los estudios experimentales son las intrusiones a la razón como mecanismo puro de toma de decisión, así como a la estabilidad de las preferencias de quienes eligen: si no hubiera estabilidad, no sería racional desde este modelo que las familias permanentemente cambiaran de escuela.

3. La elección de escuela como política

3.1. La política de la elección de escuela

El sistema escolar chileno presenta características particulares que lo han tornado un caso único en el mundo, en relación a la extensión de lo que algunos autores como Ball y Youdell (2009) llaman “privatización exógena”, o la introducción de actores privados en la educación, y también, progresivamente “endógena”, o la importación de ideas, técnicas y prácticas del sector privado para asemejar al sector público a una empresa. Si bien la investigación educativa sobre la privatización endógena aún es incipiente, la literatura científica sobre Chile en relación a la liberalización de la oferta educativa y los efectos planteados por la introducción de actores privados ha sido un tópico recurrente.

Respecto a la privatización exógena, debemos distinguir entre aquellos estudios que se refieren a la provisión y a la demanda educativa, ambos aspectos recogidos en la Constitución Política chilena bajo el concepto de “libertad de enseñanza”. En el primer caso, existe una ingente cantidad de investigaciones que en los últimos quince años han alertado sobre los efectos del sistema educacional en aspectos tales como la calidad y en la equidad educativa, concluyendo que un sistema orientado extensamente hacia el mercado no tiene los efectos positivos previstos (al respecto, ver McEwan y Carnoy, 2000; Redondo, Descouvières y Rojas, 2004; Bellei, 2007; Contreras, Sepúlveda y Bustos, 2010; Lara, Mizala y Repetto, 2011; Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2014). La propia OCDE admite que en la década de los '90, los estudiantes de establecimientos particulares no hicieron mayores avances en rendimiento académico comparados con los estudiantes de colegios municipales (OCDE, 2004). No obstante, el modelo de privatización de la educación cuenta con algunos defensores (Gallego, 2006; Sapelli y Vial, 2005) reparando que el mercado aún no se expande a funcionar lo suficiente para ser un sistema educativo modélico en torno al voucher y de ahí sus deficiencias (Sapelli, 2010).

A nivel sistémico, puede ser que esta acción desde las escuelas – y a la autoexclusión de las familias – afecte también a los resultados, dando cuenta del detrimento del llamado “efecto pares”, es decir, que la composición de los alumnos que comparten un aula-escuela tiene consecuencias en los resultados educacionales obtenidos por dichos estudiantes y, por lo tanto, que diferentes agrupaciones de estudiantes producirán logros educativos distintos

(Bellei, 2013). Los programas basados en subsidios a la demanda (vouchers), en que las familias con mayor capital cultural y motivación académica se cambian a escuelas privadas, reduce la calidad de las escuelas públicas (Epple y Romano, 1998). Por esta razón, en nuestro régimen de elección de escuelas, éstas no responden a las presiones elevando la calidad educativa, más bien, las escuelas escogen a los que teóricamente serían considerados sus mejores estudiantes (Hsieh y Urquiola, 2003; Contreras et al, 2010; Madero y Madero, 2011, para el caso de las escuelas privadas subvencionadas católicas).

A continuación, compilamos en tres grandes ejes los estudios sobre elección de escuela. En primer lugar, si las familias como agentes usan información “objetiva” y si responden a este incentivo; en segundo término, agrupamos las razones aducidas para la elección de escuela; por último, y dado que es un tópico actual en la discusión sobre el sistema escolar chileno, se resumen algunos de los resultados sobre segregación escolar en su relación con la elección, ya que éste es uno de los tópicos de mayor crítica a los regímenes de elección de escuela.

3.2. Uso de la información y la “calidad” como atributo reportado por el SIMCE

Si se confirmara el supuesto de elección escolar respondiendo a incentivos de sistema, las familias debieran responder al principal indicador considerado para la elección de escuela, en este caso, el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), construido como instrumento para facilitar la elección de escuela, proveyendo de información sobre el rendimiento escolar de los estudiantes (Aedo y Sapelli, 2001). Pero esta prueba no sólo proveería información, sino que incentiva el proceso de elección depositando la racionalidad de la elección en si éstas eligen bien o mal la escuela para sus hijos, considerando dicha información (López, Madrid y Sisto, 2012).

Entre los primeros estudios que exploraron de manera empírica el uso de la información para la elección de escuela se encuentra el de Elacqua y Fábrega (2004), para el cual usaron datos de trabajo de campo en encuestas con familias. La elección de escuela mediada por razones prácticas constituye una alternativa de explicación a quienes señalan que las familias no disponen de las herramientas suficientes para hacer una elección racional porque no comprenden o no acceden a la información adecuada para tomar decisiones (Elacqua y

Fábrega, 2004): por esto mismo, que la elección no sea racional no quiere decir que éstas sean pasivas o irreflexivas en torno a la elección y permanencia en escuelas.

Respecto a la obtención de la información, Elacqua y Fábrega (2004) mencionan que existe un común denominador en el cual el conocimiento de las escuelas se obtiene a través de la información que brindan las redes cercanas. A una conclusión similar llegó Córdoba, una investigación realizada en una comuna de sector popular en la Región Metropolitana, en la cual identifican a las familias como activas en la elección de escuela, obteniendo información a partir de sus cercanos (Córdoba, 2012, 2014).

Algunos de los estudios coinciden en que los padres valorarían la calidad, pero no es claro que lo que en verdad consideren sea el SIMCE (Elacqua y Fábrega, 2004; Córdoba, 2012); inclusive, el conocimiento de la información sería contradictorio en el caso de escuelas que son percibidas por las familias presumiendo una buena calidad de éstas según SIMCE, pero cuyos resultados refieren en verdad bajos puntajes SIMCE (Román, 2014).

En esa línea, otros autores han planteado valoraciones distintas a la elección racional. Esto se debería a que la política educativa se basa en un supuesto no sustentable con la investigación empírica: que no existen diferencias en la valoración que los padres les dan a los atributos considerados en lo que es una “escuela de calidad”, y por lo tanto, que éste sea un parámetro unívoco. A partir de entrevistas, Corvalán (2013) establece que en la estructura del discurso de los padres, aparece un concepto más complejo respecto al cual éstos entienden la calidad educativa, el cual remite no sólo a lo académico, sino que se integran otras dimensiones, como la movilidad social o aspectos afectivos y relacionales.

En esa dirección, en el caso de los apoderados de menor nivel socioeconómico, escogen colegios con apoderados del mismo nivel y con bajo puntaje SIMCE (Alcaíno y Flores, 2013). Román y Perticará (2012) señalarán al respecto, en su estudio sobre movilidad escolar usando bases de datos oficiales, que el 90% de los estudiantes que asisten a escuelas con peores desempeño, se mantienen en ellas. De los estudiantes que se cambian de escuela, el 30% asiste a una escuela de igual o peor desempeño en el SIMCE. Es aquí donde se evidenciarían las diferencias según la posición en el espectro socioeconómico, puesto que los estudiantes con mayor probabilidad de cambiarse de escuela son aquéllos que tienen mayor capital económico o cultural, o bien, quienes tienen mayor puntaje SIMCE individual (Román y Perticará, 2012). Se ha estudiado que la posibilidad de cambio de escuelas de bajo

rendimiento crónico, medida por el SIMCE, es muy baja (Corvalán y Román, 2012). Teóricamente, esto contradice el modelo de Friedman y de Chubb y Moe de cambio de escuela por mejor proveedor en términos de calidad.

Por contrapartida, Chumacero et al (2011) mencionan que, aun cuando en el mercado educativo la información no estuvo siempre disponible, los padres actúan “como si la conocieran”. Para esto, diseñan un estudio midiendo la distancia entre el hogar y la escuela y usando datos de la encuesta CASEN y el SIMCE en dos momentos, cuando la información de esta prueba era reservada y luego cuando se convirtió en pública, concluyendo que el uso de la información sí había sido relevante. Esto se contrapone a lo hallado por Mizala, Romaguera y Urquiola (2007) quienes, analizando los datos SIMCE desde 1997 a 2004, encuentran que los puntajes de las pruebas son muy similares si se usara sólo la composición socioeconómica de las familias. Por lo tanto, un supuesto que estaría en duda es la utilidad de la información misma para discriminar respecto a la presunta “calidad de las escuelas”, ya que el SIMCE sería reflejo de la composición de las familias al interior de los establecimientos.

Lo anterior se podría entender desde la premisa que el valor agregado de las escuelas puede ser una información opaca a los padres. San Martín y Carrasco (2012), usando el rendimiento SIMCE así como el cuestionario de padres para el año 2006, afirman que las preferencias de los padres no tienen relación con la efectividad escolar, toda vez que además, estas preferencias recabadas por el mismo cuestionario SIMCE no responden a una definición de calidad centrada sólo en lo académico, por lo cual habrían divergencias respecto a las razones que hubieran considerado los padres para escoger un determinado tipo de escuela.

Si consideramos lo que inicialmente han señalado Carnoy y McEwan (2003) cuando los resultados de la prueba SIMCE eran menos asequibles a la población, las familias de menor nivel socioeconómico parecieran no tener información detallada respecto a las escuelas, ya que el acceso a esa información puede ser difícil de interpretar, además de costosa. Pero inclusive cuando actualmente esa información es entregada por el Ministerio de Educación a las familias, un sector importante se muestra reluctante a responder a este tipo de estímulos, como en el caso de las familias que permanecen en escuelas históricamente de menores puntajes en la prueba SIMCE (Román, 2014): en ellas, a la pregunta de si conocían el puntaje SIMCE del establecimiento, las familias tendían a sobreestimar los puntajes obtenidos por

las escuelas de sus hijos. No obstante, estas familias también manifestaban otra valoración respecto a lo que es entendido como calidad educativa, en un carácter mucho más complejo que si éstas sólo respondieran a la métrica estandarizada del SIMCE.

3.3. ¿Cuáles son las razones para elegir escuela?

Hemos señalado que los defensores del mercado en Educación promueven que la principal razón para elegir escuela se relaciona con la calidad entendida como rendimiento académico. Sin embargo, las investigaciones sobre elección de escuela en Chile dan luces de que pudiera haber otras valoraciones respecto a qué se considera al escoger escuela. Uno de los primeros estudios que se interroga por las posibilidades de elección y efectos en el sistema educacional es el de Viola Espínola (1993), quien estudió cómo impactaba en las familias la en ese entonces nueva política de privatización de la Educación. Así entonces, la autora daba cuenta de que el surgimiento de escuelas privadas no implicó un traspaso homogéneo de estudiantes hacia éstas: más bien, las familias de clase media fueron las que en mayor medida migraron hacia estos establecimientos. En cambio, las familias de sectores populares se mantuvieron preferentemente en las escuelas municipales, aduciendo falta de información que favoreciera el cambio o la capacidad de utilizar dicha información.

Años más tarde, un estudio relevante sobre elección de escuela fue el que elaboraron Elacqua y Fábrega (2004), en el cual rastrearon las razones por las cuales las familias chilenas escogen escuela. En ésta, existirían diferencias entre quienes se encuentran en escuelas particulares subvencionadas y municipales: mientras que los primeros escogerían considerando el currículum y los valores, los padres de escuelas municipales lo harían por razones prácticas, como la cercanía al domicilio y el costo.

En esa misma dirección, Gallego y Hernando (2009), con datos del SIMCE del año 2002, mencionan que las variables con mayor peso en la elección de escuela de los padres responderían tanto al rendimiento académico, así como a la cercanía al domicilio. No obstante, también admiten heterogeneidad en la construcción de las preferencias de los padres según su nivel socioeconómico, ya que los padres de mayor nivel socioeconómico valorarían la dimensión académica, así como también la distancia es un factor de menor peso al momento de escoger establecimientos; mientras, en los padres de menor nivel

socioeconómico, las razones prácticas como la cercanía al domicilio y el costo se convierten en aspectos relevantes. Por último, desprenden de sus resultados el hecho que las familias sean las que se autoseleccionan respecto a determinados establecimientos, más que los colegios ejerzan una práctica de selección escolar, lo cual difiere por lo planteado por Contreras et al (2010) quienes usando los mismos datos SIMCE atribuyen un rol relevante en el descreme de los establecimientos chilenos a las propias escuelas.

Sobre esto mismo, Elacqua, Schneider y Buckley (2006) señalan que las preferencias que construyen los padres para escoger escuela se basan más en el nivel socioeconómico de éstas, que en el rendimiento académico. En tanto, Makovec, Mizala y Barrera (2010) plantean matices respecto a este punto: usando los datos SIMCE del año 2004 y 2006 para octavo básico y segundo medio, revelan que los padres que muestran más valoración hacia aspectos académicos, matriculan a sus hijos en enseñanza media en el sector municipal. En cambio, aquéllos padres que valoran características tales como nivel socioeconómico o los valores, enrolan a sus hijos en escuelas particulares subvencionadas. Es un tópico estudiado que los padres de clase media y baja “emergente” eligen escuela en función de la movilidad social (Elacqua y Fábrega, 2004; Flores y Carrasco, 2013), lo cual es compatible con un discurso puesto en el escenario en que la Educación se relaciona con la teoría del capital humano y su consiguiente retorno económico, (ver, por ejemplo, Jofré, 1988, a propósito de los retornos por pagar la Educación).

Farias (2014) agrega que hay diversas razones que explican la elección de escuela por parte de las familias. Entre ellas, destaca el nivel socioeconómico, pero también los valores culturales, las presiones del ambiente, así como las expectativas de los padres. Por último, defiende la perspectiva de que las desigualdades de posibilidades de acceso a los padres también vienen marcadas por la inequidad al momento de elegir escuelas.

Por otra parte, un aspecto paradójico de las razones para la elección, es que las familias no necesariamente escogen la escuela que desean para sus hijos. A la inversa, lo que se puede estar jugando es una opción por huir de una escuela no deseada (Zamora y Moforte, 2013), la cual puede estar señalada con las características de clase y psicosociales que presentan los estudiantes que se encuentran en esos establecimientos, dado que serían vistos como peligrosos para sus hijos (Córdoba, 2012, 2014).

Raczinsky y Hernández (2011), a partir de entrevistas con familias investigan en las familias de estratos medios y bajos las razones para su decisión. En ellas, se pueden apreciar conjuntamente razones para la elección y para el descarte: entre las últimas, son desechadas las opciones percibidas como muy lejanas del domicilio, así como aquéllas a las cuales no tienen acceso por restricciones económicas; esto, según Gubbins (2013) es vivido como una experiencia subjetiva de sacrificio y dolor por las familias al no poder optar por esas escuelas. También, en línea con la movilidad social, Raczinsky y Hernández (op. Cit.) agregan que las familias de clase media buscarían ambientes descremados de otros estudiantes que considerarían peligrosos: así también, valoran los establecimientos que ponen barreras de entrada, lo cual en cierta medida refleja cómo la segregación escolar también se alimenta y promueve de las preferencias de exclusión de las familias. En tanto, las familias de menores ingresos se conforman con escuelas municipales o particulares de bajo costo, valorando labores de protección y disciplina con sus estudiantes.

3.4. La segregación y elección de escuela

Uno de los aspectos más criticados a la política de elección de escuela es justamente su relación con la segregación. Según Alegre (2010) la tesis es que las escuelas más populares en términos de atractivo agotan rápidamente su disponibilidad de plazas, mientras que los establecimientos menos, “populares” tienen amplia disponibilidad de vacantes, ocupadas por familias que no tienen mayores ingresos, no despliegan estrategias de elección o se incorporan tardíamente al año escolar: de tal forma, un sistema de elección escolar tendería a reproducir dinámicas de segregación y “guetización”. Ya que teóricamente la capacidad de escoger asume que hay opciones escolares disponibles, la investigación sugeriría en cambio que el acceso al mercado educacional está restringido por un número de factores como el capital social, barreras en el lenguaje, estatus socioeconómico y la capacidad de los padres para transportar a sus hijos a las escuelas (Frankenberg, Siegel-Hawley, y Wang, 2011).

En Chile, existe evidencia de que la segregación escolar está fuertemente cruzada por el nivel socioeconómico (Valenzuela et al, 2014). Cabe consignar que sólo recientemente una Ley General de Educación (2009) vino a establecer criterios para impedir la selección por el rendimiento potencial y actual de los estudiantes, hasta sexto grado. Por otra parte, una

política que permite el cobro a las familias y a la cual sólo a partir de la recientemente publicada Ley de Inclusión Escolar (2015) se deroga progresivamente, ha sido considerada como uno de los dispositivos que ha incrementado la segregación educativa: inclusive, es posible observar mayor segregación entre los propios establecimientos privados, entre aquéllos que son gratuitos y los que cobran a las familias, en el cual se advierte una mayor segregación (Elacqua, 2012).

De manera más específica, distintas investigaciones exploran cómo se relacionan la elección de escuela y la segregación. Así, Alcaíno y Flores (2013) centran su pesquisa en la segregación territorial y escolar, a partir de la elección de escuela. Para esto, consultaron a los apoderados por sus preferencias escolares, a través de la encuesta PASC (Parent School Choice) la elección de escuela sin considerar la experiencia previa de los padres como apoderados. Sus resultados indicarían que los apoderados de barrios pobres no sólo consideran establecimientos de bajo rendimiento académico y nivel socioeconómico, sino también, éstos se localizan dentro del lugar de residencia. De esta forma, el estudio podría reflejar que las consideraciones respecto a la elección se distribuyen según clase social, de tal forma que las familias de menores ingresos arman el conjunto de opciones de familias sin considerar el indicador SIMCE. Así también, el supuesto de Friedman de una elección no anclada al barrio de origen tampoco se cumplirá, toda vez que las familias pobres no se desplazarían hacia escuelas con mejores indicadores educativos.

Las preferencias de los padres se encuentran cruzadas por al menos dos elementos del sistema: el financiamiento compartido y la inequidad en la distribución espacial de las escuelas (Flores y Carrasco, 2013). Dichas restricciones afectarían las preferencias al reducir el número de posibilidades educativas sobre las cuales pueden elegir. Según estos autores, existe una relativa desinformación en torno a escuelas que serían geográficamente distantes y/o estén fuera del presupuesto familiar. En síntesis, las preferencias no son puras desde las familias, sino que también inciden tanto el co-pago como la proximidad de las escuelas, aspectos que son propios de la oferta educativa.

Otros estudios han advertido que la elección de escuela es aún mayor que la segregación territorial. Elacqua y Santos (2013) utilizan una metodología de análisis georreferenciado en la cual comparan las escuelas a las cuales los estudiantes actualmente asisten, versus la posibilidad de que cada estudiante asista a la escuela más cercana a su residencia. Sus

resultados señalan que las escuelas están más segregadas que los barrios y que, por lo tanto, las barreras de entrada de las escuelas en relación a las preferencias de los padres profundizarían el nivel de segregación residencial ya existente.

En esta misma dirección, Alves, Elacqua, Koslink, Martínez, Santos y Urbina (2015) comparan la estratificación entre las ciudades de Santiago y Rio de Janeiro. Aunque en ambos casos los padres de grupos desaventajados de ambas ciudades son menos proclives a elegir escuelas de alto logro, las diferencias son más pronunciadas en Santiago. Esto se debería a la naturaleza distintiva del voucher en la capital, la cual es más pronunciada respecto a su par brasileño. Esto a su vez mostraría que las políticas de elección no son proclives a reducir la desigualdad, tal como lo afirma el supuesto básico del voucher.

Otro de los aspectos que incidirían en la elección de escuela se relaciona con la distribución geográfica que haría posible la elección de escuela; esto, debido a que las elecciones que operan en el mercado inciden en la libertad de elección (Román y Peticará, 2012). Este fenómeno tiene una complejidad que sobrepasa sólo el nivel socioeconómico o la oferta de escuelas, pues las condiciones geográficas no son neutras (Aguirre et al, 2013). Más bien, lo que aparece es que la alta segregación urbana se relaciona con la oportunidad educativa desigual distribuida en las distintas comunas, con lo cual generan diferentes condiciones de elegir: en este sentido, cabría señalar que la elección de escuela no se genera en un espacio urbano neutro, en el cual la oferta educativa brindaría cualidades homogéneas dentro de un sector residencial en particular.

Como se ha visto, la investigación sobre elección de escuela responde preferentemente a la apelación de la racionalidad de los actores en sus decisiones. En especial los estudios que provienen del campo de la economía han enfatizado el uso de la información “objetiva” como guía de las elecciones de las familias. Pese a que algunos de los estudios reseñados han mostrado que las familias no usarían o desconocerían el puntaje SIMCE de sus escuelas (Román, 2014), algunos de los investigadores han apostado a que éstas actúan como si los conocieran (Gómez et al, 2012). Pero, dado que el SIMCE está en traslape con el nivel socioeconómico, lo que podría estar en juego eventualmente es su capacidad de clasificación a partir del nivel socioeconómico (Bellei et al, 2013).

Por este motivo, en el uso normativo (es decir, como modelo teórico ideal) de la elección racional como explicación de los comportamientos de las familias, nos parece importante

recoger las objeciones que algunos autores han formulado a este supuesto. Para esto, quisiéramos abordarlo desde las críticas internas a la teoría, así como de alternativas para comprender las acciones de las familias en el espacio social, desde los marcos de los sentidos y prácticas que operan en las decisiones: en nuestro caso, las acciones de las familias en el mercado educativo chileno. Por último, delimitaremos otras opciones posibles para ampliar el estudio de la elección de escuela en Chile, desde un punto de vista teórico y metodológico. Sobre el primer punto, rescatamos las críticas formuladas por Archer y Tritter (2001), respecto a la TER – y por extensión, a una racionalidad instrumental -. Ellos señalan tres problemas fundamentales respecto a esta teoría:

1. La definición de racionalidad: la cual es considerada defectuosa, pues en la definición clásica de la TER se encuentra restringida la “racionalidad instrumental”. En efecto, la maximización de la utilidad se contrapone con una “racionalidad sustantiva, la cual no responde a la relación medios – fines, sino que más bien implica un compromiso con intereses primordiales, que definen lo que somos.
2. Individualismo: este componente de la TER es insatisfactorio al dar cuenta de la estructura y la agencia, pero especialmente en la relación entre éstas. Por una parte, señalan que la estructura penetra en la formación de objetivos personales, aun cuando éstos determinen el carácter atomístico del “Homo economicus”. Por otra parte, la TER ve a la estructura y a la cultura como agregados, pero no puede incorporar las propiedades emergentes, las cuales tienen efectos en la toma de decisiones que las personas enfrentan. En nuestro caso, hemos apreciado que ni la oferta ni la demanda por sí sola constituye una explicación para la acción y consecuencia de la elección de escuela, sobre todo en la segregación.
3. Temporalidad (o historicidad): por último, la TER supone la posibilidad de identificar las preferencias de las personas atemporalmente, debido a que serían estables. No reconocería que las preferencias tienen una historia y una trayectoria, y que eventualmente están sujetas a cambio.

De otra manera, la investigación sobre elección se reduce a describir razones y resultados en abstracto y por separado, sin dar cuenta de las valoraciones que median las decisiones familiares y los efectos estudiados por la literatura en cuanto a segregación y equidad educativa: en definitiva, la propia omisión mantiene una lectura en la superficie respecto a

los fallos de las familias para alcanzar sus preferencias o satisfacerlas, en vez de reconocer cómo la ideología de mercado es la trama sobre la cual se crean las desigualdades en la escuela chilena, y que un sistema de elección escolar posiblemente promueve este efecto de segregación (OCDE, 2004).

Nos parece necesaria la articulación de las acciones micropolíticas de las familias en relación a la ideología de mercado y una cultura vinculada a la elección, que termina idealizando precisamente el trabajo del mercado, los efectos de la elección parental y los incentivos al lucro en Educación (Ball, 1993). Esta labor ideológica, de exaltación discursiva de la elección, formaría parte, al decir de algunos autores (Rose, 1998), de una *cultura empresarial*, en la cual estos individuos desarrollan actividades emprendedoras y elecciones de entidades autónomas, calculando estrategias y tácticas, costos y beneficios, para maximizar su propia ventaja.

3.5. Limitaciones de los estudios de elección de escuela

La mayor parte de las investigaciones se han centrado en los criterios de elección de los padres: a la inversa, son escasos los estudios que se han centrado en la comprensión de los significados de la elección para las familias (Gubbins, 2013). Son escasos estudios de carácter cualitativo han abordado las dimensiones del significado de la elección y las prácticas que han desplegado, reconociendo en el proceso de elección de escuela factores estructurales, sociales y propios del universo simbólico de cada sujeto implicado (Raczinsky y Hernández, 2011; Román 2014) Es justamente en esta línea que importa lo que los padres consideran tanto en la decisión misma de ingreso de los hijos a una escuela, pero también cómo estos significados se ponen en juego con los discursos. Uno de éstos, que ha sido clave en la instalación de subjetividad en los padres corresponde a la idea de movilidad social y meritocracia en las escuelas (Córdoba, 2012; 2014)

En esta línea, un aspecto a ser interrogado en los estudios sobre elección de escuela es el rol que juegan las “preferencias” de los padres. Hemos señalado que en las aproximaciones que consideran la elección racional, las preferencias aparecen como estáticas y como algo ya dado: sólo algunos de los estudios cualitativos abordan de una forma consistente cómo se constituyen las valoraciones.

La cuestión del valor es importante, toda vez que es homologado a preferencias, y por tanto, como algo privativo de los agentes que las sustentan, así como también un acercamiento débil, que no reconoce que los sujetos que puedan sustentar una determinada concepción de bien: un reconocimiento de este tipo implica una articulación de los sujetos en proyectos que tengan sentido para sus vidas (Taylor, 1996). Bruner (1991) afirma que una de las formas en las cuales se ha concebido el valor en la Psicología ha sido desde el prisma racionalista, ante la cual la teoría de la elección racional representaría su ejemplo más sobresaliente. De acuerdo a ésta, nuestros valores se reflejan en nuestras elecciones, guiadas por modelos racionales que darían ciertas regularidades, pero lo que aparece constantemente en las investigaciones es que este supuesto de racionalidad se enfrenta constantemente a anomalías y violaciones (Bruner, Op. Cit.), sin explicar tampoco cómo se forman estos valores (preferencias).

Asimismo, este punto conecta con otro relevante: la relación entre la estructura del sistema escolar y el rol de las familias en el mercado. Las investigaciones sobre la privatización de la Educación han destacado frecuentemente la fuerte segregación del sistema (Assaél et al, 2011; Valenzuela et al, 2014) mientras que otros han señalado la función relevante que cumplen las familias en la autoexclusión (Gallego y Hernando, 2009). Estimamos que estos factores no pueden ser entendidos por separados: ergo, no profundizar en la relación entre ambos fenómenos implicaría sostener un dualismo en el cual la estructura y los agentes son entidades desconectadas entre sí.

Las investigaciones de carácter econométrico están basadas, con matices, en el supuesto de la racionalidad instrumental. En éstas, la elección de escuela o es un asunto de problemas de información o es un problema de la oferta o las condiciones que crean la oferta (es decir, un problema del rol del Estado). La dificultad central – interpretado esto como un atributo negativo para favorecer dicha elección – serían los incentivos que tienen las familias para permanecer en escuelas municipales, tales como la alimentación (Sapelli y Vial, 2003) o bien, no tener acceso a la información para la toma de decisiones (Gallego y Hernando, 2009).

Pero tal como se ha mencionado, hay otras explicaciones posibles que se han referido para dar cuenta de las elecciones escolares de las familias. Así, tal como lo hemos señalado, éstas en sentido grueso pueden ser agrupadas como razones prácticas (ver estudios de Elacqua y

Fábrega, 2004; Córdoba, 2012, 2014; Román, 2014; Raczinsky y Hernández, 2010) y razones con arreglo a valores). Asimismo, es un fenómeno documentado que las familias toman en consideración y confían su elección el “conocimiento caliente” (redes, presencia directa) por sobre el “conocimiento frío” (indicadores objetivos racionales), por lo cual despliegan otro tipo de racionalidades distintas a las puramente instrumentales (Ball y Vincent, 1998)

En este último sentido, advertimos que la mayoría de las investigaciones sobre elección de escuela descansan sobre el supuesto del individualismo metodológico, en el cual son los individuos la unidad de análisis, pero desconocen las relaciones que esos individuos sostienen (Wertsch, 1991). Por otra parte, tampoco reconoce la dimensión de poder involucrada en la relación entre familias y escuelas.

Este individualismo metodológico descansa, en sus supuestos, en una determinada imagen de la modernidad, referida al atomismo de cierta forma de proceder de las Ciencias Sociales y a la idea desenganchada del yo (Taylor, 1994; 1996): en este sentido, los “individuos” y el “ambiente” como elementos separados. Por lo tanto, los individuos ejercen sus decisiones de manera dislocada a sus contextos de origen.

El apreciar las preferencias de elección como una función de utilidad, impide ver las valoraciones y las significaciones que los sujetos involucrados sostienen (Córdoba, 2012; Raczinsky y Hernández, 2010; Román, 2012). Para esta lógica hegemónica de investigación, importa lo que individuos “hacen”, correlacionado con variables discretas (“razones y preferencias”). Es, en definitiva, una forma de proceder en la lógica de los “datos brutos”, es decir, que con determinado tratamiento metodológico, podemos explicar mediante datos libres de valoraciones (Taylor, 1997).

Por último, apreciamos que los estudios sobre elección consideran a las familias en un sentido estadístico. Es así como la concepción de familia se homologa a la de hogar, nomenclatura metodológica usada por agencias y organismos gubernamentales para acercarse al concepto de familia, en el cual el hogar debe ser entendido como un concepto estadístico que impide apreciar las complejidades de articulación de la familia (Gubbins, 2011). Esta lógica, aplicada a los estudios de elección de escuela obstaculiza reconocer la complejidad de estrategias familiares y quiénes son los miembros que inciden en la toma de decisiones estratégicas o tácticas para relacionarse con sus hijos en el espacio social, en este caso, educativo (Gubbins, op. Cit.).

Por otra parte, hacemos dos alcances que profundizarían el fenómeno de la elección de escuela. Uno de ellos, responde al estudio de las razones y motivaciones en una perspectiva que se aleje de lo puramente sincrónico: así, se torna necesario integrar a la elección como proceso y, como tal, incorporar perspectivas diacrónicas en su estudio: esto implicaría estudiar la dimensión histórica de las elecciones y los valores asociados a ésta. En segundo lugar, podría aportar en la construcción del estudio la incorporación de las dimensiones afectivas en la elección: en efecto, si los padres de clase media observan pánico moral y ansiedad parental en las elecciones (Ball et al, 1994b; van Zanten, 2007; Córdoba, 2012), la elección como dispositivo puede estar empujando al surgimiento de estos estados emocionales y, por tanto, incidir directamente en la toma de decisiones aparentemente racional de las escuelas. Si hay algo que caracteriza a la instalación del mercado no es sólo la satisfacción de una necesidad, sino la proyección futura de las consecuencias de la elección, con toda la carga moral y afectiva que esto implica.

4. El trastorno de déficit atencional

4.1. El déficit atencional como categoría diagnóstica en los manuales psiquiátricos

El déficit atencional con o sin hiperactividad (DSM-5), o su homólogo trastorno hiperactivo (CIE-10), es una categoría ampliamente utilizada para referirse a un diagnóstico recurrente en salud mental infantil. Existen al menos dos fuentes utilizadas a nivel internacional para referirse a esta entidad diagnóstica. Por una parte, el Manual diagnóstico estadístico y descriptivo, en su quinta versión (DSM-5) publicada en el año 2013 y con traducción al español del año 2014, rescata la nomenclatura utilizada por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA en su sigla en inglés), la cual distingue entre trastorno por déficit de atención con hiperactividad en el cual predomina la inatención, la hiperactividad e impulsividad, o ambos. Para el caso del CIE-10, se utiliza una nomenclatura que unifica ambos patrones de conducta.

Respecto al DSM-5, es significativo considerar que el TDAH está considerado dentro de los trastornos del desarrollo neurológico, lo cual refuerza la impronta médica del diagnóstico. Para formular este diagnóstico, el DSM-5 utiliza cinco criterios, los cuales corresponden a la estructura de pesquisa del mismo manual:

- Criterio A: listado de síntomas
- Criterio B: edad de comienzo
- Criterio C: presencia
- Criterio D: nivel de daño
- Criterio E: exclusiones

Además, cada diagnóstico de TDAH debe especificar: tipo de presentación y severidad actual. El DSM-5 compendia una lista de 18 síntomas que se corresponden con el criterio A para formular el diagnóstico. Estos criterios están divididos en dos grandes categorías: la desatención y el polo hiperactividad/impulsividad. Cada uno de los síntomas requeriría que éstos aparezcan en una alta frecuencia, pero no aparece especificado exactamente qué

significa una “alta frecuencia”, por lo cual su manifestación clínica es dependiente del observador que reporta estas cualidades.

En el polo de la inatención, se enlistan nueve síntomas, de los cuales se requieren seis para diagnosticar, los cuales deben presentarse por al menos seis meses “en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas laborales” (p.33). Estos síntomas pueden ser tales como: “con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales” o bien “con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades” (APA, 2014, p. 59). El manual explicita que éstos no deben ser sólo una manifestación de oposición, desafío, fracaso u hostilidad en la comprensión de las tareas e instrucciones. Estos síntomas son (APA, 2014, p.59):

Para el polo de la hiperactividad/impulsividad, nueve son los síntomas especificados, de los cuales se requieren un mínimo de cinco para cumplir con este criterio. Algunos ejemplos son: “con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento” o bien “con frecuencia está “ocupado,” actuando como si “lo impulsara un motor” (op. Cit., p.59).

Además, dentro de lo que es el criterio B (edad de comienzo=, el DSM-5 menciona que algunos de los síntomas, tanto de la inatención o de la hiperactividad/impulsividad deben estar presente antes de los 12 años. Respecto al criterio C (presencia), el manual declara que estos síntomas deben manifestarse en dos o más contextos. En tanto, en el criterio D (nivel de daño), el manual establece que “existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académica o laboral, o reducen la calidad de los mismos” (APA, 2014, p. 60).

En tanto el CIE-10, perteneciente a la Organización Mundial de la Salud, incluye al TDAH como “trastorno hiperactivo”. La clasificación de la OMS se diferencia de la Asociación de Psiquiatría Americana en tanto que un trastorno hiperactivo implica *conjuntamente* manifestar tanto síntomas en relación a la actividad como a la atención. Por lo mismo, lo define como un grupo de trastornos con inicio temprano, que implica un comportamiento hiperactivo y “pobrementemente modulado”, con una notoria falta de atención y persistencia en las

tareas. Asimismo, aclara que estos problemas se presentan en distintas situaciones y que se mantienen a lo largo del tiempo (OMS, 1993).

Además, el diagnóstico añade el componente de la impulsividad, tal como en los manuales DSM, y manifiesta como una posible consecuencia del diagnóstico la evolución hacia trastornos disociales, antisociales y una baja autoestima. Un componente importante que describe el CIE-10 es que los niños con este diagnóstico pueden presentarse inadecuadamente ante los adultos, sea mediante la desinhibición o falta de prudencia, lo cual releva un fuerte componente moral en la evaluación diagnóstica. Además, en su relación con otros niños, quienes reciben el diagnóstico son impopulares y a menudo sufrirían de rechazo y aislamiento social (OMS, 1993).

En Chile, opera la guía clínica del Trastorno Hiperactivo/Trastorno de la Atención, THA (MINSAL, 2008), homólogo del TDAH. Este documento es una hibridación de los criterios que aparecen referenciados en el CIE 10 en conjunto con el vigente DSM-IV hasta entonces. La guía clínica reproduce el género de las guías de salud mental en otros países y su uso está dirigido principalmente a los profesionales e instituciones de salud pública.

Para la Guía Clínica, el THA constituye un cuadro clínico que se identifica cuando se presentan déficit de la atención, hiperactividad o impulsividad, en forma persistente, y en más de uno de los ambientes de vida del niño, niña o adolescente. Prescribe que su tratamiento debe comenzar desde el inicio del período escolar – lo cual ya marca una diferencia con el inicio más tardío que recomienda el DSM 5 -.

En su definición, la guía clínica toma las directrices del CIE-10. Por una parte, sitúa al THA como un trastorno de inicio temprano, “por lo general, durante los cinco primeros años de la vida” (MINSAL, 2008, p. 6); en tanto, los síntomas y características observables serían una “falta de persistencia en actividades que requieren la participación de procesos cognoscitivos y una tendencia a cambiar de una actividad a otra sin terminar ninguna, junto con una actividad desorganizada, mal regulada y excesiva” (op. Cit., p. 6).

4.2. Estadísticas en torno al TDAH

Las estadísticas en torno al TDAH han estado sujeta a controversias, pues muestran una gran variabilidad. La gran dispersión respecto a las estadísticas del TDAH vuelve al diagnóstico como altamente cuestionable. De hecho, para la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) las estimaciones varían desde el 4 al 7% en el DSM-IV (APA, 2000) al 5% en el DSM-5 en edad infantil y 2,5% en edad adulta según “encuestas poblacionales” (APA, 2013). En tanto, la OMS sitúa al diagnóstico en una estadística del 6,2% en la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10. En esta discrepancia, Lakoff (2000) indicó que un miembro del Comité de Desórdenes del Niño de la Asociación Psiquiátrica Americana le reportó en comunicación personal que la estadística que sitúa al TDAH en un 5% corresponde a un consenso, visto como el número máximo de niños con desórdenes de atención que las escuelas serían capaces o desearían tratar.

Según Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014,), los asuntos en torno a la prevalencia y validez se habrían dado al menos por tres razones: la variación de las tasas de prevalencia del TDAH en diferentes estudios; un mayor aumento aparente en países occidentales, en especial en Estados Unidos; y, por último, en un incremento en las tasas del diagnóstico a lo largo del tiempo. A continuación, desglosaremos estas razones discutidas en la variabilidad en el TDAH.

Polanczyk et al (2007) publicaron una altamente citada revisión de meta-análisis de la literatura sobre la prevalencia del TDAH, el cual incluyó 102 estudios alrededor del mundo. Estas investigaciones consideraron el DSM III, III-R o IV, o bien el CIE 9 y 10. Los resultados del estudio estimaron una prevalencia de 5,29%. Además, concluyeron que los criterios diagnósticos, las fuentes de información para reportar los síntomas y el requerimiento de daño funcional estaban asociados a la variabilidad de las estimaciones.

Para el caso chileno, las escasas estadísticas disponibles revelan grandes diferencias en torno a la prevalencia del diagnóstico. Uno de los estudios que se aproxima a una estadística es el de Urzúa et al (2009): en éste, los investigadores usaron un cuestionario de consulta tanto a apoderados como a docentes para evaluar la prevalencia. Establecen que, si se considera sólo la información proporcionada por los docentes para estimar la presencia de TDAH, ésta

asciende a cerca de un 15%; no obstante, si se considera la información sólo del apoderado, ésta tasa desciende al 5%. Dado que el criterio diagnóstico del DSM-IV entonces vigente es que el comportamiento del niño se presente en más de un ambiente, las coincidencias entre profesores y apoderados reflejan que la prevalencia desciende a un 2,5%.

Otro estudio reciente en Chile sitúa una prevalencia diferenciada del TDAH según la edad. Siguiendo el algoritmo para la detección del cuadro proporcionada por el DSM-IV, Vicente et al (2012) reportaron que el diagnóstico de TDAH se situaría como el más frecuente en el segmento etario de los 4 a los 11 años, alcanzando un 15,5% (De La Barra et Al, 2012). Mientras, en el segmento de 12 a 18 años, el valor desciende bruscamente al 4,5%, por lo cual la tasa de prevalencia estimada a partir del estudio situaría al diagnóstico con un 10,3% de presencia en la población infantil.

Además, respecto a la prevalencia por género, la investigación, el diagnóstico estaría más presente en mujeres que en hombres (10,9% vs 9,7%). Este resultado representa una diferencia notoria en relación con los manuales psiquiátricos que sitúan una prevalencia mayor del diagnóstico en hombres que en mujeres.

La II Encuesta de Calidad de Vida supone que la prevalencia del TDAH correspondería a un 6,2% si se consideraran los parámetros del CIE-10. No obstante, la encuesta registraría una prevalencia de 4,6 % en menores de 15 años, según lo reportado por las conductas observadas por el grupo familiar (MINSAL, 2007). Cabe destacar que esta encuesta se aplica a los hogares, por lo tanto, desde esta perspectiva, las familias reportarían menos problemáticamente los síntomas que conducen al diagnóstico del TDAH.

4.3. El rol de los padres en el diagnóstico de TDAH

Más allá de las tasas de prevalencia y sus diferencias, nos interesa relevar el rol de los padres respecto a la relación con el diagnóstico. Por una parte, las familias actúan como contraparte diagnóstico, debido a que los criterios del diagnóstico lo sitúan como un como uno de los dos ambientes que las guías clínicas y el DSM-IV exigen para hacer el diagnóstico, aun cuando muchas veces no son considerados los principales. Por ejemplo, Sax y Kautz (2003)

mencionan que la mayoría de las derivaciones son realizadas por la escuela, no por los padres. El estudio del TDAH considerando la opinión de los padres es interesante, dado que corresponderían a uno de los dos ambientes que el DSM-IV exige para realizar el diagnóstico de déficit atencional (DSM-IV,

Desde otro prisma, Rafalovich (2001) señala la importancia que ha tenido en la construcción del diagnóstico de TDAH el rol de los padres. Específicamente, el autor estudia la literatura que se dirige a los padres de niños diagnosticados con déficit atencional. El foco está puesto en mostrar cómo la industria farmacéutica es una activa moldeadora en el sentido que los padres le atribuyen al diagnóstico y al tratamiento, especialmente al farmacológico. El autor señala cómo las guías dirigidas a los padres y los textos de apoyo ganan la credibilidad de su público objetivo. En algunos casos, inclusive, utilizan testimonios de personas que han sido tratadas por el diagnóstico o de cómo otros padres han afrontado la temática.

Los textos estudiados, más que sólo ser un informativo para las familias, se transforman en representaciones ideológicas que gobiernan el actuar de los padres. Implícitamente, releva la importancia que tiene para la industria farmacéutica el rol de éstos, dado que son compradores - o en el caso que se estudiará - o al menos son los responsables directos - aunque no exclusivos - de la administración de la droga.

En esta misma línea, en otro estudio histórico respecto a la temática, Singh (2002) menciona que a mediados de siglo la explosión de revistas dirigidas a llevar una mejor crianza con los hijos (por cierto, preferentemente los hijos varones) pudo provocar varios efectos interesantes, que podrían ser entendidos para explicar parte de las diferencias en las valoraciones de padres y madres. Los magazines de la época dirigieron en muchas ocasiones a las madres la culpa respecto al comportamiento de sus hijos varones, enmarcadas en explicaciones revestidas de cientificidad.

Respecto a las variables de género implicadas en el transcurso de los niños y niñas diagnosticadas con TDAH, Singh (2003) muestra cómo los padres varones tienden a estar ausentes del diagnóstico del TDAH, así como en los debates públicos respecto a la temática. Por lo mismo, realizó entrevistas a padres y a madres, encontrando diferencias de género respecto al mismo diagnóstico. En el caso de los padres, encontró más en los padres que en las madres resistencia al marco médico en el cual sus hijos eran categorizados, así como

también resistencia al tratamiento con estimulantes. Estos factores podrían, según la autora, explicar la ausencia de los padres en las evaluaciones clínicas de sus hijos.

De esta manera, siguiendo los análisis anteriores, los padres podrían ser catalogados como "creyentes reluctantes", es decir, padres que aceptarían el diagnóstico pero con reticencias importantes. Por otra parte, el estudio identificó una segunda dimensión de padres: aquéllos que se mostraban tolerantes con el diagnóstico, pero a la vez no creían en el diagnóstico, los cuales identificó como "tolerantes no creyentes".

Dada la continua responsabilización del mal comportamiento a las madres, la autora encuentra en las cartas dirigidas a estos magazines cómo las madres interiorizaban la culpa. Al parecer, en conjunto con el desarrollo de la industria farmacéutica y el renacimiento de las explicaciones biologicistas en torno a los "niños disruptivos", esto pudo haber facilitado la aceptación más acrítica de la introducción de derivados de la anfetamina como tratamiento a estas disrupciones en los años '60, habiendo en la década anterior existido mayor resistencia a su uso (Singh, 2002).

4.4. Los procesos de medicalización de la vida

La medicalización es un fenómeno que ha sido descrito para explicar las relaciones entre la Medicina, el Estado y el poder. Iván Illich (1975) en su ensayo "Némesis Médica" alertó sobre la colonización médica como acción política en el mundo de la vida. De esta manera, el autor denuncia la "iatrogénesis cultural": el daño ocasionado por la expansión de los servicios médicos a toda la matriz cultural que sostiene al arte de vivir y sufrir característico de un determinado lugar y época. Diversos autores han descrito cómo este proceso de articulación de la Medicina como un poder para el control de la población expande su acción hacia formas de vida que antes no estaban sujetas a su esfera de influencia.

La medicalización ocurre, entonces, cuando problemas previamente no médicos son definidos y tratados como problemas médicos, usualmente en términos de enfermedad o trastornos (Conrad y Leiter, 2004). Es, a la vez, un proceso sociocultural que puede o no involucrar a la profesión médica, pero que conduce al control social o tratamiento médico, o sea, el resultado de la expansión intencional por la profesión médica. La medicalización ha

ocurrido cuando un marco o definición médica ha sido aplicado para comprender o administrar un problema (Conrad, 1992).

La introducción del saber médico para explicar e intervenir en distintas esferas de la vida es de larga data y ha sido documentada extensamente desde la antigua Grecia hasta los desarrollos en el Renacimiento: las teorías de los humores, del temperamento y el carácter podrían ser entendidos como parte de explicaciones fisicalistas médicas para dar cuenta de aspectos del gobierno o la moralidad de los ciudadanos (por ejemplo, ver Zilboorg, 1941 o Santibáñez-H. y Osorio, 1998). Sin embargo, distintos autores advierten un cambio a partir del siglo XVIII, en lo cual lo distintivo viene dado por la articulación entre la Medicina y el Estado como parte consustancial a la creación y gobierno de la población (Foucault, 1992), y debe ser entendido como parte de los esfuerzos en los cuales un saber médico experto crea alianzas con las autoridades políticas para administrar las formas de vida, minimizando la enfermedad y promoviendo la salud individual y colectiva. Los mismos individuos de la Medicina vinieron a ser descritos dentro de los criterios de lo normal y lo patológico, acorde al proceso de secularización de las sociedades occidentales (Rose, 2007).

La medicalización como explicación ha sido profusamente utilizada como marco referencial, especialmente a partir de la década de los '70. Se podría decir que las críticas que engloba el proceso de medicalización pueden ser clasificadas dentro de la expropiación de la salud, la sociología del control y la biopolítica (Epele, 2013).

Caracterizada, además, por su anclaje en una amplia diversidad de perspectivas teóricas, la relevancia del despliegue de este concepto estuvo asociada, por su estrecha vinculación con diferentes formas de críticas, con el capitalismo y el gobierno de las poblaciones, algunas de las cuales son: el imperialismo médico y la expropiación de la salud (Illich, 1975), la sociología del control y desviación (Conrad y Schneider, 1985; Zola, 1972; Conrad, 2007), la biopolítica (Foucault, 2000)

Uno de los ámbitos que ha posibilitado la discusión sobre la medicalización, aunque no lo agota, es la psiquiatría y la salud mental. De hecho, antes de que el concepto mismo fuera instalado, la antipsiquiatría había aportado con una crítica que lo emparenta al proceso mismo de medicalización de la vida. En este campo encontramos por ejemplo la crítica de Thomas Szasz (1994), quien se erige como crítico de la homologación de los trastornos mentales

como enfermedad física, ya que la enfermedad mental no posee sustrato físico, como las patologías del cuerpo, argumento que también había sido discutido por filósofos tales como Georges Canguilhem (2009). Más bien, diría Szasz, la enfermedad mental sirve como control social de la diferencia, y su “cura” ha sido asociada a la vuelta a la norma que la sociedad dicta.

Tres han sido al menos los focos que fueron descritos inicialmente como parte del proceso de medicalización, según lo describe Conrad (2004). En primer lugar, el poder y la autoridad de la profesión médica, tanto si éstos correspondían a profesionales, a empresarios médicos o a colonización médica; lo determinante en este tipo de medicalización es la influencia cultural o profesional de la autoridad médica. En segundo término, los grupos o movimientos de interés también forman parte de la medicalización, tanto para instalar una definición médica o para promover la veracidad de un diagnóstico médico (por ejemplo, los grupos del tipo Alcohólicos Anónimos). En tercer lugar, Conrad menciona a las organizaciones profesionales que se erigieron como especialistas en ciertas temáticas emergentes. Para el sociólogo, las industrias farmacéuticas habrían jugado un rol secundario a estos tres factores o actores mencionados anteriormente.

Sin embargo, esto habría cambiado en la década de los '80. En este sentido, las corporaciones farmacéuticas cambiaron el balance de la relación de poder con los profesionales médicos (Conrad, op. Cit.). Así, comenzaron a jugar un rol mucho mayor como “motores de la medicalización” la biotecnología de la industria farmacéutica, los consumidores y las aseguradoras de salud.

Nikolas Rose (2003) señala que en la última mitad del siglo XX las sociedades liberales, democráticas, más notoriamente en Europa y Estados Unidos, llegaron a ser crecientemente más dependientes de los fármacos producidos comercialmente, en que la ingesta de fármacos llega a ser algo cotidiano: en tales sociedades, las capacidades subjetivas humanas llegaron a ser rutinariamente moldeadas por las drogas psiquiátricas, a través de relaciones complejas que incluyen a doctores, psiquiatras, padres y nosotros mismos. A esta sociedad, Rose le llama “sociedades psicofarmacológicas”. Por otra parte, el rol de los pacientes en la toma de decisiones no necesariamente ha conducido a una liberación de la medicalización – como lo planteaba Illich (1975)-: un ejemplo de ello lo constituye la “medicina centrada en

el paciente”, la cual ha sido la puerta para la mercantilización de los servicios de salud, en donde la relación está mediada entre farmacéuticas y consumidores, empujando a la contención de costos y medicina de mercado (Tomes, 2007).

La medicalización ha sido considerada tradicionalmente como un proceso pasivo, en el cual los sujetos son tratados como objetos. Sin embargo, algunos autores han puesto el acento en la subjetivación que conlleva la medicalización. Éstas despliegan las formas de conducirse uno mismo para hacer posible una vida que sea placentera y socialmente aceptable, de tal forma que los mismos sujetos juegan un rol activo en moldear las nuevas concepciones del yo medicalizado (Rose, 2007).

El concepto y el proceso de medicalización requiere además, un análisis más complejo. Por una parte, la medicalización afecta de forma diferencial a ciertos grupos respecto a otros: por ejemplo, las mujeres y niños podrían estar más sujetos a medicalización que otros grupos (Rose, op. Cit.). En segundo lugar, el impacto es diferenciado también respecto a los territorios en los cuales se asiente la medicalización: la marginalización, la pobreza extrema, reciben de forma diferenciada su impacto.

Por último, el proceso de medicalización debiese considerarse un punto de partida para el análisis, no un fin o un resultado en sí mismo, ya que existen diversos grados en los cuales la medicalización opera. Malacrida (2004) señala que la medicalización no es completa, sino que siempre ocurre en diversos grados, dependiendo de cuáles son las definiciones que compiten para dar cuenta del fenómeno a medicalizar, así como también de las relaciones que se establecen entre los profesionales que están involucrados en el proceso medicalizante. En este sentido, señala que respecto al TDAH, hay brechas en el proceso de medicalización tanto en el nivel conceptual como en el institucional. Teóricamente, hay argumentos biologicistas dominantes que conviven con otros planteamientos que resisten la explicación médica biológica del comportamiento de los niños, lo cual lleva a algunos (v.g., Timimi y Taylor, 2004) a tratar al TDAH como un constructo cultural. Por otra parte, Malacrida menciona que la colaboración entre los profesionales intervinientes en la medicalización no siempre es total y que eventualmente eso crea espacios de resistencia, por ejemplo, entre los educadores.

4.5.La medicalización de la infancia en contextos educativos

Existen dudas fundadas respecto a una progresiva medicalización del ámbito educativo (Untoiglich, 2014). Al parecer, el que los docentes y las escuelas tiendan a solicitar mayormente la confirmación diagnóstica y el respectivo tratamiento implica cómo de alguna forma el dispositivo escolar aborda a la "diferencia" desde un punto de vista médico.

La propia introducción de decretos, como el n° 170, que otorga mayor subvención para las escuelas que mantienen a estudiantes con TDAH - bajo el concepto de necesidades educativas especiales de carácter transitorio - refleja en cierta medida una preocupación por la masificación del diagnóstico por un lado - como varios estudios así han reflejado -, así como también una medicalización de los problemas propios de la situacionalidad y del dispositivo educativo. Esto conllevaría a su vez una sospecha presunta de estos niños y niñas diagnosticados sobre su capacidad para ser educados o, mejor dicho, sobre sus condiciones de "educabilidad" (siguiendo la perspectiva de Baquero, 2001; Baquero, Toscano, Cimolai, Pérez y Toscano, 2005).

En tercer lugar, parece relevante destacar el rol que la clasificación y posterior medicalización que implica el TDAH adquiere como dispositivo de gobierno de la infancia "desviada", para lo cual la perspectiva de Foucault respecto a cómo la Ciencia ha erigido un discurso respecto al tema parece útil a este propósito. Aquí, podríamos señalar cómo el TDAH es parte de los regímenes de verdad que se han ido constituyendo en las relaciones de poder: aquí, el TDAH cumple una función de dispositivo de disciplinamiento de la desviación, en el cual la medicación es la técnica de reforma de los cuerpos por excelencia (Foucault, 1989).

Entendemos en este sentido el poder disciplinario como aquel que:

“en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal “enderezar conductas”(…) La disciplina fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que se da en los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su propio ejercicio. El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen (op. cit. p. 175).

Este poder disciplinario, un ejercicio de saber-poder, en el caso del examen cumple tres reglas:

- a) Los sujetos son convertidos en objetos de observación.
- b) Los individuos ingresan a un campo documental, a través de técnicas de registro y documentación
- c) Los individuos se convierten en casos: el examen es el ritual y científico para la fijación de las diferencias individuales (Foucault, 1989).

Así, para el caso del TDAH, observamos que el diagnóstico cumple una función de convertir en caso a los niños. Se trata ya no de excluir, sino que de integrar a través de la reformatión de la conducta: en este caso, el déficit de atención y la hiperactividad e impulsividad. Los niños transitan desde la institución educativa hacia la institución de salud y viceversa, en un tránsito que los pone bajo escrutinio constante, en el cual la medicación y la psicoterapia son los instrumentos para lograr el ansiado control.

Pero éste no es el único aspecto de la obra de Foucault que nos parece relevante en relación al TDAH. Foucault en sus últimos escritos se dirige a estudiar el ejercicio del buen gobierno. Este proceso, que llama *gubernamentalidad*, es mediante el cual se reestablece el comando sobre la población. Lo definitorio de este ejercicio de gobierno es que estaría constituida por el conocimiento del gobierno de sí mismo, por sí mismo, en su articulación con las relaciones con los otros, tal como se le encuentra en la pedagogía, los consejos de conducta, la dirección espiritual y en la prescripción de modelos de vida, etc. (Foucault, 2002).

Siguiendo la distinción de Faraone, S., Barcala, A., Torricelli, F., Bianchi, E. y Tamburrino, M. (2010), el TDAH reúne las condiciones para convertirse en un analizador que permite este esclarecimiento de las lógicas de construcción social que subyacen, inclusive, a la constitución misma del Estado (tal como lo expone el propio Foucault, 2006).

III. METODOLOGÍA

Para el abordaje de la elección de escuela dentro del campo de las “necesidades educativas especiales”, hemos optado por el abordaje desde un enfoque cualitativo. Esto pues optamos por conocer las cualidades particulares que presenta el problema planteado: al respecto, Ian Parker refiere que, la investigación cualitativa permite: a) captar el sentido que estructura y que yace en el interior de lo que decimos respecto a lo que hacemos; b) una exploración, elaboración y sistematización de la relevancia de un fenómeno en particular y c) la representación esclarecedora del significado de un aspecto o problema identificado (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004)

Dentro de la metodología cualitativa, nos interesa en particular explorar los discursos de las familias en el proceso de elección escolar y la permanencia de sus hijos. En este sentido, consideramos que el discurso, en sentido restrictivo, así como también el uso del lenguaje en tanto forma de práctica social; de esta manera, el análisis del discurso implica entender cómo los textos operan dentro de las prácticas socioculturales (Fairclough, 1995). En esta misma línea, entendemos al discurso como un asunto de acciones sociales y no como un sistema de representaciones o pensamientos o valores: simultáneamente, el discurso es un tipo de acción social, a la vez que el discurso es un componente de la acción social (Scollon, 2001).

El análisis del discurso implica poner atención a la forma, la estructura y la organización del texto en todos los niveles: al nivel fonológico, el nivel gramatical, el nivel del vocabulario (lexical), y a los niveles superiores de la organización textual en términos de sistemas de intercambio, estructuras de la argumentación, y las estructuras genéricas o tipos de actividad (Fairclough, 1995). Este modelo trabaja desde el supuesto de trabajo de que cualquier nivel de organización puede ser relevante para el análisis crítico e ideológico.

Entre las diversas tendencias respecto al análisis del discurso, consideramos la noción de discurso articulada a las prácticas sociales, las cuales se encuentran situadas históricamente. El análisis del discurso toma posición por los procesos sociales que constituyen a la realidad con el carácter de procesos históricos, los cuales se concretizan en discursos. De esta manera, el lenguaje, en tanto sentidos socialmente compartidos, construye realidades, y cambia junto con las relaciones sociales (Sisto, 2008).

El campo del análisis del discurso presenta algunos de los siguientes principios, que vuelven relevante un giro discursivista en Psicología (Parker, 2015). El primero de ellos es que los fenómenos son históricamente constituidos, por lo cual importa la dimensión de cambio que éstos presentan. En segundo lugar, esta perspectiva considera relevante la comprensión teórica del fenómeno, lo cual implica volver lo implícito en explícito, de tal manera de desarrollar teoría que sea útil a los propósitos de la investigación. El tercero, implica reconocer algún tipo de subjetividad en la investigación, incluyendo aquella del investigador/a bajo alguna forma de reflexividad: dado que describimos posiciones particulares, la posición del investigador necesita ser relevada en algún punto del análisis, lo que lo hace más fácilmente evaluable desde el lugar del lector de la investigación.

La investigación desde esta perspectiva siempre es una investigación situada, desarrollada por alguien en particular en relación con otros: esto implica que el investigador/a se encuentra en una posición desde la cual desarrolla una interpretación. Dicha interpretación es a la vez una acción política y social, lo cual profundiza y circunscribe el conocimiento producido. No obstante, lo que hace el investigador es recoger las diversas miradas y contrastarlas con la suya propia, lo que lo lleva a establecer los campos de sentido que definen la realidad y la tensionan (Fernández, 2006).

En particular, nuestro acercamiento al problema a investigar desde el enfoque cualitativo proviene también de la necesidad de estudiar la relación entre la estructura social y las prácticas cotidianas que desempeñan los actores sociales. En este sentido, el abordaje cuantitativo se nos muestra limitado para los propósitos de interpretar las acciones concretas que despliegan los agentes. Así, Fairclough (2004) señala que los eventos sociales se inscriben en “órdenes del discurso”, es decir, una red de prácticas en su aspecto lingüístico: dichos elementos del orden del discurso son discursos, géneros y estilos lingüísticos, los cuales seleccionan ciertas posibilidades definidas por el lenguaje y excluyen otras. Los órdenes del discurso son instancias intermedias entre la estructura social y las acciones. De esta manera, centrarse en el discurso es enfocarse en el habla y en el texto como partes de prácticas sociales.

En este punto, nos interesa recalcar también la perspectiva discursiva que tiene la investigación orientada a interpretar las prácticas que despliegan las familias de niños y niñas

con TDAH en el mercado educativo chileno. Dos aspectos son importantes de ligar. Uno, ya enunciada en el párrafo anterior, comprende la necesidad de vincular políticas situadas en el nivel de la estructura social – en nuestro caso, la elección de escuela como dispositivo del mercado educativo; también, la medicalización de la infancia como dispositivo de gobierno, desde el ámbito de la salud mental; y la articulación entre ambas – con las subjetividades de los actores histórica y concretamente situadas. En este sentido, las aproximaciones discursivas mantienen una cierta interrelación entre estos niveles, al reconocer al lenguaje como constituido en prácticas sociales (Fairclough, 1995). A su vez, los discursos pueden ser entendidos como prácticas que constituyen los objetos a los cuales aludimos (Foucault, 1983). Por lo tanto, la relación entre discurso y realidad social se sitúa en el orden de lo dialéctico

En segundo lugar, también nos interesa admitir que el análisis de los textos debiera considerar perspectivas más allá del contenido. En efecto, interesa también estudiar la “textura de los textos, su forma y su organización” y no sólo ocuparse de los contenidos. Los fenómenos sociales y culturales son sensibles a los procesos, relaciones y cambios socioculturales. Por lo tanto, aquí nos encontramos que la evidencia textual es parcialmente lingüística y parcialmente intertextual, es decir, remite a otros textos y tipos textuales – (Fairclough, 1995). Por lo tanto, forma y contenido son aspectos indisolubles y necesarios de analizar en el texto.

Un tercer aspecto de la aproximación discursiva que consideramos, y que discute con los abordajes situados meramente en el ámbito del contenido, se refiere a la variabilidad del discurso presente en los actores sociales. Como han señalado Potter y Wetherell (1987), ésta es una de las premisas fundamentales de las aproximaciones discursivas, aquélla que reconoce las inconsistencias en los discursos particulares.

Además, en el estudio de las familias, nos interesa reconocer las posiciones que cada uno de sus miembros asume en tanto sujeto interviniente en el proceso de elección y permanencia. En este concepto de “posicionamiento” seguimos a Davies y Harré (2007), quienes lo entienden como “el proceso discursivo donde las identidades se localizan en conversaciones en las que participantes, observable y subjetivamente coherentes, conjuntamente producen argumentos” (p. 246). Para estos autores, puede haber dos tipos de posicionamiento: uno, en

el cual lo que dice una persona posiciona a otra (por ejemplo, la madre como apoderada y tomadora de decisión en relación a la escuela de su hijo); el otro, considera la reflexividad del rol de los agentes cuando éstos se posicionan a sí mismos. Ejemplos de este último tipo lo hemos apreciado en las investigaciones de van Zanten (2007) a propósito de la elección escolar en sus estudios en Francia.

1. Participantes

Hemos considerado como parte de la población de la cual se construye la muestra a las familias, en las cuales al menos uno de los hijos que cursen el 4°, 5° o 6° básico, presentan actualmente el diagnóstico por TDAH de la comuna de Quilicura, según los procedimientos definidos por las instituciones de salud mental públicas del territorio.

Según el INE, la población de Quilicura alcanzó los 222.145 habitantes, lo cual representa el 3% de la población de la Región Metropolitana y el 1,2% de la población nacional (Municipalidad de Quilicura, 2015). Asimismo, mientras la tasa de crecimiento para el año 2002-2012 fue de 15% para la Región Metropolitana, la comuna experimentó un aumento de su población del orden del 75%, lo cual la convierte en un territorio de expansión demográfica acelerada. Si se divide la población en términos de grupos etarios, los segmentos de 0 a 14 años y el de 15 a 29 años, representan en total el 53,8%, según población proyectada al año 2015, lo cual la convierte en una comuna con alta concentración de población joven, lo cual contrasta con la tendencia de otras comunas del país (Municipalidad de Quilicura, 2015).

En sus características educativas, tiene 61 establecimientos educacionales en funcionamiento, desde el nivel parvulario a educación media, incluyendo aquéllos de educación especial. De éstos, 12 son de dependencia municipal (19,7% del total), 46 particulares subvencionados (75,4%) y 3 establecimientos particulares pagados (4,9%). En total, el sistema educacional de la comuna recibió a 42104 niños y niñas al año 2014, de los cuales 21199 son hombres y 20905 son mujeres (MINEDUC, 2015).

Se escogió esta comuna por criterios de accesibilidad del investigador, y también porque representa un territorio con alta matrícula estudiantil y una cantidad importante de establecimientos educacionales. Además, así como también presenta una característica

distintiva en relación a otras comunas: debido a formar parte del extremo norte de la ciudad de Santiago, se torna más dificultoso escoger establecimientos educacionales en otras comunas en el nivel básico.

Considerando lo anterior, se conformó la muestra con las familias de los niños y niñas que hayan sido diagnosticados por TDAH en dos centros de salud mental existentes en la comuna: por una parte, el Centro de Salud Mental Comunitario (COSAM) es un establecimiento público de atención ambulatoria y gratuita, dependiente del Departamento de Salud de la Municipalidad de Quilicura. Atiende a la población desde los 5 años – pudiendo existir excepciones – hasta adultos mayores, que se encuentra registrada en el Fondo Nacional de Salud (FONASA) así como también en el Programa de Reparación en Atención Integral en Salud (PRAIS). Asimismo, en la comuna se ha creado otra institución que guarda estrecha coordinación con este centro y que ha sido llamado COSAM Escolar, el cual tiene entre su público objetivo a los niños en edad escolar que asisten a los establecimientos municipales de la comuna.

El criterio de selección fue tomado en consideración a que los COSAM, por definición de normativa técnica, son los centros encargados y especializados a nivel comunal de las atenciones en salud mental y psiquiatría. Cuentan, por lo tanto, con profesionales especialistas en las distintas áreas que dicha atención abarca. Por esta razón, se incluye dentro de sus prestaciones la atención al TDAH o como son nombrados en el Plan Nacional de Salud Mental los trastornos hipercinéticos (siguiendo la nomenclatura del CIE 10).

Por esta razón, se consideraron a las familias de niños/as que se encuentren cursando en cuarto, quinto y sexto básico en la misma comuna. El criterio de enseñanza básica se debe a que existe prohibición de seleccionar hasta sexto básico, por rendimiento actual y potencial, según la Ley General de Educación (2009), lo cual permite despejar un factor exógeno que pudiera afectar a la elección y permanencia de los niños y niñas con TDAH.

Para la estrategia seguida de muestreo, consideramos en este paso los aportes de la teoría fundamentada. Si bien no corresponde al marco propiamente tal de análisis de discurso, los pasos que sigue en el muestreo por la teoría fundamentada son lo suficientemente aplicables también para una perspectiva discursiva.

De esta manera, los y las participantes del estudio fueron elegidos a través del muestreo teórico, desarrollado por Glaser y Strauss, quienes señalan que el muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría, por medio del cual el investigador recoge, codifica y analiza los datos conjuntamente y decide después qué recoger y en qué lugar encontrarlos, de tal forma que desarrolla su teoría a medida que ésta va surgiendo. Este proceso estaría controlado por la teoría emergente (Strauss y Corbin, 2004).

El muestreo teórico implica que los grupos o sujetos se seleccionan según su nivel esperado para generar nuevas ideas para la teoría que se encuentra en desarrollo. De tal manera, las decisiones para el muestreo están orientadas hacia el material que promete mayores ideas, tomando en cuenta lo ya recogido y el conocimiento extraído de ese material previo (Flick, 2004). De esta manera, la pregunta principal que surge en el muestreo teórico es: ¿a qué grupos o subgrupos nos dirigimos después en la recogida de datos? ¿Con qué propósito teórico? Dado que las posibilidades de comparaciones múltiples son infinitas, el criterio en este punto de vista es teórico.

En tanto, los criterios de inclusión de la muestra correspondieron a:

- Familias cuyos niños y niñas hayan recibido el diagnóstico de TDAH en COSAM, sin especificación de los subtipos predominantes. Esto, también por criterios prácticos de encontrar sujetos, aunque se pidió a los profesionales que trabajaban en tratamiento con los niños que sugirieran variabilidad en este criterio
- Familias cuyos niños y niñas diagnosticados con TDAH pertenecieran a establecimientos municipales y particulares subvencionados
- Familias cuyos niños y niñas se encuentren en 4°, 5° y 6° básico
- Familias que en el sistema de salud pertenecieran a las letras A, B o C de FONASA, que sirvió en la práctica para considerar a familias de menores ingresos

Los criterios de exclusión básicamente se concentraron en eliminar cualquier diagnóstico que tuviera un mayor peso relativo en el proceso de elección o permanencia en la escuela. Si bien es cierto este criterio pudiera mostrarse ambiguo, implicó el descarte de niños que recibían diagnósticos de discapacidad intelectual, trastornos del desarrollo u otros en los cuales el TDAH fuera sólo un foco secundario de atención por parte de los profesionales. A la inversa,

y a sugerencia de los mismos profesionales del Centro, se señaló la dificultad aún mayor de entrevistar un número grande de familias de niños diagnosticados con TDAH sin que hayan recibido otros diagnósticos, dado que para ellos el cuadro estaba generalmente asociado en los niños a síntomas de ansiedad o a sospechas de dificultades específicas del aprendizaje.

Considerando lo anterior, el número de participantes seleccionado, finalmente, fue de ocho familias, con sus respectivos, un número que permitió un adecuado manejo y análisis de la información. Cabe destacar que el descarte de otros diagnósticos que pudieran haber tenido una mayor relevancia, El corpus de datos que se analizó correspondió a trece entrevistas grupales a adultos, mientras que se incluyeron cinco entrevistas a niños, contabilizando un total de dieciocho entrevistas para el análisis. En el caso de los niños, su número no coincide con todas las familias ya que, si bien algunos de ellos reportaron información fuera de grabadora, al momento de dar el paso para grabarlos, no asintieron, lo cual fue respetado como parte del procedimiento ético aplicable en estos casos.

2. Técnicas de producción de datos

Nos hemos planteado dos dispositivos de producción de datos principales para el trabajo con familias: entrevista en profundidad grupal a las familias, y entrevista en profundidad individual con los niños y niñas diagnosticados con TDAH. En ambos casos se optó por el modelo de entrevista, dado que permite un intercambio guiado por ciertos objetivos, en un contexto de diálogo y de apertura al otro. Se estimó que para el caso de los niños, por la edad y desarrollo cognitivo, no había impedimento de usar la entrevista, adaptada a la situación y tiempos de los propios niños.

En primer lugar, y de manera preponderante, usaremos la entrevista en profundidad de carácter grupal. Ésta es una técnica de producción de datos que pone al entrevistador en situación directa cara a cara con un individuo entrevistado (Gaínza, 2006). En esta relación, se establece una relación de conocimiento que es de carácter dialógica, espontánea, concentrada y con intensidad variable. Según Denzin (2001), la entrevista puede ser concebida no sólo como un método para recolectar información, sino eventualmente para que se transforme en un texto “performativo”, y puede ser concebida asimismo como una práctica

interpretativa, situado en esquemas complejos de discurso, en los cuales los significados de la experiencia vivida son inscritos y hechos visibles en estas prácticas.

Esta relación presenta la particularidad de que las preguntas son de carácter abiertas y con cierta libertad, por medio de las cuales se produce la obtención de información a partir de las respuestas verbales y no verbales del sujeto de la entrevista (Gaínza, 2006). Por lo tanto, opera en dos niveles: esta relación presenta información verbal oral, tales como las palabras, significados y sentidos que emergen de la relación de la entrevista; por otra parte, se produce información gestual y corporal a través de los ojos, el rostro, etc., que son leídas e interpretadas durante esta relación cara a cara y que serían relevantes para acceder a más o menos información y a la riqueza de las expresiones de los entrevistados. Esto hace que la entrevista pueda ser exitosa o fracasada según si los investigadores están atentos a la información producida en esta relación (Gaínza, op. Cit.). En nuestro caso, tomaremos sólo un listado de temas o “encabezados” sobre los cuales hacer luego preguntas abiertas (Banister et al, 2004), de tal forma de profundizar en el objetivo mismo para cada entrevista.

En nuestro caso, considerando las ventajas que presenta la entrevista, optamos por decisión metodológica y teórica, apostar por la realización de entrevistas grupales a las familias de niños y niñas con diagnóstico de TDAH. Entenderemos por grupal en este estricto sentido y por adecuación metodológica, la presencia del entrevistador con al menos dos adultos que se reconozcan como parte de la familia nuclear de los niños y niñas. Esta estrategia metodológica nos permite ampliar el margen de interpretación respecto al proceso de toma de decisiones y visibilizar los sistemas de creencias y experiencias compartidas en torno al proceso. Eventualmente, nos permite reconocer las dimensiones de poder que pueden estar envueltas en las decisiones familiares, toda vez que las investigaciones previas sobre elección de escuela en Chile consideran preferentemente las entrevistas a las madres de los niños y niñas, invisibilizando las prácticas familiares que pueden estar detrás del acto de la toma de decisión tanto en lo respectivo a la escuela y, en nuestro caso, en lo referido al diagnóstico y tratamiento de sus hijos e hijas.

Asimismo, dado que sostenemos una posición de que la elección y permanencia en escuela, así como las tácticas y estrategias seguidas por las familias en relación al diagnóstico y tratamiento del TDAH, optamos por sostener al menos tres encuentros directos. De esta

manera, quisimos rescatar una perspectiva procesual a pequeña escala en relación a las trayectorias escolares y de salud de los niños y niñas.

Por lo tanto, la primera entrevista en profundidad considera reconstruir la historia de las trayectorias escolares y de salud de los niños y niñas y sus familias hasta el momento de la entrevista: esto, con el propósito de rescatar la vivencia, experiencias y discursos considerando la historia seguida por estas familias. En un segundo momento, realizamos una entrevista en profundidad que nos permitió reconocer aspectos contingentes que las familias estén viviendo con los niños y niñas, en su relación con la escuela y el tratamiento de TDAH.

Una tercera instancia consistió en entrevista a niños, ésta implicaba la entrevista a los mismos niños, previo consentimiento de los adultos responsables y también el asentimiento de los niños. El corpus teórico resultante nos permitió visualizar las variaciones discursivas en relación a las contingencias que las familias enfrentaron en las escuelas y su relación con los dispositivos de salud mental.

Para la construcción de la situación de esta entrevista, seguimos las orientaciones señaladas por DeRoche y Lahman (2008) respecto a entrevistas con población joven usuarios de salud mental – y que hacemos análogo al caso de la entrevista con niños y niñas -, quienes consideran prestar atención al menos a seis dimensiones:

1. Preguntas de entrevistas apropiadas: entre éstas, considerar no referirse a los diagnósticos en sí mismos, puesto que puede que no reconozcan estos mismos diagnósticos, inclusive aunque estén en tratamiento. Por lo tanto, los investigadores no debieran asumir que ésta es una posición bien establecida por los entrevistados y, en cambio ir en línea con el propio lenguaje de los entrevistados
2. El nivel de desarrollo intelectual de los entrevistados: esto no quiere decir realizar una evaluación de inteligencia, sino tener consideración con el nivel de desarrollo intelectual al momento de la entrevista. Implica también ser profundamente empáticos con las emociones de los entrevistados. Asimismo, las autoras recomiendan realizar entrevistas con profesionales de la salud mental entrenados o, al menos, recibir su orientación para las entrevistas.

3. Consideraciones éticas: entre éstas, rescatamos, en primer lugar, profundizar en el proceso de asentimiento y consentimiento para participar de los entrevistados, así como de evitación de cualquier daño por su participación.
4. Relaciones de poder: para minimizar su impacto en la entrevista, las autoras recomiendan maximizar el control de los participantes en la entrevista, permitiendo controlar el registro del audio grabado y usar un lenguaje verbal y no verbal apropiado a la situación de la entrevista, considerando el nivel de desarrollo de los niños y niñas.
5. Competencia cultural: es decir, involucrar y reconocer la diversidad de normas, valores y necesidades de una comunidad concreta y hacer accesible y relevante la entrevista para dicha comunidad. En nuestro caso, implica reconocer los códigos culturales propios de los niños a entrevistar y hacer inteligible el proceso de entrevista hacia ellos.
6. Modalidades de la entrevista: en la propuesta de las autoras, rescatamos la noción de flexibilidad, que cobra especial relevancia en el caso de las entrevistas a niños y niñas. En nuestro caso, especialmente para abandonar el adultocentrismo, lo cual sería una expresión de dominación: en este caso, seguimos una de las tesis de Bustelo (2007), quien propone la noción del “descubrimiento de la infancia”, avanzando desde el concepto de lo no-adulto a una infancia desadultizada.

Los desarrollos posteriores en relación a la metodología cualitativa en infancia se ha nutrido de los aportes del campo agrupado dentro de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia (NESI) ha enfatizado la noción de construcción social de la infancia. Esta corriente revierte las nociones clásicas de los niños como sujetos pasivos o para quienes consideran esta etapa como un tránsito hacia la adultez (James y Prout, 1997).

Siguiendo esta matriz, los investigadores en los “nuevos estudios sociales de la infancia” afirman que los investigadores deben operar como aprendices en el mundo de la infancia, lo que implicaría flexibilizar los modos pedagógicos que subyacen a las relaciones entre niños y adultos, así como también evitar la directividad y autoridad (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015). De esta manera, nuestro dispositivo de entrevista con niños debería considerar que éstos son capaces de desplegar sus soluciones a la interacción planteada, de

tal manera que éstos se sientan menos demandados de comportarse como esperarían los adultos de ellos.

Uno de los aspectos que han abordado los NESI han sido las cuestiones de relaciones de poder, por lo cual muchos autores que se inscriben dentro de este paradigma promueven una participación más activa de los niños también en el diseño de investigación. Al respecto, tomamos precauciones especiales en este caso, siguiendo la discusión dada desde el marco de los NESI por Adams y Govender (2016) quienes también entrevistaron niños con diagnóstico de TDAH entre 9 a 11 años: los niños con TDAH enfrentan potenciales inseguridades que la práctica de investigación puede hacer visible – por ejemplo, abordar problemáticas en el proceso de entrevista o en otros pasos que acentúa aquello sobre lo cual justamente los niños diagnosticados se sienten más cuestionados -, hemos adoptado el enfoque de la “inmadurez metodológica”, el cual reconoce la vulnerabilidad, el desorden y los lugares de participación pasiva de los niños. Tomar en consideración esto implica menos imponer la relación de poder de investigador – investigado sólo a sus propósitos, sino abrir una discusión crítica sobre las posibilidades de nosotros como investigadores para descentrar las jerarquías de poder y evaluar la práctica misma de investigación, considerando el cuidado del otro en situación de desventaja a propósito de su diagnóstico (Adams y Govender, op. Cit).

3. Procedimientos y selección de las familias

En el trabajo de campo realizado entre los años 2016 y 2017, seguimos como estrategia sostener entrevista con los coordinadores de COSAM y COSAM Escolar, de modo que nos permitió explicar los alcances del estudio, los requerimientos para acceder a la muestra y las consideraciones éticas. Asimismo, sostuvimos entrevista con todos los profesionales que intervienen en el diagnóstico de TDAH de ambos centros: dichas entrevistas fueron de carácter individual respecto a la profesional encargada de la coordinación en el Equipo de Tratamiento Infanto-Juvenil y de carácter grupal para el resto de los profesionales: estos encuentros tuvieron como propósito dar a conocer el proyecto y contar con la posibilidad de contactar a las potenciales familias que se incorporarían al estudio. Estas entrevistas también

servieron para conocer las impresiones de los profesionales acerca del proyecto, acoger eventuales sugerencias que pudieran surgir, así como también conocer la práctica de estos profesionales en su relación con los niños y familias.

Para el caso específico de la institución COSAM, hubo más de un encuentro de este tipo con los profesionales, pues la primera vez sirvió como propósito de recabar información para hacer entrevistas de carácter piloto a familias de niños diagnosticados con TDAH. Estas entrevistas originalmente se realizaron sólo con adultos de niños de tercero a sexto básico y, además de aportar información relevante y definir la forma final del proyecto de investigación, sirvió para probar el modelo de entrevistas definitivas, así como enmarcar las preguntas. Como estas entrevistas (cuatro) se realizaron en dependencias de COSAM con solo un adulto responsable, mostró limitaciones en cuanto al tiempo de las familias –los adultos eran entrevistados mientras los niños asistían a sesión con sus respectivos terapeutas –; también un potencial efecto de interferencia subjetivo en la entrevista al hablar de temáticas que en ocasiones involucraban al mismo centro – reportado por algunos de los entrevistados –; y, por último, sólo asistía un miembro adulto de la familia, lo cual omitía la participación de otros miembros de la familia en el proceso escolar de elección y permanencia en escuela, así como el propio diagnóstico.

Una vez que se decidió el modelo final y la aprobación del proyecto de investigación, se procedió a contactar a las familias vía los profesionales que atendían a los niños. En todos los casos, se conversó previamente tanto con uno de los adultos y los niños para consentir/asentir la posibilidad de realizar las entrevistas. No obstante, no todos los niños asintieron posteriormente a ser entrevistados: en efecto, en estos casos también se consultó la opción de entrevistar a las familias, a lo cual sí accedieron.

Todas las entrevistas comprendidas en la tesis fueron realizadas en los hogares donde residían adultos y niños, intencionando la participación de al menos dos adultos en el caso de las familias que tenían más de uno como parte de la familia. Para el caso de los niños, se escogió una ayudante de campo - Valentina Viviani - , quien es profesional de salud mental infantil; su inclusión obedeció a consideraciones de orden técnico, por su especialidad en entrevistas con niños; también, se consideró por razones prácticas, ya que en ocasiones la entrevista a los adultos coincidía en tiempo fijado por las familias con las que se realizaron a los niños,

resguardando por una parte su privacidad y confidencialidad, pero por otra parte, la disponibilidad de los adultos de observar la interacción de la entrevistadora con los niños.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Esta situación se comunicaba previamente a las familias, indicándoles que para sus nombres y todos aquéllos que ellos nombraran – con excepción de las instituciones COSAM y COSAM Escolar – serían utilizados nombres ficticios.

Paralelamente, se tomaron notas de campo respecto a los establecimientos que son parte de la oferta educativa. Se conversó con algunos docentes y profesionales de los equipos de gestión de los establecimientos, debido a que en particular en mi calidad de profesional, había trabajado varios años como psicólogo en las distintas escuelas a partir de un Programa de prevención de salud mental escolar en primera infancia, lo cual permitió un acercamiento más directo a conversar sobre la tesis en su calidad ellos de informantes clave de las prácticas escolares en relación a los niños diagnosticados con TDAH:

Por último, para la elaboración de las preguntas de entrevistas y como conocimiento que permitiera tener mayor accesibilidad a los discursos de las familias entrevistadas, recabamos información de los proyectos educativos y reglamentos internos – a través de páginas web de los establecimientos, del MINEDUC o vía solicitud directa en algunos casos -, así como de volantes o instructivos que informaban respecto a los procesos de postulación y sus requisitos.

4. Análisis de datos

Nuestro modelo de análisis está basado en la noción de discurso como práctica social. El discurso como práctica implica un conocimiento socialmente construido de alguna práctica social, el cual es desarrollado en contextos específicos y los cuales pueden ser apropiados a estos contextos (van Leuween, 2008). Así, importa reconocer cuáles elementos de la práctica son recontextualizados – transformados de una práctica en otra – y reconocer los propósitos que cumplen dichas prácticas. Para esto, las adiciones, eliminaciones o reordenamientos de dichas recontextualizaciones nos permite comprender los discursos que están involucrados

en las prácticas sociales de elección de escuela por parte de las familias mediadas por el diagnóstico de TDAH y dispositivos de salud mental que operan en la construcción de la nosología.

Para esto último, nos basaremos principalmente en identificar en los discursos de las familias dos elementos fundamentales de las prácticas sociales: la representación de las acciones y de los actores sociales a través del análisis del discurso como una práctica del lingüista Theo van Leeuwen. Este autor ha desarrollado un modelo de análisis que nos permite inventariar las prácticas discursivas a través de categorías sociosemánticas, lo que implica reconocer cómo son representadas las prácticas y su conexión con la estructura social (van Leeuwen, 2008).

4.1. Acciones

Una práctica o actividad está constituida por acciones sociales. Las acciones son las “cosas” que las personas hacen, las actividades que llevan a cabo en la práctica social y su orden cronológico (Van Leeuwen, 2004). Para efectos del análisis de las acciones, Van Leeuwen considera la teoría de la transitividad de M. A. K. Halliday, el creador del análisis sistémico funcional del lenguaje – y fuente para los desarrollos posteriores del Análisis Crítico del Discurso en la cual distingue en categorías de agentes, procesos y metas (Halliday, 2001): a partir de estos planteamientos, Van Leeuwen (1995, 2008) desarrolla el modelo de la lingüística sistémico funcional de Halliday para estudiar las representaciones de las acciones mediante categorías sociosemánticas, o de cómo las realizaciones semióticas de los agentes, sus propósitos y procesos se vinculan a las prácticas sociales.

Por una parte, el modelo de Van Leeuwen (1993) distingue entre las reacciones y las acciones. Las acciones se entienden como eventos públicos, deliberadamente perceptibles y comunicativos. Las reacciones, en tanto, son entendidas como eventos internos, mentales, las cuales no necesariamente son visibles para un público o audibles en la prácticas sociales como se desarrollan o debieran desarrollarse, sino que son agregadas a la práctica social en

el proceso de recontextualización. Esta distinción entre las acciones y reacciones puede jugar un rol relevante en la recontextualización de las prácticas sociales, en la medida en que por ejemplo, expresar o comunicar ciertas reacciones emocionales puede ser añadido a una práctica social.

Siguiendo el modelo de Halliday, Van Leeuwen (2008) destaca que tanto las acciones como las reacciones pueden ser transactivas como no transactivas y representan dos formas de representar discursivamente los hechos. Un acontecimiento o proceso que considere un agente que recaiga en un actor u objeto es una acción/reacción de tipo transactivo; mientras, aquella en que el proceso no recaiga sobre un objeto persona sería de tipo no transactivo. En el modelo de Van Leeuwen, las acciones de agentes que tienen bajo estatus pueden representar a acciones y actores de bajo estatus. En los ejemplos analizados por Van Leeuwen respecto a los manuales e historias que se dirigen al “primer día de clases” (2008), las reacciones y acciones de los niños son representadas de forma no transactivas, y por ende, también desprovistas de racionalidad.

De la misma manera, Van Leeuwen agrega otras clasificaciones importantes, entre ellas, si las acciones y reacciones son materiales o semióticas. La primera alude a aquellas acciones que tienen un propósito o efecto material, al menos potencialmente, mientras que las acciones/reacciones semióticas no. Mientras que las acciones materiales “hacen”, las de tipo semiótica “significan” cosas.

Otras distinciones importantes de las acciones sociales son si éstas son activadas – es decir, representadas dinámicamente – o pasivadas – representadas estáticamente, como si fueran entidades o cualidades más que procesos dinámicos. En esta última, se encuentran las acciones objetivadas a través de nominalizaciones, como aquellas estudiadas por otros analistas del discurso (por ejemplo, Fairclough, 2006) ya que representan transformaciones de las acciones de una práctica social.

4.2. Actores sociales

Otro de los componentes del modelo de análisis de las prácticas sociales lo constituye la representación de los actores sociales. Van Leeuwen (2008) propone que los actores de una práctica pueden ser representados en dos grandes categorías: exclusión e inclusión. La

importancia de esta clasificación descansa en que ambas, dependiendo del contexto del discurso, puede representar el grado de influencia y poder que los actores tienen sobre la práctica. Un actor puede ser excluido, tanto para disminuir su injerencia en la práctica, pero también para ocultar su autoridad y participación en esta práctica. En tanto, un actor puede ser incluido en tanto ejecutor de esta práctica o en tanto receptor de la actividad representada en el discurso.

En una práctica social, un actor puede ser excluido de dos maneras: la primera de ellas es que sea eliminado en la recontextualización de una práctica social. La segunda forma, implica que el actor se mantiene en el trasfondo, es decir, si bien hay un participante que realiza acciones, no se especifica al agente que realiza estas prácticas.

Cuando los actores sociales son incluidos, pueden tomar a su vez dos posiciones principales, o bien estos actores son activados – es decir, cuando se presenta participación por parte de los agentes – o bien son pasivados – la conversión del actor en una oración activa a una en voz pasiva (Fairclough, 2006) - . Cuando los actores son pasivados, el actor puede ser representado como objeto de una acción o bien, puede ser beneficiado, lo que implica que se considera como un tercero que recibe la acción, positiva o negativamente (van Leeuwen, 2008).

Las categorías que representan a los actores sociales, en síntesis, nos sirven para esclarecer su posición de poder y estatus. También nos permite reconocer si los actores son identificados en cuanto a su función o a su adscripción a un grupo con determinadas características.

4.3. Propósitos y legitimaciones

La identificación de las prácticas sociales nos permite reconocer otros elementos importantes, entre ellos, los propósitos, legitimaciones y las representaciones del tiempo y espacio.

- Propósitos: representan el para qué de las acciones y prácticas. Los propósitos no son parte intrínseca de las prácticas, al menos no en formas que sean conocidas explícitamente. Más bien, conforman actividades agregadas y secuencias de actividad en el discurso. Entre éstos, podemos destacar: aquéllos orientados hacia objetivos,

hacia medios (por ejemplo, las acciones instrumentales) o aquéllos que se esperan que tengan efectos en otras acciones.

- Legitimaciones: representan el porqué de las acciones y, al igual que los propósitos, son elementos que se agregan a las prácticas sociales. Se pueden distinguir de los propósitos en la medida en que las legitimaciones implican una referencia directa u oblicua a valores morales. Éstas pueden ser agrupadas en (van Leeuwen, 2007):
 - a. Autorización: una legitimación que hace referencia a la autoridad de la tradición o ley y con una persona que tiene autoridad institucional
 - b. Evaluaciones morales: aquellas legitimaciones que hacen referencia a discursos de valor
 - c. Racionalización: que refiere a los objetivos o usos de una acción social institucionalizada
 - d. Mitopoiésis: a través de narrativas que tiene resultados para recompensar o castigar las acciones legítimas o no.

- Tiempo: las prácticas se desenvuelven en un continuo temporal. La recontextualización del tiempo puede dar cuenta de si éste se representa mediante una cierta duración, sincronidad y su regulación respecto a su exactitud y quién eventualmente controla los tiempos en las prácticas.

- Espacio: como lugar en el cual se desarrollan las prácticas y cómo este espacio es construido socialmente.

Por último, los elementos de las prácticas pueden ser representados de manera literal o metafórica. En este punto, seguimos a Lakoff, quien afirma que las metáforas, más que ser un recurso estilístico de ciertos géneros literarios como la poesía, éstas impregnan la vida cotidiana (Lakoff y Johnson, 1995), no sólo en el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción, inclusive en la acción discursiva política (Lakoff, 1991, 2004) Más aún, la magnitud que tiene la metáfora como elemento implicaría inclusive que nuestro sistema conceptual ordinario es de manera fundamental, de naturaleza metafórica. Es así como “existe un extenso sistema de metáforas, en gran parte, inconsciente que utilizamos de forma automática, sin

realizar ningún tipo de reflexión, a la hora de comprender lo complejo o las abstracciones” (Lakoff, 1991, p. 2).

5. Consideraciones éticas

En primer lugar, se informó previamente a las familias los alcances del estudio. En el primer encuentro, se explicaron los fines de la investigación, el registro de las entrevistas en formato de grabación de audio para su transcripción, y la confidencialidad y privacidad de la información. Para esto, también se les mencionó que, al transcribir los audios, tanto sus nombres como el de las personas involucradas mencionadas en el transcurso de la entrevista serían designados con nombres ficticios.

Asimismo, se les explicó que la información final se utilizaría sólo para fines de tesis y eventualmente para divulgación en publicaciones de carácter académico, resguardando en todo instante los nombres de las personas e identificación de las personas participantes. A las familias se les entregó un consentimiento en copia impresa, el que fue leído.

Por último, la participación de las familias fue voluntaria. Dado que la selección de la muestra se hizo a partir de una institución de salud mental, se les explicó que el estudio tiene fines distintos a los del tratamiento de sus hijos, por lo tanto, ninguna información de carácter personal sería traspasada a la institución. También, que su reclutamiento a partir del COSAM no involucraba la obligación de participar en la investigación: por lo tanto, se les refirió que tenían derecho a preguntar por los alcances del estudio y a retirarse en cualquier momento sin que ello le afecte de ninguna forma. Se dejará asimismo constancia que las familias pueden conocer los avances y resultados de la misma y una copia del documento final.

IV. RESULTADOS

En el este apartado se presentarán los resultados principales obtenidos a partir del estudio. Para esto, se considerarán tres grandes categorías, las cuales muestran los ámbitos más relevantes en relación a los discursos en torno a la elección de escuela y su permanencia que exhiben los padres, madres y apoderados de niños diagnosticados con TDAH. Cada una de las categorías se abordará de la siguiente forma: una descripción general de la categoría; en el desarrollo de la categoría, se señalarán los códigos principales que surgieron del análisis y que son pertinentes para la categoría; al final, se elaborará una síntesis de los resultados expuestos y aspectos a tener en cuenta para la discusión y conclusión.

Se optó por no separar los discursos de los adultos respecto de los niños, de tal manera de permitir explorar la variabilidad discursiva en el mismo apartado, respecto a las posiciones asumidas en las prácticas de elección y permanencia en escuela. Cuando corresponda a niños, se comunica en la respectiva cita.

Tema 1: Elección de escuela: entre las razones prácticas y la seguridad de los hijos

En este apartado identificamos algunos aspectos importantes para comprender la elección de escuela y permanencia. En primer lugar, existe una diferencia temporal en la elección de escuela de niños que han sido diagnosticados con TDAH: esto, porque las familias refieren prácticas de búsqueda y elección que son distintivas justamente por la ausencia de reporte de conducta y de diagnóstico por TDAH, en contraste cuando ya tienen una cierta permanencia en el espacio escolar y hay reportes sobre el comportamiento en la escuela y/o un diagnóstico en evaluación o confirmado.

En líneas generales, en la primera situación – estudiantes que inician su etapa escolar en jardines infantiles y prekínder – no manifiestan dificultades respecto a su posibilidad de elección y permanencia por sus hijos: cuando aparecen manifestaciones conductuales catalogadas como hiperactividad, agresividad o desatención, los jardines infantiles tienden a ser más receptivos. El discurso de las familias apela a un registro emocional, lo cual es

valorado positivamente, identificando a las familias lo identifican como que los niños eran tratados “*con cariño*”, o “*las tías lo querían*”.

En cambio, una vez que se ingresa a la educación básica, aparecen las dificultades tanto para cambiar de escuela – por sanciones hacia sus hijos de la escuela de origen, porque se considera una “mala escuela”, por dificultades respecto a la coordinación entre los tiempos del trabajo y la escuela – como para mantenerse. En este último caso, surge de manera más fuerte la reacción de sospecha de déficit atencional y su respectiva práctica de derivación hacia neurólogos, o al servicio público de salud para atención en salud mental, por alguno de los actores pertenecientes a la institución escolar: profesores, inspectores, director/a de la escuela. Es en estos momentos, además, en donde se manifiestan las contradicciones y tensiones respecto a lo que permitido o no respecto a lo que prescribe la legislación en Educación, en Salud y los Derechos de la Infancia: la selección por rendimiento o comportamiento, las pruebas de selección o, en el caso de mantenerse en la escuela, el derecho a optar por el tratamiento por sobre otro o bien, el derecho a la privacidad del diagnóstico.

Antecedentes para la elección escolar: el jardín infantil como educación emocional

La mayoría de las familias registra un historial anterior a la elección de escuela propiamente tal, y que se refiere al jardín infantil. En general, el jardín infantil no es retratado como una elección propiamente tal, sino que más bien la decisión se juega entre ingresarlo a la educación formal o mantenerlo en el hogar, tal como refleja el siguiente segmento:

“ENTREVISTADOR: Y ustedes lo pusieron en el jardín infantil ¿por qué motivo, por qué razón?”

ELISA: Eh porque... pasa que en ese tiempo como le decíamos nos habíamos separado, yo quería buscar trabajo, yo me fui donde mi mamá y donde mi mamá no tienen buena situación, yo creo que yo quería buscarme un trabajo mientras que coincidiera en el horario que él estaba en el jardín, por eso lo pusimos en el jardín” (Entrevista 3.1., 31-32)

En este caso la elección se ve marcada por un propósito instrumental, pues “*se había separado, yo quería buscar trabajo, yo me fui donde mi mamá y donde mi mamá no tienen buena situación*”. Para esto, el jardín infantil ayuda a la posibilidad de que la madre trabaje. En principio, no hay un elemento valorativo intrínseco al desarrollo del niño, sino sólo a la

necesidad concreta del trabajo, “*por eso lo pusimos en el jardín*”, en donde el verbo poner alude a la acción de situar en un lugar determinado mientras la madre pueda ejercer laboralmente.

Sin embargo, aun cuando este discurso del jardín como posibilidad laboral, las familias recuerdan la función afectiva del jardín como una contención respecto a ciertos indicadores conductuales de los niños. Por ejemplo:

“ENTREVISTADOR: ¿Cómo él era en el jardín también?”

ANA: Le iba bien, le iba bien porque las tías siempre decían que ponte tú si se frustraba muy rápido cachai, entonces como que ya tenía ese indicio, si no lo terminaba así como muy rápido se frustraba y no quería más cachai, pero aprendía y algunas cosas terminaba, pero según algunas era diferente

ENTREVISTADOR: ¿Cuándo se frustraba qué hacía él?

ANA: Ah lo tiraba “sí no quiero más”, pero Leíto las tías eran bien amorosas cachai entonces na, pero después como que ya nos caía a la buena es súper tiernucho pero tú lo vei es como que tiene una cara así, como una coraza y la tía le decían terminemos aquí lo buscaban a la buena, un amor, terminaba, pero si no de repente le daban los monos” (Entrevista 7.1., 56-59)

En este caso, hay reacciones y acciones de *Leíto* que son miradas bajo el prisma de la ternura *es súper tiernucho*, aun cuando pueda tener una cara como “*coraza*”, que alude a la dureza aparente del niño. El trabajo emocional de las educadoras – “*la tía*” - es clave para la madre para *buscarlo a la buena, un amor*. ¿Por qué en esta situación particular? Pues, “*ya tenía cierto ese indicio*, porque *ya según algunas era diferente*, una huella que reflejaba que *si no lo terminaba muy rápido se frustraba y no quería más*”, o porque “*de repente le daban los monos*”. La disposición emocional podía eventualmente aplacar y ayudar a terminar sus actividades, a la persistencia en las tareas.

En este segmento, la tía opera como una autoridad experta, que en su quehacer profesional emocional puede lograr un cambio o que al menos presenta un cierto conocimiento respecto a los comportamientos de los niños que exhiben rasgos conductuales que los llevan a frustrarse o a no terminar la tarea. Parte de este repertorio es valorado especialmente por las familias en la trayectoria escolar, ya que este tipo de profesionales son los más legitimados por los padres y por los propios niños.

No obstante, y como reflejo también de lo que implica ser TDAH, una de las madres relata una experiencia distinta, y que en el transcurso de la entrevista es considerado como un antecedente que guía al diagnóstico.

ALEJANDRA: La echaron del jardín porque era agresiva, y aparte ella sabía cosas, pero la echaron del jardín (Entrevista 2.1, 2)

En este fragmento, la madre reporta un hecho y un propósito: “*la echaron del jardín porque era agresiva*”. No obstante, lo que se enjuicia acá es que las razones no son del tipo cognitivo, pues “*aparte ella sabía cosas*”, pero no fue suficiente para mantenerla en el jardín infantil. El verbo “echar” en este caso representa una acción material en el sentido que describe de forma metafórica una acción de ser sacado de un lugar. Otros registros en las entrevistas con familias han expresado formas más elaboradas o eufemísticas para representar la misma acción, como los verbos “expulsar”, “no renovar la matrícula” o “caducar la matrícula”. De esta manera, y tal como el resto de las familias posteriormente, existe una sospecha, una presunción que las conductas que son englobadas dentro del TDAH son de inicio temprano y que pueden marcar las trayectorias posteriores.

Razones híbridas para escoger establecimientos: cercanía, seguridad e (im)posibilidad de elegir

La literatura sobre elección de escuela señala que una de las razones más esgrimidas por las familias es la cercanía del establecimiento al hogar, esto sobre todo en las clases bajas. Sin embargo, la práctica de elección de escuela implica usualmente una conjunción de propósitos y argumentaciones para justificar las razones: cercanía al lugar de trabajo, duración de la jornada, la valoración del establecimiento respecto al aprendizaje escolar cognitivo o bien, el orden y la seguridad.

No obstante, todos estos propósitos presentan distintas valoraciones. En efecto, mientras que para algunas familias la valoración del orden y la seguridad está sujeta a que los actores de la institución escolar prevengan o sancionen el acoso escolar, para otros la justificación se relaciona a factores relacionados a la composición del estudiantado. En este último caso, los

niños que provienen de ciertas poblaciones o villas son evitados como parte de la composición social del establecimiento.

Un ejemplo de las distintas combinatorias que asume la cercanía al establecimiento se refleja en el siguiente recuento de cómo una familia escoge escuelas:

ENTREVISTADOR: ¿Por qué eligieron esa escuela y no otra escuela?

ELISA: Porque como iba la Jocelyn, él quería ir al colegio de su hermana, así que...

ROBERTO: Además que está a la esquina de la casa, es más accesible y el colegio para nosotros tampoco es... por ejemplo, sí, como todas las cosas, hay cosas que uno cree que se pueden mejorar, uno siempre dice de repente: 'bueno mi hijo... como que le cargan la mano con él, pero... pero el colegio en general es buen colegio, eh... es buen colegio igual, y eso igual lo que uno de repente, también con las ganas que uno tiene, por ejemplo, uno piensa a veces como padre, pero por ejemplo yo le he preguntado al Jonathan y él no se quiere cambiar de colegio. Entonces... como se dice, mejor más vale diablo conocido que diablo por conocer, porque uno ya sabe, es más, la Elisa sabe que tía es más pesada, cuál tía no, cuál tía tiene problemas, con quién se acerca a hablar, a veces la llama, ella se comunica, se comunica por whatsapp con profesores, entonces en otro colegio sería como distinto, sería a lo mejor que el Jonathan ya está adaptado, es como los trabajos: uno ya sabe qué compañeros más agradables y quién no, y el que no, mejor de lejitos, entonces en otro colegio puede pasar lo mismo a lo mejor, hay otros niños de peor carácter, pero en general por eso igual decidimos que el Jonathan estuviera... el colegio es bueno igual. (Entrevista 3.1, 58-60)

Una variedad de propósitos que justifican ciertas acciones son mencionados en este apartado. Por una parte Elisa, la madre de esta familia, alude a Jonathan expresando una acción de tipo semiótico² en este caso, “quería ir al colegio de su hermana”. Posteriormente Roberto, el padre, también menciona que la permanencia está sujeta a que el niño expresa otro deseo: “Jonathan no se quiere cambiar de colegio”, lo cual refleja que el niño es considerado como parte de la decisión de elegir y de permanecer en el establecimiento, a través de la expresión de acciones afectiva-volitivas.

No obstante, los padres expresan una variedad de propósitos prácticos racionalizados. Por una parte, Roberto, menciona una serie de propósitos que legitiman la elección, tales como la cercanía de la casa - “está a la esquina de la casa” - con el costo, ya que “es más accesible”. Inmediatamente, aparecen contrapesos a estos propósitos, lo cual implica una postura reflexiva ante esta elección: “bueno, mi hijo, como que le cargan la mano con él”,

² Una acción que significa algo, que no tiene una incidencia material directa (Van Leeuwen, 2008)

metáfora que refleja el señalamiento respecto a sanciones conductuales que posteriormente enuncia en el transcurso de la entrevista. Aquí también aparece el padre que va más allá del rol de apoderado elector de establecimientos, ya que *“eso igual lo que uno de repente, también con las ganas que uno tiene, por ejemplo, uno piensa a veces como padre”*, es decir, existe un deseo y una reflexión desde la parentalidad de que la escuela no parece ser la más apropiada para su hijo.

Sin embargo, esto se contrapone con el deseo del hijo de mantenerse en el establecimiento, así como el riesgo de que las situaciones vividas en el establecimiento se repitan eventualmente en otro: *“entonces en otro colegio puede pasar lo mismo a lo mejor, hay otros niños de peor carácter”* extracto que refleja que parte de los problemas tienen vinculación con las relaciones entre pares y cómo otros (los que cargan la mano con Jonathan) resuelven esos conflictos. Roberto, además, establece una comparación que normaliza estas situaciones, a la vez que homologa la escuela con el trabajo: *“entonces en otro colegio sería como distinto, sería a lo mejor que el Jonathan ya está adaptado, es como los trabajos: uno ya sabe qué compañeros más agradables y quién no”*³.

Por otra parte, el grado de conocimiento y de relaciones que los apoderados ejercen en el establecimiento es otro factor importante. Para esta familia, conocer las dinámicas relacionales, establecer canales de comunicación alternativos, es valorado favorablemente: *“porque uno ya sabe, es más, la Elisa sabe que tía es más pesada, cuál tía no, cuál tía tiene problemas, con quién se acerca a hablar, a veces la llama, ella se comunica, se comunica por whatsapp con profesores, entonces en otro colegio sería como distinto”*. Por tanto, aunque el colegio tenga aspectos que son considerados negativos, conocer a los actores y tener acceso a los modos de comunicación juega un rol relevante que legitima: esto se refleja en la expresión metafórica *“más vale diablo conocido que por conocer”*, lo cual muestra que la incertidumbre es menos valorada que lo ya conocido, aun cuando no siempre sea lo mejor.

Este extracto refleja algo interesante de mencionar: las razones – preferencias de elección – no son excluyentes, en el cual se combinan razones prácticas con aspectos valorativos. En

³ Esta analogía representa un tipo de legitimación teórica: las prácticas de relación interpersonal en la escuela y en el trabajo son generalizadas, lo que permite objetivarlas y generalizarlas, para fundarlas en como las cosas son (Van Leeuwen, 2008).

segundo lugar, la elección escolar misma no se acaba con el proceso hasta el ingreso: las familias constantemente están evaluando la posibilidad de mantenerse en el establecimiento o cambiar de escuela. Esto, en la situación de los niños diagnosticados con TDAH es más relevante, dado que sus hijos están sometidos a escrutinio por parte de la escuela, y eso conlleva ciertas decisiones: mantenerlo en la escuela, cambiar a una escuela más apropiada a las necesidades de las familias, someterse a tratamiento por TDAH, entre otras acciones.

Este fragmento refleja un aspecto particular de lo que representa la práctica de elección-permanencia en escuelas: el despliegue de estrategias para que los niños diagnosticados con TDAH sean aceptados, en especial cuando han sido ser marginados de otros establecimientos.

Escuelas descartables: escuelas riesgosas

Las familias no sólo recrean la escuela elegible para ellas. También plantean cuáles son las escuelas descartables. Estos discursos dan cuenta de procesos de exclusión y de autosegregación. En el primer caso, corresponden a las escuelas que las familias no pueden optar, sea por la capacidad de pago de éstas, o bien porque el historial comportamental o el mismo diagnóstico del niño descarta la elección de dichos establecimientos. En el segundo caso, son las familias las que señalan las escuelas que le son indeseables, aunque pudieran y recibieran a sus hijos.

Respecto al primer punto, la siguiente entrevista contrapone la imposibilidad de elegir un establecimiento cercano y valorado, por una deuda anterior de la familia:

“DIANA: ... sí aquí al lado en el Compañía de María, y hasta el día de hoy ni a ella (indicando a la nieta) la puedo meter, es muy Compañía de María será pero discriminan mucho, entonces a mi hijo, mira, yo vivo al lado del colegio, al lado, esta muralla nos divide y sabes que nunca he podido conseguir una matrícula pa mi hijo, ni pa ella, ni pa ella que hasta el día de hoy a ella la tenemos en otro lejos pa allá la plaza, por eso nunca pude meterlo aquí y lo tuve que meter allá y tuve que ponerlo allá. Acá cobraban también y yo tampoco tenía las lucas”

ENTREVISTADOR: ¿O sea, preguntó acá en el Compañía de María, pero...?

ESTEFANÍA: Es que mi mamá quedó debiendo un año mío y él, por ser hermano mío, no lo aceptaron

ENTREVISTADOR: Ah ¿Tú estudiabas en el Compañía de María?

DIANA: Claro, y ahí la cambié a ella para el Amanda Labarca y después al hermano pa allá con ella, y nunca después lo pude meter, después yo fui a hablar para ver si podía, cuando me empezó a ir bien, si lo podía cambiar pa acá y pagar la deuda de ella y 'no', no más. (Entrevista 4.1., 51-55)

Este segmento refleja, por una parte, a varios actores involucrados: el establecimiento (Compañía de María); la madre, quien "mete" a los niños al colegio, al hijo sobre el cual se hace la entrevista, y a una nieta de menor edad a la cual tampoco puede ingresar.

Desde el punto de vista de las acciones, éstas se encuentran situadas espacialmente en la población en la cual se encuentra tanto el colegio como el hogar. En éste, si bien la proximidad es mínima pero hay una barrera (sólo "esta muralla nos divide"), la separación entre el poder "meter" al hijo y a la nieta a la escuela vuelve a esta distancia y a esta barrera mayor.

El verbo meter, utilizado en forma metafórica como "meter a alguien" en un lugar, muestra también cómo un establecimiento es un "lugar" en el cual los niños deben ser ingresados. La acción de "meter", además, implica en la metáfora el concepto de fuerza ejercida desde un actor (la madre) hacia el lugar al cual se debe ingresar, la escuela. Esta metáfora, puede ser entendida, por lo tanto, en que pareciera que la "barrera" es la discriminación. Siguiendo los planteamientos de Lakoff y Johnson (2015), además, hay una metáfora orientacional que denota el verbo "meter", en tanto lo bueno o lo deseado es "adentro" y lo malo o lo no preferido es "afuera", en donde la barrera es la acción semiótica de "discriminar". Hay en el segmento presentado, además, un énfasis que muestra los grados que puede adquirir esta discriminación (discriminan "mucho").

En la representación de la acción social, apreciamos que "meter" y "discriminar", como acción y como barrera, adquieren una connotación de acción material (en tanto se hacen cosas que tienen un efecto o propósito material, al menos potencialmente). A la vez, estas acciones pueden ser distinguidas entre acciones interactivas e instrumentales: mientras que para la madre la acción de discriminar representa una acción interactiva en la cual la consecuencia de la acción afecta directamente al hijo, la posición de la madre en el verbo meter representa un acción de tipo instrumental: Van Leeuwen (1995) señala que las acciones instrumentales representan a las personas de manera intercambiable como objetos, y puede aparecer en verbos tales como "usar", "transportar", "llevar", etc., representan una acción de tipo interactiva, la cual se distingue como acción que afecta directamente a personas. En ambas acciones, la cadena instrumental de meter al hijo en la escuela se ve negada por el acto de discriminar, el cual se representa por una deuda económica. Por tanto, la relación educativa

en este caso está mediada por un acto de deuda, la cual adquiere una relación no sólo contingente, sino que antecede el acto mismo de elegir escuela, ya que la deuda como tal, es previa a la elección escolar y se manifiesta como impedimento para cumplir el objetivo de ingresar al hijo a la escuela.

Respecto a los actores que intervienen en la escena, el establecimiento educacional, el cual a veces se convierte en un sustantivo colectivo y toma atributos humanos, pero a la vez asimilado tácitamente a un grupo de personas (discriminan mucho), y a la vez, es representado en términos espaciales ("*acá cobran también*"), lo cual parece ser acorde a la metáfora de meter. En tanto, la hablante asume la primera persona, a veces en singular ("*yo vivo al lado del colegio*") pero que también toma la posición de hablante colectivo para referirse ella misma a la familia completa (esta muralla "*nos divide*"; "*a ella la tenemos en otro - colegio - lejos*"). También aparecen el hijo y la nieta, los cuales aparecen representados en tanto sujetos a los que hay que movilizar espacialmente cerca o lejos del hogar.

Sin embargo, son la madre entrevistada (individual y colectivamente) y la escuela (como sujeto agregado) son activados en el discurso. En cambio, el hijo y la nieta son sujetos representados como pasivos y actores sociales "sujetados": para van Leeuwen (2008) esto significa que dichos actores son tratados como objetos en la representación, por ejemplo, como objetos de intercambio - que deben ser metidos en uno u otro establecimiento -. Aún así, a partir de la deuda contraída por la madre con el establecimiento a causa de la deuda por el copago con su hija mayor, tanto el hijo como la nieta podrían ser concebidos como actores pasivos "beneficializados", es decir, como sujetos pasivos conforman una tercera parte afectados por una acción previa.

La tensión por mantenerse y proteger a sus hijos de los "malos elementos" es vivida con angustia e incertidumbre por parte de las familias. En el extracto siguiente, Ana - la madre – y Marcela – la hija mayor, adulta – discuten acerca de la posibilidad de cambiar de escuela a Leonardo, ya que él se encuentra en una escuela que tiene copago y ante la cual se torna difícil pagar la mensualidad que ésta cobra.

ENTREVISTADOR: ¿Pero está becado además me dice?

ANA: Pero este año, dos veces de los seis que lleva muerto mi marido, pero acá si lo meto, lo he pensado miles de veces en meterlo en un municipal cachai, pero me acuerdo de todo lo que vivimos y me da al tiro una tirria que te encargo, por ultimo de alguna manera lo pago, me he demorado, pero lo he pagado cachai, he esperado hasta enero, febrero pa poderlo pagar, terminando de pagar cachai

pa poder seguir en ese colegio que no es de los mejores, pero no de los peores, pero si lo meto a municipal me va a terminar metido en drogas, porque yo cacho ese colegio, cachai que los cabros fumando al lado del colegio

MARCELA: Conocemos al Leonardo, y el Leonardo es muy buen amigo y que...

ANA: Se va a influenciar

MARCELA: Entonces va a caer en eso

ANA: Se va a dejar influenciar en

MARCELA: Es muy influenciable por los amigos, entonces claro eso le digo a mi mamá que si lo mete a un municipal, lo más seguro que va a caer

ENTREVISTADOR: ¿Y usted pensó esa opción solo por un tema económico por lo que le entiendo?

ANA: Si (Entrevista 7.1., 342-350)

En este extracto de entrevista, aduciendo las mismas razones económicas para mantener en la escuela a su hijo Leonardo, Ana – la madre – y Marcela – la hermana, justifican el por qué no ingresar a su hijo a una escuela municipal, considerando que esta opción es gratuita. Aunque Ana duda por algún momento en la posibilidad de que Leonardo curse una escuela municipal, la historia pasada de haber matriculado a Marcela en una escuela de la misma dependencia genera una reacción afectiva, “*me da al tiro una tirria que te la encargo*” que la hace desistir de esta opción. Esto, pese a que actualmente Leonardo no cuenta con la condición de estudiante becado, que mantuvo algunos años en la escuela particular subvencionada a la cual asiste actualmente, y aunque la escuela “*no sea de las mejores, pero no de las peores*”.

La homologación de escuela municipal igual a “*de las peores*” opera sobre la base de un riesgo y pánico moral (Ball, 2006). En las escuelas municipales, como señala Ana y refuerza Marcela, “*si lo meto a municipal, va a terminar metido en drogas*”. La escuela municipal, en este caso, es el ámbito de la desconfianza, lo delincencial. Esto ha sido relevado por otras investigaciones como “*escuelas peligrosas*” (Córdoba, 2014) donde emerge el “*miedo al flaite*” (Canales, Bellei y Orellana, 2016).

Por cierto, en este extracto se manifiesta que Leonardo, “*porque lo conocemos y es muy buen amigo, es influenciable*”. La acción de “*dejarse influencia*”, repetida varias veces en un segmento corto, muestra que los adultos que inciden en la elección muestran su condición de vulnerable a los riesgos. Pero estos riesgos están localizados espacialmente: la construcción de la elección de escuela se juega en los espacios intra y extra muros: tanto en una escuela municipal como fuera de ella, están otros que fuman droga y que, “*lo más seguro es que va a caer*”.

Dos metáforas para explicar la ansiedad parental aparecen en este diálogo. En primer lugar, ser influenciado es parte de la metáfora que Lakoff y Johnson (2015) ubican a la mente como un objeto frágil; es una metáfora ontológica que tiene un efecto naturalizador. “las metáforas ontológicas como éstas son tan naturales e impregnan tanto nuestro pensamiento que normalmente se consideran descripciones directas y autoevidentes de fenómenos mentales” (p. 67). En las distintas entrevistas esta descripción es común para referirse a la mente, aunque añadimos nosotros que es frecuente que las familias desplacen incluso esta metáfora a una zona en especial: el cerebro – lo cual es concordante con una visión neurobiológica del TDAH -. Esta sospecha a la mente/cerebro, redundante como efecto, finalmente, en un desangeciamiento del sujeto niño: sólo la intervención de los adultos, los que deciden y deben pagar al respecto, deben evitar el contacto con lo otro peligroso. Este relato clausura cualquier posibilidad de deliberación, acción o voluntad del niño para hacer algo distinto.

En segundo lugar, la ansiedad parental se materializa en una segunda metáfora: “*lo más seguro es que va a caer*”. Nuevamente, estamos en presencia de otra metáfora orientacional – aquéllas que indican, en este caso, “abajo es malo, arriba es bueno” (Lakoff y Johnson, op. Cit.). Siguiendo los ejemplos de los autores, conceptos morales como virtud – arriba - y vicio – abajo - se estructuran en esta orientación. La relación del vicio droga con la escuela no hace más que reforzar la visión de que la elección escolar es un asunto con una fuerte carga moral y el esfuerzo de las familias debe ser evitar que se caiga en este tipo de escuela: inclusive, la aversión al riesgo es más fuerte que la carga pecuniaria que implica pagar una escuela, ante la cual incluso se vuelven deudores.

“Elegir una escuela que lo acepte”

Hemos dado algunos ejemplos de las acciones desplegadas en las prácticas de elección de escuela. En el modelo de la elección racional de la economía neoclásica aplicada a la Educación, refleja un elector que tiene posibilidades de escoger dentro de un conjunto de opciones de manera “libre”, en el sentido de sin interferencias. Sin embargo, las familias entrevistadas experimentan hándicaps para elegir: en parte, estas limitaciones son propias de la condición de clase a la cual se adscriben las familias, y que replica lo que ya ha sido crecientemente estudiado en el modelo de “school choice”, en que el financiamiento

compartido representa una barrera para optar a otro tipo de establecimientos (por ejemplo Córdoba, 2012; Román, 2012).

No obstante, en el caso de las familias de niños diagnosticados con TDAH, éstas portan además el estigma explícito del diagnóstico o bien, de las cualidades y consecuencias asociadas al diagnóstico: el señalamiento de la “disrupción conductual”, las anotaciones, las condicionalidades de los establecimientos o bien, la cancelación de la matrícula por razones de comportamiento. Por ende, enfrentan la incertidumbre respecto a cuáles son las opciones factibles y si en éstas, ya que en el mercado educativo han sido posicionados desde el acto de consumo de Educación, podrán efectivamente elegir o no el establecimiento que deseen. Goffman (2006) plantea que “la incertidumbre de estigmatizado surge no sólo porque ignora en qué categoría será ubicado, sino también si la ubicación lo favorece, porque sabe que en su fuero interno los demás pueden definirlo en función de su estigma” (p. 25). En nuestro caso, esta incertidumbre permea al núcleo familiar en la búsqueda de establecimientos.

Respecto al primer punto, asociado a la clase social, el siguiente extracto refleja cómo se contraponen la práctica de elección de escuela con la práctica de selección que los establecimientos ejercen, a propósito de deudas por copago de hijos mayores.

“ENTREVISTADOR: ¿Y usted y pregunto por ti también (hacia Estefanía) por qué había mirado a esa escuela como elección?”

DIANA: Porque era otro tipo de niñitos, yo encontraba que era otro tipo de apoderados, no como el de acá, porque acá en el Amanda Labarca era así como... bien franca que soy... cachai que ahí llegan todos los niñitos de los narcos de la Mapocho, ¿cachai?, con decirte que una vez al Miguel como en kínder más o menos, cerca de primero llegó aquí, andaba con papelitos blancos haciendo... la Estefanía también lo hacía cuando grande, porque los cabros, y el Miguel ‘¿qué estai haciendo?’ ‘No, es que mis compañeros’, eh... no sé, están haciendo no sé qué, me decía en ese tiempo, y como que eso me empezó a dar vuelta en ese tiempo, y por eso lo quise cambiar pa allá al tiro (se refiere al colegio Abdón Cifuentes de la Compañía de María), para allá porque iban dos niñitas que también, por qué, porque a lo mejor no tenían recursos, no sé el problema que tendrán ellos con ponerla ahí, pero son todos... ahí le robaban las colaciones, se las quitaban de la mochila lo amenazaban, y ahí partí, entonces acá era distinto porque acá no llega cualquier persona, ¿cachai?, es más restringido

ENTREVISTADOR: ¿Y eso es porque hacen algún proceso de selección?”

DIANA: No, porque se pagaba po, porque se pagaba antes, ahora no porque es municipal, pero antes se pagaba, entonces no toda la gente, aquí un narco te puede ganar mucha plata pero el hueon si quiere lo pone en un colegio municipal para no pagar, y acá se lo van a echar, sabe que si el cabro chico es cuático no lo van a tener dos meses ahí, entonces yo creo que esa es la opción de ellos, pero yo... eso fue po”

En este segmento discursivo, se muestran cuáles son las razones para elegir otra escuela por sobre la escuela en la que finalmente el niño fue escogido.

En cuanto a las acciones de las involucradas, la reacción de la madre prevalece en el discurso respecto a las razones de la elección (fallida) de otra escuela. Hay una reacción de tipo cognitivo perceptual, en la cual la madre justifica el porqué de la elección: *"yo encontraba que era otro tipo de apoderados, no como el de acá"*. En este mismo fragmento, destaca *"cachai que ahí llegan todos los niñitos de los narcos de la Mapocho"*, de tal manera que la descripción de la acción material está asociada nuevamente a los espacios, pues los niños "llegan" a la escuela y son los hijos ("niñitos") de los narcos de la población que circunda al establecimiento.

Esto se vería acentuado por acciones concretas que despliegan estos niños, en los cuales las conductas de ellos son recreadas por sus propios hijos: *"una vez al Miguel como en kínder más o menos, cerca de primero llegó aquí, andaba con papelitos blancos haciendo... la Estefanía también lo hacía cuando grande"*. Esta acción semiótica de describir las conductas de sus hijos respecto a lo que repetían de las conductas de sus compañeros de curso "niñitos de los narcos" refuerza la búsqueda de otro establecimiento. Ante estos comportamientos, nuevamente la madre reacciona de forma preocupada, graficado en que *me empezó a dar vuelta en ese tiempo*. "Dar vuelta", además de preocupación, implica en sentido metafórico una reflexión ante un objeto o acontecimiento en particular. Este dar vueltas conduce a la madre a tomar una decisión, una acción semiótica: *"lo quise cambiar pa allá al tiro"*. De tal manera, aunque esta acción puede verse como rápida, es producto de una reflexividad que media la decisión de trasladarlo de lugar/escuela a su hijo.

La escuela preferida por la madre presenta diferencias a la escuela municipal en la cual se encuentra el hijo, ya que *"acá era distinto (el otro establecimiento) porque acá no llega cualquier persona, ¿cachai? es más restringido"*. Se prefiere la otra escuela, "cambiar" al niño, ya que el acto de "pagar" es un disuasivo para que los narcos no prefieran estas escuelas - aun cuando la misma madre haya contraído una deuda que le impidió a ella misma matricular a su hijo en esta escuela - . Si bien en el discurso pagar actúa como un "filtro" para la elección de la escuela, también el mismo establecimiento ejercería acciones para que determinado tipo de estudiantes no permanezcan en la escuela.

La escuela, en este caso, es reflejada como una institución continente: *"si el cabro chico es cuático, no lo van a tener dos meses ahí"*. De tal manera, dos acciones de las escuelas

selectivas se presentan como elementos que restringen la elección a familias con determinadas características, como las familias de "narcos": por una parte, que el copago actúe como un filtro, ya que "aquí un narco te puede ganar mucha plata pero el hueon si quiere lo pone en un colegio municipal para no pagar"; por otra, si sus hijos pueden presentar problemas *"si el cabro chico es cuático"*, no permanecerán mucho tiempo en el establecimiento.

En tanto, en el acto de la elección cuando se apela a la composición social del estudiantado y sus familias, surgen diversos actores: por una parte, el/la elector/a - es decir, la madre -, los hijos que padecen y repiten las conductas de sus compañeros, los hijos de los narcos. También surgen como actores relevantes las familias narcotraficantes y las escuelas, las cuales son representadas de distinta manera según su agencialidad: la escuela preferida por las familias narcos, en la cual no habrían barreras para ingresar, ya que los niñitos de los narcos de la Mapocho *"llegan"* y, está la escuela deseada por la familia, pero que pone restricciones, es una escuela que despliega o desplegaría acciones para impedir que cierto tipo de niños ingresen al establecimiento, sea *"porque se pagaba"* o porque no mantienen en el establecimiento a cierto tipo de niños ("si el cabro chico es cuático no lo van a tener dos meses ahí").

¿Cómo son representados los actores en este discurso? Por una parte, la madre que reacciona con preocupación y reflexividad (la *"que le da vueltas"* la conducta de los niños), y desea otro tipo de establecimientos y, por lo tanto, actúa en consecuencia (*"por eso lo quise cambiar pa allá al tiro"*). En tanto, sus hijos responden reproduciendo las conductas de los niños de los "narcos" de la población, (armar papelillos de drogas) o bien padeciéndolas (pues a sus hijos "le robaban las colaciones, se las quitaban de la mochila, lo amenazaban).

Por último, nuevamente vuelve a aparecer en las escuelas sus características asociadas al pago de la mensualidad: mientras que se deduce del texto que en las escuelas donde llegan los narcos no se pagan y serían las preferidas (ésa es la opción de ellos), están las escuelas que sí se pagaban. En el discurso, lo municipal es resignificado, más que por la dependencia de ser administrado por un municipio, por si se paga o no (*"se pagaba antes, ahora no porque es municipal"*).

En este discurso, cabe mencionar el grado de legitimación que tienen ciertas prácticas. Si, por una parte, pagar la escuela implicaba para las familias la barrera para matricular o no en determinados tipos de establecimientos y por lo tanto, una discriminación, esto era un acto de deslegitimación esta práctica. Pero por otra, esta práctica es validada en la medida en que la madre desea cambiar a su hijo al mismo establecimiento, aun cuando no puede finalmente matricular a su propio hijo por una deuda anterior. Por ende, en el discurso de la madre aparecería como legítimo y deseable escoger un determinado tipo de establecimiento, ya que el pago y el comportamiento de los niños cumplen con los fines de disuadir o cancelar la matrícula a cierto tipo de niños o sus familias.

El estigma del TDAH y las estrategias para la elección de escuela

Para las familias de niños diagnosticados con TDAH, cambiar de escuela puede resultar algo complejo. Esto, dado que los distintos establecimientos educacionales considera la solicitud de antecedentes previos para dar matrícula o rechazar a los estudiantes, lo cual contraviene la interpretación de la ley respecto a la selección escolar.

Esta situación ya es conocida por las familias, por las cuales el proceso de elegir una escuela se restringe debido a los informes conductuales que las escuelas vinculan directamente al diagnóstico. Respecto a este punto, se validan estrategias para esquivar esta vigilancia hacia los antecedentes que intentan ejercer los actores educativos involucrados:

“PABLO: ... y había otro colegio que lo iba a matricular pero preferí este por la cercanía de la casa y ahí ningún problema, de hecho me matriculó la misma profesora del Antonio, tuve que mentirle, decirle, de hecho no le dije que el Antonio estaba con tratamiento hasta que lo matriculé y después de hecho ella me reto que yo le mentí que nunca le había dicho que el Antonio estaba con psicólogos, pastillas, porque eso, de hecho me dijo: ‘si usted me hubiera dicho eso yo no lo acepto’, ‘bueno le dije yo usted misma se está dando la respuesta si yo le digo que el Antonio estaba con tratamiento y está con psicólogo usted no me acepta al Antonio en el colegio, tuve que mentirle po’ y ahí quedé como mentiroso yo, pero si no, no me iban a aceptar al Antonio ¿por qué? Porque lo iban a discriminar, más encima los dos

ENTREVISTADOR: ¿Y se lo preguntaron explícitamente si tenía tratamiento?

PABLO: Sí

ENTREVISTADOR: Y ahí usted tuvo que decir que no

PABLO: Sí, tuve que decir que no y de hecho me preguntaban ‘¿y por qué viene?, ¿y porque lo cambia y por qué? Ese colegio es bueno, dicen que es bueno y ¿por qué lo sacó de ahí si ese colegio es bueno?’ ‘No que tuve unos problemas con...’, de hecho le dije que me cambié de casa, por eso los cambié, tuve que mentir, no tuve que decir nada que tuve problemas con el Antonio allá, si no al tiro no me iban a

aceptar. Si ellos fueron muy inteligentes al preguntar, pero yo también no les dije nada porque el colegio igual era bueno y ahí ella aceptó y al final ella supo que el Antonio estaba con tratamiento después que ellos entraron tuve que decirles que el Antonio se tomaba la pastilla a tal hora y tal hora”. (Entrevista 5.1., 134-138)

Como se aprecia, pese a que uno de las razones que son argumentadas para elegir un determinado tipo de escuela es la cercanía al hogar, esta elección está coaccionada por las prácticas de selección del establecimiento reseñado – un establecimiento particular subvencionado con financiamiento compartido -. Pese a que en algunas de las familias entrevistadas el copago se vuelve un obstáculo para la inscripción, en este caso Pablo, el padre, anticipa que una barrera serán los antecedentes de tratamiento con los que cuenta su hijo Antonio. Esto afecta a su hijo, pero también por extensión a Catalina, su hermana, para quien el estigma es menor en comparación a su hermano, tanto que no aparece nombrada directamente: *“porque lo iban a discriminar, más encima los dos”*. En este caso, además, la acción de seleccionar queda implícita como parte del proceso de matrícula, y es ahí donde se expresa esto como la posibilidad de que se manifieste un acto de discriminación.

¿Qué estrategia despliega el padre ante este escenario?: *“Tuve que mentirle po’ y ahí quedé como mentiroso yo, pero si no, no me iban a aceptar al Antonio”*. En este caso, la acción de mentir tiene un propósito, aunque eso implica que se le adjudique una categoría moral, *quedar de mentiroso*. No obstante, el propósito instrumental de esta acción está legitimado, en tanto el bien considerado mayor era que Antonio fuera aceptado en el establecimiento y no fuera discriminado.

Estas acciones, cabe destacar, muestran que el proceso de elección de escuela es de carácter diacrónico y cambiante. La elección no se ejerce en el vacío, sino que los estudiantes y sus familias ya arrastran una carga, además de la económica en muchos casos, que está sujeta a evaluaciones morales que pueden redundar en procesos de discriminación, tal como lo menciona Pablo en este extracto. El entrevistado presenta aquí una racionalización de su acción, en este caso de tipo instrumental, pero en la cual se devela una legitimación moral, al justificar la acción por contraste: *“pero si no, no me iban a aceptar al Antonio”* (por su condición diagnóstica).

Por otra parte, elegir escuela para familias de niños diagnosticados con TDAH es un asunto de exámenes: *“¿y por qué viene?, ¿y porque lo cambia y por qué? Ese colegio es bueno,*

dicen que es bueno y ¿por qué lo sacó de ahí si ese colegio es bueno?” El proceso de matrícula al momento de elegir escuela se convierte en un interrogatorio, en el cual se busca esclarecer las reales motivaciones de un cambio de escuela.

En efecto, cada actor intercambia roles calculando la respuesta del otro: “*‘si usted me hubiera dicho eso yo no lo acepto’, ‘bueno le dije yo usted misma se está dando la respuesta, si yo le digo que el Antonio estaba con tratamiento y está con psicólogo usted no me acepta al Antonio en el colegio, tuve que mentirle po’*”. El relato de Pablo además, muestra el ejercicio de poder de ciertos actores educativos: es la propia docente quien tiene la potestad de decidir la matrícula o no, y quien reclama posteriormente al padre, justamente a propósito de la condición diagnóstica de Pablo.

En sí, la elección de escuela engloba propósitos y dilemas morales. Pues, aunque un estudiante pueda estar sujeto a discriminación, hay una valoración de lo bueno de los establecimientos y por qué una acción se justifica. No obstante, estas elecciones continuamente tropiezan con dificultades y obstáculos de parte de los establecimientos para cumplir con un propósito educativo independiente de la condición de sus estudiantes: las familias saben que el mercado educacional opera desde el marco de la exclusión.

Tema 2: Permanencia en el colegio: medicación o salida

Esta categoría alude a otro aspecto para permanecer en el establecimiento educacional, lo cual está relacionado con la farmacoterapia para el TDAH. Aquí se aprecia mayor variación de los significados en torno a la relación a la farmacoterapia, el cual es llamado *pastilla, medicación, medicamento* o *vitamina*, éste último, un vocablo que alude a la noción de la inocuidad del medicamento por los entrevistados. En todas las familias entrevistadas, sus hijos han iniciado tratamiento farmacológico, aun cuando no todos lo mantienen actualmente.

Por otra parte, la noción de medicamento o sus respectivas variantes es genérica. En algunos enunciados, no hay mayor distinción respecto a cuál medicamento se refieren específicamente. Sin embargo, la mayoría de éstos son capaces de diferenciar el efecto de las mismas pastillas, y qué consecuencias tiene su uso / no uso para la casa y la escuela.

Estimamos relevante este apartado, toda vez que revela la función que cumple la medicación como parte la permanencia en los establecimientos, aun cuando ésta es resistida por los apoderados. Más aún, los propios niños refieren efectos adversos, en especial, respecto a la “marca” que implicaría estar medicado.

En el siguiente relato, Pablo, el padre de Antonio, describe cómo una directora plantea el tratamiento como una alternativa para no perder la matrícula en el establecimiento.

“PABLO: La directora, fue la directora nos dijo a nosotros que nosotros teníamos que mandar al Antonio a psicólogo, por tema de disciplina y si queríamos que el Antonio siguiera en el colegio tenía que tratarse con tratamiento y demostrar que estábamos preocupados de él con la hora siempre el día, y de hecho ese era el aval de nosotros teníamos todos los tratamientos al día y ese es el requisito que el Antonio siguiera en el colegio, siempre estuvo con problema así que eso dijo la directora si el Antonio estaba con tratamiento no hay problema que este acá, de ahí partió todo”. (Entrevista 5.1., 60)

De los actores involucrados en este relato, la directora en tanto en su rol de autoridad, comunica a las familias el mandato de llevar a atención de psicólogo a Antonio: *“nos dijo que teníamos que mandar a psicólogo por tema de disciplina”*. En este apartado, la representante del establecimiento refleja cómo el orden dentro del colegio se medicaliza, en la medida en que directamente se obliga a Pablo llevar a su hijo para atención en salud mental.

Más aún, hay un segundo acto relevante en este fragmento: no sólo se trata de llevarlo a un profesional de salud mental, sino que además mediante este acto, se demuestra el interés como padre de velar por bienestar de su hijo. La responsabilidad parental no es algo que sólo se exige, además se pide una disposición especial: *“tenía que tratarse con tratamiento y demostrar que estábamos preocupados de él”* ¿Cómo se prueba que Antonio asiste a tratamiento y, por tanto, el padre cumple su responsabilidad?: *“con la hora siempre al día”*. Finalmente, llevar la hora a tiempo es *el aval* del que disponía la familia. La fecha de atención con psicólogo implicaba un factor de responsabilidad para Pablo: es el antes y después que marca la prueba del involucramiento parental, como asistidor del proceso psicológico de su hijo.

La fuerza prescriptiva de este enunciado se refleja en que de esto depende la permanencia del niño en la escuela: ése era *“el requisito que el Antonio siguiera en el colegio”*. Dado que *“siempre tuvo problema”*, estar en tratamiento se volvió el requisito para permanecer en el establecimiento. Aun así, este tratamiento hecho a temprana edad no ha evitado que Antonio

esté permanentemente señalado como un niño que requiere ser atendido por su salud mental: “*de ahí partió todo.*”

¿Existe posibilidad de mantenerse en las escuelas sin medicarse? Las familias relatan que las escuelas presionan por la farmacoterapia, aun cuando éstas son prerrogativas de los centros de salud. Inclusive, las instituciones de salud serían más receptivas a las alternativas que las familias esperan sobrellevar el diagnóstico de sus hijos.

Así, en el siguiente relato, Brenda, hermana mayor de Bryan y una agente partícipe del proceso educativo de éste, menciona:

BRENDA: ...Y la otra vez con mi mamá, porque al Bryan le daban muchas pastillas. Y yo estoy en contra de esas pastillas, se lo digo así honestamente, son drogas a esos niños, los mantienen todo el día dopado. Entonces yo digo que para qué van a mantener a un niño dopado todo el día, si así no se solucionan los problemas, porque los niños quedan después pendiente con las drogas, por eso la gente más adulta, generalmente cuando tienen déficit atencional, cuando son más pequeños, generalmente cuando crecen tienden a meterse más en consumismo de drogas, de drogas más fuertes, ¿para qué? Para estar más sosegados tranquilos. Entonces yo, con mi mamá, vimos unos éstos naturistas, yo le dije a mi mamá, ‘mamá, trata de hacerlo, veámoslo para ver cómo funciona’, el Bryan empezó a estar bien, estaba más tranquilo, pero acá en el colegio no lo aceptaban al Bryan, lo echaron, lo querían echar, porque mi mamá les dijo que ya no quería seguir dándole los medicamentos del COSAM, o sea, no es que no quería seguir dándoles, sino ir dándoselos en menor medida para ir quitándoselos. Y ellos ‘no’, les dijeron que si el Bryan no tomaba los medicamentos, ellos no lo iban a aceptar en el colegio, y que si el Bryan no llevaba los medicamentos, que mejor que no los llevara a clases. (Entrevista 6.1., 48).

En este relato aparece la reflexividad de las familias en torno al TDAH. Existe un discurso instalado en las mismas familias de que las “*pastillas... son drogas a esos niños*”. Esta alternativa terapéutica es deslegitimada en estos discursos apelando a su función de control social para *mantener dopado todo el día a un niño*. Esta temporalidad de los efectos de la droga durante *todo el día* refuerza que el foco principal de uso de la medicación se encuentra para la adaptación a los establecimientos educacionales.

Esta noción se ve reforzada ya que se requieren para que los niños estén *más sosegados, más tranquilos*. Por esto, este discurso refuerza que hay otras formas de abordar la conducta, lo que implica movilizarse hacia los tratamientos alternativos: “*entonces yo, con mi mamá, vimos unos éstos naturistas, yo le dije a mi mamá, ‘mamá, trata de hacerlo, veámoslo para ver cómo funciona’*”. Este fragmento muestra a la madre, en principio, con el poder de decidir cuál es el mejor tratamiento para su hijo.

La exploración de terapias alternativas en este caso, pese a no ser droga, cumple un rol análogo a la medicación, ya que *“el Bryan empezó a estar bien, más tranquilo”*. En cierta medida, la búsqueda de lo alternativo no invalida el diagnóstico ni su tratamiento, pero sí evita los peligros que pueden causar las pastillas: *“por eso la gente más adulta, generalmente cuando tienen déficit atencional, cuando son más pequeños, generalmente cuando crecen tienden a meterse más en consumismo de drogas, de drogas más fuertes”*. Es decir, los niños no dejan de ser sujetos de riesgo, pero se desplaza en sentido contrario al discurso de la medicación como alternativa válida: mientras que para profesores y directivos en mayor o menor medida es la manera refrendada para el gobierno de la clase y mejorar el rendimiento académico, para algunas familias representa una puerta de entrada en la temprana infancia hacia el *“consumismo de las drogas”*, inclusive para llegar a *“drogas más fuertes”*.

La posición de los establecimientos frente a la posibilidad de dejar el tratamiento farmacológico consiste en desplegar acciones para forzar esta vía. Aunque para Brenda el propósito de las terapias alternativas se había cumplido *“el Bryan empezó a estar bien, estaba más tranquilo”*o, es decir, el mismo fin que persiguen las *“pastillas”*, ellos – *“el colegio”* niegan esa posibilidad, so pena de ser excluido: *“y ellos ‘no’, les dijeron que si el Bryan no tomaba los medicamentos, ellos no lo iban a aceptar en el colegio, y que si el Bryan no llevaba los medicamentos, que mejor que no los llevara a clases”*.

Cuando el medicamento no es suficiente para permanecer en escuela

El diagnóstico del TDAH y las conductas que son englobadas en este cuadro son vividos con sufrimientos y dificultades. Esto implica para las familias, inclusive, enfrentarse a situaciones límites, las cuales representan las acciones y estrategias que los establecimientos educacionales dirigen hacia los niños y sus familias.

Estas experiencias, en muchos casos, constituyen violaciones al derecho a la Educación de los niños e incluso atentan contra su integridad física. En el extracto siguiente, Rosa – madre de Bryan – recuerda cómo ha debido enfrentar que sucesivamente tres de sus hijos han recibido y sido tratados por déficit atencional, y especialmente, la disposición de la escuela hacia los niños, en la cual se relatan una serie de situaciones de violencia material y simbólica que ejercen en ocasiones los establecimientos.

“ROSA: Acá, acá estudiaba Brenda y Gretel, estudiaba acá en el Compañía de María también, porque como Gretel era hiperactiva también, le diagnosticaron déficit atencional con hiperactividad. Entonces ella era, era, demasiado hiperactiva, ella era todo lo que... era muy rápida, en todo era muy acelerada. Entonces los otros colegios no la soportaban, en un colegio la amarraban así en la silla (indicando las manos) y los pies, para que ella se pudiera estar tranquila.

ENTREVISTADOR: ¿Le amarraban las manos y los pies?

ROSA: Claro, para que ella pudiera estar tranquila. Entonces como ella era en ese sentido muy rabiosa, un día ya que una profesora le hizo eso, ella se zafó como pudo, agarró un escobillón y con el escobillón le pegó a la profesora. Porque ella le decía que no era animal para que la tratara así. Y de ahí ya la quisieron echar del, del colegio.

ENTREVISTADOR: Una pregunta, ¿y usted cuando se enteraron de eso...?

ROSA: Yo fui a reclamar. Uno como mamá siempre va a reclamar y no, siempre es bueno de que uno vaya y se agarre con la profesora que hizo eso, porque tampoco soy de esas personas tan... ganas a uno no le faltan, pero también uno tiene que respetar lo que, lo que dicen las reglas del colegio. Fui, hablé con la directora, con la inspectora, y bueno, ella siempre amenazándome que si iba al Ministerio de Educación que fuera, que no iba a lograr nada, porque era una sola contra toda la, todas las profesoras.

ENTREVISTADOR: ¿Qué escuela era eso, si se puede saber?

ROSA: La D415... ¿cómo que se llama ésa? Benjamin Franklin. Entonces ya de ahí, después la echaron ahí, la tuve en el Amanda Labarca, también casi por las mismas cosas, ya después opté por el colegio que era particular subvencionado”. (Entrevista 6.1., 14-19).

El relato de Rosa muestra las experiencias de abuso de autoridad y maltrato físico que enfrentó por una de sus hijas, Gretel, debido a su condición de *demasiado hiperactiva*. Ser hiperactiva en este caso altera la administración del tiempo que tienen las escuelas: el tiempo en este espacio es representado como una sincronización social, es decir, hay un tiempo para hacer las tareas y distintas actividades. Los niños diagnosticados con TDAH son presentados en los relatos como alterando esta sincronía, y por tanto, es reflejado como un problema de conducta: en el caso de Gretel, la madre menciona que *“era muy rápida, en todo era muy acelerada”* – una metáfora que asemeja a los niños con objetos móviles - y esto implicaba por lo tanto que *“entonces los otros colegios no la soportaban”*.

En segmentos de este relato no hay diferenciación entre docentes y escuela: para Rosa, la recurrencia de los docentes posibilitan finalmente personalizar a las escuelas como ejecutores de acciones que van en contra de los niños diagnosticados. Este desplazamiento permite justamente que en el discurso, las escuelas son las que *“no soportan”* a los niños con TDAH: en este caso, estamos ante la presencia de una reacción, de tipo afectivo. Podríamos agregar ante esto, entonces, que como reacciones afectivas, puede guiar a un cierto tipo de prácticas que no son esperables dentro de lo racional por las familias.

En este punto, Rosa menciona el maltrato al que su hija Gretel se ve enfrentada, representada discursivamente como una consecuencia de las reacciones antes mencionadas: “*en un colegio la amarraban así en la silla (indicando las manos) y los pies, para que ella se pudiera estar tranquila*”. En contraste a los medios tradicionales para mantener el control social, el TDAH plantea una ruptura con esos métodos: inclusive, la medicación, que para las familias representa la forma más radical de mantener el control, no siempre opera con los efectos que se espera en las escuelas.

¿Cómo responde un niño a estas prácticas de control? En este caso, Gretel como niña hiperactiva, también es representada por la madre con algunas cualidades que justifican su accionar, “*como ella era en ese sentido muy rabiosa*”. Por lo tanto, su reacción de rabia se convierte en parte de su identidad, rabiosa. Esto justifica que en un momento en que la amarran, “*ella se zafó como pudo, agarró un escobillón y con el escobillón le pegó a la profesora. Porque ella le decía que no era animal para que la tratara así*”.

No obstante el reclamo de la madre, la directora y los docentes restan gravedad y amparan la conducta de amarrar manos y pies, ya que Rosa al dirigirse al Ministerio de Educación, es advertida que los profesores actúan en bloque. Esto, ya que “*no iba a lograr nada, porque era una sola contra toda la, todas las profesoras*”. Esta declaración por parte de los actores de la escuela muestra a través de un acto semiótico-declarativo que juega al poder relativo de cada uno de los actores involucrados: “*la directora, la inspectora... siempre ella amenazándome*”. Mientras la escuela funciona en este caso análogo a un poder corporativo, la madre y su hija se presentan como actores en desigualdad de condiciones para enfrentar las arbitrariedades. Más aún, el apelar a instancias formales externas a los establecimientos se representa como una acción deslegitimada por parte de las propias escuelas, y que eventualmente no tendría efectos positivos para la familia.

Finalmente, este relato muestra un tránsito por distintos lugares. Pues, a Gretel “*la echaron de ahí*”, de la escuela municipal en la que se encontraba. Más aún, su trayectoria escolar está marcada por “*casi las mismas cosas*” en la escuela Amanda Labarca, el establecimiento que valorativamente es degradado por todas las otras familias – es la escuela de la población Mapocho, “*a donde van los narcos*” (entrevista 4.1.) -. Por tanto, si bien las escuelas particulares subvencionadas son representadas como establecimientos que disuaden de

acceder a ellas por el copago o por los antecedentes familiares y conductuales de los estudiantes, las escuelas municipales también despliegan procesos de exclusión, aunque éstos se reflejan durante la permanencia de los estudiantes diagnosticados con TDAH.

Por otra parte, en el caso de los niños, surgen también cuestionamientos respecto al uso de las pastillas. Así, la principal es de una actitud de aceptación reluctante a la medicación: es decir, la aceptan pero a la vez rechazan la medicación, por lo cual es la fuerza de la autoridad – médica o educativa – la que sostiene la posibilidad de la ingesta de psicofármacos. El ideal de la autenticidad parece coincidir bien como una forma de rechazo a las pastillas: los niños, por naturaleza, son de una forma que la medicación intenta aplacar o transformar.

En el siguiente extracto se refleja esta tensión:

“O sea no me trataban, me decían que tenía, que em, que em tomar pastillas, porque era muy hiperventilado en ese instante. Somos niños, no nos pueden hacer, no nos pueden moldear de otra forma, nosotros actuamos como queremos” (1.3)

En este apartado, se reflejan algunos aspectos respecto al posicionamiento: el niño alude a la figura de los docentes – que aparece como trasfondo, implícito en el discurso – respecto a quiénes son los que pujan por medicación. Así, *“o sea no me trataban, me decían que tenía, que... tomar pastilla”*, refleja una situación en la cual el niño pone en plural – pues son varios – quienes le “decían” que debía tomar la pastilla. Esto, ya que en el tiempo de la presión por medicamentos, surgía a partir del comportamiento *“hiperventilado”*, el cual dado el escenario en el que se sitúa el discurso, alude a dicha conducta dentro del contexto escolar.

El posicionamiento del niño, por otra parte, muestra cómo hay un discurso de afirmación de la niñez, en tanto ser niño implica que *“actuamos como queremos”*. Lo llamativo de este discurso es que el niño en cuestión no apela a su singularidad como niño, sino que más bien alude a un colectivo de niños: el discurso expresivista se muestra con toda la fuerza en la medida en que, en la medida en que se adscriben a ser niños, el actuar según la voluntad refleja una situación con ciertos grados de libertad. La tensión del discurso, en tanto, se sitúa que la voluntad se opone al moldeamiento a través de la pastilla.

El niño como actor en cuestión se plantea en primera persona. Primero, describe una situación respecto a la cual la acción debería haber recaído en él – tomar la pastilla -. Sin

embargo, en un segundo momento, la apelación a connotaciones ético-valórica de la niñez – la acción guiada por la voluntad – muestra también una posición reflexiva y crítica respecto a dicha acción. Demás está señalar que el mismo posicionamiento discursivo de “*ser niño*” se nos presenta como un acto de resistencia ante la compulsión de medicar.

Los niños y el comportamiento en la escuela: el dominio de sí

La sospecha o diagnóstico de TDAH en el establecimiento, como se ha observado, es señalado en relación estrecha con el comportamiento al interior de las escuelas. No sólo para el apoderado es un tópico relevante: los niños entrevistados también reportan aspectos similares en torno a la conducta.

Por todo lo anterior, aquellos niños que han pasado de regímenes más puramente orientados hacia la disciplina estricta, distinguen entre los distintos tipos de escuela. Así por ejemplo, uno de ellos menciona:

“entonces aquí en el Rubén Darío no me anotan por pararme, me dan una oportunidad, dos, tres oportunidades, cuatro oportunidades, todas las oportunidades que te den” (1.3)

Uno de los primeros aspectos que llaman la atención del discurso son los marcadores textuales que resaltan la comparación: antes la disciplina era mucho más estricta respecto al comportamiento. En la nueva escuela, a partir de “*entonces*”, refleja cuáles son las diferencias respecto a las posibilidades de manifestar su propio comportamiento.

En este punto, sin embargo, advertimos una continuidad respecto a los comportamientos que eventualmente pueden ser sancionados. Pues, “*no me anotan por pararme*”, aunque a renglón seguido, Nicolás menciona que podría ser eventualmente, pero son cuestiones de “*oportunidades*”, “*una... dos, tres... cuatro... todas las oportunidades que te den*”. Es decir, una escuela que el mismo niño y su madre ha definido que es distinta ya que es “*integradora*”, a la vez muestra que hay aspectos que son comunes respecto a la disciplina: la “*anotación*” convive, pero su forma de abordaje es distinta.

El concepto de oportunidad, en este caso, implica dos aspectos. Por una parte, muestra que determinados comportamientos tienden a ser frecuentes en los niños – aspectos que en el

caso de Nicolás tendían a manifestarse en el anterior colegio con sanciones por consiguiente -. Por otra, ya que estas conductas son igualmente parte del repertorio de la disciplina, el concepto de oportunidad marca un quiebre entre lo permitido y lo no tolerable, a partir del comportamiento posterior del niño: la oportunidad es puesto como posibilidad de comportarse de otra forma, la cual debe ser concedida por la autoridad.

El discurso señalado tiene una valoración distintiva en la medida en que está extraído de una escuela que se define como “inclusiva” y que así también es catalogada por las familias y profesionales de salud mental con los cuales conversamos en el trabajo de campo. Los niños no dejan de tener un rol de subordinación ante la escuela como autoridad: esto, visto en que la acción de otros recae sobre él. Sin embargo, también conviven formas en las cuales existe más flexibilidad para la actuación de los sujetos con TDAH, lo cual es valorado por los mismos niños.

Las pautas de comportamiento esperables dentro del establecimiento abarcan distintos aspectos, también para los niños. Las reacciones y acciones esperadas pueden ser conductuales, pero también aquéllas de tipo racional cognitivo. Entre éstas, y propio de las características descritas en el diagnóstico o que otros presumen que son parte de, éstas abarcan desde la atención/concentración hasta la impulsividad y agresividad.

¿Cómo se puede, a partir de lo anterior, relevar el buen comportamiento por parte de los niños? En este segmento, Jonathan explica cuál es la manera que ha podido “mejorar” lo que “antes como que no iba muy bien”:

“ENTREVISTADORA: ya. Este año parece que has ido superando cosas, que antes como que no iban muy bien, como el tema con los profesores y con los compañeros de cosas. ¿Y cómo lo has ido mejorando?”

JONATHAN: así poniendo atención, pensar antes de actuar parece” (3.3.)

En el segmento extraído, al ser consultado respecto a cómo ha ido “*superando cosas*”, “*mejorando*” en vista de su cambio de conducta, Jonathan describe dos acciones: “*poniendo atención*” y “*pensar antes de actuar*”, aun cuando denota que no hay una certeza que exactamente se pueda deber a esto – “*parece*”. Ambas acciones omiten el propósito de las acciones, es decir, no hay un complemento que indique exactamente a qué se debe prestar atención, ni tampoco ante qué hay que pensar antes de actuar: esto puede ser entendido a

partir del contexto de enunciación, en el cual se refiere a la experiencia escolar y por lo tanto, podría suponerse que se refiere a que estas acciones se dan en el establecimiento. Sin embargo, al no haber objeto o complemento sobre el que recae la acción, importa expresar más la acción, los procedimientos a seguirse que el propósito de dichas acciones: de esta manera, la acción es valorada en sí misma más que su efecto u objetivo.

Este procedimentalismo de la acción no implica en modo alguno un actuar mecánico conductual. Antes bien, las acciones reseñadas por Jonathan están vinculadas a la dimensión cognitiva de la acción: la “*atención*” y “*pensar antes de actuar*”. Este segundo acto nos parece interesante de analizar, ya que va en la línea con lo planteado con el discurso psi que releva la capacidad de autorregulación a través de la razón; por otra, también implica una valoración moral, pues la superación y la mejoría está mediada por el uso de la racionalidad al servicio de la acción: uno de los núcleos problemáticos para el niño es, entonces, actuar sin pensar. Nuevamente, no importa el contexto espacio temporal – más allá que sea el espacio escolar – ni tampoco la frecuencia y objeto sobre el cual la acción debiese ser racionalizada: simplemente, ésta debe hacerse siempre de esta manera.

Los niños y su permanencia en la escuela: relaciones interpersonales

Para los niños, la vivencia en la escuela está mediada en gran medida por las relaciones interpersonales que ellos establecen con sus otros significativos. En particular, la relación con los compañeros y con los profesores juega un rol fundamental a partir de la evaluación que ellos tienen de la escuela.

Parte de los discursos que aluden a la experiencia educativa en los establecimientos en los que se encuentran ponen el acento en la dimensión del comportamiento de los niños y en las acciones y reacciones que los actores educativos tienen respecto a este punto. Así, Jonathan cuando evalúa a sus relaciones en la escuela señala:

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo es la relación con los profesores o las profesoras?

JONATHAN: uhm... más o menos

JONATHAN: Cuéntame más

JONATHAN: porque antes yo cuando empecé el año, empecé a contestarle, no quería hacerles caso, a veces me salía de la sala. Y ahora no, ahora me he tratado de portar bien.

ENTREVISTADORA: ¿y qué te dicen los profesores cuando, ehm... ahora que te portas bien? ¿Han notado eso?

JONATHAN: sí

ENTREVISTADORA: ¿qué te dicen?

JONATHAN: me felicitan o me ponen una anotación positiva en el libro (3.3.)

En este discurso se aprecia que la valoración, o la tonalidad afectiva de la relación profesor – estudiante está en estrecha vinculación a las acciones de los niños respectivas. Por eso, a la pregunta sobre la relación, Jonathan responde dubitativamente “*uhm, más o menos*”. Por cierto, el establecimiento de una práctica vincular en este caso muestra que son sus conductas las que evidencian en cierta medida una connotación negativa.

En el ejemplo anterior, Jonathan no refieren de forma espontánea las razones que provocan estas acciones – “*empecé a contestarle... a veces me salía de la sala*” – y reacciones – “*no quería hacerles caso*” -. Las acciones descritas, sin embargo, son situadas en un continuo temporal: es decir, en este caso Jonathan muestra que las relaciones guardan un cierto valor contingente a la situación o al tiempo en que éstas se manifiestan. La acción de los docentes queda omitida en este ejemplo: para los niños, una buena o mala relación parece ser mucho más dependiente respecto a cómo ellos responden a las expectativas.

Lo anterior queda explicitado a renglón seguido de lo anterior. Jonathan es ilustrativo “*ahora me he tratado de portar bien*”. Es decir, una buena o mala relación pasa por lo que el niño haga o deje de hacer. Éste es un buen ejemplo que muestra que las acciones para establecer una buena o mala relación no dependen necesariamente de los actos de los profesores, sino de lo que el mismo niño haga o deje de hacer. En efecto, las acciones de los docentes quedan omitidas y aún así, es un actor de alto estatus o no sólo desde un punto de vista de verticalidad administrativa en su jerarquía de profesor, sino que también en tanto que es visualizado como un sujeto que no debe hacer nada para mejorar la relación.

Al contrario, las buenas relaciones son gestionadas por los propios niños. Así Jonathan menciona que “*ahora me he tratado de portar bien*”. El juicio social que conlleva portarse

bien implica, por consiguiente, amerita un acto de connotación valorativa – “*me felicitan*” – o bien se traduce en un registro de las acciones positivas – “*me ponen una anotación positiva en el libro*” -.

Tema 3: la medicalización de la niñez en la escuela

En este apartado analizamos las particularidades a las que se ven enfrentadas las familias de niños diagnosticados con TDAH. Principalmente, en los distintos relatos identificamos discursos que están vinculados al proceso mismo de diagnóstico y las tensiones y oposiciones que esto significa para las familias, a las distintas alternativas de tratamiento. Más que dar cuenta sólo de la práctica del diagnóstico/tratamiento, este eje nos parece relevante en la medida en que no es ajeno a las prácticas de elección y permanencia en escuela.

Respecto a lo último, de todas las familias entrevistadas, sólo la familia de Jonathan – en rigor, la madre – fue por cuenta propia, sin mediar la escuela en el proceso de diagnóstico. No obstante, en el tratamiento, la escuela ha estado presente, y en momentos ha presionado para la continuidad del tratamiento farmacológico. El resto de las familias, todas fueron diagnosticadas a partir de la derivación explícita o de las presiones de las escuelas para que los niños fueran atendidos por algún profesional de salud mental.

Las familias declaran que, aunque sus hijos habían manifestado tempranamente algunos rasgos distintivos en relación a la conducta o al desarrollo cognitivo, sólo una vez ingresado a la escuela estos rasgos se volvieron problemáticos. Inclusive, tal como hemos señalado anteriormente, aunque los jardines infantiles o en los niveles de prekínder y kínder ya instalan la vigilancia respecto al comportamiento de los niños, las familias no reportan la presión de tener que llevar a sus hijos a tratamiento por diagnósticos de la conducta. Sólo la familia de Isabella refiere que en un jardín infantil instaron a que la niña asistiera a un establecimiento de educación especial por la “*agresividad*”, pero que finalmente no cursó debido al propio señalamiento de una escuela especial de que ella debía asistir a una escuela regular.

En las prácticas identificadas que conducen al diagnóstico y tratamiento, los profesores y directivos son señalados como los promotores de la medicalización de los comportamientos

de los niños. En algunos relatos, estos actores son aludidos como los primeros que sugieren la evaluación y tratamiento, a fin de confirmar la sospecha diagnóstica: así, los profesores se convierten en pre-diagnosticadores; en otros, los directivos y profesores condicionan la matrícula a un tratamiento para el TDAH – el que en todos los casos que así se presenta incluye a los profesionales que prescriben psicofármacos -.

Por su parte, las familias manifiestan aprehensiones respecto al diagnóstico y tratamiento. Algunos de los discursos se apoyan en la idea de infancia como un periodo en el cual son esperables el tipo de comportamientos que las escuelas rechazan como normales; en este sentido, hay una crítica hacia la escolarización académica excesiva; en otros, se manifiestan críticos respecto a la tolerancia de los educadores en torno a los comportamientos esperables.

Aún un tópico patente se relaciona en particular con la medicación indicada para el diagnóstico de TDAH, cuyo punto más polémico es respecto que representa “*drogar a los niños*”, y los efectos secundarios que la medicación provoca en algunos de los niños. Cuando algunas de las familias aceptan la medicación, a menudo la eufemizan con la analogía a que “*son iguales a las vitaminas*” o es como “*tener diabetes*”, una estrategia que investigadores sobre la expansión del TDAH en Latinoamérica identificaron con el marketing de las compañías farmacéuticas y grupos de presión a favor del tratamiento psicoestimulante en niños – psiquiatras, neurólogos y asociaciones promotoras del TDAH – (Schwartz, 2016).

De la escuela al “consultorio”

Las familias señalan cómo se genera el recorrido de la “derivación”, es decir, las acciones desplegadas por parte de las escuelas para que los niños sean atendidos en los “consultorios” – CESFAM - y COSAM o bien, de manera particular con neurólogos y psiquiatras. Tal como se muestra en el siguiente relato, las conductas que conllevan a la derivación son aquellas que se manifiestan en el establecimiento y que son consideradas parte de la entidad TDAH. En cambio, hay escasa relevancia al comportamiento de los niños en el hogar en esta parte del proceso:

“DIANA: Del colegio, el colegio no me acuerdo en qué curso, le mentaría el curso, no sé si fue en cuarto o en quinto, no cuarto en tercero que del colegio a mí me dijeron que este niño tenía que ser derivado, en ese tiempo al COSAM de San Luis, porque él no concentraba en clases, molestaba no

dejaba que nadie se concentrara, miraba una mosca, entonces del colegio a mí me dijeron que tenía que llevarlo y ahí yo lo llevé y le descubrieron todo...

ESTEFANÍA: En ese tiempo tuvieron que llevarlo al consultorio porque ya en ese tiempo ya era la actitud distinta.

DIANA: Si ya en el consultorio se empezó a atender y del consultorio lo mandaron al COSAM..."
(Entrevista 4.1., 105-107)

En este fragmento se muestra cómo opera en Miguel la práctica del diagnóstico de déficit atencional. En particular, se enuncian acciones y reacciones que no son esperables en el contexto de clases. Por una parte, un niño puede entrar en sospecha si molesta o no deja que nadie se concentre, ambas acciones que comportan significados (acciones semióticas): en particular, "*molestar*" se muestra como una categoría genérica que no tiene un complemento sobre qué actor recae el acto; por otra parte.

Por otra parte, las reacciones de los niños también pueden ser parte de la primera pesquisa para ser "derivado" a una institución de salud mental. En particular, no concentrarse en clases designa la imposibilidad de sostener un proceso cognitivo perceptual que es requerido en el espacio escolar. Sin embargo, esta reacción sólo remite al espacio en el cual se debe situar, mas no especifica a qué en particular se debe atender.

Por otra parte, la metáfora de "*vuela una mosca*" y sus variantes "*mirar*", "*pasar*", etc, emerge como un concepto recurrente en las distintas entrevistas. El mirar una mosca de Miguel denota prestar atención a algo que pasa y que no debiera ser parte de la situación de clase. Esta metáfora es significativa en tanto denota la irrelevancia de la acción, es sólo un acto reactivo, aparentemente sin sentido, sin objeto significativo. Aún más, otros discursos asociados a la metáfora aún más restan al sujeto y su reacción, limitándose al vuelo de la mosca.

La hermana de Miguel, por otra parte, agrega el carácter temporal de los comportamientos y reacciones de Miguel "*porque ya en ese tiempo ya era la actitud distinta*". Nuevamente, además, se refuerza que la sospecha del diagnóstico se engloba en actitudes y reacciones más que sólo en hechos puntuales. En el discurso, estas actitudes parecen ser observables, y por lo mismo, "*ya era la actitud distinta*" comporta una cierta objetivación de las reacciones, al ser mencionadas de forma impersonal, además de poder apreciar la temporalidad de su aparición.

Este inventario de características indican, finalmente, que se reúnen las características para que, con fuerza prescriptiva, el colegio "*le diga*" a Diana que "*este niño tenía que ser derivado*". Por una parte, desde el discurso de la madre se desprende que su hijo es aludido a una referencia genérica como "este niño", el cual, a la vez que marca distancia con el adjetivo demostrativo "este", por otra parte, Miguel es parte de otros niños que deben ser derivados: el diminutivo de "niño", por otra parte, sugiere también cómo en el discurso se designa como inferior a otros actores.

La madre, en este caso, también aparece representada a sí misma como en inferioridad de poder en relación al "*colegio*", ya que no es parte de la decisión "*llevarlo*" o no al Centro de Salud Mental, sino que es algo que le han dicho que "*tenía que hacer*". De acuerdo a Van Leeuwen (2008), la acción de "*llevar*" puede ser comprendida como una transacción de tipo instrumental, en tanto representan a la gente como intercambiable con objetos y, por esto mismo, la presencia de la instrumentalización son comunes en textos en que implican algún grado de burocratización.

Un segundo momento de la derivación consiste en llevarlo al CESFAM, que se convierte en una instancia de paso desde donde fue "*mandado*" al COSAM. Lo notorio de este discurso es que hay al menos tres actores-instituciones involucradas en la práctica de la derivación: la escuela, que detecta y manda a un dispositivo de atención de salud mental, el CESFAM y, por último, al COSAM. Pese a que la escuela detecta, son las instituciones de salud las que finalmente objetivan el diagnóstico, ya que como señala Diana, "*le descubrieron todo*" lo que para el colegio era un repertorio de conductas y reacciones.

Los diagnósticos comienzan tempranamente. En algunos casos las sospechas parecen remontarse a la etapa de preescolar. Sin embargo, las formas y los usos de esos procedimientos son distintos. Mientras que señalábamos anteriormente cómo los jardines infantiles son espacios para el trabajo maternal y emocional de las educadoras ("*cariñosas las tías*, "*lo querían harto*"), el colegio es el espacio de la normalización.

Dado que hay una norma, no todos los niños se encuentran incluidos en esa categorización. Para el caso de los niños con TDAH, y como ya lo hemos adelantado, hay una sospecha inicial respecto al comportamiento que éstos experimentan en la situación de sala de clases. El escenario es relevante, puesto que toda vez que aunque a veces – y sólo en ocasiones - las

conductas son problematizadas en el hogar, es en el escenario del establecimiento educacional en el cual se inicia el circuito del etiquetamiento y diagnóstico del TDAH.

En el ejemplo a continuación, Claudia explica cómo tuvo que afrontar la presión de una escuela anterior a la que asistía su hijo Nicolás, a propósito de ciertas conductas que no eran esperables en sala de clases:

CLAUDIA: Nada, que lo llevara al médico, porque él estaba enfermo (...) Que lo llevara al psicólogo me dijeron, no, al neurólogo, que lo llevara al médico en realidad. Entonces un día yo dije a la profesora que 'para qué iba a ir médico si el Nicolás está sano' y 'no' me dijo 'no, lo que pasa es que es para que lo evalúen porque no era normal', entonces ahí como que los puteaba porque no me parecían sus aptitudes, yo una vez le dije a la profesora que si ella en su ramo había estudiado psicología, oh, yo soy barsa, ¿verdad?, es que ellos creen que porque uno es apoderado, los apoderados de antes eran más ignorantes, nosotros somos otra generación, más metido en la volá más culto, leímos más, nos informamos más, ¿cachai?, entonces yo le dije a la profe yo encuentro que usted no tiene tolerancia con mi cabro. Entonces era como que todo el rato tenía que estar lidiando situaciones con el Nicolás que a mí me parecían de lo más normal, porque yo era chica y en la escuela (risa) yo hacía puras tonteras, me mandaban a llamar al apoderado sí, pero a mi mamá nunca le dijeron que yo era enferma y me llevara al médico, me acuerdo que una vez me escondí dentro del estante y me pilló la profesora en clases cachai ya era grandota iba en sexto, entonces tienen de donde venir los cabros hay genes, hay cosas que se traspasan. (Entrevista 1.1, 78)

En la cita anterior destacamos cómo en el discurso se instala la polaridad normalidad/enfermedad. Estar fuera de la norma implica que los niños deben transitar por un circuito que implica asumir que hay una sospecha de enfermedad: “no, lo que pasa es que es para que lo evalúen porque no era norma”. Aun cuando el diagnóstico se pone “entre paréntesis” – pues hay que evaluarlo -, la profesora ha clasificado a Nicolás fuera de la norma.

Este extracto muestra la complejidad de estas nominaciones. Otros entrevistados asumen que deben conducir a sus hijos hacia profesionales que evalúen la condición de “enfermo”. En esta cita, en cambio, Claudia se muestra reluctante a que a su hijo lo clasifiquen. En este sentido, refleja un cambio respecto a qué significa ser apoderado hoy en día: “es que ellos creen que porque uno es apoderado, los apoderados de antes eran más ignorantes, nosotros somos otra generación, más metido en la volá más culto, leímos más, nos informamos más, ¿cachai?”. La polaridad entre “apoderados de antes-ignorantes”/apoderados de esta generación-más metido en la volada, más culto, leímos más, nos informamos más” refleja que el poder ejercido por los docentes se debería, al menos en parte, a la tradición en que sólo los profesores detentaban el conocimiento. Como consecuencia, una de las formas de oponerse a un ejercicio unilateral del poder es el conocimiento distribuido en los apoderados,

lo que brinda una posibilidad de resistencia: *“yo una vez le dije a la profesora que si ella en su ramo había estudiado psicología, oh, yo soy barsa”*.

Por otra parte, este relato muestra la presencia de un conjunto de profesionales que intervienen en el tratamiento: psicólogo, neurólogo, médico. Éstos son los personajes que pueden confirmar la enfermedad, o no-ser-normal de los niños, y son validados por los actores que trabajan en la escuela (docentes – directivos).

No obstante, en el relato se aprecia que más que una negación de los comportamientos considerados como problemáticos – o en este caso, las conductas que conducen a enjuiciar a los niños como enfermos -, lo que se muestra como distintivo por parte de Claudia es la valoración de los comportamientos. Así, ella manifiesta que *“me mandaban a llamar al apoderado sí, pero a mi mama nunca le dijeron que yo era enferma y me llevara al médico”*, lo cual muestra que el comportamiento como un problema de salud mental es un asunto que se presenta como novedoso. Y en tanto valoración, también parte del discurso de la biologización de la conducta está presente en esta apoderada, sólo que es interpretado de otras formas: *“entonces tienen de donde venir los cabros hay genes, hay cosas que se traspasan”*. Este último punto es relevante, ya que muestra cómo las explicaciones neurocientíficas y biologicistas en general han sido asimiladas por las familias. Más adelante, en el apartado de qué significa tener TDAH para las familias daremos cuenta en detalle respecto a cómo las familias recontextualizan el TDAH y por extensión, las explicaciones “somáticas” de la conducta.

Los niños, por otra parte, entienden que su ingreso a los dispositivos de salud mental se debe al diagnóstico de TDAH o su denominación equivalente de “déficit atencional”. Sin embargo, los discursos asociados a este diagnóstico por parte de los niños refieren una recontextualización que opera sobre aspectos que poseen una carga moral negativa.

En el extracto siguiente se muestra esta posición al respecto:

ENTREVISTADORA: ¿y tú sabes, o te haces alguna idea de por qué vas para allá?

IGNACIO: porque tengo déficit atencional

ENTREVISTADORA: ya

IGNACIO: y me ayuda a sacar algo escondido que tengo, o algo malo, me ayuda a sacarlo (8.3)

Ante la pregunta de la entrevistadora respecto a “*por qué vas para allá*” en relación a COSAM, Ignacio señala “*porque tengo déficit atencional*”. Tal como lo hemos reseñado anteriormente, el déficit atencional es investido de cualidades que lo convierten en una entidad, en un diagnóstico con existencia propia. El déficit atencional para Ignacio, es algo que él tiene: la categoría diagnóstica adopta una materialidad de sustancia, a la manera de las metáforas ontológicas antes reseñadas.

Al respecto, para complementar su respuesta, Ignacio apela a que ir al COSAM es una relación de “*ayuda*” para sacar “*algo escondido que tengo*” o “*algo malo*”. De esta manera, el discurso de la salud mental para ellos es posicionado a partir de algo que los niños portan y que otros pueden colaborar en “*sacarlo*”. Tanto el hecho que esté posicionado en el “*adentro*” del niño como el hecho que sea “*algo escondido*”, sin definir qué es exactamente, dan un carácter difuso a aquello que portan. Sin embargo, eso que está adentro, sea algo escondido o “*algo malo*”, revela el carácter moral del diagnóstico y su identificación: Ignacio no verbaliza en este momento ni en otro de la entrevista qué es exactamente lo escondido de ese algo, pero sí lo puede catalogar como algo que es valorativamente malo.

El “circuito” de la información

Un aspecto importante en la práctica de diagnóstico consiste en saber cuál es la información que se utiliza para fundamentar la evaluación. Las familias reportaron que junto con ser derivadas al CESFAM que las escuelas envían informes en los cuales se describe el comportamiento de los niños en el establecimiento. Así, en este ejemplo, Elisa – madre de Jonathan - relata:

ELISA: ... Yo al Jonathan igual tengo una profesora, hace como tres años atrás, y ella póngale era todos los días, si no me veía me mandaba una anotación, o me esperaba en la puerta, así de antipática. Y después los otros profesores me decían que ‘no, que el Jonathan no era así’, ‘digamos que es un cabro chico de nueve años’, nueve años tenía, que con todos los remedios que se tomó si llegaba aquí andaba con pura cara de tonto, entonces qué, qué le iba a hacer. Yo en ese sentido no creo, porque póngale todos los otros profesores de las otras materias me decían ‘qué le pasa al Jonathan, porque quedaba como pegado’. Y yo le hice, yo le dije, porque estaba, porque esa profesora mandó un informe muy cuático al COSAM, que yo lo abrí, yo lo manoseé, y me puse a leerlo, igual me dio pena, porque muchas cosas que no eran así. Entonces...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo qué cosas?

ELISA: No sé, como que el Jonathan le echaba garabatos, que el Jonathan era atrevido y que aquí qué allá, y yo sé que no, porque todos los años, porque sí yo reconozco he tenido el mismo problema que he tenido con mi hija, que cuando no estaba con remedios, que él pasaba una mosca y se distraía, o de repente molestaba a sus compañeros, pero así en forma ingenua, no en forma mala. Y no sé pos, como que el Jonathan más que como que era el niño problema en la sala. Y ahí ya al Jonathan le aumentaron, le dieron mucho remedio, le aumentaron la dosis. (Entrevista 3.2., 10-12)

Éste es un relato que apunta a un control médico respecto a la situación de Jonathan en la escuela. Varios son los actores involucrados: la madre, quien intermedia entre las instituciones de COSAM y la escuela – Abdón Cifuentes -, la profesora de “*hace tres años*”, el resto de los profesores que son nombrados de forma colectiva, los otros compañeros, y el psiquiatra, que en este texto aparece como “trasfondo” – es decir, no es mencionado explícitamente en el texto, pero está presente en el relato (Van Leeuwen, 2008) -.

En éstos, la profesora – que luego en la entrevista añade que es la profesora “jefe” – en su condición de informante, es legitimada como “autoridad personal”, en la cual dicha autoridad proviene de su estatus más que por la cualidad de la persona (Van Leeuwen, 2007). Este tipo de autoridad fue descrita inicialmente por Bernstein en su concepto de “familia posicional” (2003), en el cual una de sus principales características responde a un tipo de socialización y comunicación unipersonal, y por tanto, al ser menos abierta a negociar opciones respecto a la toma de decisiones, este tipo de autoridad reduce el rango de alternativas selección individual de alternativas, funcionando como un sistema cerrado.

En este relato, las descripciones de la profesora no se limitan a las reacciones o acciones de Jonathan – quien aparece como beneficiado en el sentido ya discutido de Van Leeuwen (2008) – sino que da cuenta de una relación preexistente, calificada negativamente, que prefigura la respuesta de la profesora al informe solicitada. Así, Elisa añade: “*y ella póngale era todos los días, si no me veía me mandaba una anotación, o me esperaba en la puerta, así de antipática*”. El recurso a la cita de lo que los otros profesores, espectadores en esta secuencia de acciones, le señalan, sirve para corroborar no una descripción objetiva de parte de la docente, sino una tonalidad afectiva negativa: “*los otros profesores me decían que ‘no, que el Jonathan no era así’, ‘digamos que es un cabro chico de nueve años’.*”

En ese orden de cosas, y pese a la constatación de que Jonathan “*andaba con pura cara de tonto*”, la profesora hace caso omiso. Más aún es validada, sino como única persona para reportar información, como el actor con más peso en el circuito de la derivación/tratamiento:

“porque esa profesora mandó un informe muy cuático al COSAM, que yo lo abrí, yo lo manoseé, y me puse a leerlo, igual me dio pena, porque muchas cosas que no eran así”. La palabra “cuático” acentúa que el contenido del informe es contrario a la posición de la madre al respecto *porque muchas cosas que no eran así*. Además, el extracto refleja el carácter importante y reservado de la información.

También, refleja que las características de los niños con TDAH responden a un tipo en particular de calificación, *“como que el Jonathan más que como que era el niño problema en la sala”*. Este concepto tiene una fuerte carga negativa y, en algunos relatos, es parte causal para que la matrícula no les sea renovada al año siguiente. Esta categoría, en este caso particular, es candidata a convertirse en foco para su abordaje como un problema de salud, y por tanto, es objeto principal de medicalización de la infancia.

Distintos relatos destacan que la entrega de información por parte de actores de la escuela tiene un efecto sobre el tratamiento de los niños. Esto, aún cuando las familias pudieran estar en contra de los reportes que los docentes formulen, la influencia de éstos – y en particular de los profesores “jefe” de curso, a quienes se les solicitaría la información – es parte de las decisiones respecto al curso de la terapia. En este caso en particular, se aprecia que luego de la comunicación al COSAM, *“y ahí ya al Jonathan le aumentaron, le dieron mucho remedio, le aumentaron la dosis”*.

El TDAH como consenso de “expertos” legitimados

Si bien el diagnóstico de TDAH es caracterizado en guías clínicas (v.g., MINSAL, 2008) o bien hay un conjunto de síntomas establecido en manuales utilizados a nivel internacional tales como el DSM-5 y el CIE-10 (APA, 2013; OMS, 1993), tanto las institución escolar, como las vinculadas al campo de la salud recontextualizan las formas en que finalmente se diagnostica y aborda el trastorno. Las familias en este apartado, también representan discursivamente el TDAH y lo “concretizan”.

En este punto, el TDAH es homologado al menos a dos manifestaciones, ambas situadas dentro del espacio escolar. Por una parte, el TDAH es análogo a los problemas de conducta por los cuales sus hijos son caracterizados en el espacio escolar: esto incluye una serie de antecedentes que transitan desde la “baja tolerancia a la frustración”, “la agresividad” y en

qué grado no sólo el niño porta estas cualidades, sino que especialmente cobran relevancia en función a cuánto y cómo causa disrupción al resto de los compañeros.

Por otra parte, una segunda cualidad que se incluye en el diagnóstico se refiere a aspectos cognitivos, cuyo resultado es básicamente que estos niños “no toman atención” en sala de clases; sin embargo, esta cualidad es puesta en tanto una acción no transactiva (Halliday, 2001), pues no queda claro qué es lo que exactamente no se atiende, siendo descrita como una conducta sin propósito. Más bien, se plantean los efectos de esa atención: interrumpir a otros compañeros, descenso en el rendimiento académico; en otros casos, figura como una causa para dar cuenta de rendimientos bajos en asignaturas específicas o pérdida de interés en asistir a la escuela.

“ENTREVISTADOR: ¿Y el Miguel en ese tiempo que estuvo en kínder pre kínder más allá de lo que me acaba de contar cómo fue su adaptación escolar en el Amanda Labarca en ese tiempo? Digo que le decían a usted la profesora, cómo lo veían a él, como fue el...?”

ESTEFANÍA: El colegio ahí era pantalla, porque... es que igual era difícil, mi mamá no podía nunca ir a las reuniones que son como así... de mí tampoco

DIANA: ¿Sabí lo que pasa? Miguel no tenía un mal comportamiento, entonces no era necesidad que yo pasara en el colegio, sí yo iba, ponte tú, me acuerdo a darle la comida como a la una o a retirarlo, entonces yo... por lo que vivía, yo tampoco nunca tuve necesidad de ir a reclamar por algo porque igual era pillo, nunca se dejaba pasar a llevar, se defendía solito de chiquitito, entonces él me contaba lo que pasaba allá.

ESTEFANÍA: aparte la profesora, no era mala profesora oye que tú hijo aquí

DIANA: Lo querían, como que lo cuidaban y eso” (Entrevista 4.1, 63-67)

En este enunciado, se aprecian algunas acciones que se relacionan con la conducta de los niños en el establecimiento. En primer lugar, la acción de portarse bien o mal es nominalizada en el buen o “*mal comportamiento*”, lo que refleja que dichas conductas se convierten en “acciones descritas” que se consideran una cualidad de los sujetos. En este caso, y dado el contexto de la entrevista, hay una noción de que el diagnóstico de déficit atencional podría ser asociado al “*mal comportamiento*”. En síntesis, el buen o mal comportamiento en el contexto de la institución escolar pasan a ser acciones objetivadas y, a la vez, acciones descritas: el buen comportamiento se vuelve una condición de permanecer en la escuela.

Por otra parte, *"pasar en la escuela"* correspondería a una acción metaforizada en la cual indicaría que es la vivencia de las familias cuyos hijos tienen problemas conductuales. Pasar en la escuela implica en este ejemplo un estar recurrente en el establecimiento, lo cual sería esperado por parte de las escuelas. Por otra parte, otra acción enunciada en las familias cuando se presentarían en los comportamientos reflejarían que parte de esta práctica sería la acción semiótica de *"ir a reclamar"*, que en este caso no sería tal, dado que si un niño es "(era pillo)" es una cualidad que impide esto. ¿Qué significa ser pillo en el contexto de una escuela? Para esta familia, comprende *"nunca dejarse pasar a llevar"*, lo cual refleja una acción semiótica constante de *"defenderse solito"* y, además, de mantener la comunicación de lo que ocurría en el colegio a las familias (*"él me contaba lo que pasaba allá"*).

Es aquí donde aparece otro aspecto importante: la acción ser querido o ser cuidado por otros. En este punto, el discurso deja de representar a la escuela como un todo abstracto y se desagrega y particulariza: puntualmente, un actor que ha sido suprimido o mantenido en el trasfondo en los discursos anteriores ahora aparece de manera personalizada, y con un cierto poder: en este caso, para ejercer acciones que benefician a un tercero, en este caso al niño. Por una parte, se asume que uno de los roles de los profesores - o de la profesora en particular - es señalar el comportamiento de los niños, tal como menciona la hija mayor: *"aparte la profesora, no era mala profesora 'oye que tu hijo aquí' "*: ocupar este rol implicaría ser *"una mala profesora"*. Por el contrario, la profesora mencionada es valorada en términos de que, en vez de hacer esto, en cambio, *"lo querían, como que lo cuidaban"*, con lo cual se menciona tácitamente a otros profesores que actuaban de la misma forma.

Tal como señalamos anteriormente, el segundo eje en el cual descansa el diagnóstico de TDAH consiste en la falta de atención, tal como el subtipo identificado en el DSM-5 (APA, 2013). Estas manifestaciones pueden ser englobadas dentro del cuadro clínico aún en ausencia del componente "Hiperactivo-impulsivo". ¿Cómo es recontextualizado esto en el discurso de las familias?

"SILVIA: El Ignacio es lo más tranquilo que hay, es súper tranquilo no molesta en nada a nadie, en la sala de clases es súper calmado súper tranquilito, si puede pasar una mosca y él se va a distraer inmediatamente y aquí en la casa es igual súper tranquilo, entonces igual no se en que parte del déficit atencional estaba él" (Entrevista 8.1., 23)

Este relato de Silvia contrasta los discursos anteriores respecto al ámbito conductual. La madre exhibe una reacción de tipo cognitivo, en la cual duda respecto a si la distracción es parte del “*déficit atencional*”: esto, pues la representación discursiva del TDAH está asociada a causar disrupción en la escuela. Por eso, en el relato de su hijo ella opone “*el Ignacio es lo más tranquilo que hay... no molesta en nada a nadie... es súper calmado, súper tranquil*”o. El énfasis en el *súper* acentúa la perplejidad.

Sólo el rasgo inmediato que relaciona al diagnóstico es la metáfora que persiste en los discursos de las familias para referirse a la “falta de atención”: “*puede pasar una mosca y él se va a distraer inmediatamente*”.

No obstante, otras familias tienen un posicionamiento distinto. Para éstas, el diagnóstico representa una forma de consenso de profesionales para designar un fenómeno.

MARCELA: (risa) ¿Querí que te diga? (risa) pienso que es una huevada, una huevá, un nombre no quiero decir tanto improprio, pero es un nombre... un nombre que inventaron y que no... como que le buscaron... a ver cómo te puedo explicar, a ver, como que un grupo de personas se, se... como que se dedicó a buscarle nombre a algo que es parte natural del ser humano. (Entrevista 1.1.).

Este fragmento expresa la desconfianza de las familias hacia el diagnóstico. En este discurso, refleja al diagnóstico como un consenso para explicar los comportamientos que, de otra forma, serían usuales en las personas: “*como que se dedicó a buscarle nombre a algo que es parte natural del ser humano*”. De esta forma, uno de los discursos sobre el cuestionamiento de los diagnósticos consiste justamente en considerar como parte de la normalidad los comportamientos adosados al TDAH.

En este punto, en la cita reseñada, el TDAH “*es una huevá, es un nombre que inventaron.*” Lo que refleja también es que el TDAH se legitima dentro de una comunidad que etiqueta las conductas que son propias de los seres humanos. De esta manera, este posicionamiento implica que el acto de nominar qué está dentro y qué está afuera de la normalidad es producto de autoridades legitimadas – la autoridad de los expertos – cuya praxis consiste precisamente en “*buscar*”, en “*inventar*”. Esta manera de plantearlo, en cierta medida, circunscribe una práctica revestida de cientificidad. En este caso, no es un discurso que plantea la falsedad de

la observación de las conductas, sino más bien es la valoración que se hace de esas conductas la que es deslegitimada en este caso por la madre – *es una huevada, una huevá* -.

El tratamiento del TDAH

En los dispositivos de salud mental, los niños describen algunos aspectos que ellos consideran son parte del tratamiento en los centros de salud mental. Tres son las instancias de tratamiento que los niños señalan: la medicación, la terapia psicológica – que abarca un trabajo en las reacciones emocionales que ellos pudieran experimentar hasta prácticas cotidianas de rutinas en el hogar – y las terapias alternativas, entre las cuales son mencionadas el yoga y especialmente, las flores de Bach.

Si bien estos discursos no son parte en sí de la elección y permanencia en escuela, nos parece relevante abordarlo, toda vez que refleja cuáles son los aspectos que, una vez derivados de los establecimientos, son finalmente incluidos. Al ser consultado por la valoración que ellos hacen del tratamiento, el cual para todos los niños entrevistados ocurre en el COSAM, uno de ellos señala:

“Entonces yo tenía rabia y quería pegarle a algo, y pa variar por ahí, ahí hice un hoyo yo lo pateé, tenía rabia, y la tía Patricia me dijo ‘tienes que controlar tu ira, no volver a hacer eso’ y me dijo que yo lo repitiera así con los ojos cerrados,’ no volveré a hacerlo’, y no lo volví a hacer (7.3.)

En este relato, aparece cómo uno de los aspectos abordados alude a las emociones de los niños. En este sentido, la rabia aparece como una entidad que hay que controlar, a la manera de una metáfora ontológica (Lakoff y Johnson, 2015) y pudiera ser considerado dentro de un tratamiento debido al componente del comportamiento impulsivo que es descrito en el diagnóstico de TDAH. De tal manera, al convertirse en una entidad – objeto, la rabia de sí mismo – se vuelve eventualmente manejable.

En seguida, respecto a cómo los sujetos son representados, la posición de la terapeuta es significada con una cierta familiaridad que aconseja – *“la tía Patricia me dijo”* -. Más importante aún, y tal como ha sido señalado por distintos entrevistados, tanto adultos como niños, es la relevancia de un discurso que apela al autocontrol y a la gestión de sí mismo por medio de ciertas técnicas/tecnologías del yo. En dicho componente, lo que se observa no es

sólo una cuestión puesta en la voluntad de los niños, sino que en especial, en la existencia de técnicas que permiten controlar la aparición de ciertas consecuencias sancionadas socialmente respecto a la propia conducta.

En último término, el control de las conductas no deseadas – o de las consecuencias de las emociones – implica una sanción moral “*no volver a hacer eso*”. Sin embargo, en el discurso, este componente moral no sólo viene dotado externamente: el niño en este caso debe dotarse de un control de sí y debe internalizar la norma de sí “*no volveré a hacerlo, y no lo volví a hacer*”.

Un segundo aspecto que genera interés respecto a las técnicas psicoterapéuticas, en tanto se refieren a la relación entre el dispositivo de salud mental y la institución escolar, es la mirada del psicólogo – y eventualmente de docentes y otros profesionales – respecto a la intimidad de los niños. Dicha intimidad se escenifica públicamente en el circuito de derivación y tratamiento iniciado por ellos.

Esto último, eventualmente, genera ciertas resistencias en los propios niños, como es manifestado en el siguiente relato:

“Algo por decir, son medio así como decirlo, sin herir a alguien, copuchento o metiche como dice la gente, en preguntarte tantas cosas, cómo te fue en el colegio, cómo te ha ido con tu mamá, eh varias cosas, preguntas que ya se me han olvidado. Como cuando te preguntan, cómo te fue en la prueba, qué preguntas te hicieron, respondiste bien, qué trajiste, algo trajiste, no sé, nota, que nota te sacaste de nuevo” (1.3.)

En el contexto de la situación de la entrevista, este discurso aparece vinculado a la exploración de los aspectos que no gustan o resultan desagradables para los niños. Así, la mención de Nicolás alude justamente a aspectos que tienen que ver con la mirada inquisitiva hacia ellos. En efecto, atendiendo a que mencionarlo puede ser una cuestión sensible – “*son medio así como decirlo, sin herir a nadie*” -, la actitud de “*copuchento o metiche*”: el escrutinio puede abarcar desde aspectos tales como la relación familiar – “*cómo te ha ido con tu mamá*” – o bien a aquéllas que se refieren a aspectos académicos con cierta especificidad – “*cómo te fue en la prueba, qué preguntas te hicieron*” -.

Los niños con TDAH en el caso especial de los terapeutas consideran que “*ir a hablar*” es parte de las principales acciones que implica ir al psicólogo. Y eso, tal como muestra el relato anterior, refleja una cierta incomodidad por parte de él.

Esta narración de los niños está sujeta a una descripción de las actividades que son englobadas dentro de la actitud metiche. En este punto particular, en las acciones descritas los niños no negocian lo que pueden o no decir, sólo son puestos en condición de interrogatorio, que parece ser parte del dispositivo psi. Si en algunos discursos de niños aparece con una valoración positiva la cercanía de los adultos hacia ellos, no es menos cierto que dicha relación pierde aceptación en los niños en la medida en que se transforme en un rendir cuentas de su propia conducta.

En los discursos de las entrevistas con niños, hubo pocas menciones al tratamiento farmacológico de manera espontánea. Hemos señalado anteriormente que el modelo de entrevista fue diseñada considerando no convertir en otro escrutinio la situación misma de preguntas con los niños: por lo tanto, en este aspecto particular, sólo se abordó genéricamente como parte de la conversación la modalidad de tratamiento asumida, respetando y resguardando de ese modo aspectos que pudieran ser constitutivos de sufrimiento por parte de los niños.

Siguiendo esta línea, uno de los niños que mencionó espontáneamente la medicación, señaló

“Estaba con psiquiatra, un día lo probamos no más, pero mi mamá dijo que no” (6.3.)

En este enunciado, Bryan alude a un momento en el cual se encontraba en atención con psiquiatra. Cabe señalar que Bryan y su familia manifestaban aprehensiones con el tratamiento farmacológico, pero debido a las presiones, “*lo probamos*”, es decir, aunque con rechazo, existía la posibilidad de evaluar su resultado.

En el mismo relato, la persona en plural denota que no es el niño en sí el que, pese a ser el actor sobre el cual recae la intervención farmacológica, sino es toda su familia. Más aún, no es él quien finalmente decide continuar o no en este tratamiento, sino que la decisión recae sobre otro “*mi mamá dijo que no*”, lo cual lleva a la pregunta sobre el grado de injerencia que hay sobre el particular.

V. DISCUSIÓN

A partir de los resultados expuestos, consideraremos algunos puntos relevantes que presentan la elección y permanencia de escuela desde la perspectiva de las familias de niños diagnosticados con TDAH. Para esto, discutiremos las categorías antes reseñadas en relación con las investigaciones y los supuestos que presenta la elección de escuela.

Nuestro primer eje de análisis alude a la *elección de escuela*, que transita entre *elegir la escuela deseada*, a la vez que *evitar caer en malas escuelas*. En este caso su evaluación negativa depende mucho más de la seguridad del territorio en que se ubica y la composición del estudiantado, el que es vivido como un peligro para sus hijos. En este eje, apreciamos cómo el supuesto de la utilidad esperada por la provisión educativa, establecido a partir de parámetros “objetivos” como el SIMCE, no se cumple en el caso de los padres. Por el contrario, ninguno de los padres menciona al SIMCE como un parámetro sobre el cual basa su elección. Más que como insumo para la elección – como supone la ortodoxia de la elección de escuela (ver por ejemplo, Sapelli y Torche, 2002; Gallego y Hernando, 2009). En este sentido, el argumento de la calidad vía SIMCE no es una inquietud particular en estos padres.

Asimismo, y en relación a este punto, llama la atención que ninguno de los padres refirió el concepto de “calidad”. En caso de existir elementos para referirse a cuáles son las buenas y malas, estas categorías aluden a la posibilidad de sus hijos de sufrir acoso escolar, a la presencia de “narcos” o hijos de narcos en el territorio, o bien, a la preocupación de la escuela por ayudar los niños diagnosticados con TDAH en su aceptación. Si bien éste es un concepto en disputa a juzgar por algunos actores educativos, y un concepto polisémico y complejo, cabría suponer que podría haber sido considerado un parámetro para la elección de escuela. No obstante, aun cuando los padres comprendieran el concepto de calidad, no es un concepto operativo espontáneo que guíe la búsqueda de escuela.

Nos parece importante en este punto de la discusión poner en juego el concepto de *preferencia*. La política educativa y economistas pro mercado en la Educación, han basado en la noción de la elección como una cuestión de preferencias de los padres, las cuales debieran ser individuales y estables, según la teoría neoclásica del “homo economicus”, pues si no fueran estables para tomar decisiones, entonces el argumento de la elección sobre la

base de la utilidad esperada (supóngase, una mejor educación) se vería debilitado al no poder recurrir a patrones objetivos, que serían los definitorios para una buena o mala escuela. Pero, tal parece que para los padres de niños con TDAH, las preferencias están situadas en la relación con el diagnóstico y, de manera general, con el comportamiento, con lo cual las primeras experiencias de socialización escolar como apoderados producirían efectivamente una modificación de las preferencias: es decir, la buena escuela está condicionada a las necesidades emergentes de los hijos.

En segundo lugar, las preferencias tampoco son una cuestión puramente individual. Una de las razones que explicarían esto se debe a que las preferencias están mediadas por las categorizaciones que las escuelas hacen a los niños con TDAH, por lo tanto, hay un aspecto en que la preferencia es un asunto de negociaciones por restricciones condicionadas ya no sólo por el ingreso económico (como argumentan Alcaíno y Flores, 2012, a propósito del financiamiento compartido que cobran las escuelas), sino también por aspectos que aluden a las características “psicológicas” del estudiantado. Por lo tanto, a partir de acá se desplaza el concepto de buena escuela a aquélla que sea capaz de aceptar a los niños con TDAH y, simultáneamente, prestando el apoyo personalizado que requerirían, desde la perspectiva de los padres, estos estudiantes. Cuando las experiencias de socialización temprana intervienen en las preferencias, se observa por lo tanto que dichas preferencias no son puras por los padres, sino que están mediadas por las instituciones e impactan diferenciadamente pero con relativa homogeneidad para este grupo de padres con TDAH de forma específica: al ser una experiencia común la lucha por mantenerse en escuelas particulares subvencionadas, que brinden apoyo personalizado, las preferencias dejan de ser solamente una cuestión individual y se vuelven al menos, una cuestión grupal.

Lo que emergen, por lo tanto, en la elección de escuela para estos apoderados es que, cuando se elige se elige la escuela que se puede, no la que se quiere. Dado que las escuelas despliegan procesos de admisión que no sólo están situados en el orden de lo económico, sino también en relación con el comportamiento, es difícil hablar de una elección al menos en el sentido libre que supone la instalación del mercado en la Educación. Si el argumento inicial de Friedman (1956) es que los padres, al escoger escuela presionarían para que éstas elevaran su *productividad*, entonces el efecto de la competencia que implicaría esto debiera estar libre

de la selección que las escuelas pudieran ejercer y también, de las barreras de acceso como razones económicas que enfrentarían los apoderados, por ejemplo, al existir el financiamiento compartido. Éste, al menos sería un argumento de los críticos al sistema educativo chileno en este punto (Flores y Carrasco, 2013), señalando el efecto que tienen las prácticas de *descreme* que las escuelas despliegan para elevar su rendimiento (Hsieh y Urquiola, 2003). Lo que agregamos, no obstante, es que hay un proceso que se juega en la postulación – y en la permanencia, cuando los niños con TDAH se encuentran en una escuela que cumpla con los requisitos que los padres consideran para la elección – y que tiene que ver con la negociación de aceptación de la conducta presunta que tendrían dichos estudiantes. Las razones de la elección, por lo tanto, se parecen mucho más a lo que cabría ser denominado como “razones prácticas”, o decisiones basadas en sentido fuerte en la contingencia y las circunstancias. Tácitamente, desde los significados reconstruidos en las entrevistas, quienes escogen son las escuelas, no los padres.

Por otra parte, lo que aparece como más fuerte a partir de los resultados son las razones del descarte de escuelas. Como hemos señalado, algunas investigaciones tanto en Chile (Zamora y Moforte, 2013) como en otros países con regímenes de elección de escuela (Ball y Vincent, 1998; van Zanten, 2007), los padres sí juegan intensamente a evitar que las escuelas disponibles sean las que ellos consideran una mala escuela, es decir, aquéllas en las cuales la composición de su estudiantado afecte la trayectoria futura o bien, en la cual no pueda deshacerse de la cualificación que arrastraría por estar en este tipo de escuelas.

En concreto, una mala escuela para los padres lo representaría aquélla donde la composición del estudiantado no haya sufrido selección (desde la perspectiva de éstos), lo cual incluye estudiantes de menor nivel socioeconómico y que presenten mal comportamiento. Aquí, el relato de los padres se vuelve paradójico: por una parte, éstos se enfrentan constantemente a procesos de selección por conducta, pero por otra, no desean estar con los niños y niñas que podrían ser, en principio, similares a ellos.

Esto podría ser explicado usando el concepto de “distinción” como lo señala Bourdieu (1998): en efecto, estar en un colegio con niños de sectores populares y que presentan problemas conductuales sería lo evitado, no necesariamente la concentración por bajo nivel socioeconómico per se. Bourdieu señala que la distinción no opera sólo como un atributo de

clase en el sentido clásico del término, sino que tiene un impacto diferenciado según la posición que se ocupe en el espacio social, el cual es más complejo que sólo un argumento de clase. Por lo tanto, tampoco es posible hacer una lectura de búsqueda de la homogeneidad. En efecto, los padres entrevistados no se diferencian por la clase social respecto a sus pares que permanecen en establecimientos municipales. Algunos aluden a estrategia de clase al menos basado desde la perspectiva del ingreso socioeconómico: no obstante, nos parece que los padres de niños con TDAH huyen a escuelas con mayor estatus socioeconómico, lo que crearía eventualmente heterogeneidad. Más bien, pareciera que lo que se evita es el tándem de escuelas pobres con estudiantes que presenten cierto tipo de comportamiento, que no parece deseable a los padres. Las escuelas consideradas como “buenas” por los apoderados refuerzan estos atributos, ya que no sólo seleccionan por razones académicas, sino también por razones “sociales” (Dubet, 2011). Parece ser que los distintos tipos de escuela complejizan y agudizan ciertas contradicciones, al estar segregado el estudiantado también por estas clasificaciones conductuales, las cuales, para el caso de la escuela municipal chilena, se volverían un estigma (Erisen, 2008; Hernández y Racizinsky, 2010).

Debido a lo que involucra el diagnóstico, entre las consideraciones de lo que sería una buena escuela, hemos señalado que los padres refieren a colegios que brinden apoyo específico a las necesidades educativas de sus hijos y cuya enseñanza también logre considerar las particularidades que estos apoderados atribuyen a los niños con TDAH. Román (2014) señalaba como una de los atributos que reciben las escuelas particulares subvencionadas justamente la dimensión percibida del apoyo personalizado. Así, entre las características principales, se considera la presencia de psicólogos o psicopedagogos y la aceptación de los niños en su particularidad. Sin embargo, el discurso del apoyo personalizado pareciera ser que es frágil, toda vez que los apoderados señalan permanentemente la posibilidad de que sus hijos sean expulsados de las escuelas justamente por problemas de conducta. De tal manera, podríamos aludir más a un imaginario de la escuela particular subvencionada más que efectivamente a que esto sea corroborado por la trayectoria educativa de las familias de niños con TDAH.

Este último aspecto se relaciona a otra de las categorías reseñadas en los resultados: *la tensión de mantenerse en la escuela siendo considerado sus hijos como un “caso especial”*. Así, la

vivencia de los apoderados en la escuela los pone en el dilema de ser constantemente puestos como niños especiales: esta condición de especiales, es conferida por la escuela más que por cualidades intrínsecas de los niños. Sin embargo, muchas de las familias y los mismos niños terminan aceptando que esto viene de algo que está “adentro” de ellos o que es parte de ellos mismos.

Los “casos especiales” aparecen vinculados a las prácticas de homogeneización que ejerce el dispositivo escolar (Baquero, 2002), más específicamente alude, en este sentido, a las prácticas de homogeneización escolar. Se es caso especial en la medida en que no se ajusta a los parámetros que establece la institución educativa: así, ser un buen estudiante implica no alterar el orden en la sala de clases, responder con resultados académicos, atender en clases, escribir en los cuadernos y ser respetuoso de la autoridad del profesor y los compañeros de clases. Así, los apoderados observan que esto eventualmente es posible para sus hijos, pero requieren más atención y apoyo académico y afectivo, aun cuando dudan del alcance de esto. El tratamiento del TDAH aparece en algunos significados como una opción no necesariamente deseada, pero sí que en último caso puede coadyuvar a estos procesos. Otro tanto, los padres lo ponen en el rol de la escuela y, en algún sentido, también en la responsabilidad de los niños por su propio proceso.

Así mismo, hay un sentido adicional que encierra la narrativa de los casos especiales, llevándolos a considerar también a sus hijos como especiales (Cucchiara, 2013), en tanto su rol de padres. Apreciamos en este sentido un cierto paralelo con lo que Reay y Lucey (2004) y Wilkins (2011) se refieren al discurso de los “hijos como especiales”, lo suficiente para tener que asistir a una escuela pública. Aunque este discurso, en el caso de los autores reseñados, alude a que estos padres conciben a sus hijos con la suficiente destreza para asistir a una escuela pública, la consecuencia emotiva que este discurso implica la que parece ser similar en el caso de los padres entrevistados. Así, la noción de cuidado que los padres desplegarían con sus hijos, y además, la suposición de que en las escuelas municipales se enfrentarían a peligros de los cuales los padres tienen que protegerlos (y por eso constituyen las escuelas descartables, aunque una de las familias ya está en un establecimiento municipal) es parte de un tipo de ejercicio parental en general que pone en el centro la noción de riesgo, ante las cualidades especiales de sus hijos.

Las estrategias que despliegan las familias, tal como hemos señalado, implica al involucramiento parental exigen una participación constante en la escuela. Las entrevistas realizadas exhiben discursos que implican por parte de los padres una identificación de ellos mismos como permanente preocupados por sus hijos.

Nos parece importante reseñar que para las escuelas, la participación de los padres es construida como un elemento mediador de los resultados escolares de los hijos. La misma literatura ha resaltado este rol de los padres en la educación de sus hijos, como una forma de participación en el ámbito educativo (CIDE, 2005). No obstante, pareciera que la participación de los padres como apoyo escolar visible para la institución educativa es la más ampliamente resaltada por las escuelas, aun cuando éste no refleja todas las acciones que despliegan los padres en la relación con sus hijos (Gubbins, 2011).

Apreciamos que los padres de niños con TDAH se enfrentan a un constantemente cuestionamiento y exigencia de las escuelas. Mientras que algunos padres señalan cómo la escuela pone en cuestionamiento el apoyo que los padres le brindan a sus hijos, ellos se perciben a sí mismos como constantemente preocupados. Así, estiman que sus hijos requieren una atención constante, que implica además una presencia permanente en la escuela, sea por conocer del proceso educativo de sus hijos, o bien porque son constantemente citados por sanciones por el comportamiento que enfrentan los niños con TDAH.

De esta forma, los padres observan que ser un buen padre, madre y/o apoderado es aquél que está en supervisión y disposición constante hacia sus hijos, que es citado cuando es requerido por la escuela, y que cumple con asistir a las derivaciones de diagnóstico y tratamiento del déficit atencional. La tesis de un discurso de la “parentalidad helicóptero”, que en principio involucraba una conceptualización anecdótica para aquellos padres que estaban sobreinvolucrados en la vida de sus hijos (LeMoyne y Buchanan, 2011), involucraría esta dimensión en la cual los rasgos sobresalientes son la hiperprotección y control, desplegándose “en picada” cada vez que aparezca alguna amenaza para sus hijos (Mota y Rocha, 2012). Esto, en las entrevistas, es reforzado por la relación continua demandada por la institución escolar.

En relación al rol de los padres en el diagnóstico y la medicación, Singh (2002) señala para el caso estadounidense transformaciones históricas respecto a cómo es tratada la disrupción y el comportamiento de los hijos. Mientras que en el tiempo anterior a la medicación las madres eran consideradas como activas en términos de la crianza de normas y reglas de conducta para sus hijos, hubo una operación del desplazamiento que puso el énfasis en el rol de “buenas madres” que cumplirían éstas al administrar la medicación para los niños con problemas de conducta.

En efecto, una de las primeras consecuencias que aparece en la asociación del TDAH como una categoría diagnóstica que responde a problemas de conducta. Aquí, problemas de conducta como es conceptualizada por los padres aparece en un sentido extenso: en efecto, un problema de conducta puede implicar una variedad de comportamientos activos como molestar a compañeros, faltar el respeto al profesor, alterar el orden de la sala de clases, pero también puede significar no atender en clases, no hacer las tareas, aun cuando no irrumpa explícitamente en el espacio de la sala de clases hacia otros niños o hacia el profesor/a. La inespecificidad del TDAH en este caso es parte de la misma construcción diagnóstica, pero cuyo origen común se sitúa para los padres, en que el escenario en el cual se generarían estas conductas sería en la institución escolar.

Es así entonces que se explica la presión que las escuelas ponen en los padres para el tratamiento: el TDAH sería la manera en la cual los problemas de conducta pueden ser abordados. Esto se explica en la relación que establece el TDAH con la alternativa por excelencia que este diagnóstico propone: la medicación. El Ministerio de Salud (2008) establece, de hecho, que la primera alternativa de tratamiento es justamente la prescripción de metilfenidato que, como hemos señalado, es un derivado de la anfetamina. Los efectos que éste tendría sería justamente disminuir los síntomas relacionados con la hiperactividad y la atención concentrada, considerando que la medicación se otorga en el sistema público durante los días de asistencia a clases: de tal manera, el TDAH no se cura, sino que se controla (Faraone, et al, 2010). Algunos autores se refieren a este fenómeno como la medicalización de la educación (Affonso Moyes y Lima Collares, 2013; Untoiglich, 2014), cuya cualificación es que sería una nueva forma de violencia hacia la infancia, dada la obligatoriedad que ésta asumiría.

A partir de los resultados, observamos que para los padres la medicación presentaría una prescripción fuerte para ellos. En este sentido, algunos de los padres refieren que no someterse al tratamiento de la medicación del TDAH puede implicar la expulsión de los padres. Así, el discurso de la medicación se sostendría en la siguiente cadena de significados: hay niños que presentan problemas de comportamiento, luego tienen TDAH; para tratar el TDAH está la medicación, que ayudaría a resolver estos problemas conductuales; si no se está con medicación, y por lo tanto, persiste el problema, las escuelas excluyen a los estudiantes.

Es importante, eso sí, matizar estas apreciaciones. Los padres entrevistados manifiestan preocupación por los efectos de la medicación en sus hijos. No obstante, las posiciones en este ámbito se pueden reducir desde la obtención de mayor información acerca del metilfenidato, sin por ello invalidarlo como opción, hasta tomar una postura en contra de la medicación. No obstante, en este último caso, la resistencia se ve enfrentada a las presiones de los establecimientos, la cual en las entrevistas realizadas finalmente se impone en relación a los padres. Habría una serie de estrategias que se utilizarían para ello: desde el formato regular de derivación al neurólogo por parte de la escuela, hasta prácticas informales que presionan por la medicación, como conseguir medicación clandestinamente, sin pasar por el conducto regular de una institución de salud hasta mostrar esta práctica como algo “normal”, mostrando quiénes son todos los niños de la escuela reciben farmacoterapia.

Es en este punto, donde aparece un elemento clave. Tanto para los padres que se resignan a la opción, como aquellos que no problematizan las consecuencias del medicamento una vez conocidos aspectos de seguridad del tratamiento, los padres asumen y normalizan el uso de éstos por parte de los niños. Así, el historial de uso abarca al menos dos años. Aun cuando hay relatos de culpa por parte de algunos padres por dar la medicación, se asume como algo que hay que hacer y cuidan que la ingesta de metilfenidato sea tal cual fue prescripto. Hay, por lo tanto, una práctica de disciplinamiento mantenida por la amenaza de la expulsión del espacio escolar. Pero dicha práctica de disciplinamiento es gestionada por los propios padres: son ellos los que dan o entregan la medicación a la escuela para que sea administrada a los niños con TDAH. Puede señalarse que los padres gestionan una práctica de gobierno, en el sentido de Foucault (2004) con el propósito no de mejorar el diagnóstico, sino de ayudar a la

inserción adecuada de los niños según lo prescrito por los establecimientos educativos, así, la medicación opera como una solución naturalizada, aunque los padres la rechazan.

Siguiendo al mismo Foucault, las familias – tanto adultos como niños – se encuentran adosadas a prácticas de gestión de sí mismo. Dichas prácticas son amplias y no sólo refieren al mercado educacional, aunque es uno de los principales ámbitos. El tratamiento para el TDAH no cumple sólo un fin sanitario propiamente tal, sino que inscribe una serie de acciones que implican el control de los niños de sí mismos. No deja de llamar la atención que uno de los tópicos más mencionados por los niños haya sido justamente el control de la rabia, ante la cual el discurso predominante se refería al control de la rabia, mediante técnicas que permitieran mejor la conducción de sí.

VI. CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito conocer los significados que los padres, madres y apoderados de niños con diagnóstico de TDAH le otorgan al proceso de elección y permanencia de escuela. La literatura sobre elección de escuela abunda en consideraciones respecto al impacto que tiene el origen socioeconómico en las restricciones y posibilidades que enfrentarían los padres en el mercado educativo chileno (Alcaíno y Flores, 2012), o bien de la valoración de las razones para escoger escuela, entre las cuales estaría la calidad a través del SIMCE (Sapelli y Torche, 2002).

Lo que nos interesó comprender en el estudio es cómo se experimentaba el proceso de elección de escuela y su permanencia en familias de niños con diagnóstico de TDAH. Buena parte de la discusión sobre la elección de escuela se articula primariamente en la teoría de la elección racional. Pero tal como hemos señalado anteriormente, diversas investigaciones han puesto en duda que este supuesto se cumpla en la práctica (v.g., Zamora y Moforte, 2013; Córdoba, 2012). Aun cuando algunos investigadores han defendido que los padres indirectamente considerarían factores objetivos al momento de la decisión (Gallego y Hernando, 2009), y otros lo sitúan sólo en la relación con el financiamiento compartido o al descreme que operaría en las escuelas (Flores y Carrasco, 2013).

En cambio, la aproximación a estudiar la elección y la permanencia – entendiendo que ambos son procesos relacionados – desde la perspectiva de los padres de niños con diagnóstico de TDAH abre la posibilidad de reconocer otras restricciones y presiones que eventualmente podrían enfrentar los padres para lograr la inserción. De manera general, una hipótesis tácita es que al estratificación y segregación del sistema escolar también se juega en el descreme por la interrupción – que sería el efecto de las características que presentarían los niños con diagnóstico de TDAH – y no tan sólo por el nivel socioeconómico de las familias, aunque lo incluye.

En relación a nuestro primer objetivo, sobre las prácticas de elección previa y permanencia, las familias reportan que la sospecha del diagnóstico es parte de las vivencias que enfrentaron los niños en las escuelas. No obstante, existe un pasado asociado generalmente a la Educación Preescolar en el cual, si estas manifestaciones conductuales aparecían en relación a un

presunto TDAH, la disposición de las educadoras era de acogida. Los niños entrevistados también reafirman a este periodo como uno en el cual mantenían mejores relaciones con los docentes – en este caso las educadoras de los jardines infantiles - .

En función de los resultados y discusión desarrollados anteriormente, es posible advertir que los discursos en torno a la elección de escuela por parte de los padres suelen mostrar una complejidad mayor, que está sujeto a restricciones por las cualidades diferenciales que presentarían los hijos de estas familias. En ese orden de cosas, se observa una valoración positiva de los padres hacia el subsistema escolar particular subvencionado, lo cual es reconocido en otras investigaciones (Córdoba, 2014): no obstante, esta valoración se juega también en la posibilidad de selección que establecen estas escuelas, lo cual es consecuente con la literatura al respecto (por ejemplo, Madero y Madero, 2011 para el caso de las escuelas católicas; McEwan, 2001). Al contrario, el subsistema municipal es considerado como un receptor de estudiantes que son descartados de otras escuelas, o de familias cuya condición social o proveniencia territorial es considerada como riesgosa, lo cual también es consistente con hallazgos cualitativos de otros estudios (Córdoba, 2014; Canales et al, 2016).

Asimismo, apreciamos que las familias con TDAH evitan los establecimientos compuestos por estudiantes caracterizados dentro de la interrupción educativa: problemas conductuales, bajo logro académico o cuyas familias presenten antecedentes delictuales (violencia, narcotráfico). Así, si las escuelas restringen la posibilidad de elección de las familias mediante un efecto de selección por antecedentes de rendimiento y conducta y de descreme por el financiamiento compartido, las familias de los niños entrevistados valoran dicho filtro.

Ane esta paradoja, de validar aquello que los mismos padres padecen, hipotetizamos que un impacto diferencial para estas familias lo marca el propio involucramiento parental en el apoyo de los hijos diagnosticados con TDAH. Así, la diferencia con las otras familias de las cuales se pretende la segregación de estas escuelas particulares subvencionados lo marcaría la diferencia en los “habitus” y valoraciones desplegados en relación a la escuela (Bourdieu, 1997).

Dado que los padres reconocen que estas familias se encuentran en el subsistema municipal, son concebidas como entes receptores de lo que ellos considerarían los “peores estudiantes”,

los padres evitan, por el mismo efecto de estigmatización escolar, caer en este tipo de establecimientos. Los discursos asociados a la parentalidad intensiva de las familias están asociados también a evitar el efecto de contagio de los “otros” niños, hacia sus hijos, ya que por las características conductuales asociadas a los diagnósticos de TDAH, podrían estar propensos a asimilar también los códigos y comportamientos de lo que se quiere evitar.

Así, en relación a nuestro segundo objetivo, referido a conocer las características de las escuelas descartables y elegibles por los padres, se aprecia que los establecimientos educativos municipales son los que las familias activamente evitan, por los motivos antes señalados. En tanto, las escuelas particulares subvencionadas tendrían características asociadas al orden y disciplina (Thieme, 2010), pero no todas serían elegibles para los padres. Esto, porque debido a la experiencia del diagnóstico de sus hijos, valoran en sentido fuerte una aceptación “tal como son”, así como también el aprecio por el apoyo personalizado, el cual se ve como un factor clave en el proceso educativo.

En cuanto a nuestro tercer objetivo, referido a las valoraciones que las familias tienen respecto a las escuelas elegidas, reconocemos una tensión relevante: una vez ingresados los niños con diagnóstico de TDAH a las escuelas que los padres estiman como deseables para sus hijos, tampoco cumplen o lo hacen de forma cabal, al menos en lo referido al apoyo personalizado, por lo cual la valoración se relativiza. Esto, porque las escuelas despliegan llamados fuertes a la homogeneización (Baquero, 2001) y a las prácticas de disciplinamiento, una función en todo caso histórica de las escuelas (Foucault, 1989) pero en las cuales las escuelas particulares tendrían el margen necesario para hacer este ejercicio. Esto provoca, por lo tanto, que los niños con TDAH estén en constante riesgo de ser excluidos del sistema escolar, o bien, deben someterse a dicho disciplinamiento.

Así, la medicación cumple un rol fundamental como regulación de la conducta y de favorecedor del aprendizaje escolar. Algunos han señalado esto como un ejercicio de violencia simbólica (Affonso-Moyses, y Lima-Collares, 2013): lo cierto es que aun cuando hay padres que los signifiquen de esta forma, igualmente conducen prácticas que llevan al uso de farmacoterapia por sus hijos/as, como se puede observar en el estudio.

No obstante, surge la preocupación respecto a la constitución de la subjetividad de los niños en torno al diagnóstico y la medicación. En especial, el diagnóstico conlleva toda una serie de exámenes respecto a la conducta del niño, lo cual deriva en técnicas terapéuticas y profesionales múltiples. La medicación aparece fuertemente reseñada por los adultos en sus discursos: en los niños en cambio, este tema es menos relevado pero no deja de ser mencionado como respuesta espontánea – ya que el dispositivo de entrevista se diseñó justamente para dar la posibilidad de que emergiera el parecer del niño sin forzar a que lo comunicara -.

Para el caso de los adultos, nos parece apropiado en tanto práctica de disciplinamiento, utilizar el concepto de “identidad ritalinizada” que han sugerido algunos autores (v.g., GEDIS, 2006), el cual nos muestra cómo se naturaliza el rol de la medicación y cómo se producen procesos de identificación de la regulación del comportamiento a la ingesta de la “pastilla”. Ante esto, los padres despliegan una serie de estrategias para relativizar el rol de la medicación, apelando a valores como la responsabilidad por los actores, lo que para algunos autores podría ser una apelación a estrategias de la gubernamentalidad biopolítica en el sentido de la gestión del sí mismo (Grinberg, 2007).

En relación al proceso de elección de escuelas y prácticas de inclusión/exclusión escolar, llama la atención la valoración del proceso de selección que desplegarían las escuelas particulares subvencionadas. Ésta es reconocida por los padres, ya que impediría la llegada de estudiantes de sectores populares que sean iguales o más bajos en la escala soail, que presenten conductas no deseadas por las escuelas. Esto, no obstante, crea una paradoja respecto a la propia condición de las familias entrevistadas: es decir, familias pertenecientes a sectores populares y cuyos hijos son vividos como con problemas de conducta. Una de las familias entrevistadas, de hecho, sufrió la cancelación de matrícula por parte del establecimiento, lo que refleja que es un acto que está también en su trayectoria educativa.

Nuevamente, entonces, no se trata sólo de aludir a las escuelas particulares subvencionadas como agentes en la selección de estudiantes, aunque ciertamente han gozado y obtenido beneficios de este filtro que han desplegado históricamente (Hsieh y Urquiola, 2006; Contreras, et al 2010). También, que esta selección se mantiene válida en el orden de la

subjetividad, debido a que los padres, aun cuando padezcan las consecuencias del efecto del filtro, también optan por este tipo de establecimientos.

De esta manera, y respondiendo a nuestra pregunta de investigación, la cual se refiere a conocer los discursos asociados a las prácticas que despliegan los padres de niños con diagnóstico de TDAH en torno al proceso de elección y permanencia en escuelas, nos parece que hay algunos elementos que debiéramos destacar:

En primer lugar, y considerando todo lo anterior, las familias y los propios niños asumen como posición discursiva que, para mantenerse en las escuelas de preferencia, se debe pasar por un escrutinio respecto a las prácticas de los niños en relación a su comportamiento. En este sentido, las familias se comportan promoviendo tecnologías del yo – en el sentido de Foucault – que logren finalmente que los niños puedan cuidar de sí y controlarse a sí mismos. Si bien se cuestiona el dispositivo escolar en su calidad de inclusión débil cuando la hay, las familias igualmente asumen para sí la responsabilidad de la conducta de los niños.

En algunos casos, las escuelas despliegan técnicas de examinación para determinar la trayectoria de los niños en sus propias escuelas, a través de una serie de preguntas y exámenes que bajo el esquema de la Ley General de Educación debiesen estar prohibidas; en otros, cuando mantenerse implica conservar cierta posición de privilegio en relación a otros niños – especialmente aquéllos ubicados en las zonas urbanas más empobrecidas de la comuna –, por lo cual, aunque se rechace el tratamiento, los padres asumen que la alternativa es iniciar el conducto de la medicación.

Lo interesante de este punto es la confluencia biopolítica entre Salud y Educación, de la cual los padres – e inclusive en algunos casos los niños – participan activamente. El mercado como tecnología moral no es sólo un esquema de elecciones racionales a partir de un parámetro de calidad “objetivo” (como el SIMCE), sino que la reproducción escolar se ampara sobre la base de la posibilidad teórica de escoger los colegios que pueden rechazar a otros niños considerados de menor rango económico.

El punto anterior conecta con el segundo a desarrollar: el argumento por la calidad sobre la base de parámetros racionales no parece ser la estrategia ni las razones que tienen estos padres para considerar las escuelas para sus hijos. Mucho más importante aparecen apelaciones al

orden, la seguridad, al apoyo personalizado, más que a parámetros de “conocimiento frío” (Ball y Vincent, 1998) referido al SIMCE. Esto es importante de señalar, debido al rol actual que le es concedido al SIMCE como medida estandarizada de la calidad de las escuelas, así como de su gestión, en lo que algunos autores han venido a llamar el gerenciamiento educativo (Assaél et al, 2011).

De lo anterior, se desprende que los padres no sólo no manifiestan valorar el SIMCE como un parámetro para la elección de escuela: tampoco consideran la información que éste les proporciona. Mucho más importante en la elección de escuela se encuentra el conocimiento directo de las visitas a las escuelas, entrevistas previas, así como el conocimiento por medio de redes familiares e informales en general. Esto es consistente con lo que otros autores (Ball y Vincent, 1998) han llamado el “conocimiento caliente”, el cual es considerado como más confiable y que aporta otro tipo de información, relevante para los padres y apoderados.

En tercer lugar, destacamos las prácticas de exclusión explícita o encubierta que sistemáticamente despliegan las escuelas, especialmente, pero no exclusivamente, las pertenecientes al subsistema particular subvencionado. Así, observamos que el filtro no sólo está puesto en la capacidad de pago, sino que también hay otras consideraciones que se relacionan con todo aquello que altera el orden instrumental (Bernstein, 1988) y a la labor de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996), que despliegan las escuelas.

En este escenario, nos preguntamos por la posibilidad de agenciamiento de los padres y apoderados en este escenario, así como también la propia de los niños/as. En los discursos de las familias, los niños son concebidos como entes pasivos, excluidos o con menor poder en la toma de decisiones de elegir escuela, aun cuando son consultados respecto a un eventual cambio de establecimiento. Si bien el involucramiento parental de estos estudiantes cumple una función de protección hacia ellos, lo cual es positivamente valorado, también hay un fuerte componente de reproducción del orden social, ya que los padres toman las decisiones respecto a aspectos tales como la medicación, o bien, son considerados indispensables para el aprendizaje escolar. En este sentido, los niños no bastan por sí mismos en la situación educativa, sino que necesita de otro que hable o responda por ellos.

Por último, en esta línea argumental, apreciamos aspectos de agencialidad en los padres y apoderados. Así, cuando la presión que las escuelas despliegan se hace insostenible o desconoce otras acciones y pautas de afrontamiento en torno al apoyo escolar de estos niños, los padres y apoderados realizan acciones de defensa y de oposición, que lleva a los establecimientos educacionales a limitar el poder que éstos ejercen. Aun así, es un desafío reconocer cuáles pueden ser otras formas de participación, de carácter “auténtico” (Anderson, 2001) que impliquen una participación de los apoderados por sí mismos y no como tutores o representantes de sus hijos, aspecto que en todo caso es endémico al sistema escolar

Futuros estudios podrían abordar cómo la política de elección de escuela restringe el proceso educativo de otros grupos que podrían encontrarse en desventaja educativa, más allá del nivel socioeconómico. Recientemente han aparecido algunos estudios al respecto, como por ejemplo la elección de escuelas en migrantes (Joiko y Vásquez, 2016), pero existen otras posibilidades, como los mismos niños que reciben diagnósticos en salud mental y que enfrentan dificultades para acceder al derecho a la Educación en el sistema escolar regular.

Asimismo, apreciamos dos necesidades teóricas en este tipo de estudios: hemos hecho una homologación del concepto de familia con el de padres y apoderados. No obstante, estimamos que la disciplina psicológica podría aportar en el reconocimiento de las interacciones e ideologías familiares que mantienen o promueven determinado tipo de prácticas en relación a los establecimientos, considerando el régimen mercantilizado de elección escolar predominante en Chile.

Las limitaciones de nuestro estudio consistieron en la dificultad para acceder a una muestra depurada en relación a la conjunción entre el diagnóstico de TDAH sin otro diagnóstico de mayor peso en la trayectoria escolar, y que a su vez se encontrara en los cursos de la pesquisa. Estimamos que, pese a lo común del diagnóstico, en el contexto de la institución de salud mental lo fue menos respecto a encontrar una especificidad en el diagnóstico, ya que al ser los COSAM instituciones especializadas en salud mental, pudiera ser más proclive a encontrar otros diagnósticos como parte de su práctica. Aún así, la ventaja es que los tratamientos en COSAM tienden a tener mayor asiduidad y permanencia en el tiempo que, por ejemplo, el caso de CESFAM, por lo que permitió asegurar la muestra para la presente investigación.

Como parte de lo anterior, la participación de los niños también fue restringida toda vez que fue más usual que los niños puestos en la condición de decidir si cursaba la entrevista o no, fueron más reticentes a ser entrevistados, incluso en aquéllos que inicialmente habían aceptado y se realizaron entrevistas previas a sus padres y familia en general. Por lo tanto, asumimos la necesidad de buscar estrategias para captar el discurso de los niños con mayor profundidad, lo cual implica ampliar el número de sujetos seleccionados.

Aunque fue una decisión metodológica optar por relevar el discurso de las familias, también sería importante profundizar en cómo los discursos de éstas en torno a la elección y permanencia en escuela se articulan o muestran distancia respecto a los que sostienen tanto los actores educativos y los profesionales de salud mental, que en definitiva son posicionamientos que tienen un alto estatus dentro de la micropolítica de la institución escolar. Esto permitiría una mayor conexión a la práctica de implementación de la política pública, lo cual proporcionaría un abanico de fenómenos y posibilidades para avanzar hacia la construcción de un sistema público que garantice el derecho a la Educación tanto en su acceso como en su permanencia.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, L., y Govender, K. (2016). Ethical considerations for research involving boys diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Early Child Development and Care*, 4430(March), 1–10. <http://doi.org/10.1080/03004430.2016.1159203>
- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios Públicos*, 82, 35-88.
- Aguirre, C., Blanco, C., Canals, C., Mena, C., Fábrega, F., y Paulus, N. (2013). *Elección escolar en contextos sociogeográficos diferenciados: una tipología de comunas de la ciudad de Santiago*. Recuperado 20 de enero de 2014, a partir de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT7/GT7_AguirreC_BlancoC.pdf
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Alcaíno, M. J., y Flores, C. (2013.). Preferencias y oportunidades parentales: La decisión educacional en barrios segregados pobres de Santiago de Chile. Recuperado de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_Alacaino_Flores.pdf
- Alegre, M. Á. (2010). Casi-Mercados, Segregación Escolar Y Desigualdad Educativa: Una Trilogía Con Final Abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157–1178.
- Alegre, M. Á., y Benito, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 81-101.
- Almonacid, C. (2004). Un cuasimercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, 333, 165-196.
- Almonacid, C. (2008). La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado. En Bellei, C., D. Contreras y JP Valenzuela (Eds.): *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago de Chile: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/UNICEF.

- Alves, F., Elacqua, G., Koslinki, M., Martinez, M., Santos, H., y Urbina, D. (2015). Winners and losers of school choice: Evidence from Rio de Janeiro, Brazil and Santiago, Chile. *International Journal of Educational Development*, 41, 25–34. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.004>
- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed.* Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas.
- Apple, M. W. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1-2), 11-29.
- Archer, M. S., y Tritter, J. Q. (2001). *Rational Choice Theory. Resisting Colonization*. London: Routledge. doi:10.4018/978-1-60566-659-4.ch004
- Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Versión IV-TR*. Santiago: Masson
- Assael Budnik, J., Cornejo Chávez, R., González López, J., Redondo Rojo, J., Sánchez Edmonson, R., y Sobarzo Morales, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação y Sociedade*, 32(115), 305–322. doi:10.1590/S0101-73302011000200004
- Bagley, C., Woods, P. A., y Woods, G. (2001). Implementation of School Choice Policy: Interpretation and response by parents of students with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 27(3), 287–311. <http://doi.org/10.1080/01411920120048313>
- Bagley, C., y Woods, P. A. (1998). School Choice, Markets and Special Educational Needs. *Disability yamp; Society*, 13(5), 763–783. doi:10.1080/09687599826506
- Bajwa-Patel, M., y Devecchi, C. (2014). “Nowhere that fits”: the dilemmas of school choice for parents of children with Statements of special educational needs (SEN) in England. *Support for Learning*, 29(2), 117–135. <http://doi.org/10.1111/1467-9604.12052>

- Ball, S. J. (1993). Education Markets, Choice and Social Class : The Market as a Class Strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3–19.
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2003). The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*, 1(3), 163–175. doi:10.1080/1474846032000146730
- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J. Ball*. London, New York: Routledge.
- Ball, S. J. y Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Ball, S. J. y Vincent, C. (2001) New Class Relations in Education: the strategies of the 'fearful' middle classes. En J. Demaine (Ed.) *Sociology of Education Today*. London: Palgrave Macmillan.
- Ball, S. J., Bowe, R., y Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112. doi:10.1080/0268093960110105
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2009). Hidden privatisation in public education. *Education Review*, 21(2), 73–83.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M y Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en Psicología. Una guía para la investigación*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Becerra, M. (2013, Enero 3). Ritalín: Una sociedad que droga a sus niños. *El Ciudadano*. Recuperado de <http://www.elciudadano.cl/2013/01/03/62341/ritalin-una-sociedad-que-droga-a-sus-ninos/>
- Becker, G. (1988). Family Economics and Macro Behavior. *The American Economic Review*, 78(1), 1-13
- Becker, G. (1996). *Accounting tastes*. Cambridge, Mass. Y London, England: Cambridge University Press.

- Bell, C. A. (2009). All Choices Created Equal? The Role of Choice Sets in the Selection of Schools. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 191–208. doi:10.1080/01619560902810146
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 17(1).
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325–345.
- Bernales, M. B. (2008). *De la diferencia a la discriminación en la escuela: una mirada de las madres de niños con síndrome de déficit atencional*. Tesis para optar al grado de magíster en Educación con mención en currículo y comunidad educativa, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/bernales_m/sources/bernales_m.pdf
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control - Volume I Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (Vol. 53). London and New York: Routledge.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. En UNESCO *Proyecto Principal de Educación*, Boletín N° 48. Santiago de Chile: UNESCO
- Boudon, R. (2003). Beyond Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 1–21. <http://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100213>
- Bowe, R., Gewirtz, S., y Ball, S. (1994). ‘Parental choice’, consumption and social theory the operation of micro-markets in Education. *British Journal of Educational Studies*, XXXVII(1), 38-52
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89-109.
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y de filosofía de la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Carnoy, M., y McEwan, P. (2003). Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan. En D. Plank y G. Sykes (Eds.) *Choosing choice: School choice in international perspective*, 24–44. New York and London: Teachers College Press
- Carrasco, A., y San Martín, E. (2012). Voucher System and School Effectiveness: Reassessing School Performance Difference and Parental Choice Decision making. *Estudios de Economía*, 39(2), 123-141.
- Cartagena, J. y McIntosh, S. (2013). Does the Increase in Competition between Schools Improve the Quality of the Service?: The Role of the 80s Educational Reform in Chile. Extraído de http://www.aiel.it/Old/bacheca/LUISS/papers/Cartagena_Farias.pdf
- Charpentier, D. (2012, Mayo 12). Ritalín: la polémica verdad detrás del psicoestimulante más recetado para los “niños problema”. Biobiochile.cl. Extraído de <http://www.biobiochile.cl/2012/05/12/ritalin-la-polemica-verdad-detras-del-psicoestimulante-mas-recetado-para-los-ninos-problema.shtml>
- Chubb, J. y Moe, T. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington D. C.: Brookings Institution Press.
- Chumacero, R. A., Gómez, D., y Paredes, R. D. (2011). I would walk 500 miles (if it paid): Vouchers and school choice in Chile. *Economics of Education Review*, 30(5), 1103–1114. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.05.015>
- Conrad, P (2005). The shifting engines of medicalization. *J. Health Soc. Behav.* 46, 3-14.
- Conrad, P. (1992). Medicalization and Social Control. *Annual Review of Sociology*, 18, 209–232.
- Conrad, P., & Leiter, V. (2004). Medicalization, markets and consumers. *Journal of Health and Social Behavior*, 45, 158–176.
- Constitución Política de Chile. (2005) Dto. N°.1150. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

- Contreras, D., Sepúlveda, P., y Bustos, S. (2010). When Schools Are the Ones that Choose: The Effects of Screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349–1368. doi:10.1111/j.1540-6237.2010.00735.x
- Corbalán, F., Ligüeno, S., y González, J. (2009). Identificación de la Propiedad y Dinámica de la Oferta Educativa Particular Subvencionada de la Región Metropolitana. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, (20).
- Córdoba C. (2012). *Elección de escuela en Chile: la propuesta neoliberal a examen*. Tesis para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/16689/>
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 56–67. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Corvalán, J. (2013). El concepto de buena escuela en apoderados cuyos hijos asisten a escuelas de bajo rendimiento en Chile: un análisis antropológico-estructural. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (26), 62-87.
- Corvalán, J., y Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 43–64.
- Cucchiara, M. (2013). “Are We Doing Damage?” Choosing an Urban Public School in an Era of Parental Anxiety. *Anthropology y Education Quarterly*, 44(1), 75–93. doi:10.1111/aeq.12004
- Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Davies, B., y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, 259(otoño), 242–259.
- Dell, C. (2011). *In a younger voice Doing Child-centered Qualitative Research*. New York: Oxford University Press. doi:10.1017/CBO9781107415324.004

- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46.
- DeRoche, K., y Lahman, M. (2008). Methodological Considerations for Conducting Qualitative Interviews with Youth Receiving Mental Health Services. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1016/2554>
- Descouvières, C. (1998). *Psicología económica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- dosReis, P. D., Barksdale, P. D., Sherman, B. A., Maloney, B. A., y Charach, M. D. (2010). Stigmatizing Experiences of Parents of Children with a New Diagnosis of ADHD. *Psychiatric Services*, 61(8), 811–816.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444–453. doi:10.1016/j.ijedudev.2011.08.003
- Elacqua, G., y Fábrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de http://www.ulavirtual.cl/courses/PSIC101305/document/consumidor_educacion.pdf
- Encina, E. (2010). *¿Déficit atencional o diagnóstico comodín? Psicología, estatus de verdad y diagnóstico clínico: Desde una estética de poder*. Tesis para optar al grado de psicólogo, Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/111748>
- Epele, M. (2013). El tratamiento como palimpsesto. Cuando la medicalización se convierte en crítica “políticamente correcta.” *Cuadernos de Antropología Social*, 38, 7–31.
- Epple, D. y Romano, R. (1998). Competition between private and public schools, vouchers, and peer group effects. *American Economic Review*, 88(1), 33-62.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método de investigación para las Ciencias Sociales. En Wodak, R. y Meyer, M. (Comps). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Fairclough, N. (2004a). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2004b). Semiotic aspects of social transformation and learning. En Rogers, R. (Ed). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fairclough, N. (2006). *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Farias, M. (2014). School choice and inequality in educational decisions. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), 1–34. .doi: 10.4471/remie.2014.01
- Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604380>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Flores, C., y Carrasco, A. (2013). Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Documento de Referencia*, 02, *Espacio Público*. Recuperado de <http://espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/8.pdf>
- Foucault, M. (1983). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Ediciones Altamira.
- Foucault, M. (2002). *Dichos y escritos I, II, III IV*. Madrid: Editora Nacional
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G., y Wang, J. (2011). Choice without Equity: Charter School Segregation. *Education Policy Analysis Archives*, 19(0), 1.

- Friedman, M. (1982). *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Frigerio, A., Montali, L., y Fine, M. (2013). Risky and at-risk subjects: The discursive positioning of the ADHD child in the Italian context. *BioSocieties*, 8(3), 245-264.
- Frigotto, G. (1998). *La productividad de la escuela improductiva: un (re) examen de las relaciones entre la educación y la estructura económico-social capitalista*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales, M. (Coordinador-Editor). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: Lom ediciones.
- Gallego, F. (2006). Voucher-school competition, incentives, and outcomes: Evidence from Chile. *Boston: Massachusetts Institute of Technology. Processed*.
- Gallego, F., y Hernando, A. (2008). School choice in Chile: Looking at the Demand Side. *Documento de Trabajo*, 356. Instituto de Economía PUC.
- Garcy, A. M. (2011). High expense: Disability severity and charter school attendance in Arizona. *Education Policy Analysis Archives*, 19, 6. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/908>
- Gigerenzer, G., y Gaissmaier, W. (2011). Heuristic Decision Making. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 451–482. doi:10.1146/annurev-psych-120709-145346
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la Identidad Deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, D. Chumacero, R. y Paredes, R. (2012). School choice and information. *Estudios de Economía*, 39(2), 143-157
- Graham, L. J. (2008). Drugs, labels and (p) ill-fitting boxes: ADHD and children who are hard to teach. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 29(1), 85-106.
- Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 95-110.
- Gubbins, F. (2011). *Estrategias de involucramiento parental en familias de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gubbins, V. (2013). La Experiencia Subjetiva del proceso de Elección de Establecimiento Educacional en Apoderados de Escuelas Municipales de la Región Metropolitana. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 165-178.

- Halliday, M. A. K. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism. Bakhtin and his world*. London and New York: Routledge.
- Howe, K. R., y Welner, K. G. (2002). School Choice and the Pressure to Perform Déjà Vu for Children with Disabilities? *Remedial and Special Education*, 23(4), 212–221.
- Hsieh-Tai, C.-T., y Urquiola, M. (2003). When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment Of Chile's Nationwide School Voucher Program. *NBER Working Paper Series*, 10008, 1–43.
- Illich, I. (1975). *Némesis Médica. La expropiación de la salud*. Barcelona: Barral.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Madrid: Random House Mondadori.
- Kahneman, D., y Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263–292.
- Lakoff, G. (1991). La Metáfora en Política. Carta abierta a Internet (1991). *A Parte Rei*, 4, 1–17. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/guerra.pdf>
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2015). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- Lara, B., Mizala, A., y Repetto, A. (2011). The Effectiveness of Private Voucher Education Evidence From Structural School Switches. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 119–137. doi:10.3102/0162373711402990
- Lilley, R. (2014). Rumour has it: the impact of maternal talk on primary school choice for children diagnosed with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–16. doi:10.1080/13603116.2014.913717

- López, V., Madrid, R., y Sisto, V. (2012). Red light in Chile: Parents participating as consumers of education under global neoliberal policies. *Globalization-Education and Management Agendas. InTech*, 28–54.
- Madero, C., y Madero, I. (2012). Elección escolar y selección estudiantil en el sistema escolar chileno ¿Quién elige a quién?: el caso de la educación católica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1267–1295.
- Makovec, M., Mizala, A., y Barrera, A. (2010). Parental decisions in a choice based school system: Analyzing the transition between primary and secondary school. *Documentos de Trabajo No. 269*. Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile. Recuperado a partir de <https://ideas.repec.org/p/edj/ceauch/269.html>
- Malacrida, C. (2004). Medicalization, Ambivalence and Social Control: Mothers? Descriptions of Educators and ADD/ADHD. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 8(1), 61–80. <http://doi.org/10.1177/1363459304038795>
- Martínez, J. (2004). Distintas aproximaciones a la elección racional. *Revista Internacional de Sociología*, 37, 139-173.
- McEwan, P. J. (2001). The effectiveness of public, catholic, and non-religious private schools in Chile's voucher system. *Education Economics*, 9(2), 103–128.
- McEwan, P. J., y Carnoy, M. E. (2000). The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 213–239.
- McNerney, C., Hill, V., y Pellicano, E. (2015). Choosing a secondary school for young people on the autism spectrum: a multi-informant study. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1-21.
- MIDEPLAN (2010). *Ley núm. 20.422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903>
- MINEDUC (2010). *Normativa de educación especial: Decreto Ley Nro. 170*. Extraído de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>
- MINEDUC (2014). *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el*

- financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.* Recuperado de http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=9781yprmBL=9366-04
- MINEDUC (2015). *Resumen de matrícula por establecimientos*. Centro de Estudios MINEDUC.
- MINSAL (2000). *Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría*. Santiago: Ministerio de Salud.
- MINSAL (2007). *II Encuesta de Calidad de Vida y Salud*. Informe de Resultados Total Nacional. Subsecretaría de Salud Pública, División de Planificación Sanitaria.
- MINSAL (2008). *Atención Integral de Niñas/ Niños y Adolescentes con Trastorno Hiperactivo/Trastorno de la Atención (THA)*. Subsecretaría de Salud Pública, División de Control y Prevención de Enfermedades. Departamento de Salud Mental, Chile.
- Miron, G., Urschel, J. L., Mathis, W. J., & Tornquist, E. (2010). Schools without Diversity: Education Management Organizations, Charter Schools, and the Demographic Stratification of the American School System. *Education and the Public Interest Center*.
- Mizala, A., Romaguera, P., y Urquiola, M. (2007). Socioeconomic status or noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics*, 84(1), 61–75. doi:10.1016/j.jdeveco.2006.09.003
- Municipalidad de Quilicura (2015). *Plan de Desarrollo Comunal 2015-2020*. Recuperado de: http://www.quilicura.cl/index.php/en-el-web/archivo-documentos/doc_download/3969-.html.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación: Chile*. Santiago: MINEDUC.
- Olmedo, A. y Wilkins, A. (2014). Gobernando a través de los padres y madres. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, 18(2), 99-116
- Olmedo, A., y Santa Cruz, E. (2011). Las familias de clase media y elección de centro: El orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-29

- OMS (2004). *Promoción de la salud mental. Conceptos, evidencia emergente, práctica. Informe compendiado*. Ginebra: OMS. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf
- Organización Mundial de la Salud (1993). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y otros problemas de salud (CIE-10)*. Madrid: Meditor.
- Parker, I. (2015). *Psychology After Discourse Analysis. Concepts, methods, critique*. London and New York: Routledge.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: beyond the attitudes*. London: Sage Publications.
- Raczynski, D., y Hernández, M. (2011). Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar. *Santiago: Asesorías Para El Desarrollo*. Recuperado de <http://asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/772977244.pdf>
- Redondo, J. M. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década*, (22), 95–110.
- Redondo, J., Descouvières, C., y Rojas, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago de Chile: Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Chile.
- República de Chile (1994). . Ley N° 19.284 sobre la Integración Social Plena de las Personas con Discapacidad.
- Riquelme, R. (2011). *Autoeducación Popular frente al Déficit Atencional: Un camino hacia el Bienestar Psicosocial en las Poblaciones*. Tesis para optar al grado de Psicólogo, Universidad de Chile. Recuperado de http://www2.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/getep/rabindranath_riquelme_autoeducacion_popular_frente_deficit_atencional.pdf
- Román, M. (2014). *Elección y permanencia en escuelas de baja calidad en un sistema educativo de cuasi-mercado ¿Opción o resignación?* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado a partir de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660615>

- Román, M., y Perticará, M. (2012). Movilidad de estudiantes en escuelas de baja calidad histórica: Efectos en la segmentación entre los más vulnerables. *Estudios de Economía*, 39(2), 159–177. doi:10.4067/S0718-52862012000200004
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The shaping of private self*. London and New York: Free Association Books.
- Rose, N. (2003). Neurochemical selves. *Society*, 41(1), 46-59. <http://doi.org/10.1007/BF02688204>
- Rose, N. (2007). Beyond medicalisation. *The Lancet*, 369(9562), 700–702. [http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60319-5](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60319-5)
- Ruiz, C. (2010). *De la República al Mercado*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Sader, E. (2006). *Construir una nueva hegemonía. Reportaje de Raúl Dellatorre*. Recuperado de <http://www.frentetransversal.com.ar/spip/article4526.html>
- Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? Nueva York: Teachers College Press.
- Santibáñez H., G., y Osorio H., H. (1998). El objeto de la Psicología I. La historicidad del objeto de la Psicología. *Revista de Psicología*, 7, 89-104
- Sapelli, C. (2010). Some Thoughts on the Evaluation of the Chilean Voucher System. *Journal of School Choice*, 4, 222–231. doi:10.1080/15582159.2010.483924
- Sapelli, C., y Vial, B. (2005). *Private vs public voucher schools in Chile: New evidence on efficiency and peer effects*. Documento de trabajo 289, Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica. Recuperado a partir de http://www.economia.puc.cl/docs/dt_289.pdf
- Sax, L. y Kautz, K. J. (2003). Who First Suggests the Diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Annals of Family Medicine*, 1(3). Pp. 171-174.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 1-17.

- Schwarz, A. (2016). *ADHD nation: Children, doctors, big pharma, and the making of an American epidemic*. New York: Simon and Schuster.
- Scollon, R. (2001). *Mediated Discourse: the nexus of practice*. London: Routledge.
- Scollon, R. (2003). Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (inter)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 206-266). Barcelona: Gedisa
- Sepúlveda, M. (2011). El riesgo como dispositivo de gobierno: neoprudencialismo y subjetivación. *Revista de Psicología*, 20(2), 103-124.
- Shafir, E., y LeBoeuf, R. A. (2002). Rationality. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 491–517. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135213
- Sikkink, D., y Emerson, M. O. (2008). School choice and racial segregation in US schools: The role of parents' education. *Ethnic and Racial Studies*, 31(2), 267–293. <http://doi.org/10.1080/01419870701337650>
- Simon, H. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99–118.
- Simon, H. A. (1979). Rational decision making in business organizations. *The American Economic Review*, 493–513.
- Simon, H. A. (1986). Rationality in Psychology and Economics. *The Journal of Business*, 59(4), 209–224. doi:10.2307/2352757
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 7, 114–136.
- Sisto, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21(1987), 185–208.
- Slovic, P. y Lichtenstein (2006). *The construction of preference*. New York: Cambridge University Press.
- Slovic, P., Finucane, M. L., Peters, E., & MacGregor, D. G. (2007). The affect heuristic. *European Journal of Operational Research*, 177(3), 1333–1352. <http://doi.org/10.1016/j.ejor.2005.04.006>

- Stigler, G., y Becker, G. (1977). De gustibus non est disputandum. *The American Economic Review*, 67(2), 76–90. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1807222>
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Szasz, T. S. (1994). *El mito de la enfermedad mental*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la Autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (1997). *Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Thieme, C. (2010). *Elección de establecimientos Educativos en Chile. ¿Por qué no ha existido presión por Calidad?* Documentos de trabajo 02. Universidad Diego Portales, Facultad de Economía y Empresas. Recuperado de http://www.udp.cl/descargas/facultades_carreras/economia/pdf/documentos_investiinvest/wp02_thieme.pdf
- Timimi, S., & Taylor, E. (2004). ADHD is best understood as a cultural construct. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, 184, 8–9. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14702221>
- Tomes, N. (2007). Patient empowerment and the dilemmas of late-modern medicalization. *Lancet*, 369. 698-700.
- UNICEF (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Santiago de Chile: UNICEF Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay.
- Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?info=linkycodigo=39117yorden=425067>
- Urbina, C., Simón, C., y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Teachers' conceptions*

- about disruptive behaviours: Analysis from an inclusive perspective. *Infancia Y Aprendizaje*, 34(2), 205–217.
- Valenzuela, J. P. (2008). Segregación en el sistema escolar chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. *Transformaciones del Espacio Público, II Escuela Chile-Francia*, 131-156.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 1–25.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y de los Ríos, D.(2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <http://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Valiente, Ó. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2).
- van Leeuwen, T. (1993). *Language and representation: the recontextualisation of participants, actions and reactions*. Phd Tesis. Department of linguistics, University of Sidney. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2123/1615>
- van Leeuwen, T. (1995). Representing Social Action. *Discourse & Society*, 6(1), 81–106. <http://doi.org/10.1177/0957926595006001005>
- van Leeuwen, T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, 1(1), 91–112. <http://doi.org/10.1177/1750481307071986>
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Vanderberghe, V. (1999). Combining Market and Bureocratic Control in Education: an Answer to Market and Bureocratic Failure? *Comparative Education*. 35(3), 271-282
- Verger, A., y Bonal, X. (2013). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global. In *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 11-29
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Aape-Epaa*, 24(27), 1–27. <http://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

- Vicente, B., Saldivia, S., de la Barra, F., Kohn, R., Pihan, R., Valdivia, M. y Melipillan, R. (2012). Prevalence of child and adolescent mental disorders in Chile: a community epidemiological study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1026–1035.
- Vidal de la Rosa, G. (2008). La Teoría de la Elección Racional en las ciencias sociales. *Sociológica (México)*, 23(67), 221–236.
- Warner, C. H. (2010). Emotional Safeguarding: Exploring the Nature of Middle-Class Parents' School Involvement. *Sociological Forum*, 25(4), 703–724.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica: México DF.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zamora, G., y Moforte, C. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares. *Perfiles Educativos*, 35(140). Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/38842>
- Zanten, A. van. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, (16), 245–278.
- Zilboorg, G. *A History of Medical Psychology*. New York: The Norton Library.