



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

INTERSECCIONES ENTRE TDAH Y GÉNERO

Una aproximación etnográfica a una escuela rururbana de la comuna de Linares

Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología

THIARE BARRERA MIRANDA

Director:
Pablo Cottet

Comisión Examinadora:
Andrea Greibe
Manuel Canales

Santiago de Chile, julio 2023

Agradecimientos

Esta investigación significó para mí el desarrollo de múltiples aprendizajes, los cuales contribuyeron tanto a mi desarrollo personal como académico. Etnografiar es una de las tareas más complejas que he enfrentado como socióloga, pero también una de las más gratificantes y enriquecedoras, en donde el buscar adentrarme y comprender el mundo de otros, me ha servido para conocer más de mí misma. Frente a esto, es necesario destacar que, si bien soy la autora de estas letras, ellas no me pertenecen, sino que son el fruto de múltiples conversaciones, reflexiones, lecturas, observaciones y agenciamientos que sostuve con diversas personas y artefactos.

Quiero agradecer a las personas que me han acompañado durante este recorrido, a quienes me han alentado a persistir y creer en mí, incluso en aquellos días donde mis piernas se sentían incapaces de cargar mi propio peso. Manteniéndose a mi lado pese a las adversidades, motivándome a insistir en la construcción de la fuga y persistir en la porfía de creer en la posibilidad de un mundo distinto. Esta investigación no hubiese sido posible sin el cariño y compañía de mis seres queridos, a ustedes mi más sincero agradecimiento.

Resumen

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) constituye una categoría altamente problemática y controversial, cuya sospecha diagnóstica emerge con especial fuerza al interior de las escuelas y pareciera estar cruzada por la dimensión del género. Sin embargo, al examinar esta relación, a menudo se ha incurrido en visiones binarias y universalistas del género. El TDAH ha sido abordado principalmente como un problema individual centrado en el déficit, y la narrativa de la niñez escolar ha tendido a la marginalización en los estudios sobre esta temática. Por ello, desde una perspectiva crítica, situada e interseccional, esta investigación se propuso reconstruir una cartografía de la Situación-TDAH en un territorio rururbano identificando las formas en que la distinción de género opera en su configuración. Para lograr esto, se llevó a cabo una aproximación etnográfica en un cuarto básico de una escuela rururbana en la comuna de Linares, buscando incluir los puntos de vista de los principales actores involucrados.

Los resultados presentan una descripción densa del grupo estudiado y profundizan en dos casos, lo cual permite comprender los procesos subjetivos individuales y colectivos que enfrentan las personas involucradas en la Situación-TDAH estudiada. Como conclusión, se observa que la distinción de género participa de diversas maneras en la Situación-TDAH, operando de forma situada e interconectada en las experiencias concretas, generando múltiples cruces y enmarañamientos entre las diferentes dimensiones de diferenciación presentes en el grupo estudiado.

Palabras clave: Déficit Atencional, Género, Niñez escolar, Rururbanidad, Etnografía

Contenido

Resumen.....	2
Presentación	5
CAPÍTULO 1.....	7
Problematización.....	7
TDAH, una categoría controversial	7
Las diferencias de género.....	12
Pregunta de investigación	14
Pregunta	14
Objetivos	14
CAPÍTULO 2.....	15
Antecedentes y posicionamientos teóricos	15
I. Región del Maule, rururbanidad y tradición chilena.....	15
II. Niñez y salud mental en Chile	18
III. Educación y escolaridad	22
IV. Pensar la distinción de género	29
CAPÍTULO 3.....	40
Estrategia metodológica	40
Enfoque metodológico.....	41
Proceso de producción de información	45
Estrategia de análisis.....	49
Aspectos éticos.....	49
CAPÍTULO 4.....	50
Resultados	50
Cartografiar una situación.....	50
Presentación del territorio estudiado	51
Linares	51

Una escuela en el Huapi	53
Ingreso a la escuela	54
La escuela en tiempos de pandemia	56
Programa de Integración Escolar	57
Dupla Psico-Social	59
El curso de lxs amantes de los animales	62
Familias.....	64
La virtualización del aula escolar.....	68
Clases virtuales	70
Nuevas formas de disputar la atención.....	71
Las normas sociales.....	75
Naturalización de la heteronormatividad	76
Situación TDAH.....	79
1. Situación- Gabriel: El falso TDAH.....	80
2. Situación-Natalia: El problema moral	88
CAPÍTULO 5.....	103
Conclusiones	103
Bibliografía	115
Índice de ilustraciones.....	121
Índice de tablas.....	121
Anexos.....	122
Fotografías.....	122
Consentimientos y asentimientos informados	125

Presentación

La salud mental infantil constituye una problemática de especial relevancia en la actualidad, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) aparece como una de las mayores preocupaciones al interior de dicho campo, ya que alcanza una alta tasa diagnóstica tanto a nivel nacional como internacional, constituyéndose como una categoría altamente controversial. Este trastorno se encontraría íntimamente relacionado con la experiencia escolar (Sir et al., 2019) y pareciera estar fuertemente cruzado por la dimensión del género, sin embargo, esta arista no ha sido abordada en profundidad por los estudios en torno a esta problemática (Uribe et al., 2019).

El presente trabajo nace de una serie de interrogantes surgidas a propósito de pensar la niñez escolar como un punto de vista, es decir, como sujetos socialmente situados y por ello, capaces de desarrollar su propia narrativa (Das, 2016), la cual ha sido fuertemente marginalizada al interior de las investigaciones sociales. En general, las investigaciones desarrolladas sobre el TDAH han tendido a abordar el problema a partir de visiones centradas en el déficit, entendiéndolo como un problema individual, excluyendo del debate los procesos subjetivos que habitan quienes portan el diagnóstico. Frente a esto desde el Laboratorio transdisciplinario de Prácticas Sociales y Subjetividades (LAPSOS), nos hemos propuesto estudiar la problemática a partir de la noción de Situación TDAH, la cual constituye un entramado de creencias y relaciones sociales las cuales determinan la posición del infante como problemáticx. (Reyes et al., 2019).

Este trabajo se enmarca en el desarrollo del proyecto Fondecyt regular N°1201981, “Gramáticas de las microcontroversias a propósito del Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad.” a cargo del Laboratorio transdisciplinario de Prácticas Sociales y Subjetividad (LAPSOS). Concentrándose en uno de los territorios estudiados por dicho proyecto, el cual corresponde a una escuela rururbana situada en el margen de la comuna de Linares, cuyo trabajo de campo fue realizado entre los años 2021-2022, en pleno auge de la emergencia sanitaria producida por la irrupción del virus Covid-19.

En base a lo anterior, la presente investigación se propone cartografiar la Situación-TDAH en este territorio, buscando identificar formas en que la distinción de género opera en la configuración de situaciones problemáticas a propósito del TDAH. A partir de la utilización de las herramientas que entregan las epistemologías feministas y de las metodologías de orientación etnográfica, este trabajo busca adentrarse en la comprensión de la complejidad del fenómeno estudiado, apelando a la inclusión de múltiples puntos de vista.

El presente texto posee cinco capítulos, en el primero se desarrolla una presentación del problema estudiado, en donde se desarrolla una breve descripción del TDAH como una categoría controversial, levantando sospechas en torno a la presencia de distinciones de género, al final de este se indican los objetivos que guían la investigación. El segundo capítulo agrupa los antecedentes y los posicionamientos teóricos a partir de los cuales se buscará comprender el fenómeno estudiado. El tercer capítulo contiene la estrategia metodológica que fue utilizada para desarrollar un acercamiento etnográfico y producir múltiples formas de evaluación. El cuarto capítulo contiene los hallazgos y resultados producidos por este trabajo, y, finalmente en el quinto capítulo se presentan las conclusiones que emergen de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 1

Problematización

TDAH, una categoría controversial

El problema de la atención es tipificado como tal, a través del diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el cual, es descrito como un trastorno del neurodesarrollo, con base genética y elevada heredabilidad (Fernandes et al., 2017), posicionándose como una de las principales problemáticas de la salud mental infantil en el planeta afectando de un 5% a un 7% de las personas menores de 17 años (Polanczyk et al., 2014). En el caso de Chile, las cifras son especialmente altas, llegando a triplicar los índices internacionales, alcanzando un 10% en la población menor de 19 años, en donde estudios epidemiológicos indican que, el 15,5% de personas de entre 4 y 11 años han sido diagnosticadas con dicho trastorno (de La Barra et al., 2012).

El TDAH aparece como categoría diagnóstica por primera vez en la tercera edición del Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders (American Psychiatric Association, 1980), esta edición del manual describe tres tipos; inatento, hiperactivo y complementado. Su llegada a Latinoamérica es posterior, por lo que se considera un diagnóstico importado (Rojas et al., 2018) que desde su aparición se ha posicionado como una categoría altamente *controversial*.

En Chile, el decreto 170, promulgado el 2009, lo categoriza como una Necesidad Educativa Especial (NEE) de tipo transitorio, a la vez, señala que, el TDAH es un trastorno de 'inicio temprano', apareciendo durante los siete primeros años de vida y que, *"se caracteriza por un comportamiento generalizado, con presencia clara de déficit de la atención, impulsividad y/o hiperactividad"* (BCN, 2010). A su vez, el decreto señala que el 'comportamiento problemático' debe presentarse en más de un contexto o situación como, por ejemplo, la escuela y la familia. Como también, siguiendo lo planteado en el DSM IV indica que, el diagnóstico tiene su origen en factores genéticos y neurobiológicos, por lo que, no emerge de factores socioambientales, psicosociales, ni familiares, aunque, estos podrían funcionar como factores determinantes en su manifestación (BCN, 2010).

Barkley (1990) señala que las dificultades producidas por el TDAH guardan relación con una dificultad para seguir conductas gobernadas por reglas y con dificultades en tareas de atención sostenida, encontrándose ligadas a problemas con las funciones ejecutivas del cerebro. En esta línea, es posible sostener que los problemas producidos por este trastorno se encuentran ligados a conductas desobedientes y disruptivas con la normatividad, y con ello, a problemas de índole *moral*,

lo cual, empuja a sospechar que existe una fuerte ligazón entre las dificultades producidas por el TDAH y las exigencias *civilizatorias* (Elias, 1990) lo cual se evidencia en la descripción hegemónica sobre este trastorno, la cual incluye,

“comportamientos disruptivos, impulsivos, peligros de que estos deriven en conductas delictuales o adictivas, incapacidad para aquietarse y cumplir las exigencias escolares, en definitiva, una serie de problemas que darían cuenta de dificultades adaptativas.” (Sir et al., 2019, p. 110)

De este modo, tal como señalan los autores, la descripción desarrollada contemporáneamente sobre la sintomatología del TDAH, enlaza un problema que parte de una cuestión médica, un problema neurológico, con cuestiones que muchas veces exceden este saber, como lo son los problemas que presentan niños y niñas para cumplir las exigencias escolares y encauzar su comportamiento a lo esperado, lo cual, es especialmente relevante de revisar sociológicamente en el contexto chileno, donde las cifras son especialmente altas, al igual que las controversias que le rodean.

En Chile, el aumento sostenido del diagnóstico produjo la incorporación de este, durante los primeros años de los 2000, en los planes de salud infantil, mediante el programa “Habilidades para la vida”. Se nombra el TDAH como una Necesidad Educativa Especial (NEE), junto con ello, se creó el Programa de Integración Escolar (PIE), lo cual generó el ingreso de profesionales del área psicoeducativa y de salud. A su vez, creó una fuente de subvención extra a la escuela, en base a los estudiantes ingresados al programa, lo cual incluyó, en gran medida, a la niñez diagnosticada con TDAH.

El ingreso de profesionales PIE a las escuelas vino aparejado de un aumento en la prevalencia de los diagnósticos NEE transitorios, donde la literatura indica que, se observa un veloz salto en su prevalencia entre los años 2009 y 2013 (Mineduc, 2009; Minsal, 2013) y un aumento del 450% de las importaciones chilenas del medicamento Metilfenidato, más conocido como Ritalín (Cámara de Diputados de Chile, 2019), comúnmente utilizado para tratar el TDAH. Frente a esta situación, en el año 2019 se promulgó la llamada “Ley Ritalín” la cual modifica la ley general de educación, prohibiendo que se condicione la permanencia de estudiantes al consumo de medicamentos como tratamiento a los trastornos de conducta.

El aumento creciente de diagnósticos en torno a la atención y comportamiento de la niñez escolar, como el TDAH, ha venido aparejado de un aumento en el consumo de estimulantes, como

anfetaminas y metilfenidato en la niñez a nivel global, generando la apertura de fuertes debates y controversias en torno la medicalización de la infancia y la validez del diagnóstico (Reyes et. al, 2019). Este hecho, en donde un diagnóstico funciona como base de la recepción de subvenciones estatales ha contribuido a la emergencia de *“sospechas sobre su uso por las escuelas como estrategia para obtener recursos económicos adicionales.”* (Reyes et. al, 2019, p.43). En esta línea, en el contexto chileno, la tesis del sobrediagnóstico ha cobrado especial fuerza.

En resumen, el carácter controversial del TDAH se encuentra presente en el debate tanto a nivel internacional (Comstock, 2011), regional (Faraone et al., 2018) y nacional (Apablaza, 2017), las controversias se han desarrollado principalmente en torno a cuatro temáticas: (1) el cuestionamiento a su (in)existencia e (in)diferenciación de otros diagnósticos, en donde ha sido llegado a ser considerado como una falsa patología socialmente construida y relacionada con la industria farmacéutica (Conrad & Bergey, 2014); (2) la cuestión sobre las causas que la producen, donde se enfrentan los modelos biomédicos y las perspectivas centradas en lo psicosocial; (3) la idea del sobrediagnóstico y el problema de la medicalización del trastorno; (4) los cuestionamientos desarrollados entorno a los tratamientos y en específico, al uso extendido de psicoestimulantes como el Metilfenidato desde temprana edad.

De este modo, en múltiples ocasiones se ha llegado a negar la existencia del trastorno, incurriendo en el error de dejar fuera del debate los usos sociales del diagnóstico y de su tratamiento, el cual posee efectos concretos en la realidad. Donde la experiencia subjetiva desarrollada por parte de quienes han sido diagnosticados debiese constituir un elemento especialmente relevante en el análisis, en un momento histórico donde cada vez más personas con el diagnóstico se reivindican desde las *neurodiversidades*.

Por otra parte, los diversos estudios desarrollados en torno al TDAH se han concentrado principalmente en realizar análisis estadísticos y epidemiológicos, tendiendo fuertemente a ser abordados a partir de lo declarado por representantes del mundo adulto sobre niñas, niños y niñas, contribuyendo de este modo a desarrollar una marginalización discursiva (Vergara et al., 2016) de la niñez diagnosticada con déficit atencional, la cual posee su propia narrativa al interior de esta situación controversial.

La operación de limitar el debate a dichos aspectos conduciría a que *“la atención se centre en la conducta atencional y las consecuencias individuales del diagnóstico, por sobre las experiencias subjetivas y sociales”* (Sir et al., 2019, p. 117), lo cual dificulta la comprensión integral de su

complejidad, a la vez que, contribuye a la reproducción de una lógica fuertemente individualizante, en la que se invisibiliza la reivindicación desarrollada por quienes se reconocen desde el diagnóstico y/o la neurodiversidad.

Desde otra arista, en el año 2005, Sebastián Claro publicó en la revista chilena de medicina familiar un artículo titulado “Del TDAH a la situación-problema: un asunto de compromiso y solidaridad”, donde desarrolla una serie de reflexiones en torno al abordaje del TDAH, en base a su experiencia participando en el programa de Bienestar Psicosocial Escolar (BPE), estas reflexiones se concentran en tres cambios producidos al abordar el TDAH desde una perspectiva que busca *“promover el bienestar psicológico y social de los niños en edad escolar”* (Claro, 2005, p. 76).

El primero de estos cambios fue titulado por el autor como “de TDAH al problema del niño”, en donde señala los problemas a los que se vio enfrentado el programa BPE, debido a que los infantes derivados por sospecha de TDAH poseían una sintomatología compatible también con otros diversos diagnósticos. El autor indica que, se desarrollaba un problema fundamental de diseño en dicho proyecto, en donde según sus palabras habían caído en una contradicción *“de desarrollar un trabajo con organizaciones educativas y supuestamente, a partir de un problema que padecían los niños, pero desde un diseño de proyecto que se centraba en un diagnóstico clínico”* (Claro, 2005, p.76).

Buscando superar esta contradicción, el autor narra que se optó por modificar la forma en que nombraba el problema, comenzando a referirse a *“niños percibidos como hiperactivos y desatentos”* (Claro, 2005), evidenciando en este ejercicio, la necesidad de pensar el problema más allá de los límites individuales. *El segundo cambio lleva por nombre “de la salud mental a bienestar psicosocial”* (Claro, 2005), el cual hace referencia a el desplazamiento de la problemática del déficit atencional desde los límites de la salud mental a algo más amplio como el bienestar social, lo cual se traduciría en la necesidad de desarrollar un abordaje interdisciplinario.

Finalmente, el tercer cambio detectado por el autor “de niño-problema a situación-problema” reitera la necesidad de pensar el problema de forma compleja y más allá de los límites de un individuo. El autor señala que es importante considerar que al interior de este problema se desarrolla una percepción acerca del comportamiento o desenvolvimiento del niño en un cierto contexto como la escuela, la cual se encuentra situada en un entorno sociocultural dado, *“el niño percibido como ‘problema’, es un niño que forma parte de una situación-problema”* (Claro, 2005,

p.78). En este ejercicio el autor plantea un vuelco epistemológico en cómo ha sido entendido el TDAH; el abandonar la idea del problema como algo individual y comenzar a nombrarlo en *situación*.

De esta forma, Claro en el año 2005 proponía un cambio en el abordaje tradicional del TDAH, pasando a pensarlo como una situación en la que participan diversos actores, donde incluso quien percibe las conductas del niño como problemáticas, pasaría a ser parte de lo que debe ser considerado y atendido como parte de una situación-problemática, otorgándole la importancia necesaria a la respuesta de los otros (Becker, 2009). En esta línea argumental, se evidencia la especial relevancia de abandonar el abordaje tradicional del problema atencional, enfocado en lo individual, para comenzar a pensarlo a partir de la noción de *Situación*.

Por otra parte, Haraway (1991) sostiene que, solamente por medio del uso de una perspectiva parcial es posible aproximarnos a una visión objetiva, para la autora la parcialidad permite la observación de conexiones y aperturas inexploradas, por medio del desarrollo de *conocimientos situados*, ya que, “la única manera de encontrar una visión más amplia es estar en un sitio en particular” (p.339). De esta forma, la autora señala la necesidad de desarrollar una aproximación situada.

Comprendiendo la necesidad de desarrollar una aproximación situada al problema de la atención, el trabajo colectivo de LAPSOS propone la conceptualización de *Situación-TDAH* (Cottet et al., 2019; Radiszcz & Sir, 2018; Reyes et al., 2019; Sir et al., 2019; Uribe et al., 2019), comprendiendo esta como, la coyuntura desarrollada a propósito de lo nombrado TDAH que reúne a diversos actores, muchas veces en desacuerdo y, que conforme con ello, engendra múltiples quejas y objeciones que son dirigidas entre tales, emergiendo múltiples controversias. De este modo,

“La noción de Situación TDAH sirve justamente como vía de entrada a un problema en producción, ya no a un diagnóstico o un déficit susceptible de rentabilizar, nuevamente, de manera individual, sino que más bien, un acontecimiento; al mismo tiempo que posibilita el movimiento del orden de lo individual hacia lo singular” (Sir et al, 2019, p.123).

De este modo, la noción de Situación-TDAH (STDAH) nos permite movilizar el abordaje desde un orden individual lo singular, *lo situado*, un acontecimiento en el que participan diversos actores fuertemente enlazados por medio de las cadenas de interdependencia (Elias, 1990). A partir de esta visión, podemos pensar la cuestión atencional más allá de un diagnóstico o un déficit, para comenzar

a orientar la visión a *“un entramado de relaciones y de creencias que determinan la posición del niño como niño-problema”* (Reyes et al. 2019, p.42).

Por otra parte, si bien el TDAH requiere de un diagnóstico médico para movilizarse, el origen de este pareciera provenir de otros espacios, *“la configuración de esta situación aparece asociada más bien al encuentro con la institución escolar”* (Reyes et al. 2019, p.47). Lo cual apunta a que es especialmente relevante estudiar la Situación-TDAH y sus implicancias a partir de *la escuela*, su cotidianidad, las exigencias normativas que en ella se (re)producen y que son impuestas e incorporadas por la niñez escolar.

A su vez, es relevante destacar que, si bien el TDAH constituye una categoría controversial tanto en Chile como en el extranjero, sin embargo, no existe mucha literatura disponible ni datos sobre lo que ocurre en contextos rurales con el diagnóstico. En el caso chileno no se cuenta con una amplia información sobre las escuelas rurales y rururbanas, sin embargo, la literatura indica la existencia de dificultades en la implementación del Programa de Integración Escolar en estas escuelas.

Las diferencias de género

En este punto, es menester destacar que, la cuestión del género al interior de la problemática del TDAH no ha sido abordada en profundidad por gran parte de las investigaciones en torno a este. Sin embargo, los recientes estudios desarrollados en el campo de la epidemiología entregan evidencia que indica que, el TDAH se encuentra atravesado fuertemente con el género, y mantendría una desigual distribución según sexo (Conrad & Bergey, 2014) Por otra parte, se evidencia la importancia de la cuestión del género al interior de este fenómeno, en que el TDAH sea considerado como un *“disorder of boyhood”* (Hart et al., 2006), debido a que este posee una mayor prevalencia diagnóstica en niños que en niñas (Muñoz, 2020). Este énfasis podría contribuir al que las niñas se encuentren subrepresentadas al interior de los estudios en torno a la problemática de la Situación TDAH.

Por su parte, Levy et al (2005) desarrollaron un estudio donde buscaron conocer los síntomas comórbidos del TDAH diferenciando entre los géneros, las conclusiones de este estudio evidenciaron diferencias significativas, en donde el grupo masculino fue caracterizado por poseer con mayor frecuencia trastornos de conducta y el trastorno oposicionista desafiante, mientras las niñas poseerían con mayor frecuencia trastornos de ansiedad, esto último también ha sido mencionado en la discusión chilena (de la Barra et al., 2015). En esta misma línea, Muñoz (2020)

señala que los niños tenderían a manifestar sintomatologías externalizantes, mientras las niñas, por su parte, presentarían sintomatologías internalizantes.

En el contexto chileno, Uribe et al (2019), se propusieron desarrollar una revisión sistemática de los trabajos que analizan la cuestión del género y el TDAH, los resultados de este trabajo indican que estas investigaciones tienden a desarrollarse a partir desde una impronta epidemiológica y/o psiquiátrica, donde se ha tendido a abordar la cuestión de género a partir de una visión heteronormativa, en la cual, se reduce el espectro de las diferencias de género a la lógica binaria (Butler, 2007), es decir, la dicotomía hombre-mujer (Uribe et al, 2019).

Los resultados del trabajo desarrollado por este equipo indican que, las investigaciones revisadas tenderían a limitar el alcance de sus estudios a *“los síntomas, así como al funcionamiento cognitivo, afectivo y social de los niños, descuidando aspectos subjetivos asociados al diagnóstico y a las prácticas de tratamiento del TDAH”* (Uribe et al, 2019, p. 75). Del análisis realizado emergieron cuatro posibles ejes de análisis para abordar las diferencias de género (1) ubicaciones, (2) habilidades, (3) enfoques, (4) interacciones. Evidenciando con ello, la multiplicidad de las experiencias habitadas por niños y niñas en relación con el diagnóstico y que, por ello no deben ser reducidas a una perspectiva binaria de género (Uribe et al., 2019).

De este modo, se evidencia que al interior de las investigaciones sobre el TDAH han tendido a anular la importancia y diferencias en torno al género presentes al interior de este debate y cuando se ha hecho se ha tendido a pensar el género de forma binaria y reificada (Rodó-Zarate, 2021), anulando la existencia de una multiplicidad de experiencias y las diversas *intersecciones* entre las categorías que se desarrollan en estas. Por esta razón, emerge la necesidad de desarrollar un análisis en profundidad en torno a cómo opera el género al interior de la problemática, que nos permita pensar el género más allá de oposiciones binarias con pretensiones universalistas, sino más bien, desarrollar un análisis situado, que a través de la mirada parcial posibilite adentrarnos en las profundidades del problema y con ello, construir *conocimientos situados* (Haraway, 1991), que posibiliten aproximarnos a la comprensión de un problema en producción, la Situación-TDAH.

Pregunta de investigación

Lo anteriormente descrito indica la presencia de múltiples controversias en torno a lo que nombramos *Situación-TDAH*, a su vez, la invisibilización de las diferencias de género en investigaciones anteriores, nos empujan a considerar la especial relevancia de, desarrollar estudios desde las ciencias sociales que posibiliten adentrarnos en la comprensión y reflexión en torno a, formas en que el género opera al interior de la problemática del TDAH y sus controversias en el contexto chileno, más aún en un territorio rururbano de los cuales se posee poca información en torno al problema de la atención y las llamadas Necesidades Educativas Especiales. En concordancia con esto, se propone la siguiente pregunta y objetivos de investigación.

Pregunta

¿De qué formas opera la distinción de género en la configuración de la STDAH en una escuela pública primaria de un territorio rururbano de la comuna de Linares?

Objetivos

Objetivo general

- Cartografiar la Situación-TDAH identificando formas en que la distinción de género opera en su configuración en una escuela pública primaria de un territorio rururbano de la comuna de Linares.

Objetivos específicos

- Describir la red de actores involucrados en la configuración de la Situación TDAH, sus elementos discursivos comunes y diferendos normativos, en el territorio estudiado.
- Caracterizar comportamientos y cualidades que son asociadas discursivamente al TDAH en niños y niñas por profesionales de la educación en el territorio estudiado.
- Identificar exigencias normativas diferenciales en torno al género que participan de la configuración la Situación-TDAH en el territorio estudiado.

CAPÍTULO 2

Antecedentes y posicionamientos teóricos

El trabajo de campo de esta investigación se sitúa en la séptima región del Maule, en específico, en la comuna de Linares, por ello, en este apartado se presenta una breve caracterización de dicho territorio y sus especificidades, lo cual constituye un elemento fundamental para situar la reflexión en torno a las exigencias normativas presentes al interior de la Situación-TDAH en el territorio estudiado y que son ejercidas con especial fuerza sobre la niñez escolar, otorgándole atención a formas que opera el género dentro de esta problemática.

Con este objetivo en mente, posteriormente se revisarán los antecedentes sociohistóricos de la salud mental infantil en Chile, para luego desarrollar una discusión teórica en torno a la niñez y su punto de vista al interior de la investigación social. En un tercer comentario, se caracterizará el sistema educativo chileno, su modelo y conflictos, como también la creación del Programa de Integración Escolar, para luego desarrollar una revisión de algunas investigaciones teórico-empíricas sobre el campo escolar.

Finalmente, en un cuarto momento se desarrollará una discusión teórica en torno a la perspectiva que esta investigación adopta para pensar el género dentro de la situación-TDAH, haciendo uso de las herramientas propuestas por las epistemologías feministas interseccionales, las cuales potencian el desarrollo de un análisis con perspectiva crítica y que busca aportar en la construcción de conocimientos situados.

I. Región del Maule, rururbanidad y tradición chilena

La séptima región se encuentra ubicada en la zona centro de Chile, posee una población de 1.044.950 habitantes según el último Censo (INE, 2017) y se encuentra constituida por cuatro provincias *Cauquenes, Curicó, Linares y Talca*, y por treinta comunas, su capital es la ciudad de Talca. Según los datos entregados por la encuesta CASEN (2020) la tasa de incidencia de la pobreza en la población de la región del Maule alcanza un 12,3 encontrándose por sobre el promedio nacional de 10,8. Es caracterizada como una zona vitivinícola, ligada fuertemente al sector agrícola, como también, a los elementos tradicionales del 'legado cultural tradicional chileno', como lo indica la siguiente cita de la descripción de este territorio desarrollada por el Congreso Nacional,

“Esta región es una de las más características respecto de las costumbres y tradiciones propias del campo de nuestro país. En sus territorios rurales aún es posible encontrar las

manifestaciones populares que forman parte del legado cultural nacional, lo que, asociado con una agricultura de tipo tradicional aun en muchos sectores, conforman la imagen del Maule” Biblioteca del Congreso Nacional (BCN)¹.

De esta forma, la orientación tradicional de esta zona y la presencia de sectores rurales, la hace destacar como un territorio caracterizado por ser representativo de la idea del ‘huaso chileno’, sujeto pobre y campesino, característico de la ‘cultura popular chilena’, ligado al trabajo del sector agrícola como también a los valores tradicionales y conservadores del país.

Acevedo (2017) realizó un análisis del “libro del huaso chileno” desarrollado por el Instituto de Información Campesina, institución creada durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, esta publicación fue desarrollada proponiéndose como objetivo la educación y culturización de la población campesina de la zona central de Chile. El autor señala que, durante el periodo del gobierno de Aguirre Cerda (1938- 1941) se fomentó con especial fuerza la realización de documentales en torno a la idea de la chilenidad y la búsqueda de aumentar la productividad, *“uno de ellos planteó que la nacionalidad chilena se sustentaba en elementos constitutivos como el Ejército, donde la disciplina, el trabajo y la obediencia debían ser imitados por el resto de la sociedad”* (Acevedo, 2017, p. 118). Esta idea resulta especialmente relevante de destacar, ya que, fue impulsada en un contexto de fuertes movilizaciones campesinas.

En esta lectura, es posible afirmar que la construcción de la idea del ‘huaso chileno’ fue realizada en un contexto donde se desarrollaban conductas de insubordinación de parte de la población campesina, apelando a la instauración de una idea de chilenidad, donde los sujetos populares, como las y los campesinos, aparecen dibujados como sujetos pasivos frente a las estructuras sociales (Acevedo, 2017). Imponiéndose la disciplina, el trabajo y obediencia como valores esenciales de la constitución identitaria de los sujetos populares, instalando el apego a la moral y las normas como un elemento constitutivo de la identidad campesina, lo cual podría encontrarse fuertemente ligado a la búsqueda de aumentar la producción agraria, a través de la modernización del agro, y la instauración de reformas agrarias.

En la actualidad, el modelo económico de la región posee entre sus principales características la gran centralidad del sector agrícola y la industria ligada a la extracción de recursos naturales, en

¹ Extraído de <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region7> última revisión 30/06/2023

donde una gran variedad de productos y materias primas son exportados a lo largo y ancho del mundo. Es por esto, que se han impulsado procesos de modernización del sector agro, lo cual ha generado profundos cambios tanto en la organización socioeconómica de la agricultura como también en las estructuras territoriales de la dinámica demográfica, en específico aquellos aspectos referidos a los patrones de asentamiento y movilidad de la población (Canales & Canales C. 2013).

“Hacia la exploración de lo que significan hoy día los espacios periurbanos o rururbanos en términos de su definición, su amplitud, sus límites. Se concluyó que era necesario abandonar la idea de los límites de lo periurbano como algo físico y definible, para partir más bien del reconocimiento de procesos y fenómenos sociales cambiantes que van conformando espacios y modos de vida, a los cuales hay que comprender y explicar ampliamente” (Ávila Sánchez, 2005, p. 34).

De este modo, los rígidos márgenes entre lo rural y lo urbano comienzan a difuminarse, generando espacios de mixtura a los cuales llamaremos *rururbanos*. Al interior del territorio nacional, como también en específico en la región del Maule, se presentan casos de ciudades intermedias (Berdegué et al., 2009), las cuales desbordan la separación tajante entre lo urbano y lo rural, presentando una posición intermedia entre dicha dicotomía, la ciudad de Linares podría constituir un ejemplo de estas, las cuales se caracterizan ser territorios que poseen un tamaño poblacional que los cataloga como urbanos, pero a su vez, mantienen una relación muy estrecha con las actividades económicas ligadas al campo agro y desarrollan relaciones sociales ligadas a la tradición rural (Berdegué et al., 2009).

Es menester destacar que, el desarrollo de procesos de modernización del agro, en un contexto de globalización, donde las exportaciones se instalan como un elemento fundamental del modelo económico del país, las relaciones al interior de la ruralidad también se han visto trastocadas, a este respecto, Ana Castro (2012) desarrolló un estudio en torno a las familias rurales y sus procesos de transformación, en un contexto donde se desarrollan fuertes procesos de *“incremento de la agricultura no tradicional; predominio de fuerza de trabajo asalariada temporal, especialmente femenina; rol residual de la economía campesina, entre otras”* (Castro, 2012, p. 182). En el contexto chileno, estos procesos descritos por el autor llevan como protagonista la figura de la temporera.

Los resultados de este estudio indican que *“el desfase entre los cambios culturales a nivel social y las transformaciones estructurales de la familia, es mayor en las familias rurales”* (2012, p. 180). En

este sentido, la autora señala que al interior de estas familias persisten vigentes valores tradicionales y patriarcales sobre la división de las tareas, en donde,

“La preponderancia de la autoridad del padre, la maternidad como aspecto central de identidad de la mujer, el sometimiento de los hijos a la autoridad y la presencia de machismo en las pautas de socialización y relación cultural, son los aspectos que aún se sostienen con fuerza en la estructura y organización familiar” (Castro, 2012, p.201).

De este modo, al interior de las familias rurales estudiadas por la autora, se evidencia una persistencia de la división sexual del trabajo fundada en los roles tradicionales de género y sus mandatos, que revisamos en apartados anteriores. Lo cual coloca en una posición de subalternidad a las mujeres y niñas frente a los hombres al interior de las familias rurales, siendo estas quienes asumen mayoritariamente los trabajos reproductivos y de cuidados dentro de los hogares (Federici, 2013), (re)produciendo con ello, la estructura de la familia tradicional patriarcal y la visión heteronormativa (Butler, 2014), la cual revisaremos más adelante.

II. Niñez y salud mental en Chile

Durante la década de los ochenta, la realización de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) se constituyó como un precedente jurídico e internacional en donde se señaló la necesidad de considerar a niños, niñas y adolescentes (NNA) como “sujetos de derechos”, llamando a abandonar el enfoque paternalista asumido por los Estados anteriormente. Es desde este punto que la sociología, que antes se había centrado fundamentalmente en el estudio de las instituciones encargadas de la socialización de estos grupos, comienza a pensar a la niñez como un grupo social con agencia (Cárdenas, 2017). En este contexto, el año 2018 el Consejo Nacional de la Infancia llamó rescatar el relato de niñas y niños como una herramienta válida y necesaria para comprender de forma integral la situación de la niñez en Chile.

El criterio etario utilizado por la CDN entiende por niño a todo ser humano menor de 18 años, es útil para la realización de políticas públicas y el desarrollo de esquemas de clasificación, pero resulta completamente insuficiente a la hora de caracterizar a este grupo, el cual posee características específicas ligadas a su crecimiento, contexto sociocultural, proceso de socialización, etc. La niñez o las niñeces constituyen un grupo diverso donde conviven múltiples realidades y diferencias sociales. Empero, los sujetos que integran este grupo poseen en común el constituirse como un grupo social fuertemente condicionado a una posición de subalternidad con respecto a los adultos, en donde

estos últimos, asumen un rol tutelar, siendo indicados como quienes debieran ser quienes se encarguen del óptimo desarrollo y cuidado de niños y niñas.

Durante la última década, la necesidad de comprender a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos ha empujado a considerar la importancia de la temática de la salud mental infantil, la cual ha comenzado a posicionarse con fuerza como un problema social de especial relevancia. Lo cual se vuelve especialmente preocupante en el contexto actual, donde habitamos las consecuencias de la aparición del virus Covid-19 en el planeta, la cual según lo indicado por la Unicef (2021) trajo consigo fuertes consecuencias en la salud mental infantil, incrementando con ello la relevancia de desarrollar estudios en torno a esta temática que incluyan la narrativa de la niñez como un elemento central a considerar.

En el caso chileno, según los datos entregados por el Censo 2017, al interior del país habitarían 4.259.155 personas de entre 0 y 17 años, lo que corresponde a un 24,2% de la población total. A su vez, estudios indican que se presenta un aumento sostenido en las patologías psiquiátricas durante la niñez y adolescencia (Serón & Rodríguez, 2017), donde el Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) aparece como una de las principales problemáticas de la salud mental en el planeta (Polanczyk et al., 2014).

Los resultados del II Estudio Nacional de Discapacidad 2015 indican que un 5,8% de NNA (personas de entre 2 y 17 años) se encontrarían en situación de discapacidad al interior del país. De estos, un 54,6% corresponderían a trastornos mentales y de comportamiento, 21,1% a enfermedades respiratorias, 13,9% a enfermedades del sistema nervioso y 12,5% a enfermedades del ojo. A su vez, los informes de esta encuesta indican que a nivel país la tasa neta de asistencia a educación básica alcanzan un 95,8% en personas sin discapacidad, en el caso de quienes presentan alguna situación de discapacidad esta cifra baja a 88,7%. En el caso de la educación media, esta cifra baja con mayor fuerza, alcanzando un 82% para las personas sin discapacidad y un 49,9% en quienes situación de discapacidad.

La salud mental es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde su constitución en 1946 como; “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”², esta definición se aleja de la concepción negativa de la salud mental,

² Constitución de la Organización Mundial de la Salud, adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946, firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados (Official Records of the World Health Organization, Nº 2, p. 100).

es decir, la no-presencia de enfermedades, para pasar a pensarla como un fenómeno complejo y multidimensional.

El año 2006 el grupo de trabajo Niñez, del equipo de Psicología y educación de la Universidad de Chile, desarrollaron una revisión sobre las conceptualizaciones en torno a la niñez al interior de las políticas públicas de salud mental infantil. En este trabajo, sus autores señalan que, las conceptualizaciones en torno a este grupo se encuentran íntimamente ligadas con el contexto histórico, político, económico, social e institucional en donde se desarrollan, en el caso chileno, los autores indican que las políticas públicas sociales enfocadas en la infancia, se centran en un grupo especial de niños y niñas, a quienes catalogan como “menores vulnerables”, entendiendo a estos como “los niños de la calle, niños pobres, infractores de ley o en riesgo social” (2006, p. 56).

En este mismo trabajo, los autores señalan que, el programa habilidades para la vida desarrollado por la Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB) indica que los ‘niños vulnerables’ deben ser protegidos buscando minimizar el daño en su desarrollo psicosocial, apuntando a disminuir problemas futuros, esta indicación de problemas futuros levanta las sospechas del equipo de trabajo Niñez, quienes sostienen que *“estos problemas futuros serían aquellos problemas sociales que podrían ocasionar los menores vulnerables”*(2006, p.61). Por lo que se podría sostener que esta política indicaría que es necesario proteger a NNA en la actualidad, para protegernos de lo que podrían ser (y hacer) en el futuro, lo cual resulta bastante llamativo, ya que evidenciaría que la niñez continuaría siendo pensada como un momento de trayecto hacia la adultez y no un periodo de vida por sí mismo, enfocándose en la formación de “adultos sanos y buenos ciudadanos”. Este programa ha funcionado de forma ininterrumpida durante más de 20 años y en la actualidad su objetivo es;

“contribuir a aumentar el éxito en el desempeño escolar, observable en altos niveles de aprendizaje y escasa deserción de las escuelas y, a largo plazo, persigue elevar el bienestar psicosocial, las competencias personales (relacionales, afectivas y sociales) y disminuir daños en salud (depresión, suicidio, alcohol, drogas, conductas violentas)”³

Llama especialmente la atención que, en la actualidad, el objetivo de este programa sostiene la visión de pensar la salud mental de la niñez escolar desde una perspectiva centrada en lo individual, centrando la atención en los éxitos o fracasos del individuo, como el éxito en el desempeño escolar, o la disminución de los daños en salud, lo cual podría ser comprendido en la línea de ‘sin

³ Objetivo extraído de <https://www.junaeb.cl/habilidades-para-la-vida>, última revisión 15/06/2022

enfermedades’, contradiciendo la definición adoptada desde hace varias décadas por la OMS. Además, el programa en su página web indica que busca prevenir ‘conductas de riesgo’ y derivar a atenciones médicas en casos de casos de TDAH, contribuyendo, de este modo, al fortalecimiento del enfoque del orden individual en el abordaje de los problemas de salud mental de la niñez en Chile.

Niñez, punto de vista y Ciencias Sociales

Desde un plano teórico es menester destacar que, la noción de niñez que poseemos en la actualidad comenzó a construirse en el siglo XIX, momento en que se produjo una serie de cambios a escala global: la conformación de los Estados-nación, la emergencia de los sistemas de producción industrial, el fuerte crecimiento demográfico y la masiva migración campo-ciudad, entre otros procesos que afectaron fuertemente las formas familiares y sus dinámicas (Cárdenas, 2017). Desde este momento, la acción de los Estados comenzará a desbordar los límites de lo público, apoyado en los profesionales y especialistas de la niñez, quienes comenzaron a desarrollar una intervención interdisciplinaria en los procesos de socialización y aprendizajes de la niñez escolar.

En gran medida, los estudios desarrollados al interior de las Ciencias Sociales en torno a temáticas ligadas a la niñez/infancia han tendido de forma sostenida al acallamiento de las perspectivas desarrolladas por niños y niñas, en donde estos, son entendidos como un producto pasivo de los factores externos que les afectan, posicionándoles como seres incapaces de ser consultados sobre su propia condición y con ello, de desarrollar un punto de vista propio, produciendo de esta forma, una marginalización discursiva de la niñez (Vergara et al., 2015). Frente a esta situación, un grupo de investigadores/as se ha propuesto rescatar al interior de las investigaciones sociales, la perspectiva de la niñez que habita la ciudad de Santiago, buscando desactivar su marginalización al interior de las ciencias sociales, a este respecto las y los autores señalan:

“Como sucede con otros grupos sociales, tal marginalización contribuye a la legitimación de las diferencias de poder, en este caso con respecto a los adultos, con el resultado de que los niños y las niñas participan escasamente en la producción social de ‘textos’ (en el amplio sentido), y en la transformación de los estereotipos que circulan respecto a ellos” (Vergara et al., 2016, p.1236).

En este sentido, es menester señalar que quienes son parte integrante del grupo al que llamamos “niñez” se encuentran en una posición de subalternidad (Spivak, 2003) frente al mundo adulto, en

donde su narrativa suele ser negada o acallada. Como lo es en el caso de los estudios sobre salud mental infantil, en los cuales se tiende fuertemente a hablar de ellos/as, mas no desde ellas/os, lo cual produce que una gran parte de las investigaciones en torno al TDAH no busquen indagar la perspectiva subjetiva de la niñez, con respecto a las prácticas desarrolladas en torno a diagnóstico y sus tratamientos (Uribe et al. 2019) fortaleciendo la invisibilización de su punto de vista.

Asumiendo una postura crítica a las nociones paternalistas y silenciadoras de las niñeces, Vergara et al (2015) sostienen la necesidad de comprender a niños, niñas y niñes como sujetos sociales, señalando que, *“los niños se constituyen tempranamente como sujetos plenamente sociales y políticos”* (p.56). De este modo, los autores afirman que los infantes poseen la capacidad de interpretar su entorno, como también de posicionarse críticamente acerca de los modos de vida presentes en las sociedades contemporáneas.

Frente a lo anteriormente revisado, se sostiene la necesidad de rescatar el punto de vista de la niñez y su subjetividad al interior de las investigaciones desarrolladas por las ciencias sociales, lo cual requiere de pensar la niñez como sujetos socialmente situados y por ello, capaces de desarrollar su propia narrativa (Das, 2016). Esto comprende un desafío epistemológico, en la medida que quienes somos parte del mundo adulto nos situamos en una posición diferenciada a la de quienes habitan el mundo infantil, es por ello, que la niñez se presenta como un desafío político para la adultez (Cottet & Catañeda, n.d.; Sir et al., 2019).

III. Educación y escolaridad

Sistema educativo chileno

Ahora bien, debido a que el tema de investigación se constituye en torno a la Situación-TDAH y sus controversias, en este punto, es menester mencionar el contexto institucional en el que se desarrollan estas en Chile donde las escuelas se constituyen como un campo de especial relevancia, ya que es justamente en ellas donde se presenta la mayor detección y problematicidad del diagnóstico (Sir et al, 2019).

Habitar una escuela no es algo simple, requiere de un manejo situacional (Goffman, 1959) que permita sobrellevar con éxito las interacciones con la comunidad escolar, ya que es en este contexto donde niños y niñas comenzarán a compartir con otros, lejos del cuidado y supervisión de sus cuidadores, viéndose obligados a desarrollar tácticas y estrategias que les permitan integrarse de

forma óptima a la vida escolar, a la vez que deberán comportarse de acuerdo a las normas dictadas por la institución escolar.

El sistema educacional chileno se encuentra marcado una fuerte herencia del régimen dictatorial de Pinochet, en donde se desarrolló un acelerado y extenso proceso de privatización (Bellei, 2016) a través de la implementación una serie de reformas que, siguiendo los valores neoliberales, apuntaron a orientar su funcionamiento por la lógica del mercado y la competencia (Bellei, 2016; C. Villalobos & Quaresma, 2015) y con ello, permitieron la instalación de una ética neoliberal al interior del sistema educativo, otorgándole un espacio central al ideal de la *responsabilidad individual*.

El modelo educacional chileno y su orientación de mercado fue tajantemente cuestionado por las y los estudiantes que desarrollaron masivas y prolongadas movilizaciones a comienzos del milenio (2006-2011), quienes denunciaron que el modelo existente contribuiría a la reproducción (Bourdieu & Passeron, 1996) de las desigualdades sociales, comportándose como un caldo de cultivo del malestar (Rolnik, 2019). De esta manera, el sistema educativo y, con ello, la escuela y su rol en la sociedad es puesto en tensión.

Estos conflictos, en un plano político-institucional, se tradujeron en el desarrollo de múltiples reformas al sistema educativo, las cuales, mantuvieron la línea desarrollada por todos los gobiernos de la postdictadura, y por ello, no buscaron acabar el modelo de mercado, sino que contribuyeron al desarrollo de una profundización neoliberal, sin modificar el sistema de financiamiento, ni el rol subsidiario del Estado. Así se impulsaron políticas de subvención estatal, donde la figura del *boucher*⁴ (Bellei, 2016; Orellana, 2018) asumirá una centralidad, permitiendo el desvío de cuantiosos recursos públicos a establecimientos privados.

En base a lo revisado hasta este punto, podríamos señalar que la gestión institucional de los problemas atencionales y de conducta al interior del modelo educativo chileno pareciera no lograr abordar la complejidad del fenómeno en cuestión y con ello contribuiría a la mantención de una situación problemática, afectando a múltiples actores. A la vez que persiste en la idea de buscar resolver a un nivel individual violencias institucionales (Fassin, 2016).

⁴ Boucher, esta palabra proviene en la lengua inglesa y posee un uso expandido en los países de habla hispana, se entiende como un comprobante, cupón o ficha. El mercado educativo chileno se sustenta fuertemente en esta figura, por medio del financiamiento a través de subsidios entregados por el MINEDUC.

Programa de Integración Escolar

En el año 2008, se publicó la Ley de Subvención Escolar Preferencial, la cual buscaba generar escuelas inclusivas mediante una subvención especial en beneficio a las escuelas que cuenten con estudiantes de bajos recursos. Posteriormente, el año 2009, con la promulgación del decreto 170⁵, se ingresaron modificaciones y se añadió la cuestión de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este decreto, en su artículo 2 indica que entenderá como estudiante con NNE a todos quienes precisen de ayudas y recursos adicionales, ya sean estos de tipo material, humano o pedagógico, para lograr conducir de forma efectiva su proceso de aprendizaje y desarrollo. Dentro de las NEE el decreto reconoce la existencia de necesidades permanentes y transitorias, las cuales deben ser abordadas de forma diferencial en base a sus requerimientos, a su vez, indica que los diagnósticos considerados como NEE deben ser desarrollados por profesionales de la salud y profesionales de la educación.

La emergencia de las NEE trajo consigo la generación de una subvención a las escuelas por cada estudiante con algún diagnóstico de NEE. A la vez, se desarrolla un proceso en donde se incorporan profesionales de nuevas disciplinas a las escuelas y las aulas, mediante la creación del Programa de Integración Escolar (PIE), en donde participan profesionales de la salud, educadoras diferenciales y profesionales de las ciencias sociales, quienes podrán intervenir tanto dentro como fuera del aula escolar, como también, dentro y fuera de los establecimientos educacionales.

Tal como se señaló anteriormente, el ingreso de profesionales PIE a los establecimientos escolares, vino aparejado de un gran salto en la prevalencia de los diagnósticos denominados como NEE transitorios, entre los cuales se incluye los problemas atencionales, de aprendizaje, de lenguaje y de conducta. Lo que a su vez se vio cruzado por fuertes controversias ya que, en conjunto con el aumento de la prevalencia de estos diagnósticos se desarrolló drástico aumento en las importaciones de Metilfenidato, comercialmente conocido como Ritalín o Aradix (Cámara de Diputados de Chile, 2019) utilizado para el tratamiento del TDAH como también de otros diagnósticos.

⁵Decreto que “fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las Subvenciones para educación especial.” Disponible en la biblioteca digital del congreso nacional en el siguiente enlace <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>

De este modo, los mecanismos de operación práctica del PIE que desde principios de década comenzaron a aplicarse masivamente en las escuelas, funcionan con especial fuerza a un nivel individual, a través de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), establecidas por el decreto 170, se trabaja en base a diagnósticos clínicos, los cuales deben ser abordados con las herramientas pedagógicas, presentes en las escuelas, financiadas mediante la subvención, cuando un estudiante ingresa al PIE aumenta su boucher y con ello la inyección de recursos a la escuela. Este hecho, en donde los diagnósticos y en específico, el TDAH, opera como base de las subvenciones estatales, ha contribuido al desarrollo de múltiples sospechas sobre el uso que las escuelas podrían darle, como estrategia para acceder a recursos económicos extras (Reyes et al., 2019).

Escuela, escolarización

Ahora bien, desde un plano teórico se señala que, los primeros aprendizajes que incorporamos como habitantes del mundo se producen al interior de nuestros hogares junto a nuestras familias. En un segundo momento, tal como señalamos anteriormente, la escuela se erige como la institución encargada de gestionar y desarrollar los procesos de socialización (Berger & Luckmann, 1986) de la niñez, es en este espacio donde desplegaran sus primeros acercamientos a la vida institucional, lejos de su núcleo familiar, incorporando las formas, normas y tiempos institucionales. A través de la escolarización, la niñez deviene *escolar*, participando de forma regular al interior de una escuela en donde comenzarán a compartir una parte significativa de sus vidas con otros.

La forma tradicional de la escuela, posee rígidos parámetros de conducta, tiempos y aprendizaje que les son impuestos a niñas y niños al ingresar al mundo escolar, estos *“representan condiciones de vida absurdas que se imponen a la expresión del sí mismo”* (Mannoni, 1987, p. 33) empujándoles a encuadrar su comportamiento dentro de los márgenes de lo normal y correcto, donde aquellos infantes considerados problemáticos corren el riesgo de ser individualizados, patologizados e incluso medicados como en el controversial caso del TDAH.

Tal como adelantamos anteriormente, participar cotidianamente de la escuela no es un ejercicio simple, sino que al contrario, requiere lo que Erving Goffman (1959) comprendió como un *manejo situacional* que posibilite el sobrellevar con éxito las interacciones en su interior, ya que, las escuelas poseen un fuerte componente normativo, siendo justamente en este espacio, donde se busca que la niñez adquiera y respete las normas escolares, apuntando al aprendizaje e incorporación de las normas sociales y que, por ende, aprendan a modelar su comportamiento, a través de la autorregulación.

Bourdieu y Passeron (1996) sostienen que el sistema educativo se presenta como un lugar neutro y capaz de posibilitar la movilidad social, pero que, sin embargo, en la práctica funciona reproduciendo la estructura social y con ello, las desigualdades entre los grupos sociales. A la vez, el sistema educativo otorga una legitimación a dicho proceso, ya sea mediante la inculcación o la exclusión, a través del trabajo pedagógico se consigue que las clases dominadas reconozcan la legitimidad de la cultura dominante, y a la vez, contribuyen a la generación de procesos de autodisciplina y autocensura, los cuales operan de forma funcional a los intereses simbólicos o materiales de los grupos dominantes. En este sentido, para los autores, el trabajo pedagógico funciona como un sustituto de la coacción física, contribuyendo a la interiorización de la arbitrariedad, y con ello, a la legitimación de la cultura dominante.

La escuela en Chile

Víctor Orellana señala que, en Chile la educación posee una promesa de igualdad y libertad que se establece a un nivel formal y jurídico, pero que se enfrenta a grandes desigualdades y contradicciones en la práctica. Sostiene que, *“la educación es siempre una promesa de valores modernos y al mismo tiempo, el dispositivo que los traiciona y oculta dicha tradición”* (2018, p. 27). En la visión del sociólogo, el problema de la educación constituye un problema profundamente político, ya que esta produce sujetos, como también relaciones sociales. En una línea similar, Sir et al señalan que, *“la escuela y el sistema educativo en general del que se reclama discursivamente una justicia social que su infraestructura niega en la práctica, se convierte en una potente fuente de ansiedad”* (2019, p.116). La promesa de que el sistema educativo sería capaz de otorgar movilidad y bienestar social se desmorona, en su lugar, este sistema se convierte en una fuente de profundo malestar y ansiedad.

Por otra parte, en torno a la emergencia del PIE y las NEE, en el año 2014, un equipo de la Universidad Católica de Valparaíso desarrolló un estudio en el que buscaron indagar en la prevalencia de victimización entre pares (lo que es conocido como bullying) en estudiantes que participan del PIE, en donde a partir de una muestra censal (5.769) de estudiantes de educación básica de la comuna de Valparaíso. Los resultados de este estudio entregan cifras preocupantes, en donde los y las estudiantes que participan del PIE reportan más agresiones que sus pares que no participan del programa, en todos los tipos específicos de agresiones evaluadas: agresiones de tipo

sexual, agresiones a través de medios digitales, agresiones mediante exclusión social, agresiones físicas y agresiones verbales (B. Villalobos et al., 2014).

Frente a este diagnóstico, en sus conclusiones los autores problematizan la forma en que se busca desarrollar la inclusión al interior del sistema educativo chileno, en donde los estudiantes que son considerados diferentes a la mayoría o a lo que la escuela apela que sean, no participan de igual manera en los espacios escolares, enfrentan estigmas y donde muchas veces se cae en el desarrollo de procesos de exclusión, en donde *“la normalización operaría a través del discurso biomédico del diagnóstico escolar y su posterior tratamiento, quedando el estudiante con NEE señalado como ‘el diferente’ (a la norma)”* (B. Villalobos et al., 2014, p. 175). Posicionándoles en un espacio de vulnerabilidad, donde la exclusión sufrida puede materializarse en el ser victimizado por sus propios pares.

El currículum escolar

Al interior de los estudios sobre la escuela que se desarrollan desde el campo de la pedagogía, emergió con especial fuerza la discusión en torno al currículum escolar, siguiendo lo planteado por Bernstein (1990) comprenderemos que la construcción de este corresponde a las formas a través de las cuales una sociedad clasifica, selecciona, distribuye, transmite y a la vez evalúa el conocimiento escolar que es considerado público, por ello, se encuentra ligado a la distribución del poder y los principios en torno al control social. De este modo, entenderemos el currículum escolar como un conjunto de contenidos que el sistema escolar se compromete a comunicar y enseñar, constituyéndose como una selección cultural con propósitos formativos y civilizatorios.

Al interior de esta discusión se distinguen tres tipos de currículum, el explícito, el oculto y el nulo. El currículum explícito corresponde a aquel que explicita en las planificaciones escolares, encontrándose en los documentos institucionales y ministeriales en los que se indican los contenidos que deben ser revisados en la escuela. Mientras que el currículum oculto, siguiendo a Giroux (1997) corresponde a normas no dichas, valores y creencias que se encuentran implicadas en lo que es transmitido a los estudiantes a través de reglas implícitas que funcionan estructurando la rutina cotidiana, las relaciones e interacciones que se desarrollan en la escuela, dentro y fuera del aula. Por otra parte, el currículum nulo corresponde a aquellos elementos que la escuela no enseña, es decir, aquellos contenidos que son excluidos y que pueden llegar a ser tan significativos como aquellos que se enseñan.

Por su parte, Ximena Azúa sostiene que la escuela juzga y otorga a cada cual su posición al interior de la jerarquía escolar, *“estructurada en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de nuestra sociedad y la distribución de la mano de obra”* (2016, p.38). La autora señala que la ideología existente en la cultura escolar chilena busca enseñar a los estudiantes a comprender el fracaso escolar como un problema individual desarrollado en base a la falta de habilidades, reduciendo el problema a una cuestión de rendimiento académico. En consecuencia, *“el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural”* (Azúa, 2016, p. 38). En este sentido, la autora sostiene que la supuesta igualdad que rige los principios educativos ha permitido esconder, antes que superar, las desigualdades existentes.

La autora señala que, este lapidario diagnóstico ha sido tomado como punto de partida para formular diversos debates en torno a los contenidos y el enfoque que debiese adoptar la reforma educacional, sin embargo, nos alerta que, si buscamos alcanzar una igualdad al interior del sistema educacional, es especialmente importante tener en cuenta que, debemos añadir al debate la cuestión del género y el sexismo al interior de las escuelas, ya que

“la escuela modela lo que deben ser los hombres y las mujeres en la sociedad en que está inmersa. Ese modelamiento heteronormativo se da a través de las prácticas, del currículum, pero sobre todo del currículum oculto, se manifiesta en las relaciones que al interior de ella se producen” (Azúa, 2016, p. 39).

En este sentido, al interior de los establecimientos educacionales la niñez se enfrenta a prácticas de disciplinamiento que organizan la función escolar (Azúa, 2016), proceso en que los y las docentes contribuyen fuertemente, en donde el llamado currículum oculto, el cual incluye las prácticas, los gestos, las conductas que son recompensadas y castigadas, entre otras cosas, que los docentes desarrollan sin necesidad de estar conscientes de aquello, posee una gran carga heteronormativa, en donde las exigencias normativas sobre niños y niñas son diferenciales y contribuyen a la reproducción de una educación sexista, fortaleciendo la desigualdad entre los géneros.

Los antecedentes hasta este punto revisados evidencian la presencia de nudos problemáticos al interior del sistema educativo chileno, y en específico, del modelo escolar, en donde el problema del género emerge con especial fuerza, por ello, en el siguiente apartado nos adentraremos en la revisión de elementos teóricos en torno al género, que nos permitan el analizar esta dimensión al interior de un contexto escolar y su participación en la articulación del problema atencional.

IV. Pensar la distinción de género

Como se ha señalado anteriormente, la literatura revisada en torno al TDAH indica una paradoja, en donde el diagnóstico pareciera estar fuertemente atravesado por el género (Hart et al., 2006; Levy et al., 2005; Muñoz, 2020; Uribe et al., 2019), empero no se le ha otorgado a esta dimensión un lugar de importancia al interior del análisis y cuando se ha hecho, en general, se ha incurrido en una visión binaria, universalista y hegemónica del género. Por dichas razones, en el presente apartado se buscará realizar una breve revisión de los planteamientos desarrollados por algunas de las pensadoras de las *epistemologías feministas interseccionales*, las cuales entregan herramientas teórico-analíticas que invitan a desarrollar análisis de forma situada, buscando evitar incurrir en la reificación de las categorías (Rodó-Zarate, 2021), comprendiendo que estas son relacionales y se desarrollan de forma enmarañada (Platero, 2012) e interconectada en las experiencias concretas.

El género emerge como una de las problemáticas fundamentales del pensamiento contemporáneo, este concepto se encuentra cruzado por grandes controversias. Por ello, partiremos revisando la conceptualización de este, para luego pasar a revisar las propuestas teórico-metodológicas desarrolladas por algunas de las pensadoras de las epistemologías feministas, las cuales funcionarán como una caja de herramientas que contribuirán a guiar el análisis en torno a las formas en que el género opera en la configuración de la STDAH en un contexto rururbano.

Las luchas feministas poseen larga data, podríamos situar en el siglo XVIII las primeras movilizaciones feministas masivas de las que se tiene registro, en donde las mujeres salieron a las calles buscando manifestar su rechazo contra las desigualdades entre hombres y mujeres, ya que a estas se les negaba el acceso a múltiples derechos. En esta línea destaca Mary Wollstonecraft la autora del famoso texto “Vindicación de los derechos de la mujer” (1792), en donde la autora denuncia las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, manifestando la necesidad de otorgar a las mujeres los derechos defendidos y obtenidos por los hombres durante el periodo de la ilustración. Desde este punto en adelante las luchas, discusiones y movilizaciones en torno a los feminismos ha crecido inmensamente, complejizando sus discusiones y demandas.

Ahora bien, al igual que las experiencias de las mujeres, las epistemologías feministas, son múltiples, lo cual ha contribuido al desarrollo de una discusión epistemológico-política. Al interior de este debate, las pensadoras han construido diversas matrices de análisis donde los conceptos sexo y género han sido comprendidos/definidos desde perspectivas muchas veces divergentes, generando

la emergencia de enfrentamientos y discrepancias, tanto al interior de la academia, como también en las calles de múltiples lugares del mundo. A este respecto, bell hooks sostiene que;

“A menudo, cuando las personas hablan o escriben acerca del movimiento feminista contemporáneo lo presentan como si hubiera un cuerpo fijo de principios y creencias feministas que desde el inicio hubieran cumplido su función como cimientos. En realidad, cuando a finales de la década de 1960 empezaron a surgir las revueltas feministas, estas se manifestaron en diversos escenarios, entre mujeres que a menudo no tenían siquiera conocimiento de la existencia de las demás. No había una plataforma claramente definida” (2020, p. 15).

Entendiendo que tanto las experiencias concretas de los feminismos como también las conceptualizaciones en torno al género, son múltiples, en este apartado se retomaran algunos de los planteamientos desarrollados por algunas las pensadoras de las epistemologías feministas, se advierte que, lo propuesto no implicará desarrollar una revisión acabada sobre la totalidad de la discusión en torno a esta temática, sino más bien, revisar algunas propuestas críticas contemporáneas, las cuales, entregan claves teóricas y analíticas, para adentrarnos en la comprensión de la cuestión del género al interior del problema de la atención, a partir de una perspectiva situada (Haraway, 1991).

Conceptualización

Un primer problema para abordar el estudio de la distinción de género es su conceptualización. El libro “El segundo sexo”, obra emblemática de Simone de Beauvoir publicada originalmente en 1949, es reconocido como uno de los textos fundacionales de las epistemologías feministas, la filósofa postula que “no se nace mujer, una llega a serlo”, con esta reconocida frase la autora propone una visión contraria al naturalismo en su concepción del ser-mujer, inaugurando con ello una serie de cuestionamientos. En este mismo texto, la autora se pregunta *¿Qué es una mujer?*, este cuestionamiento a primera vista parecería tener una respuesta obvia, pero que en la práctica inaugura un enorme debate que permanece vigente en la actualidad. La autora señalará que, frente al androcentrismo de nuestras sociedades, la mujer se constituye como *lo Otro*, la alteridad, mientras el hombre constituiría el absoluto, el sujeto. A su vez, la mujer constituiría algo que nunca se logra ser completamente (Beauvoir, 2015).

Butler retoma la célebre frase de Simone de Beauvoir buscando problematizar en torno al género, la lectura que la autora desarrolla de la célebre frase apunta a que la categoría de 'las mujeres' constituye una sucesión de significados que pueden ser adoptados dentro de un ámbito, los cuales pueden ser culturalmente variables, en este sentido Butler señala que; *“nadie nace con un género: el género siempre es adquirido”* (2014, p.225), a la vez, indicará que para Beauvoir se nace con un sexo, como un cuerpo sexuado, lo cual sería un atributo propio de lo humano, sin embargo, el sexo no crea al género y no es posible afirmar que el género se constituye como un reflejo del sexo. En este sentido, Butler afirmará que la lectura desarrollada por Beauvoir indica que el sexo constituiría una realidad material, fáctica, pero que el género es adquirido, en ese sentido: *“el género es la construcción cultural variable del sexo, las múltiples vías abiertas de significado cultural originadas por un cuerpo sexuado”* (2017, p.225).

La definición de género desarrollada por Scott (1996) propone dos líneas analíticas interrelacionadas, que deben ser contempladas a la hora de pensar la distinción de género; identifica al género como elemento constitutivo de relaciones sociales, las que su vez se sustentan en las diferencias que distinguen los sexos y, en segundo lugar, señala que el género corresponde a una forma primaria de *relaciones significantes de poder*. Por medio de esta conceptualización, la autora evidencia que el problema del género se encuentra atravesado por la cuestión del poder, lo cual es especialmente relevante para comprender y analizar cómo opera el género al interior de las sociedades contemporáneas.

Por su parte, Butler (2014) señala que al interior de los debates feministas contemporáneos acerca de los significados del género, como categoría, tienden a desembocar en una sensación problemática o de disputa. En donde, los cuestionamientos a las ideas totalizantes del género que apuntan hacia una indeterminación de este parecieran poner en problemas a las bases ontológicas del feminismo. El libro *“El género en disputa”* publicado en 1990 constituye una ruptura con una gran parte de las autoras precedentes, en el cual Butler nos invita a repensar algunos elementos que habían sido asumido como premisas al interior de los feminismos.

La autora sostiene que, existe una concepción binaria y rígida de los géneros, que posee una fuerte exigencia normativa sobre los cuerpos sexuados y se traduce en la estricta dicotomía hombre-mujer, como categorías opuestas y complementarias, encontrándose sustentada en base a una matriz heteronormativa, en este sentido *“instituir una heterosexualidad obligatoria y naturalizada requiere*

y reglamenta al género como una relación binaria en la que el término masculino se distingue del femenino” (Butler, 2014, p. 81).

En esta lectura, el género es performativo, es decir; “es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas – dentro de un marco regulatorio muy estricto- que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser” (Butler, 2014, p. 98). Afirmar que el género es construido no implica en ningún caso que este sea algo ficticio, ilusorio o irreal, sino que, indica que este no se da de forma natural y se encuentra ligado a contextos socioculturales. Lo cual nos permite interrogarnos acerca de la arbitrariedad de la concepción binaria del género, la cual nace de una visión heterosexista, e impone un marco regulatorio muy estricto que funciona como exigencias normativas sobre los cuerpos sexuados, donde se impone un deber ser, al cual los cuerpos deben amoldarse y demostrar de forma constante mediante una reiteración estilizada de actos (Butler, 2014).

La performatividad de género se desarrolla de forma situada, constituyendo una *práctica social reiterada y mantenida en el tiempo* (Butler, 2014). Por ello, el género constituye una producción situada, en donde una concepción hegemónica del género es impuesta a los cuerpos sexuados a través del despliegue de exigencias normativas nacidas de la matriz heteronormativa, en donde se promueven aquellas conductas, vestimentas y formas (entre otros elementos) que son consideradas naturales y propias de ‘los géneros’, mientras son sancionados o excluidos aquellos elementos que se escapan de esta normativa.

Connell por su parte, sostiene que, “la masculinidad existe sólo en contraste con la femineidad” (1995, p.2) constituyéndose como un concepto relacional, incapaz de ser comprendido sin distinguirse de su opuesto, a su vez, señala que, el género ordena la práctica social, destacando que constituye una forma de ordenamiento, por ello, el autor señala que al interior de los procesos de género, “*la vida cotidiana está organizada en torno al escenario reproductivo, definido por las estructuras corporales y por los procesos de reproducción humana*” (1995, p.6).

Es menester destacar que, en el caso chileno durante el año 2021 dos diputados del partido republicano enviaron un oficio a dos universidades públicas solicitando que,

“Informe sobre los cursos, centros, programas y planes de estudio que se refieran a temáticas relacionadas con estudios de género, ideología de género, perspectiva de género,

diversidad sexual y feminismo, detallando sus principales características e individualizando a los funcionarios o docentes que están a cargo de ellos.

Asimismo, se solicita que la universidad informe cuántos recursos destina anualmente para financiar los cursos, centros, programas y planes de estudios que se refieren a temáticas relacionadas con estudios de género, ideología de género, perspectiva de género, diversidad sexual y feminismo” (OFICIO N° 76052).

Este oficio fue denunciado y expuesto por la Universidad de Chile a través de una declaración pública⁶, buscando levantar las alarmas de lo que fue catalogado como una ‘serte de inquisición’ señalando que el llamar ‘ideología de género’ a los estudios de género es una forma de denostar el conocimiento producido en torno a los feminismos, lo cual coincide fuertemente por lo planteado por Segato (2016) quien analizando la realidad latinoamericana señala que, durante la última década se ha desarrollado un retorno conservador en la región, en donde, las derechas han buscado demonizar y perseguir a aquello que llaman ‘la ideología de género’, mientras a su vez, se ha desarrollado una defensa de la familia como sujeto de derechos. Frente a esto, la autora señala que se evidencia que, *“lejos de ser residual, minoritaria y marginal, la cuestión del género es la piedra angular y eje de gravedad del edificio de todos los poderes”* (2016, p. 16).

Familia, roles y mandatos

La forma en que conocemos la familia en la actualidad se encuentra íntimamente relacionadas con la imposición de una estricta diferenciación entre los géneros, una lógica binaria anclada en la matriz heteronormativa, que posibilita el que atribuyamos cualidades diferenciadas a lo masculino y lo femenino, pensándoles como opuestos complementarios. Esta diferenciación opera a un nivel normativo valiéndose, entre otros elementos, de los *mandatos de género*, en donde, por ejemplo, lo público se asocia a lo masculino, mientras que lo femenino se asocia a lo doméstico, separación que posee fuertes consecuencias dentro de lo social, como lo es la división sexual del trabajo, en donde se asume que lo reproductivo debe ser desarrollado por mujeres, quienes deben cumplir con el mandato, de encargarse labores como *las domésticas y de cuidados*, es decir, preocuparse y encargarse de cuidar de otros, sin considerarlo como trabajo, tal como lo indica Federici,

⁶ Declaración pública de la Universidad de Chile a propósito de estos hechos disponible en <https://www.uchile.cl/noticias/180903/diputados-cuestionan-ideologia-de-genero-en-u-de-chile>

“Una vez que el trabajo doméstico está totalmente naturalizado y sexualizado, una vez que ha pasado a ser un atributo femenino, todas nosotras como mujeres estamos caracterizadas por ello. Si hacer determinadas tareas es natural, entonces se espera que todas las mujeres las lleven a cabo e incluso que les guste hacerlas” (2013, p. 39).

Tal como lo indica la autora, la naturalización de los roles de género y con ello, el que se asuma que las mujeres deben realizar determinadas tareas de ‘forma natural’, como lo es el trabajo doméstico, posibilita la imposición de un deber ser al que todas las mujeres debiesen ajustarse con agrado, amor y dedicación. En donde estas labores al ser no remuneradas y considerarse algo natural del género femenino, no son consideradas como trabajo, pese a todo el esfuerzo que puedan demandar, sino que, se asumen como una tarea inherente a la posición femenina al interior de las familias y la sociedad, a la vez que, opera excluyendo a los hombres de la obligación de encargarse de estas. En consecuencia, se asume socialmente que es un elemento natural el que las mujeres se encarguen de desarrollar el trabajo doméstico y de cuidados, por ello, aquellas que osen negarse a desempeñarlas o presenten reclamos, deberán enfrentarse a castigos sociales por no ajustarse a las exigencias normativas que la sociedad ejerce sobre ellas y para las cuales han sido educadas.

En la visión de Federici (2013), la familia y el trabajo doméstico constituyen uno de los pilares fundamentales de la producción capitalista, ya que el trabajo reproductivo, no remunerado y asumido principalmente por las mujeres, sostiene el trabajo productivo, debido a que posibilita la construcción, educación y cuidado de trabajadores y con ello, de la fuerza de trabajo. En base a esto, la autora indicará que la familia se constituye como la institucionalización del trabajo no remunerado de las mujeres y de su dependencia económica con los hombres, y con ello de *“la institucionalización de la desigual división de poder que ha disciplinado tanto nuestras vidas como las de los hombres”* (Federici, 2013, p. 59). Lo cual genera mandatos que afectan tanto a hombres como a mujeres, ya que, mientras estas se enfrentan la obligación de encargarse de las labores domésticas, los hombres se ven forzados a ingresar y mantenerse en el mercado del trabajo asalariado para proveer y mantener a sus familias, favoreciendo de este modo el disciplinamiento desarrollado por el capital.

Es especialmente relevante destacar que es al interior del espacio doméstico donde se desarrolla con mayor fuerza la violencia intrafamiliar, que afecta principalmente a niños y mujeres, encontrándose cruzada por relaciones diferenciales de poder al interior del espacio familiar, y que

se puede desarrollar de forma psicológica, física o sexual. Según la información publicada por ONU mujeres⁷, durante el tiempo de cuarentenas por la pandemia Covid-19 la violencia contra las mujeres y en específico, la violencia al interior de los hogares aumentó, colapsando los servicios de apoyo telefónico en múltiples países.

La actual proliferación y sedimentación de formas de violencia contra/en el cuerpo de las mujeres, lo que Segato (2016) llama 'las nuevas formas de la guerra' nacidas del mandato de masculinidad, como pedagogía de crueldad. Frente a esto, Gago (2019) sostiene que, el hogar antes pensado como un espacio pacificado, hoy se evidencia como un espacio de inseguridad en donde *"la violencia se pliega hacia dentro, agujerea los cuerpos, desteje las relaciones"* (2019, p.76). De esta manera, desde su militancia feminista, Gago propone un cambio de visión en donde se abandona el considerar las casas como un espacio seguro para todas/es/os. En este ejercicio la autora busca enlazar la violencia doméstica con las otras violencias (económica, política, institucional, etc.) que ocurren a un nivel macro, evidenciando con ello, el enmarañamiento de estas en las experiencias concretas.

Pensar la intersección

Como se mencionó anteriormente, la discusión en torno al género posee múltiples vertientes y puntos en tensión, uno de estos es la universalización del concepto de 'mujer', como sujeto político del feminismo, que ha sido catalogada como normativa, excluyente y descontextualizada. Frente a esto, al interior de la discusión feminista emergieron voces disidentes que buscaron dejar en evidencia que la pretensión universalista de las primeras olas del feminismo y de su concepción del ser-mujer, dejaban fuera múltiples experiencias. Sojourner Truth, afrodescendiente que había nacido y vivido durante años en la esclavitud, tiempo después de ser liberada pronunció un discurso en la convención de los derechos de la mujer en Akron 1852, en la que señaló: *¿Acaso no soy una mujer?*, discurso que es reconocido como un elemento arqueológico de los feminismos negros. Esta pregunta deja en evidencia un potente reclamo desarrollado por las mujeres negras contra lo que consideraron el feminismo hegemónico, el cual posee como sujeto político a la mujer, pero

⁷ Información publicada por ONU Mujeres disponible en: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19#facts>

pensando en esta desde un cuerpo hegemónico, la mujer-blanca-occidental, dejando fuera la experiencia de otras corporalidades.

La crítica desarrollada a las concepciones unitarias y esencialistas de 'las mujeres', evidencia las consecuencias de la imposición de la experiencia vivida por los grupos hegemónicos como algo universal, en donde se desarrollan análisis descontextualizados que invisibilizan la diversidad de posiciones y experiencias posibles. Lo cual, constituye un elemento especialmente relevante de tener en cuenta al interior de esta investigación que busca desarrollar conocimientos situados a partir de aproximarnos a la experiencia concreta de sujetos que habitan un espacio marginalizado, una zona rururbana y que se enfrentan a los efectos de la instauración de una episteme.

Sobre este punto, Butler (2014) señala que la creencia en un patriarcado universal ha recibido múltiples críticas, debido a que deja fuera el funcionamiento singular de la opresión de género en los diversos contextos culturales en que es producida, esta forma de pensar el feminismo terminaría empujando a apropiarse y colonizar la vivencia de las culturas no-occidentales, no-blancas, no-hegemónicas, contribuyendo de esta forma a la anulación de las diversas experiencias más allá de las fronteras de los países del centro, y con ello, favoreciendo la reproducción de ideas de dominación propias de occidente.

A su vez, la autora señala que la búsqueda en el pasado que desarrollan algunas feministas al apelar a una forma femenina auténtica, originaria, digamos pre-cultural, constituiría un hecho también problemático, en donde se propone pensar un futuro posible en base a la idealización del pasado, lo cual muchas veces contribuye a la mantención de una concepción esencialista de lo femenino y con ello de las distinciones de género, a este respecto Butler afirmara que:

“El hecho de aludir a una feminidad original o autentica es un ideal nostálgico y limitado que se opone a la necesidad actual de analizar el género como una construcción cultural compleja. Este ideal no sólo tiende a servir para finalidades culturalmente conservadoras, sino también a ser una práctica excluyente dentro del feminismo, lo que provoca justamente el tipo de fragmentación que el ideal pretende evitar” (2014, p.103).

De este modo, la concepción globalizadora ha sido duramente criticada por aquellas que sostienen que la categoría “las mujeres” sería normativa y excluyente (bell hooks, 2020; Butler, 2014; Jabardo, 2012). De este modo, la insistencia en la coherencia y unidad de la categoría de “las mujeres” ha

operado negando la multiplicidad de intersecciones políticas, sociales y culturales, en base a las cuales se construye dicho conjunto.

Sensibilidad analítica

Los cuestionamientos desarrollados inicialmente por feministas negras devinieron en la apertura grandes y potentes discusiones en torno a la intersección de las divisiones sociales y los sistemas de poder, en este sentido, la propuesta interseccional remonta sus orígenes a los cuestionamientos desarrollados por los feminismos negros buscando analizar y comprender la situación de opresión vivida por las mujeres negras en su vida cotidiana a partir de perspectivas feministas y antirracistas. La primera en acuñar el concepto interseccionalidad fue la abogada Crenshaw en 1989, quien dentro de un proceso judicial utilizó la metáfora de la intersección de caminos, buscando evidenciar la forma en que el sexismo y el racismo afectan de forma simultánea a una mujer negra. Con el uso de esta metáfora, sin saberlo, Crenshaw inauguró una amplia discusión en torno a la necesidad de pensar las opresiones de forma multidimensional e interconectada, y con ello, las epistemologías interseccionales.

Las propuestas interseccionales permiten visibilizar desigualdades sociales, la articulación de estructuras y sistemas de opresión, evitando incurrir en miradas reduccionistas y unidimensionales. En la actualidad, el debate en torno a la interseccionalidad es bastante amplio, donde algunas autoras la definen como un concepto o teoría, mientras otras sostienen la necesidad de pensarla como una metodología y aproximación de análisis. Siguiendo la segunda línea, autoras como Cho, Crenshaw y McCall (2013) postulan comprender la interseccionalidad como una *sensibilidad analítica*, una manera de pensar y analizar la realidad.

En la línea de lo planteado por Rodó-Zárate (2021) la presente investigación comprenderá la interseccionalidad como un proceso de descubrimiento, que posibilita aproximarnos a las experiencias concretas de opresión en una realidad que es mucho más compleja y contradictoria de lo que parece. De este modo, la autora parafraseando a Haraway (1991) señala que la interseccionalidad puede ser entendida como una perspectiva que nos permite pensar la “cosa escandalosa”, entendiendo esta última, como un complejo sistema que habitamos el cual se construye en base a la interrelación de diversos ejes de desigualdad, “*un sistema que es capitalista, cisheteropatriarcal, racista, capacitista, edadista y que se construye sobre el colonialismo y la depredación del medio ambiente*” (Rodó-Zarate, 2021, p. 25).

En este punto, es importante señalar que gran parte de las pensadoras de los feminismos interseccionales afirman de forma categórica que la aproximación aditiva de las desigualdades no es útil para lograr comprender las experiencias concretas de opresión. A este respecto, Angela Davis (2005) señala que la perspectiva interseccional emerge buscando explorar las formas en que las categorías clase, género y raza se encuentran entrelazadas y mutuamente constituidas. En esta misma línea, Avtar Brah (2011) señala la importancia de no separar las opresiones en compartimientos, sino que, al contrario, postula la necesidad de desarrollar estrategias que permitan desafiarlas de forma conjunta, a partir de la comprensión de su articulación e interconexión.

A su vez, es menester comprender que, la interseccionalidad no es una característica de los sujetos, sino que son los sistemas de poder y las divisiones sociales quienes se intersectan, de este modo, las pensadoras se proponen conectar cuestiones estructurales con lo que ocurre con la(s) subjetividad(es). De este modo, comprenderemos la interseccionalidad como un enfoque epistemológico, una indagación crítica que busca generar nuevas formas de comprensión de la complejidad social, sus relaciones de poder, experiencias de privilegio y dominación.

Rodó-Zárate destaca la importancia de comprender las diversas categorías que se intersectan en un caso concreto de forma relacional, en donde el análisis debiese buscar reflexionar de qué manera se relacionan las diversas categorías con el caso en cuestión, comprendiendo que estas son relacionales y situadas, buscando evitar incurrir su reificación (2021), las cuales no se desarrollan en la realidad de forma separada, para ejemplificar esto la autora nos indica que no es posible pensar a una mujer sin una etnia o una edad, ya que, las categorías siempre se encuentran interrelacionadas en la realidad. Por ello, no es posible pensar en formas neutras de sufrir sexismo, en sus palabras;

“«Mujer», por tanto, no existe sin estar siempre constituida por una edad, por una etnicidad y por una clase social, aunque estas puedan cambiar, transformarse o hasta no ser relevantes en un momento determinado. La experiencia de toda mujer que podamos identificar o imaginar siempre estará constituida por sus otras posiciones” (Rodó-Zarate, 2021, p. 39).

En esta cita la autora evidencia la necesidad de pensar las categorías de forma relacional y situada (Haraway, 1991), lo cual es especialmente relevante para pensar la posición que ocupan niñas, niños y niñas al interior del problema atencional y con ello, las formas en que el género opera en la construcción de la situación problemática en un contexto marcado por la heteronormatividad, el

conservadurismo, los valores tradicionales y el entrecruzamiento de lo rural y lo urbano. De este modo, el ejercicio de situar nos permite pensar las desigualdades sociales existentes y las relaciones de poder desarrolladas al interior de un contexto social, ejercicio necesario para aterrizar el análisis.

En base a lo revisado, es posible afirmar que, la perspectiva interseccional posee la potencia analítica y política de pensar crítica y multidimensionalmente las experiencias concretas de las personas. Esta propuesta epistemológica resulta especialmente útil para reflexionar en torno a formas en que opera el género al interior de la Situación-TDAH, en la que emergen múltiples categorías de análisis, que operan de forma simultánea y diferenciada, las cuales solo pueden ser comprendidas de manera situada. De esta manera, siguiendo lo planteado por Haraway (1991) comprenderemos que solo es posible desarrollar una visión amplia al estar en un sitio en particular, ya que, la perspectiva parcial posibilita construir conocimientos situados y con ello, adentrarnos en conexiones y aperturas que no son posibles de observar de otro modo.

CAPÍTULO 3

Estrategia metodológica

Como se mencionó en apartados anteriores, la presente investigación se enmarca en el desarrollo del proyecto Fondecyt regular n°1201981 titulado "*Gramáticas de las microcontroversias a propósito del Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad*", a cargo del Laboratorio de Prácticas Sociales y Subjetividades (LAPSOS). La presente investigación, buscará centrarse en analizar en profundidad uno de los territorios estudiados por dicho proyecto. En específico, se enfocará en el estudio del problema de la atención a partir de una aproximación etnográfica a una escuela pública de la región del Maule, la cual posee matrícula de niñez tanto urbana, como rural, permitiendo la convivencia de diversas realidades al interior de un mismo establecimiento, a la vez que nos entrega particularidades de especial relevancia para estudiar la Situación-TDAH y las formas en que el género opera en su configuración.

De esta manera, la presente investigación busca adentrarse en la comprensión de los procesos subjetivos habitados por la niñez escolar involucrada en el problema atencional, como también de la red de actores involucrados (apoderadas/os, profesores/as, personal PIE y profesionales de la salud mental), buscando abandonar la lógica individualizante del déficit, proponiendo pensar el problema a partir de la conceptualización de la STDAH entendiendo esta, a partir de lo propuesto por LAPSOS (Cottet et al., 2019; Reyes et al., 2019; Sir et al., 2019), como la coyuntura desarrollada a partir del nombre TDAH que reúne diversos actores, engendrando quejas y objeciones dirigidas entre tales, en torno a un problema en producción, desarrollando a un nivel microsociológico un carácter controversial.

En concordancia con lo anteriormente señalado, la investigación posee una orientación de inspiración etnográfica, apuntando a una comprensión íntima de los fenómenos estudiados a partir de una perspectiva situada al interior de un establecimiento escolar, lo cual nos permitirá aproximarnos a los puntos de vista y experiencias subjetivas de la diversidad de actores involucrados en la STDAH. A continuación, se explicita el procedimiento metodológico desarrollado para producir, procesar y analizar la información generada durante el trabajo de campo.

Enfoque metodológico

“Una de las condiciones esenciales para hacer etnografía es alimentar la capacidad de extrañamiento, una forma de curiosidad que se despierta cuando uno descubre que la vida de las gentes, sus formas de entender la realidad y ponerla en práctica son diversas. En el caso de la etnografía en la escuela, que se ocupa de una institución universalista y enormemente homogeneizadora, es preciso subrayar la importancia de esta condición” (Velazco & Díaz de Rada, 2006, p.95).

El enfoque metodológico en el que se inscribe la presente investigación es de inspiración etnográfica, en donde quien realiza la investigación ingresa directamente al campo estudiado, desarrollando una inmersión subjetiva (Guber, 2001), utilizando su propio cuerpo como herramienta de investigación y siendo la experiencia del trabajo de campo desde donde se construye el conocimiento producido. Aproximándonos al mundo de los sujetos estudiados, y con ello, sus significados y experiencias subjetivas, apuntando a la construcción de *conocimientos situados* (Haraway, 1991).

La etnografía nos permite *viajar al corazón de lo invisible* (Piña et al., 2018), siguiendo a Rosana Guber (2001), comprenderemos la aproximación etnográfica como un “*método mediante el cual el investigador produce datos que constituyen la evidencia de un tipo particular de texto, la etnografía*” (p.49), esta construye un argumento sobre una problemática socio-teórico-cultural que nos permite aproximarnos a la comprensión de cómo es para los sujetos estudiados, pensar, vivir y relacionarse, en el contexto estudiado. Por ello, pensaremos la etnografía como un acto comunicativo complejo (Contreras et al., 2016), que se desarrolla como un proceso social, en el que se constituye, a su vez, tanto el objeto investigativo como también al propio sujeto investigador.

Siguiendo a Velazco y Díaz de Rada (2006) comprenderemos que al interior de este tipo de investigaciones el desarrollo del trabajo de campo implica mucho más que la aplicación de un conjunto de técnicas, sino que, constituye una situación metodológica, un proceso que contempla una serie de acciones, acontecimientos y comportamientos, los cuales no pueden ser completamente controlados por quien desarrolla la etnografía. De este modo, en la línea de los planteamientos desarrollados por Rosana Guber, sostenemos que dentro de un proceso de investigación etnográfica el conocimiento no es revelado a quien investiga, sino que este es revelado *en* quien investiga, siendo este quien debe reaprenderse a sí misma/o/e, para poder reaprender el mundo desde la perspectiva de las personas estudiadas. Por estas razones, al interior de un trabajo

etnográfico es especialmente relevante pensar la posición de quien realiza el trabajo de campo, en este caso, *la etnógrafa*.

En este sentido, la cuestión de la distancia y la participación poseen una importancia fundamental, ya que, a diferencia de otras técnicas que mantienen una lejanía con los actores, en este caso, quien investiga se adentra al interior del campo estudiado mediante su presencia, el estar ahí, desarrollando lo que ha sido llamado *observación participante* (Guasch, 1996; Velazco & Díaz de Rada, 2006). Si bien la acción de observar es algo que las personas realizamos de forma constante en nuestra vida cotidiana, al interior del trabajo de campo etnográfico es necesario que la investigadora logre desarrollar una forma específica de observación, la cual sea “*capaz de convertir esa acción cotidiana en una práctica reflexiva*” (Piña et al., 2018, p. 44). Para esto es necesario desarrollar una especie de desaprendizaje, que nos permita dismantelar los filtros que nuestra propia experiencia cultural nos entrega, posibilitando el *extrañamiento* (Velazco & Díaz de Rada, 2006), cuestionando aquello que nos parece obvio y natural.

Por su parte, Rosana Guber (2016) sostiene que la reflexividad constituye un elemento central del proceso de investigación etnográfica, ya que esta nos permite adaptarnos al mundo social estudiado. Al interior de la práctica etnográfica no existe una receta única de cómo realizar el trabajo de campo, debido a que diferentes contextos exigirán diferentes mecanismos (Contreras et al., 2016). Esta inespecificidad de las actividades que debe comprender el desarrollo del trabajo de campo, siguiendo a Guber, más que un déficit, es la cualidad distintiva de la etnografía, ya que permite a quien investiga ser flexible y amoldarse a los requerimientos del campo estudiado y con ello, aproximarse a un nivel más profundo con el mundo social que habitan las personas estudiadas, lo cual podría permitirnos el comprender sus elementos indexicales (Garfinkel, 2006).

Velazco y Díaz de Rada (2006) destacan que una etnografía requiere dos tipos de trabajo, los cuales deben desarrollarse de forma muchas veces simultánea. Por una parte, se encuentran aquellas labores que se realizan en la mesa de trabajo (revisión de literatura científica, escritura de notas de campo, etc.) y por otra, se encuentran aquellas labores que se desarrollan al interior del campo estudiado (observaciones, conversaciones, participación en las rutinas, etc.). En este sentido, dentro de un trabajo etnográfico “*una de las claves de su éxito radica en la capacidad del etnógrafo para simultanear e integrar los conocimientos producidos a lo largo del proceso*” (Velazco & Díaz de Rada, 2006, p. 93). De este modo, el desarrollo de un acercamiento etnográfico implica la construcción de una interpretación-descripción (Guber, 2016).

De esta forma, es menester comprender que, al interior de un proceso de investigación con orientación etnográfica el ejercicio de “observar significa mirar con atención el entorno que se despliega ante nosotros, pero también retener y conservar lo observado” (Piña et al., 2018). Es debido a la necesidad de retener, documentar y sistematizar lo observado durante el trabajo de campo que “comenzar una etnografía es también abrir un diario de campo” (Velazco & Díaz de Rada, 2006, p.96), constituyendo este un instrumento de registro fundamental para el desarrollo de la investigación.

Siguiendo lo planteado por Velazco y Díaz de Rada (2006), el cuaderno de campo debe ser un registro diacrónico del curso de la investigación, que requiere respetar dos reglas fundamentales. La primera es que, el cuaderno debe ser realizado lo más próximo posible al desarrollo de las observaciones, buscando transcribir la información obtenida en el menor tiempo posible, ya que,

“este registro rápido nos ayuda a controlar las distorsiones en la captación de materiales. Cuanto más tiempo pase una información en nuestra mente, más probable es que esa información vaya adaptándose progresivamente a nuestras categorías previas y en consecuencia mayor será la incidencia de nuestras visiones particulares en la captación de las informaciones” (Velazco & Díaz de Rada, 2006, p. 100).

La segunda regla, posee las mismas intenciones que la anterior e indica que debemos preocuparnos de distinguir al interior de la escritura del cuaderno de campo “*quién ha dicho qué y quién ha hecho qué*” (Velazco & Díaz de Rada, 2006, p. 100), diferenciando con claridad qué textos pertenecen a escenas del campo y discursos enunciados por los y las informantes, y qué textos corresponden a las reflexiones de quien investiga. Seguir los lineamientos planteados por estas dos reglas contribuirá a fortalecer el trabajo etnográfico y lograr desarrollar una descripción densa (Geertz, 2003) del campo estudiado.

Sobre la etnografía escolar

Rockwell en su libro *la experiencia etnográfica* (2009) señala que, al interior de América Latina, durante las últimas décadas, la etnografía ha desarrollado una posición central dentro de la investigación educativa, propiciando diversos usos y debates. En este libro la autora afirma que, a la hora de desarrollar investigaciones etnográficas en el campo educativo, es importante diferenciar y evitar confundir la práctica educativa y la etnografía, ya que “*la etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica*” (p.26). Estos dos elementos poseen lógicas diferenciadas,

respondiendo a distintos intereses sociales. Donde la etnografía posee la potencia de aportar conocimientos y elementos a la discusión educativa, en sus palabras;

“La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos” (p.26).

En este sentido, la etnografía escolar posee la potencia de contribuir al campo educativo nutriendo sus discusiones al aportar con el desarrollo de descripciones analíticas de aquello que de tan familiar que es para quienes ejercen la pedagogía, no suele documentarse o problematizarse (Contreras et al., 2016). Permitiendo abrir la mirada, es decir, observar procesos subjetivos que se encuentran fuertemente interrelacionados con la realidad socioestructural, situando el análisis y con ello, permitiendo entrelazar los procesos sociales con los procesos subjetivos habitados por las personas, contribuyendo de esta manera, a la comprensión a distintos niveles, de la complejidad del campo educativo.

Etnografiar el mundo de la niñez

Como hemos revisado hasta este punto, la etnografía posibilita el desarrollo de una aproximación cercana y cuidadosa con el mundo estudiado. Por ello, nos entrega herramientas que podrían contribuir a desarrollar un acercamiento respetuoso con el mundo de la niñez, lo cual es fundamental para esta investigación, buscando superar el sesgo de *marginalización discursiva* (Vergara et al., 2016) de este grupo al interior de las investigaciones sociales. A este respecto, investigadores de ‘los nuevos estudios de la infancia’ (Vergara et al., 2015) han señalado la potencia de la etnografía como herramienta investigativa en el campo de los estudios de la niñez, ya que esta nos permite aproximarnos a los mundos de vida de niñas, niños y niñas, en donde quien desarrolla la etnografía se asume como un aprendiz del mundo infantil, a este respecto los autores señalan que;

“La etnografía ha sido fundamental, al destacar la perspectiva generacional y etaria de los niños y como forma de apertura a su competencia social, moral y lingüística. El campo ha generado un importante cúmulo de investigaciones respecto a temas como infancia y ciencias sociales, medios de comunicación, legislación, políticas públicas, planes de

seguridad y otros aspectos que hacen de la infancia un objeto disputado por la hegemonía, en función de determinados proyectos sociales y culturales” (Vergara et al., 2015, p. 56).

Es por estas razones, que los planteamientos epistemológicos y metodológicos propuestos por el saber etnográfico, resultan especialmente útiles para adentrarnos en la comprensión de lo vivido por quienes encarnan la niñez escolar, destacando elementos sustancialmente relevantes como la cuestión generacional, su relación con las desigualdades y diferencias de poder, evidenciando que *la niñez constituye un desafío político para la adultez* (Cottet & Catañeda, s. f.).

De este modo, buscando lograr una aproximación ética y cuidadosa con el mundo infantil, quien desarrolla la etnografía debe desarrollar un especial cuidado para acercarse a niños, niñas y niños, buscando desactivar, en la mayor medida posible, la asimetría de posiciones entre el mundo adulto del cual forma parte y el mundo de la niñez estudiada. Estos elementos resultan especialmente útiles para lograr documentar el punto de vista de la niñez escolar (Cottet & Catañeda, s. f.) en torno al problema de la atención en las escuelas chilenas.

Proceso de producción de información

En concordancia con lo anteriormente señalado, la presente investigación de inspiración etnográfica desarrolló un proceso de producción de información de tipo flexible, capaz de adaptarse a las condiciones entregadas por el campo estudiado. Por ello, se optó por desarrollar una estrategia metodológica que contempló dos momentos de trabajo de campo y con ello, dos técnicas principales de producción de información.

En primer lugar, (1) se desarrollaron observaciones etnográficas al interior de una escuela primaria durante un semestre escolar, para posteriormente, en un segundo momento, (2) realizar entrevistas abiertas a informantes clave y casos de estudio, seleccionados en base a las observaciones realizadas, tal como lo ilustra el diagrama 1. Este trabajo de campo produjo tres fuentes de información primaria; un cuaderno de campo, entrevistas etnográficas a informantes claves de la comunidad educativa y entrevistas a casos de estudio emergidos de las observaciones desarrolladas. Proceso de producción de información que pasaremos a explicar en profundidad a continuación.

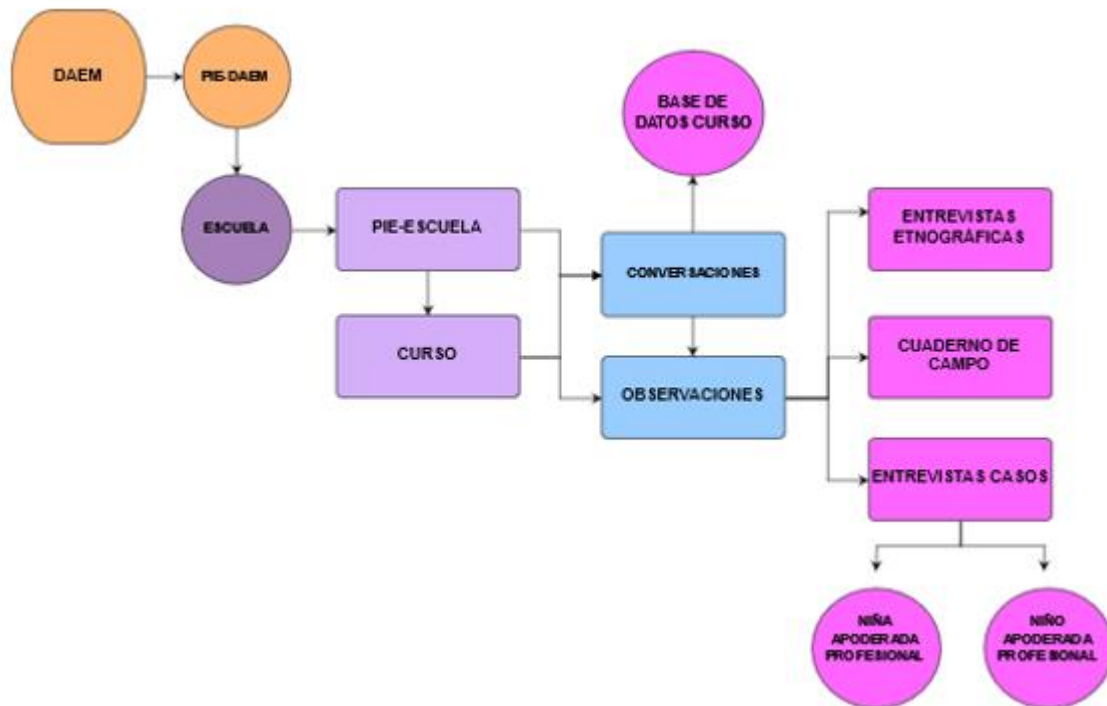


Ilustración 1: Diagrama trabajo de Campo. Fuente: Elaboración Propia

Primer momento: Observaciones de inspiración etnográfica

El proceso de ingreso a la escuela se realizó siguiendo el conducto institucional, de forma descendente a través de la jerarquía institucional del sistema educativo público chileno. El primer contacto fue desarrollado con el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Linares, a quienes presentamos el proyecto y solicitamos autorización para ingresar a una escuela de la comuna que cumpliera con los criterios de inclusión; (1) Presentar matrícula de estudiantes que habiten en zonas urbanas y rurales. (2) Poseer Programa de Integración Escolar (PIE). Una vez que nuestro proyecto fue autorizado, la encargada del PIE comunal nos derivó con la escuela Salomón Salman Dabub.

Una vez estando en contacto con la escuela, nos reunimos con las autoridades escolares, a quienes presentamos el proyecto y solicitamos su autorización, cuando esta fue otorgada pasamos a mantener reuniones con la coordinadora PIE de la escuela, con quien comenzamos a decidir el curso, en este momento, señalamos que buscábamos desarrollar las observaciones al interior de un tercero o cuarto básico, esta decisión se debe a que es en esta edad (de 9 a 11 años) donde la literatura indica una mayor concentración del diagnóstico (de La Barra et al., 2012). Lo que devino

en la selección de un cuarto básico en la que existían estudiantes con el diagnóstico vigente. Una vez seleccionado el curso nos reunimos con profesores y profesionales PIE a su cargo, para solicitar su autorización. Posteriormente hicimos lo mismo con las apoderadas y finalmente con la niñez escolar.

Luego de este extenso proceso de informar sobre la investigación y solicitar la firma de un consentimiento/asentimiento informado por cada una de las personas incluidas en la red de interrelaciones, logramos ingresar e iniciar las observaciones. De este modo, tomando como punto de partida un curso, dimos inicio al primer momento del trabajo de campo, iniciando las observaciones que buscaron adentrarnos en la red de interacciones e interrelaciones entre los diversos actores que participan de la STDAH en el territorio estudiado.

El desarrollo de estas observaciones generó un cuaderno de campo, el cual fue construido siguiendo los lineamientos propuestos por Velazco y Díaz de Rada (2006) y reúne la descripción de las observaciones y conversaciones desarrolladas en el trabajo etnográfico, buscando desarrollar una descripción densa (Geertz, 2003) del mundo social estudiado. Con la finalidad de lograr alcanzar una inmersión subjetiva en el territorio estudiado, la etnógrafa se mudó a vivir a la comuna estudiada durante la mayor parte del tiempo que duró el trabajo de campo, asistiendo regularmente a la escuela, visitando a algunas familias, compartiendo con los profesionales del PIE y participando de diversas actividades escolares.

Por otra parte, es necesario destacar que, la aparición en escena del virus Covid-19, su llegada al continente el año 2020 y su veloz expansión a lo largo y ancho del globo, produjo que se implementaran una serie de medidas, buscando evitar su propagación (la distancia física, uso de mascarillas, medidas de higiene, entre otras), las cuales condujeron a la suspensión de las actividades presenciales de diversas instituciones, trasladando estas al espacio virtual, lo cual afectó de forma especialmente significativa a las escuelas, en donde la comunidad educativa tuvo que reacomodarse para lograr desarrollar nuevas modalidades para la realización de las clases escolares; (1) las clases online y (2) las clases híbridas. Estas nuevas modalidades fueron descritas y documentadas en el cuaderno de campo.

Por otra parte, el ingreso al campo permitió el desarrollar conversaciones con las y los trabajadores de la escuela, como también el curso y sus familias, esta interacción facilitó el acceso a diversas fuentes de información, una de estas es una base de datos construida por la escuela, que reúne

datos socioeconómicos y educativos de la niñez y sus familias, esta información servirá como un complemento a las observaciones, fortaleciendo el desarrollo de una descripción densa.

Segundo momento: Entrevistas abiertas

En un segundo momento, se desarrollaron entrevistas abiertas de tipo conversacional a informantes claves de la escuela que participan directamente de la STDAH en el curso estudiado. Las entrevistas abiertas fueron aplicadas a diversos miembros de la comunidad educativa, la selección de los informantes se desarrolló en base a la emergencia de estos como actores relevantes a interior de la STDAH, por ello, en algunos casos ocurrió que ambos momentos de la investigación se desarrollaron de manera simultánea.

Las personas entrevistadas fueron seleccionadas conforme a un muestreo de tipo no-probabilístico, de carácter intencionado, en base a la combinación de criterios de factibilidad y accesibilidad. Se buscó incluir la mayor diversidad posible de actores; niñez escolar, padres o familiares a cargo, personal PIE y docentes. Con esto, se espera que las entrevistas permitan reconstruir las diversas posiciones de los actores y los regímenes normativos -con especial atención los referidos a la distinción de género- que estos movilizan en la STDAH.

Por una parte, si miramos el Diagrama 1, se encuentran las entrevistas etnográficas, las cuales fueron enfocadas a informantes claves de la institución escolar que emergieron de las observaciones desarrolladas al interior de la escuela. Estas nos permiten conocer la propia narrativa de las personas seleccionadas en torno a la problemática estudiada, obteniendo información acerca de la forma en cómo los diversos actores se desempeñan, (re)construyen un sistema de representaciones sociales y de significados al interior de su propias practicas individuales (Canales 2014). Estas entrevistas fueron realizadas a (1) la coordinadora PIE, (2) la dupla psicosocial, (3) la profesora jefa del curso y (4) la educadora diferencial a cargo del curso.

Por otra parte, se encuentran las entrevistas a los dos casos de estudio, los cuales emergieron de las escenas observadas y descritas en el cuaderno de campo. En donde, cada caso de estudio considera al menos tres entrevistas individuales, las cuales incluyen; a el niño o niña, su apoderada y un profesional de salud mental o psicoeducativo. De este modo, los dos momentos de trabajo de campo, nos permitieron obtener tres fuentes de información primaria; *el cuaderno de campo, las entrevistas etnográficas y las entrevistas de los casos de estudio* seleccionados en base a su

emergencia al interior de las observaciones, información que será cruzada, fortaleciendo el análisis y con ello, la comprensión del mundo social estudiado.

Estrategia de análisis

Comprendiendo la orientación descriptiva e interpretativa que posee un estudio de inspiración etnográfica, el proceso de análisis de la información implica dar sentido a lo observado (Gordo & Serrano, 2008), es decir, desarrollar una reflexión situada (Haraway, 1991) sobre la información producida durante el trabajo de campo a partir de los objetivos propuestos. El proceso fue desarrollado mediante el uso de la técnica llamada análisis de contenido emergente (Bryman, 2004), la cual nos permitió el abordaje tanto de la información producida a partir de las observaciones etnográficas, como también la de las técnicas dialógicas, es decir, las entrevistas abiertas.

Esta metodología nos permite integrar en el proceso de análisis de la información la construcción inductiva de categorías tanto descriptivas como también conceptuales. Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas de manera inductiva, para esto se utilizó como apoyo el software Atlas.ti 9, herramienta que facilitó el proceso de ordenar, sistematizar y clasificar la información producida durante el trabajo de campo etnográfico.

A su vez, buscando desarrollar un análisis situado de los discursos analizados se usó el análisis sociológico del habla (M. Canales, 2014) esta técnica postula que los discursos – y con ello el habla- se encuentran cruzados por una posición en el espacio y tiempo sociales, entendiendo el discurso como un producto social o sociosemiosis (Verón, 1993), por ello, nos permite incluir dentro del análisis elementos extra-textuales, los cuales se encuentran vinculados a las situaciones donde son enunciados.

Aspectos éticos

La presente investigación entiende como un elemento fundamental el asumir criterios éticos en la relación que se establece con las personas involucradas en el estudio. Por ello, durante todo el proceso de trabajo de campo se consideró especialmente relevante informar a todas las personas participantes los motivos de la presencia de la etnógrafa en el campo estudiado, como también se pidió autorización para desarrollar y grabar las entrevistas, proceso que se documentó mediante la firma de un *consentimientos* y *asentimientos* informados. Los documentos utilizados fueron aprobados por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, en el marco del desarrollo del proyecto Fondecyt regular n°1201981.

CAPÍTULO 4

Resultados

Cartografiar una situación

“No buscamos parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posible. La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en un sitio en particular” (Haraway, 1991)

Al interior de este capítulo se presentan los resultados obtenidos del trabajo de campo, desarrollado a partir de la aproximación etnográfica a un cuarto básico de una escuela pública situada al margen de la ciudad de Linares. Estas observaciones buscaron adentrarnos en la comprensión de las controversias desarrolladas en torno a la *Situación-TDAH* (Cottet et al., 2019; Radyszcz & Sir, 2018; Reyes et al., 2019; Sir et al., 2019; Uribe et al., 2019). El presente informe de resultados apunta a desarrollar una descripción densa que posibilite el cumplir con el objetivo propuesto, debido a esto, se encuentran narrados desde la perspectiva de la investigadora, la *etnógrafa*.

A continuación, se reúne la descripción, sistematización e interpretación de la información producida por las cuatro fuentes de información generadas durante el trabajo de campo y que funcionaron como materiales de análisis de esta investigación de orientación etnográfica,

- (1) **Cuaderno de campo** que reúne las notas de campo nacidas de las observaciones desarrolladas en una escuela primaria de la comuna de Linares durante el segundo semestre del 2021
- (2) **Entrevistas abiertas** desarrolladas a actores claves que emergieron en las observaciones, en específico; docentes y profesionales PIE y SEP de la escuela.
- (3) **Entrevistas abiertas casos de profundización** desarrolladas a partir de la identificación de situaciones controversiales en torno al TDAH durante las observaciones, estas entrevistas fueron enfocadas a casos de estudio incluyendo tres puntos de vista; niñez, adulta y profesionales de la educación.
- (4) **Base de datos** de caracterización socioeconómica de la niñez y sus familias construida por la escuela.

En torno a la estructura de este capítulo, en un primer momento, buscando situar el análisis y, con ello, apuntando a aportar en la construcción de conocimientos situados (Haraway, 1991). Partiré caracterizando el territorio donde desarrollé las observaciones, ya que esto es de especial relevancia el ejercicio de *situar*. En la línea de lo planteado por Guasch (1996) el ojo que desarrolla la observación busca en el entorno, pero no por ello se prescinde de este, ya que es fundamental evitar dividir lo real, y con ello, incurrir en el problema de la reificación (Rodó-Zarate, 2021) de las categorías de análisis. Posteriormente me centraré en la descripción y análisis de dos Situaciones-TDAH, la *Situación-Gabriel* y la *Situación-Natalia* reconstruidas a partir de la identificación durante el trabajo de campo de situaciones problemáticas cruzadas por el diagnóstico de TDAH. Ambas situaciones se encuentran entrecruzadas por una serie de controversias y desencuentros entre sus principales actores involucrados.

Presentación del territorio estudiado

Linares

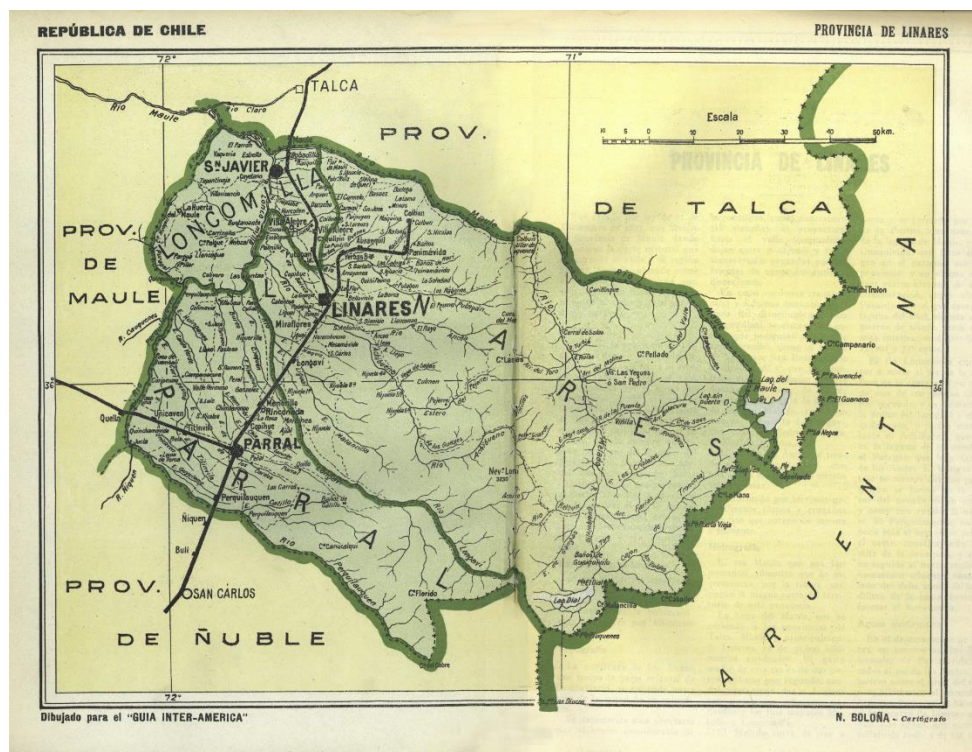


Ilustración 2: Mapa Provincia de Linares. 1923. Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional

La ciudad de Linares⁸ fue fundada el 23 de mayo de 1794, se encuentra ubicada en la zona centro-sur de Chile, específicamente en la séptima (VII) región del Maule, es la capital de la provincia de Linares. Se caracteriza por funcionar como un centro agroindustrial, de comunicaciones, comercios y servicios. Según los datos entregados por el censo 2017, posee 93,602 habitantes. Es considerado un territorio emblemático de la historia tradicional del país, debido a que, en esta ciudad, el 6 de abril del año 1813, se desarrolló un acto de armas que es considerado un punto de inicio del proceso de independencia. A propósito de este hecho, se acuñó la expresión *la patria comienza en Linares*⁹.

Los alrededores de esta ciudad se encuentran marcados por la ruralidad o rururbanidad y la importancia central del sector agroindustrial, con especial énfasis en la producción de frutas y verduras, es común observar en las calles del centro de la ciudad la venta de hortalizas, como también a personas montando caballos, aunque esto se vuelve mucho más presente al aproximarse a los límites de la urbe. Por estas razones, Linares puede ser considerada una ciudad intermedia (Berdegué et al., 2009), en donde pese a que su densidad poblacional la categoriza como urbana, mantiene una relación estrecha con el campo del agro y la tradición rural.

Durante mi estadía en esta ciudad, pude observar que, tal como indica la literatura revisada en los antecedentes en torno a la región del Maule y los territorios marcados por la ruralidad (Acevedo, 2017; Berdegué et al., 2009; Castro, 2012), las reivindicaciones en torno a *lo tradicional* son comunes al interior de este territorio. Un ejemplo de esto es que pude presenciar el desarrollo de una marcha ‘Por la chilenidad y las tradiciones’¹⁰ en el centro de la ciudad, la cual contó con el apoyo del alcalde, donde un grupo conformado mayoritariamente por hombres vestidos con trajes tradicionales, avanzaron por las calles montados a caballo mientras alzaban banderas de Chile. Es importante destacar que, este hecho se desarrolló días antes de las elecciones presidenciales 2021,

⁸ La imagen corresponde a una cartografía de la provincia de Linares desarrollada por Boloña (1923), fue extraída de la mapoteca de la Biblioteca del congreso nacional y se encuentra disponible en este enlace https://www.bcn.cl/siit/mapoteca/mapas_antiguos/historico_view?handle=10221.1/70961&coleccion=Mapas%20Provinciales%20Gu%C3%ADa%20Interamerica Última revisión 30/06/2023

⁹ Los dichos del alcalde Mario Meza “la patria comienza en Linares”, en una nota de prensa de un medio de comunicación local, disponible en <https://www.linaresenlinea.cl/2022/04/07/el-6-de-abril-de-1813-la-patria-comienza-en-linares/> Última revisión 30/06/2023

¹⁰ Esta marcha “por la chilenidad y las tradiciones” se desarrolló el 16 de diciembre del 2021, tal como lo indica el registro de un medio de comunicación local, nota disponible en el siguiente link, <https://www.diarioelheraldo.cl/noticia/en-linares-se-realizo-marcha-por-la-chilenidad-y-las-tradiciones> Última revisión 30/06/2023

momento en que se enfrentaban el candidato del progresismo (Gabriel Boric) versus el de la derecha conservadora (José Antonio Kast).

Por otra parte, al interior de Linares se encuentra ubicada la escuela de artillería del ejército de Chile y en sus alrededores se localizan sus centros de entrenamiento y experimentación, lo cual genera que la presencia de uniformados sea común en la vida cotidiana de la ciudad. En este punto, es importante destacar que, según el informe Rettigg (1990), este recinto fue utilizado como un centro de detención y tortura durante la dictadura civil-militar de Augusto Pinochet (1973-1990), el principal de la séptima región. En la actualidad, a metros del recinto militar se encuentra la plazoleta "Capitán General Augusto Pinochet Ugarte", en donde se erige un monumento en memoria del dictador.

A su vez, en el centro de la ciudad se encuentra la plaza de armas, al igual que la catedral y la municipalidad, como es costumbre en las ciudades tradicionales de la zona centro de Chile, en esta se erigen una serie de monumentos que hacen alusión a las figuras emblemáticas de la historia de fundación de la ciudad y del proceso de independencia nacional, como también un monumento en memoria de las personas detenidas desaparecidas de la séptima región.

Una escuela en el Huapi

La escuela de educación básica a partir de la cual desarrollé las observaciones se encuentra localizada al oriente de la comuna de Linares, en el camino al *Huapi*, un sector de la comuna de Linares emplazado en el margen de la urbe. Al interior de este sector y muy próxima a la escuela, se encuentra una población que es reconocida por los habitantes de Linares como 'un sector peligroso', catalogado como 'flaite', el resto del Huapi corresponde principalmente a zonas rurales. Tal como lo indica la dupla psicosocial de la escuela, conformada por un trabajador social y una psicóloga, en los siguientes extractos de entrevista,

“La mayoría de los niños de nuestro colegio vive aquí en el Huapi que es Nuevo Amanecer, verdad, pero hay un sector rural que queda aquí mismo que donde está la escuela tu sigues derecho y vas a llegar a un sector rural que se llama Huapi bajo y Huapi alto, ahí también tenemos estudiantes” (Entrevista Dupla).

“El establecimiento está inserto en un sector muy vulnerable de Linares, eh... donde se ve tanto el tema del consumo, violencia. Bueno de hecho este año, este segundo semestre ya van como tres personas que han matado acá en el sector, entonces igual es complejo... salir,

solos, si bien por ejemplo a nosotros en el establecimiento y bueno yo que llevo más años nos conocen en el sector, eh, aun así eh, es riesgoso entonces por eso es bueno siempre salir acompañado (...) Nosotros somos bien conscientes de que estamos en un lugar cierto que, con un 99% de vulnerabilidad, ya, eso es lo que tenemos de vulnerabilidad según JUNAEB” (Entrevista Dupla).

Situarse en el margen de la urbe genera la constitución de un espacio singular, donde en algunos puntos se indistingue el límite entre lo rural y lo urbano, permitiendo la convivencia de ambos mundos. A su vez, la población que aquí se emplaza, constituye un espacio de *marginalidad rururbana*, donde tal como señala la dupla psicosocial en los extractos, existe una alta percepción de inseguridad, ya que, es indicado como un sector con presencia de drogas y violencia. Generando que, quienes habitan este territorio deben enfrentarse tanto a la inseguridad (Lorey, 2016) como al estigma (Goffman, 2006).

Ingreso a la escuela

Los primeros acercamientos con la escuela fueron realizados de manera virtual, debido a que esto se desarrolló durante el año 2021, momento en que se mantenían las restricciones de movilidad y reunión instaladas en el contexto de la pandemia Covid-19¹¹. Una de las consecuencias inmediatas de la llegada del virus al territorio nacional fue la instalación de medidas de *distanciamiento social*, por lo que una gran parte de las reuniones laborales tuvieron que realizarse telemáticamente, a través de plataformas de videoconferencia como Zoom o Meet.

El ingreso a la escuela se desarrolló a través de los conductos institucionales formales, en donde fueron autoridades municipales quienes propusieron una escuela que cumplía con los criterios presentados en el proyecto Fondecyt del equipo LAPSOS. En este espacio, las autoridades caracterizaron el establecimiento de educación básica como un espacio con una alta presencia de estudiantes en el PIE y que se sitúa en un lugar de la comuna catalogado como ‘*vulnerable*’, la autoridad criticó esta última noción, catalogándola como un ‘*invento chileno*’, en donde se esconde un problema estructural.

A su vez, en esta instancia la autoridad municipal explicitó poseer una visión crítica de la regulación vigente en torno al TDAH, en específico, la cuestión de la subvención (el boucher) y de los resultados

¹¹ Ahondaré en los efectos que la emergencia sanitaria tuvo en el desarrollo del trabajo de campo, el acercamiento etnográfico, las interacciones y el objeto de estudio más adelante.

que logra alcanzar efectivamente el PIE, en esta línea, manifiesta que la cuestión de la 'vulnerabilidad' aparece como un hecho problemático para el PIE, señalando que el trabajo que se hace frente a la niñez con Necesidades Educativas Especiales se ve sobrepasado cuando se incluye esta variable.

Posteriormente, desarrollamos el primer acercamiento con las autoridades de la escuela, fue online y en ella pude presentarles el proyecto Fondecyt, como también desarrollar las primeras conversaciones. Las autoridades escolares acogieron con agrado nuestro proyecto, indicando que el TDAH se encuentra instalado como una situación problemática que requiere ser estudiada. En este sentido, nuevamente una autoridad educacional del territorio linarense se posicionó críticamente al interior de las controversias en torno a la Situación-TDAH, tal como lo indica este extracto del cuaderno de campo,

“La directora aborda la controversia, nos indica que al interior del establecimiento se ha buscado abordar la Situación-TDAH de la mejor manera posible y en eso han comprendido que el enfoque debe estar en el “nosotros”, en donde se entiende que el problema va más allá del niño problema, “no es solo el niño el que no se concentra”, ampliando la visión sobre el TDAH. En esta línea, me llama bastante la atención esta actitud crítica y visión amplia con las que nos hemos encontrado reiteradamente en el discurso de las autoridades escolares de Linares” (Cuaderno de campo).

Por otra parte, es relevante mencionar que, durante las observaciones, las apoderadas destacaron, en reiteradas ocasiones, a la escuela por ser un gran apoyo en la educación de la niñez escolar, catalogándola como “una buena escuela”. A su vez, también destacan que los trabajadores del establecimiento poseen una gran entrega por su labor y preocupación por los niños, posicionándose como un apoyo de gran importancia en su cotidiano. En el siguiente extracto una apoderada señala que ha recibido “ayuda real” de la escuela, “más allá de las palabras”, es decir, a través de acciones concretas, diferenciando esta escuela de otras que ha conocido,

“Este colegio si bueno, es bueno, yo he tenido mucha ayuda de los profesores, de todos en general, de todos, mucha ayuda que ha sido una ayuda real, no ha sido eh puras palabras, palabras o me han enviado de un lugar a otro, no, no han jugado ellos, este colegio, con mis sentimientos” (Entrevista apoderada Natalia).

En este sentido, durante el trabajo de campo, observé que la escuela funciona con equipos interdisciplinarios encargados de intervenir y generar nexos entre las familias, la escuela, la red de salud y programas estatales. En los “casos problemáticos” existe una intervención focalizada, en donde se evalúa el desarrollo de intervenciones y derivaciones. Esta operación funcionaría contribuyendo a la construcción de cadenas de interdependencia (Elias, 1990), apelando a fortalecer el proceso educativo de los niños y sus familias, y con ello, el proceso civilizatorio.

La escuela en tiempos de pandemia

Es importante destacar que, las observaciones fueron desarrolladas durante el año 2021, segundo año de la pandemia COVID-19 en Chile, momento en que las medidas restrictivas a la movilidad y agrupación de personas, como también el miedo al virus permanecía vigente, aunque con una clara tendencia a la baja. En este año, durante el primer semestre comenzaron a desarrollarse las clases online a través de la plataforma classroom y durante el segundo semestre se inició un retorno parcial a la presencialidad con la realización de clases híbridas y talleres deportivos presenciales. Es importante destacar, que debido a que una gran parte de la comunidad escolar se encuentra marcada por la falta de recursos, la escuela entregó tablets y facilitó acceso a internet a las familias que no contaban con los medios económicos para financiar estas nuevas necesidades, de esta forma, la escuela buscó asegurar para todos los estudiantes el acceso a las aulas virtuales y con ello, resguardar su derecho a la educación.

La virtualización del aula escolar significó, a su vez, que la alimentación otorgada por la escuela a la niñez no pudiera seguir siendo entregada de forma regular, lo cual fue especialmente problemático, ya que, en el contexto del Huapi, donde existen altos niveles de pobreza y los alimentos entregados por la escuela, en muchos casos, son una parte muy importante de la alimentación diaria de los estudiantes, por ello, durante los años de pandemia la escuela entregó *canastas Junaeb* mensualmente a todas las familias, una por cada estudiante. Estas canastas estuvieron compuestas por frutas, papas, cebollas, una bolsa de mercadería y una bandeja de huevos. La entrega de canastas fue una de las pocas actividades presenciales que se desarrollaron durante el año 2020 y el primer semestre del 2021.

LUNES 13 DE SEPTIEMBRE DE 2021

- 1.- Entrega de Material Pedagógico.
- 2.- Entrega canasta Junaeb. (Todos los estudiantes reciben)

14:00 Hrs. Pre-Kínder - Kínder - Octavos - Séptimos.

15:30 Hrs. Sextos - Quintos - Cuartos.

17:00 Hrs. Primeros - Segundos - Terceros.

Debe asistir una persona por familia, respetar el horario, utilizar mascarilla y acatar las normas de seguridad.

Se solicita encarecidamente respetar la fecha y horario de entrega.

Ilustración 3: Anuncio dirigido a la comunidad escolar. Fuente: Material distribuido por la escuela.

Programa de Integración Escolar

Al interior de la escuela el Programa de Integración Escolar (PIE) posee bastante importancia debido a que, esta institución educacional cuenta con una gran cantidad de estudiantes con diagnósticos que el decreto 170 tipifica como Necesidades Educativas Especiales (NEE), tanto permanentes como también transitorios, por ello, apegándose a lo indicado por la normativa, el programa cuenta con profesionales de diversas disciplinas buscando apoyar de forma interdisciplinaria a los estudiantes con NEE, apuntando a que avancen curricularmente.

Durante las observaciones evidenció la sólida presencia del PIE al interior de la escuela, como también, escuché en reiteradas ocasiones comentarios críticos a la forma en que se abordan los diagnósticos de NEE desde las familias y los centros de salud, con especial énfasis en torno a los casos que emergen de contextos marcados por la pobreza y la violencia estructural que genera la desigualdad existente en el país, como lo es el Huapi. A su vez, los profesionales del programa destacan la necesidad de su labor en esta escuela, a la cual catalogan dentro de su discurso como *inclusiva*, tal como lo indica este extracto de entrevista de la coordinadora del programa,

“Yo encuentro que nosotros, dentro de todo somos una escuela súper inclusiva, no estoy hablando de alta calidad, estoy hablando de inclusión, aquí no se da mucho, no se da tanto la segregación del estudiante que no puede aprender” (Entrevista Coordinadora).

En esta misma línea, en las notas de campo destaco que al interior del discurso del equipo PIE frecuentemente catalogan la escuela como ‘criteriosa’, refiriéndose a que se regiría por ‘criterios de

inclusión' y que apela a evitar el 'facilismo' de enviar a estudiantes al médico, señalando que, apuntan a 'evitar la imposición de criterios de homogeneidad' a sus estudiantes, erigiendo con ello las banderas de la diversidad. De este modo, en base al trabajo colaborativo de distintos saberes disciplinares el Programa de Integración Escolar desarrolla una intervención interdisciplinaria a diversos niveles, el cual funciona dentro y fuera del aula escolar, como también más allá de los límites de la institución educativa, constituyéndose como un dispositivo que logra vincular a la escuela con la red de salud pública.

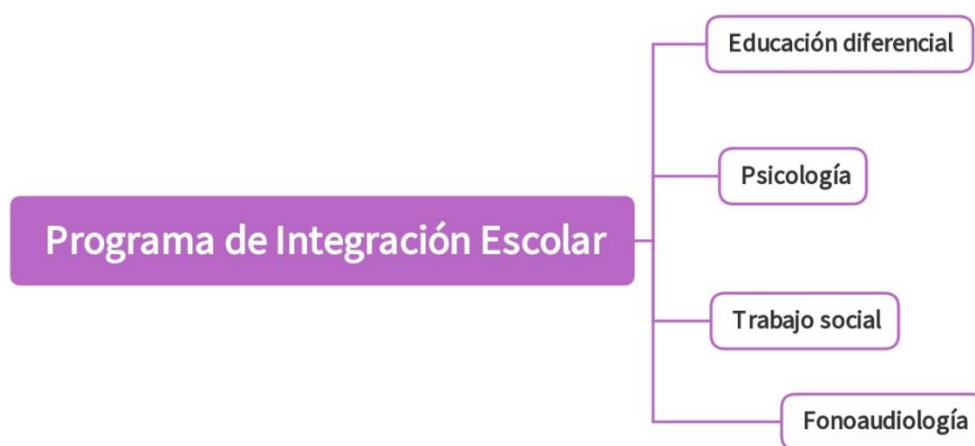


Ilustración 4: Diagrama de composición disciplinar PIE. Elaboración propia en base a materiales de campo

En torno a la composición del programa, tal como lo señala el esquema 2, las disciplinas que forman parte este PIE en el momento en de las observaciones son la Educación diferencial, Psicología, Trabajo social y Fonoaudiología. Las educadoras diferenciales ocupan un rol de vital importancia al interior del programa, donde desarrollan un trabajo colaborativo con docentes de aula, acompañando en la planificación y realización de las clases, como también aportando con metodologías y estrategias para apoyar el trabajo con estudiantes con NEE, tanto permanentes como también transitorios. De esta forma, las educadoras participan de las asignaturas priorizadas, lenguaje y matemáticas, funcionando como un apoyo en la realización de la clase y otorgándoles especial atención y acompañamiento a les estudiantes PIE. A su vez, las educadoras diferenciales realizan monitoreos individuales a sus estudiantes PIE con diagnósticos permanentes, las cuales consisten en apoyos especializados, en base a las necesidades del estudiante, enfocado en las asignaturas priorizadas, donde según las palabras de la coordinadora se busca aminorar 'la brecha' educativa que poseen les estudiantes con NEE.

La fonoaudióloga del programa es la encargada de evaluar el nivel de comunicación y desarrollo del lenguaje alcanzado por los infantes, por ello, realiza evaluaciones individuales para descartar o proponer diagnósticos ligados a trastornos del lenguaje u otros. A su vez, desarrolla un trabajo focalizado en los estudiantes permanentes, apoyando directamente su desarrollo comunicacional.

Durante el tiempo que realicé las observaciones el psicólogo PIE de la escuela era nuevo y se estaba haciendo cargo de desarrollar las evaluaciones atrasadas, por ello, no logré interactuar mucho con él, siempre lo vi sentado en una esquina de la sala del programa revisando pruebas estandarizadas y escribiendo informes.

Dupla Psico-Social

“El trabajador social ingresó este año al establecimiento y él ingresó con 22 horas PIE y 22 horas SEP, y yo tengo 44 horas SEP, que mi trabajo está principalmente relacionado con convivencia escolar, pero cuando yo ingresé al establecimiento los primeros dos años también tuve horas PIE y horas SEP, después ya me dejaron solo a cargo del área de convivencia escolar” (Entrevista Dupla).

Tal como relata la psicóloga en el extracto de entrevista, el trabajador social dedica la mitad de su horario a labores PIE, y la otra mitad a labores nacidas de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en donde es parte de la dupla psicosocial en conjunto con la psicóloga SEP. Esta última, lleva nueve años trabajando en la escuela, actualmente se dedica de forma exclusiva a las labores SEP, en la entrevista señala que su trabajo se centra en el área de convivencia escolar y que conoce de cerca a estudiantes y sus familias. Como dupla se encargan de las visitas domiciliarias y derivaciones a la red de salud y los programas gubernamentales, funcionando como un vínculo entre la escuela y las familias, como también con instituciones y programas gubernamentales.

“A través de la visita rescatamos la información y de ahí de acuerdo a lo que observamos derivamos a los distintos programas de la red con los que coordinamos que puede ser el CESFAM, puede ser tribunales de familia, pueden ser programas ambulatorios de la red SENAME, que tienen ingreso por derivación del establecimiento y... y también se van, o el SERNAM por ejemplo, que también, SERNAMEG, perdón, que también de repente hemos realizado coordinaciones, eh, obviamente el contexto pandemia igual ha cambiado un poco la intervención porque al estar los niños presencial es más fácil tener acceso a entrevistarlos de manera individual, recabar más rápida información, entonces, eh... el tema de estar en

pandemia nos ha costado de repente poder llegar al por qué de algunas situaciones.”
(Entrevista Dupla).

Tal como lo ilustra el extracto de entrevista, la Dupla indica que al interior de su trabajo consideran especialmente relevante el desarrollo de *visitas domiciliarias*, considerando a estas como una fuente de información, a través de la observación y entrevista. Información en base a la cual deciden si es necesario desarrollar una intervención, a través de la derivación a distintos “programas de la red” que coordinan con la escuela. De este modo, tanto la focalización del SEP como también el PIE funcionan como dispositivos ortopédicos de integración, en los que se busca contrarrestar la ‘exclusión social’ presente en el Huapi, tendiendo cadenas de interdependencia (Elias, 1990) entre diversos actores, instituciones y saberes, contribuyendo de este modo al proceso civilizatorio.

A su vez, resulta especialmente relevante el destacar que, los profesionales señalan tener preocupación por el bienestar a los niños durante el tiempo de pandemia y reclusión al interior de los hogares, debido a la presencia de la violencia intrafamiliar y del abuso sexual al interior de algunas familias de la comunidad educativa, generando el que los hogares no siempre sean un espacio seguro:

“Difícil porque lamentablemente dos años que los niños no están, y dos años que han estado con sus familias, lo más probable, yo estoy seguro que va a ocurrir que se van a develar muchas situaciones quizás de violencia intrafamiliar, lo más probable que de abuso en algún momento, ya, porque puede estar ocurriendo y nosotros lamentablemente como estamos online, los niños tampoco tienen el tiempo de quizá se puedan aperturar porque nosotros, a nosotros nos sucedió en una escuela puntual que estaban haciendo un taller de autocuidado con los niños, ya, en la esfera de lo sexual y una niñita develó que estaba siendo abusada ya, y ahí obviamente hay que tener herramientas para seguir con el taller, cierto, pero también estar pensando en que cómo vamos a ayudar a esa niña y cómo vamos a hacer la derivación, cómo vamos a hacer la contención también en la escuela mientras algún programa la pueda tomar y pueda hacer la intervención correspondiente, por eso te digo que yo creo que lo más probable es que el próximo año se nos viene complejo” (Entrevista dupla).

En torno a la Situación-TDAH, esta dupla declara poseer una serie de críticas sobre la forma en como de aborda y diagnóstica el TDAH, afirmando que es un diagnóstico ‘manoseado’, de forma reiterada sostienen la tesis del sobrediagnóstico y desarrollan cuestionamientos en torno a la forma en que

los médicos desarrollan el proceso diagnóstico, sin conocer mayormente los elementos contextuales de los niños y sus familias, como también cuestionamientos en torno al consumo de psicofármacos en la niñez. Sin embargo, fomentan la medicalización, a través de la aplicación de pruebas estandarizadas y derivaciones a recintos de salud. Tal como lo indican en los siguientes extractos de entrevista,

“Yo no soy muy partidaria del tema de las pastillas con los niños por eso creo que igual es importante como poder evaluar bien la situación” (Entrevista dupla).

“El diagnóstico de TDAH, igual está un poquito manoseado, por qué razón, porque tenemos que pensar que, yo creo que también acá es la crítica a los servicios de salud, porque muchas veces el doctor lo atiende una vez y ya lo diagnostica con TDAH, ya en la primera sesión, ya y tenemos que pensar que, él tampoco vio un contexto, solamente se guio por los antecedentes que quizá le entregó la mamá, quizá puede ser una mamá que está saturada con el niño, es una mamá que no tiene eh... habilidades parentales, cierto, por lo mismo el niño se descontrola, no ejerce su rol como tal” (Entrevista dupla).

Es importante destacar que, esta dupla cuestiona la forma en que atienden los problemas atencionales, las formas médicas como también las familiares, con respecto a esto último, en el extracto de entrevista la dupla indica que la falta de ‘habilidades parentales’ en algunas madres estaría directamente relacionada con el ‘descontrol’ que desarrollan los infantes, Es curiosa la forma en que la crítica que desarrolla este equipo abarca una diversidad de actores, trazando líneas e intersecciones entre el saber médico, la escuela, las familias y en específico a las madres.

El trabajador social en el segundo extracto desarrolla críticas a las madres, señalando que estas no “ejercen su rol como tal”, refiriéndose a que estas no logran ejercer su rol como madres, es decir, enseñarle normas a sus hijos, para que así logren obedecer y ajustar su comportamiento, a través de la autorregulación, tal como lo requiere el proceso civilizatorio. La escucha de críticas directas hacia las madres, sus formas de crianza y la falta de ‘habilidades parentales’ fue reiterada durante las observaciones. De este modo, la dimensión del género y los cuidados comienza a asomarse con fuerza al interior de la Situación-TDAH.

A este respecto, es menester destacar que, durante las observaciones presencié diversas situaciones que indican que al interior de la ciudad de Linares los roles tradicionales de género permanecen instalados con gran fuerza, siendo en gran parte las madres, y otras mujeres de las familias, quienes

se encargan del trabajo de cuidados de la niñez, desarrollando una feminización de los cuidados. La naturalización de los mandatos de género facilita el desarrollo de críticas a estas mujeres que, según su juicio, no logran comportarse como deberían, incumpliendo con las exigencias normativas.

El curso de lxs amantes de los animales

Una vez dentro de la escuela, nos enfrentamos a la elección del curso, con esta finalidad desarrollamos una reunión en conjunto con las autoridades del PIE de la escuela, quienes propusieron un cuarto básico en el que existe un estudiante diagnosticado con TDAH, expresando que poseen dudas sobre la validez del diagnóstico, “*el falso TDAH*”, evidenciando de inmediato controversias en torno a la Situación-TDAH, tal como lo describo en el siguiente extracto de las notas de campo,

“Me comentan que todo partió porque él tenía conductas disruptivas, problemas de interacción y una fuerte resistencia a ser evaluado, además de poseer una historia familiar marcada por la violencia. Frente a esto, la hipótesis de las representantes del PIE es que el niño posee características de los diagnósticos de TEA o ‘asperger’, insisten bastante en este último” (Cuaderno de campo).

En este sentido, se desarrolla un cuestionamiento de la validez del diagnóstico de este niño, debido a que, desde la percepción de les profesionales del PIE, presenta una sintomatología más cercana a el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este hecho evidencia que, tal como revisamos en los antecedentes, en la práctica se presenta una indistinción entre los diagnósticos como TDAH y TEA, lo cual genera la emergencia de *controversias*, donde como en este caso, la opinión de les profesionales escolares entra en tensión con la desarrollada desde el saber médico¹².

Apuntando a seguir la pista de estas controversias, aceptamos trabajar con el curso propuesto por las profesionales de la escuela, de este modo, ingresé al “curso de los amantes de los animales” forma en que una de sus estudiantes nombró y caracterizó al grupo el día que durante una clase online me presenté y conocí a la niñez que lo constituye, quienes demostraron gran entusiasmo con mi presencia, mostrándome a través de sus cámaras web diversos juguetes, objetos y animales, tal como lo describo en el siguiente extracto,

¹² Más adelante retomaré las controversias en torno a este “falso TDAH” a través del análisis de lo que nombraré la situación-Gabriel.

“Comienzan a mostrarme sus mascotas y peluches de animales, también dibujos, en eso Elisa me dice, “tía Thiare, este es el curso de los amantes de los animales”, sus compañeres apoyan sus palabras y continúan mostrándome animales, dibujos y peluches a través de sus cámaras” (Cuaderno de campo).

Las autoridades escolares caracterizan a este curso por poseer un buen rendimiento académico, asistir a clases regularmente y mantener un buen comportamiento, mientras que la niñez escolar se caracteriza a sí misma destacando su amor por los animales, tal como lo indica Elisa en el extracto del cuaderno de campo. Es importante destacar que la exposición de animales frente a las cámaras web de los estudiantes fue reiterada durante el desarrollo de las observaciones, lo cual puede relacionarse con la presencia cotidiana de animales en la vida de los niños del curso.

Tal como lo indica la tabla 1, este curso, se encuentra compuesto por ocho niñas y nueve niños, de estos últimos seis son parte del PIE, es llamativo que en ese momento no existían niñas ingresadas al programa. Al conocer esta lista me llamó la atención la inclusión de Andrés y Antonio dentro del programa, ya que, ambos son estudiantes destacados por su buen comportamiento y rendimiento académico. Por otra parte, Natalia es la única niña que en este momento presentaba un diagnóstico de NEE, sin embargo, no se encontraba ingresada al PIE, debido a que su diagnóstico no había sido informado a la escuela. Durante el desarrollo de las observaciones yo comencé a fijarme en la niña debido a algunos comentarios de su apoderada, los cuales llamaron mi atención y me llevaron a adentrarme en la búsqueda de información sobre su caso, y con ello, pude informarme sobre su diagnóstico¹³.

¹³ posteriormente profundizaré en las controversias en torno a esta niña a través del análisis de lo que nombraré la Situación-Natalia.

Tabla 1: Estudiantes curso (2021)

Estudiante	PIE	Diagnóstico
Andrés	Sí	Dificultad Específica del Aprendizaje
Daniel	Sí	Discapacidad Intelectual Leve
Ignacio	Sí	Función Intelectual Limítrofe
José	Sí	Discapacidad auditiva, Hipoacusia
Gabriel	Sí	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
Natalia	No	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
Antonio	Sí	Trastorno Específico del Lenguaje
Alicia	No	
Amapola	No	
Andrea	No	
Camila	No	
Camilo	No	
Daniela	No	
David	No	
Elisa	No	
Felipe	No	
María	No	

Elaboración propia en base a observaciones

Familias

Tal como lo señalaban las autoridades escolares, el origen social de las familias que componen el curso se encuentra fuertemente anclado en sectores marginalizados, donde una gran parte de las familias provienen de sectores rurales. Durante el desarrollo del trabajo de campo logré acceder a una base de datos de la escuela en la que se almacenan los datos socioeconómicos de las familias de los estudiantes, al analizarla pude evidenciar y respaldar lo anteriormente mencionado.

En base a estos datos, el gráfico 1 indica el nivel educacional alcanzado por madres y padres de los estudiantes, donde se observa que la mayor parte de estos no terminó su enseñanza media, lo cual corresponde a un 54% y solo un 11,4% alcanzó un nivel de estudios técnico profesional, siendo este grupo quienes alcanzan el mayor nivel, de estos el 75% corresponde a madres, es importante destacar que, tal como lo indica la tabla 1, las madres que poseen estudios profesionales son técnica en Párvulos, Técnica en Enfermería de Nivel Superior (TENS) y peluquera, las dos primeras ocupaciones constituyen labores orientadas los cuidados, las cuales cuentan con un bajo reconocimiento social, como también bajos salarios. El caso de la tercera madre que alcanzó la educación técnica profesional estudió peluquería, esta profesión también constituye una labor cultural e históricamente asociada a los cuerpos feminizados. Mientras en el caso de los padres, el único que alcanza estudios superiores técnico profesionales es un Carabinero, desempeñándose en labores policiales, las cuales histórica y culturalmente han sido asociadas a lo masculino.

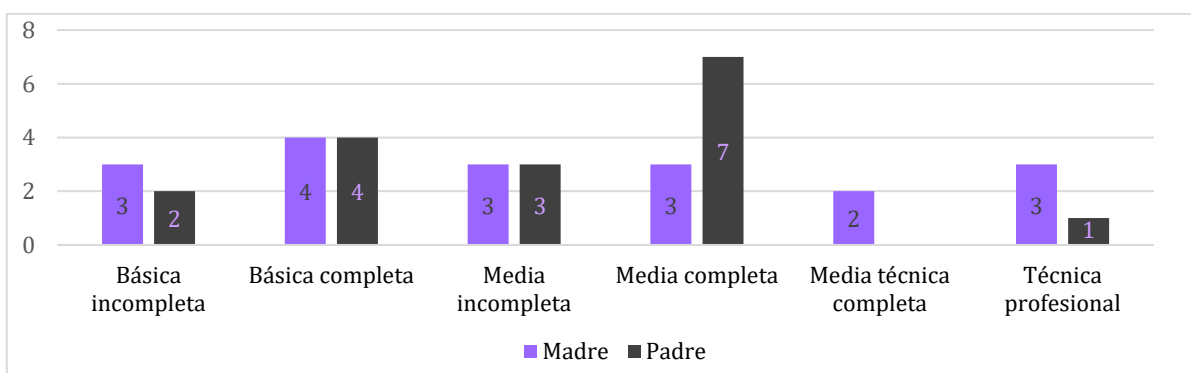


Ilustración 5: Gráfico Nivel educacional de madres y padres. Fuente: Elaboración propia en base de datos de la escuela

Tabla 2: Ocupación de madres. Fuente: Elaboración propia

OCUPACIÓN DE LA MADRE	TOTALES	%
DUEÑA DE CASA	7	36,87%
TEMPORERA	5	26,31%
TEC. PÁRVULOS	2	10,52%
INDEPENDIENTE	1	5,26%
PELUQUERA	1	5,26%
SECRETARIA	1	5,26%
TENS	1	5,26%
VENDEDORA	1	5,26%

Tabla 3: Ocupación de los padres. Fuente: Elaboración propia

OCUPACIÓN DEL PADRE	TOTALES	%
CONSTRUCCIÓN	4	21,05%
TEMPORERO	3	15,78%
INDEPENDIENTE	2	10,52%
BOMBERO	1	5,26%
CARABINERO	1	5,26%
CESANTE	1	5,26%
CHOFER	1	5,26%
COMERCIANTE	1	5,26%
MEC. AUTOMOTRIZ	1	5,26%
OPERADOR DE AGUA	1	5,26%

De este modo, leer analíticamente la información contenida en las tablas 2 y 3, permite sostener que se desarrolla una distinción generizada de las ocupaciones de madres y padres de la niñez del curso, donde el tipo de ocupación se encuentra alineado con los mandatos de género de la matriz heteronormativa (Butler, 2014), donde las madres asumen con bastante frecuencia ocupaciones ligadas al trabajo reproductivo y de cuidados (Federici, 2013), desarrollando labores históricamente invisibilizadas y que la mayor parte de las veces no reciben retribución económica ni reconocimiento social como una forma de trabajo, como lo es el caso de las *dueñas de casa*, ocupación ampliamente mayoritaria en la tabla 2. En el caso de los padres, al analizar sus datos, es destacable que sus ocupaciones poseen una mayor diversidad, sin embargo, dentro de la lista destaca que el área ocupacional que es mayoritaria en la tabla 3 son las labores ligadas al ámbito de la construcción, un trabajo manual, el cual constituye una labor que histórica y culturalmente ha sido asumida como una ocupación mayoritariamente masculina.

Cabe destacar que, la única ocupación que se repite tanto en el caso de las madres como también de los padres es el desempeñarse como ‘temporerx’, una ocupación propia del campo de la agroindustria y que se encuentra muy presente en la ciudad de Linares. Esta ocupación comúnmente se desarrolla durante cortos periodos (temporadas), de manera informal y en consecuencia con ello, sin acceso a seguridad social, ya que, no presentan contratos de trabajo, cotizaciones de salud ni de ahorros previsionales. Por estas razones, quienes se desempeñan en este tipo de ocupaciones, se ven enfrentados a un trabajo marcado por la precarización laboral, la inestabilidad, como también los bajos salarios.

“Soy temporera. Estoy ahora, empecé hace poquito a trabajar, llevo como cinco días no más, y los días que llueve no se trabaja, estoy a trato, podando arándanos (...) solamente en este tiempo es tiempo de la poda, hasta julio, o sea, ahora hasta puede durar hasta la quincena de agosto más o menos las podas, pero acá es poquito, igual trabajo por temporadas cortas, como será ahora la poda, después ya se paga, después ya se reciben en septiembre, cosas así más menos” (Entrevista Apoderada Gabriel).

En este extracto de entrevista la madre de un niño del curso describe la manera en que se desarrolla su trabajo como temporera, en esta descripción se evidencia la inestabilidad de su ocupación, la cual se desarrolla de forma variable en el tiempo, por lo que no siempre cuenta con ingresos, en donde posee un contrato de palabra, encontrándose “a trato” en donde se le paga en base a las horas trabajadas o al peso de los vegetales extraídos. Es relevante destacar que, al sumar los datos de padres y madres esta ocupación se vuelve primera mayoría, lo cual nos indica que una gran parte de las familias que componen el curso sobreviven con bajos ingresos e inestabilidad laboral, tal como lo grafica el relato de la madre de Gabriel¹⁴.

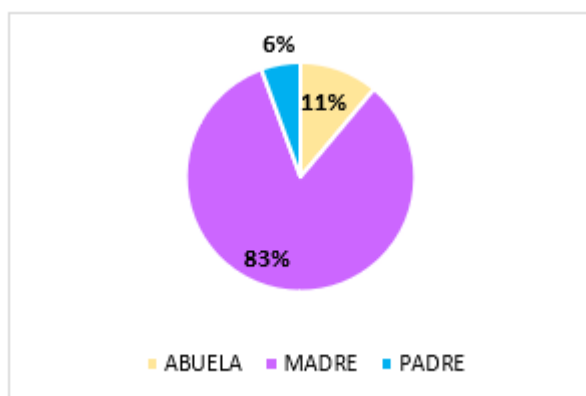


Ilustración 6: Gráfico proporción de apoderadxs, en función a la pregunta ¿Quién es su apoderadx? Fuente: Elaboración propia en base a datos de la escuela

Por otra parte, retomando la cuestión de los cuidados, cabe destacar que, tal como lo ilustra el gráfico 2, según los registros de la escuela, quienes asumen el rol de apoderades del curso son mayoritariamente mujeres alcanzando un 94% entre madres y abuelas, donde entre los casos del curso solo se presenta un hombre que asume este rol. Estos datos reafirman lo anteriormente señalado, en donde son las mujeres quienes se encargan de forma mayoritaria de las labores de

¹⁴ Posteriormente profundizaré en las controversias a este niño, su diagnóstico y situación familiar a través del análisis de lo que nombraré la Situación-Gabriel.

reproducción y cuidados de la niñez. Este hecho es especialmente relevante para el objeto de esta investigación, debido a que al interior de la Situación-TDAH el cuidado de les niñas constituye un elemento fundamental que debe ser incluido en el análisis, quienes al poseer una edad de entre nueve y once años, requieren de un tutor o tutora que les cuide, apoye y entregue elementos fundamentales para la existencia humana, como el acceso a comida, techo y cuidados básicos.

La virtualización del aula escolar

La aparición en escena del virus Covid-19, su llegada al continente el año 2020 y su veloz expansión a lo largo y ancho del globo, produjo que se implementaran una serie de medidas, buscando evitar su propagación (la distancia física, uso de mascarillas, medidas de higiene, entre otras), las cuales condujeron a la suspensión de las actividades presenciales de diversas instituciones, incluyendo las educativas, trasladando estas al espacio virtual, lo cual afectó de forma especialmente significativa a las escuelas. En donde la comunidad educativa tuvo que reacomodarse para lograr desarrollar nuevas modalidades para la realización de las clases escolares; (1) *las clases virtuales* y (2) *las clases híbridas*.

En torno a estos acontecimientos un reciente informe de la UNICEF señala que, *“la dinámica de la pandemia y las medidas gubernamentales adoptadas para paliar sus efectos provocaron cambios y alteraciones en la vida cotidiana tanto de niñas, niños, y adolescentes como de sus familias”* (2021, p. 12). En el caso de la escuela estudiada, durante el año 2020 las clases presenciales fueron completamente suspendidas, tampoco se realizaron clases virtuales, por lo que, durante dicho año, entre las restricciones, el miedo y la inseguridad, la entrega de contenidos a les estudiantes se desarrolló a través de guías y por medio de cápsulas grabadas por docentes con sus propios recursos y medios. Lo cual requirió, en gran medida, de la autoformación docente, ya que, aquellos docentes de mayor edad no contaban con conocimientos extendidos sobre el uso de plataformas virtuales.

Al interior de esta escuela, durante el 2021 las clases virtuales se desarrollan a través de la plataforma Classroom de Google, la cual permite el subir guías, compartir formularios y acceder a las reuniones telemáticas a través de Google Meet, es una plataforma bastante intuitiva, lo cual facilita su uso. Sin embargo, para les docentes de mayor edad, estos cambios generan una serie de inconvenientes, ya que, no se encuentran familiarizados con el uso de estas tecnologías, frente a

esto el personal PIE de la escuela buscó brindar una “educación tecnológica” a los docentes de mayor edad para que pudiesen desarrollar sus clases.

La virtualización del aula escolar genera nuevas formas de interacción entre estudiantes-apoderadas- profesionales de la educación y sus respectivas familias, a través de aparatos electrónicos y plataformas de telecomunicación, de este modo, las interacciones comienzan a desarrollarse masivamente a través de las pantallas. En base a lo observado es posible señalar que, esta nueva forma de asistir a la escuela genera dos elementos relevantes de analizar, por una parte, emergen múltiples tácticas o prácticas furtivas, en donde las y los estudiantes despliegan formas creativas de enfrentarse a la incertidumbre del presente y realizar escapes o rupturas con el régimen de la atención que buscan instalar quienes desarrollan el trabajo docente.

Un segundo elemento que emerge con esta virtualización tiene relación con que, las videollamadas nos otorgan la visualización y escucha de lo que ocurre en algunos espacios de los hogares de docentes y estudiantes, en un momento histórico donde los hogares mutaron para incluir en su interior las oficinas laborales, salas de reuniones y aulas escolares. La reclusión al interior de los hogares genera una zona de indistinción, disolviendo los rígidos márgenes espaciales que anteriormente separaron estas ocupaciones entre el afuera y dentro del hogar. De este modo, la observación de las clases virtuales e híbridas permitió, aunque sea en una pequeña medida (lo que alcanzan a transmitir la cámara y el micrófono), aquello que ocurre al interior de un espacio íntimo, los hogares. De esta forma, durante el tiempo de observación se pudieron ver y escuchar; peleas, ruidos, animales, llanto de bebés, entre otros. Tal como lo ejemplifica el siguiente extracto del cuaderno de campo escrito en base a la observación de las clases virtuales,

“José está con un gato frente a la pantalla, en su cámara se observan más personas sentadas a su lado en un sillón. La profesora le indica que no debe estar con su mascota durante la clase, le dice que debe despedirse del gato y concentrarse en la clase. Luego de este llamado de atención el niño apaga la cámara, sin embargo, unos minutos más tarde la vuelve a prender y veo que continúa con el gato. José destaca por dejar en evidencia sus actos de desobediencia, además de desarrollar constantemente interrupciones que desvían la atención de la clase” (Cuaderno de campo).

En este extracto del cuaderno de campo describo formas en que un niño despliega tácticas novedosas para interrumpir la clase o desviar la atención, posibilitadas por la nueva modalidad en que se configuró la cotidianidad escolar. De este modo, la posibilidad de encender y apagar la

cámara del dispositivo utilizado para conectarse a la clase online genera nuevos espacios de opacidad de los cuales José hace uso para desobedecer los mandatos de la profesora, a través de la utilización de los recursos disponibles en su hogar, mostrando en este caso, a su mascota.

Este tipo de escenas se desarrollaron de forma constante a lo largo de las observaciones. A continuación, describiré algunas de las escenas observadas durante las clases virtuales, en las cuales emergen elementos relevantes de analizar en torno al problema de la atención y la cuestión del género. El presentar los resultados de esta manera, por una parte, facilita el trabajar la dimensión de género desde una concepción performativa y situada, a la vez que, contribuye a pensar el problema de la atención como un proceso en producción.

Clases virtuales

Las clases virtuales poseen sus propias reglas, estas se encuentran resumidas en la imagen 1. La cual fue utilizada por una de las docentes durante el desarrollo de una clase virtual para explicar las reglas a los estudiantes. Estas reglas muchas veces no fueron cumplidas por los estudiantes, tanto por su propio comportamiento como por el de sus familias. A este respecto, es destacable el caso de Daniel, quien, en múltiples ocasiones, cuando prendió su micrófono dejó en evidencia el alto ruido ambiente que existía en su hogar, donde se escucharon música a alto volumen, como también el ruido de un televisor encendido y múltiples peleas y gritos de parte de su familia, las cuales, deben haber afectado su proceso de aprendizaje y el de sus hermanos.



Ilustración 7: Reglas de las clases. Fuente: Material distribuido por la escuela

A continuación, describiré algunas de las escenas observadas al interior del aula virtual, estas permiten situar el análisis, caracterizando el aula escolar en tiempos de pandemia, la selección de escenas busca ser especialmente ilustrativas de las problemáticas que aborda esta investigación, es decir, la situación TDAH y las formas que la distinción de género opera dentro de su configuración.

Nuevas formas de disputar la atención

Robar el host - Discusiones en el recreo virtual

Como señalé anteriormente, la utilización de la plataforma Meet y Classroom de Google abre una serie de posibilidades anteriormente inexistentes. Durante el desarrollo de observaciones de clases virtuales identifiqué una situación singular al interior del aula virtual, donde al utilizar un enlace permanente para el desarrollo de algunos ramos, la persona que primero ingresa al enlace obtiene el rol de anfitrión (host) y con ello, una mayor capacidad de acción al interior de la videollamada, pudiendo silenciar, admitir y expulsar a participantes, como también grabar la reunión. Esta situación abre la puerta a una nueva forma de apropiarse o desviar la atención al interior de la clase, la cual no era posible ni imaginable en la presencialidad. Por ello, algunos niños comenzaron a conectarse con anticipación a la reunión, buscando ser la primera persona que ingresara y con ello, obtener el host. En una de las primeras clases con la profesora jefa que observé, se evidenció por primera vez este problema, ya que, dos niños tuvieron un conflicto al inicio de la clase, el cual es narrado en el siguiente extracto del cuaderno de campo,

“Hubo un conflicto antes del inicio de la clase, ya que en un momento solo había dos niños, José y Camilo, el primero le pidió al segundo que lo expulsara, porque Camilo llegó de los primeros y quedo como hospedador. ‘Viste que causaste un problema’ le dice la profesora a José, ya que al ser expulsado no pudo volver a ingresar a la clase y tuvo que ingresar con el mail de su hermano. La profesora quiso conversarlo con ellos al final de la clase, ‘quedamos en que nunca más hagan lo mismo, aprendamos de esto, yo debería hablar con inspectoría, pero no lo voy a hacer, tranquilos no más y cualquier cosa lo arreglamos entre nosotros (...) Los quiero mucho, no vuelvan a hacer esto’ señaló la profesora” (Cuaderno de campo)

En este extracto describo el conflicto que se generó luego de que Camilo que obtuvo el host expulsó a José, estudiante que también se conectó temprano. Según lo señalado por los niños, todo ocurrió porque José le pidió a Camilo que lo expulsara y este lo hizo, lo cual produjo que José no pudiera volver a ingresar a la reunión con su mail, viéndose obligado a ingresar con el mail de un familiar.

Este hecho generó una situación problemática, donde la profesora y el resto del curso se enteraron de lo ocurrido.

La profesora utiliza un tono cercano con los estudiantes, lo cual queda en evidencia en la descripción desarrollada en el extracto. En esta ocasión, ella busca arreglar la situación sin recurrir a inspección, intentando solucionar el conflicto a través del diálogo donde le solicita a los niños que ‘no vuelvan a hacerlo’. Es relevante destacar que, esta escena me llamó la atención como etnógrafa en el momento que la presencié, pero no fue hasta una clase posterior que comprendí que la apropiación del host por parte de algunos niños era una práctica constante en ese momento, provocando conflictos entre estudiantes.

En una clase posterior de esta misma profesora, que se realizó la misma semana que la clase de la escena descrita más arriba, José logró obtener el host de la reunión, generando nuevamente una situación problemática. Durante esta clase, el niño comenzó a jugar con un gato frente a la cámara, dejando en evidencia su desobediencia, a la vez que, mientras la profesora realizaba la clase José en varias ocasiones prende su micrófono y dice en voz cosas que escapan a la clase, desviando con ello la atención. Su desobediencia e interrupción es constante y evidente, por ello, un compañero le llama la atención por el chat “ya córtala” le dice, pese a esto, José se niega a ajustar su comportamiento e insiste en su conducta desobediente.

“José quiere leer la siguiente parte del texto que están revisando, ante eso la profesora le dice que tiene que levantar la mano primero, le indica que la próxima le dará la palabra si levanta la mano, y le da la palabra a Elisa para que lea. José quiere participar y mantiene la mano levantada, pero no se le da la palabra. José sigue con la mano levantada, como no le dan la palabra, abre el micrófono y dice ‘tía, yo quiero leer el siguiente’, ante eso la profesora le responde, ‘tienes que levantar la mano primero’, y él responde ‘la tengo levantada tía’, ante eso la profesora le dice que está bien, pero que tenía que esperar.” (Cuaderno de campo)

En este extracto del cuaderno de campo describo una escena que se repitió en algunas ocasiones durante las observaciones, en donde un niño luego de desarrollar conductas desobedientes que apuntan a desviar o apropiarse de la atención, recibe como respuesta docente el ser ignorado en sus peticiones de participar de la clase. Resulta curioso que la apropiación de la atención por parte de un niño reciba como respuesta el ser desatendido momentáneamente por parte de la docente, ignorando su petición de leer y con ello, negando la posibilidad de participar de la lectura durante

la clase, pese a que el niño cumpla con los requerimientos de la profesora, en este caso, el levantar la mano. Esta situación produjo una molestia en el niño y quien frente a esta situación decidió abandonar su interés en participar de la lectura y lejos de adecuar su comportamiento a lo esperado por la profesora optó por una alternativa distinta, la cual es descrita en el siguiente extracto.

“Elisa levanta la mano, ‘profesora quiero decir unas cosas, alguien me puso como administradora y yo no llegué de las primeras a la sala’, esta noticia causa sorpresa, la profesora pregunta por José, quien estaba como administrador de la clase ya que había llegado de los primeros (se debe haber conectado al menos una hora antes de que empezara la clase), pero él no se encuentra en el Meet.” (Cuaderno de campo)

Elisa es una de las ‘mejores estudiantes¹⁵’ del curso, a quien les docentes suelen destacar por su alto rendimiento y participación en clases, anteriormente cuando la profesora le ignoró la petición de José de leer optó por darle la palabra a Elisa, lo cual podría ser uno de los motivos de la acción que desarrolló el niño. De este modo, lo señalado por Elisa causa conmoción en el curso, la profesora sorprendida por la situación comienza a señalar que este tipo de conductas no son aceptables, en ese momento, Andrea indica que José se encuentra en el enlace de la siguiente clase, esta noticia molesta aún más a la profesora, quien comienza a desarrollar un discurso sobre la responsabilidad y la importancia del respeto al interior de la clase. Luego de esto da por terminada la clase y la niñez comienza a abandonar la reunión.

A los minutos ingreso al enlace de la siguiente clase y me encuentro con una situación llamativa. Entre clases les estudiantes tienen 5 minutos de recreo virtual, el cual suelen aprovechar para conversar entre sí, en esta ocasión durante estos minutos tuvo lugar una discusión en donde un grupo de niñas conformado por Natalia, Andrea, Daniela y Amapola increpan a José por sus acciones durante la clase pasada, a través del chat del aula virtual. Por otra parte, es relevante destacar que Elisa no participa de esta discusión.

Si bien no pude presenciar el inicio de la discusión, debido a que cuando me conecté a la reunión esta ya había comenzado, resulta llamativo que durante la primera parte de la discusión que logré observar, las niñas funcionaron como bloque en contra de José, increpándolo por sus actos, amenazándolo con que lo ‘acusarán’ e indicándole que va a tener malas notas, remitiendo a

¹⁵ Este título fue reafirmado al finalizar el año escolar, donde Elisa obtuvo el mejor promedio del curso y por ello recibió una medalla al primer lugar.

argumentos que provienen del mundo adulto. El niño se defiende y les responde que “se va a quedar porque tiene que aprender” utiliza muchos emojis, es el único que los usa.

Con el paso de los minutos se incorporan más estudiantes y se mantiene la discusión, el conflicto permanece y sube en niveles de violencia a medida que pasan los minutos. Camilo es el único que defiende a José, les dice a las niñas que se callen, mientras Andrés se incorpora para atacar a José y defender a su prima Natalia, este le dice “no sabes leer y te haces el choro”. Pese a los ataques que Andrés desarrolla contra José, este último se enfoca en discutir con las niñas a las cuales les dice “diablas feas tontas parece que no tienen mente”, estos insultos contra las niñas resultan llamativos ya que hacen referencia a su aspecto físico y su inteligencia, a diferencia de los que estas levantaron contra el niño, los cuales correspondían a juicios sobre su comportamiento desobediente y argumentos sobre la importancia de los estudios y en específico, del rendimiento académico, comportándose como voceras del mundo adulto y en específico, del llamado a la autorregulación y del ajustar el comportamiento con las exigencias escolares.

Esta discusión se sostuvo pese a que el profesor se encontraba conectado a la reunión, permaneciendo con la cámara y micrófono apagado. Al parecer este no se encontraba atento a la situación, ya que, recién a las 10:14hrs cuando Andrés le dice “cállate vo” a José el profesor prende su micrófono y les llama la atención, indicando que ‘esas no son formas de hablar en una clase’, una vez que dice esto da por terminada la discusión e inicia la clase, sin abordar ni resolver el conflicto entre los estudiantes.

animados clásicos (tres cerditos, Pinocho) y de organizaciones religiosas (JW.ORG) en base a los cuales les propuso la realización de juegos y competencias a los infantes:

“Las clases de orientación se caracterizan por centrarse en el aprendizaje de un ‘valor’, por esto mismo tienden a ser clases con una carga moral muy significativa. En esta ocasión es valor es “la verdad”, la cual se trabajó a partir de un cuento sobre Pinocho, el objetivo de la clase es: **‘reconocer que la verdad nos hace mejores personas y responsables’**” (Cuaderno de campo).

Es menester destacar que, las clases de orientación observadas se desarrollaban en torno a un ‘valor’ considerado moralmente relevante en la formación de los infantes, por ello, tal como indica el extracto del cuaderno de más arriba, estas clases poseen un componente moral significativo y con ello, una orientación civilizatoria (Elias, 1990) y normativa. De este modo, al interior de las clases observadas de esta asignatura pude escuchar de forma constante afirmaciones normativas sobre los comportamientos que son ‘considerados adecuados’, es decir, el *deber ser*, como, por ejemplo, la importancia de obedecer a sus mayores y cumplir con las exigencias escolares, ajustando su comportamiento a través de la autorregulación, entregándole una central importancia a esto último. Las enseñanzas de la profesora siempre fueron transmitidas por medio del uso de dinámicas lúdicas y apoyos audiovisuales. La invitación a jugar tendió a ser bastante bien recibida por los estudiantes, quienes animosamente participaban de estas clases.

Naturalización de la heteronormatividad

El caso de las clases de Educación Física

En esta escuela, la clase de educación física fue suspendida durante todo el 2020 y el primer semestre del 2021, debido a la pandemia por Covid-19 y las medidas preventivas asumidas por la institución. Durante el segundo semestre del 2021, momento en que desarrollé las observaciones, esta clase volvió a realizarse de forma telemática a través de la plataforma Classroom. El profesor de educación física del curso se desempeñaba al mismo tiempo como encargado de convivencia escolar. Este docente, al igual que sus colegas, se vio enfrentado a la necesidad de generar formas innovadoras y novedosas de realizar las clases, proponiendo la realización de ejercicios dentro de pocos metros cuadrados, para que así los estudiantes pudiesen realizarlos en sus hogares. Al observar estas clases noté que gran parte de los niños del curso se alegraban de retomar esta clase y hacer ejercicios, por lo que prendían la cámara y desarrollaban los ejercicios con ánimo y alegría.

Durante el desarrollo de las observaciones algunos comentarios o decisiones evaluativas tomadas por el profesor me resultaron llamativas, ya que, podrían encontrarse relacionadas con lo que en la literatura ha sido denominado Currículum Oculto (CO), la especificidad de este emana del carácter no anunciado de su realización, correspondiendo a lo que se aprende al interior del espacio escolar de forma no-explicita,

“Hoy tenemos evaluación, la prueba de sentadillas en un minuto: **Para obtener un 7 las niñas deben hacer 30 y los niños 32** (...) Primero los felicito a todos, porque fueron responsables en conectarse y hacer la prueba y bueno felicitar a los que hicieron más, Felipe, Daniel y Andrés, los que hicieron más sentadillas en el curso, pero sobre todo felicitarlos a todos los que fueron responsables y se conectaron para rendir la prueba. Bueno y entrenen para la otra semana, no necesitan mucho espacio. ¿Está todo claro? ¿el silencio aprueba?” (Cuaderno de campo).

En la primera parte de este extracto del cuaderno de campo, describo una decisión evaluativa que tomó el profesor, quien al interior de una prueba de ejercicios físicos utiliza un criterio diferenciado entre niños y niñas, en donde a los primeros se les exige realizar 32 sentadillas en un minuto para poder obtener la nota máxima, mientras que a las niñas les exige 30 sentadillas, el profesor lo comunicó al principio de la clase y no hubo reclamos ni objeciones. Es importante destacar que, en otra ocasión, durante la prueba de abdominales, el profesor también utilizó criterios diferenciados entre niños y niñas, quien pareciera entender como natural el aplicar criterios diferenciados entre niños y niñas, asumiendo a estas como naturalmente menos hábiles que sus compañeros para desarrollar ejercicios físicos.

Luego de terminar la evaluación el profesor felicita a sus estudiantes por haberse conectado a rendir la prueba, el profesor utiliza un lenguaje únicamente masculino durante su clase, contribuyendo de esta forma, desde un nivel discursivo, con la naturalización del androcentrismo. Además, tal como lo señala el extracto, luego de dar las felicitaciones generales, pasa a felicitar individualmente a los que hicieron más sentadillas, y menciona a tres niños, en esta escena ninguna niña es nombrada o destacada.

La literatura indica que, al interior del CO se encuentran aquellos elementos que emergen dentro de la enunciación de comentarios, chistes y ejemplos que son utilizados por les docentes, en el caso de esta clase, pude documentar algunos comentarios que, si bien no causaron conmoción alguna

dentro del desarrollo de la clase, contribuyen a la naturalización de los roles y estereotipos de género según la tradición heteronormativa. De este modo, el CO funcionaría, por ejemplo, naturalizando los roles y estereotipos de género de la matriz heteronormativa a través de la acción pedagógica (Bourdieu & Passeron, 1996). En sintonía con esto, durante la explicación de un ejercicio,

“El profesor indica que la clase de hoy trabajaremos con un palo de escoba y dice **pídanse un ratito a su mamá, díganle que no haga aseo un ratito**” (Cuaderno de campo).

Es llamativo como a partir de una frase en apariencia inofensiva pueden desprenderse una serie de creencias y estereotipos de género. En primer lugar, indica que en la clase se utilizará un objeto, que es un palo de escoba, por ello, les indica que se lo pidan ‘por un ratito’ a sus madres y además agrega que, para que ellas accedan a prestarles este objeto les digan que ‘no hagan aseo un ratito’, es decir, asumiendo que es deber de las madres el ser las encargadas de desempeñar el trabajo doméstico y de cuidados, y por ello, se encuentran en las casas cuidándoles y haciendo aseo, tal como lo indican los mandatos de género.

Es relevante destacar estos elementos, ya que, como he mencionado anteriormente, según lo que logré percibir durante las observaciones en el territorio de Linares, los roles de género diferenciados binariamente por la matriz heteronormativa se encuentran fuertemente naturalizados, es decir, asumidos como un deber ser. Lo cual, es transferido a les estudiantes en la escuela a través de la acción pedagógica y la convivencia con sus pares, muchas veces de forma no intencionada, pero no por ello con menor fuerza, sino que al contrario, funciona fortaleciendo y naturalizando las diferencias de género, traducándose en la aplicación desde el mundo adulto de la escuela de exigencias normativas diferenciales en base al género a sus estudiantes, en donde el ejemplo más evidente se encuentra en la diferencia que desarrolla en los criterios evaluativos entre niños y niñas durante las pruebas de ejercicios.

Por otra parte, durante una clase realizada a fines del mes de septiembre, posterior a las fiestas patrias, se desarrolló la evaluación de la unidad de folclor, la cual consistía en bailar el baile nacional de Chile, *la cueca*. Les niñas debían bailar frente a la cámara de sus computadores, tablets o celulares para que el profesor pudiera evaluarles. En esta instancia, mientras el profesor daba las indicaciones un estudiante formuló una pregunta sobre la posibilidad de bailar la cueca en pajaras del mismo género, esta pregunta incomodó al profesor, tal como lo relato en el siguiente extracto,

“El profesor es amable, pero muy ordenado, les presenta la pauta de evaluación, la niñez está atenta y responde las preguntas (...) El profesor indica que pueden bailar solos o acompañados, ante eso Felipe le pregunta si pueden bailar parejas del mismo género, el profesor pone cara de desagrado, ‘por esta vez se puede, pero la cueca se baila entre un varón y una mujer’ señala” (Cuaderno de campo).

La pregunta de Felipe generó la incomodidad del profesor, la fue visible a mis ojos, ya que la expresión de su rostro cambió como también su tono de voz. Si bien, este no negó la posibilidad de bailar en parejas del mismo género ‘por esta vez’, fue muy claro en señalar que ‘la cueca se baila entre un varón y una mujer’ ante tal respuesta, el niño optó por desarrollar su evaluación sin pareja. De este modo durante la evaluación la mayoría de los niños optó por bailar de forma individual, mientras que quienes bailaron en parejas prefirieron hacerlo tal como lo indicó el profesor entre ‘un varón y una mujer’, solamente María bailó con su madre. Este tipo de declaraciones desarrolladas desde una figura de autoridad, como lo es un profesor, posicionan en el espacio de lo incorrecto o excepcional a aquello que escapa de la fórmula varón + mujer, contribuyendo con ello, a la naturalización de la heteronormatividad y estigmatización de lo que se escapa de ella.

Situación TDAH

La aproximación desarrollada por la presente investigación busca tomar distancia del abordaje tradicional del problema de la atención, que se ha centrado en torno a la cuestión del diagnóstico o el déficit, tendiendo a incurrir en una visión reduccionista e individualizante del problema. De este modo, apelando a comprender la problemática de la atención en su complejidad y apuntando a desarrollar un “movimiento del orden de lo individual hacia lo singular.” (Sir et al, 2019, p.123), y con ello, posibilitar el desarrollo de un análisis situado de un problema que involucra múltiples actores. Donde la niñez escolarizada y medicalizada adquiere un lugar central, siendo sujetos que ocupan una posición de subalternidad frente al mundo adulto y sus mandatos, en base a lo que ha sido nombrado como el adultocentrismo o edadismo. De esta manera, el acercamiento etnográfico a una escuela rururbana, y en específico, a un cuarto básico, funcionó como punto de partida para adentrarnos en la comprensión de un problema en producción, la *Situación-TDAH*.

A continuación, describiré en profundidad dos Situaciones-TDAH, las cuales fueron identificadas a partir del acercamiento etnográfico y serán reconstruidas en base a los diversos materiales

producidos durante el trabajo de campo. Las situaciones nacen de los casos de dos niños del cuarto básico estudiado que poseen el diagnóstico, a quienes llamaré; Gabriel y Natalia. Ambos casos se encuentran cruzados por una serie de controversias y desencuentros, configurando una situación problemática.

1. Situación- Gabriel: El falso TDAH

Al referirme a la Situación-Gabriel nombraré la coyuntura nacida del complejo de interrelaciones, controversias y puntos de vista de actores en gran medida en desacuerdo, que confluyen en torno a una situación problemática y controversial en torno a las dificultades y diagnóstico de un niño de diez años (al momento de las entrevistas) que forma parte del curso estudiado, cuyo nombre de ficción es Gabriel. Quien ha desarrollado dificultades de interacción, socialización y comportamientos disruptivos durante su escolaridad, lo cual lo ha llevado a ser catalogado como un niño-especial, posicionándole en el lugar de la *otredad* y por ello, recibir un trato diferenciado al interior del espacio escolar,

“Gabriel demostraba muchas diferencias con los demás niños, se perdía en el espacio, en el tiempo, no sabía dónde estaba el patio, era alumno nuevo, le daban berrinches, unos berrinches terribles, pensaban así a priori que era Asperger, porque era muy monotemático, hablaba mucho de animales, eh... lo llevaron al psicólogo a terapeuta ocupacional y lo diagnosticaron como déficit atencional más que nada, ya y a todos nos parecía extraño porque tenía comportamientos extraños, se frustraba rápidamente” (Entrevista profesora jefa).

“Cuando el Gabriel llegó a la escuela, eh... yo siempre pensé que él tenía como rasgos TEA, porque, por ejemplo, estaba chiquitito y estaban todos en el recreo y él quería estar en la sala, o estaban todos en la sala, él quería estar afuera y me venía a buscar a la oficina. Tenía una fijación con los animales, conocía pero una gama impresionante de animales, impresionante, de hecho nunca se me va a olvidar que el okapi lo conocí por él, porque no tenía idea lo que era un okapi, -tía, búscame un okapi- pero qué es eso- no, el okapi, escriba okapi-, eh, yo siempre pensé que estaba más orientado como para ese lado que para un déficit de atención con hiperactividad, porque el desajuste conductual de él pasa porque no le gusta que haya mucho boche, no le gusta que se le acerquen mucho los niños, anda más solito, eh... tenía como una compañera con la que él tenía como más feeling en ese tiempo

y que jugaba con ella, no jugaba con los otros, entonces creo que estaba más asociado a ese lado que a una hiperactividad o déficit de atención” (Entrevista psicóloga Dupla).

“Él se derivó porque... se visualizaba como un niño que... tenía desajustes como conductuales a nivel social, pero nunca pensábamos en este diagnóstico de déficit atencional que era una visión general, porque era un niño que siempre estaba en la sala, entonces, lo hacíamos dibujar, le prestábamos juegos lógicos para que desarrollara mientras estaba en la sala para que no perdiera tiempo, hasta que bajaba un poquito y uno se lo convencía y lo volvía a llevar a la sala, entonces como que a todas nos tocó a veces... eh como estar con el Gabriel., tratar de convencerlo, qué se yo, porque de repente llegaba y no estaba la profesora de integración de él porque estaba en otro curso, entonces uno lo tomaba y decía -y qué hace aquí- y sabíamos que no podíamos llegar y decir -no, andate para tu sala, porque te corresponde estar allá, este no es horario para que andes acá-, no, sabíamos que igual teníamos que, como que suavizar un poquito el genio y de ahí llevarlo para la sala, entonces, nosotros pensamos siempre que era como, a lo mejor algún, algo del espectro autista, algo por ahí pensábamos que iba la cosa, o simplemente algún trastorno conductual, no sé. Y... como te digo eran como desajustes que tenía él, ¿ya?, y... pero de repente cuando un día llegó la Marcela y cuenta que, desde el COSAM, eh, lo habían diagnosticado con TDAH y yo dije - ¿TDAH?” (Entrevista educadora).

Tal como lo indican extractos, al interior del relato de las profesionales de la educación se señala que, las dificultades escolares de Gabriel se relacionan con problemas de interacción con sus pares, problemas de adaptación, y el desarrollo de conductas disruptivas, como escaparse de su sala durante la jornada escolar. Además, destacan la presencia de vastos conocimientos sobre animales, llegando a definirlo como ‘monotemático’. Por estas razones, gran parte de las profesionales de la escuela con quienes pude conversar sobre Gabriel, señalaban identificar en el niño rasgos asociados al autismo y en específico, al síndrome de ‘Asperger’, por ello, tendían a evidenciar sospechas sobre un posible error de diagnóstico, movilizand o controversias en torno a los diagnósticos TEA-TDAH.

“Al Gabriel lo diagnosticó una profesional del COSAM, ya y que incluso no es de Linares, sino que es de Talca, ya, porque yo estuve la otra vez viendo de poder gestionar y ella no es de Linares, ya, por eso es complejo como te digo, el doctor no nos... no evaluó a este chico” (Entrevista Dupla).

Esto se suma a que la profesional que otorgó el diagnóstico a Gabriel no es parte de la red de salud de Linares, lo cual potencia la generación de sospechas y disconformidades en los profesionales de la escuela con el diagnóstico del niño. De este modo, el diagnóstico de TDAH aparece en escena de forma inesperada, lo cual genera sospechas en los profesionales de la escuela, quienes postulan la existencia de un error en el diagnóstico y proponen la reevaluación del niño, frente a lo cual señalan encontrar resistencias en la madre, quien no asiste a las reuniones a las que ha sido citada. Es relevante destacar que los problemas en torno a la indistinción de los diagnósticos TDAH-TEA y sus respectivos síntomas se encuentran presentes en el terreno estudiado, constituyéndose en el elemento problemático central y controversial de esta situación-TDAH.

Es especialmente relevante destacar que, en general los profesionales de la escuela tendieron a describir la sintomatología del TDAH de forma comportamental y ligada principalmente a la hiperactividad, describiendo conductas desobedientes, formas violentas, movimientos bruscos y dificultades en la autorregulación. En muy pocas ocasiones se señalaron cuestiones relativas a la inatención, las dificultades sostenidas para concentrarse o desarrollar tareas escolares, sin embargo, Gabriel es descrito como *desatento y distraído*,

“Yo lo veo y veo a un niño súper pausado, desatento sí, cachai, o sea un poquito de inatención y que se distrae con facilidad cosas así, pero... tampoco yo podría decirte ah sí igual se nota que tiene déficit atencional porque en pandemia es súper difícil poder conectar con los alumnos a distancia” (Entrevista educadora).

En el cuaderno de campo describo a Gabriel como un niño opaco, el cual durante las clases virtuales evitaba prender la cámara y cuando lo hacía no enfocaba su rostro, pocas veces pedía la palabra y cuando era consultado por sus profesores tendía a estar desconcentrado de las actividades de la clase, incluso en el caso de las pruebas, en estos casos, más de una vez, observé como los docentes se quedaban al final de la hora acompañándole para que lograra realizar las evaluaciones desde su domicilio. En general, los docentes trataban con especial cuidado a Gabriel cuando yo me encontraba presente, probablemente debido a que asumían que yo me encontraba observando el curso debido a su caso.

Marginalidad ruralrurba

Gabriel es un niño de diez años que vive junto a su madre en *el Huapi*, tiene dos hermanas mayores que no vive en su casa, ya que se mudaron con sus parejas e hijos. Esta familia posee un origen rural,

se mudaron a la comuna de Linares cuando Gabriel iniciaba su escolaridad, si bien habitan el margen de la urbe, la madre del niño considera que viven en la ciudad en contraposición con su experiencia anterior, quien destaca que fue muy grande el cambio, lo cual se vio complejizado con que el niño tiende a *aislarse*,

“El primer año fue difícil, muy difícil, porque nosotros veníamos del campo, y llegamos justo cuando entró Gabriel en marzo, nosotros habíamos llegado en diciembre aquí a vivir, y fue como muy grande el cambio del campo acá a la ciudad (...) entonces, fue muy grande el cambio, por la..., bueno que Gabriel de guagua ha ido a la sala cuna, toda, de seis meses que iba, que va a la sala cuna, y aquí entró a primero, pero el cambio fue difícil porque -es como...- el Gabriel como que se aísla, como que siempre le gusta estar como solo, no con tanta gente, y ese fue el..., incluso del colegio lo mandaron a un centro, que pensaban que podría tener el síndrome de Asperger” (Entrevista apoderada Gabriel).

La apoderada señala estar al tanto de las sospechas de los profesionales de la escuela, sin embargo, a ella estas no le hacen mucho sentido debido a que considera que la tendencia a aislarse del niño como algo normal, declarando actuar ella también de esta forma. Pese a esto, comenta que llevó al niño al centro de salud para que fuera evaluado y tratado, tal como se le indicó desde la escuela, siendo los profesionales de la salud quienes determinaron el diagnóstico de déficit de atención.

“Solamente en este tiempo es tiempo de la poda, hasta julio, o sea, ahora hasta puede durar hasta la quincena de agosto más o menos las podas, pero acá es poquito, igual trabajo por temporadas cortas, como será ahora la poda, después ya se paga, después ya se reciben en septiembre, cosas así más menos.” (Entrevista apoderada Gabriel)

“Es que yo no soy tampoco como de pedir ayuda, no, nada (...) Nooo, ni a la familia, nada, es que tuve muy malas experiencias cuando recién empecé con las chiquillas, por eso me alejé, yo creo que eso hizo alejarme de todo, de repente, sí, la familia, de repente la familia es buena a cierto punto no más, hasta en la familia sale decepcionado uno, entonces, cuando llegamos acá, esta es como otra vida para nosotros” (Entrevista apoderada Gabriel).

La apoderada relata que, desde que se mudaron a Linares viven con mayor tranquilidad que cuando estaban en el campo, sin embargo, enfrentan algunas dificultades económicas debido a que ella es el único sostén económico y trabaja como *temporera* en un fundo que se encuentra próximo a su hogar. Este trabajo que es icónico del campo chileno, se caracteriza por su informalidad, precariedad

laboral y por desarrollarse por periodos de cosecha o siembra, temporadas, es decir, de manera inestable en el tiempo. Sin embargo, la apoderada afirma preferir no pedir ayuda, ni siquiera a su familia, para así evitarse problemas, en base a malas experiencias anteriores, manifestando una fuerte desconfianza en las otras personas. Es menester destacar que, durante las observaciones les profesionales escolares me comentaron que la familia de Gabriel posee una historia de violencia, sin embargo, no pude adentrarme en conocer los detalles de ello.

“Solos pero tranquilos, si hay se come, y si..., se come lo que hay no más, no estamos..., lo bueno es que cuando yo estaba con las niñas, ninguno somos carnívoros (risas), sí, de verdad, comíamos carne en fin de semana y eso, la carbonada no, no le gusta, no le gusta casi nada la carne, y es poquito lo que le gusta, entonces, lo que hay se come, nada de, no, de regodearse no, cualquier cosita (...) (refiriéndose al gas) A mí me dura como seis meses, mucho, por qué, porque yo cuando cocino, cocino para dos días, entonces, y lo ocupo sólo para cocinar porque tengo el hervidor para hervir agüita, entonces cocino para dos días y, son cuánto a la semana, dos veces que cocino a la semana no más, y el fin de semana, entonces por eso me dura hartito, porque no hiervo agua tampoco” (Entrevista apoderada Gabriel).

Durante la entrevista, la apoderada señaló que en su casa no se cocina mucho, debido a que el gas posee un costo muy alto, sobre todo luego del drástico aumento de precios desarrollado durante los últimos años, la *pospandemia*, indicando que, por ello, muchas veces comen pan, evitando tener que utilizar la cocina a gas. A la vez destaca que, comen poca carne, que ‘no son de regodearse’, comentando una serie de estrategias que desarrolla para ahorrar recursos y poder sostener el hogar. Se evidencia de este modo el que Gabriel y su madre viven en condiciones de pobreza, enfrentándose a la incertidumbre económica y la inestabilidad laboral, generando que posean una alimentación nutricionalmente precaria.

“Gabriel: podemos ir a comer y desayunar allá, además la comida es rica

Entrevistadora: ¿Te gusta la comida de allá del colegio?

Gabriel: Sí

Entrevistadora: Porque allá, ¿qué comida les dan como el almuerzo y el desayuno?

Gabriel: Sí, al almuerzo y al desayuno son, son -como se llama- sanos.

Entrevistadora: ¿Sanos?

Gabriel: Sí. Pero yo llevo orégano, azúcar y sal” (Entrevista Gabriel).

Al consultarle al niño sobre qué cosas le gustan de su escuela, él menciona que una de las cosas buenas de volver a la presencialidad es que le gusta la comida que le dan en la institución escolar. Las raciones de comida entregadas a estudiantes de colegios públicos por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) representan un apoyo significativo en la alimentación de niñas y niños que viven una situación económica deficitaria, como lo son gran parte de los estudiantes que conforman el curso estudiado, asegurando que estos reciban dos comidas -desayuno y almuerzo- los días hábiles. Lo cual en casos como el de Gabriel implica un apoyo significativo y que es destacado directamente por el niño.

La crianza y los cuidados

“Me organizo todo el día, todos los días, lo tengo que dejarlo organizado, en la tarde voy viendo, llamo a mi hija, "¿mañana que tenís que hacer, tenís que salir?", "no", sí me dice, que cuando me dice "no, así que no puedo", ya, ahí hablo con la vecina, (...). En la tarde, en la mañana lo dejo listo y lo pasan a buscar, y después él llega a las dos, ahí si no lo, se baja a donde mi hija, antes que yo llegue, yo llego a las 4, pero a veces igual me vengo temprano, y los días de lluvia no se trabaja, así que así me voy organizando” (Entrevista apoderada Gabriel).

Durante las observaciones de las clases online, pude notar, en base a lo que el mismo niño comentaba, que gran parte de las veces Gabriel se encontraba solo en su domicilio, debido a que su madre se encontraba trabajando y lo dejaba ‘encargado’ con una vecina. Por ello, en variadas ocasiones escuché opiniones de profesionales escolares en donde se criticaba a la madre por dejar al niño solo durante el día, la figura del padre de Gabriel pareciera ser inexistente. La madre durante su entrevista afirmó que en los cuidados son algo complicado, en donde debe organizar muchas cosas a la vez. Con el regreso de la presencialidad y la reducción de la jornada escolar narra que debió generar una estrategia para que el niño logre llegar a la escuela, a la vez que ella se va a trabajar.

A la vez, la madre indica que recurre a otras mujeres para buscar apoyo en los cuidados del niño, evidenciando la feminización de los cuidados y las formas en que se desarrollan redes de apoyo entre las mujeres de dentro y fuera de la familia para poder cuidar a los niños. Esto quedó evidenciado durante el desarrollo de las entrevistas a la madre y el niño, debido a que mientras

estas se desarrollaban llegó una familiar junto con una pequeña niña, pidiendo el favor de cuidarla durante la tarde, para que su madre pudiera asistir a trabajar.

“Al Gabriel hay como que darle un poco la papa molida para que él la pueda ejecutar. No sé si habrá una falta de comunicación con la mamá que tampoco le está cateteando, porque te acuerdas que al principio tampoco en Classroom sabía, yo le mandaba el link y lo llamaba, incluso en una oportunidad estaba solo en la casa, estaba muy solo porque la mamá salía a trabajar y tenía que prender una olla, no sé cómo era, no al Gabriel -ponlo en el microondas, pone el plato en el microondas, qué estás haciendo- me preocupaba, lo cuidaba una vecina entonces yo no sé si él es demasiado regalón... le hacen todo, me da la impresión también, lo tienen como muy mimado entonces eso también lo ha lentificado en relación a sus compañeros(...) -, pero él es distinto, él es distinto, él tiene no sé, él es distinto, él también es afectivo, es cariñoso, pero es distinto” (Entrevista profesora jefa).

La docente a cargo del curso en varias ocasiones me comentó que consideraba que Gabriel era distinto, como más ‘chico’, presentando según su juicio un desarrollo social más tardío que sus compañeres de curso. A su vez, la profesora indica en el extracto que tiene la impresión de que el niño es ‘muy mimado’ y que eso ha tenido un efecto ‘lentificador’, generando que se quede atrás. Es interesante como esta profesional desarrolla una crítica directa a la forma de crianza y trato que desarrolla la madre con el niño, donde por una parte indica que este pasa mucho tiempo solo, pero a su vez señala que ‘le hacen todo’, lo cual podría ser incluso contradictorio. A su vez, es relevante destacar que la profesora afirma que el niño es ‘distinto’ posicionándolo discursivamente en el lugar de la otredad, destacando que es afectivo y cariñoso, pero por sobre todo *distinto*.

Aislado y solitario

Durante el trabajo de campo ocurrió recurrentemente que distintos actores se acercaron a comentarme lo que pensaban sobre Gabriel, por ello, constantemente escuché hablar sobre el niño, empero en muy pocas escenas pude escuchar al niño hablar o interactuar con otros, ya que en clases online participaba y se mostraba muy poco. Sin embargo, en todas las ocasiones que pude compartir y conversar con Gabriel, quedé con la sensación de que es un niño muy afectivo, a quien le cuesta interactuar con sus pares y que es tratado de forma distinta tanto por el mundo adulto como el de la niñez escolar.

En la entrevista el niño evidenció sus vastos conocimientos sobre animales, de los cuales hablamos extensamente en base a unos dibujos de Pokémon que él se encontraba coloreando en ese momento, este dibujo contenía Pokémons que el niño identificaba como *gusanos, cerdos, focas y hormigas*, a quienes pintaba con precisión y cuidado. A medida que íbamos conversando él me entregaba datos sobre animales y en caso de presentar alguna duda o querer mostrarme una imagen Gabriel tomaba su celular y demostrando un gran dominio buscaba la información o imagen necesaria para aclarar las dudas. A su vez, también me comentó sobre sus conocimientos sobre las banderas de diversos países, señalando que le gusta pintar las banderas, al igual que animales.

De este modo, durante la entrevista con el niño busqué adentrarme en su mundo interno, por ello, traté de seguirle el ritmo a los temas de conversación que él proponía, cuando llevábamos un tiempo conversando comencé a realizarle preguntas sobre su experiencia escolar, las cuales en la mayoría de los casos tendió a responder con monosílabos o palabras cortas como ‘bien’ o ‘sí’. Sin embargo, en algunas ocasiones el niño mencionó elementos reveladores de su punto de vista.

“Gabriel: Y eso que pensé que me iban a gustar los autos, a mí me gustan los animales

Entrevistadora: ¿Por qué pensaste que te iban a gustar los autos?

Gabriel: Porque la mayoría de los niños juegan con autos” (Entrevista Gabriel).

Tal como lo evidencia el extracto anterior, durante la conversación el niño identifica que su gusto por los animales pareciera diferenciarlo de otros niños, quienes en su mayoría se interesan por los autos, los cuales no son del interés de Gabriel. Estos comentarios del niño pueden ser analizados desde una perspectiva de género, en donde el niño se diferencia de sus pares en base a un deber ser con el que no encaja, desarrollando una forma masculina no hegemónica (Connell, 1995).

“Entrevistadora: Oye Gabriel, y la otra vez que estabas en el colegio, me acuerdo que, estabas con un juguete que me mostraste, que apretabas, ¿Por qué andabas con ese juguete?

Gabriel: Porque me sentía solo

Entrevistadora: ¿Te sentías solo?, ¿por qué?

Gabriel: Porque nadie juega conmigo

Entrevistadora: ¿En el colegio?

Gabriel: Sí

Entrevistadora: ¿Mmh, y por eso andabas con eso?

Gabriel: Sí, ahora desde ese día ando con peluches” (Entrevista Gabriel).

Por otra parte, el niño comenta sentirse solo en la escuela ya que nadie juega con él, por ello, declara llevar juguetes a la escuela, siendo el único del curso que lo hace, para así sentirse menos solo. A la vez, es el único niño del curso que posee la autorización de ir al 'patio de los chicos', pese a que su curso ya está en el sector de 'los grandes'. Esto debido a que tiene un sobrino en primer ciclo, con quien logra socializar, por ello, cuenta con permisos especiales desde las autoridades escolares.

“Lo encuentro que está más tranquilo ahora; lo sociable no.... no es tan sociable pero no, no me, bueno, para él aún está mal porque es niño, pero, que nosotros somos así (...) como que, no puedo exigir que él sea sociable si yo no lo soy, sí” (Entrevista apoderada Gabriel).

Tal como lo indica la apoderada en el extracto, para ella las dificultades de socialización que presenta el niño si bien le generan dificultades, no le parece que sean algo tan problemático, debido a que considera que como familia 'son así', afirmando que no comparten mucho con sus vecinos y tienden a aislarse. Además, me comenta que ella no tiene amigos ni amigas, afirmando que prefiere evitarlo, evidenciando de este modo, que la situación problemática es algo que se desarrolla más allá de la conducta individual del niño, sino que se relaciona con las características propias de su familia y crianza.

2. Situación-Natalia: El problema moral

Al referirme a la Situación-Natalia nombraré la coyuntura nacida del complejo de interrelaciones, controversias y puntos de vista de actores, muchas veces en desacuerdo, que confluyen en torno a una *situación problemática* y que a un nivel escolar-médico ha sido enfrentada a la base del diagnóstico TDAH de una niña de once años (al momento de las entrevistas), que forma parte del cuarto básico estudiado, cuyo nombre de ficción es Natalia. Quien desde sus primeros años de escolaridad desarrolló una serie de conductas disruptivas, violentas y sexualizadas que fueron consideradas por el mundo adulto como 'inapropiadas' y 'anormales' para una niña de su edad, lo cual la llevó a ser catalogada como una *niña-problema*, a quien se le deberá otorgar especial atención, buscando encauzar su comportamiento hacia conductas adaptadas y moralmente ajustadas.

Natalia nació en la ciudad de Santiago, es la mayor de cuatro infantes, quienes habitan en distintos lugares del país. Según el relato de su abuela, la madre de la niña desde temprana edad desarrolló comportamientos problemáticos, atracción por el mundo de los delitos, y en específico, por los hombres que lo componen, como lo es el padre de Natalia, un hombre que, al momento en que

realicé el trabajo de campo, se encontraba cumpliendo condena al interior de una cárcel de la capital, quien nunca ha ejercido su paternidad. La forma de vida de su madre, quien fue la tutora de Natalia durante sus primeros años de vida, generó la exposición constante de la niña a múltiples violencias y vulneraciones.

Luego de un episodio altamente violento, ocurrido hace algunos años en la capital, en el que Natalia y su familia vieron en riesgo sus vidas, la niña y sus abuelos se mudaron a vivir a Linares, desde entonces la tutela de la niña quedó a cargo de su abuela materna. Esta es una mujer de origen rural, que desempeña el rol tradicional-patriarcal de ama de casa, encargándose de las labores domésticas y de cuidado de su familia, posee dependencia económica de su marido, con quien según sus palabras 'fue casada' por acuerdos familiares durante su adolescencia, quien desde sus primeros años de matrimonio ha sido sometida a malos tratos y violencia de parte de su esposo.

Una vez que se mudaron a Linares y bajo la tutela de su abuela, Natalia ingresó a una escuela pública donde inició su escolarización. Tal como señalé anteriormente, en este establecimiento la niña desarrolló conductas problemáticas que llamaron la atención de los profesionales del establecimiento escolar. Como también un sostenido mal rendimiento académico que la llevó a repetir de curso. La apoderada atribuye la responsabilidad de estos problemas principalmente a la niña, individualizando en ella el problema, señalando que esta desarrolló conductas moralmente inadecuadas 'para una niña', a la vez que relaciona estas con la falta de tratamiento médico, tal como lo indica el siguiente extracto.

"Fue una experiencia mala, porque la Natalia, la Natalia estaba digamos, no estaba con tratamiento, con nada, ella... hizo muchas cosas que no debía haber hecho.... como niña, porque ahí estaba más chiquitita." (Entrevista apoderada Natalia)

"En ese colegio... yo no tuve una enseñanza, ¿por qué?, porque... de repente las profesoras en vez de enseñarme o enseñarle a mis compañeros, no... se sentaban en la estufa y no explicaban, entonces yo como no entendía y de repente era como media desordenada, cuando no estaba con el psicólogo, entonces me portaba mal. Y quedé repitiendo y después salí de ese colegio y me pusieron acá (...) Entonces, aquí es como más tranquilo, más tranquilo este colegio porque a mí me dejan jugar, en el otro colegio no me dejaban jugar, casi todos los niños eran pesados conmigo; y casi siempre me llevaba en los recreo, había una niña que se llamaba M. y esa niña me trataba súper mal y ahí como que yo me bajoneé,

y no quise ir más entonces me portaba mal y no reflexionaba, por eso mi mamá pasaba rabia, pasaba muchas cosas” (Entrevista Natalia).

Es relevante destacar que, Natalia por su parte, en su relato desarrolla críticas a su antigua escuela, y en específico a sus docentes, señalando que ‘las profesoras en vez de enseñar se sentaban en la estufa’, a la vez, indica que en dicha institución fue objeto de castigos, exclusiones y malos tratos, tanto desde sus pares como también desde el mundo adulto, los cuales le generaban tristeza. Es destacable que al igual que su apoderada, Natalia indica que los comportamientos problemáticos que desarrolló podrían relacionarse con que en ese momento no se encontraba con tratamiento.

Natalia no logró adaptarse ni ajustar su comportamiento a lo esperado en su primera escuela, llegando a repetir de curso, luego, tal como lo indica en el extracto anterior, fue cambiada de colegio. La niña señala que en su actual escuela se siente más tranquila, e indica que ahora que está con pastillas ‘reflexiona’, y que, por ello, ha tratado de ajustar su comportamiento a lo adecuado. Es menester destacar que, tal como lo indica en el extracto de más abajo, Natalia se define a sí misma como una niña ‘que responde y no se queda callada nunca’, lo cual es especialmente relevante debido a que desde su posición de infante la voz es algo muchas veces negado desde el mundo adulto. A su vez, indica que los profesionales de su antiguo colegio constantemente le realizaban ‘las mismas preguntas’ y a ella estas la entristecían, ya que, la carga de su propia historia y específico, la figura de su madre, son elementos dolorosos en la vida de la niña:

“A veces me retaban a mí porque yo respondo, soy como de esas niñas que responden y no se queda nunca callada (...) Entonces nunca me quedaba callada y trataba de no bajonarme, trataba de como... ser más atenta a la clase, antes no tenía las pastillas, no tenía nada, entonces por eso yo era muy inquieta andaba de aquí pa’ allá, de allá pa’ acá, y me portaba mal, hacía cosas peores, un día corté un furgón (...) pero es que en esos momentos no estaba con las pastillas y no estaba con tranquilizante, pero los psicólogos que me trataban antes en ese mismo colegio, me hacían las mismas preguntas y yo me ponía a llorar porque cosas que pasan, y hacen muchas preguntas y vuelven a preguntar y vuelven a preguntar, entonces, yo me ponía a llorar porque habían cosas que me duelen a mí” (Entrevista Natalia).

De este modo, el comportamiento de Natalia durante sus primeros años de escolaridad levantó las alertas sobre su caso, siendo catalogada como una niña *desafiante* desde pequeña. Según el relato adulto, los comportamientos ‘inapropiados para una niña’ partieron en una edad temprana y se

mantuvieron pese a las intervenciones desarrolladas por los profesionales de su primera escuela, generaron que su abuela, quien asumió el rol de apoderada, optara por buscar apoyo en el saber médico, y en específico, de profesionales de la salud mental. Enfrentándose a los largos y burocráticos procesos del sistema de salud pública chileno, el cual constituye el único sistema de salud al que pueden acceder las personas pobres, como lo es la familia de Natalia. Luego de meses de papeleos y búsqueda de horas de atención, la niña comenzó a ser atendida por el único neurólogo infantil del hospital de Linares. Este proceso devino en la aparición en escena del diagnóstico *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*, y junto con ello, de un tratamiento farmacológico para normalizar su atención y comportamiento, en específico, Metilfenidato y Risperidona.

“La Natalia llegó en tercero y seguro te contó la abuelita en el otro colegio los tenía a todos locos, porque tiene déficit atencional y era horrible, así me cuenta la abuelita” (Entrevista Profesora jefa).

Tal como lo indica la profesora jefa del curso, el año 2020 Natalia ingresó en tercero básico a la escuela, la cual queda a pocos minutos caminando desde la casa donde vive. Asistió presencialmente solamente durante un par de semanas, luego apreció en escena el virus Covid-19, por lo que comenzaron las cuarentenas y se suspendieron las clases presenciales. En un principio, su apoderada no informó a la escuela sobre su diagnóstico por lo que la niña no fue ingresada al PIE inmediatamente. En ese momento les docentes no lograron conocer mucho a Natalia dentro del aula escolar, sin embargo, una vez que yo como etnógrafa fijé mis ojos en la niña, se comenzaron a levantar las alertas sobre Natalia, quien pasó a ser evaluada por la educadora diferencial a cargo. A finales del año 2021 al consultarles a la Dupla psicosocial sobre el caso de Natalia, la psicóloga inmediatamente asocia los problemas conductuales de la niña con un ‘tema de vulneración’, tal como lo indica el siguiente extracto.

“La Natalia llegó el año pasado si mal no recuerdo, sí llegó el año pasado, eh... pero ahí también hay un tema de vulneración, de parte de la mamá, hay un tema de violencia, entonces, eso es lo que nosotros de repente conversamos con la coordinadora, que muchas veces hay niños que tienen conductas que a lo mejor tipifican un poco en lo que es la hiperactividad, pero que también están asociadas a alguna vulneración o algún maltrato, en donde hay un daño y que ellos necesitan una reparación” (Entrevista Dupla).

Tal como lo indica la psicóloga en este extracto, al interior de la escuela se problematiza en torno a la relación de lo que nombran vulneración con el problema de la hiperactividad, al interior de la situación TDAH. La coordinadora del PIE, desde el primer acercamiento dejó en evidencia esta visión, señalando que existen problemáticas anteriores asociadas a las conductas problemáticas que desarrollan los niños, como en el caso de Natalia, donde los problemas familiares poseen un lugar central al interior de la situación.

Los problemas familiares

“Mi mamá tiene una vida muy mala, que digamos, muy mala, eh... le gusta andar con hombres que digamos, y a mí no me gusta eso, no me gusta llevar mi vida por ahí por ese camino, entonces yo me separé de ella y mi mamá me quiso con ella, porque yo estoy de chiquitita con ella, y.... y me he criado con ella hasta le digo mamá porque yo... eh como que le tengo más confianza a ella que a mi mamá verdadera, porque mi mamá verdadera me lleva por mal camino y yo no quiero eso” (Entrevista Natalia).

Al hablar de su madre, Natalia declara sentir tristeza, ya que, tal como lo indica en este extracto de entrevista, su madre constituye un agente de riesgo en su vida, debido a que, ‘la lleva por el mal camino’ y ‘tiene una vida muy mala’, por ello, la niña busca distanciarse de ella, diferenciándose, señalando que no le gusta el camino escogido por su madre. Debido a esto, la niña señala que se ‘separó de ella’ y se quedó con su abuela, a quien llama ‘mamá’ y con quien posee mayor cercanía y confianza que con su madre biológica. De este modo, desde muy pequeña Natalia vive en la casa de sus abuelos en Linares, buscando escapar de los peligros asociados a su madre biológica.

“Lo que pasa es que la Natalia es igual a su mamá en el sentido como piensa, lo que quiere ser, como es desafiante, es agresiva eh y le gusta lo mismo esto, los muchachos. Que se visten así, como dicen, bien flaute, eso le gusta la Natalia” (Entrevista Apoderada Natalia).

Es relevante destacar que, si bien la niña en su discurso se busca distanciar de la figura de su madre, las personas adultas de su familia constantemente la comparan con su madre siendo estigmatizada, tal como lo indica el extracto de la entrevista de la apoderada. En esta línea es necesario destacar que, desde los primeros años de su enseñanza básica Natalia comenzó a vincularse con niños, teniendo ‘pololo’, es decir, comenzó a explorar desde temprana edad en su sexualidad, lo cual fue considerado moralmente reprobable por el mundo adulto, y como un indicador de la presencia de un problema de tipo moral.

Durante las conversaciones que sostuve con su abuela, ella me comentó en múltiples ocasiones que, pensaba que su nieta a futuro se va a ‘desviar’, debido a su parecido con su hija, la madre de Natalia. A su vez, esta mujer realiza un especial hincapié en la atracción de esta niña por ‘los muchachos’, pero no de cualquier tipo, sino aquellos señalados como ‘flaites’, comprendiendo a estos como personas de clase baja, habitantes de poblaciones y que suelen ser ligadas al mundo de los delitos. Esto es llamativo, ya que, dentro de la comuna de Linares el sector de ‘El Huapi’ es estigmatizado como una población peligrosa y ‘flaite’, y es justamente en este lugar donde habita Natalia y su familia, al igual que la mayor parte de las familias que componen el curso.

Pese a su corta edad, la niña relata con angustia lo difícil que es para ella lidiar con los problemas de su familia, evidenciando a lo largo de su relato el que estos le generan un fuerte malestar, que la entristece. La niña indica que estos problemas son ‘de los grandes’ y que, por ello, piensa que debe mantenerse alejada y concentrarse en estar tranquila, alejándose de las ‘cosas malas’ y concentrándose en ‘cosas buenas’ para así evitar los ‘malos pensamientos’, debido a que, considera que posee ‘problemas en su mente’ y que ahora que está con tratamiento farmacológico debe estar más tranquila, de este modo, desde el discurso de la niña, desarrolla una localización interna del problema, señalando que este se encuentra en su ‘mente’, pese a que se encuentra consciente de las dificultades que le generan los problemas familiares.

“A mí me complica tantos problemas, más encima con el estudio, con las tareas, entonces meten muchas cosas (...) Como que de repente empiezo a pensar, empiezo a pensar y como tra... eh, tratar de meterme cosas buenas, ¿por qué?, porque si yo me meto cosas malas, pienso cosas malas, siempre voy a estar con eso en la mente, como yo tengo problemas en mi mente, tomo pastillas, tengo que estar más tranquila y cuando tratan de conversar cosas de grande tratar que yo no esté ahí, ¿por qué?, porque eso me hace mal a mí” (Entrevista Natalia).

Por su parte, la abuela al narrar la historia de su nieta y los problemas conductuales que esta ha desarrollado durante su escolaridad tiende por un lado a individualizar los problemas en la niña, atribuyendo esto principalmente a su herencia materna, la cuestión de los genes y a la vez, destaca constantemente que, estos problemas son de tipo *moral*, señalando la existencia de un desajuste normativo en la niña, donde la cuestión de la sexualidad ocupa un lugar central. A su vez, durante nuestras conversaciones me comentó en variadas ocasiones sobre su gran preocupación de que la niña pudiese ser víctima de abuso sexual. A propósito de esto, es menester destacar que, una de las

conductas de la niña que levantaron las alertas en su primera escuela, corresponden a que Natalia fue sorprendida viendo pornografía en el aula escolar, tal como lo narra la apoderada en el siguiente extracto.

“Cuando iban a la computación ella en vez de colocarse en sus tareas que correspondía, ella se ponía a ver pornografía y los compañeros la acusaron. A mí me llegaron hasta los carabineros aquí en la casa (...) Igual mi esposo, mi esposo tuvo un poco de culpa ahí porque él es bien morbosos [bajando la voz] ... porque de repente él se ponía a ver cosas sucias en el teléfono y la Natalia de repente tomaba el teléfono. Entonces la Nati por ahí empezó” (Entrevista Apoderada Natalia).

La legislación chilena considera como abuso sexual “agravado o calificado, propio o directo, o impropio o indirecto o exposición de menores a actos de significación sexual” (Cavada, 2020, p. 1). Tomando esta definición, la exposición de niñas a videos de contenido sexual explícito, es una acción constitutiva de abuso sexual, por ello, lo narrado por la apoderada, en donde su esposo, a quien cataloga como morbosos, debido a que acumula videos pornográficos, luego le presta el celular a la niña, exponiéndola a esta a ver los videos. Estos hechos pueden ser fuertemente perjudiciales para el bienestar psicosexual de Natalia, quien, como he señalado anteriormente, comenzó a manifestar conductas sexualizadas desde temprana edad. De este modo, se puede señalar que, el que Natalia desarrollase dichas conductas, no emerge simplemente de su individualidad, sino que se encuentra interrelacionado con un contexto familiar de vulneración y por ello, con la presencia de múltiples formas de violencia.

La presencia de la violencia

“Me llevo tranquilo con mis compañeros, solo que no me gusta que se peguen, eso es lo malo, pero hay algunos compañeros que alzan la voz y no me gusta eso” (Entrevista Natalia).

Natalia afirma en múltiples ocasiones que su actual escuela le gusta más que la anterior, debido a que en ella se siente más tranquila. Sin embargo, al consultarle sobre qué cosa no le agrada de la escuela, la niña señala que los golpes la asustan y por ello, no le gusta que sus compañeros se golpeen. La violencia es un elemento que rodea la historia de Natalia, esta se ha materializado a lo largo de su trayectoria de diversas maneras, tanto a nivel estructural como individual, de formas tanto simbólicas como también físicas. En este apartado buscaré ahondar en dos tipos de violencia que emergen con fuerza al interior de los relatos de las personas participantes de esta situación

problemática, la violencia intrafamiliar y la violencia escolar, las cuales, al interior de este caso de estudio, se encuentran fuertemente cruzadas con la violencia de género.

Violencia intrafamiliar

Tal como lo describí al inicio de este capítulo, la comuna de Linares es destacada como un territorio que conserva la tradición cultural del campo chileno, por ello, en la actualidad sobreviven creencias conservadoras en donde la visión tradicional de la familia y la naturalización de las diferencias de género se encuentran muy presentes, asumiendo los estereotipos de género, como un deber ser, en donde se continúan (re)produciendo relaciones cruzadas por el machismo y la violencia. De este modo, durante el desarrollo del trabajo de campo y las observaciones, pude notar que, en el territorio denominado 'el Huapi', la violencia intrafamiliar persiste fuertemente naturalizada. Lo cual había sido adelantado por los comentarios de los profesionales de la escuela, quienes señalaron en diversas oportunidades que los problemas familiares pueden afectar en gran medida el comportamiento de los niños, sobre todo en contextos de vulneración.

La violencia física se encuentra fuertemente presente en la historia de vida de Natalia, debido a que al interior de su familia se encuentra instalada y naturalizada la violencia intrafamiliar, como pareciera ocurrir frecuentemente en el territorio donde esta habita, el sector el Huapi de la comuna de Linares. Esta situación ha producido que la niña haya sido tanto testigo como receptora de golpes y malos tratos a lo largo de su vida, donde si bien la niña declara temer a los golpes, muchas veces los naturaliza al interior de su relato.

Mientras al interior del relato de la abuela de Natalia, su esposo es descrito como un hombre machista y maltratador, quien durante mucho tiempo la ha golpeado y abusado sexualmente. Este hombre desarrolla el rol proveedor, mas no se hace cargo de ninguna otra labor familiar, siendo ella quien debe encargarse de la totalidad del trabajo doméstico y de cuidados de la familia, labores no remuneradas, dependiendo económicamente de su esposo. En este punto, es explícito el que los roles que asumen quienes integran este grupo familiar se encuentran fuertemente permeados por la forma tradicional de la familia patriarcal, es decir, ajustada a los estereotipos y mandatos de género del régimen heteronormativo.

En la entrevista a la abuela, esta señala que la violencia física ha sido una constante en su vida, comenta que cuando vivía en el campo con su familia fue víctima de violencia intrafamiliar, ya que, su madre la golpeaba desde temprana edad. Al poco tiempo de contraer matrimonio con su esposo,

comenzó a ser golpeada por este, quien la ha maltratado a lo largo de toda su relación. A su vez, agrega que en algunas ocasiones ha sido golpeada por uno de sus hijos. De este modo, la cotidianidad de la violencia facilita el que esta pueda ser naturalizada y reproducida, pasando de agredida a agresora, como ocurre en este caso con su nieta.

“Es difícil para mí, es difícil, la carga emocional es muy grande porque tengo que pensar por todos, entonces cuando la Natalia se manda esas cosas, embarras en el colegio, a mí me colapsan y yo le doy la zumba, si yo ese día le dije al tío, no si yo, yo, yo se la di, se las di fuerte, pero por más que le dé la zumba a la Natalia no va a entender” (Entrevista Apoderada Natalia).

En este extracto de entrevista, la mujer me comenta sobre las dificultades que le generan el tener que hacerse cargo de los múltiples problemas de su familia, los cuales le producen una gran ‘carga emocional’. En base a esta, la abuela señala que los malos comportamientos de Natalia ‘la colapsan’ y por ello, opta por golpearla. Es llamativo que esta mujer que posee una historia marcada por una alta carga de violencia argumenta, por una parte, que golpea a la niña cuando colapsa, señalando una dificultad de control de impulsos, a la vez que, afirma que por más que ella golpee a Natalia esta ‘no va a entender’. Es decir, que los golpes como castigo parecieran no funcionar en la búsqueda de que la niña encauce su comportamiento, sin embargo, es una práctica que se mantiene.

Violencia escolar

Tal como describí en apartados anteriores, el retorno a la presencialidad escolar fue breve durante el 2021, sin embargo, la observación de espacios como el recreo al interior de la escuela, me permitieron adentrarme con mayor facilidad en el mundo de interrelaciones de la niñez escolar, ya que, la presencialidad facilitó el conversar directamente con los niños. Natalia pertenecía al grupo de los estudiantes ‘virtuales’ es decir, que solo asistió a clases de forma telemática durante todo el año. Sin embargo, su nombre apareció de igual manera en algunas de las escenas observadas en los recreos, una especialmente relevante, tiene relación con un conflicto desarrollado entre Natalia, Daniela y el hermano de esta última a quien llamaré Luis.

“Al llegar a la sala Tania abre la puerta y nos llevamos la sorpresa de que la profesora Catalina se encontraba en su interior conversando seriamente con Daniela y su hermano,

quienes nos miran con sorpresa, es un momento incómodo, Tania rápidamente cierra la puerta” (Cuaderno de campo).

La observación de esta escena llamó fuertemente mi atención, ya que, durante esos días estaba tratando de conseguir antecedentes sobre el caso de Natalia, de quien no se sabía mucho en la escuela, debido a que su incorporación a esta era reciente. Debido a que nos encontrábamos en clases, tuve que esperar hasta el horario del recreo para poder obtener más información sobre el conflicto. Una vez que salimos de la sala de clases, me fui conversando con las niñas hacia el patio de la escuela, cuando llegamos a las galerías me acerqué a conversar con Daniela, quien comienza a contarme que la escena de la mañana se debe a que tuvieron un problema con Natalia, “¿Escuchó los audios?” me pregunta, yo no los había escuchado. Frente a esto la niña toma su celular y comienza a mostrarme los audios, en ellos escucho a Natalia diciendo una multiplicidad de insultos, cargado de garabatos, con un tono violento y vulgar. Mientras escuchamos los audios les niñas que se encontraban en la escena se ríen y burlan de Natalia, de su tono vulgar y de su conformación familiar.

“Thiare: ¿Por qué te mando esos audios?

Daniela: Lo que pasa es que mi hermano pololea con la Natalia-

Hno Daniela: sssh, estai sapeando-

Thiare: pero, no entiendo-

Hno Daniela: Yo ya no voy a pololear con ella, porque habló mal de mi mamá -

Daniela: Me dijo que era una p tía,

(...) Se burlan de Natalia”

Camila: Ella dice que vive con su hermana, pero en realidad ella es su prima tía, le dice hermana, pero es su prima” (Cuaderno de campo).

Esta conversación registrada en el cuaderno de campo es especialmente relevadora de algunos elementos que anteceden el conflicto, en donde, al consultarle a Daniela sobre los motivos que llevaron a Natalia a mandarle esos audios, esta me responde inmediatamente que se debe a que su hermano ‘pololea’ con Natalia, el niño se encontraba presente, y lejos de negarlo, declara que ya no seguirá pololeando con ella debido a que la niña insultó a su madre. Al observar esta escena logré comprender que un grupo de la niñez del curso interactúa constantemente por sus redes sociales,

lo cual les permite superar las barreras físicas que imponía la emergencia sanitaria en ese momento, como también, los límites que imponen los controles adultos.

Durante las observaciones de los recreos, pude observar brevemente el comportamiento de Luis, quien forma parte de otro curso de la escuela, al verlo me llamó la atención que él parecía ser un poco más brusco que los niños del curso estudiado. La figura de este niño emergió tanto en la entrevista a la niña como en la de la apoderada, ambas me comentaron que ocurrió una situación problemática en donde Luis usando de excusa del cumpleaños de Daniela, invitó a Natalia a tener relaciones sexuales. La apoderada le revisó el teléfono a la niña y escuchó los audios que le había enviado el niño, por lo que se enteró de la situación, castigó a la niña, le contó lo ocurrido a la tutora de Luis e informó a la escuela, lo cual generó conflictos entre las niñas, tal como lo indica Natalia en el siguiente extracto:

“Hubo unos problemas con la Daniela, afuera del colegio, me invitó a un cumpleaños y el Luis, como es ordinario me dijo una palabra y me pillaron (...) mi mamá vino al colegio y reclamó, entonces ahí hubo un problema” (Entrevista Natalia).

A su vez, Natalia en su entrevista me comentó sobre un episodio de violencia escolar, ocurrida durante el recreo escolar del 2022, donde tres niños trataron de golpearla, entre estos niños se encontraba Luis. Estos no lograron su cometido debido a que otro niño de la escuela se entrometió y defendió a la niña, impidiendo que la golpearan. Si bien Natalia no quiso explicarme las razones detrás de esta agresión, los antecedentes anteriormente expuestos, en donde se evidencia que Natalia y Luis en algún momento compartían un vínculo amoroso o sexoafectivo, cobran especial relevancia. Ya que estos, permiten señalar que esta escena de violencia escolar se encontraría cruzada por la violencia de género, y en específico, la ‘violencia en el pololeo’, lo cual es una problemática de preocupación en la realidad nacional:

“Días atrás se armó una pelea, por mí, porque el Luis me quería pegar y un niño más grande que yo se metió y le dijo -cómo le vai’ a pegar a una niña- y se pusieron a pelear (...) y yo le dije no te metai’ porque después se arma más problema, más problema y mi mamá me pegó a mí por, pa’... no meterme en problemas y después... el niño se metió y le dijo a mi mamá ‘no señora, no le pegue a su hija porque su hija no tiene la culpa, los otros niños que le querían pegar’ y eran 3 niños que me querían pegar” (Entrevista Natalia).

Luego de que un niño defendiera a Natalia, los estudiantes involucrados en la pelea fueron enviados a la inspectoría de la escuela, y se llamó a sus apoderadas. La abuela de Natalia al llegar intentó

golpear a la niña, en las dependencias de la escuela, frente a ello, nuevamente el niño intentó defender a Natalia, diciéndole a la apoderada ‘no le pegue a su hija, porque su hija no tiene la culpa’, lo cual contribuyó a que la mujer se calmara momentáneamente, sin embargo, una vez en su casa, golpeó a la niña, ya que, como indiqué en el apartado anterior, la violencia intrafamiliar es una práctica frecuente en el hogar de Natalia.

Por otra parte, es menester destacar que, pese a todos los antecedentes enunciados hasta este momento, Natalia durante su entrevista señaló que ‘no le gusta tener amigos con derechos’, debido a que es una práctica que genera muchos problemas, desarrollando un discurso con palabras similares a las de su apoderada, con titubeos y afirmaciones que contradicen los propios actos.

“No he tenido mucho contacto con los alumnos sí, porque no me gusta tener muchos amigos... uno solo, nomás, de amigo, de amistad porque... de amigo así con derechos, no me gusta, no me gusta” (Entrevista Natalia).

Desafiante, influenciable y rosada

Como señalé anteriormente, en el año 2021 cuando realicé las observaciones en la escuela, les profesionales no contaban con basta información sobre el caso de Natalia, sin embargo, como etnógrafa me llamó la atención su figura durante las observaciones, una de las cosas que me parecieron llamativas antes de conocer su historia y diagnóstico es que, durante las clases virtuales presencié algo que en primera instancia me pareció muy llamativo y posteriormente comprendí como una práctica frecuente de algunos niños, el funcionar como un agente de orden al interior del aula escolar, llamando la atención de los estudiantes que interrumpen la clase de forma constante, como el caso de José. Donde estudiantes como Natalia le llaman la atención a través del chat de la videollamada o desde sus micrófonos, como lo ilustra la imagen del chat. Este llamado de atención suele ser mucho más efectivo que el que realizan los docentes.

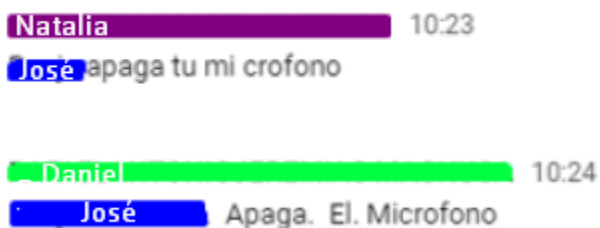


Ilustración 9: Chat Clase Online

Al consultar durante el 2021 a la educadora diferenciar a cargo del curso acerca de su opinión sobre Natalia, su diagnóstico y comportamiento, respondió lo siguiente,

“Tú te fijas que la Natalia por ejemplo opina harto, cachai no se guarda su opinión porque... eh... son, como que no tienen mucho filtro porque les estay... me refiero a que igual opina harto, eh... se nota como una niña más activa, no sé sin tan hiperactiva porque la, no la he visto yo, pero, yo la evalué a ella, y la pude ver a ella en el momento, no es como Y., no, no para nada, entonces pero... pero porque son diferentes niños también, ¿ya?, porque por ejemplo la Johana era como una niña... eh más activa físicamente, de jugar a la pelota, yo vi a la Natalia una niña bien rosada, así como muy rosadita, eh... ordenadita para escribir” (Entrevista Educadora 2021).

En este extracto de entrevista aparecen varios elementos interesantes, primero la educadora destaca el que Natalia ‘opina harto y no se guarda su opinión’, lo cual lleva a preguntarse ¿Por qué el que una niña opine en clases la hace destacar?, podríamos entender con las palabras de la educadora que normalmente una niña no ‘opina harto’, sino que más bien, se esperaría de una niña el que se mantenga en silencio, guarde su opinión y no sea ‘activa’. Es menester recordar que, Natalia se autodefinió en su entrevista como de ‘esas niñas que responden y no se quedan calladas’, lo cual, desde su posición de niña, pareciera ser comprendido por el mundo adulto como un elemento problemático.

En segundo lugar, la educadora desarrolla una comparación entre Natalia y Johana, una niña de cursos superiores que posee el diagnóstico TDAH, y que constituye un caso emblemático al interior de la escuela, a quien los profesionales del PIE en las conversaciones que mantuvimos calificaban como un ‘TDAH puro’ o ‘de manual’, debido a que la niña desarrollaba abiertamente y desde pequeña, conductas típicamente asumidas como masculinas, como el ejemplo que señala en el extracto ‘jugar a la pelota’. En donde, la educadora distingue que Johana es más activa físicamente, mientras Natalia sería más ‘rosadita y ordenada para escribir’. Lo cual podría ser considerado como una distinción heteronormativa de las conductas de las niñas.

Durante el desarrollo del trabajo de campo evidenció cómo los procesos de generización heteronormativa que se desarrollan implícita o explícitamente en la escuela, empiezan a catalogar diferencialmente las conductas de los niños, en donde se asume que las formas ‘normales’ y por ello, exigibles del comportamiento a las niñas, son las tradicionalmente asociadas a la femineidad, como el ser recatadas, calladas, rosadas y ordenadas. Lo cual podría darnos algunas luces de por

qué el TDAH y en específico, su sintomatología hiperactiva es asociada a comportamientos ‘masculinos’ y considerada poco presente en el grupo femenino.

Ahora bien, al consultarle a la educadora diferencial sobre el comportamiento de Natalia en una entrevista desarrollada durante el 2022, ella me comentó que, si bien la niña partió el año con un comportamiento ajustado a las normas, con el paso del tiempo comenzó a tener algunos problemas escolares. Frente a lo cual, la educadora señala que la niña es muy ‘influenciable’ y por ello, comienza a tener problemas, es decir, que según esta profesional el problema se encontraría en que la niña se deja llevar por otras niñas y copia sus conductas.

“Bueno en un inicio Natalia entró como mm, bastante tranquila por decirlo de algún modo, cierto, ehmm mmm cumplía con todas las normativas, pero durante el transcurso del tiempo ehmm empieza como a meterse en pequeños problemas (...) Porque igual se anduvo metiendo en problemas con niñas de otros cursos, pero pasa por un tema de que...también ella ehmm... sigue a la masa ¿ya? (...) es bastante influenciado, ese es el problema de la Natalia” (Entrevista Educadora 2022).

Esto resulta llamativo ya que, en la entrevista a la apoderada, esta me comentó una situación ocurrida durante el 2022 en la escuela, en clases presenciales, en donde, la niña se autolesionó, cortándose los brazos junto a Daniela, al interior del aula escolar durante una clase. Al narrar la escena, la apoderada responsabiliza de lo ocurrido a Daniela, afirmando que ésta manipula a Natalia.

“Entrevistadora: ¿La Natalia le dijo por qué hizo eso de cortarse los brazos?

Apoderada: No, ella lo único que dijo que la Daniela le dijo, es que en realidad la Daniela era la que, era la que estaba manipulando a la Natalia” (Entrevista Apoderada Natalia).

Por otra parte, la educadora al referirse a las dificultades académico-curriculares de la niña durante el 2022 destaca que, Natalia presenta dificultades sostenidas en matemáticas, y levanta la hipótesis sobre que además de TDAH la niña podría presentar problemas cognitivos, es decir, diagnósticos como Función Intelectual Límite (FIL) o Discapacidad Intelectual Leve (DIL). Esto es llamativo, ya que, como lo indican los antecedentes de esta investigación, en los sectores empobrecidos como también los rurales, los diagnósticos ligados a problemas cognitivos como FIL y DIL, tienden a estar más presentes que en los sectores urbanos y de niveles socioeconómicos medios, evidenciando las implicancias de las diferencias socioeconómicas al interior de la Situación-TDAH. Lo cual, a su vez,

contribuye a la generación controversias en torno a la indistinción de los diagnósticos y comorbilidades posibles con el TDAH:

“En las multiplicaciones como te digo se pierde de repente hasta en la adiciones y en lo, en la resolución de problemas que te digo porque de partida tiene que leer un problema y comprenderlo, entonces ahí de repente ahí se pierde, pero... eh... yo siento que le está afectando mucho su tema del TDAH y yo creo que pueden haber eh factores cognitivos también, yo creo que también hay una, una, una dificultad cognitiva por ahí por la Natalia que no es solo el diagnóstico de TDAH que no solo le está causando dificultades” (Entrevista Educadora 2022).

De este modo, en base a la descripción hasta este punto desarrollada, es posible señalar que, la Situación-Natalia se configura a partir de una serie de controversias y diversos puntos de vista, en donde sus principales actores involucrados desarrollan críticas cruzadas, atribuyendo la emergencia de problemas a múltiples actores, elementos y causas, levantando cuestionamientos a los comportamiento individuales y exigencias en torno al ajuste normativo a los roles socialmente esperados, en donde la cuestión del género asume especial protagonismo, configurando en base a la matriz heteronormativa.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

La presente investigación se propuso contribuir en la producción de conocimiento relevante a partir de la (re)construcción de una cartografía de la Situación-TDAH y las formas en que la distinción de género opera en su configuración en un territorio rururbano fenómeno escasamente estudiado por las ciencias sociales. Buscando alcanzar este objetivo se optó por desarrollar una estrategia de orientación etnográfica a partir de una escuela primaria pública rururbana de la comuna de Linares, en específico, un cuarto básico. Dicho trabajo fue realizado en el contexto de la emergencia sanitaria producida por el virus Covid-19. Por ello, incluyó el desarrollo de observaciones de espacios virtuales e híbridos, planteando el desafío metodológico de efectuar observaciones de orientación etnográfica al interior de este tipo de espacios. Asimismo, presentó el desafío -epistemológico y metodológico- de incluir el punto de vista de la niñez escolar en el análisis.

El proceso de aproximarse etnográficamente a un grupo constituye en sí mismo un desafío metodológico. Allí la singularidad de cada espacio requiere del diseño de una estrategia que posibilite ingresar y mantenerse al interior del grupo estudiado, y aproximarse a los marcos interpretativos subjetivos. Por ello, el producto de las observaciones etnográficas implica la construcción de una interpretación-descripción (Guber, 2016). Esta, si bien parte de la realidad observada, es producida e interpretada por quien desarrolla las observaciones, en este caso, *la etnógrafa*.

La utilización de una metodología de orientación etnográfica y la inclusión de epistemologías feministas interseccionales, facilitó la producción de diversas fuentes de información. Las cuales potenciaron el entrecruzamiento de diversos puntos de vista al interior de una situación problemática, contribuyendo a situar el análisis, y, apuntando con ello a la producción de *conocimientos situados* (Haraway, 1991). A su vez, el desarrollo de una interpretación-descripción de dos Situaciones-TDAH, emanadas de coyunturas problemáticas y controversiales identificadas durante las observaciones, permitió adentrarnos con profundidad en la complejidad del TDAH. Buscando abordarlo como *un problema en producción* (Sir et al., 2019), en un contexto marcado por la marginalidad rururbana, donde persiste con gran fuerza una normatividad marcada por ideas tradicionales/conservadoras; al interior de la cual, la distinción de género opera con especial fuerza siguiendo lo dictado por la lógica binaria nacida de la matriz heteronormativa (Butler, 2014).

Tal como se ha señalado a lo largo del presente texto, el TDAH se posiciona como una categoría fuertemente controversial, en donde se ponen en juego la percepción y expectativas de una diversidad de actores. El territorio estudiado no es la excepción. Las observaciones permitieron rastrear, reconstruir, analizar y dar escucha a diversos puntos de vista que participan de la configuración de situaciones problemáticas a propósito de lo que ha sido nombrado 'TDAH'. Particularmente, se profundizó en la descripción de dos situaciones desarrolladas a propósito de la emergencia de conductas desajustadas en dos niños de la escuela. Es relevante destacar que, si bien se trabajó con el caso de una niña y de un niño, esta selección no buscó desarrollar una descripción genérico-binaria del diagnóstico; al contrario, buscó adentrarnos en la complejidad de niveles y operaciones diferenciales que desarrolla la distinción de género al interior de la configuración de la Situación-TDAH, apuntando a desarrollar un análisis situado.

De este modo, los hallazgos descritos en el capítulo anterior permiten ilustrar la complejidad del fenómeno estudiado, donde la emergencia de controversias reúne a una diversidad de actores, quienes desarrollan quejas entrecruzadas, al interior de las cuales se identifican diferendos normativos en las expectativas y exigencias que recaen sobre la multiplicidad de actores involucrados. A continuación, a modo de conclusión, se presentará una breve sistematización de los principales hallazgos de esta investigación, en donde se revisará el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos, se identificarán las limitaciones y alcances de este estudio, como también, las nuevas aristas investigativas emanadas de los resultados obtenidos.

Con respecto al primer objetivo específico de esta investigación, *“Describir la red de actores involucrados en la configuración de la Situación-TDAH, sus elementos discursivos comunes y diferendos normativos, en el territorio estudiado”*. Tal como lo ilustra el esquema 3, el trabajo de campo permitió la identificación de múltiples actores que participan de la situación problemática. Allí se reconocen seis grupos principales; la niñez escolar, sus familias, el cuerpo docente, los profesionales PIE, la dupla Psicosocial y los profesionales de salud. Esta multiplicidad de actores implica, a su vez, una multiplicidad de puntos de vista. Los cuales entran en tensión, dejando en evidencia múltiples quejas entrecruzadas y la presencia de diversas expectativas de tipo normativo sobre los actores. Lo anterior fue comunicado tanto durante las observaciones, como en las entrevistas desarrolladas.

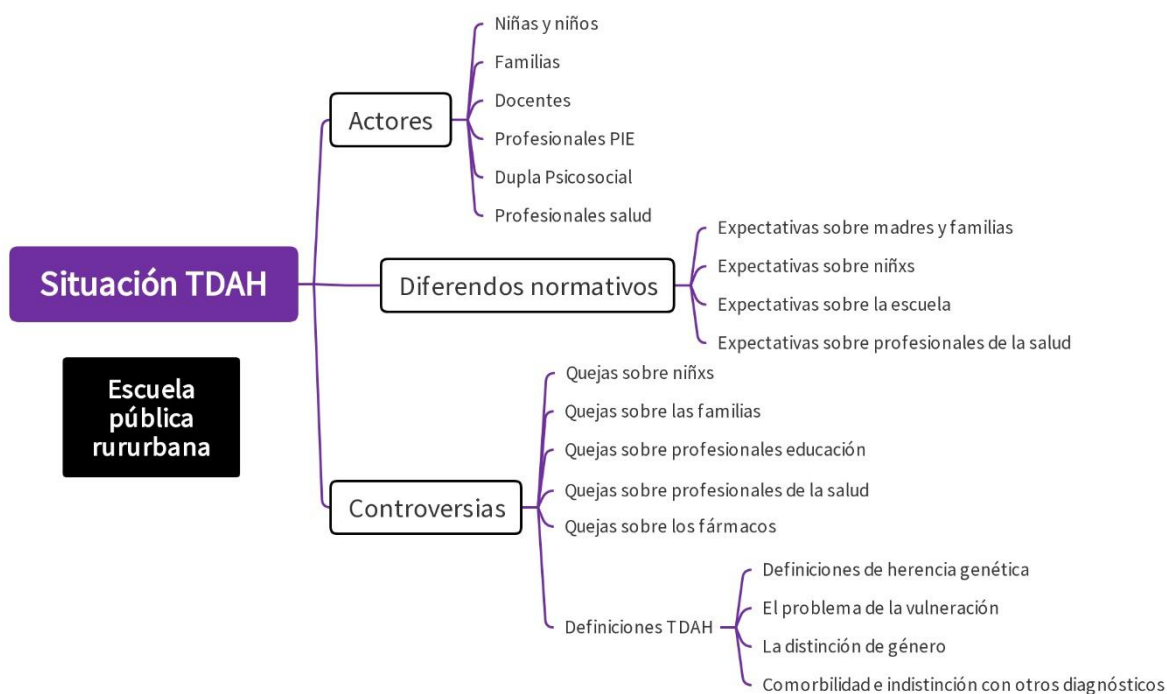


Ilustración 10: Diagrama Situación TDAH

En torno a los profesionales de la salud, es importante destacar que, el trabajo de campo desarrollado enfrentó dificultades en el intento de entrevistar a los profesionales médicos involucrados en las Situaciones-TDAH descritas. Pese a las insistencias de la etnógrafa, estas entrevistas no fueron posibles de realizar. Esto constituye una de las limitaciones de la presente investigación. Sin embargo, el trabajo colaborativo del equipo de trabajo de LAPSOS ha incluido la perspectiva de estos actores al interior del proyecto Fondecyt regular n°1201981 en cual se inscribe la presente investigación.

Los resultados descritos en el capítulo anterior dejan entrever la presencia de *diferendos normativos* entre los actores involucrados. Un ejemplo de esto son las múltiples quejas desarrolladas desde profesionales de la escuela hacia las familias, a propósito del desajuste normativo que desarrollan algunos niños y niñas. Estas críticas, si bien parten siendo dirigidas hacia los grupos familiares, se focalizan en las madres. Tal como se revisó anteriormente, el trabajador social afirma que muchas veces ellas “no cumplen su rol como tal”, desarrollando un desajuste entre su comportamiento y la expectativa que profesionales de la escuela poseen sobre ellas. Frente a esto, es relevante destacar que, los roles y estereotipos de género sobreviven con fuerza al interior del territorio estudiado. Entre otros elementos, esto genera que las exigencias normativas sobre las madres impliquen la

obligatoriedad de hacerse cargo de las labores de cuidado y crianza de las familias, apelando a un deber-ser relacionado con la idea de una 'buena-madre'. Esto último genera que, la cuestión del género y en específico de los cuidados, se presente con especial fuerza durante el desarrollo del trabajo de campo, posicionándose como un elemento relevante al interior de la emergencia de situaciones problemáticas que constituyen las Situaciones-TDAH estudiadas.

En la configuración de la *Situación-Natalia*, la madre de la niña constituye una figura problemática, debido a que es considerada un agente de peligro, quien, debido a su forma de vida, ha incurrido en múltiples vulneraciones hacia sus hijas e hijos. Por estas razones, los cuidados de la niña son desarrollados por la abuela materna, quien habita un hogar marcado por la violencia intrafamiliar y los roles tradicionales de género. Natalia, al hablar de su madre, tiñe su voz de tristeza y manifiesta que es un elemento doloroso en su historia. Al interior de su discurso busca distanciarse de su madre y su forma de vida. Sin embargo, las personas de su familia constantemente la comparan con ella; la abuela, llega a afirmar que en el futuro la niña 'se va a desviar'. A su vez, Natalia ha desarrollado conductas sexualizadas desde sus primeros años de escolaridad, lo cual ha sido considerado moralmente inadecuado por el mundo adulto y ha potenciado las comparaciones con su madre.

De este modo, al interior de la *Situación-Natalia*, el género emerge como una dimensión de central importancia, funcionando como un elemento que permite distinguir las conductas ajustadas a lo esperado y movilizar quejas en torno a los desajustes normativos de los actores. , es menester destacar que, el género no opera de forma aislada, sino que tal como lo indican las teóricas feministas interseccionales (Cho et al., 2013; McKinzie & Richards, 2019; Rodó-Zarate, 2021), en las experiencias que conforman esta situación los diversos ejes de diferenciación se desarrollan de forma enmarañada, complejizando sus marcos de acción y efectos. Un ejemplo de esto es que, las controversias en torno a la sexualidad 'temprana' de la niña no se desarrollan solamente porque esta sea de género femenino, sino también por su edad, los estigmas heredados de la historia de su madre y su interés en niños que son considerados 'flaites'. De este modo, el género opera de forma interconectada con todos los elementos antes mencionados, participando activamente en la emergencia de controversias.

En el caso de la *Situación-Gabriel*, la cuestión de los cuidados y la distinción de género emerge nuevamente como un elemento central en la configuración de la situación problemática y del desarrollo de quejas entrecruzadas, pero desde una perspectiva diferente. Gabriel es un niño de 10 años que vive con su madre, quien se encarga de sostener el hogar. Ella trabaja como temporera,

por lo que percibe bajos ingresos y se enfrenta a la inestabilidad laboral. Les profesionales de la escuela manifiestan preocupación porque el niño solía estar solo en su casa durante las clases virtuales. A su vez, la profesora jefa del curso indica que el niño presenta un bajo desarrollo en sus habilidades sociales, asociando esto a que su madre lo trata como 'guagua' y 'le hace todo', desarrollando críticas hacia esta, las cuales podrían ser consideradas contradictorias. La apoderada por su parte señala que lograr organizar los cuidados del niño, la casa y el trabajo, resulta muchas veces un desafío. Frente a ello, comenta desarrollar estrategias junto a otras mujeres de su familia para apoyarse en los cuidados de los infantes.

Gabriel es callado y solitario, posee un gran interés en los animales, llegando a ser catalogado como 'monotemático'. Presenta algunas dificultades en la escuela debido a que no logra socializar mucho con sus pares, encarna la *otredad* dentro del curso y es tratado como tal, tanto por el mundo adulto como por los niños. A pesar de esto, Gabriel indica que le gusta asistir a la escuela, destaca la clase de educación física y los almuerzos entregados, señalando que le agradan bastantes estos últimos. El nivel socioeconómico de su familia es bajo, no cuentan con muchos recursos, su madre durante una entrevista comenta que intenta ocupar la cocina lo menos posible para así ahorrar gas; también evita el cocinar carnes ya que son demasiado costosas, afirmando que normalmente comen verduras y pan. De este modo, se evidencia la importancia que posee la alimentación entregada por la JUNAEB al interior de las escuelas públicas del país.

Las dificultades sociales que presenta Gabriel fueron identificadas por los profesionales de la escuela, quienes levantaron la hipótesis de que el niño podría ser parte del espectro autista. Frente a esto, los dispositivos de la escuela se encargaron de generar una derivación del niño a centros de salud. La madre, si bien no coincidía con la opinión de los profesionales de la escuela, llevó al niño a un centro de salud para que este fuese evaluado. Es en este momento cuando aparece en escena el TDAH, frente a lo cual los profesionales de la escuela comienzan a desarrollar una serie de críticas y quejas dirigidas principalmente hacia los profesionales de la salud y la madre del niño.

De este modo, los resultados producidos por esta investigación situada en un territorio rururbano, ilustran la red de actores involucrados que participan en la configuración de la Situación-TDAH. En donde, a partir del desarrollo de conductas desajustada en niños, se comienzan a tejer una serie de controversias y quejas entrecruzadas, evidenciando la presencia de diferendos normativos. Los discursos de las personas involucradas contienen la manifestación de quejas hacia aquellas conductas que son consideradas desajustadas y que por ello, dificultan el proceso civilizatorio. A la

vez que, los dispositivos escolares como el PIE y la Dupla Psico-social funcionan construyendo redes entre la escuela, las familias, la red de salud y programas gubernamentales. Operando como un dispositivo ortopédico de integración social, que busca contribuir al proceso civilizatorio a través del fortalecimiento de las cadenas de interdependencia (Elias, 1990).

En concordancia con lo anterior, es necesario mencionar que las definiciones en torno al TDAH que enuncian profesionales de la educación, al interior de su discurso durante las entrevistas y conversaciones revisadas en el capítulo anterior, poseen algunos elementos llamativos en que son menester destacar. Lo cual, a la vez, evidencia el cumplimiento del segundo objetivo de la presente investigación, que señala; *“caracterizar comportamientos y cualidades que son asociadas discursivamente al TDAH en niños y niñas por profesionales de la educación en el territorio estudiado.”*

A este respecto, en primer lugar, es importante destacar que, en gran parte de las opiniones escuchadas y documentadas durante el trabajo de campo de esta investigación, los profesionales desarrollan críticas a las formas en que se diagnostica y/o aborda el diagnóstico TDAH según lo dictado por la institucionalidad educativa vigente y el sistema de salud público del país. Este equipo de profesionales desarrolla sus labores en un territorio marcado por la pobreza y los escasos recursos. *El Huapi*, es donde se han enfrentado a casos que sobrepasan las capacidades de acción del dispositivo escolar. Frente a ello, levantan constantemente el problema de la *vulneración*, los problemas de crianza y la precariedad al interior de los hogares habitados por una parte significativa de estudiantes de la escuela.

La referencia constante que desarrollan estos profesionales a lo que llaman ‘vulneración’ consiste, a fin de cuentas, en la exposición constante de la niñez a diversas formas de violencia, las cuales generan efectos en la construcción subjetiva de los estudiantes. Lo problemático de este ámbito consiste en que, pese a que se comprende que la emergencia de conductas desajustadas en estudiantes puede encontrarse relacionadas con los contextos que habitan, la forma de accionar de los dispositivos escolares y en específico del PIE, en base al mandato de la institucionalidad vigente, insiste en buscar enfrentar a un nivel *individual* violencias estructurales (Fassin, 2016).

La individualización del problema en el comportamiento de niños pone en acción al dispositivo PIE, lo cual deriva en el proceso de búsqueda de apoyo médico y en específico del área de la salud mental. Estas operaciones devienen en la emergencia de diagnósticos como el TDAH, DIL, FIL o TEA, catalogados como Necesidades Educativas Especiales en la institucionalidad escolar del país. A este

respecto, es relevante destacar que, en el curso y escuela estudiada, la indistinción entre los diagnósticos aparece como un elemento fuertemente presente y que posibilita la emergencia de múltiples controversias. A su vez, en ambas Situaciones-TDAH, este elemento se encuentra presente.

En la *Situación-Natalia* la educadora indica que durante el 2022 ha considerado evaluar cognitivamente a la niña debido a que considera que los problemas de esta con algunas asignaturas escolares no se encuentran asociados al TDAH, sino que implicarían la *comorbilidad* de otros diagnósticos como FIL o DIL. Esta forma de comprender el diagnóstico sitúa los problemas de rendimiento académico fuera de los síntomas asociados al problema del TDAH, centrando el foco en la cuestión comportamental y el problema de la *hiperactividad*. Es posible señalar que este modo de comprender el diagnóstico se encuentra alineada con los modos ‘antiguos’ de descripción de este, ya que, el diagnóstico comienza a ser descrito desde la década de los 90 por la psiquiatría norteamericana centrándose en la cuestión *atencional*, abandonando el foco en lo comportamental.

A su vez, al interior de la *Situación-Gabriel* la disputa entre los diagnósticos TDAH-TEA constituyen un elemento central en la emergencia de controversias, quejas y desencuentros. Les profesionales de la escuela al describir el caso de Gabriel declaran en reiteradas ocasiones que consideran que el niño posee problemas sociales que asocian con el TEA. Por ello, el diagnóstico TDAH les parece poco acertado. Si bien en algunos momentos se describe a Gabriel como inatento y distraído, esto no tiende a asociarse a su diagnóstico y a sus problemas escolares. A la vez que, se destaca constantemente el interés del niño por los animales, desarrollando un hincapié en que este estaría íntimamente relacionado con rasgos del espectro autista.

Por otra parte, es necesario destacar que, durante el desarrollo del trabajo de campo, al interior de las conversaciones sostenidas con profesionales PIE en torno a su experiencia con estudiantes TDAH, comentaron en variadas ocasiones sobre el caso de una niña de sexto básico; a quien destacaron como un ‘TDAH-puro’. Lo anterior debido a que, en su visión, la niña poseía todos los síntomas descritos en los manuales. Al consultar sobre cuáles son estos síntomas, les profesionales mencionan el desarrollo de conductas disruptivas y dificultades en el control de impulsos que le llevaban a ser brusca, poseer mucha energía e incluso destacan el que a la niña le gusta jugar a la pelota junto con sus compañeros. Es relevante, que al describir las conductas de la niña tendieron a ejemplificarlas como formas masculinas, generando que sean aún más llamativas al ser una niña quien las desarrolla. Esto debido a que, en la visión general de les profesionales de la educación de

la escuela, las niñas no incurrirían en estas conductas, sino que tenderían a ser más tranquilas, poseyendo un mayor nivel de autorregulación.

Al comparar este caso con el de Natalia, la educadora diferencial a cargo del curso desarrolla distinciones interesantes. Indica que Natalia es *ordenada, rosada y buena para hablar*, mientras que la otra niña desarrolla conductas socialmente asociadas a lo masculino, como jugar a la pelota, golpear e interrumpir. Es relevante el contraste que se desarrolla entre estos dos casos al interior del discurso de la profesional, ya que, entrega pistas sobre la forma en que la naturalización de los roles y estereotipos de género anclados en la matriz heteronormativa, puede influir en identificación de una conducta como desajustada y que requiere la intervención psicoeducativa y de profesionales de la salud.

Frente a lo anterior, cabe destacar que, desde sus inicios, el trabajo de campo reveló, en la percepción de la etnógrafa, la persistencia y naturalización de los estereotipos y roles de género nacidos de la matriz heteronormativa (Butler, 2014) al interior del territorio estudiado. Lo cual fue verificado y profundizado a medida que se avanzó en el desarrollo de las observaciones, conversaciones y entrevistas a diversos actores. La permanencia y defensa de los valores tradicionales del país, que se desarrolla con fuerza en este territorio, implica la naturalización de ideas conservadoras y patriarcales en torno al género y su distinción binaria. Aquello produce efectos en las conductas que son consideradas naturales y apropiadas para lo femenino y lo masculino, y, con ello, posibilita la permanencia de criterios (hetero)normativos ligados a un deber ser.

Estas ideas afectan la forma en que se definen e identifican conductas problemáticas en la niñez escolar, por ello, afectan directamente en la conformación de la Situación-TDAH. Buscando profundizar en estos elementos, se revisará cómo los hallazgos descritos en el capítulo anterior abordan el tercer objetivo específico de esta investigación, el cual señala, *“identificar exigencias normativas diferenciales en torno al género que participan de la configuración la Situación-TDAH en el territorio estudiado.”*

Tal como se ha mencionado en reiteradas ocasiones a lo largo del presente texto, la cuestión de los cuidados y crianza, emergen como elementos de especial relevancia en la configuración de la Situación-TDAH. Cabe destacar que, estas labores son asumidas de forma mayoritaria por mujeres, lo cual se encuentra altamente naturalizado, debido a la persistencia de las formas, visiones y concepciones tradicionales-conservadoras al interior del territorio estudiado, las cuales ponen en

operación una distinción de género alineada con la matriz heteronormativa, que (re)produce la naturalización de la feminización del trabajo de cuidados (Federici, 2013).

Son las madres y cuidadoras sobre quienes se posiciona la expectativa de asumir el trabajo reproductivo y en específico las labores de cuidado y crianza de las familias. De este modo, se desarrollan exigencias normativas diferenciales en torno al género de las personas del mundo adulto que conforman las familias, siendo las mujeres quienes asumen estas tareas, siendo muchas veces criticadas por profesionales escolares por 'no cumplir su rol como tal', desarrollando un desajuste normativo. Entregando algunas pistas sobre cómo la Situación-TDAH, se encuentra cruzada por la normatividad social y con ello, del problema *civilizatorio* (Elias, 1990). De este modo, se observan formas en que opera la distinción de género al interior de la Situación-TDAH, estas se evidencian en el desarrollo de exigencias normativas diferenciales en torno al género en las situaciones descritas en el capítulo cuatro, en donde la exigencia de cuidado de la niñez y la familia es distinta en el caso de madres y padres, siendo estos últimos una figura que tendió a la ausencia durante el trabajo de campo.

En la *Situación-Gabriel*, la cuestión de la feminización del trabajo de cuidados emerge con especial fuerza a medida que se desarrolla el trabajo de campo. Durante las clases virtuales, se desarrollan constantes quejas desde profesionales sobre que el niño se encuentra solo en su domicilio, porque su madre está trabajando. Durante la entrevista la madre afirma que la cuestión de los cuidados de niñez ha requerido la organización de redes entre mujeres de la familia, para facilitar el cuidado de infantes, mientras sus madres trabajan.

A su vez, los resultados obtenidos indican que, la relación entre niños, madres, padres y cuidadoras, asume un espacio de especial relevancia al interior de la emergencia de situaciones problemáticas. Estos elementos se vuelven especialmente relevantes en un contexto marcado por la presencia de diversas formas de violencia al interior de los hogares. Lo cual es especialmente preocupante en los casos que se encuentra presente la violencia intrafamiliar, generando que el hogar sea un espacio de inseguridad (Gago, 2019), evidenciando la sedimentación de las formas de violencia contra mujeres (Segato, 2016) y niños. Sumado a lo anterior, la emergencia sanitaria generó el enclaustramiento de las personas al interior de los hogares, lo cual significó en algunos casos el riesgo de la exposición constante a la violencia o la precariedad y falta de recursos. Estos elementos permiten identificar el enlazamiento de diversas formas de violencia en las experiencias concretas estudiadas en este trabajo, confirmando lo propuesto por Gago (2019).

Al interior de la *Situación-Natalia*, la abuela y tutora de la niña, sufre violencia doméstica, posee dependencia económica de su esposo y a falta de redes que puedan ayudarla a frenar la violencia constante de su marido. A su vez, declara que los problemas familiares la colapsan y muchas veces se ha visto sobrepasada, sobre todo en el caso de los problemas escolares de Natalia, declara que en ocasiones ha perdido el control y la golpea, en un contexto que tiende a la naturalización de la violencia y del castigo físico desde m/padres hacia niños. Frente a esto cabe destacar que, les profesionales de la escuela comentaron poseer preocupación por el bienestar de la niñez escolar en sus hogares durante las cuarentenas.

Por otra parte, es relevante destacar que, la observación de las clases virtuales permitió describir algunas situaciones en las que la distinción de género funciona en base a la reproducción de creencias e ideas alineadas con la matriz heteronormativa, y, que son reproducidas desde una posición de poder al interior del aula escolar, fortalecida en la autoridad pedagógica (Bourdieu & Passeron, 1996). Las situaciones ocurridas en las clases de educación física que fueron descritas en el capítulo anterior entregan información sobre formas en que la naturalización de las diferencias de género, la idea de opuestos complementarios del binarismo hombre-mujer, se asumen como naturales e incluso obvias. Lo cual se ve reflejado en la exigencia diferenciada en las evaluaciones que desarrolla el profesor con niños y niñas, solicitándole a estos cumplir con una mayor cantidad de ejercicios que a sus compañeras para obtener la nota máxima.

La idea de que los cuerpos ‘masculinos’ poseen mayor fuerza que los cuerpos ‘femeninos’ de forma natural, es funcional a la permanencia de creencias en torno a los roles y estereotipos de género. Estas creencias fueron utilizadas para fundamentar un trato diferenciado entre niños y niñas, contribuyendo a la naturalización de la heteronormatividad, lo cual implica a su vez, exigencias y expectativas diferenciadas desde el mundo adulto hacia niñas y niños. De esta forma, el espacio escolar pasa a funcionar como un espacio de aprendizaje y reproducción de estereotipos, a través del currículum oculto (Azúa, 2016).

La lógica binaria (Butler, 2014) implica el desarrollo de exigencias normativas diferenciales sobre los cuerpos sexuados, en donde se imponen dos formas como universales, opuestas y complementarias, el binomio hombre-mujer. De este, se desprende la creencia en que las mujeres son por ‘naturaleza’ más calladas y menos activas que los hombres. Frente a esto, es menester destacar que, anteriormente se señaló que dentro del territorio estudiado predomina una definición del TDAH ligado principalmente con los problemas de comportamiento y la hiperactividad,

conductas que son socialmente asociadas a lo masculino, contribuyendo de este modo a la generización del diagnóstico.

Durante el trabajo de campo la etnógrafa documentó diversas escenas donde se entrecruzan las ideas tradicionales de los roles y diferencias de género, con la descripción de problemas ligados al TDAH. Un ejemplo de esto son la forma en que la educadora diferencia a Natalia de otra estudiante con el diagnóstico, oponiendo a la idea de una niña rosada y ordenada vs una niña que juega a la pelota, generando unas distinciones en las que opera con una plena fuerza la naturalización de los estereotipos de género. Las cuales contribuyen a la presencia de distinciones en torno al género en torno a las exigencias normativas que se desarrollan sobre niños y niñas.

En base a lo anteriormente revisado, buscando responder a la pregunta guía de esta investigación, es posible afirmar que, la distinción de género se encuentra presente de múltiples formas al interior de la Situación-TDAH, operando de forma situada e interconectada con diversas dimensiones nacidas de las especificidades de los sujetos estudiados, como la cuestión de la rururbanidad, la clase, la edad, entre otras. De este modo, lo planteado al interior de la discusión en torno a las epistemologías interseccionales, constituye un acercamiento teórico ajustado a la realidad estudiada y su complejidad, potenciando el desarrollo de conocimientos situados (Haraway, 1991).

Esta investigación implicó la superación de múltiples desafíos epistemológicos y metodológicos, en un contexto socio-sanitario en constante cambio, debido a la crisis sanitaria desarrollada por el virus Covid-19, por ello, implicó un amplio aprendizaje en torno al trabajo de campo en contextos marcados por la incertidumbre, que requirió de una amplia flexibilidad de la etnógrafa, buscando adaptarse a los requerimientos y condiciones habitadas por los actores. Este ejercicio implicó el desarrollo de una serie de reflexiones metodológicas, las cuales se mencionan superficialmente en este texto, ya que, serán trabajadas en posteriormente en un artículo.

Pese a los esfuerzos de buscar incluir a la mayor cantidad de puntos de vista al interior de las situaciones estudiadas, no fue posible incluir la perspectiva de profesionales de la salud. Esto constituye una limitación de este trabajo y por ello, deja la puerta abierta al desarrollo de investigaciones sobre esta temática que incluyan este punto de vista. A su vez, los resultados obtenidos evidencian la importancia de desarrollar nuevas investigaciones situadas en territorios socialmente marginalizados y poco estudiados por las ciencias sociales, buscando generar conocimiento relevante de campos poco explorados.

De este modo, la presente investigación posee la potencia de buscar incluir el punto de vista de la niñez escolar al interior de la información analizada, y con ello, apuntar a superar el desafío político (Cottet & Catañeda, s. f.) que implica la comprensión del mundo de la niñez para quienes habitamos el mundo adulto. Buscando contribuir a la desactivación de la histórica marginalización discursiva (Vergara et al., 2016) de la niñez al interior de las ciencias sociales. Por ello, la presente investigación abre la puerta al desarrollo de investigaciones que busquen incluir la mirada infantil sobre los problemas sociales que les aquejan, buscando suprimir el histórico acallamiento de las voces de la niñez, lo cual se constituye como un imperativo ético-político para quienes desarrollamos investigación social desde una perspectiva crítica.

Ahora bien, a modo de cierre, es importante destacar que, a propósito de esta investigación emergieron múltiples reflexiones en torno a la real capacidad de reacción, apoyo e intervención que poseemos quienes desarrollan investigaciones desde el campo de las ciencias sociales. Ya que, muchas veces los investigadores se enfrentan a realidades con alta presencia de diversas formas de violencia, como lo fue este caso. Sin embargo, desde la academia no se cuenta con grandes herramientas para enfrentar estas dificultades, frente a ello, la cuestión de la retribución a las comunidades estudiadas asume un rol de central importancia y que debiese ser revisado con especial cuidado por las ciencias sociales.

Bibliografía

- Acevedo, N. (2017). El libro del huaso chileno. El instituto de información campesina y las movilizaciones campesinas (1939-1943). *Revista de Historia Social y de las mentalidades*, 21.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III*.
- Apablaza, M. (2017). Prácticas 'Psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. . *Psicoperspectivas*. , 16 (3), 52–63.
- Ávila Sánchez, H. (2005). Introducción. Líneas de investigación y el debate en los estudios urbano-rurales. En *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* (pp. 16–60). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM CRIM.
- Avtar Brah. (2011). *Cartografías de la diáspora*. Traficantes de Sueños.
- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Barkley, R. A. (1990). Attention Deficit Disorders. En *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 65–75). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-7142-1_6
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2010). Decreto 170, fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
- bell hooks. (2020). *Teoría feminista de los márgenes al centro*. Traficantes de sueños.
- Bellei, C. (2016). *El gran experimento, mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Berdegúe, J., Jara, E., Modrego, F., Sanclemente, X., & Schejtman, A. (2009). *Ciudades Rurales en Chile*.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernstein, B. (1990). El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas. En *Poder, educación y conciencia* (pp. 101–112). El Roure.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción*. Editorial popular.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd Edition). Oxford University Press.

- Butler, J. (2014). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (Paidós).
- Cámara de Diputados de Chile. (2019). *Modifica la ley General de Educación y la ley sobre Subvención del Estado a establecimientos educacionales, en el sentido de prohibir que se condicione la permanencia de estudiantes al consumo de medicamentos para tratar trastornos de conducta: Boletín 11662-04.*
- Canales, A., & Canales C, M. (2013). De la metropolización de las agrópolis. El nuevo poblamiento urbano en el Chile actual. *Polis*, 34. <http://journals.openedition.org/polis/8729>
- Canales, M. (2014). Análisis sociológico del habla. En *La escucha de la escucha*. LOM.
- Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-172>
- Cavada, J. (2020). *Asesoría Técnica Parlamentaria: Concepto y catálogo de delitos sexuales Chile y legislación extranjera.*
- Cho, S., Crenshaw, K., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, núm. 38 (4), 785–810.
- Claro, S. (2005). Del “TDAH” a la Situación-problema: Un asunto de compromiso y solidaridad. *Revista Chilena de Medicina Familiar*, 6 (2), 75–79.
- Comstock, E. (2011). The end of drugging children: toward the genealogy of the ADHD subject. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. , 47 (1), 44–69.
- Connell, R. (1995). La organización social de la masculinidad. En *Masculinidad/es: poder y crisis: Vol. N° 24* (Cap. 2, ISISFLACSO, pp. 31–48). Ediciones de las Mujeres .
- Conrad, P., & Bergey, M. R. (2014). The impending globalization of ADHD: Notes on the expansion and growth of a medicalized disorder. *Social Science & Medicine*, 122, 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.10.019>
- Contreras, P., Assaél, J., Acuña, F., Cruz, E. S., Campillay, B., & Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: Reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital*, 16(3), 55–79. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1629>

- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. (1990). *Informe de la comisión de verdad y reconciliación*.
- Cottet, P., Béliard, A., & Nakamura, E. (2019). Presentation – Concepts, trajectories, and approaches to “agitation” and “non-conforming children”: Social and cultural experiences in Brazil 1 , Chile 2 and France 3. En *Saude e Sociedade* (Vol. 28, Número 1, pp. 6–11). UNIV SAOPAULO. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019000001>
- Cottet, P., & Catañeda, I. (s. f.). *La niñez escolar como punto de vista: políticas de la atención*.
- Das, V. (2016). *Violencia, cuerpo y lenguaje*. Fondo de Cultura Económica FCE.
- Davis, A. (2005). *Mujeres, raza, clase*. Akal.
- de Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo*. Gallimard.
- de la Barra, F. E., Vicente, B., Saldivia, S., & Mellipan, R. (2015). Epidemiología del TDAH en niños y adolescentes chilenos. *Rev. Chil. Psiquiatr. Neurol. Infanc. Adolesc.* , Volumen 26, Nº1, 34–46.
- de La Barra, F. M., Vicente, B. P., Saldivia, S. B., & Melipillán, R. A. (2012). Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(5), 521–529. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(12\)70346-2](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(12)70346-2)
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. . Edicions 62 s.a.
- Faraone, S., Bianchi, E., Leone, C., Torricelli, F., Oberti, M., & Valero, A. (2018). Actores sociales en torno al TDAH en las infancias. Una década de investigaciones en Argentina. In *Medicalización, salud mental e infancias: Perspectivas y debates desde las ciencias sociales en Argentina y el sur de América Latina* (Eds. Teseo).
- Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente*. Prometeo.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.
- Fernandes, S., Piñón Blanco, A., Vázquez-Justo, E., & Blanco, A. P. (2017). *Concepto, evolución y etiología del TDAH*. <https://doi.org/10.4335/978-961-6842-80-8.1>
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista, o el deseo de cambiarlo todo*. Tinta limón.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Anthropos Editorial.

- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (duodécima). Gedisa.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada* (10°). Amorrortu.
- Gordo, Á. J., & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson educación.
- Guasch, O. (1996). *Cuadernos metodológicos, observación participante*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guber, R. (2016). *La etnografía, método, campo y reflexividad* (4ta ed.). Siglo XXI.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres, la reinvención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hart, N., Grand, N., & Riley, K. (2006). Making the grade: the gender gap, ADHD, and the medicalization of boyhood. . En *Medicalized masculinities*. ROSENFELD, D.; FAIRCLOTH, C. (Ed.) (pp. 132–165).
- INE. (2017). *CENSO*.
- Jabardo, M. (Ed). (2012). *Feminismos negros, una antología*. Traficantes de sueños.
- Levy, f., hay, d. A., bennett, k. S., & mcstephen, m. (2005). Gender Differences in ADHD Subtype Comorbidity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(4), 368–376. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000153232.64968.c1>
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de Sueños.
- Mannoni, Maud. (1987). *La primera entrevista con el psicoanalista*. Gedisa.
- McKinzie, A. E., & Richards, P. L. (2019). An argument for context-driven intersectionality. *Sociology Compass*, 13(4). <https://doi.org/10.1111/soc4.12671>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2020). *Encuesta CASEN en pandemia*.
- Muñoz, M. D. (2020). *Diferencias en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en infancia y adolescencia, desde la perspectiva de género*.

- Niñez, G. de trabajo, & Psicología y Educación, E. (2006). Conceptualización de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología*, 15(2), 55. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2006.18396>
- Orellana, V. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. LOM ediciones.
- Piña, L., Pinochet, C., & Ríos, C. (2018). *De aula y campo. Reflexiones en torno a la enseñanza y aprendizaje de la etnografía: Vol. i*. LOM gráfica.
- Platero, L. (Raquel). (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.
- Polanczyk, G., Willcutt, E., Salum, G., Kieling, C., & Rohde, L. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology*, 43 (2), 434–442.
- Radiszcz, E., & Sir, H. (2018). The politics of error: Rethinking the power of the symptom in the case of ADHD diagnosis in Chilean society. *Journal of Social and Political Psychology*, 6(2), 711–727. <https://doi.org/10.5964/jspp.v6i2.896>
- Reyes, P., Cottet, P., Jimenez, A., & Jauregui, G. (2019). Rethinking medicalization: Discursive positions of children and their caregivers on the diagnosis and treatment of ADHD in Chile. *Saude e Sociedade*, 28(1), 40–54. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019181141>
- Rodó-Zarate, M. (2021). *Interseccionalidad Desigualdades, lugares y emociones*.
- Rojas, S., Rojas, P., & Peña, M. (2018). From problematic children to problematic diagnosis: The paradoxical trajectories of child and adolescent ADHD in Chile. In Global perspectives on ADHD: Social dimensions of diagnosis and treatment in 16 countries. Eds.; Johns Hopkins University Press: Baltimore, 310–331.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección*. Tinta Limón ediciones.
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual: Vol. PUEG, México* (pp. 265–302).
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

- Serón, T., & Rodríguez, L. (2017). Trastorno por déficit atencional e hiperactividad (TDAH) y su relación con el síndrome de apnea obstructiva del sueño (SAOS) en pediatría. *Revista Pediatría Electrónica*, 14(2).
- Sir, H., Castañeda, I., & Radiszcz, E. (2019). EXCESO DE ATENCIÓN: DE LA COMPOSICIÓN DE UN TRASTORNO EN LA ESCUELA CHILENA. *Práxis Educativa*, 15(36), 108. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5862>
- UNICEF. (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas niños y adolescentes por Covid-19*.
- Uribe, P., Abarca-Brown, G., Radiszcz, E., & López-Contreras, E. (2019). Adhd and gender: Subjective experiences of children in Chile. *Saude e Sociedade*, 28(1), 75–91. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019181144>
- Velazco, H., & Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica, un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. ed. Trotta.
- Vergara, A., Chávez, P., Peña, M., & Vergara, E. (2016). Experiencias contradictorias y demandantes: la infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1235–1247. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14224051115>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Ed. Gedisa.
- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Ángeles Bilbao, M., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P., & Ayala Del Castillo, Á. (2014). *Inclusion and Violence: Prevalence of peer victimization in students participating in School Integration Projects* (Vol. 8).
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Chilean school system: characteristics and consequences of a market-oriented model. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 69, 63–84.
- Wollstonecraft, M. (1792). *Vindicación de los derechos de la mujer*.

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Diagrama trabajo de Campo. Fuente: Elaboración Propia.....	46
Ilustración 2: Mapa Provincia de Linares. 1923. Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional	51
Ilustración 3: Anuncio dirigido a la comunidad escolar. Fuente: Material distribuido por la escuela.	57
Ilustración 4: Diagrama de composición disciplinar PIE. Elaboración propia en base a materiales de campo.....	58
Ilustración 5: Gráfico Nivel educacional de madres y padres. Fuente: Elaboración propia en base de datos de la escuela	65
Ilustración 6: Gráfico proporción de apoderadxs, en función a la pregunta ¿Quién es su apoderadx? Fuente: Elaboración propia en base a datos de la escuela	67
Ilustración 7: Reglas de las clases. Fuente: Material distribuido por la escuela	70
Ilustración 8: Discusiones en el Chat	75
Ilustración 9: Chat Clase Online	99
Ilustración 10: Diagrama Situación TDAH	105

Índice de tablas

Tabla 1: Estudiantes curso (2021)	64
Tabla 2: Ocupación de madres. Fuente: Elaboración propia	65
Tabla 3: Ocupación de los padres. Fuente: Elaboración propia.....	66

Anexos

Fotografías

Fotografía 1: Camino al Huapi



Fotografía 2: El huapi, población Nuevo Amanecer



Fotografía 3: Clases híbridas



Fotografía 4: Gallina en la escuela



Fotografía 5: Patio de la escuela



Fotografía 5: Metilfenidato



Consentimientos y asentimientos informados

1. Consentimiento Apoderados

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar, según los términos previamente señalados, en la investigación "Gramáticas de las microcontroversias a propósito del Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad. Un estudio sobre los diferendos normativos suscitados en el marco de los actuales procesos civilizatorios en Chile" – Proyecto Fondecyt Regular n° 1201981, cuyo Investigador Responsable es el Pr. Esteban Radiszcz S.

Declaro que he leído (o me han leído) el precedente documento y que he tenido la oportunidad de hacer las preguntas que he requerido, las cuales me han sido respondidas satisfactoriamente. En consecuencia, entiendo los términos de mi participación en este estudio, cuyo objetivo concierne las formas en que la comunidad escolar convive con aprendizajes diversos y las exigencias que estas involucran. También comprendo que mi participación no reviste riesgos para mí ni para el niño o la niña a mi cargo y que toda la información obtenida será tratada de manera confidencial y anónima. Además, entiendo que mi participación es enteramente voluntaria, que puedo negarme a participar y que, si lo deseo, puedo retirarme de la investigación en cualquier momento con sólo manifestarlo. Igualmente, se me ha asegurado, en mi calidad de participante, el derecho a conocer los resultados del estudio, para lo cual seré invitado, junto a otros participantes, a un taller donde, tras concluida la investigación, estos serán presentados.

De este modo, [complete según corresponda en su caso]

Autorizo que _____ [nombre del niño o la niña], de quién soy [padre] [madre] [responsable legal], participe, junto a su curso, en este estudio. [haga un círculo donde corresponda]

Asimismo, [marque conforme sea su decisión]

Autorizo que producciones hechas por [mi hijo] [mi hija] [estudiante a mi cargo] sean fotografiadas y que las fotos puedan, bajo resguardo de confidencialidad y anonimato, ser utilizadas en publicaciones y presentaciones de la investigación.

[haga un círculo según corresponda]

SI	NO
----	----

[marque con una X]

En conocimiento de lo antes señalado, acepto libre y voluntariamente participar en el estudio y, de acuerdo con ello, he firmado en dos ejemplares de este consentimiento, que consta de 5 páginas, quedando una de las copias en mi poder y la otra en posesión de los investigadores.

Firma participante
[Nombre]

Firma Investigador(a)
[Nombre]

Firma Investigador Responsable
C. Esteban Radiszcz Sotomayor

2. Consentimiento profesores

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar, según los términos previamente señalados, en la investigación "Gramáticas de las microcontroversias a propósito del Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad. Un estudio sobre los diferendos normativos suscitados en el marco de los actuales procesos civilizatorios en Chile" – Proyecto Fondecyt Regular n° 1201981, cuyo Investigador Responsable es el Prof. Esteban Radiszcz S.

Declaro que he leído (o me han leído) el precedente documento y que he tenido la oportunidad de hacer las preguntas que he requerido, las cuales me han sido respondidas satisfactoriamente. En consecuencia, entiendo los términos de mi participación en este estudio, cuyo objetivo concierne las formas en que la comunidad escolar convive con aprendizajes diversos y las exigencias que estas involucran. También comprendo que mi participación no reviste riesgos para mí ni para el niño o la niña a mi cargo y que toda la información obtenida será tratada de manera confidencial y anónima. Además, entiendo que mi participación es enteramente voluntaria, que puedo negarme a participar y que, si lo deseo, puedo retirarme de la investigación en cualquier momento con sólo manifestarlo. Igualmente, se me ha asegurado, de acuerdo con mi condición de participante, el derecho a conocer los resultados del estudio, para lo cual seré invitado, junto a otros participantes, a un taller donde, tras concluida la investigación, estos serán presentados.

De este modo, [complete según sea en su caso]

Autorizo que el investigador o la investigadora visite la sala de clases donde desarrollo mi docencia educativa y observe la manera en que se desenvuelve la convivencia en ella.

SI

NO

[marque con una X]

Asimismo, [marque conforme su decisión]

Autorizo que producciones hechas por los y las estudiantes en clases conmigo sean fotografiadas y que aquellas fotos, bajo resguardo de confidencialidad y anonimato, sean usadas en publicaciones y presentaciones de la investigación.

SI

NO

[marque con una X]

En conocimiento de lo antes señalado, acepto libre y voluntariamente participar en el estudio y, de acuerdo a ello, he firmado en dos ejemplares de este consentimiento, que consta de 4 páginas, quedando una de las copias en mi poder y la otra en posesión de los investigadores.

Firma participante

Nombre y Firma
Investigador(a)

Firma Investigador Responsable
Esteban Radiszcz Sotomayor

3. Consentimiento profesionales PIE

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, acepto participar, según los términos previamente señalados, en la investigación "Gramáticas de las microcontroversias a propósito del Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad. Un estudio sobre los diferendos normativos suscitados en el marco de los actuales procesos civilizatorios en Chile" – Proyecto Fondecyt Regular n° 1201981, cuyo Investigador Responsable es el Prof. Esteban Radiszcz S.

Declaro que he leído (o me han leído) el precedente documento y que he tenido la oportunidad de hacer las preguntas que he requerido, las cuales me han sido respondidas satisfactoriamente. En consecuencia, entiendo los términos de mi participación en este estudio, cuyo objetivo es describir las modalidades en que los actores de las escuelas, los servicios de salud y las familias conviven y dialogan con la diversidad de aprendizajes y dinámicas escolares. He sido informado de los resguardos tomados en este estudio para evitar cualquier incomodidad o desestabilización emocional, además de las medidas establecidas para enmendarlas en caso de ser necesario. Además, comprendo que toda la información obtenida será tratada de manera confidencial y anónima, que mi participación es enteramente voluntaria, que puedo negarme a participar y que, si lo deseo, puedo retirarme de la investigación en cualquier momento con sólo manifestarlo. Igualmente, se me ha asegurado, en mi calidad de participante, el derecho a conocer los resultados del estudio.

De este modo, [marque según sea en su caso]

Autorizo que el investigador o la investigadora asista a observar la labor que, junto con mis estudiantes, realizo en dependencias del PIE.

SI

NO

[marque con una X]

A su vez, [indique de acuerdo con su voluntad]

Autorizo a que el investigador o la investigadora me acompañe durante mi trabajo en sala, observando las actividades efectuadas en el ejercicio de mis funciones de apoyo tendientes a obtener logros diferenciales en aprendizajes de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

SI

NO

[indique con una X]

Asimismo, [señale conforme su decisión]

Autorizo que producciones hechas por mis estudiantes durante la labor que llevan a cabo junto a mí, tanto en sala como en las oficinas del PIE, puedan ser fotografiadas y que las fotos sean utilizadas, bajo resguardo de confidencialidad y anonimato, en publicaciones y presentaciones de la investigación.

SI

NO

[señale con una X]

En conocimiento de lo antes señalado, acepto libre y voluntariamente participar en el estudio y, de acuerdo con ello, he firmado en dos ejemplares de este consentimiento, que consta de 4 páginas, quedando una de las copias en mi poder y la otra en posesión de los investigadores.

Firma participante

Nombre y Firma Investigador(a)

Firma Investigador Responsable
C. Esteban Radiszcz Sotomayor

4. Asentimientos informados

FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, de ___ años de edad, he sido ~~invitado/a~~ a participar en el estudio "Gramáticas de las microcontroversias a propósito del Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad. Un estudio sobre los diferendos normativos suscitados en el marco de los actuales procesos civilizatorios en Chile" – Proyecto Fondecyt Regular n° 1201981, a cargo del Investigador Prof. Esteban Radiszcz S.

He leído (o me han leído) éste documento y he entendido su contenido.

Me han explicado y he comprendido que la investigación es sobre las distintas maneras en que, junto a sus familias, compañeros y compañeras, profesores o profesoras, así como con sus médicos o tratantes, niños y niñas como yo conviven con las diferentes formas de aprender en sus escuelas.

Comprendo que todo lo que diga será confidencial y anónimo, es decir, mi nombre ni nada que pueda identificarme aparecerá publicado.

He entendido que puedo negarme a participar en la investigación y que puedo dejar de hacerlo o retirarme de él cuando lo desee, sin tener que dar explicaciones o que eso tenga alguna consecuencia para mí.

He podido hacer todas las preguntas que he querido y se me ha contestado de la forma que yo necesitaba.

Autorizo que fotografías, tomadas con mi permiso, de dibujos u otros productos que yo haya hecho, puedan ser utilizadas en publicaciones o presentaciones del estudio.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si	No

Sabiendo lo anterior, **acepto voluntariamente** participar en esta investigación y, de este modo, he firmado dos copias de este asentimiento, quedando una en mí poder.

Firma participante
[escribe tu nombre o firma]

Nombre y Firma
Investigador(a)

Firma Investigador Responsable
Esteban Radiszcz Sotomayor