

# **MALESTAR EN LA SEGUNDA INFANCIA EN CONTEXTOS ESCOLARES: UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA SOBRE LA SIGNIFICACIÓN DE MALESTAR QUE REALIZAN NIÑOS DE 11 A 12 AÑOS EN LA QUINTA REGIÓN**

## **DISCOMFORT IN MIDDLE CHILDHOOD IN EDUCATIONAL SETTINGS: A QUALITATIVE RESEARCH OF 11-12 AGED CHILDREN'S SIGNIFICANCE ON DISCOMFORT IN VALPARAÍSO REGION**

Barbara Calvo – Constanza Mancilla – Giselle Orellana – Demian Ruiz – Francisca Silva

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

**b.calvo.ch@gmail.com, coni.mancillacaceres@gmail.com, giselle.orellana.j@gmail.com, druizr20@gmail.com, fraan.constanza@gmail.com**

### **Resumen**

El propósito de esta investigación es conocer el significado de malestar que los niños entre 11 y 12 años manifiestan de sus contextos escolares, principal espacio socializador durante la infancia. A través de un estudio cualitativo de carácter exploratorio, se realizó un análisis temático de las experiencias de malestar de 5 niños escolarizados de la quinta región. Los resultados muestran que el malestar se ve significado principalmente por las relaciones que ellos mantienen con pares y autoridades en la escuela y aquello que no es comprendido o es injusto respecto a las normas. Las relaciones y la disciplina influyen en la percepción negativa que tienen los niños de sí mismos, sus pares y otros adultos en la escuela.

Palabras clave: malestar, infancia, escuela, clínica, investigación cualitativa.

### **Abstract**

While reviewing existing literature, it was found that there is little research on childhood discomfort that reveals the importance of what the children themselves have to say about their discomfort in school, giving that privilege to other adult figures and removing agency from infants. Therefore, the purpose of this study is to know the meaning of the discomfort that children between 11 and 12 years of age manifest from their school contexts, the main socializing space during childhood. Through a qualitative study of exploratory nature, a thematic analysis of the experiences of discomfort of 5 schooled children of the V region of Chile was carried out. The results show that discomfort is mainly due to the relationships they have with peers and authorities in school and what is not understood or is unfair to the rule.

Keywords: discomfort, childhood, school, clinic, qualitative research.

## Índice

Índice .....	1
I- Introducción .....	3
II- Objetivos .....	4
III- Antecedentes teóricos.....	4
1- Infancia como fenómeno social.....	4
2- La escuela como un lugar de encuentro con el mundo circundante .....	5
3- La importancia del encuentro con los otros durante la infancia .....	6
4- Sobre el malestar en la escuela .....	6
IV- Metodología .....	8
1. Participantes .....	9
2. Procedimientos .....	10
3. Análisis de datos.....	10
V- Hallazgos.....	11
1. Relaciones en la escuela .....	12
1.1 Relaciones con pares estudiantes.....	12
1.2 Relaciones con profesores .....	13
1.3 Relaciones con adultos no profesores .....	13
2. El aparato disciplinar.....	13
2.1 Lo estricto .....	14
2.2 Portarse Mal.....	14
2.3 Castigo .....	14
2.4 Asistencia.....	15
3. Caracterización de los sujetos en la escuela .....	15
3.1 Caracterización de alumnos .....	15
3.2 Imagen de sí mismo .....	16
3.3 Intereses .....	16
3.4 Características profesores .....	17
4. Caracterización de los espacios escolares .....	17
4.1 Caracterización de la participación escolar.....	17
4.2 Características físicas y ambientales de la escuela .....	17
4.3 Rutina escolar .....	18
VI- Discusión.....	18

VII-Conclusiones .....	22
1. Limitaciones y alcances.....	23
VIII- Referencias .....	25

## **I- Introducción**

La escuela es un espacio formador obligatorio desde la cual la psicología clínica infanto-juvenil ha encontrado una nueva demanda en el último tiempo. Se observa un aumento en la demanda de atención clínica de parte de las escuelas para los estudiantes. En ocasiones, los niños que consultan por atención clínica llegan con una hipótesis previa proveniente de las mismas escuelas a las que pertenecen. Sin embargo, muchas de estas hipótesis no se sostienen ante el escrutinio del profesional clínico que recibe la derivación, puesto que las entrevistas clínicas con niños podrían dar cuenta de malestares distintos que no siempre coincidirían con aquellos indicados por la institución escolar. Pareciera que la forma en que están entendiendo los adultos de las escuelas el malestar infantil difiere de la lectura de la realidad que tienen los niños.

Dentro del contexto escolar es posible observar diversos malestares. Sin embargo, el malestar infantil que suele ser derivado es aquel que irrumpe en el quehacer de la escuela. Mientras este malestar no se presente como un comportamiento disruptivo tiende a no ser considerado y se niega los niños la posibilidad de elaborarlo. Cabe cuestionarse qué tiene que decir la infancia respecto de su experiencia escolar y malestar asociado.

Investigaciones en el área en los últimos años respecto a este tema no ponen de relevo aquello elaborado por los infantes como malestar. El énfasis puesto en aquello que el mundo adulto considera importante, lo disruptivo, censura a los niños y profundiza la distancia entre su malestar y aquel caracterizado por sus cuidadores y autoridades.

Es en este contexto que se pregunta ¿Cómo entienden los niños de 11 y 12 años el malestar situado en un contexto escolar en la quinta región?

Se realizan entrevistas semi estructuradas en una muestra determinada, prosiguiendo con una codificación temática a cada una de ellas para poder organizar los hallazgos obtenidos de los entrevistados. Los resultados serán explicados mediante gráficos y ejemplos, para que posteriormente en las discusiones se pueda generar una relación entre aquello que los niños mencionan como malestar dentro de sus contextos escolares y la teoría clínica que se expone en el apartado correspondiente.

## II- Objetivos

### Objetivo general

Conocer los significados que los niños de 11 a 12 años tienen del malestar vivido dentro de las instituciones educativas.

### Objetivos específicos

- Escuchar lo que niños dicen respecto del malestar dentro de la escuela.
- Indagar en los relatos de malestar de los niños y su desarrollo dentro del contexto escolar.
- Develar los significados que los niños desprenden de sus vivencias de malestar en la escuela.
- Analizar la importancia que los niños le dan al malestar vivido en la escuela.

## III- Antecedentes teóricos

### 1- Infancia como fenómeno social

La infancia es un término muy complejo de abordar, con diferentes acepciones referente a esta etapa tan particular del desarrollo humano. Kohan (2007) plantea que existe una definición dominante de infancia y la refiere como “La primera etapa, los primeros años, la fase inicial de la vida humana” (p.9). El infante es entendido como un extranjero, como aquel que “no habla nuestra lengua, no puede comunicarse, es incapaz de entender nuestras costumbres, no conoce nuestra historia” (p.10). A los niños se les ve como sujetos en vías de desarrollo, quienes básicamente son seres incompletos, siendo los adultos quienes tienen que moldearlos y enseñarles cómo posicionarse en la cultura, situación que provoca que la imagen de los niños se vea como una imagen frágil, que requiere de figuras adultas protectoras que sean garantes de su bienestar (Pizzo, et al., 2012).

La infancia es un fenómeno social donde los niños parten desde un inicio con procesos identificatorios con otros (familiares, profesores, amigos, etc.), comienzan a querer cumplir con la idea que el resto tiene de ellos y a la vez buscan adquirir competencias, habilidades y valores que los niños juzgan estimables de las personas que conocen. Al respecto, Fornari, Santos, Saragossi, Clerici & Krauth, 2002; Fornari 2003; Santos, Fornari, Saragossi, Pizzo, Clerici & Krauth, 2007 en Pizzo et al. (2012) señalan que:

*“Puesto que la infancia es un fenómeno social, estas representaciones [de la infancia] varían en el tiempo y se ven condicionadas por su interpretación a lo largo de la historia (interpretación que depende de los valores, prácticas, normas, etc. que delimitan la posición de cada generación). Por lo tanto, cabe cuestionar la manera en que se han abordado las problemáticas y perspectivas de los niños y niñas en un contexto globalizado.”* (p.256).

Durante esta etapa se puede ver que comienza un entramado complejo de implicancias subjetivas e identificatorias en relación a la experiencia relacional con el mundo y con aquellos que los acompañan durante este momento de exploración, que busca continuamente

el bienestar, lo que implica necesariamente sentirse reconocido como sujetos. Sin embargo, en la experiencia que el infante tiene con el mundo también es posible observar procesos sociales donde este no es reconocido, o no se siente reconocido como sujeto propiamente tal. Además, la idea del niño ideal se desploma por la imposibilidad de sostenerse a través del tiempo.

## **2- La escuela como un lugar de encuentro con el mundo circundante**

Es posible definir la escuela en torno a su rol prominentemente educador y socializador. La escuela se constituye y entiende como una institución que incorpora lugares de encuentro entre el niño y el mundo circundante, que exige una formación congruente a los valores, creencias, comportamientos y saberes epocales; es decir, las características instruidas desde la institución educativa hacia los niños varían según la época histórica en que se viva y según las condiciones socioculturales que existan asociadas. Durkheim en Pineau (2001) indica que la escuela “Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él [niño] la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (p. 29). Dado esto, es apropiado señalar que el rol formador de la escuela es el principal aspecto que la define.

En su rol formador es posible observar el encuentro de los niños con sus semejantes adultos y las expectativas que lo social tiene sobre la niñez, el ideal que los infantes debiesen cumplir. En este sentido el rol formador de la escuela, que ingresa y enseña al niño la cultura, establece el camino mediante el cual el infante puede alcanzar la adultez. Respecto a esto Arteaga (2011) puntualiza el rol especializado de la escuela orientado a desarrollar en el niño las condiciones para ser sujeto social: el control de los instintos, la negación del deseo individual en pos del bien social, la constitución de su ser moral y su ciudadanía.

La escuela es un espacio en donde se transmiten valores culturales, “todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas a las que son sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos” (Pineau, 2001. p. 32). En este ámbito los infantes son capaces de exteriorizarse al otro, lo que posibilita el despliegue de sus emociones, la manifestación de sus angustias. Sin embargo, es imposible que este despliegue de emocionalidades, ideales y deseos no provoque malestar. La incompatibilidad de lo que los niños quieren con aquello que los otros quieren de ellos produce un conflicto en el que los integrantes de la escuela deben dejar de lado ciertos aspectos de sí mismos para poder formar parte de la comunidad.

Así la autoridad de los actores educativos adultos es un factor crucial, ya que estos poseen la facultad de juzgar, castigar o recompensar a los alumnos a su cargo. El acto de enseñar se vale de esta y otras relaciones de fuerza, en donde se imponen representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante y la cultura. En estas relaciones de fuerza donde se impone un ideal, se espera sumisión y obediencia de parte de los niños, lo que desconoce su alteridad e individualidad (Foucault, 1975). Esto hace surgir el malestar en las relaciones interpersonales en el espacio escolar y este es síntoma del contexto sociocultural en que está inserta la institución, así como una característica propia de su funcionamiento (Ulloa, 1995).

### **3- La importancia del encuentro con los otros durante la infancia**

El infante en sus primeros periodos se rige bajo la búsqueda de satisfacción inmediata que se propone como objetivo último la búsqueda de la felicidad. Freud (1986) señala que este objetivo es irrealizable en gran medida por las relaciones que mantenemos con otras personas, ya que el Yo se encuentra atado a su mundo circundante, es decir, el ser humano necesita de los otros (padres, entorno, pares) para su supervivencia y la creación de su historia subjetiva dentro de la cultura en la cual pertenece. Aquello es observable dentro de las instituciones escolares pues para aprender, convivir, ser un sujeto civilizado y social, muchas veces hay que dejar en segundo lugar aquello que a primera vista podría brindarnos la satisfacción inmediata.

En esta etapa, explica Freud, se acentúa una búsqueda por el aprendizaje y el entendimiento del mundo social, diluyéndose las asociaciones de las figuras parentales como primordiales para la adquisición del conocimiento y comenzando una búsqueda de significaciones y representaciones a partir del encuentro que tiene con la cultura a la cual pertenece, del mundo social del que forma parte y donde existen procesos identificatorios con otros (familiares, profesores, amigos, etc.). Carla Unzueta (2000) lo describe de la siguiente manera:

*“Construye así su yo identificándose a personajes que admira o ama, adhiriéndose a valores que juzga estimables y que desea adquirir, esto para poder ocupar un lugar en el deseo del Otro (...) Estos ideales con los que un sujeto se conforma o rechaza pueden ser dictados por su entorno sociocultural, o por su familia, ella misma marcada por los valores de la sociedad a la que pertenece.” (p.98)*

Cuando el niño se encuentra inmerso en el ambiente cultural, deja de buscar la satisfacción inmediata y aquello que le puede brindar dicha satisfacción se encuentra mediado por lo que los otros esperan que él sea, por ejemplo: Por más que el niño desee estar en constante movimiento jugando con sus compañeros, el profesor le hace saber durante la época escolar que durante clases tiene que estar sentado y callado, situación que hace al niño buscar cumplir con las expectativas del profesor para ser reconocido. Es aquí donde se puede ver la reconfiguración de lo que quiere y le interesa al niño y observamos que la obtención de la satisfacción tiene que ver con el reconocimiento de los otros (pares, profesores, familiares, entre otros).

### **4- Sobre el malestar en la escuela**

No existe una definición unívoca del concepto de malestar. Sin embargo, el tema es estudiado desde hace décadas por distintos autores. Freud (1929) señala tres fuentes del sufrimiento humano de las cuales considera la tercera como la más llamativa e importante: las normas que hemos creado para regular nuestros vínculos y disminuir el sufrimiento, fallan y se muestran insuficientes, dando lugar a un marcado sentimiento hostil hacia la cultura.

En el marco de la cultura y del malestar que ésta supone, Peusner (2009) señala que todos los niños sufren de manera particular por el mero hecho de ser niños. Según el autor, no se trata de asociar sufrimiento o malestar con dolor, sino que, en el caso de los niños, invita a observar el malestar desde las relaciones mismas. Dentro de las instituciones

educativas podemos observar a las personas involucradas en estas relaciones: el niño con un profesor, un par, un inspector, entre otros. En estas relaciones el niño puede padecer el malestar o ser el agente productor del mismo. Respecto del primer caso, se encuentra una directa relación del malestar infantil con la normativa social, en contraparte Lisboa (2015) plantea que lo extraño -lo poco común- es lo que produce malestar, y la norma permitiría regular esta sensación de lo desconocido. Respecto de los niños como agentes de malestar, nos limitaremos a decir que este se puede encontrar en los adultos de la escuela y en la imposibilidad del cumplimiento ideal de la educación.

Sobre el ideal del estudiante, transmitido a través de la norma por los adultos, Lisboa menciona que “La infancia teme equivocarse, ve a los adultos como figuras a las que tiene que obedecer, aunque no se esté de acuerdo, lo hace solo para evitar sanciones” (2015, p. 152), Aquello ocurriría por la utilización de mecanismos de control que impiden u obstaculizan la expresión de las ideas y dudas de los niños. Estos consideran como un referente a los adultos, y al compararse con ellos terminan por realizar una valoración negativa de sí mismos, de los niños.

Los niños se inventan diversas maneras de mostrar su malestar, Levin (2008) describe estas invenciones como un acertijo para los otros. Estos comportamientos producen una intriga en los adultos de la escuela que se empeñan en ponerle distintos nombres sin lograr llegar al origen del malestar. Los nombres que le otorgan los adultos a los malestares de los niños son influidos por las “condiciones institucionales bajo las cuales ejercen su función” (Zelmanovich & Molina, 2012. p.11). Además, estos autores mencionan que las causas del malestar suelen ser enunciadas por los adultos como: problemas entre los estudiantes, entre estudiantes-adultos, y adultos como figuras de autoridad encargadas de transmitir la norma social. Es por esta autoridad que se les otorga a los adultos un rol de significación del malestar infantil, pues ellos sabrían mejor que los niños cómo brindarles un mayor bienestar. Sin embargo, se vuelve posible cuestionar el bienestar en el niño, ya que este estaría sujeto a convenciones e interpretaciones provenientes del mundo adulto. (Lisboa, 2015.)

Unzueta (2000) menciona que, dentro de un contexto moderno, dada sus características competitivas y exigentes propias del capitalismo, aparece un síntoma particular en la infancia: El fracaso escolar. Para que haya un fracaso escolar es necesario que exista un niño que no cumple con el ideal que se tiene de él, ya que “(...) en la escuela hay que poder seguir: seguir el programa que dice lo que hay que aprender, en qué orden, en qué tiempo, seguir a su grupo de clase”. Esto provoca que el interés por saber en los infantes se vea inhibido por la exigencia competitiva del contexto social.

Levin (2008) hace alusión a un malestar en la infancia asociado al contexto de grandes innovaciones tecnológicas y a la gran masificación de estos, donde los niños desarrollan más actividades individuales que interacciones con sus pares u otras personas, lo que conlleva a una dificultad para representar, inclusive la imagen de sí mismo. Según el autor como último recurso el malestar se observa en la conducta del niño, se muestra a la mirada de los adultos y sus pares, puede ser representado en lo corporal, en el aprendizaje y la atención. Pero, aunque el malestar de los infantes sea representado, el saber médico, clínico o educacional pone nombres intentando nombrar lo imposible; el malestar.



Salanic (2014) realiza una investigación donde da cuenta del malestar de la infancia por medio de la identificación concreta de la patología ansiosa en infantes. Plantea que la ansiedad:

*“altera el comportamiento del niño cuando interactúa con diferentes personas como niños o adultos, disminuye la capacidad de realizar actividades que son propias de la edad y lo torna vulnerable ante cualquier situación al limitar la expresión espontánea de los pensamientos y sentimientos”* (p.2)

La autora indica la importancia de los docentes como apoyos importantes de los niños, estos debiesen identificar y comprender las características de los infantes. Cuando los docentes no están preparados para tratar con diversas características de los infantes impacta de manera significativa en como ellos vivencian la escolaridad:

*“ambiente que afectará especialmente a los alumnos con ansiedad intensa, cuyas características conductuales limita el desarrollo pleno en el proceso de aprendizaje y educación integral. La escuela se convierte en un factor que bloqueará el deseo del niño de asistir a la escuela y estudiar.”* (Salanic, p.87)

Al hablar de aquellas hipótesis con las que los estudiantes llegan del contexto escolar al dispositivo clínico, Casanova (2017) identifica en los niños las siguientes: ansiedad, movimientos repetitivos, hiperactividad, déficit atencional, problemas de aprendizaje, violencia entre pares, violencia con adultos, etc. Ante estas hipótesis el autor evidencia, posterior a reunirse con un grupo de estudiantes, que el niño junto a su singularidad y sufrimiento se encuentra oculto, escondido tras estas denominaciones diagnósticas de malestar. Estas denominaciones, al mismo tiempo, impiden el abordaje del malestar. Aquello podría ocasionar sentimientos de hostilidad hacia la cultura y sus miembros, en este caso particular la escuela.

#### **IV- Metodología**

Este proyecto aborda los significados contenidos en los relatos que construyen los niños frente al malestar propio y el de sus pares en la escuela, con un enfoque cualitativo interpretativo fenomenológico. Las ventajas de un enfoque cualitativo para esta investigación radican en que este enfoque “se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes [...] acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.” (Hernández, 2010, p. 364).

Se selecciona la variante fenomenológica puesto que esta "se centra en la comprensión de una realidad situada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas" (Quintana, 2006, p. 48).

Utilizando el análisis temático (Terry, Hayfield, Clarke y Braun, 2017) se buscará encontrar una aproximación a los significados contenidos en las experiencias individuales de vida en torno a aquello que genera malestar. Este método es considerado un método fenomenológico y muy adecuado para la investigación clínica.

Mediante el uso de esta técnica se clasifican las unidades de información mínimas, a través de códigos que las agrupan en torno a un sentido compartido por cada segmento. Estos códigos surgen de manera bottom-up o inductiva. Esto quiere decir que los temas surgen desde aquello que aparece en el relato, poniendo énfasis en lo que los participantes manifiestan por sobre constructos teóricos que existan previamente. Al momento de codificar un segmento este puede ser etiquetado con más de un código a la vez. Esto nos indica posteriormente las relaciones entre dos o más códigos.

Con base en las relaciones que se establecen entre códigos, estos se agrupan posteriormente en familias de códigos. Estas familias consideran códigos que, pese a no ser idénticos, responden a un eje temático similar. Cuando estas familias se repiten en el relato de la mayoría de los sujetos, entonces esta se considera una unidad de análisis.

## **1. Participantes**

La muestra está conformada por tres niños y dos niñas de 11 a 12 años. Los participantes forman parte del centro comunitario ARCA, ubicado en Achupallas, Viña del Mar o de Ludoteca Minga, ubicado en cerro Merced en Valparaíso. Todos los participantes residen y asisten al colegio en Valparaíso, Viña del Mar o Quilpué. Los apoderados acceden voluntariamente a autorizar a sus hijos a que participen de la investigación mediante un consentimiento informado. Los niños también acceden voluntariamente, a través de un asentimiento informado.

Originalmente se seleccionó como edad de la muestra el rango de 9 a 12 años puesto que se espera que a estas edades exista un grado de independencia que les permita poseer un discurso propio, que no corresponda únicamente a una repetición del discurso dominante pero tampoco se encuentre en completa oposición de este. Sin embargo, llegan únicamente niños de 11 a 12 años.

Se revisan los significados de malestar solo en torno a contexto escolar, puesto que es este el primer y más importante escenario social al que se enfrentan los infantes. Es importante destacar que los niños son los actores en torno a quienes se articula el sistema escolar, pero al mismo tiempo son aquellos los menos escuchados en la institución, lo cual releva el valor fenomenológico con énfasis en el relato infantil de la investigación.

## **2. Procedimientos**

Para realizar el contacto con los participantes se realizó un muestreo por redes. Se realiza un primer contacto con cuatro centros comunitarios que existen en la región de Valparaíso. De estos, solo dos manifiestan interés: Centro comunitario ARCA y Ludoteca Minga. Se visitan los centros comunitarios mencionados y se habla con los encargados del lugar, quienes acceden a formar parte del proceso. Con su colaboración se logra contactar con tres niños y dos niñas que asienten a participar y conseguir el consentimiento de sus respectivos apoderados. El requisito era que desearan participar y accedieran a una entrevista de 45 minutos.

El encuentro comienza con la recolección por parte de las investigadoras de los documentos de consentimiento y asentimiento. Se procede a entrevistar individualmente a los participantes en dependencias del mismo centro comunitario, salvo un sujeto que fue entrevistado en dependencias de su hogar por preferencia de él. Las habitaciones en las que se realizaron las entrevistas eran espacios privados y en donde solo se encontraban las investigadoras y cada entrevistado. Estas entrevistas son grabadas en audio y posteriormente transcritas en su totalidad.

## **3. Análisis de datos**

Para el análisis de datos se revisan individualmente las transcripciones de las cinco entrevistas realizadas y se sistematizan en códigos, familias de códigos y categorías de análisis. Este proceso es llevado a cabo de manera tradicional, con notas escritas en papel.

Se determina como unidad mínima de información la frase, unidad semántica que representa una idea específica en el relato de la entrevista. Se procede a segmentar las unidades mínimas de la primera entrevista y codificar cada segmento con la participación conjunta de todas las integrantes del equipo de investigación.

Los segmentos con códigos similares se agrupan y sus códigos se homologan. Una vez completado este proceso con una entrevista, se procede a realizarlo nuevamente con la siguiente, utilizando los códigos ya producidos para codificar los segmentos de esta e identificar temas. A cada código en que sea pertinente se le asigna una etiqueta de valoración del segmento. Esta corresponde a la percepción que tiene el sujeto respecto de su experiencia en términos de malestar o bienestar

Se homologan los códigos nuevos con aquellos similares ya existentes y se integran al análisis retroactivamente aquellos que surgen y no tienen correspondencia directa con un código surgido anteriormente. Una vez completado este proceso con la totalidad de las entrevistas los códigos se agrupan en familias según su relación con un eje temático particular.

Finalmente, las familias que aparezcan en todas las entrevistas y cuyos códigos sumen un número de segmentos igual o mayor a 300 (peso específico) se considerarán unidades de análisis. Se han considerado estos criterios para seleccionar los temas que formarán parte del Análisis Temático (Terry, Hayfield, Clarke y Braun, 2017). Este método nos permite dar cuenta de aquellos temas que se repiten dentro de cada entrevista y en todas ellas.

## V- Hallazgos

En los análisis de los relatos entregados por los niños sobre la escuela destaca que la gran mayoría de las experiencias en esta se encuentran mediadas por las relaciones que el niño entabla con otros miembros de su comunidad escolar. Aparecen como unidades de análisis las relaciones en la escuela, el aparato disciplinar, las caracterizaciones sobre sujetos en la escuela y las caracterizaciones sobre el espacio escolar. Se observa en las primeras dos respectivamente la mayor valoración de malestar.

Tabla 1

Gráfico de relaciones entre ejes temáticos

---



---

Se observa en la tabla los cuatro ejes temáticos surgidos durante la investigación. La caracterización de los espacios escolares contextualiza el espacio en donde los otros tres ejes temáticos se desenvuelven. Caracterización de los sujetos, Aparato disciplinar y Relaciones dentro de la escuela se encuentran en constante interacción.

Tabla 2

Relación entre los contenidos mas importantes de los hallazgos

---



Se observa en la tabla los tres ejes temáticos en donde se sitúan la mayoría de las significaciones de malestar. El foco está puesto en como el aparato disciplinar y las relaciones en la escuela, mediadas por la agresión, interaccionan con las características de los sujetos reportadas por los niños. Se entiende que el aparato disciplinar modula y afecta la manera en que los infantes comprenden a los demás en el espacio escolar.

A continuación, se describen las unidades de análisis evidenciadas y su relación con el malestar y bienestar descrito por los niños participantes de este estudio.

## 1. Relaciones en la escuela

En el espacio de la escuela es inevitable que los niños se encuentren con otros pares y adultos con los cuales deben establecer dinámicas de relación. A raíz de esto, acá se ubican la mayor parte de los relatos entregados y el mayor número de indicaciones de malestar. En esta unidad de análisis aparecen tres tipos de relaciones caracterizadas por las diferencias de sus interlocutores.

### 1.1 Relaciones con pares estudiantes

Esta refiere a las relaciones con otros niños, usualmente pero no limitada a niños de su propio nivel educativo. Es en la relación con otros niños que aparece la mayor valoración de malestar de todas las relaciones en la escuela. Esta valoración negativa suele estar vinculada a la experiencia de relacionarse con otros que les agreden, imponen reglas, se mofan o en general molestan. Al respecto de la relación con sus pares Sujeto 3 señala:

*“Si, y ahí el otro día estaban peleando porque, si-me dijeron "¿vay a estar conmigo o con ellas?" y yo les dije "eh, con ninguna de las dos porque nadie me va a decir con quien juntarme y con quien no". (Sujeto 3, 2018).*

Sujeto 2 caracteriza a sus pares que le excluye como enemigos, como señala en:

*“Porque mis enemigos, los que me caen mal, me molestan, (...), nos dejaron afuera de la convivencia con un- con un compañero. Así que les dijimos “ya pos, nos traemos nuestras propias cosas y nos hacemos nosotros dos una convivencia”. (Sujeto 2, 2018).*

## **1.2 Relaciones con profesores**

Esta refiere a las relaciones que mantienen los niños con los docentes en la escuela. Las relaciones con este actor escolar suelen estar transadas por su posición de autoridad respecto del niño. El malestar suele estar vinculado a situaciones en donde se espera cierto actuar de parte de profesores y estos decepcionan al niño. Sujeto 2 valora el actuar de su profesora de ciencias naturales del siguiente modo:

*“la profesora estaba, la de naturales estaba chateando ahí en celular mientras nosotros estábamos jugando atrás y un compañero se pega en la rodilla y... y no sentía su pie, y la profe ahí chateando.” (Sujeto 2, 2018).*

Respecto de la confianza hacia la capacidad de la profesora para solucionar problemas Sujeto 1 indica:

*“...jamás se los dije a ninguna profesora porque ellas jamás, jamás solucionaron algo, sino como ya, hablaron de lo que paso, pedir disculpas y ya chao se van.” (Sujeto 1, 2018).*

## **1.3 Relaciones con adultos no profesores**

Este refiere a las relaciones en las que los interlocutores son adultos, pero no son profesores. Esto incluye relaciones con directivos, paradocentes, y otros adultos de la comunidad educativa, pero principalmente con inspectores. Usualmente son estos quienes toman el rol de hacer que las reglas se cumplan. El malestar suele derivar de la sensación de injusticia que se produce cuando se aplican ciertas reglas. Respecto de esta sensación de injusticia al mediar un inspector en un conflicto con otro compañero, Sujeto 2 relata:

*“y le digo a mi compañero, a mi compañero que llora “siempre ganai tú, puro que te tienen buena los inspectores o te defienden”.” (Sujeto 2, 2018).*

Posteriormente, al consultarle qué es lo que le da más miedo en la escuela, Sujeto 2 añade:

*“los inspectores” (Sujeto 2, 2018).*

## **2. El aparato disciplinar**

Un aspecto que atraviesa todo lo que ocurre en la escuela es aquello que guarda relación con lo normativo, las reglas de funcionamiento del espacio escolar. Esta unidad de análisis contempla las expectativas de comportamiento que se emplazan sobre los niños y los efectos que el cumplir o no cumplir estas expectativas tienen sobre ellos. Aparece una relación directa en donde un buen comportamiento está asociado a premios, pero un mal



comportamiento se ve directamente asociado a castigos. Finalmente, esta unidad de análisis incluye aquello que se relaciona con horarios de llegada al colegio y la constancia en asistir a este.

## 2.1 Lo estricto

Este tema refiere a todos aquellos procederes u opiniones sobre las normas. El malestar suele desprender de la falta de comprensión sobre la aplicación de la norma y lo inflexible de esta. Aparecen nociones donde la norma no es aplicada de manera imparcial para todos o donde existen favoritismos al momento de determinar quién ha cumplido o no con una. Sujeto 5 contesta al consultarle de qué se cansa en el colegio, responde:

*“De tanto orden, porque también hay que liberarse”* (Sujeto 5).

Sujeto 1 al hablar de aquello que desearía no ocurriera en la escuela indica la siguiente situación:

*“No que sea así como 'no, tú tienes que estar aquí sentada de tal forma, derecha y haciendo esto con tal letra y con este tiempo máximo' eso me molesta porque es como si estuviera en el ejercito militar poco menos”* (Sujeto 1, 2018).

## 2.2 Portarse Mal

Refiere al mal comportamiento, definido por los mismos niños o por otros actores escolares que son figura de autoridad. El malestar suele encontrarse derivado de las consecuencias de portarse mal, que suelen considerar, pero no limitarse a castigos. Al consultarle a Sujeto 3 sobre qué es portarse mal, indica:

*“No- o sea por ejemplo estar...sentarse mal, eh... no prestar atención, hacer otras cosas que la profesora no te deja hacer”* (Sujeto 3, 2018).

Al solicitarle describir lo que considera portarse mal, Sujeto 5 relata:

*“no sé, desordenar, tirar cosas al suelo, no hacerle caso al profesor, conversar cuando el profesor habla y cosas así.”* (Sujeto 5, 2018).

En algunos casos se deriva bienestar de portarse mal, usualmente debido a la evasión del castigo merecido y la libertad que otorga librarse de la norma. Sujeto 3 dice:

*“Si, y después yo le pegué. Y después, le pegué, le pegué un combo y después no me dijeron nada en inspectoría porque saben que nos molestaban a nosotros”* (Sujeto 3, 2018).

## 2.3 Castigo

Consecuencia de romper la norma establecida por figuras de autoridad. Por su naturaleza tiende a traer consigo una valencia negativa que indica malestar, pero llama la atención que hay casos en donde el castigo es considerado necesario o justificado pese a su aspecto

punitivo. Los castigos descritos por los niños corresponden usualmente a prohibiciones de garantías del colegio, como salir a recreo o ser suspendido, amonestaciones verbales o por escrito, confiscación de objetos como celulares o elementos de juego y prohibición de uso de espacios. Sujeto 3 describe el actuar disciplinario de una docente de la siguiente manera:

*“Mi profesora jefe es estricta, no nos deja hacer nada, tenemos que estar callados, nos quita tiempo libre cuando estamos, cuando hay personas paradas, nos quita el tiempo libre a cada uno.”* (Sujeto 3, 2018).

Sujeto 4 menciona las consecuencias de su mal actuar:

*“Cuando yo hago algo malo me llaman al tiro al apoderado y me anotan en la agenda.”* (Sujeto 4, 2018)

## **2.4 Asistencia**

Corresponde a todas las referencias que hacen los niños, tanto respetar las horas de llegada al colegio como a la constancia de acudir a clases. Se deriva malestar del tener que acudir a clases pese a no querer, como cuando se está enfermo o a veces no poder acudir cuando se desea. Se ve que ir a la escuela es algo que hay que hacer y solo se ve como aceptable faltar cuando hay otra figura de autoridad superior que lo avale, como médicos o apoderados. Sujeto 1 relata respecto de su deseo de ir al colegio:

*“a veces solamente quería dormir así entonces me daba tanto sueño que decía: no, no quiero ir a la escuela, después estudio.”* (Sujeto 1, 2018).

Respecto de su patrón de asistencia, Sujeto 2 indica:

*“yo soy siempre que va a la escuela, siempre siempre. Nunca- bueno cuando estoy enfermo faltó.”* (Sujeto 2, 2018).

## **3. Caracterización de los sujetos en la escuela**

Esta unidad de análisis releva todas las descripciones y características que el niño asigna a quienes participan de la comunidad escolar. Esto incluye caracterizaciones sobre otros alumnos de la comunidad escolar, caracterizaciones que el niño tiene de sí mismo, caracterizaciones que se hacen sobre profesores y sobre la propia familia. Vale destacar que esta es la unidad de análisis con mayor valencia de bienestar, sin embargo, estas valoraciones se concentran principalmente en el tema de Intereses y no son representativas de la unidad en su conjunto.

### **3.1 Caracterización de alumnos**

Las descripciones y características que se entregan acá son siempre respecto a otros pares alumnos del mismo nivel. Estas derivan el mayor malestar de entre todas las caracterizaciones entre actores escolares, principalmente porque muchas de las características descritas refieren a conflictos o acciones violentas de otros pares. También aparecen caracterizaciones que incluyen al mismo niño como parte de grupos más grandes,



en algunos casos caracterizando estos grupos en torno a su comportamiento o logro académico. Sujeto 2 caracteriza a su grupo de amistades y a otros alumnos de la siguiente forma:

*“Los más porfiados nos juntamos, y los de... los que juegan Pokémon se juntan ahí, en unas mesas.”* (Sujeto 2, 2018).

Sujeto 5 caracteriza de la siguiente manera a su grupo curso:

*“en mi curso la mayoría son desordenados o la gran mayoría molesta [...] gritan, saltan, desorden”* (Sujeto 5, 2018).

### **3.2 Imagen de sí mismo**

Corresponde a todas las autodescripciones o autopercepciones de sí mismo. El malestar se vincula en este tema con la incapacidad de cumplir expectativas, ya sean de rendimiento, comportamiento o salud. Sobre esto último aparecen ciertas caracterizaciones que indican enfermedad o incapacidad, lo que modula el modo de relacionarse del niño con su medio. Vale destacar que este tema es predominantemente negativo. Sujeto 4 vincula su interés por la clase de arte con su desempeño del siguiente modo:

*“soy pésimo pa-para moldear, para hacer maquetas”* (Sujeto 4, 2018).

Al consultarle por su desempeño, sujeto 5 se describe de la siguiente manera:

*“A mí...soy como el niño, el niño promedio. [...] como que le va bien, le va bien, le va mal, le va bien, le va mal, le va mal, le va bien”* (Sujeto 5, 2018).

### **3.3 Intereses**

Estos corresponden a aquellas actividades, clases o temáticas que el niño dice disfrutar. Llama la atención la valencia predominante e inusualmente positiva, siendo este tema el que acumula mayores valoraciones de bienestar en toda la investigación por un amplio margen, superando incluso en ocurrencias a la familia con mayor cantidad de segmentos. La gran mayoría de estos intereses refieren a materias que se enseñan en la escuela o actividades extracurriculares que se realizan en esta. Una pequeña porción de estas refiere a actividades que no guardan relación alguna con la escuela. Sujeto 2 indica su interés por la educación física:

*“me gusta hacer mucho ejercicio porque es bacán.”* (Sujeto 2, 2018).

Sujeto 1, referente a las materias que le gustan:

*“Hablaban de cosas, así como, no sé, como de la vida en ciencias, entonces me gustaba porque siempre me conecte con la naturaleza, y en arte era como sentir no sé, un sentimiento que era como de relajación, el sentirse bien.”* (Sujeto 1, 2018).

### 3.4 Características profesores

Aparecen acá todas las descripciones y valoraciones sobre docentes con los que interactúa el niño. En este tema suele aparecer la noción de que un profesor puede ser simpático o buena onda, asociado a bienestar, o pesado o estricto, asociado a malestar. Otra caracterización asociada a malestar es aquella que indica que el profesor suele actuar de una manera a la que el niño no le puede dar sentido. Sujeto 3 hace una caracterización de la siguiente manera:

*“Mi profesora jefe es estricta, no nos deja hacer nada, tenemos que estar callados, nos quita tiempo libre cuando estamos, cuando hay personas paradas, nos quita el tiempo libre a cada uno”* (Sujeto 3, 2018).

Sujeto 5 frente a la pregunta de cómo describiría a la profesora con quien se siente mejor, responde:

*“Una per-una persona amable, divertida, con mucho gusto...del humor”* (Sujeto 5, 2018).

## 4. Caracterización de los espacios escolares

Esta unidad de análisis corresponde a todas las descripciones y características que el niño asigna a su entorno escolar. Estas pueden referir a lo real, como infraestructura o espacios, lo simbólico, como las responsabilidades que el niño asigna a la escuela, o descripciones respecto del quehacer no vinculado a lo académico, como la rutina o el recreo.

### 4.1 Caracterización de la participación escolar

Refiere a todos los relatos en torno al pertenecer a una escuela incluyendo experiencias pasadas de haber pertenecido a otros establecimientos, el proceso de encontrar o cambiarse de escuela, tener o no tener acceso a facilidades en la escuela, pero excluyendo experiencias relacionado a lo académico. Las valoraciones de bienestar y malestar suelen estar relacionadas a los conceptos de la mejor escuela y la peor escuela. Muchas veces se comparan estas mejores o peores escuelas con la escuela actual o una en la que se estuvo en el pasado. Sujeto 4 al ser consultado sobre lo que más le molesta de la escuela, describe la institución así:

*“Que ese colegio podría ser menos violento, podrían tener menos personas violentas...”* (Sujeto 4)

Sujeto 2 al ser consultado por lo que le gustaría que hubiese en su escuela responde:

*“me gustaría que hubiera un internet pa cada curso.”* (Sujeto 2, 2018)

### 4.2 Características físicas y ambientales de la escuela

Corresponde tanto a todas las descripciones y valoraciones de la infraestructura, dependencias y mobiliario de la escuela, así como a aspectos del ambiente, como ruido, orden, suciedad, temperatura. Este tema posee una valoración positiva de bienestar más alta que el

promedio, usualmente relacionada a los lugares en que los niños disfrutaban estar como la biblioteca, la sala de computación o el patio, y a condiciones de ambiente que son deseables, como la ausencia de contaminación acústica. En este tema el malestar usualmente deriva de condiciones ambientales que provocan disgusto, como el desorden, el exceso de ruido, segregación de espacios y falta de mobiliario o infraestructura adecuada. Sujeto 5 al ser consultado por los elementos descritos en la mejor escuela y en cómo estos se parecen a alguna que conozca, responde:

*“No sé en la cancha pavimentada, a veces en las aulas limpias, a veces en los niños ordenados, tranquilos”* (Sujeto 5, 2018).

Al consultarle por las diferencias de su actual colegio con aquel al que asistía anteriormente, menciona como aspecto negativo de esta:

*“ni sala de computación buena ni, ni...biblioteca, ni siquiera huerto”* (Sujeto 5, 2018)

### **4.3 Rutina escolar**

Tema referido al conjunto de acciones más o menos frecuentes antes, durante y después de la escuela en algunos casos en torno a horarios fijos. Aparecen como parte de la rutina escolar acostarse y levantarse temprano para ir al colegio, formas de desplazamiento y alimentación para coincidir con los tiempos escolares. Las valoraciones positivas que surgen guardan relación con reducir la jornada escolar, tener que viajar poco tiempo para llegar a la escuela y mayor cantidad de espacios recreativos y de talleres extracurriculares. Entre aquellos elementos que provocan malestar aparecen tener que dormir menos para lograr llegar a tiempo, temperaturas extremas durante la jornada escolar, excesivo tiempo de viaje hacia y desde la escuela y tener clases que no son de interés del niño. Sujeto 1 al ser consultado sobre cómo describiría un día normal en la escuela responde:

*“es como la misma rutina de siempre, es como levantarse ir a la escuela y siempre se me quedaban los libros y la mochila así que devolverse y en la sala es cómo, me daba un terror porque apenas llegaba obviamente no siempre tarde la mayoría del tiempo, pero algunas veces llegaba temprano y es como, todos los niños poniéndote atención y mirándote directamente a los ojos y yo, así como (gesto) que hice ahora, entonces después de llegar a la sala simplemente venía la profesora, y a veces si con un mal genio así que siempre nos sentábamos en un mismo lugar y comenzábamos aburridamente a escribir lo que había en la pizarra, y cuando la profesora estaba de mal humor, había dictado, y teníamos que escuchar atentamente todo lo que decía porque si no, no podíamos escribir nada.”* (Sujeto 1, 2018).

## **VI- Discusión**

La caracterización de los espacios escolares enmarca y sitúa el malestar en la infancia. Bajo este aspecto, los indicadores de malestar en el relato de los niños están relacionados estrechamente con la convivencia en los espacios escolares, más que en las propias condiciones materiales de los establecimientos, lo que podría dar a entender que el foco en la infancia en este aspecto tiene más que ver con el cohabitar dentro de los espacios físicos compartidos de la escuela y en estrecha relación con el resto de alumnos del establecimiento,

como así también los profesores y directivos. Así, la caracterización de los espacios escolares vendría a colocar el contexto en el cual se desenvuelven el aparato disciplinar, las relaciones dentro de la escuela y la caracterización de los sujetos dentro de la escuela.

Los resultados obtenidos muestran que los tres ejes temáticos restantes, el aparato disciplinar, las características de los sujetos de la escuela y las relaciones dentro de la escuela interactúan constantemente, configurándose entre sí.

El aparato disciplinar es un aspecto que modula el convivir y el quehacer en la escuela, propone un ideal para el niño, un deber ser. Siguiendo a Unzueta (2000) para formar parte de la escuela los niños deben seguir las normas establecidas en esta, cediendo deseos, intereses y comportamientos para cumplir dicho ideal. Vemos esto cuando los entrevistados señalan tener que dejar de dormir para llegar a la hora, entregar sus celulares pese a no quererlo o prestar atención a clases que no les interesan, entre otros ejemplos. Se deriva un malestar de esto, aquello es justificado por los mismos niños quienes reconocen que la norma es necesaria para un buen convivir.

Pese a lo anterior, hay ocasiones en que los infantes relatan que la norma falla por ser insuficiente, injusta o mal aplicada. En estos casos los niños no logran entender o justificar la norma aplicada lo que produce un intenso malestar. Los entrevistados señalan ocasiones donde se les dice que se han portado mal y no entienden por qué, castigan a todo el curso sin recreo, pero permiten a un grupo de alumnos salir de todos modos, o castigan a todo el curso sin recreo por un mes. Esto resulta significativo ya que las investigaciones dan cuenta que la escuela tiene un rol formador en la infancia y el eje temático del aparato disciplinar lleva a cabo esta labor mediante las normas.

Asociada a esta norma descrita aparece la figura del profesor, que es identificado por los niños como el ejecutor del aparato disciplinar más importante, puesto que es el adulto con quien generan las relaciones más significativas y conviven la mayor parte del tiempo en la escuela. Pareciera que la norma también plantea un ideal del profesor, que establece en el niño ciertas expectativas de cómo debiesen ser sus profesores. Cuando la norma falla, el ideal del profesor cae, el niño se da cuenta que sus profesores son falibles provocando desconfianza, enojo y malestar. Se empieza a cuestionar el modo en que el profesor es capaz de ejecutar la norma establecida por el aparato disciplinar. Aparece en el relato de los niños la injusticia -retan a algunos cuando se paran durante clase y a otros no-, la violencia sobre el espacio privado -les requisan y revisan el celular- y el sentimiento de no ser tomado en cuenta -profesores no escuchan a los alumnos-. Por lo tanto, el aparato disciplinar y sus normas intervienen las relaciones entre los distintos actores en la escuela, esto sería visible entre alumnos con profesores, alumnos con otros adultos no profesores y en las relaciones entre pares.

Peusner (2009) indica que por ser niño se sufre de una forma particular e invita a observar que el malestar surge necesariamente de las relaciones con los otros. En concordancia, en las relaciones dentro de la escuela es donde aparecen las más fuertes significaciones de malestar que refieren los niños. Dentro de este eje, relaciones entre pares es uno de los temas más mencionados por los niños, donde las relaciones asociadas a malestar son caracterizadas principalmente por la agresión. Esto se debe a que, según Freud (1992),

en el encuentro con otros niños la norma que intenta regular las relaciones comienza a ser insuficiente, evidenciándose que los niños no siempre están dispuestos a transar. Es decir, perciben la necesidad de reglas para poder relacionarse de mejor manera, pero a su vez dan cuenta que éstas, no cumplirían su propósito, es más se vuelven frecuentemente un obstáculo. Aquello se condice con lo mencionado por Freud (1992) en el malestar de la cultura, cuando los niños refieren a la imposición en la forma de entablar amistades y con quienes, el incumplimiento de normas de juego, y la exclusión de otros de los espacios comunes. Ulloa (1995) refiere a la forma en que, en la relación con otros, ocurre una pérdida de individualidad y alteridad, surgiendo el malestar al tener que transar. La falla de la norma que plantea que transar es necesario para las buenas relaciones entre pares implicaría el cuestionamiento por parte de los niños de ésta, lo que culminaría en la generación de sufrimiento ya que, por un lado, se genera malestar al tener que transar con los pares y, por el otro lado, se genera malestar al no poder relacionarse de buena forma.

En la revisión teórica previa a la investigación autores precisan el malestar asociado a las relaciones con otros, sin embargo, no se puntualiza en las relaciones que los niños mantienen con sus compañeros, y en el caso de ser nombrado se enuncia una lógica víctima-victimario, esto desvía la mirada del malestar como producto de la relación. En contraposición a esta lógica los niños asocian el malestar en las relaciones con sus pares a la necesidad de transar sus deseos e intereses con los de sus pares. Aquello se condice con lo mencionado por Ulloa (1995) respecto a que las relaciones con otros implican necesariamente la pérdida de ciertas individualidades y alteridades, surgiendo el malestar.

Además, los infantes tienen expectativas sobre la manera de ser y relacionarse con sus pares, ideales que surgen de la norma social que es comprendida de manera subjetiva. Cuando los infantes no pueden acercarse al cumplimiento de tales expectativas, estos no logran comprenderse mutuamente, provocando una relación que produce disgusto y malestar. No se descarta que algunas conductas que los niños ven en sus pares sean recursos de los infantes para mostrar su malestar a los otros que lo rodean.

Por último, es posible observar bienestar de las relaciones que los infantes mantienen con sus pares, a causa de los procesos identificatorios que mantienen con otros niños, los cuales podrían brindarle compañía, seguridad, entre otros.

La relación entre alumnos y profesores es descrita por los niños como injusta, lo cual referiría a un docente que actúa de una manera percibida como negativa y que el niño no puede asociar a su comportamiento una lógica clara. Los niños hablan de que los profesores de este tipo suelen realizar actividades académicas con un alto grado de dificultad, así como evaluar con malas calificaciones a los alumnos a su cargo o también realizar medidas punitivas sin una causa aparente.

Esta figura docente se contrapone a la figura del ideal del profesor que poseen los niños y este conflicto entre ambas nociones, de profesor ideal y de profesor “real”, provoca que la primera se derrumbe, apareciendo el malestar. Además, los niños esperan que el profesor posea ciertas facultades para mediar en los conflictos y guiar el quehacer en la vida escolar, características que ellos mismos desearían poseer. Destacan que el profesor que mantiene una relación de cordialidad y apertura con los niños es sumamente apreciado. Sin

embargo, sus relatos evidencian que este muchas veces no es el caso, lo que provocaría que la relación que los niños establecen con sus profesores se constituya como un importante foco de malestar que se encuentra puesto finalmente sobre la disposición que el docente manifiesta ante sus alumnos. Cuando este permite la realización de un proceso identificatorio, es decir es capaz de escuchar y de orientar de buena forma a los niños, podría aparecer el bienestar, mientras que cuando el docente no logra vincularse de manera clara, el niño no identifica en el profesor características que considere positivas y que permitan una introyección de ellas, volviendo la identificación ineficaz y permitiendo que aparezcan signos de violencia e inadecuación, lo que se traduce en un malestar vivido por los niños.

Las relaciones con adultos no profesores en la escuela, principalmente inspectores, se encuentran definidas casi totalmente por el rol disciplinar que estos actores cumplen en la institución educativa. Del mismo modo que en la relación con los profesores, estos adultos deben encarnar el aparato disciplinar en la escuela y establecerse como figuras de autoridad que intervienen sobre el estar en la escuela de los niños. Al igual que los docentes, estos adultos fallan al encarnar la norma y son vistos por los niños como malos, injustos e incapaces de resolver situaciones, lo que provoca que los infantes pongan énfasis únicamente en su rol punitivo. Se puede evidenciar en el relato de los niños -en varias ocasiones- un deseo por la desaparición de inspectores y agentes similares en la escuela, o su reemplazo por otros más cercanos que se involucren de una manera distinta con el estudiantado. Todo esto tiñe de malestar la gran mayoría de las relaciones descritas por los niños con los adultos.

Sin embargo, a diferencia de los docentes, los inspectores son vistos como un actor extraño y distante. Con esto podría desaparecer la posibilidad para el niño de reconocer características en ellos que deseen adquirir, lo que dificultaría el vínculo entre niños e inspectores -en este caso particular- complejizando el proceso de identificación y con ello la posibilidad del bienestar, surgiendo incluso el miedo y la agresión hacia ellos de parte de los alumnos.

Dentro de las caracterizaciones de los sujetos en la escuela resulta interesante notar que, al consultar a los niños por aquello que les interesa, la mayoría de las respuestas están asociadas al contexto escolar y gran parte de estas con una connotación positiva. Podemos inferir que el bienestar que se deriva de sus intereses escolares corresponde a una identificación que el alumno logra con el ideal de niño en la escuela, ya que mucho de los relatos en este apartado hacen referencia al gusto por asistir a ciertas clases y asociados al portarse bien, o con premios como décimas extra para evaluaciones y el poder salir antes de clases por buen comportamiento. De este modo es posible comprender que, contrario a lo que se pueda pensar, el malestar de los niños no está derechamente asociado al aprendizaje o a la adquisición de los contenidos, por el contrario, este es uno de los elementos mejor evaluados por los infantes durante este periodo, pero pareciera que esta valoración positiva se encuentra fuertemente vinculada a la relación que los niños puedan tener con sus profesores.

Se evidencia en los relatos entregados por los niños que la imagen negativa de sí mismos guarda relación casi exclusivamente a su comportamiento, el cual no responde a lo que la escuela demanda. Estas identificaciones están vinculadas a lo que las figuras de autoridad -profesores y otros adultos en la escuela- les dicen a los niños sobre ellos mismos,



lo que a su vez se convertiría en un elemento que los niños utilizan para definirse a sí mismos y a otros pares. Vemos aquí entonces aquello indicado por Pizzo (2012), que el niño efectivamente es un sostén de las representaciones transmitidas por los adultos y pareciera que estos últimos no se dan cuenta que mediante las hipótesis que ellos mismos esgrimen sobre los infantes están alojando experiencias de malestar.

La misma caracterización de los pares está ligada al ideal tácito del niño que se establece en la escuela. Las características con las cuales los niños definen a sus iguales corresponden casi siempre a carencias en torno a este ideal. Se mencionan características como: mis compañeros son desordenados, ruidosos, se portan mal. Cabe destacar que la caracterizaciones que los niños tienen sobre sus pares y sí mismos, se relacionan de manera recíproca con la forma en la que entablan relaciones, mediadas por la norma social, dentro de la escuela, dando pie al malestar.

Los profesores son en este contexto los árbitros en torno a quienes los niños esgrimen las caracterizaciones de sí mismos y sus pares. Pero como hemos mencionado, este árbitro es falible. La mayoría de las caracterizaciones realizadas por los niños corresponden a aspectos negativos o no deseados que poseen los profesores. Aparece el concepto de “ser mala onda” que define al profesor que actúa de una forma que el niño no puede comprender, teniendo una mala actitud, siendo injusto en la aplicación de las reglas, proponiendo actividades difíciles o tediosas y otorgando malas calificaciones. Todos estos elementos contribuyen al significado de malestar que se ha construido en este apartado en torno a la figura del profesor que no cumple con el ideal. En contraposición a este, aparece el concepto de “ser buena onda”, que define a un profesor que es acogedor, propone actividades interesantes y es justo respecto a la disciplina. Este cumple en mayor medida con el ideal del profesor y, cuando es relatado por los niños, siempre significa bienestar

## **VII- Conclusiones**

Los hallazgos de esta investigación se condicen con la teoría expuesta en que parte importante del malestar se encuentra asociado al ideal del niño, del profesor y de la norma, que plantea el aparato disciplinar y que es transmitido a los niños por los profesores y otros adultos de la escuela, a través de las relaciones que mantienen estos actores. Este ideal también permea las relaciones entre estudiantes, permitiendo que cuando estos no cumplen con lo establecido por el aparato disciplinar configuran una forma de ser y de relacionarse entre estos pares, generando malestar. Estas relaciones atravesadas por el aparato disciplinar, y el idea que este supone, influyen en la concepción que los niños tienen de sí mismos, por tanto, en la configuración de su identidad.

Sin embargo, surge en el relato infantil una forma particular de elaborar el malestar. Por un lado, avalando la teoría señalada, los niños encuentran satisfacción en las relaciones con los otros (pares, profesores y adultos) cuando son reconocidos como sujetos, por ejemplo, al ser escuchados y apoyados más allá de la norma impuesta. Pero, por otro lado, se observa que los niños encuentran satisfacción en las relaciones donde son reconocidos por los otros por calzar con parte del ideal, por ejemplo, al presentar un buen rendimiento académico, buen comportamiento, buena asistencia, entre otros.

Por lo tanto, es importante incorporar el relato de los niños a la hora de realizar una labor clínica infanto - juvenil, ya que muchas veces no estamos entendiendo cuales son las verdaderas fuentes del malestar que proviene de los infantes y nos encontramos realizando criterios diagnósticos que no siempre se condicen con la explicación, nombres y maneras de abordar este malestar y que plantean los adultos de las instituciones educativas.

Por lo anterior, respecto a las proyecciones de este estudio se sugiere seguir explorando cómo las relaciones desde donde los niños obtienen satisfacción y bienestar configuran la identidad de estos y les permiten elaborar el malestar en un contexto escolar.

## **1. Limitaciones y alcances**

Las limitaciones de este estudio incluyen el tamaño reducido de la muestra y el contexto de los niños participantes, puesto que la pertenencia a un centro comunitario podría reunir un perfil particular de niños que quizás no considera la totalidad de los infantes. Es por esto por lo que los resultados de la presente investigación no representan necesariamente todos los malestares percibidos por los niños dentro de un contexto escolar, sino que se centra en rescatar las experiencias subjetivas -de cada entrevistado- asociadas a malestar. Cabe destacar que lo anterior es propio de una investigación exploratoria cualitativa interpretativa fenomenológica.

Además, es posible observar limitaciones derivadas de nuestra condición de adultos. Recordando que los adultos nombran, caracterizan y abordan el malestar de los infantes de una manera diferente en que los niños lo hacen. Es por esto que como investigadoras tomamos el resguardo de indagar el malestar directamente desde la voz de los niños, sin entregar preconcepciones, lo cual disminuye, pero no elimina la limitación. Lo anterior debido a que nuestra percepción e interpretación como adultos es incapaz de percibir como los niños lo hacen, permeando el relato de estos.

Dentro de los alcances de esta investigación exploratoria, se considera que lo hallado y posteriormente analizado permitió investigar desde una nueva perspectiva el malestar infantil en contextos escolares. Lo anterior puesto que existen investigaciones al respecto, pero poca o nula investigación desde la voz de los niños, logrando a través de este estudio rescatar su relato respecto al malestar en la escuela. Esto nos familiarizó con un fenómeno relativamente desconocido, obteniendo información que abre la posibilidad para otros investigadores de continuar la línea de investigación de manera más profunda, por ejemplo: indagando exclusivamente en los ejes temáticos que significaron mayor malestar como las relaciones o el aparato disciplinar.

Por lo tanto, esta investigación logra establecer prioridades para futuras investigaciones, vale decir, dónde y cómo buscar para complementar la información obtenida respecto al malestar infantil en la escuela desde los niños.

Ya que muchas veces el malestar identificado dentro de las escuelas por los adultos responsables no se condice directamente con lo detectado por la labor clínica, esta investigación permite justamente rescatar - al igual que el dispositivo clínico - el relato desde los niños respecto a su malestar, como primer paso para comenzar una labor conjunta entre



la clínica y las instituciones escolares que permita ayudar la elaboración del malestar de los niños.

## VIII- Referencias

Arteaga, M. A. M. (2011). *¿Quiénes son los niños del siglo XXI?: subjetividad infantil y escuela en tiempos de globalización* (Disertación Doctoral, UPN-Ajusco).

Bassols, M. 2014. *Entrevista realizada por Marta Berenguer y extraída de la Librería Virtual La casa de Paraula el 17 de mayo de 2018*. <http://www.lacasadelaparaula.com/es/miquel-bassols-psicoanalista-el-psicoanalisis-continuara-siendo-polemico-una-piedra-en-el-zapato-del-mundo-contemporaneo-2/>

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica *alcanzable*. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.

Casanova, H (2017). *Un síntoma social: La violencia en el ámbito escolar*. Buenos Aires, Argentina. Extraído de <http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/congresosaludmentalyadicciones/2017/05/13/un-sintoma-social-la-violencia-en-el-ambito-escolar/>

Coca & Unzueta (2005). *Un abordaje en psicoanálisis de las dificultades de aprendizaje desde el concepto de síntoma*. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 3(1), 165-178. Bolivia. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-1612005000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-1612005000100009&lng=es&tlng=es)

Fernández García, E. (2001). *En torno al malestar: aproximaciones de Nietzsche y Freud (On discontent: approximations of Nietzsche and Freud)*. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 01 (1), 10-42.

Freud (2001) *obras completas* (Vol.XX). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu

Freud, S. (2000). *Fragmento de análisis de un caso de histeria (caso «Dora»)*, *Tres ensayos de teoría sexual, y otras obras (1901-1905)*. *Obras completas vol.VII*. Madrid, España: Amorrortu.

Freud, S. (2001). *Obras completas Vol.XXI: El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura, y otras obras*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Gómez-Mendoza, M. A. & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). *La infancia contemporánea*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 77-89.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Kohan, W. (2007) *Infancia política y pensamiento*. Ensayos de política y educación. (1era ed.) Del Estante editorial. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.unter.org.ar/imagenes/WALTER\\_KOHAN.compressed.pdf](http://www.unter.org.ar/imagenes/WALTER_KOHAN.compressed.pdf)

Lacan, J. (2008). *De un Otro al otro. Seminario XVI*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Lacan, J. (2014). *Los nombres del Padre. Seminario XXI*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Levin, E. (2008) *La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 91-112  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80210107.pdf>

Lisboa, S (2015). *La participación de la infancia desde la Infancia. La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas*. Segovia, España: Universidad de Valladolid.

Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, (2012). *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. Universitas humanística, (74).

Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla

Peña, A. Q. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad, 47-84.

Peusner, P. (2009). *El sufrimiento de los niños*. (2da ed.) Buenos Aires, Argentina: Letra viva.

Piaget, J. (1991). *Capítulo uno: el desarrollo mental del niño*. Seis estudios de Psicología. Editorial Labor. Barcelona, España. Recuperado de [http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean\\_Piaget\\_-\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)

Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós [los corchetes son de las autoras]

Pizzo, M. Elisa, Chardon, M. Cristina, Krauth, Karina E., Grippo, Leticia, Cattaneo, Mabel, Kalejman, Cecilia, Gómez, Lucía, & Biotti, Florencia. (2012). *Infancia y producción de subjetividades en la niñez: el estudio de la "relación adulto-niño" como dimensión de las representaciones de la infancia*. Anuario de investigaciones, 19(2), 255-262. Recuperado en 16 de julio de 2018, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862012000200033&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000200033&lng=es&tlng=es). [los corchetes son de las autoras]

Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Recuperado el 14 de agosto de 2018, de [https://www.researchgate.net/publication/278784432\\_Metodologia\\_de\\_Investigacion\\_Cientifica\\_Cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/278784432_Metodologia_de_Investigacion_Cientifica_Cualitativa)

Ruiz, M. E. (2009). *El psicoanálisis y el saber acerca de la subjetividad*. Espiral. Guadalajara 16(46), 37-58. Recuperado en 14 de agosto de 2018, de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-05652009000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652009000100002&lng=es&tlng=es).

Salanic, M (2014). *Ansiedad Infantil y Comportamiento en el Aula*. Quetzaltenango, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

UNICEF (2014). *La voz de los niños: opiniones de niños y adolescentes en torno a la educación en Chile y la reforma educacional*. Recuperado de <http://unicef.cl/web/la-voz-de-los-ninos-educacion-en-chile-y-reforma-educacional-2014/>

Unzueta, C. (2000). *El fracaso escolar. Un síntoma moderno*. Revista ciencia y cultura, (8), 97-100.

Saldivia, V., De la Barra, F., Melipillán, R., Valdivia, M., & Kohn, R. (2012). *Prevalence of psychiatric disorders among Chilean children and adolescents*. Revista médica de Chile, 140(4), 447-457. Extraído el 16 de Julio del 2018 <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872012000400005>

Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. and Braun, V. (2017). *Thematic analysis: The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*. 2nd. London: Sage Publications Ltd, pp. 17-37.

Zelmanovich, C. & Molina, Y. (2012) *Estudio exploratorio sobre las figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales*. INFEIES - RM.