

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDAD DESDE LAS ÁREAS ESCOLAR, COMUNITARIA E
INSTITUCIONAL DEL DISPOSITIVO DE LA INFANCIA

MARÍA VICTORIA ARANCIBIA FRONTUTO

JAIME ALBERTO SAAVEDRA TAPIA

2017

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDAD DESDE LAS ÁREAS ESCOLAR, COMUNITARIA E INSTITUCIONAL DEL DISPOSITIVO DE LA INFANCIA

Trabajo de titulación presentado en conformidad a los requisitos para obtener el título de
Psicólogo

Autores:

Lic. Ps. María Victoria Arancibia Frontuto.

Lic.Ps. Jaime Alberto Saavedra Tapia.

Profesor guía:

Nicolás Andrés Espina Bocic

JULIO 2017

AGRADECIMIENTOS

A Lorena Marchant y Boris Valdenegro por su apoyo y orientación; y a quienes colaboraron participando de los grupos de discusión y entrevistas.

Soy María, la profesora, la amante y aprendiz de la infancia; la sumisa; la mutiladora y automutilada; la desnuda; la víctima.

Soy Jaime, el educador social, el protector de los derechos de la infancia, el rebelde, el infiltrado y astuto; el que vigila y castiga; el soldado que se refugia en la trinchera de la infancia.

Resumen

El presente trabajo de tesis se sitúa desde la Psicología Social Comunitaria, abordando los procesos de construcción de alteridad en el dispositivo de la infancia desde sus ámbitos escolar, institucional y comunitario. A través de una investigación cualitativa y desde una perspectiva de Análisis Crítico del Discurso; se analizan los discursos pertenecientes actores de los tres ámbitos señalados, recogidos a través de dos grupos de discusión y siete entrevistas en profundidad – seis individuales y una grupal –; con el objetivo de reconocer los marcos de acción y las representaciones del otro que se dan en ellos acerca de la infancia y la población que la conforma. Los hallazgos dan cuenta de la presencia de procesos de producción de alteridad – con motivos específicos para cada ámbito – que guían la acción de los hablantes. En el ámbito educacional, el motivo es la sumisión, y el otro es visto como un inacabado, como un adulto en proceso; en el comunitario, la acción del yo y del otro para el hablante, es impulsada por el odio, dibujando la imagen del otro monstruoso e insurrecto. Finalmente, en el área institucional, el hablante es motivado por la autocomplacencia, viendo al otro como medio para su propio fin.

Palabras claves: Alteridad, dispositivo de la infancia, subjetivación.

Índice de Contenidos

Capítulo 1: Marco teórico.....	12
1. Psicología Social Comunitaria	12
2. Alteridad.....	15
2.1. Definición epistemológica.....	15
2.2. Definición socio-histórica.....	17
2.3. Los procesos actuales de construcción de alteridad.....	19
3. Dispositivo.....	21
3.1.El origen del término.....	23
3.2.Composición y niveles del dispositivo.....	27
3.3. El dispositivo de la infancia.....	31
3.3.1. Infancia y pobreza.....	34
3.3.2. Ámbitos particulares del dispositivo de la infancia.....	36
3.3.2.1. Ámbito Educativo.....	36
3.3.2.2. Ámbito Institucional.....	45
3.3.2.3. Ámbito Comunitario.....	52
Capítulo 2: Aspectos metodológicos.....	57
1. Interrogantes y objetivos	57
2. Planteamiento del tipo y características del estudio.....	58
3. Diseño metodológico.....	59
4. Ámbitos temáticos.....	61
5. Definición y características de la muestra.....	62
6. Instrumentos para la recolección de información.....	66
7. Criterios de cientificidad.....	69
8. Técnicas de análisis para el tratamiento de la información.....	70
9. Procedimientos.....	71
Capítulo 3: Presentación y análisis de los resultados.....	71
1. Tratamiento de los datos.....	71
2. Análisis de los corpus seleccionados.....	77
2.1. Ámbito institucional.....	78
2.1.1. Modos de representación.....	78
2.1.2. Marcos de acción.....	88
2.1.3. Ideología y contextualización.....	95
2.2.Ámbito educativo.....	104
2.2.1. Modos de representación.....	104
2.2.2. Marcos de acción.....	110
2.2.3. Ideología y contextualización.....	113
2.3.Ámbito comunitaria.....	116
2.3.1. Modos de representación.....	116
2.3.2. Marcos de acción.....	124
2.3.3. Ideología y contextualización.....	126

3. Resultados preliminares.....	130
3.1.Ámbito institucional.....	130
3.2. Ámbito educacional.....	132
3.3. Ámbito comunitario.....	133
Capítulo 4: Discusión de los resultados.....	135
Conclusiones.....	144
Anexos.....	156

Índice de Figuras y Tablas

Figura 1.1.....	28
Tabla 2.1.....	64
Tabla 2.2.....	64
Tabla 2.3.....	65
Tabla 2.4.....	65
Tabla 2.5.....	65
Tabla 2.6.....	66
Tabla 2.7.....	72
Figura 3.1.....	131
Figura 3.2.....	133
Figura 3.3.....	134
Figura 4.1.....	143

Introducción

El presente trabajo de tesis se sitúa desde la Psicología Social Comunitaria, abordando los procesos de construcción de alteridad que en el dispositivo de la infancia, en relación a sus ámbitos educacionales, institucionales y comunitarios.

La concepción de alteridad da cuenta de procesos subjetivadores inscritos en discursos y prácticas que delimitan la normatividad y la desviación, categorizando a grupos desde relaciones sociales de dominio (Cabruja, 1998). Como señala Gnecco (2008), la construcción de alteridad corresponden a procesos situados sociohistóricamente en la modernidad, en tensión dialéctica con los procesos de identidad (Valdenegro, 2016), por lo que los procesos de alteridad materializan las representaciones de lo Otro sobre mecanismos que facilitan la subordinación (Juliano, 1994). Gnecco (2008) señala al respecto, que esta construcción del Otro resulta ser una suerte de <<basurero del Yo>>, en tanto se configura un Otro monstruoso pero a la vez imprescindible para la configuración hegemónica del poder, por lo tanto, el énfasis está puesto en gestionar la diferencia y no en su erradicación (Valdenegro, 2016).

De esta manera la alteridad hace referencia a discursos que definen relaciones de poder, atravesadas por vinculaciones de dominio y de subordinación; desconociendo de esta manera el carácter histórico de las relaciones sociales y no contribuyendo a construir una concepción del Otro que lo valide como sujeto legítimo, portador de un saber, con historia y perspectiva.

Para abordar el tema de la construcción de alteridad es necesario definir los mecanismos que construyen dicho proceso, por lo cual resulta imprescindible abordar el concepto de dispositivo. Foucault (1984), llamó dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las

medidas jurídicas. En este mismo sentido Agamben (2011) resume el concepto de dispositivo

Foucaultiano en tres aspectos:

- Se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos.
- El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder.
- Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber.

Entendiendo los dispositivos como regímenes (re)productores de órdenes en el mundo, como señala Deleuze (1990), permite entenderlos como elementos de fuerza, portadores de una triple dimensión de saber, poder y subjetividad.

De esta manera la construcción de procesos alteridad desde la noción de dispositivo como red articuladora de sentido (Valdenegro, 2016), construye al Otro en distintos espacios de su existencia (medios de comunicación, ámbito jurídico, espacios comunitarios, etc.) y en el cual el Estado despliega políticas públicas, planes y programas de intervención; define en su estructura orgánica y metodológica a las instituciones encargadas de su ejecución y define los espacios para su intervención. Así entendido, la política pública y las instituciones hacia las infancias se constituyen en espacios sociales de construcción de alteridad, sustentados desde saberes y prácticas en torno a la producción de la diferencia (Cabruja, 1998).

Desde esta perspectiva cabe señalar que la Psicología Social Comunitaria permite la visibilización de esta tensión de modo privilegiado, aportando un horizonte crítico y de transformación social desde la promoción de procesos dialógicos entre actores y sus marcos interpretativos (Alfaro, 2013).

El presente trabajo de tesis, se inserta dentro del dispositivo de la infancia, atendiendo a que ésta no se refiere a un individuo en particular, sino que a una construcción histórica y que por tanto, emerge también en un momento estratégico con el fin de organizar la vida de niños y niñas y encarar su desarrollo. Sin embargo, bajo esta necesidad aparentemente inofensiva, se articulan relaciones de poder y mecanismos, discursos y tecnologías a su servicio, que irán determinando la conducta de los individuos, sometiéndolos a ciertos fines o relaciones de dominación (Foucault, 1990; en Bertoloni, 2010). A su vez, la complejidad del dispositivo de la infancia, se abordarán específicamente las áreas educacional, institucional y comunitaria de este dispositivo, para indagar en ellas los procesos de producción de alteridad.

Por lo anteriormente señalado, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo operan los procesos de construcción de alteridad en los ámbitos escolares, institucionales y comunitarios del dispositivo de la infancia? Para ello, se pretende reconocer, en los ámbitos escolar, institucional y comunitario del dispositivo educativo, los Marcos de acción y las Representaciones del otro en los procesos de construcción de alteridad hacia la infancia.

Capítulo 1

Marco Teórico

A través de este apartado, se despliegan los aspectos teóricos fundamentales que guiarán el desarrollo y los alcances de la presente investigación. Para ello, en una primera parte, se elabora el concepto Psicología Comunitaria, entendiéndose ésta como el marco disciplinar en el que se sitúa este trabajo. Posteriormente, se desarrolla la noción de alteridad que constituye el fenómeno social a indagar para posteriormente, abordar el concepto de dispositivo como el contexto desde el cual se observará la posible construcción de alteridad de la población. Este último elemento, será a su vez, desagregado en los ámbitos: educacional, institucional y comunitario; como aquellos que probablemente atravesen al sujeto en su construcción como tal.

1. Psicología Social Comunitaria

Hace apenas 51 años fue celebrada la Conferencia de Psicología comunitaria en Swampscott Boston (“Conference on the Education of Psychologists for Community Mental Health”) hito inaugural de lo que se llamó una subdisciplina de la psicología, que como señala Puga (2012) nace en íntima relación con la Psicología Clínica, lo que explica también la orientación que continúa teniendo hasta la actualidad en EEUU, asociada principalmente a funciones de asistencia y protección social, especialmente en el área de la salud. En décadas posteriores, renace en América Latina, con vínculos cercanos con la Psicología Social y otras ciencias sociales, lo que explica, en parte, su denominación local – Psicología Social Comunitaria – y la orientación que toma en esta zona geográfica, relacionada, principalmente, con el cambio social y la promoción y consecución de la liberación de las comunidades oprimidas, a través de generación de procesos de autogestión y lucha contra la marginación y la pobreza (Montenegro, 2004).

El presente trabajo se situará desde la estructura teórica y metodológica de la psicología social que se ha desarrollado en América Latina distinguida por su inclinación hacia la crítica y su práctica. En este sentido Montero (2004) plantea que los principios de la psicología social comunitaria se encuentran contenidos en lo que denomina el paradigma de la construcción y transformación crítica. Este paradigma se estructura en torno a cinco productos: ontológico, que reconoce el carácter productor de conocimiento de los miembros de la comunidad; epistemológico que plantea la construcción social del conocimiento; metodológico que fomenta formas de intervención participativas, una ética de la relación centrada en el bien común y política orientada a la liberación.

Junto con Montero acuden otros referentes teóricos a contribuir y a dar cuerpo a una forma de pensar la disciplina desde las concepciones y practicas latinoamericanas, La Pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1979), la investigación-acción de Orlando Fals Borda (1959) junto con Psicología social de la liberación de Martin Baró (1986), vienen a dar sustento teórico – práctico a la realidad social y política de los diversos países latinoamericanos que comparten características significativas y desde el cual se intenta desarrollar modelos teóricos propios.

En este último sentido, Maritza Montero destaca el aporte epistemológico de lo planteado por Dussel que propone una modificación de la totalidad dialéctica hegeliana y marxista, que se reduce a 3 elementos básicos: tesis, antítesis y síntesis, en la cual lo distinto, lo desconocido, pero existente, no tiene cabida. Razón por la cual la dialéctica hegeliana debe expandirse, ensancharse, para que el Otro desconocido pueda entrar en esa totalidad (Montero, 2008).

A partir de lo anterior, Dussel y Moreno (1993) plantean los conceptos de episteme de la relación y episteme de la otredad, en la cual la primera implica la apertura hacia un otro, un nuevo elemento desconocido, no pensado, no imaginado, pero con el cual vamos a encontrarnos,

que es totalmente diferente, que tiene ideas, que tiene conocimientos distintos, que tiene preguntas o algún problema que va a influir en esa totalidad, abrir la totalidad, expandir la totalidad al Otro. Así mismo la episteme de la otredad reconoce el pensamiento de un Otro cuya presencia no es reconocida en esa totalidad, supone el carácter activo de las personas (Montero 2008).

Desde esta matriz epistemológica, la psicología comunitaria se propone entender e influir, desde y con las comunidades en situación de desventaja económica y social, en contextos, condiciones y procesos psicosociales vinculados con su calidad de vida, para que adquieran o refuercen competencias que faciliten la consecución de recursos necesarios para ejercer su ciudadanía en condiciones de justicia y equidad (Wiesenfeld, 2011).

Como una de las cuestiones relevantes en que la psicología comunitaria impacta de manera trascendente, es en la permanente discusión de su objeto e investigación y acción: la comunidad. Los límites de esta definición están dados por los momentos históricos en que se han planteado, no obstante lo anterior, para efectos de este trabajo la referencia teórica del concepto de comunidad será el planteado por Mariane Krause (2001) el cual señala que este concepto debe tener tres elementos imprescindibles: pertenencia, interrelación, y cultura común; el primero de ellos hace referencia a “sentirse parte” “perteneciente a”, “identificado con”; en tanto la interrelación se vincula con la existencia de contacto o comunicación (aunque sea virtual) entre sus miembros y mutua influencia y finalmente la cultura común que es la existencia de significados compartidos (Krause, 1999). Esta definición de comunidad ya no considera el territorio como elemento fundamental.

Otras de las consideraciones teóricas estimadas para el presente trabajo es la relación entre psicología comunitaria y políticas sociales entendiendo que estas no solo actúan como telón de fondo, también define el dispositivo y sus ámbitos implicados en el presente trabajo. El

vínculo entre políticas sociales y psicología comunitaria aparece en la literatura sobre la disciplina como una dimensión relevante desde su origen, enlazada con el objeto y propósito de su intervención (Alfaro, 2013), por lo que las políticas sociales son una construcción social en la que los espacios de negociación – técnica , teórica, ideológica y política – son cruciales y en el que la psicología comunitaria y sus actores, tienen un campo por explorar y en el que participar (Alfaro, 2013).

Considerando estos elementos que nos aporta la psicología comunitaria y que contribuyen desarrollar perspectivas desnaturalizadoras de los procesos sociales, históricos y culturales desde dimensiones conceptuales, ético- políticas y disciplinares (Valdenegro,2016). En lo conceptual, la psicología comunitaria facilita la comprensión intersubjetiva, desde una perspectiva crítica de las relaciones sociales (Montero, 2011; Piper, 2002). A nivel ético-político, devela las tensiones en las políticas sociales cuestionando las perspectivas estigmatizadoras (Llobet, 2010; Olmos, 2012). A nivel disciplinar, permite definir la intervención desde un carácter situado (Montenegro y Pujol, 2003) cuestión que propone formas de identificar y actuar sobre ‘problemas sociales’ sin caer en totalizaciones realistas o relativistas.

2. Alteridad

A continuación, se presenta el desarrollo del fenómeno social a observar en esta investigación. Para ello, se aborda inicialmente aspectos relacionados con la definición de alteridad, para luego profundizar en los aspectos que caracterizan la construcción de alteridad en la actualidad.

2.1. Definición epistemológica.

Como alteridad se entiende la condición o estado de ser otro o de ser diferente, es un concepto que procede del latín “alteritas”, que significa “otro”. Eduardo Sousa citado en Córdoba & Vélez-De La Calle (2016), lo define como: “el principio filosófico de alternar o cambiar la

propia perspectiva por la de otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible”. El término se aplica al descubrimiento que el yo hace del otro, lo cual tiene dos implicancias, por una parte hace surgir una amplia gama de imágenes del otro, y por otra, también surgen múltiples visones del yo (González, 2007). Por lo tanto una persona a través de la interacción con el otro, puede conocer aspectos de éste que antes no sabía, creando imágenes e ideas sobre el otro que antes se desconocían y pudiendo de esta manera llegar al reconocimiento de aquél. En este sentido, la alteridad implica que un individuo sea capaz de ponerse en el lugar del otro, lo cual posibilita que pueda establecer relaciones con el otro basadas en el diálogo y la conciencia y valoración de las diferencias existentes (Dussel, 1995).

Etchebehere (en Córdoba & Vélez-De La Calle, 2016; p.5), plantea la existencia de dos paradigmas para comprender la relación epistémica entre el yo y el otro, a los cuales denomina: el Paradigma del Alter Ego y el Paradigma del Alter Tú. El autor plantea: “En el Paradigma del Alter Ego, el otro (la otra persona) es visto como otro yo, es decir, como la proyección de mis propios pensamientos, anhelos y deseos en el otro, y en donde los puntos de vista diferentes que el otro pueda tener pasan desapercibidos o son ignorados por el yo”.

En este mismo sentido Jaramillo & Aguirre (en Córdoba & Vélez-De La Calle, 2016; p.6), señalan que: “el yo que se encuentra con el otro, lo re-presenta de acuerdo con sus imágenes previas, lo comprende basado en situaciones anteriormente vividas y lo adecúa a lo conocido, haciendo que el yo y el otro queden confinados en un sistema cerrado, donde la alteridad se anula y todo queda reducido al mí mismo”.

Por otro lado, con respecto al Paradigma del Alter Tú como lo señala Etchebehere (en Córdoba & Vélez-De La Calle, 2016; p.5): “el otro ya no es un no-ser, imagen de imperfección,

sino que es un tú, y el conocimiento y la verdad no se alcanzan huyendo del otro, en un plano ideal metafísico, sino en el encuentro con el otro en este mundo”.

Para Lévinas (2001), el Otro representa la presencia de un ser que no entra en la esfera del Mismo, el Otro responde a aquello que no soy yo, a aquello que es anterior a mí y, gracias a lo cual yo soy quien soy. La autonomía del yo, su principio de individualidad es de algún modo consecuente y también posterior a la configuración del otro. La cercanía hacia el otro no es para conocerlo, por tanto no es una relación cognoscitiva, sino una relación de tipo meramente ético, en el sentido de que el Otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija. Por tanto, no podemos guardar distancia con el otro (Navarro, 2008).

Para Enrique Dussel (1995), la alteridad es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del otro como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara-a-cara con el otro. Así, según Dussel, para constituir una individualidad es necesario, primero, la existencia de un colectivo, pues el yo existe a partir del otro y de la visión de este. El otro permite que el yo pueda comprender el mundo a partir de una mirada diferente en relación con la propia.

2.2 Definición socio- histórica.

A través de la historia el concepto de alteridad se ha ido modificando, abarcando distintas áreas de influencia en la medida de la configuración de distintos contextos socios culturales. Como heurística científica es multidisciplinar, desarrollándose desde campos como la antropología, la psicología social, la sociología, la lingüística y la educación (Valdenegro, 2015). En la actualidad el concepto ha sido abordado por diferentes autores latinoamericanos los cuales señalan que el concepto corresponde a procesos situados socio históricamente en la modernidad (Gnecco, 2008) y da cuenta de procesos subjetivadores inscritos en discursos y prácticas que

delimitan la normatividad y la desviación, categorizando a grupos desde relaciones sociales de dominio (Cabruja, 1998); desde una perspectiva crítica, los procesos de alteridad cristalizan las representaciones de lo otro sobre distinciones que facilitan la subordinación (Juliano, 1994).

Gnecco (2008) señala que se ha producido un desdibujamiento de la alteridad por los movimientos diaspóricos, que no es otra cosa que la dispersión de grupos étnicos o religiosos que han abandonado su lugar de procedencia originaria y que se encuentran repartidos por el mundo, interfiriendo y definiendo distintas esferas constitutivas de los Estados Nacionales, lo que ha desatado nuevas definiciones del yo y el otro lo que suponen nuevos ordenamientos sociales.

Lo anterior, resalta el doble juego de la modernidad, en orden a la necesidad de consolidar la figura del Otro monstruoso pero a la vez necesario, centrando el accionar en la administración de la diferencia antes que en su erradicación (Valdenegro, 2015).

Para profundizar en lo anterior es necesario abordar el concepto de historicidad, para el cual Michel-Rolph Trouillot (en Gnecco, 2008; p.2), diferenció dos niveles, uno referido a la ‘materialidad del proceso socio-histórico’ y otro a ‘las narrativas’ señalando que: “el proceso sólo es proceso porque existe la narrativa y ésta sólo tiene relevancia porque existe el proceso”. La ruptura epistemológica entre verdad (el proceso) y ficción (la narrativa) trae como consecuencia que el valor otorgado por los actores sociales a unas narrativas siempre es a expensas de otras.

Estos argumentos también explican las representaciones de la alteridad en la modernidad. Como explica Gnecco (2008), éstas representan la realidad tanto como la crean, en este sentido la relación entre el yo y el otro, entre mismidad y alteridad por una parte construye un yo ejemplar que atrae y otro que es atraído y por otra, las características negativas del otro son esencialmente poderosas y por lo tanto potencialmente liberadoras, porque amenazan la fragilidad y el temor generalizado del yo, que teme la cercanía del otro, su contagio. El otro tiene el poder de amenazar

al yo, mucho más fuerte y temido que el poder que tiene el yo para someter al otro, para recalcar lo anterior Gnecco enfatiza que: “Para contrarrestar ese miedo, más que para someter, el yo despliega una violencia generalizada sobre el otro” (Gnecco, 2008; p.9).

2.3. Los procesos actuales de construcción de Alteridad

El aparato biopolítico de la modernidad impone hegemonicamente ser como “yo”. El proceso civilizador, modernizador y desarrollista es un proceso de atracción y es, en este sentido, un proyecto moral (Foucault, 1985). De esta manera la alteridad es un dispositivo de control social de y desde la mismidad; el otro es una categoría política que el orden de la modernidad necesita para controlarse a sí mismo, las construcciones del yo y el otro no son inocentes de poder. En este sentido la relación jerárquica entre el yo y el otro se expresa en lo que Gnecco, (2008, p.5) señala: “El yo es el lugar y origen de la enunciación del otro; el yo es el intérprete y el otro el interpretado”.

La regulación de la vida social desarrollada de distintas maneras y por distintas instituciones ha tenido como eje articulador el establecimiento de una normalidad codificada por la moral y/o por lo legal. La frontera de lo normal está definido por lo que no es normal. El otro y el yo son resultado de un intercambio relacional que es constitutivo y fundante de la vida social, por lo tanto identidad y alteridad son dos caras de la misma moneda. La alteridad no puede entenderse por fuera de un marco relacional, por eso el discurso sobre el otro es inseparable de los proyectos de construcción de identidad (Cabruja, 1998).

La alteridad adquiere una significación más precisa cuando su construcción ocurre en el marco de procesos de dominación. La alteridad se construye a través de la enunciación globalizante que crea, simultáneamente, lo que es global y lo que es local. Esta es una empresa moral: lo global es el deber ser y lo local lo que debe ser domesticado, extirpado, anexo, marginado. La construcción de la alteridad ha generado conflicto porque la definición del otro en

el proyecto moderno ha comportado su categorización como sujeto dominado, como sujeto cuya suerte se decide en una moralidad externa, cuyo pasado, presente y futuro están determinados y dictados por otros (Córdoba & Vélez-De La Calle, 2016).

A la luz de estas cuestiones, se vuelca la mirada sobre el proceso de conquista y colonización de Latinoamérica develando a la colonialidad del ser y del saber cómo un proceso por el cual se construyó y consolidó una forma de pensamiento hegemónico que se universalizó en las sociedades coloniales y que reproduce en las sociedades poscoloniales los valores y creencias de la Modernidad occidental. Estos valores y creencias son parte de la cosmovisión moderna que clasificó a los sujetos colonizados como alteridades del colonizador, alteridades silenciadas desde y por los discursos hegemónicos del poder-saber de la Modernidad (Gómez-Quintero, 2010).

Este aspecto que pone al margen lo distinto, entra en pugna con los actuales procesos de globalización, rebalsando el paisaje de la modernidad que se dibuja entre el bien y el mal; propicia la fractura de lógicas binarias que buscan heterogeneidad como modo de operacionalizar procesos de individuación (Soria, 2012).

Se van configurando así, distintas figuras de exclusión en torno a dispositivos específicos, en el plano de la sexualidad se da por natural que la moral sexual descansa en el sobre entendido que la pulsión sexual solo se dirige a personas del sexo opuesto lo que impregna a los sistemas educativos con un carácter heteronormativo (Muñoz, 1996); los fenómenos migratorios que se instalan en los procesos de globalización y creciente urbanización que caracterizan el siglo XXI, está llevando a una nueva era de las migraciones en que la movilidad y la libertad de movimientos se garantiza casi exclusivamente para el blanco europeo (Rea, 2006; Olmos, 2012); o como lo señala Juliano (1994) los contenidos jurídico- culturales propician la segregación social, diseñando una base legal para ello; en tanto los dispositivos educativos contienen

discursos disciplinarios (del desarrollo, del aprendizaje, de los métodos pedagógicos, de la psicología, etc.) generados alrededor de los elementos intervinientes en el proceso de educación, como las prácticas institucionales y microrrelacionales de las interacciones directas en el aula, las que legitima prácticas de dominación y exclusión (Cabruja, 1998). También emerge en la espacialidad urbana cuyo diseño responde al modelo de varón, urbano, estudiante universitario, profesional joven, el cual, siendo una minoría, es poseedor del discurso dominante de la modernidad, el discurso del yo, mientras la mayoría de los habitantes del espacio urbano son invisibilizados, esta alteridad de lo urbano define la recreación de los vínculos comunitarios (Rabello, 2006). Como telón de fondo, Silverstone (2004) señala que hoy existe una mayor intensificación de la cultura mediática a través del crecimiento global de Internet y de un mundo interactivo, lo que asienta el discurso hegemónico. En este mismo sentido, Álvarez (2012) señala que los medios de comunicación de masas vehiculan discursos hegemónicos fomentando la construcción del otro peligroso desde la carga valorativa adjudicada. Se legitima así el lugar del nosotros hegemónico desde la construcción deshistorizada de la relación entre mismidad y alteridad. Sobre esta producción de alteridad, operan dispositivos de intervención social erigidos como espacios sociales de señalización de lo divergente (Valdenegro, 2016).

3. Dispositivos

Los dispositivos son el espacio en los cuales se origina y sucede el proceso de construcción de alteridad (Valdenegro, 2015). Desde ahí, su relevancia de incluirlo cuando se habla de dicho fenómeno.

En el presente apartado, se comenzará dando una definición general del concepto desde la perspectiva de Foucault y otros posteriores que, desde los planteamientos de este teórico social, contribuyen al desarrollo del concepto, principalmente, Deleuze y Agamben. En seguida, se indaga en el origen del término para luego, adentrarse con mayor profundidad en su definición y

composición. Finalmente, se hace referencia al dispositivo de la infancia como aquel que concentra la atención en la presente investigación, para luego analizar alguno de sus ámbitos específicos que podrían estar implicados en una posible construcción de alteridad en la población sobre la que gira la presente investigación: educacional; institucional y comunitario.

Agamben (2011) en su artículo *¿Qué es un dispositivo?*, se refiere a éste como una red y a la naturaleza de la misma; a una formación que articula un conjunto heterogéneo de elementos dentro de los que se hallan los discursos, las instituciones, las edificaciones, las decisiones, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones científicas y morales. Forman parte de esta red no sólo lo dicho y visible, sino que también lo silenciado y lo oculto.

En esta red de relaciones, está implicada una forma específica de ejercicio del poder y de construcción del saber que, a su vez, decretan el campo de posibilidades en cuanto a emergencia de determinados efectos en la verdad y realidad (García, 2011). Bajo esta vinculación del poder-saber que sucede a través de los dispositivos, éstos inscriben en los cuerpos “reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos de orden general que orientan prácticas singulares: conducen-conductas dentro de un campo limitado pero inconmensurable de posibilidades” (García, 2011, p.6).

En coherencia a lo planteado por Foucault, Agamben (2011) destaca dentro de la noción de dispositivo, que éste sería una formación que, en un espacio y tiempo histórico determinado, surge para responder a una urgencia, lo que daría cuenta de la naturaleza estratégica dominante de cada uno de ellos. Desde ahí, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condiciona. “Esto es el dispositivo: estrategia de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos” (Foucault en Agamben, 2011, p. 250).

A partir de lo expresado hasta esta parte, es posible resumir brevemente el concepto de dispositivo en tres puntos principales: 1) Como un conjunto heterogéneo de elementos discursivos y no discursivos dispuestos en red; 2) Cada dispositivo tiene siempre una función estratégica específica que se inscribe en una relación de poder; 3) El dispositivo sería el resultado entonces, del entrecruzamiento de relaciones de poder y de saber (Agamben, 2011).

El mismo autor, refiere que Foucault, finalmente, denominó dispositivo a todo aquello que tiene la capacidad de capturar, orientar, modelar y controlar las opiniones y los discursos de los seres vivos, siendo quizás el más antiguo, el lenguaje mismo.

3.1. El origen del término

Tal como se señaló previamente, el dispositivo como red de relaciones de saber-poder existe situado históricamente y surge como respuesta a una urgencia, convirtiéndose en un acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder (García, 2011). Sin embargo, interesa en este apartado, profundizar no en las condiciones de aparición de un dispositivo específico, si no que en el origen mismo del término.

Moro (2003), analiza el concepto de dispositivo de Foucault desde su importancia en las ciencias sociales. En su trabajo, el autor expone que a mediados de los años sesenta, la preocupación fundamental de Foucault giraba en torno a la interrogante ¿qué es el saber? Para dar respuesta a ello, el filósofo inicia un trabajo con varios conceptos que lo llevarán inicialmente al término de “épistémè”, llegando más adelante, al de dispositivo. Así, Moro identifica la “épistémè” como el término embrionario que luego será reemplazado por Foucault por el de dispositivo; donde el primero alude principalmente al saber, mientras que el segundo incluye nociones relacionadas con el poder y la subjetivación.

Foucault construye su concepto de “épistémè” sobre dos ideas distintas pero complementarias: lo previo y la región intermedia. La primera de ellas, se refiere a un campo de

posibilidades que se define a partir de un entramado de relaciones (Moro, 2003). Foucault en la *Arqueología del Saber* (1970), se refiere a lo “préalable” – lo previo – como: “Se trata de los elementos que deben haber sido formados por una práctica discursiva para que eventualmente un discurso científico se constituya, especificado no solamente por su forma y por su rigor, sino también por los objetos con los cuales tiene relación, los tipos de enunciación que pone en juego, los conceptos que manipula y las estrategias que utiliza” (Foucault, 1970, p.237).

En cuanto a la región intermedia, Foucault la define como el espacio que se extiende a partir de dos polos incluidos en ella. Uno de ellos, estaría dado por los códigos fundamentales de una cultura que determinan para cada humano, los órdenes empíricos a los que habrá de enfrentarse – lenguaje, esquemas perceptivos, jerarquías, etc. -; sería entonces aquellos elementos culturales que determinan un orden particular. El otro extremo, estaría constituido por el aparato reflexivo que explica la existencia de dicho orden y las leyes que lo dominan, específicamente, las ciencias y la filosofía. Esta región sería lo que se denomina como saber (Moro, 2003).

A partir de lo previo y la región intermedia, se constituiría la “épistémè” foucaultiana. Foucault (1970) señalaría entonces que en una cultura y tiempo determinado, existiría siempre sólo una “épistémè” que definiría las condiciones de posibilidad de todo saber.

A mediados de los setenta, Foucault reemplazará este concepto por el dispositivo, que aun cuando este último es más amplio, poseerían dos similitudes fundamentales. Por una parte, ambos refieren a un espacio topológico, definido tanto por la posición y la función de los elementos que la constituyen. En el caso del dispositivo, un ejemplo que ilustra lo anterior es el de << dispositivo pedagógico >>, donde sus elementos – p.e. profesor y alumno – adquieren significado por la posición que utilizan en un determinado espacio, por la función que cumplen y el tipo de relación que sostienen entre ellos. La otra semejanza que presentan ambos conceptos

en cuestión, se remite a la multiplicidad a la que hacen referencia, donde la “épistémè” se relacionaría con una pluralidad de elementos relativos al saber; mientras que el dispositivo, a un conjunto de elementos que constituyen una red en un espacio determinado, pero que se relacionarían no sólo con el saber, sino que también con el poder y la subjetivación (Moro, 2003).

En las obras *Vigilar y Castigar* (1975) y *La historia de la sexualidad* (1976) de Foucault, el término de dispositivo resulta fundamental en el desarrollo que irá teniendo el mismo. En la primera de ellas, el filósofo analiza el funcionamiento del poder y comienza a hablar del dispositivo disciplinario como el propio de la contemporaneidad. Éste, se organizaría como un poder múltiple que utilizando variadas técnicas, se extendería por todo el tejido social como retícula (Moro, 2003). Se articularían en él, una serie de instrumentos destinados a la vigilancia, el castigo y el examen; donde el poder ahora oculto, actuaría sobre los sujetos vigilándolos y conjurando sobre ellos una sanción normalizadora.

Tal como se señaló previamente, el término de dispositivo introduciría dos nuevas dimensiones si se le compara con el de “épistémè”, referidas al poder y al proceso de subjetivación (Deleuze, 1990); pues ya no sólo se hace referencia a las condiciones de posibilidad de existencia del saber, sino que además, se añadirían formas específicas de ejercicio del poder a través de la relación entre una multiplicidad de elementos que constituyen un dispositivo, el que a su vez, participaría activamente en la producción de modos de subjetivación que se traduce en la construcción de sujetos subyugados a un determinado régimen de verdad.

Para el filósofo italiano Giorgio Agamben, será otro el concepto previo que Foucault utiliza en su obra y que será luego reemplazado por el de dispositivo, resultando interesante su incorporación, puesto que invita al análisis del término desde otra óptica. Para Agamben (2011) es la <<positividad>> el concepto que antecede al de dispositivo en la obra de Foucault y que

aparece ya en *La arqueología del saber*. Este término es acuñado por Hegel para referirse al elemento histórico que trae consigo un conjunto de reglas, de ritos e instituciones que son impuestas a los individuos por un poder exterior, pero que se encuentran interiorizadas en el sistema de creencias y sentimientos. Foucault, se centraría también entonces, en la relación entre dicho elemento histórico y los individuos como seres vivos, proponiéndose investigar los modos por los cuales las positividades actúan al interiores de las relaciones en los mecanismos y juegos de poder.

La positividad, destaca Agamben (2011) tendría su origen en la religión positiva o histórica, que se distingue de la religión natural que posee relación con el vínculo inmediato de la razón humana con lo divino. La positiva, en cambio, a partir de lo planteado por Hegel, sería aquella que imprime por obligación en el alma determinados sentimientos, como resultado de un mandato y la obediencia al mismo. Así, se opondría la naturaleza y la positividad; la libertad y el mandato; la razón y la historia.

Bajo esta propuesta de Agamben, los dispositivos tendrían semejanzas con la religión, como elementos que escinden al individuo. La religión por su parte, le quita al individuo elementos propios de su naturaleza, para llevarlo a un plano de lo sagrado; donde aquello deja de pertenecerle, porque es ahora propiedad de los dioses. Esta separación, es llevada a cabo a través del rito del sacrificio y puede ser devuelta al uso común, a través de la profanación que actuaría como contradispositivo, pero que es, a su vez, sancionada desde el plano religioso.

Para Agamben (2011), los dispositivos del capitalismo y de las figuras modernas del poder, actuarían también a través de la separación; pero a diferencia de la religión, la profanación resultaría particularmente difícil; pues la producción de subjetividad que generan es inseparable de la acción plurisecular del dispositivo. Sin embargo, el autor advierte la urgencia de la profanación de los actuales dispositivos, siendo necesario para ello, intervenir en los procesos de

subjetivación y en los propios dispositivos para traer al “ingobernable” como el punto origen de toda política, con el fin de revertir la catástrofe que, de lo contrario, se avecina como resultado de uno de los grandes giros hacia la nada de maquinaria gubernamental.

3.2. Composición y niveles del dispositivo

Como ya se ha dicho previamente, el dispositivo de Foucault, se refiere a un conjunto de prácticas y mecanismos, discursivos y no discursivos, jurídicos, técnicos, militares, etc.; que tienen por objetivo, enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato (Agamben, 2011). El dispositivo no sería cada uno de estos elementos de manera aislada, sino que es la red que puede establecerse entre ellos, en tanto lo dicho como lo no dicho; y la naturaleza misma de esta red (García, 2011).

Dallorso (2012,) señala cómo esta red constituye relaciones de saber-poder; puesto que siguiendo a García (2011), el origen y mantención de un determinado dispositivo tendría ciertos efectos - y no otros - que garantizan su existencia. Así, permite lograr un objetivo político, donde el juego de poder implicado dispone y necesita un orden específico para funcionar; y a su vez requiere para ello, un conjunto de saberes que describen, legitimen y aseguren la autoridad de ese poder para que su funcionamiento sea uno y no otro. Bajo esta lógica, el conjunto de relaciones que definen un dispositivo, implican una forma determinada de poder y configuración de saber que posibilita la existencia de ciertos efectos de realidad y verdad.

Con el fin de esclarecer la composición del dispositivo, como retícula de relaciones entre una heterogeneidad de elementos, Moro (2003) propone la siguiente representación gráfica del concepto (Figura 1.1):

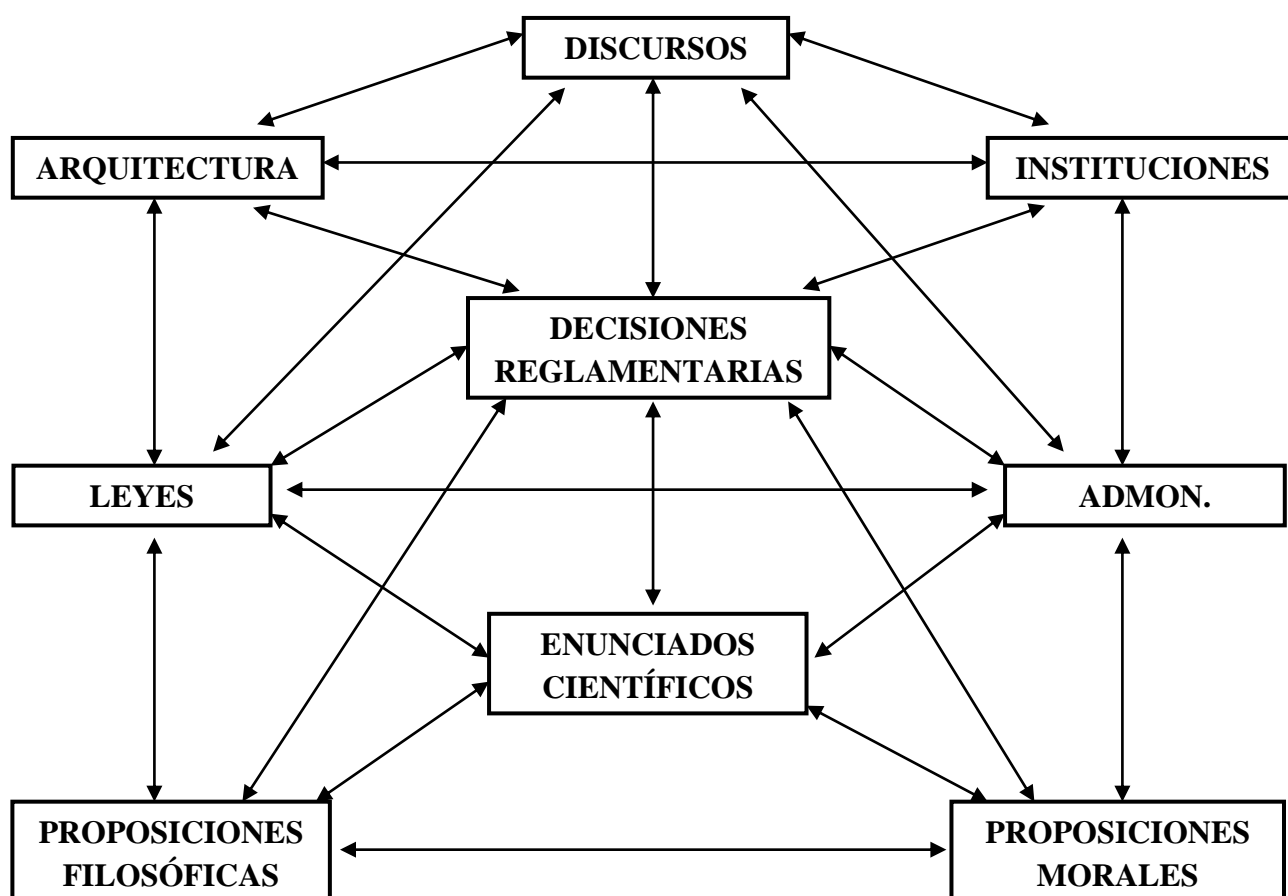


Figura 1.1: Descripción gráfica de dispositivo según Moro (2003).

La disposición de estos elementos en el entramado no sería estática ni permanente, más bien se comportarían como un juego de cambios de posición, de modificación de funciones, que puede ser variada (Moro, 2003). El juego de fuerzas implicado en esta formación, sería una especie de estrategias relacionales que soportan unos tipos de saberes y que a su vez, son soportadas por los mismos.

Para referirse a la composición de un dispositivo, Deleuze (1990) utiliza la imagen de las líneas, puesto que entiende el concepto como un conjunto multilineal – una madeja -. Atendiendo a dicha metáfora, el autor distingue cuatro líneas principales que componen un dispositivo:

- Líneas de visibilidad: Constituyen la primera función del concepto, referida a la descripción de una arquitectura de verdad, donde visibiliza ciertas partes, dejando otras en la penumbra.
- Líneas de enunciación: Apuntan a la función del dispositivo de hacer hablar a través de un régimen de enunciación específico. Son las que determinan el dominio de lo posible de decir y por tanto, determinan también aquello no posible de enunciar.
- Líneas de fuerza: Se refieren a la dimensión del poder. Estas líneas se producen en toda la relación al interior del dispositivo y lo recorren en su totalidad, atravesando cada uno de los lugares que lo componen.
- Líneas de subjetivación: Son las que aluden al individuo, describiendo y determinando las condiciones necesarias para la producción de un determinado sujeto. Sujeto que al ser generado, queda automáticamente subyugado a un régimen particular de verdad.

Las dos primeras líneas estarían presentes también en el concepto de “épistémè” trabajado por Foucault, remitiéndose principalmente, al saber. Para Deleuze (1990), la noción de dispositivo añadiría las dos dimensiones siguientes –líneas de fuerza y de subjetivación -, las que se refieren al poder y a la producción de sujetos/objetos.

Atendiendo a las características de la presente investigación, las líneas de subjetivación son las que adquieren mayor relevancia, dada la relación que sostienen con el concepto de alteridad. Es por eso, que se hará referencia a ellas con mayor detalle. Al respecto, Agamben (2011) refiere que la actual fase de desarrollo extremo del capitalismo podría definirse como una gigantesca acumulación y proliferación de dispositivos; donde pareciera que no existe ningún instante en que la vida de los individuos no sea moldeada, contaminada o controlada por un dispositivo. Así, un mismo individuo puede ser objeto de múltiples procesos de subjetivación.

En correspondencia a lo anterior, Agamben señala que por un lado existirían los individuos y por el otro los dispositivos. De la relación cuerpo a cuerpo entre individuo y los dispositivos, resultaría el sujeto; donde este último adopta una identidad y con ello, queda subyugado a un poder externo. El dispositivo por tanto, incluiría procesos de subjetivación, donde el individuo asume cierta identidad, pero a la vez, suceden procesos de desubjetivación que implican, para la creación de un sujeto, la negación de otro que significa como “distinto” a él.

El dispositivo como productor de subjetividad sería un régimen social productor de sujetos-sujetados a un determinado orden del discurso que a su vez, sostiene un régimen de verdad. Para ello, no opera como un objeto que reproduce siempre el mismo mecanismo y obtiene un resultado idéntico. Al contrario, está constantemente reconfigurándose a sí mismo, como si tuviera una especie de inteligencia artificial que le permite, en cada momento histórico - , producir distintos tipos de subjetividades – el noble, el excluido, el pobre, el especialista, etc. – (García, 2011). Por lo mismo, no todos los sujetos circulan por la totalidad de la red ni siguen todos el mismo camino, puesto que el dispositivo no le dice a cada momento lo específico que debe hacer; más bien se comporta inscribiendo en los cuerpos reglas, procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos que orientan prácticas singulares en un campo limitado de posibilidades variadas.

Bajo esta lógica, el dispositivo determina la vida de las personas. Para ello, Berten (en Moro, 2003) plantea la existencia de dos modalidades de dispositivos: Los sociales, políticos y económicos que, como fuerza externa, moldean y orientan al individuo, inculcándole un determinado saber y atribuyéndole un determinado poder; por otra parte, estarían los dispositivos que el individuo se aplica a sí mismo como resultado de los anteriores, estos serían psicológicos, morales y reflexivos, utilizados por el propio sujeto para formarse, conocerse y orientarse.

3.3 El dispositivo de la infancia

Sintetizando la noción de dispositivo hasta aquí desarrollada, es posible establecer que se entiende por éste, la red de elementos discursivos y no discursivos que tiene por objetivo enfrentar una urgencia con la intención de obtener determinados efectos (Agamben, 2011). Esta red, está atravesada por líneas de poder que se materializan y sostienen determinadas relaciones de saber-poder y que se traducen en regímenes de verdad y realidad (García, 2011). A su vez, actúan como productores de procesos de subjetivación que producen sujetos subyugados a estos márgenes de realidad y verdad, y por tanto, a un poder externo. Bajo la lógica descrita, los dispositivos determinan la vida de las personas a través de posibilidades variadas pero limitadas por los mismos.

Bertoloni (2010), señala que es posible analizar la infancia como dispositivo, atendiendo a que ésta no se refiere a un individuo en particular, sino que a una construcción histórica y que por tanto, emerge también en un momento estratégico con el fin de organizar la vida de niños y niñas y encarar su desarrollo. Sin embargo, bajo esta necesidad aparentemente inofensiva, se articulan relaciones de poder y mecanismos, discursos y tecnologías a su servicio, que irán determinando la conducta de los individuos, sometiéndolos a ciertos fines o relaciones de dominación (Foucault, 1990; en Bertoloni, 2010). Entender la infancia como dispositivo, permite entonces analizar lo dicho, lo omitido, lo visible e invisible respecto de este constructo histórico y que se traducen en prácticas de poder que impactan, de una u otra manera, a cada niño y niña en particular.

Respecto de la construcción de la noción de infancia, Amador (2009), refiere que ha sido el resultado de una serie de experiencias en las que los discursos y prácticas de los expertos se han impreso forzosamente sobre la mente y cuerpo de los niños y niñas en los últimos cuatro siglos de la historia occidental. Así, se han introducido progresivamente, discursos de

subordinación y dispositivos de intervención de la infancia, tales como los medicalizantes, psicologizantes, judiacilianzantes y educalizantes.

Bustelo (2012), en coherencia con la noción de dispositivo como red de relaciones de saber-poder, señala que la infancia no es sólo una construcción histórica, sino que también, una categoría relacional en la que se pone en juego el poder y donde la asimetría es evidente. Así, la infancia es situada naturalizada y permanentemente, en una relación de dependencia y subordinación, donde niños y niñas son atravesados por dispositivos jurídicos y culturales que los definen y tratan desde su “pequeñez” e imposibilidad política, social y cultural de ostentar el poder. El autor añade, que el “telos” de la infancia sería la adultez; así, el dispositivo actuaría conformando este cuerpo moldeable y una subjetividad controlada para asegurar la transmisión y reproducción del orden adulto, que a su vez, la oprime con naturalidad. La adultez actuaría entonces, como categoría antagónica a la infancia, pero siendo a su vez, el exterior constitutivo de la misma; donde la relación adultez-infancia, sostiene y legitima un proceso de dominación en el que ésta actúa como receptor pasivo sin voz, donde todos – adultos – hablan por ellos y creen saber qué es lo que les conviene; facilitando la mantención del statu quo.

Antes de profundizar en los ámbitos del dispositivo infancia en particular, es útil referirse a los enfoques hegemónicos con los que se suele abordar a los niños y niñas entendidos como los sujetos principales que se producen a partir del despliegue de este dispositivo. Esto permitiría a su vez, introducirse entonces en las características que suelen tener los discursos y mecanismos que se dirigen hacia ellos y que por tanto, también los construyen.

Bustelo (2007), refiere que son dos los enfoques que predominan cuando se habla, reflexiona e interviene en torno a la infancia. El primero de ellos, está basado en la compasión, donde se apela a la imagen de los niños y niñas, como seres indefensos y que por ende, el adulto debe entregarse a su causa. Esta visión, suele ser frecuente en medios de comunicación masiva,

donde los niños oprimidos resultan la presa favorita a exponer. A su vez, suele estar asociada a espacios publicitarios que buscan sensibilizar a la población con la intención de poner en marcha la caridad de los adultos. Sin embargo, la gran falencia de este enfoque, es que apela al niño/pobre sin abordar, en ningún momento, el problema de la redistribución de las riquezas; donde más que cuestionar este causa basal de la problemática que se exhibe, se plantea que aquello que le “sobra” a algunos, puede ser lo que necesita otro. Bajo esta lógica entonces, sólo sería necesario establecer el enlace entre donante y necesitado para contribuir a “solucionar” el problema de ese niño/pobre en particular.

El otro enfoque que refiere el autor que predomina en el dispositivo de la infancia, responde a una extensión del lenguaje económico; donde se concibe a infantes y adolescentes, como una inversión económica que puede producir rentabilidad. Bajo esa lógica entonces, invertir en capital humano infantil y adolescente, responde a una relación de dominación que busca la conveniencia económica para la adultez opresora. Sin embargo, esta lógica mercantil, muestra su cara más hostil con aquella infancia que se desvía del camino trazado para la obtención de la ganancia y que por ende, significa para el dominador, un costo mayor con una tasa de retorno que podría ser más inestable. Es en esos momentos, cuando se echan andar las redes necesarias al interior del dispositivo, para excluir a esta población (Bustelo, 2007).

Tanto el enfoque de la “compasión” como el de la “inversión” – que se visualiza no sólo en discursos informales acerca de la infancia, sino que también se traduce en políticas, prácticas cotidianas, etc. – siguen dejando de lado a los actores principales. Así, quienes conforman la infancia, no son concebidos como actores, sino que como objetos depositarios que deben conformarse pasivamente frente a lo que la adultez dice y hace con ellos (Garrido, 2008).

Cuando Bertoloni (2010) plantea esta noción de infancia como dispositivo, realiza un análisis de alguno de los elementos que conforman esta red. En cuanto a los discursos y las

relaciones que se establecen entre ellos, se identifican discursos de sectores gubernamentales y no gubernamentales, que giran comúnmente en torno a los derechos de los niños y la satisfacción de sus necesidades; donde suele ser común hablar de “protección de la infancia” en vez de “protección a la infancia”; como si la adultez debiese protegerse de un foco de eminente peligrosidad. Bajo esta lógica, se articulan diversos mecanismos de control donde la infancia en peligro es en su otra cara, una infancia peligrosa (Moyano, 2012). El control que se despliega desde el dispositivo de la infancia, tendría entonces la intención de formar sujetos normalizados que acepten y reproduzcan el orden implantado por el adulto opresor. Y ante la desviación, se despliegan diversas acciones y tecnologías, dirigidas a su corrección, realizando, a su vez, la categorización de determinados grupos a los que define desde la peligrosidad y la necesidad de prevención (Vilas, 2012).

3.3.1 Infancia y pobreza

Si se aborda la infancia como dispositivo, como en el presente caso, se asume entonces que desde dicho entramado surgen procesos de subjetivación que constituyen a determinados sujetos. Tal como señala García (2011), el dispositivo no actúa como una red estática que reproduce un único mecanismo de manera reiterativa; sino que más bien, se comporta como un todo dinámico que está constantemente reconfigurándose a sí mismo; y por tanto, sus resultados en cuanto a procesos de subjetivación, si bien son limitados, son de una amplia variedad. Por lo mismo, no todos los individuos contenidos en un dispositivo reciben el mismo trato y siguen el mismo camino al interior del entramado; pues más que ordenar al individuo lo que debe hacer a cada momento, se comporta inscribiendo en los cuerpos, reglas, procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos que orientaran la práctica de cada sujeto en un campo amplio aunque finito.

Bustelo (2007) refiere que tanto la pobreza como la infancia, se dan en relaciones de poder marcadas por una fuerte asimetría en la distribución del mismo. En ambos tópicos, el problema es siempre una cuestión de poder. A su vez, el autor establece otra relación entre infancia y pobreza, señalando que la mayoría de los niños y niñas del mundo son pobres y que la mayoría de los pobres son niños y niñas; pues la desigualdad en las relaciones sociales afecta profundamente la situación de la infancia; pues la historia de ellos está marcada por una importante despolitización donde, a diferencia de otros grupos oprimidos, la infancia constituye una población carente de espacios de representación y su poder para luchar por espacios y derechos es casi inexistente (Vilas, 2012).

El tratamiento hacia la infancia en situación de pobreza, está frecuentemente cargada de tintes punitivos y disciplinarios, donde pareciera que los gobiernos se preocupan más por el futuro de esa población, que por las condiciones de vulneración y precariedad que sufren en el presente (Vilas, 2012), apreciándose nuevamente, tal como en el enfoque “compasivo” antes mencionado, que se habla de infancia en condiciones de pobreza sin dirigir la discusión a la desigualdad abismante de la distribución de las riquezas (Bustelo, 2007). Bustelo no puede ser más claro al señalar que cualquier discurso referido a la pobreza que no problematice al respecto las relaciones de dominación ejercida por los ricos sobre los pobres, es un discurso asociado directa o indirectamente, a justificar el statu quo.

Por otra parte, pareciera que el activismo aparente por los derechos de la infancia, se han traducido en aspiraciones mínimas por parte del Estado, lo que se puede apreciar en la brevedad en tiempos de intervención, recursos, infraestructura, etc. (Llobet en Vilas, 2012).

Tal como refiere Vilas (2012) la infancia pareciera ser una categoría que inspira afecto y cuidado, pero a su vez, temor y aversión; especialmente, cuando se trata de los grupos que el

dispositivo ha fijado como “peligrosos”. Así, pareciera que en torno a la infancia, las polaridades cuidado-control y educación-castigo figuran como pares inseparables.

Garrido (2006) en un acto de profanación donde pareciera que intenta devolver la voz a los niños que componen la infancia y dejar de hablar por ellos, identifica en su investigación basada en la Nueva Antropología de la Infancia, que a mayor presencia de vulneración de derechos, se da un mayor distanciamiento de esta población con la experiencia o sentimiento de ser niño; reemplazándose lo anterior, por la conciencia de ser pobre y ser discriminado. Así por ejemplo, añade la autora, los menores que ingresan a los CTD, declaran no sentirse en un espacio de protección; sino que pagando una culpa no sólo por cometer una infracción a la ley, sino que por la diferencia de sus condiciones materiales y simbólicas que han sido determinadas por las líneas de poder que dan vida al dispositivo.

3.3.2 Ámbitos particulares del dispositivo de la infancia.

A partir del objetivo de la presente investigación, dirigido a identificar procesos de producción de alteridad desde las áreas educacional, institucional y comunitaria del dispositivo de la infancia; es que resulta necesario detenerse en el análisis de dichos ámbitos particulares del dispositivo.

A continuación, se da lugar al análisis de cada uno de ellos, haciendo hincapié en cómo se comportan éstos en la esfera nacional.

3.3.2.1 Ámbito Educativo

Como ya se ha hecho mención en apartados anteriores, se entiende por dispositivo un conjunto heterogéneo de elementos discursivos y no discursivos que se articulan en forma de red; donde además, se incluye en esta noción, la naturaleza misma de la red. Esta formación tiene una función estratégica particular que se inscribe en una relación de poder; donde el dispositivo mismo sería el resultado del entrecruzamiento de relaciones de poder y saber (Agamben, 2011).

A través del presente apartado, se profundizará en el ámbito educacional del dispositivo de la infancia, entendiéndolo como aquel sostenido a partir de la política pública y que por tanto, obedece a la educación formal; incluiría discursos, tecnologías, estrategias, escuela, normativa legal, comunidad escolar, etc. (Cuevas, 2013).

Para Cuevas (2013), el ámbito educacional o educativo, es aquel que a través de la operación conjunta de sus saberes aplicados, instituciones y expertos, aspira a determinar el campo de acción de los sujetos y la producción de subjetividades. Figari (en Prieto, 2011) señala que el dispositivo en esta materia, refiere a los antecedentes mecánicos en materia educacional y que determina, a su vez, la forma en la que se disponen los diversos elementos de un aparato y al funcionamiento de ellos; así, el ámbito educacional del dispositivo estaría integrado por diferentes elementos constitutivos (enseñanza, evaluación, escuela, política, currículum, actores, etc.) que operarían en forma interrelacionada.

Dentro de éste, la mayoría de los estudios al respecto, se dirigen principalmente al análisis de la escuela, la educación, la pedagogía y la política pública; y a la función que ellos juegan dentro de la red. Para Langer (2011) la escuela es un dispositivo en sí mismo, encargado de la formación de trabajadores a partir del contexto neoliberal en el que se inserta y al cual obedece. Valera (2001), quien es más específico, señala que desde una visión general y más bien superficial, la escuela sería el espacio al que asisten los alumnos para obtener la formación que requieren para integrarse al contexto social en el que viven. Sin embargo, añade que las funciones que cumple dicha institución son aún más numerosas: guardar niños y adolescentes; normalizar y homogeneizar a través de la implantación de valores dominantes, el entrenamiento y el disciplinamiento, con el fin de contribuir a la sumisión de sus asistentes y su futura incorporación al mundo del trabajo. Esto, según el autor, responde a la tradición histórica que sustenta la existencia de la escuela, donde ésta ha pretendido expresar un proyecto de modernidad

marcado por la razón, el progreso y el orden, intentando alcanzar una esperanza de ilustración cultural y constructora de una racionalidad. A su vez, desde lo que podríamos llamar el currículum oculto, la escuela se ha propuesto crear un orden de comportamiento individual y colectivo, el que se ha manifestado en muestras disciplinantes – formaciones, disposición espacial de los salones, uniformes, ritos de autoridad – y en toda una tradición de pautas de control del cuerpo, de vigilancia y de dominio de la conducta. Así, la escuela se ha convertido en un espacio para el ejercicio de la violencia simbólica y física, caracterizada por la vigilancia, el castigo, la imposición y el sometimiento.

Respecto de la educación como elemento integrante de la red, ésta se articula como una pieza clave que permitiría la ejecución de la gubernamentalidad, entendida como el conjunto de prácticas que posibilitan constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos en su libertad pueden establecer sobre otros libres para gobernarlos (Grinberg en Cuevas, 2013). Así, a través de un sistema de premios y castigos, las sociedades de control se esfuerzan por alinear al individuo libre con ciertas conductas deseadas y promovidas sistemáticamente (Cuevas, 2013).

Como otro de los elementos que capta la atención de los análisis en lo que se refiere al ámbito educacional del dispositivo, se encuentra la pedagogía, siendo en algunos casos, referida incluso como un dispositivo en sí misma (Valera, 2001; Prieto, 2011). Para Valera (2001), la pedagogía sería uno de los elementos discursivos del dispositivo, actuando como mediador en relación con la transmisión socio-cultural y de valores dominantes. Para ello, la pedagogía se comportaría como un elemento atravesado, sostenido y sostén de relaciones de poder, saber y subjetivación. Estas relaciones, permitirían conocer lo relativo a la constitución del sujeto y al papel de la práctica pedagógica dentro de dicho proceso (Díaz en Valera, 2001).

Desde el campo pedagógico entonces, pueden distinguirse dos grandes dimensiones: la instruccional y la regulativa. La primera de ellas, existiría a partir de un sistema de mensajes, currículum, didáctica y evaluación; mientras que la regulativa, lo haría a través de las relaciones sociales de control escolar, la infraestructura, y el marco institucional y normativo que regulan la reproducción de la cultura escolar (Díaz, 1995).

A partir de lo anterior, la pedagogía participaría en la producción de sujetos a través de procesos de sujeción/subjetivación, donde a partir de la interacción de líneas de fuerza, determina el abanico de posibilidad de relaciones entre los sujetos – docentes y alumnos – y la verdad, que se enmarcarían la interior de las prácticas pedagógicas de la escuela. Este proceso sería expresión de un orden pedagógico que se manifiesta a través del aula y el ejercicio del poder disciplinario y que, a su vez, se fundamenta y sostiene un determinado ordenamiento moral y jurídico que se traduciría en un régimen particular de verdad, dentro del cual el sujeto se construye y al cual, como consecuencia de ello, se subyuga (Valera, 2001).

La institución escolar sería un elemento de la red atravesado por los elementos de la misma antes mencionado – escuela, educación y pedagogía -. En su funcionamiento, son fundamentales la disciplina, el castigo, la docilidad, el control del tiempo, el examen y el diseño del espacio; conceptos en cuya materialización, se implica el ejercicio de un poder invisible que se articula para la producción de individuos homogéneos, dependientes y poco creativos; en contraposición a los supuestos fines declarados de la educación actual – diversidad y creatividad - (Urraco-Solanillo & Nogales-Bermejo, 2013). Para García (2013), lo anterior respondería, entre otras cosas, a un modelo vigente al interior de las ciencias sociales occidentales – entre ellas, las ciencias de la educación –que han impuesto lógicas verticales de poder, de orden al interior de los pueblos, procurando borrar las diversidad y excluir a los otros, perpetuando el imperialismo y el colonialismo.

Para Foucault (2002), el castigo ya no se dirige sólo al cuerpo, sino que también al alma. El castigo ya no actuaría directamente sobre los cuerpos de los individuos, sino que se desplegaría con sutileza a través de especialistas que juzgan, etiquetan y deciden sobre el supuesto bienestar del individuo. Bajo esta lógica, al interior de la institución escolar, el castigo se materializa a través del trabajo que es realizado por profesionales - como educadores, psiquiatras y psicólogos, entre otros - sobre el alumnado. Estos actuarían por tanto, como agentes de dominación, como instrumentos al servicio de un poder que se ejerce sobre la existencia de los individuos.

Siguiendo la lógica foucaultiana, Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo (2013), refieren que desde sus orígenes el castigo se asume como algo natural, dado que quienes ejercen el poder, han constituido el castigo como una herramienta aparentemente necesaria para defender a la sociedad; como una corrección que permite reformar – “volver bueno – a quien se escapa de la norma. El castigo entonces, aunque sutil, sigue atentando contra el cuerpo manipulándolo, educándolo y dominándolo con el objetivo de producir seres útiles para sostener el régimen de verdad y realidad al que se hallan subyugados los sujetos. El castigo persigue entonces, el desarrollo de una serie de rasgos como la docilidad, la obediencia y la sumisión, defendiendo la idea de que sobre cuerpos sumisos es que se que construyen futuros individuos útiles.

Otro de los elementos que caracteriza a la institución escolar desde la noción de Foucault, dice relación con la disciplina como forma encauzamiento de la conducta (Foucault, 2002). Ésta actuaría como una anatomía política del detalle, poniendo énfasis en pequeñas cosas, en su observación y control, donde a través de la minucia de los reglamentos e inspecciones, permite la sujeción del individuo pudiendo controlar hasta las más mínimas partículas de su vida y cuerpo.

Para lograr lo anterior, se controla la distribución de los individuos al interior del espacio y tiempo escolar. Tanto la distribución espacial como el expediente de registro de cada uno de los alumnos y alumnas, imponen un orden que permite vigilar, controlar, supervisar y posibilitar el trabajo simultáneo y homogéneo de todos los estudiantes, fomentando la obediencia de los mismos y estableciendo una economía temporal. Así, se articula una disposición en serie, donde cada niño y niña participa forzosamente de un sistema de clasificaciones – clases homogéneas, agrupamiento por rango etario, sucesión de materias, etc. -. Cada alumno, ocupa un lugar según su jerarquía de saber, capacidad y grado de ajuste a la norma establecida externamente (Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2013). Para ello, es necesaria la presencia constante de la comparación en el período escolar, la que irá expandiéndose a la globalidad presente y futura de la vida del sujeto. Esta comparación, tendrá lugar entre los individuos entre sí y con respecto a un modelo ideal. Así, el individuo se reduce a un objeto de consumo y producción.

A su vez, la disciplina se extiende a la dimensión temporal, controlando la actividad del sujeto a cada segundo, con el fin de asegurar la calidad del tiempo empleado. Este tiempo disciplinario no solo afecta las características de las actividades de aprendizaje de cada estudiante, sino que también definirá una serie de virtudes como la regularidad, exactitud, puntualidad y rapidez que se materializan a través del horario escolar.

Para Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo (2013), este control del tiempo es otra muestra más del ejercicio del poder para producir sujetos entrenados para el mundo capitalista, útiles, productivos y que favorezcan el progreso de la sociedad. El programa escolar y su ejecución, se convierte en la tecnología política del cuerpo, enmarcando todas las actividades del sujeto y entrenándolo para su eterna subordinación. La disciplina entonces, se impone como una estandarización espacial y cronológica. Para ello, la actividad del individuo dominado debe responder a una serie de señalizaciones emitidas por el profesor. Estas señalizaciones, se

materializan a través de una relación profesor-alumno, donde el primero, entrena mediante instrucciones y acciones al segundo, con el fin de que este último aprenda a responder automáticamente a cada una de las señales.

El poder disciplinario, tendrá como instrumento principal – no sólo al interior de la escuela – el examen, cuya función será la de enderezar conductas a través de la vigilancia constante y la sanción normalizadora, que permitirá al dispositivo observar constantemente al sujeto, manteniéndose invisible ante él (Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2013).

A partir de lo señalado hasta aquí, se establece la escuela como un encauzador de conductas; como un aparato de vigilancia y disciplina, capaz de controlar al sujeto en cada una de sus conductas y a lo largo de toda su infancia y adolescencia (Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2013). A través de la sanción normalizadora, la clasificación y distribución de los estudiantes, la institución escolar trabaja para la homogenización de los individuos. Así, se premiarán las conductas deseadas y se castigarán aquellas que se escapen de la norma, contribuyendo a un sistema interno de jerarquización y exclusión. Para ello, el examen se torna un elemento omnipresente, donde el sujeto se convierte en objeto sobre el que se impone e imprime las relaciones de saber y poder que sostiene el dispositivo educacional. El individuo se vuelve entonces un caso, un ser descriptible sobre el que habrá mayor probabilidad de ejercer una dominación que soporte, a su vez, el régimen de verdad que sostiene el y al dispositivo educacional.

Para Foucault (2002), la institución escolar hasta aquí descrita, responde al sistema educativo gestado en la modernidad, donde el individuo es sometido a una omnidisciplina en la que el Estado dispone de la totalidad del tiempo y el cuerpo de la persona, regulando su voluntad, estableciendo ritmos, espacios, prácticas y rutinas.

En cuanto al contexto chileno, Oliva (2010) realiza una revisión del ámbito educacional del dispositivo según la política pública que se ha establecido desde 1965 al año 2009. Para la autora, el sistema está marcado por una serie de contradicciones que responden a la arquitectura de orden neoliberal sobre el cual se ha construido la educación chilena y que, desde 1965 en adelante – a excepción del intento fallido del Proyecto de Escuela Nacional Unificada impulsado por el gobierno de Allende - , han generado un quiebre que corrompe el carácter ético y político de la educación. Este fenómeno, se ve especialmente acentuado durante el período de dictadura militar, donde el carácter subsidiario del Estado, el fortalecimiento de currículum técnico orientado a la consecución de objetivos y la pérdida de la condición de funcionario público de los profesores, se transforman en los grandes pilares que sostienen hasta ahora el ámbito educacional nacional.

Oliva (2010), refiere que con los gobiernos de la concertación, se intenta transformar superficialmente el rol de Estado, ya no como subsidiario, sino que como protector y promotor; no coincidiendo con lo señalado por la Constitución. Pareciera que existe un intento aparente de restituir el cumplimiento del derecho a la educación, sin embargo, al no existir cambios estructurales respecto del sistema educativo, la intención queda claramente desperfilada; pues continua existiendo una lógica de mercado donde el orden educativo se vuelve cómplice de un sistema generador de desigualdad y fragmentación social. Así, Oliva (2010) señala que el sistema educacional chileno, se muestra como un verdadero “apartheid”, observándose la segregación entre y al interior de los distintos tipos de establecimientos escolares.

Para González (2008) el sistema educacional chileno actúa estratégicamente, generando la adhesión activa de porciones de la población a fracciones del proyecto dominante; lo que inevitablemente, impacta en la reorganización de la población, en lo que hacen y dejan de hacer. Se comportaría entonces, como un proceso de disciplinamiento modulado que busca la

atomización o desarticulación social en aquellos puntos donde la población no tiene razones materiales para adherir a la ideología dominante. Así, se ejecuta una separación meticulosa entre distintos tipos de proletarización y no proletarización; “es el apartheid dentro del apartheid, la intrasegregación de los segregados” (González, 2008, p.6). Bajo esta lógica, el sistema educacional nacional es la base para romper el potencial de las relaciones de solidaridad y reemplazarlas por las de competencia.

Lo anterior, sería para García (2013) la sujeción de individuos a un sistema cruzado por la razón instrumental y el liberalismo político-económico cuyo efecto principal, es la estratificación de los estudiantes a través del ejercicio sistemático de la violencia simbólica. Las movilizaciones estudiantiles de los últimos años, serían la punta del iceberg de dicha problemática encargada de reproducir la cultura de las clases dominantes. Esta estratificación educacional de la que habla García, sería una reproducción de la estratificación y desigualdad social propia de un modelo económico de excesiva concentración del ingreso, generando pautas culturales muy arraigadas y relacionadas con la discriminación. Así, la escuela actúa como otro aparato más que contribuye a continuar reproduciendo la desigualdad que tanto caracteriza a la sociedad chilena, gracias a las influencias directas que la educación ha sufrido por parte del neoliberalismo económico.

González (2008), señala que es fundamental que la investigación social incluya en el análisis del ámbito educacional, las nociones de gubernamentalidad y el funcionamiento del biopoder foucaultiano. Con ello, no sólo es posible comentar la estrategia de control del discurso dominante; sino que también, permitirá conocer a quienes ostentan el poder y, a través de ello, podremos reconocer a nosotros mismos. Así, se aporta a que los individuos puedan reconocerse como un cuerpo social viviente “tan explotable como prodigioso, peligroso ante el orden social, que requiere de un variado número tecnologías e instituciones para controlarlo (...) Los poderosos lo tienen muy claro, así se organizan y, al parecer, organizan sus dispositivos de control. El

sistema educativo mercantil eclesiástico empresarial y su disposición geopolítica hacia los jóvenes populares es una prueba contundente de que la igualdad y la libertad nos son un punto de llegada, sino que son y siempre lo han sido un punto de partida del cuerpo social, que el biopoder busca administrar y contener” (González, 2008, p.8). Es decir, a través del análisis crítico del área educacional del dispositivo de la infancia, se puede develar cómo la infancia es vista desde su peligrosidad y desde ahí, es que se articulan mecanismos de control dirigidos a administrar y moldear la libertad del sujeto.

3.3.2.2 Ámbito institucional.

A través del presente apartado, se pretende abordar el análisis de la política pública a través de la ejecución de los programas sociales derivados de la misma, vinculado al trabajo con infancia vulnerada en sus derechos. Para ello, se hará nuevamente uso de la noción de dispositivo.

Dallorso (2012), señala que la noción de dispositivo, permite explicar cómo las formaciones discursivas y los regímenes de visibilidad se articulan y contribuyen a la existencia de relaciones de poder y ciertas formas de subjetivación. En el caso particular de la política pública y los programas sociales, la noción de dispositivo permite abordar el análisis de éstos como un entramado, donde cada elemento no puede ser reducido como unidad compacta e indivisible de la práctica estatal, sino que deben ser concebidos como multiplicidad de elementos articulados dispuestos en una red donde se entrecruzan relaciones de saber y poder. Bajo esta línea argumentativa, el tratamiento de los programas sociales como ámbito del dispositivo, permitirían identificar un específico régimen de visibilidad, un determinado régimen de decibilidad, un particular ejercicio del poder y una producción de subjetividades específicas; donde se establece una articulación entre las familias, los individuos, las comunidades, el proceso productivo, el mercado y el propio Estado.

Siguiendo los planteamientos de Foucault (en Jäger, 2003), los discursos, como uno de los elementos constitutivos de los dispositivos, son prácticas que constituyen los objetos a los cuales se refiere. Así, tras toda política relativa a la infancia y que toma cuerpo a través de distintos programas sociales, opera una concepción de lo que ésta es para una sociedad determinada (Ford, 2012). Es por eso que resulta indispensable en el presente apartado, revisar lo que se entiende por infancia y cómo se ha constituido este concepto en la historia reciente.

Como señala Salazar (2006), en Chile no existe sólo una niñez; sino que varias, cuya concepción varía en coherencia a la heterogeneidad socioeconómica y la desigualdad propia de la sociedad chilena. Así, en el siglo XIX, Salazar distingue una “jeunessedorée” o caballeritos y una “jeunesse de la galère” o “cabros de la calle” – “huachos”, “pelusas”, etc. En coherencia a lo anterior, el Donovan, Oñate, Bravo, et al (2008) se refieren a las imágenes de juventud que Touraine distingue en la época presente: la juventud rosada, que significa como aquella instrumento de la modernización; y la juventud negra, percibida como elemento marginal y peligroso y que abarcaría a los jóvenes sin empleo o los que logran sobrevivir a través de trabajos intermitentes, mal pagados o actividades no declaradas; y que dada esas condiciones, serían propensos a la delincuencia.

Para la legislación chilena, se considera niño o niña, a todo ser humano que no haya cumplido los catorce años de edad, mientras que la adolescencia incluiría a toda persona entre catorce y dieciocho años. Sin embargo, para comprender realmente lo que se entiende por infancia, es útil revisar la conformación de dicho concepto. Ford (2012) establece tres etapas que ha atravesado la infancia a lo largo de la historia reciente:

- Primera etapa: La primacía de la potestad familiar sobre el niño.

En esta primera etapa, la autora da cuenta de la invisibilidad de la infancia en el mundo occidental desde la Antigüedad en adelante, donde su aparición se refería,

principalmente, a temas de fecundidad, patria potestad o su posibilidad de llegar a ser adulto. La intervención del Estado en materia de protección de la infancia era prácticamente nula; pues el niño era concebido como una propiedad de la familia. Por tanto, la legislación civil posibilitaba el castigo por parte del padre, existiendo una especie de poder penal doméstico, donde el progenitor podía incluso solicitar el encierro del niño en establecimientos correccionales con el fin de disciplinarlo. Así, se legitimaba un disciplinamiento con violencia que podía ser ejercido por el padre de familia hacia sus hijos, e incluso, hacia la esposa.

Por otra parte, las normas penales permitían juzgar a los niños, en algunos casos, bajo el régimen penal y procesal de los adultos.

- Segunda etapa: La infancia en situación irregular y sus familias irregulares.

En esta período, Ford (2012) advierte que durante la modernidad, gracias al impacto de la escolarización y la pedagogía, se inicia el surgimiento de la categoría de niño como algo diferente del adulto; instituyéndose y desplegándose un nuevo conjunto de prácticas sobre el cuerpo de los niños, orientadas, principalmente, a educar a la futura fuerza económica de la nación. Con ello, desde el Estado y la sociedad civil, empieza a forjarse la concepción de protección hacia la niñez, caracterizada por asistencialismo, el tipo de educación y control social, vigentes aún en el presente con ciertos matices.

A su vez, desde esta época hasta la actualidad, se levanta una doble condición de niño (Eliacheff, 1997 en Ford, 2012): ser rey y víctima. Esto, dado que a pesar de la relevancia que comienzan a tener dentro del plano social, los dispositivos de control y disciplinamiento que se ejercen sobre él – tanto desde la familia, la escuela, entre otros – justificaban el uso de las peores violencias sobre ellos, señalando que éstas se aplican “por su bien”.

Es en esta época también y en medio de la cuestión social, cuando en el contexto nacional se inicia el desarrollo de la intervención estatal sobre la infancia, pero específicamente sobre aquella considerada irregular y sus familias – Ley de Menores 4.447 del año 1928 -. Así se crean los Tribunales de Menores, reforzando las facultades de control del Estado sobre dicha infancia que no pudo ser contenida por los mecanismos de socialización de la familia y escuela. Así, se instala la infancia como una subcategoría vulnerable frente a la cual, el Estado empieza aplicar una lógica de protección-represión.

Si bien el Estado comienza a reconocer algunas problemáticas que afectaban a la infancia, resta valor a las variables socioeconómicas incidentes, responsabilizando principalmente, a las familias “irregulares”, significándolas como irresponsables e inmorales. Así, se promueve una lógica de Estado que apelaba por la separación del niño de su contexto familiar como medida correctora; donde sólo se sometía a evaluación a familias de clase baja, mientras las de clases acomodadas, estaban exentas de recriminación.

Es así, como las atribuciones que legimitaban el castigo y el uso de la violencia por parte del padre para disciplinar al niño, le son arrebatadas, pero no para desaparecerlas, sino que para traspasar dicha función al Estado. A su vez, comienza una lógica de control, vigilancia y disciplinamiento sobre la infancia y sus familias, pero no sobre todas, sino que sobre aquellas marginadas y en situación de pobreza.

- Tercera etapa: La protección de la infancia bajo la lógica de los derechos del niño.

En 1989 se ratifica la CIDN por la Asamblea General de la ONU, con ello. Se inicia la Doctrina de Protección Integral que se traducirá en un nuevo conjunto de instrumentos jurídicos a nivel internacional que ya no sólo se enfocaría sobre la infancia en situación de pobreza. Su objetivo principal, sería la protección de los derechos de la

infancia, detallando también los derechos y deberes de los Estados, progenitores y familia; y sustentándose en cuatro principios fundamentales: la no discriminación; el interés superior del niño; su supervivencia, desarrollo y protección; así como su participación en decisiones les afecten. El Estado de Chile ratifica la CIDN en 1990.

Con este hito histórico se inicia un nuevo paradigma donde la infancia pasa de ser objeto de protección a ser concebidos como sujeto de derecho. Este cambio paradigmático, debiera reflejarse en las políticas públicas dirigidas a la infancia, implicando la transformación del rol de los Estados, pasando de uno tutelar a uno de garante, transitando desde un enfoque de carencias hacia uno de derechos (Contreras, 2014). Al respecto, Giorgi (2012, en Contreras 2014) señala que si bien la Convención ha ganado espacio en la esfera académica y política, está aún lejos de convertirse en un referente ético y cultural universal; puesto que la forma en cómo se materializa en cada nación, depende del tipo de Estado presente. En el caso chileno, el Estado posee un carácter subsidiario que mantiene una lógica conservadora de la familia como objeto de preservación, olvidando que éstas no son necesariamente estructuras democráticas, pues el poder al interior de ellas se configura todavía en torno al género y la edad. Así, si bien el Estado debe procurar la potenciación de la familia como núcleo fundamental de cuidados de la infancia, se debe atender a no sobrecargar a la cuidadora femenina en intervenciones supuestamente dirigidas a la familia; pues el riesgo de reproducir estereotipos de género en el abordaje interventivo, donde se excluye a la figura parental masculina y se le demandan a la figura maternal funciones propias de roles tradicionales que muchas veces, colisionan con su desarrollo laboral y personal.

Ford (2012), añade que si bien existen avances legislativos producto de la masiva ratificación a la CIDN, estos se traducen, principalmente, en una aceptación discursiva respecto

de los niños y niñas como sujeto de derechos, sin embargo, aún persisten serías limitaciones en el resguardo de sus derechos. Para la autora, a nivel nacional, más que existir sólo el paradigma de la infancia como sujeto de derecho, más bien coexiste con el erguido en la segunda etapa, donde la figura del niño y la niña ante el Estado, continúa en la tensión dual protección-represión. Pareciera que el compromiso por asegurar el resguardo de los derechos del niño se traduce, en ocasiones, en acciones de carácter persecutorio y represivo sobre la propia infancia (Ramírez, 2009).

Para Ramírez (2009), existe una aporía en la articulación de la CIDN y el aparato jurídico chileno. Al respecto, refiere que ambas instituciones, “se despliegan como dispositivos de control y subjetivación a modo de exclusión incluyente, integrando en sus políticas pero a la vez con ello excluyendo a la población infanto-juvenil peligrosamente vulnerable de los estratos socioeconómicos menos favorecidos” (Ramírez, 2009, p.1). Un ejemplo de lo anterior, se materializa en el Marco General del SENAME 2006-2010, donde se distinguen dos grandes áreas de acción: lo proteccional y lo infraccional.

El Servicio Nacional de Menores – SENAME – es el organismo del Estado que tiene como misión oficial, contribuir a proteger y promover los derechos de la población de la infancia que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la inserción de adolescentes que han infringido la ley penal. Para ello, desarrolla una oferta de programas especializados en el área de la protección de derechos y en el área de Responsabilidad Juvenil, en coordinación con otros dispositivos públicos y privados (Donovan, Oñate, Bravo, et al, 2008). Esta institución, aparece en el primer período de la dictadura militar a través del Decreto de Ley 2.465 del año 1979. Es dependiente del Ministerio de Justicia, encontrándose enlazada con el accionar de los Tribunales de Familia; y se encuentra, a su vez, enlazada con Carabineros y la Policía de Investigaciones, cuyo rol sería el de promover e imponer el cumplimiento de la CIDN (Ramírez, 2009). Es

importante añadir a este rol del SENAME de contribuir en materia de “justicia” de menores de edad, la promulgación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, promulgada en el año 2005.

Valdenegro (2016), advierte que SENAME realiza una distinción entre dos líneas programáticas asociadas a infancias que concibe distintas. Por una parte, existen programas para los infractores de ley y otros, para los niños y niñas víctimas de vulneración en sus derechos; lo que evidenciaría el desarrollo de construcciones divergentes sobre infancia. Se constituye entonces, la infancia en su doble aspecto: infancia en peligro – potencialmente peligrosa – e infancia peligrosa (Ford, 2012); o podría decirse también, en su doble desviación, como infancia sin protección e infancia sin ley. Así, se evidencian las dos grandes áreas de acción de SENAME - lo proteccional e infraccional–como ámbitos de la política de infancia en Chile, donde pareciera que tras una intención aparente de “prevención” o “cura” de niños vulnerados, se esconde silenciosamente “el arte de castigar”, que toma forma a través de una política normalizadora propia de un discurso hegemónico respecto de lo social (Ramírez, 2009). Para Ramírez, lo interesante es que la administración de castigos para el área infraccional, se articula como si fuera coherente con la CIDN, pues se significa por el dispositivo, como si fuera parte de la tarea educativa.

Tras lo anterior, pareciera que el ámbito institucional en esta materia, se despliega como un biopoder, donde la infancia adquiere las características de algo manipulable con el fin de ajustarla a ciertos cánones sociales para evitar que su existencia se convierta en una problemática. Así, ante una amenaza de inminente peligrosidad para el orden público, la normalización se levanta como una forma de control social que contempla a una infancia – o a una parte de ella – como desviados, problemáticos, amenazantes, molestos o indeseables (Ford, 2012). Esta parte de la población, pareciera que debe ser constantemente vigilada, controlada y disciplinada, para que

no irrumpa el niño-joven-marginal; el que al parecer, no tiene derecho a nada, más que el deber de seguir la norma.

3.3.2.3. Ámbito comunitario

Para efectos del presente estudio, se entenderá que el lugar en donde se manifiesta el ámbito comunitario del dispositivo de la infancia, corresponde al concepto de sociedad civil, que se entiende como el espacio intermedio entre “el Estado” y “los hogares”, espacio en el cual se producen múltiples asociaciones autónomas y voluntarias de individuos, con diferentes objetivos (De la Maza, 2003). La sociedad civil será entendida, entonces como el campo de acción de la “ciudadanía”, manteniéndola como un ámbito autónomo del Estado, constituido por formas asociativas y circulación de propuestas e ideas, que informan un diálogo permanente con el Estado, influyéndose mutuamente (Góngora, 1981).

La necesidad que para esta investigación tiene el comprender la relevancia, la composición y cómo se comporta en Chile el “ámbito comunitario”, implica necesariamente la tarea de remontarse a su origen e indagar en su desarrollo para comprender las características actuales y la función que estos dispositivos cumplen.

Unos de los principales rasgos que señala Gonzalo de la Maza (2003) es la temprana constitución de organizaciones sociales de los sectores medios y populares desde la segunda mitad del siglo XIX. Desde la Sociedad de la Igualdad, fundada en 1850 y la Unión de Tipógrafos (1853), a un conjunto amplio de organizaciones de origen popular minero y urbano a partir de la década del 80’ del siglo XIX (De la Maza, 2003).

De la Maza, señala que las primeras en constituirse fueron las organizaciones de cooperación y autoayuda conocidas como “sociedades de socorros mutuos”, “a través de las cuales organizaron un sistema social de prestación de salud y un sistema previsional a la medida de sus recursos, al paso que fundaban sus propias escuelas, sus salas de teatro, baile y cultura y su

propia prensa. Un micro mundo social popular que encontraba allí un referente para la construcción de identidad” (De la Maza, 2003, p.7).

Garcés (1992) señala que, durante el siglo XIX, se desarrollaron dos vertientes organizativas importantes: la propia de los sectores populares, inspirada en valores solidarios y la asistencial, dirigida a los pobres, pero gestionada por la Iglesia con el dinero de los sectores acomodados.

Los convulsionados inicios del siglo XX, surge una importante demanda de los sectores populares que se manifiesta en la fundación de nuevas organizaciones que expresan necesidades variadas (Illanes, 1993) a partir de fines de los años 50 se desarrolló la organización barrial de los habitantes de sectores urbanos pobres (comités sin casa) y el movimiento cooperativo, aumentando la presencia de los sectores populares en la vida nacional. Estas organizaciones fueron producto de la migración campo ciudad, el aumento de las movilizaciones sociales por salario y servicios, las iniciativas de reforma desde el Estado (De la Maza, 2003).

En 1957 ocurre la primera gran ocupación de terrenos protagonizada por 15.000 personas en la zona sur de Santiago, constituyendo lo que sería la Población La Victoria, se comenzaron a establecer diversas poblaciones populares producto de ocupaciones organizadas de terrenos, proceso que se hizo más intenso durante los años sesenta en repuesta a la crisis de las políticas de vivienda (Paiba, 1989). En 1966 se dicta la Ley de Sindicalización Campesina y la Ley de Reforma Agraria, en 1968 se dicta la Ley de Juntas de Vecinos y Organizaciones Comunitarias, que legaliza y amplía un conjunto de organizaciones de base territorial (Juntas y Comités de Vecinos) y funcionales (Centros de Madres, Centros de Padres y Apoderados, Centros Juveniles, Centros Culturales y Clubes Deportivos).

Todo este proceso se vio interrumpido con el golpe cívico- militar de 1973 y la represión posterior. Una característica de este período fue el cierre de los espacios de participación y de

articulación de identidades sociales. A través de las reformas legales y el ejercicio de la represión, se promovió la atomización de las organizaciones sociales populares; la privatización de las esferas del conflicto social a través de reformas privatizadoras en salud, previsión, educación y legislación laboral; o, simplemente el control gubernamental directo o indirecto. También el espacio político permaneció cerrado a toda actividad organizada y se quebraron las relaciones preexistentes entre la sociedad y el Estado (Otano, 1995).

Después de diez años la sociedad civil vuelve a iniciar procesos de convergencia y articulación en el cual un factor clave fue el apoyo de la cooperación internacional que fluyó de diferentes países en apoyo a la lucha democrática en Chile. Esto permitió desarrollar un conjunto de organizaciones de nuevo tipo: las ONG, al comienzo ligadas a la iglesia y a los derechos humanos y luego, en los ochenta, autónomas y cubriendo un amplio espectro de desarrollo social; organizaciones económicas populares, para enfrentar la sobrevivencia y el desempleo (llegaron a ser más de 3.000 a comienzos de los noventa, para luego declinar rápidamente); centros académicos independientes; nuevos sindicatos, permitidos desde 1978; amplia participación de mujeres en diverso tipo de organizaciones y grupos: ollas comunes, comedores solidarios, talleres laborales, grupos de salud, comunidades cristianas, comités sin casa, grupos feministas, grupos ambientalistas; organizaciones culturales indígenas; grupos juveniles y culturales (Loveman, 1994).

Iniciado el proceso de transición en la década del noventa, la reconstrucción político institucional estuvo caracterizada por la reestructuración económica, la reducción del papel del Estado y el corto alcance de las reformas institucionales producto de las negociaciones con las fuerzas armadas. La compleja trama de lazos entre instituciones políticas y sociedad fue cortada por la acción dictatorial y al no reconstituirse apropiadamente, desplazan al componente aquí llamado nacional-popular, que aparece como despolitizado -ya que no se enmarca en la lógica de

la transición- y se expresa mucho más como una defensa primaria de la identidad y comunidad popular. Las consecuencias de lo anterior han sido la escasa participación social que caracteriza a la democracia chilena, sus dificultades en autotransformarse y completarse (De la Maza, 2003).

En la actualidad la organización comunitaria atraviesa por un estado complejo, por una parte aún se mantiene anclada la relación clientelar que sostuvieron durante las dos últimas décadas con el Estado; sin embargo a partir de los movimientos sociales que emergen con fuerza en el último lustro se observa como estas ganan autonomía, pero no logra remontar su fragmentación interna y la debilidad de sus expresiones organizadas, por lo que aún no existe posibilidad alguna de constituir comunidad, de adscribirse a ella sino es motivado por necesidades propias (Fundación Sol, 2016).

Respecto de las características actuales de las organizaciones comunitarias, es posible señalar que en relación a la sindicalización la Fundación Sol entrega los siguientes datos: Después de la Dictadura, el “peak” de la tasa de sindicalización se alcanzó en 1991 con un 18,2 %. En 2013 es de sólo 14,2 %, además, las Regiones del Maule, Araucanía, Coquimbo y Los Lagos registran menos de 10 % de sindicalización. Por otro lado, se observan altos niveles de atomización sindical. En particular, el 50 % de los casi 11 mil sindicatos activos en Chile tienen 37 o menos socios/as. En materia de negociación colectiva, el “peak” se registró en 1992, con 12 % de cobertura de los trabajadores asalariados. En el 2013 llega a sólo 8,4 % y en cuatro regiones el país no supera el 5 %. Además, se observa una constante precarización de la negociación colectiva. Entre 1990 y 2013, los trabajadores cubiertos por un convenio colectivo (no tienen derecho a huelga) pasan de un 12,8 % a casi un 30 % del total de quienes negocian. Junto a los bajos niveles de cobertura en la negociación colectiva registrados, en Chile, los pocos trabajadores que negocian, obtienen reajustes reales inferiores al 1 % y la huelga no se valora

como una instancia importante para mejorar las condiciones laborales, debido al desmantelamiento de su contenido histórico (Fundación Sol, 2016).

En la actualidad las organizaciones comunitarias que mayor relevancia tienen son las Juntas de Vecinos, Centros Juveniles, Centros de Padres y Apoderados, Centros de Madres, Centros Culturales, Las organizaciones de mujeres, grupos de adultos mayores. La organización más masiva y con participación permanente de las personas son los Clubes Deportivos (Fundación Sol, 2016).

Capítulo 2

Aspectos Metodológicos

1. Interrogantes y objetivos

A continuación se presenta la pregunta de investigación que guiará el presente trabajo y los objetivos planteados en el desarrollo de la misma:

a.) Pregunta de investigación:

¿Cómo operan los procesos de construcción de alteridad en los ámbitos escolares, institucionales y comunitarios del dispositivo de la infancia?

b.) Objetivo General:

Reconocer, en los ámbitos escolar, institucional y comunitario del dispositivo de infancias, los marcos de acción y las representaciones del otro en los procesos de construcción de alteridad hacia la infancia, a través de una investigación cualitativa desde una perspectiva del análisis del discurso.

c) Objetivos Específicos.

1) Analizar discursos provenientes del ámbito educacional nacional – profesores y directivos - en relación a los procesos de construcción de alteridad dirigidos hacia la infancia.

2) Examinar discursos provenientes del ámbito institucional nacional – trabajadores de programas sociales dirigidos a infancia - en relación a los procesos de construcción de alteridad dirigidos hacia la infancia.

3) Analizar discursos provenientes del ámbito comunitario nacional – dirigentes comunitarios – en relación a los procesos de construcción de alteridad dirigidos hacia la infancia.

2. Planteamiento del tipo y características del estudio

El presente trabajo se enmarca desde la metodología cualitativa la cual se refiere a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos. Son los conceptos los que permiten la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico (Krause, 1995).

Como argumenta Krause (1995), el enfoque metodológico cualitativo, posibilita la construcción de conocimientos a partir de la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de sus propios protagonistas. Por otra parte, Bogdan & Taylor (1998) señalan que la metodología cualitativa permite abordar los fenómenos a través de los datos descriptivos desde las propias palabras de las personas, ya sea habladas o escritas. De la misma manera, reafirman que dicha metodología es un modo de encarar el mundo empírico y entenderlo desde la mirada de los involucrados.

Consecuente con lo anterior, la perspectiva metodológica en la cual el presente estudio se enmarca, lo constituye el Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual no solo constituye una perspectiva metodológica sí, no que también teórica y que, según palabras de Teun Van Dijk (2000), “estudia la conversación y el texto en contexto”. Por lo cual se deduce que el discurso es un hecho de comunicación, junto con aquellos elementos contextuales en los cuales se enuncia, tanto los que corresponden al acto comunicativo en sí, como aquellos que se relacionan con las condiciones de producción y recepción, constituye el objeto de estudio del presente trabajo

Esta perspectiva concibe al discurso como una práctica de acción social, vinculada a condiciones sociales de producción, que pueden ser institucionales, ideológicas, culturales, históricas (Karam, 2005; Santander, 2011). De la misma manera Sigfried Jger, en la compilación de Wodak & Meyer (2001) señala que lo que la práctica del análisis crítico del discurso busca

develar los efectos del poder y de los medios con los que opera, es decir la función que estos discursos cumplen en la sociedad burguesa y capitalista, por lo que el mismo Jäger recalca que: “Los discursos no poseen interés por el hecho de ser expresiones de la práctica social, sino por el contribuir a determinados fines, a saber, el de ejercer el poder a todos los efectos” (en Wodak & Meyer, 2003, p.68).

A partir de estos dos ejes en los cuales se sustentan las características del presente trabajo, tanto desde la perspectiva cualitativa de la investigación como el elemento teórico – metodológico del ACD, es necesario considerar e incorporar como un elemento de carácter estructurante, las características del discurso de los propios investigadores, características que no están al margen del discurso que se pretende analizar y que como señala Jäger (2001) son producto de un resultado histórico del discurso, por lo que el análisis no se basa en la verdad, si no que representa la postura de los investigadores. De esta manera, se abre la posibilidad de cambio y aprendizaje de los autores del presente trabajo. Cabe señalar, por lo tanto que esta perspectiva se encuentra en cada una de las etapas de la construcción del presente trabajo desde el marco teórico hasta las conclusiones.

3. Diseño Metodológico.

A partir de los pilares conceptuales que sustentan la presente investigación y que han sido expuestos ya en el marco teórico, resulta pertinente situar el diseño metodológico desde la teoría crítica. Tanto la alteridad como la noción de dispositivo referida por Foucault (Agamben, 2011; Valdenegro, 2016) son fenómenos sociales situados sociohistóricamente en la modernidad. A su vez, ambos refieren a fenómenos de carácter discursivo atravesados por relaciones de saber-poder. A partir de lo anterior, la teoría crítica sirve como un marco que permitiría una interpretación de estos problemas de la modernidad que enfrentan las sociedad capitalistas contemporáneas, con la intención de formar conciencia y beneficiar la autocomprensión de los

grupos implicados para lograr las transformaciones sociales necesarias (Ortiz y Trujillo en Gamboa, 2011).

Para Jokisch (en Gamboa, 2011) la teoría crítica se acerca a la realidad social haciendo hincapié en los por qué y para qué, a través de la observación del ser humano en un contexto de relaciones sociales basadas en la historia específica de una determinada sociedad. A su vez, se sustenta en supuestos coherentes con los fenómenos sociales que impulsan la presente investigación. Sandín (en Gamboa, 2011), al mencionar los supuestos, refiere que el conocimiento está moldeado por relaciones de poder de naturaleza sociohistórica, donde los hechos se encuentran sujetos permanentemente al campo valorativo e ideológico. Bajo esa lógica, existirían prácticas investigativas dominantes para acercarse a la realidad, donde la relación entre concepto y objeto, se enmarcarían en las relaciones sociales de producción del capitalismo y el consumo. Así, el conocimiento dominante que sostiene y se produce desde la investigación científica, sería otra forma de reproducción de la opresión ejercida desde los grupos más favorecidos hacia otros que como subordinados, aceptarían su condición como algo natural o necesario.

En coherencia a lo antes dicho, el identificar cómo opera el dispositivo de la infancia en los procesos de construcción de alteridad de la misma, se constituye como un escenario investigativo que invita a develar estas formas de dominación ejercidas desde el saber y el poder hacia la infancia, para contribuir a la transformación social.

De la misma manera y en este caso como el instrumento que utilizaremos para develar estas formas de dominación surge de manera coherente el Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual se concibe así mismo como una disciplina fuertemente anclada a la teoría particularmente la que tributan a conceptos teóricos sobre la sociedad y el poder pertenecientes a la tradición de Michel Foucault (Wodak & Meyer, 2001). En este mismo sentido, Santander (2011) señala que la

característica fundamental de una investigación ejecutada a partir del Análisis Crítico del Discurso es que el objeto de estudio sea discursivo y que tenga una representación mediante signos.

4. Ámbitos Temáticos

Al considerar tanto los objetivos como la pregunta de investigación que guían el presente estudio, los ámbitos temáticos serían el escolar, institucional y comunitario como elementos que contribuyen a generar las redes de sentido dispuestas en el dispositivo de la infancia.

Respecto del ámbito escolar, se refiere aquel que es sostenido desde la política pública y que por tanto, obedece a la educación formal. Aquí, encontramos discursos, tecnologías, estrategias, escuela, normativa legal, comunidad escolar, etc., que a través de su acción conjunta, aspira a determinar el campo de acción y la producción de subjetividades en la población en edad escolar (Cuevas, 2013). Tras la literatura revisada, se identifican como pilares centrales al interior de este ámbito la escuela, la educación, la pedagogía y la política pública.

En relación al ámbito institucional, se visualiza éste como la política pública materializada en programas sociales dirigidos al trabajo con infancia vulnerada. Este ámbito, al igual que los demás, formaría parte de un entramado caracterizado por la articulación de determinadas formaciones discursivas y regímenes de visibilidad que contribuyen a la existencia de ciertas relaciones de poder y formas de subjetividad (Dallorso, 2012). Los elementos implicados en este ámbito, no pueden ser reducidos a la práctica estatal como unidad, sino que como una multiplicidad de elementos articulados, entre los que se destacan las familias, la infancia, las comunidades, el proceso productivo, el mercado y el propio Estado (Dallorso, 2012).

Finalmente, en lo que respecta al ámbito comunitario se entenderá por éste, al concepto de sociedad civil y las relaciones de poder-saber que sostiene hacia la infancia. La sociedad civil en este caso, sería el espacio intermedio entre “el estado” y “los hogares”; lugar en el que producen

múltiples asociaciones autónomas y voluntarias de individuos para la consecución de diversos objetivos (De la Maza, 2003). Esta sociedad civil entonces, es el campo de acción de la “ciudadanía”, manteniéndola como un ámbito autónomo del Estado, constituido por formas asociativas y circulación de propuestas e ideas, que informan un diálogo permanente con el estado, influyéndose mutuamente (Góngora, 1981).

5. Definición y características de la muestra

Para la selección de la muestra se utilizó la estrategia de muestreo intencional, puesto que permite elegir individuos específicos dentro de la población, definiendo criterios de homogeneidad y de heterogeneidad. Estos criterios fueron definidos específicamente en cada uno de los ámbitos, pero orientados en la búsqueda de la variabilidad de la muestra, con la intención de captar la máxima posibilidad de expresión del dispositivo.

a) **Ámbito Educativo.**

1) **Homogeneidad:**

- Profesores titulados en ejercicio de la profesión en instituciones públicas o privadas del país.

2) **Heterogeneidad:**

Del sujeto:

- Hombre con menos de 10 años de ejercicio.
- Hombre con más de 10 años de ejercicio.
- Mujer con menos de 10 años de ejercicio.
- Mujer con más de 10 años de ejercicio.

De la institución:

- Colegio Privado.

- Escuela Subvencionada.
- Colegio Particular-Subvencionado.

b) **Ámbito Institucional.**

1) **Heterogeneidad:**

- Profesionales; trabajadores que desarrollan su labor profesional en instituciones, programas o proyectos que ejecutan políticas públicas destinadas a la infancia.

2) **Heterogeneidad:**

Del sujeto:

- Hombre con menos de 10 años de ejercicio.
- Hombre con más de 10 años de ejercicio.
- Mujer con menos de 10 años de ejercicio.
- Mujer con más de 10 años de ejercicio.

De la institución:

- Instituciones, programas o proyectos que ejecutan políticas públicas destinada a la infancia.

c) **Ámbito Comunitario.**

1) **Homogeneidad:**

- Dirigente o participante relevante de institución de la sociedad civil, entendiendo por sociedad civil toda aquella orgánica que esta entre el hogar y el Estado.

2) **Heterogeneidad:**

Del sujeto

- Hombre con menos de 10 años de participación.
- Hombre con más de 10 años participación.

- Mujer con menos de 10 años de participación.
- Mujer con más de 10 años de participación.

De la institución:

- Institución de la sociedad civil, entendiendo por sociedad civil toda aquella orgánica que esta entre el hogar y el Estado.

Con esta definición de criterios, se posibilitó una muestra diversa que se expresa en la convocatoria final:

a) **Ámbito Educativo:**

1.- Entrevista Individuales (Tabla 2.1).

Tabla 2.1: Convocatoria a entrevista del ámbito educacional.

Profesión	Sexo	Años Experiencia	Cargo	Tipo establecimiento
Profesora	F	Más de 20.	Directivo	Privado
Profesor	M	Menos de 5.	Docente	Público

2.- Grupo de Discusión (Tabla 2.2).

Tabla 2.2: Convocatoria a GD del ámbito educacional.

Profesión	Sexo	Años Experiencia	Cargo	Tipo Establecimiento
Profesora	F	Más de 10	Docente	Público
Profesora	F	Más de 5, menos de 10	Docente	Particular subvencionado
Profesora	F	Menos de 5	Docente	Privado
Profesor	M	Más de 5 menos de 10	Directivo	Público

b) **Ámbito Institucional:**

1.- Entrevista Individuales (Tabla 2.3).

Tabla 2.3: Convocatoria a entrevista del ámbito institucional.

Profesión	Sexo	Años Experiencia	Cargo	Tipo Establecimiento
Asistente Social	F	Más de 20	Directiva	PDE- Sename
Profesor	M	Menos de 5	Educador	PLE- Sename

2.- Grupo de discusión (Tabla 2.4).

Tabla 2.4: Convocatoria a GD del ámbito institucional.

Profesión	Sexo	Años Experiencia	Cargo	Tipo Establecimiento
Psicólogo	M	Más de 20	Psicólogo	PIE- Sename
Profesor	M	Más de 5	Educador	Programa de calle MDS
Periodista	M	Más de 5	Educador	PPF- Sename

c) **Ámbito Comunitario:**

1.- Entrevista Individuales (Tabla 2.5)

Tabla 2.5: Convocatoria a entrevista del ámbito comunitario.

Cargo	Sexo	Años	Institución
Presidente	M	29	Club Deportivo
Socia	F	46	Centro Cristiano

2.- Entrevista Grupal (Tabla 2.6)

Tabla 2.6: Convocatoria a entrevista grupal del ámbito comunitario.

Cargo	Sexo	Años	Institución
Presidenta	F	58	JJ. VV
Delegada	F	64	JJ. VV
Presidenta	F	48	JJ. VV
Delegada	F	55	JJ. VV

En total, participaron 17 personas en seis entrevistas individuales, una entrevista grupal y dos grupos de discusión, dando cuenta que la muestra cumplió con los criterios de homogeneidad y de heterogeneidad.

6. Instrumentos para la recolección de información

Para proceder a la recopilación de información en cada uno de los ámbitos temáticos mencionados, se utilizan finalmente dos instrumentos: 7 entrevista en profundidad – dos individuales para cada ámbito, más una grupal para el ámbito comunitario - y 2 grupos de discusión – ámbito institucional y educativo –. Inicialmente, se esperaba la posibilidad de aplicar a cada ámbito temático, dos entrevistas en profundidad individuales y un grupo de discusión. Sin embargo, dada la no asistencia de los participantes del ámbito comunitario a las reiteradas citaciones para conformar el grupo de discusión, los investigadores deciden acercarse a una junta vecinal para complementar dicho ámbito con otra entrevista en profundidad más. Al llegar al lugar en cuestión, la dirigente que sería entrevistada, se encontraba acompañada de otras dirigentes. En consideración de aquello y de la voluntad de las participantes, se decide realizar una entrevista en profundidad grupal.

Bajo lo antes señalado, el grupo de discusión del ámbito comunitario, es reemplazado por una entrevista en profundidad grupal, dado el escenario con el que se encuentran los investigadores.

La entrevista en profundidad es una técnica investigativa que posee como intención principal, adentrarse en la vida del otro con el objetivo de penetrar en lo trascendente y comprender lo que hay tras las experiencias que el sujeto relata (Robles, 2011). Así, se orienta hacia la comprensión de las perspectivas que poseen los informantes en torno a una experiencia o situación particular (Taylor y Bodgan, 1987), que en este caso, dice relación con los marcos de acción y representación sostenidos por los informantes en torno a la infancia.

A diferencia de otro tipo de entrevistas, esta entrevista utilizada principalmente en investigaciones de tipo cualitativas como la presente, se caracteriza por su flexibilidad y dinamismo, donde es el propio investigador el instrumento de la investigación y no un protocolo o formulario preexistente al encuentro. Sigue entonces, el modelo no de un intercambio formal entre preguntas y respuestas, sino que más bien, el de una conversación entre iguales (Taylor y Bodgan, 1987), donde existe un guión previo sobre temas generales que se va abordando progresivamente y que puede estar sujeto a variaciones según el curso de la propia entrevista (Robles, 2011). Este guión, refiere Robles, debe poseer los tópicos que se desean abordar, según los objetivos de la investigación.

Robles (2011) refiere que es recomendable realizar preguntas de tres niveles de análisis en este tipo de entrevistas: descriptivas, estructurales y de contraste. La primera de ellas, en este caso, permitirán conocer los modos de representación y marco de acción de los hablantes de cada ámbito en torno al dispositivo de la infancia. En base a aquello, se procede a indagar explicaciones de fenómenos que el informante ha descrito previamente, con el fin de corroborar si se ha logrado interpretar adecuadamente las descripciones y significaciones del entrevistado.

Finalmente, las preguntas de contraste permiten extraer las diferencias de los términos que utiliza el entrevistado y explorar en base a qué criterio el entrevistado los comprende.

Inicialmente, se considera necesario realizar entrevistas en profundidad por área temática, donde el criterio para seleccionar a los participantes, dice relación con el hecho de que éstos formen parte del ámbito educacional, institucional o comunitario como elementos constituyentes del dispositivo disciplinario de la infancia.

Otra de las técnicas destinadas a la recolección de información para cada uno de los ámbitos temáticos, se refiere a los grupos de discusión. En este sentido, se realizaron dos grupos de discusión; uno para el ámbito institucional y otro para el escolar. A pesar de lo planificado, no es posible acceder al grupo de discusión del ámbito comunitario dada la nula asistencia de los participantes a dichas instancias.

Gil (1993) define el grupo de discusión como “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (Gil, 1993, p.201). En esta técnica, el investigador genera la constitución del grupo a través de una conversación entre los participantes que, a su vez, representa el discurso de los mismos (Canales y Binimelis, 1994).

Para que el grupo de discusión sea efectivo como técnica de recolección de datos, Canales y Binimelis (1994) señalan que es necesario que cumpla con ciertas condiciones básicas. Por una parte, refieren la necesidad de que los hablantes que participan del grupo de discusión no posean diferencias de poder social manifiestas o institucionales, dado que este elemento impide la conversación. A su vez, se requiere que el tema que se propone, en este caso vinculada a los marcos de representación y acción que se ejercen desde los distintos ámbitos sobre el “otro” niño o niña, sea un tema conversable entre ellos que no esté significado como tabú.

Ya en términos de estructura, los autores refieren a la importancia de la representatividad del grupo conformado, donde cada participante es convocado con la intención de poder reproducir las relaciones que configuran socialmente a ese colectivo. En ese sentido, un grupo de discusión “con integrantes muy homogéneos produce un discurso no confrontado y no reflexionado” (Canales y Binimelis, 1994; p. 117). A su vez, se estima que entre 5 y 10 participantes, es un número adecuado de participantes. A pesar de la recomendación de la literatura acerca del número ideal para constituir los grupos de discusión; son realizados, finalmente, con la mitad de participantes de los planificados en virtud de su asistencia. Así, en el caso del ámbito educacional, de los 8 perfiles convocados, asisten solo 4 participantes; mientras que del área institucional, de los 6 perfiles convocados, asisten sólo 3.

Para abordar el planteamiento del tema ante del grupo, se utilizará una presentación indirecta, a través de temas que conexos que se relacionan con los marcos de acción y representación que se ejercen hacia la infancia.

7. Criterios de cientificidad

Respecto de los criterios de cientificidad que cumple la presente investigación, se destaca la intersubjetividad. En los estudios cualitativos, este criterio se refiere a la presencia de más de un investigador en el proceso que toma lugar en la etapa de análisis de los datos (Krause, 1995). En el caso particular del presente estudio, se cuenta ya con la presencia de dos investigadores, contando, a su vez, con un investigador externo que guía el proceso.

Otro de los criterios de cientificidad presentes en este caso, refiere a la transparencia aplicada al análisis de los datos y a la presentación de los resultados, entendida como la inclusión de incluir información clara y precisa en lo que refiere al procedimiento metodológico, que permita al lector comprender cómo es que se llegó a los resultados que se establecen (Krause, 1995).

Otro de los criterios presentes en esta investigación, dicen relación con la densidad, entendida como la descripción detalla de significados e intenciones en lo que refiere a la recolección y el análisis de los datos.

Tanto para cumplir con el criterio de transparencia como con el de densidad, es necesario enriquecer la metodología hasta ahora desarrollada y establecer descripciones claras y profundas respecto de las características que acompañarán a los procesos de recolección, análisis de datos y obtención de resultados (Taylor & Bodgan, 1987).

Desde la tradición el ACD otro de los criterios a incorporar en el presente trabajo es el de “completud” el cual se refiere a que los resultados de un estudio serán completos si la adición de nuevos datos y el análisis de nuevos dispositivos lingüísticos no revela nuevos hallazgos (Jäger, 2001).

A modo de resumen el presente trabajo presenta cinco criterios de científicidad a saber la intersubjetividad, la transparencia, la densidad y la completud, dichos criterios se observan coherentes en una investigación cualitativa realizada desde la perspectiva del análisis del discurso

8. Técnicas de análisis para el tratamiento de los datos.

La técnica de análisis para el tratamiento de los datos es el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Esta técnica encuentra su sustento teórico en lo que Austin (1982) ha definido como la concepción activa del lenguaje por lo que le reconoce la capacidad de hacer cosas. En esta visión, el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social (Santander, 2011).

De la misma manera Fairclough y Van Dijk (en Wodak & Meyer, 2001) entiende y define el discurso como una práctica social por lo tanto se concibe el discurso como una forma de acción. Entonces, en ese sentido, analizar el discurso que circula en la sociedad es analizar una

forma de acción social, por lo cual los enunciados del discurso se consideran como actos de habla (Maingueneau, 1980).

En términos metodológicos la técnica se desplegará observando la posición del hablante y cómo ésta reproduce la relación del saber/poder, es decir como un sistema de significados forman la posición del objeto/sujeto (identidades), y al mismo tiempo son constituidos por ellos. La técnica se focaliza en las prácticas discursivas dentro del discurso, que están acompañadas por las palabras y frases que permiten a los que hablan tener una posición de ellos en relación al poder. Su análisis explora tanto los discursos en términos del contexto socio-histórico; como también explora los discursos en términos de cómo ellos impactan en el sujeto hablante. En su análisis se inspeccionan términos, frases, ejemplos, usos del lenguaje, palabras claves, tono, etc. (Urta, 2013).

De la misma manera se incluirá la distinción de las posiciones sociales que subyacen a los enunciados (Alonso, 1998); y un análisis de las estrategias de verosimilitud (Ibáñez, 2003, Jociles, 2002) que permiten identificar aquellos giros discursivos que constituyen promotores de relaciones hegemónicas específicas (Iñíguez & Antaki, 2003).

9. Procedimientos.

Se realizaron siete entrevistas en profundidad semiestructuradas (Gil 1993) – dos individuales para cada ámbito, más una tercera de carácter grupal para el ámbito comunitario - las cuales fueron registradas digitalmente y transcritas para su análisis. A su vez se realizaron dos grupos de discusión, también registrados digitalmente y transcritos para su análisis. El proceso se orientó desde los protocolos éticos vigentes (Comité de Bioética Conicyt/Fondecyt, 2008).

Luego, sobre el corpus textual se procedió a realizar el análisis crítico del discurso (ACD).

Los procedimientos para el desarrollo de la metodología expuesta se grafican en la siguiente Carta Gantt (Tabla 2.7):

Tabla 2.7: Carta Gantt.

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4
Convocatoria GD.	x			
Gestión de espacio para la realización de GD.	x			
Contacto con participantes de entrevistas.	x	x		
Ejecución de GD: ámbito escolar e institucional.		x		
Ejecución de entrevistas en profundidad de carácter individual para los tres ámbitos.		x		
Ejecución de entrevista en profundidad grupal para el ámbito comunitario.			x	
Transcripción de la información recogida		x	x	
Aplicación del ACD al material recopilado.			x	x
Análisis de resultados.				x

Inicialmente, se procede a contactar y convocar a los potenciales participantes y a gestionar los espacios para la realización de los GD. La convocatoria en una primera instancia, se extiende a los tres ámbitos a indagar del dispositivo de la infancia, pero finalmente, sólo se logran constituir los GD de las áreas institucionales y escolares del dispositivo; pues los participantes del área comunitaria no asisten a ninguna de las instancias fijadas para aquello. Es por eso, que en el mismo proceso, los investigadores se ven en la obligación de cambiar dicha técnica de recolección de datos para esa área.

De manera paralela, se inicia el contacto y convocatoria para contar con potenciales participantes para las entrevistas en profundidad a realizar.

En una segunda instancia, ya de ejecución, se aplican las entrevistas en profundidad y los GD. Para la realización de las primeras de ellas, los investigadores se reúnen con cada uno de los participantes en lugares que sugieren mayor comodidad para los segundos sujetos. Dentro de esta etapa, se realizan también los GD del área escolar y comunitaria en dependencias de la Sede Los Castaños de la Universidad de Las Américas. Es en esta etapa, que los investigadores enfrentan la dificultad referida a la inasistencia de los convocados para conformar el GD del área comunitaria. Tras ello, se decide reemplazar el GD de este ámbito, por una entrevista en profundidad. Inicialmente, esta sería de carácter individual a una dirigente de una junta vecinal. Sin embargo, al llegar al lugar, los investigadores se percatan de que la dirigente se encuentra reunida con otras mujeres que ejercen el mismo rol al interior de sus comunidades y que muestran interés por participar de dicha instancia. Es así, como finalmente, se reemplaza el GD del área comunitaria, por una entrevista en profundidad de carácter grupal.

Tanto para la realización de los GD como de las entrevistas en profundidad, cada participante recibe la hoja informativa y el consentimiento informado. Antes de iniciar cada instancia, se les señala a los sujetos las características del estudio y de su participación en él. Se indica, en ambos casos, la confidencialidad y el carácter voluntario de la participación de los sujetos, siendo posible abandonar la situación si es que lo estiman necesario.

En cuanto a los GD, uno de los investigadores asumió el rol de interlocutor al interior del grupo, mientras que el segundo de ellos, se encargó de tomar notas y de asistir en lo que fuese necesario. En cada GD, el interlocutor plantea la primera pregunta en torno a la cual los participantes inicial la conversación: ¿Qué es para ustedes la infancia? Posteriormente, cerca de la mitad del tiempo total de la conversación, el interlocutor plantea una segunda pregunta: ¿Qué creen o sienten ustedes, que la infancia piensa o siente acerca del trabajo que ustedes realizan con ella?

En cuanto a las entrevistas en profundidad, la conversación gira en torno a dos ejes principales: Modos de Representación del Otro y Marcos de Acción en torno a la infancia.

La tercera etapa y la más extensa del proceso, está constituida por la transcripción de los audios de cada entrevista y GD, por parte de los investigadores. Una vez finalizada ésta, se procede a la realización del ACD y a la obtención de los resultados, proceso que se describe con mayor detención en el capítulo siguiente.

Capítulo 3

Presentación y Análisis de los Resultados

1. Tratamiento de la de los datos.

Los resultados generados a partir de la presente investigación, son de carácter cualitativo. Para la obtención de ellos, se aplicó la técnica de Análisis Crítico del Discurso (ACD), la que permite conocer cómo es que se construyen discursivamente los acontecimientos, las relaciones sociales y los modos de subjetivación del propio hablante en torno a sí y a los demás, y cuáles son las implicancias sociales de estas construcciones (Martín, 2006). Desde esta perspectiva, los discursos a analizar, son entendidos como una práctica social (Fairclough & Van Dijk, en Wodak & Meyer, 2001) y el interés del análisis, radica en descubrir y describir las repercusiones sociales e ideológicas del discurso (De la Fuente, 2002). Para ello, la técnica intenta develar la posición del hablante y cómo con ella, reproduce relaciones de saber/poder y contribuyen a la mantenimiento y refuerzo de determinado orden social (Urrea, 2013).

A partir de la información recogida – discursos - , se opera entonces, distinguiendo las posiciones sociales que subyacen a los enunciados (Alonso, 1998); y analizando las estrategias de verosimilitud utilizadas por el hablante y que promueven determinados tipos de relaciones hegemónicas (Ibáñez, 2003, Jociles, 2002). Para esto, en una primera instancia, se procedió a la generación de distinciones temáticas dadas, en este caso, por el objetivo general de la presente investigación – marcos de acción, modos de representación y contexto e ideología –; para establecer luego, la selección del material discursivo relevante para el análisis en cada uno de los ámbitos (Martín, 2006) – escolar, comunitario e institucional - , en función de las distinciones temáticas realizadas – modos de representación, marcos de acción, contexto e ideología - .

Una vez organizadas las unidades de análisis, se procedió al análisis discursivo del corpus, a través de la distinción de las posiciones sociales que subyacen a ellos, y a través de la identificación de las estrategias de verosimilitud contenidas en los discursos, entendidas como aquellas que encubren relaciones de poder (Wodack & Mayer, 2003). Para ello, el análisis se dirigió, principalmente a identificar, describir e interpretar el uso de deícticos y de figuras retóricas.

A través del análisis de los deícticos, no sólo se puede acceder a la relación que establece el hablante con aquello que enuncia y su contexto (Martín, 2006), sino que también, se puede acceder los modos de representación del hablante, ya sea de sí o de otros implicados en su discurso. Dentro de los deícticos utilizados para este análisis, caben los de persona – que hacen referencia a las personas y a los roles dentro del discurso -, de tiempo y lugar – que localizan a los objetos y personas implicadas en el discurso, en términos temporales y espaciales – (Levinson en Iñiguez, 2006).

A su vez, las figuras retóricas contenidas en los discursos, son utilizadas como manifestaciones sutiles e involuntarias de relaciones de dominación sostenidas por los discursos del hablante (Abril en Lodoño, 2009) y que le permiten, a su vez, argumentar el contenido del discurso que enuncia para persuadir acerca de su veracidad o pertinencia de las representaciones que establece y justificar acciones y comportamientos (Iñiguez, 2006).

En el apartado siguiente, se presenta la aplicación del procedimiento de análisis descrito.

2. Análisis de los corpus seleccionados (unidades de análisis)

A continuación, se presentan los corpus, junto a la aplicación del procedimiento de análisis antes descrito. Para cada una de las áreas del dispositivo de la infancia – educacional, comunitaria e institucional – se presentan los corpus y análisis respectivos organizados en

función de los ejes temáticos fijados a partir del objetivo general de la presente investigación:

Modos de Representación; Marcos de Acción; y Contextualización e Ideología.

2.1 Ámbito Institucional

2.1.1 Modos de Representación

1) Corpus N°1:

“...no hay instancias don, donde los profesionales **puedan elevar digamos su... visión** y que se transforma digamos, en última instancia en políticas, ya... eh... y esa voz digamos, eh, uno podría decir una voz institucional (...), pero... no hay ninguna instancia de articulación o de coordinación, ya, en términos orgánicos que eleve una propuesta y una mirada en común, desde, la gente que está ejecutando digamos los programas... eh... por lo tanto, digamos, eh... en torno como a la conceptualización de infancia, de la **mirada hacia la infancia**, es como eso, así por un lado de, desde el **mundo digamos, desde la pobreza, ¿ya?, eh... desde el abandono, hay una mirada digamos, y, y, y es el relato de los chicos, no el relato como de nosotros, de los adultos** ya, eh... eh... después está digamos, la lectura o la voz digamos, de, desde los equipos, ya, que... desde la gente que ejecuta finalmente un programa... que **es una mirada siempre crítica** que nunca me he encontrado digamos, con una persona, un profesional digamos... que diga lo estamos haciendo digamos increíble (risas),”

Análisis del Corpus N° 1:

- El uso del verbo “puedan”, hace referencia a la tercera persona singular: ellos.
- “Elevar visión”, como expresión que refiere mirar hacia arriba o por sobre.

- **“puedan elevar digamos su... visión** y que se transforma digamos, en última instancia en políticas”. El hablante refiere que es la visión del profesional la que se debe transformar en política, dejándose de lado la visión o voz de la propia infancia.
- **“La gente que está ejecutando los programas”**. El hablante se excluye de ese grupo, a pesar de que pertenece a él.
- Relato en tercera persona, sólo pasa a primera persona, y del singular, para decir que **“eso no le pertenece”; “y es el relato de los chicos, no el relato como de nosotros, de los adultos ya,”**
- Habla en tercera persona, sin embargo, reitera **“digamos”**. Lo importante del discurso, es que todos digamos lo que el sujeto hablante, en este caso, enuncia.
- **“Digamos”** reiterado, como también los tiempos o pausas constantes que se toman para hablar, pareciera dar cuenta de la necesidad de ganar tiempo para expresarse. Pareciera un relato de corte, principalmente, intelectual y poco espontáneo.
- **“Mirada hacia la infancia”**; la mirada es hacia la infancia y no ‘desde’ la infancia; nuevamente, el discurso se construye dirigido hacia el sujeto y no desde el sujeto; no es el sujeto el que habla para definirse; el sujeto niño, no se mira; o si lo hace, los adultos no lo consideran.
- **“por un lado”** está la supuesta visión de los niños o “chicos”, que no es la de los adultos para él, como sugiere el hablante; y por “otro lado” la de los equipos, grupos de adultos. A un lado, entonces, hay una mirada que se dirige a la infancia y que surge **“DESDE la pobreza, DESDE el abandono”**. Esa mirada, sería el supuesto relato de los niños.
- El niño, entonces, habla desde la pobreza y el abandono; el adulto no.

- Por otro lado, estaría la **“lectura o la voz”** de los equipos ejecutores de los programas. Donde ya el hablante deja sólo de hablar de mirada y dota la visión de los equipos, como una actividad netamente intelectual, **“la lectura”**; la voz intelectual. A su vez, haciendo uso de una hipérbole, se señala como algo que **“siempre es crítico”**.
- No especifica cuál es la **“lectura”** o **“mirada”** finalmente de estos equipos, sino que utiliza la ironía para señalar, que nunca se ha encontrado con alguien que diga “lo estamos haciendo increíble”.
- El hablante se incluye en el discurso, **“nosotros”** o **“me he encontrado”**, para excluirse precisamente de lo que dice **“y es el relato de los chicos, no el relato como de nosotros, de los adultos”** ; **“que nunca me he encontrado digamos, con una persona,”**

2) Corpus N° 2

“[Cuando yo te digo: Vamos a hablar de infancia, que crees tú de que se trata] de los primeros años de desarrollo, de amor, de jugar, de ser feliz, o sea ahí está la base, empieza todo, explorar, descubrir, aprender (...) **yo** considero que trabajo no con infancia si no con adolescentes, a los 16 años yo creo que ya hay un proceso de maduración, no con infancia, más jóvenes ya... jóvenes, jóvenes (...) de la **gente** con la que trabajo, una **infancia súper deprivada, vulnerada, maltratada, carente de mucho... carente de amor, carente de felicidad**, muy triste una realidad súper cruda, en este trabajo **te** vas dando cuenta que es muy lindo pero **vas** conociendo una realidad muy fuerte, muy complicada, que **se** invisibiliza, que la conocemos **nosotros**, la gente que trabaja en este ámbito en el sector con jóvenes en este ámbito social y la conocen **ellos** y nadie más, nadie más (...) **el concepto de libertad de ellos es muy diferente de el de nosotros**, no sé por qué el concepto por ejemplo de cárcel, de irse a la cárcel,

de sanción de cárcel, para **ellos** es natural, su abuelo estuvo en la cárcel, **su mamá está en la cárcel, van a ver a sus papás a la cárcel, no le tienen miedo a eso a llegar ahí, para nosotros** a ,o mejor es una medida coercitiva, si hago esto me voy a ir a la cárcel pero para ellos es normal, (...) pero **yo ahí no nunca he logrado identificar qué piensan estos chicos cuando ven esas cosas, la muerte de alguien o los comentarios de la gente de allá afuera**, de partida hay hartoo odio, se separan las cosas **los de arriba , los de abajo**, siempre tienen hartoo odio, entre la gente que vive en Reñaca, (...) estos jóvenes a veces ...estos chicos... instrumentalizan un poco la sanción conocen bien cómo moverse en este tipo de dispositivos, porque a lo largo de su infancia han pasado por otras redes, no digo que la mayoría pero varios saben cómo moverse, cumplir un objetivo y estar tranquilo en el medio libre (...) entonces se mueven no dando mucha información o no tratando de ceder de enganchar mucho en la terapia, pero cumpliendo los objetivos mínimos y terminar cumpliendo la sanción”.

Análisis del Corpus N° 2:

- El hablante define la infancia como una representación más bien ideal, pero que está demarcada por el desarrollo biológico. Son los primeros años de vida y a los 16 años, se deja de ser infante porque hay un proceso madurativo que para él, determina un quiebre.
- Inicialmente, refiere infancia como un espacio caracterizado por el amor, el juego, el ser feliz; obviando o no haciendo referencia a los dolores o aspectos menos agradables que pueden acompañar esta conceptualización. Se podría inferir que bajo esta conceptualización, el hablante indica lo que espera de la infancia en cuanto a su comportamiento y forma de estar en el mundo. El hablante como adulto, espera una

infancia que parezca, a lo menos, feliz, amorosa, con disposición al aprendizaje y la exploración.

- A su vez, esta imagen, podría interpretarse como una negación de lo que significa en realidad y globalmente el ser infante. El hablante entrega más bien, una definición parcial que obvia aspectos menos deseables o ansiógeno de la misma.
- El hablante refiere a su vez, que no trabaja con infancia y reitera con énfasis su creencia de que trabaja con jóvenes. Ante esto, el hablante señala de manera explícita que no sería infancia por las características del desarrollo; sin embargo, cuando habla de la infancia de **“estos jóvenes”**, según refiere, utiliza el epíteto donde caracteriza esa infancia como **“deprivada, vulnerada, maltratada, carente de amor, carente de felicidad”**. Resulta una definición que se contrapone a la conceptualización inicial que realiza el hablante de infancia. Se podía inferir, que estas características, dejarían fuera a los sujetos que refiere no sólo por su edad, sino que también, porque sus condiciones de vida no corresponden a las de la infancia para él. De no ser así, entrega una descripción contradictoria de la infancia.
- Cuando define infancia, comienza hablando en primera persona. Cuando señala **“la triste realidad”** de las personas con las que trabaja, utiliza la segunda persona singular; poniendo el sentir fuera de sí y depositándolo en el otro.
- El hablante señala “Nosotros”, para referirse a quienes que trabajan con jóvenes en el ámbito social. “Ellos”, desde el discurso del hablante, serían “los jóvenes”. Ambos comparten el conocimiento de una realidad **“complicada, fuerte y que se invisibiliza”**. Sin embargo, no es la realidad de ambos; es la realidad de “ellos”.

- Se percibe nuevamente, cierta alteridad: **“el concepto de libertad de ellos es muy diferente del de nosotros”**.
- **“Ellos”**, los no infantes, los con anti-infancia; los privados y carentes; y con conceptualizaciones distintas: **“ellos”**, los distintos.
- La sanción como algo natural para **“ellos”**; no tienen miedo a la sanción; sin embargo, **“nosotros”** sí. Los sin miedo v/s los con miedo; los valientes v/s los temerosos.
- La cárcel como hogar; ahí se reúne la familia; la tradición.
- El hablante reconoce que él no conoce lo que piensan los sujetos con los que trabaja respecto a temas que pudieran generarle dolor.
- **“de la gente allá afuera”**; **“ellos”** los que están aquí dentro y la **“gente de allá afuera”**. El hablante utiliza la alegoría para señalar grupos de personas en distintos lugares y por tanto, separadas. Unas, están contenidas en un espacio, los de dentro; y otros, están fuera de él.
- Adentro están los con infancia deprivada, carente, vulnerada; los invisibilizados; los tapados y afuera; los de infancia amorosa, feliz y exploradora.
- Los de adentro **“ellos”**; los de afuera **“nosotros”**. El hablante se introduce al espacio de **“ellos”**; pero no es su espacio, él es de **“afuera”**, como los demás. Se percibe nuevamente, la presencia de procesos de alteridad.
- **“de partida hay harto odio, se separan las cosas los de arriba, los de abajo, siempre tienen harto odio”**. Inicialmente, el hablante advierte la presencia de odio. Posteriormente, confirma la separación del espacio en dos lugares - arriba y abajo - y establece una relación de ello con el odio. Luego, sitúa el odio; son los de abajo los que siempre tienen harto odio. Presencia de alteridad.

- “**estos jóvenes a veces...estos chicos... instrumentalizan**”. El hablante demora en entregar el mensaje. El hablante señala a “ellos” como los que instrumentalizan.
- La sanción como algo que se puede usar; algo que para “ellos” se transforma en un instrumento, en un medio para conseguir algo. En otros discursos del área, se recoge también la noción de la instrumentalización de la sanción y del dispositivo por parte de “ellos”: “la red institucional (...) se la sabe de memoria, porque ha estado mil veces, digamos, y es como parte, digamos, de su estrategia de sobrevivencia, (...) y en realidad todas las instituciones para ellos son funcionales”. La sanción y la institución sancionadora, la que le sirven a la infancia; la infancia las “**instrumentaliza**”.
- “**Ellos**” saben cómo hacer de la sanción un medio, porque están acostumbrados a moverse en este tipo de dispositivos. Dispositivos que sancionan a lo largo de la infancia. Una red de dispositivos. El instrumentalizar la sanción; el cumplir los “objetivos mínimos”, les permite estar tranquilos en el “medio libre”. Reitera categorías de lugar; fuera-dentro; arriba-abajo; medio libre – medio no libre; fuera = arriba = medio libre = nosotros / dentro – abajo – medio no libre = ellos. Alteridad.

3) Corpus N°3:

“Claro, entonces uno va generando instancias claro, desde la **rebeldía** que te permiten también chocar con esas tensiones, cachai (...) Entonces, lo que yo he hecho en el último tiempo y que algunos directores me han retado, yo me he puesto como bien... he chocado harto, con los profesionales, colegio, salud, programas de protección y como que ahí, todas esas tensiones que yo genero o todas esas tensiones que puedo recoger del territorio, las transmito y las dejo ahí, cachai y... choquemos en este espacio, o sea como profesionales, como adultos, **como personas que vivimos en otro contexto, en otra realidad, no tenemos los mismos, las mismas falencias**

(...) Claro... a veces **te** transformai hasta en un abogado que no debiese ser, pero un **abogado** así como... de defender también lo indefendible o sea, en el sentido de que **estás viendo algo que tú sabes que no está bien**, pero también está amarrado por lo que **dices tú**, por los límites que tiene **tú** programa o los límites de acción que **te** genera estos, estos marcos legislativos, pero es difícil, el tema de la tensión (...) pero en algún momento, esas tensiones uno va tratando de resolverlas de... ciertas maneras poh', uno trata weón, aquí parte de todo lo que tenís que hacer, tenís que ser experto en **judo** weón(...) porque tenís que sacarte las llaves que te ponen poh weón, entonces tenís que andarle, dar vuelta como la cosa weón ah, **como que ya vamos a ser esto, esto es pa'l, pa' la foto cabros, esto es pa'l informe, pero en definitiva estai haciendo otra cosa con los cabros** (...) Entonces, uno va agarrando ciertas formas o ciertos mecanismos, ciertas estrategias que te permiten por un lado cachai, también llegar hacer eso otro poh' a propósito desde donde uno viene, si uno partió de la población, tiene una tradición de educación popular, **vai tratando de meter algún tipo de cuña a este sistema**. Qué es lo que yo valoro de... estos programas, que te permiten a lo mejor llegar a la comunidad...".

Análisis Corpus N°3:

- La rebeldía permite chocar con las tensiones. No resuelve, sino que choca.
- **“La rebeldía que te permiten también chocar”**; utiliza la segunda persona, pone esa rebeldía que choca en el otro.
- Desde el hablante, la rebeldía permite chocar. Posteriormente dice **“he chocado harto”**; si él refiere que ha chocado, podría estarse señalando también, como alguien que en su trabajo se mueve desde la rebeldía.

- La rebeldía es una característica que comúnmente se asocia a los adolescentes. Desde aquí, parece interesante preguntarse ¿de quién es la rebeldía que menciona el hablante? ¿es la de la infancia con la cual trabaja, la propia o ambas? Si fuese realmente la de la infancia, es entonces la rebeldía de ese sujeto la que hace chocar. ¿será por eso que pone la rebeldía en otra persona al momento de emitir el discurso?
- Utilización del **“como”** para evadir o relativizar la emisión explícita y directa del mensaje. **“Como que ahí todas esas tensiones que yo genero”**; **“un abogado así como... de defender”**.
- - **“como personas que vivimos en otro contexto, en otra realidad, no tenemos los mismos, las mismas falencias”**. Es posible inferir la presencia de alteridad, donde el hablante pareciera que se incluye dentro de un grupo de personas distinto en cuanto a contexto, realidad y falencias, respecto de las personas o la infancia con la cual trabaja. Refiere, por tanto, que hay personas que viven en distintas realidades; y donde el contexto, parece determinar el tipo de realidad que se vive y el tipo de falencias que se porta. Los otros serían la infancia, pues el hablante refiere **“como adultos, como personas que vivimos en otro contexto, en otra realidad”**. El niño y la niña, serían entonces este **“otro”** y donde su pertenencia a la infancia, lo haría pertenecer a otro contexto y realidad y por tanto, portador de otro tipo de falencias.
- El rol del hablante, sería el de generar o llevar la tensión y hacerla chocar gracias a la rebeldía que porta. No debe resolver, sino que hacer chocar.
- Además de atribuirse el hablante la rebeldía, se asigna el rol de abogado y en otro momento, el rol de experto en judo; pareciera que su rol cambia según el contexto. A su vez, añade **“como que ya vamos a ser esto, esto es pa'l, pa' la foto cabros, esto es pa'l**

informe, pero en definitiva estai haciendo otra cosa con los cabros (...) Entonces, uno va agarrando ciertas formas o ciertos mecanismos, ciertas estrategias que te permiten por un lado cachai, también llegar hacer eso otro poh' a propósito desde donde uno viene". Se reafirma la metáfora del camuflaje.

- El camuflaje es un sustantivo que se refiere a la ocultación o disimulo de personas, cosas, acciones o intenciones, para que no sean vistas y/o queden escondidas o desapercibidas porque se confunde con el terreno que lo rodea. El objetivo de este camuflaje, de palabras del hablante, sería "a propósito desde donde uno viene, si uno partió de la población (...) **meter algún tipo de cuña a este sistema**". El terreno donde se camufla: el laboral y en la relación con los niños y niñas. Pareciera entonces que para el hablante, la relación principal dentro de su contexto laboral, es con el sistema y no con los niños y niñas. La infancia, parece invisible dentro de la intención y relación principal del hablante. Lo que el hablante ve, es al "**sistema**".
- La intencionalidad final del hablante, nuevamente surge no desde el lugar del niño o niña, sino que desde el propio lugar e historia del hablante.
- "(...) Claro... a veces **te** transformai hasta en un abogado que no debiese ser, pero un **abogado** así como... de defender también lo indefendible o sea, en el sentido de que **estás viendo algo que tú sabes que no está bien**, pero también está amarrado por lo que **dices tú**, por los límites que tiene **tú** programa o los límites de acción que **te** genera estos, estos marcos legislativos, pero es difícil ,el tema de la tensión (...) pero en algún momento, esas tensiones uno va tratando de resolverlas"; el hablante se excluye del discurso; eres "tú" el que se transforma en abogado; eres "tú" el que ve que algo no está bien; eres "tú" el que defiende lo indefendible. Sin embargo, deja de hablar en segunda persona y de poner la

acción en otro, cuando habla de resolver. Para ello, utiliza un pronombre indefinido; es uno quien va tratando de resolver las tensiones, pero no se precisa quién es ese uno; no se precisa quién es el que resuelve. La responsabilidad de resolución recae en nadie. El hablante parece huir o no hacerse cargo de lo que dice.

- Lo que no está bien, está amarrado a los límites del programa o legislativos, que finalmente, determina las acciones posibles del hablante.
- Para el hablante, los límites y las llaves que pone el sistema, recaen en él y nuevamente, no aparece el niño o niña dentro de aquello. No es la infancia la principal afectada de estas limitantes, sino que el propio hablante y sus acciones.
- El camuflado toma formas, mecanismos y estrategias para cumplir su propio propósito. Nuevamente, infancia invisible.
- Autopercepción de saboteador del sistema, el que mete la cuña desde su pasado de educación popular. Infancia, nuevamente invisible en el discurso.

2.1.2 Marcos de Acción

1) Corpus N° 1

“A los 17 años lo pillaron con porte de arma blanca, le tiraron una pena de tres años, era ya descabellado, la empezó a cumplir , pero después fallaba, fallaba, se desaparecía un mes, se aparecía dos meses, **entonces el tribunal lo sancionaba, porque tú tienes que dar cuenta al tribunal, si el joven no viene, si se pierde un mes, tú tienes que por obligación tú tienes que mandar un oficio al tribunal y el tribunal lo sanciona, y aunque nosotros queramos cubrir esos casos, no podemos**, porque llegando la subvención, al igual que en los colegios y si este cabro no está y te preguntan ¿usted mando el oficio? **y te cazan, aguantamos** lo que más podamos de **no tratar de mandar** esos oficios para no aumentarle la sanción a un chico

(...) desde el momento que lo sancionaron era injusto para él, nosotros también lo comprendíamos así, entonces tratábamos de ir **a rescatarlo** de ir a buscarlo, vivía en la punta del cerro y decía claro voy a ir profe, o voy a ir delegado, pero no venía (...) **Igual que los jóvenes**, hay días que me gusta mucho el trabajo y hay días en que siento que estamos tapando hoyos, **hay días en que me da mucha rabia que no hayan los suficientes dispositivos de ayuda a estos chicos**, pero a veces yo digo, este es el único espacio que ellos tienen, si esto se cierra no tienen otro espacios donde puedan conversar, independiente de los resultados, no me importan los resultados, no tienen donde llegar, que alguien los escuche,”

Análisis del Corpus N° 1:

- El hablante refiere que el joven, en este caso, es sancionado por tribunales dado que él y su equipo, entregan la información a éste para señalar que el sujeto no se presenta para cumplir la pena; o bien, porque se pierde de vista.
- Añade, que se ven en la obligación de hacerlo, incluso aunque refiere que ellos intentan esconder – cubrir – casos como ese. Sin embargo, están obligados a hacerlo, porque de lo contrario **“te cazan”**.
- Es posible inferir miedo en el hablante tras la metáfora del ser cazado si se cubre al sujeto para que no sea sancionado. La acción de cazar, se entiende desde la RAE como buscar o perseguir animales para atraparlos o matarlos. Con ello, le da al encubridor – que no sería él, entendiendo que utiliza el deíctico **“te”** – la condición de animal; un animal que de no cumplir la ordenanza, será perseguido, atrapado y/o se le quitará la vida.
- Ante esta amenaza patente, el hablante utiliza la primera persona del plural, incluyendo a otros, probablemente a su equipo de trabajo; no soy solo yo el que aguanta.

- Utiliza la hipérbole para referir que **“aguantamos lo que más podamos de no tratar de mandar esos oficios”**. El tiempo que puedan **“aguantar”** está dado por la subvención y por la amenaza de ser cazado. Ante la amenaza de ser sancionados; eligen proceder y que la sanción caiga sobre el sujeto, aun cuando el motivo inicial le parezca injusto. La acción entonces, no se determina por su legitimidad o justicia; sino que se actúa ante la amenaza del castigo. Prefiero que no me castiguen a mí, sino que lo castiguen **“a él”**.
- El hablante establece un símil entre la institución en la que trabaja y el colegio. Disciplinamiento, control, vigilancia y castigo.
- El hablante refiere **“entonces tratábamos de ir a rescatarlo de ir a buscarlo”**; que el tenerlo bajo vigilancia, es una forma de rescatar al sujeto. Noción del cumplimiento de la sanción como una forma de rescate, aun cuando ésta haya sido fijada injustamente según el propio criterio del hablante.
- El hablante denota que actúa en contradicción; que no hace lo que cree o siente adecuado; sino que debe cumplir con el mandato.
- El hablante intenta hablar desde el mismo lugar que los jóvenes y con ello, pone sus palabras en la boca de éstos: **“hay días en que me da mucha rabia que no hayan los suficientes dispositivos de ayuda a estos chicos”**. ¿Pensará la infancia o juventud, según el hablante, que está sanción o dispositivo lo está ayudando? En este intento de igualar miradas y sentires, el hablante invisibiliza al otro.
- El hablante, a pesar de que reconoce su rol asociado a la sanción y al cumplimiento de la misma por parte del sujeto en cuestión, aun cuando ésta sea **“descabellada”**; intenta disfrazar dicha función al interior del dispositivo, como algo que va en ayuda del sujeto. Da señas de una contradicción que no resuelve a cabalidad a lo largo de su discurso.

- Al espacio de cumplimiento de la sanción, a su vez, le atribuye características que lo harían indispensable para la vida del sujeto. Nuevamente, a través de la hipérbole, designa esa área del dispositivo, como “este es el único espacio que ellos tienen, si esto se cierra no tienen otros espacios donde puedan conversar”. Sin esa vitrina, el niño queda sin espacios para conversar, sin lugar donde existir; pues es el único espacio=lugar que tienen.
- A su vez, atribuye como función u objetivo de ese espacio de vigilancia y castigo, la conversación. Una conversación sorda y ciega, donde no importan los resultados.
- Intenta ‘disfrazar’, ‘ocultar’ su rol como parte del mecanismo de sanción del dispositivo. No es el encargado de mantener al sujeto a la vista y cumpliendo la pena; sino que es quien los escucha; aunque nada haga con eso.
- Pareciera que la contradicción que ya se ha señalado, el hablante intenta resolverlo con este disfraz. Así, pareciera que se libera u oculta su responsabilidad dentro del dispositivo y con eso, atenúa la disonancia que le puede generar su trabajo.

2) Corpus N° 2:

“...bueno, yo creo que **uno** con los años **ya sabe** cómo el teje y maneje, entonces... es como, me piden esto, yo hago esto, lo camufló, para que parezca esto, ¿cachai? Y pasa, y pasa piola y pasa, entonces está la posibilidad de sentarse a conversar con un chiquillo, que lo que yo siempre intento hacer es problematizar **la situación actual de la vida, o sea, tú eres eh...** Miguel, Miguel vive en esta población, estos son los papás de Miguel y estas son tus posibles proyecciones (...) Cachai, o sea que... en lo, en lo, **en lo que me respecta a mí, lamentablemente la, la política pública como hemos conversado acá, no va pa’ solucionar, no va pa’ mejorar la calidad de vida de los chiquillos, no va pa’ allá...** Cachai, entonces (...)

No, no va pa' allá ni en largo ni en el corto, ni en el mediano y, y... de retroactivo tampoco (...)

Ni aunque le diera la vuelta al mundo...no va pa 'allá (...) Entonces, eh... muchos compañeros yo he visto que se frustran con eso y... y dicen “puta yo pensé que acá íbamos a cambiar las cosas”, cachai y... y no es así poh y, y se decepcionan del sistema, se decepcionan del SENAME, se decepcionan de los programas, cachai... (...) Pero una cosa es decepcionarse y la otra es cómo aprovechai esa instancia también pa' trabajar con los cabros, o sea (...) la posibilidad de que los cabros vean, vean que su situación es como la... como la callampa... (risas) (...) es la pésima, cachai, y, y ellos también son actores que pueden cambiar su propia situación poh' cachai. Entonces, no sólo de... de asistirlos poh'(...) tienen que empoderarse también poh'.

Análisis del Corpus N° 2:

- Imprecisión sobre el lugar que ocupa el hablante dentro del discurso. No soy yo quien sabe cómo, sino que es **“uno”**. Utiliza un pronombre indefinido que indica indeterminación. Para hablar de sí, hace como que habla de ‘un cualquiera’, de ‘alguien’; evita decir ‘yo’.
- La expresión **“saber el teje y maneje”**, es una metáfora que se utiliza para indicar que se “sabe todo” de algo. El hablante da cuenta, indirectamente o con intenciones de modestia, de una actitud astuta de su parte. Es decir, posee cierta habilidad que le permite engañar a alguien o conseguir algo.
- Reafirma lo anterior, al señalar **“es como, me piden esto, yo hago esto, lo camufló, para que parezca esto”**. De manera explícita, pone ahora la astucia en sí, a través de los pronombres **“yo”** y **“me”**; y conjuga la acción de camuflar, en primera persona. El

hablante entonces, se reconoce como aquel que **“camufla”**, que **“disfraza”** porque conoce muy bien **“el teje y maneje”**.

- El hablante, camufla su actuar. Se reafirma la idea de la astucia, pues al pasar desapercibido a través del camuflaje – **“y pasa piola”**; adquiere la posibilidad de **“sentarse a conversar con el chiquillo”** – el hablante consigue un objetivo. El camuflaje le permite conversar con el chiquillo. Se puede inferir entonces, que el resultado de dicha acción, no afecta sólo al que emite la orden, sino que también, al sujeto sobre quien recae.
- El hablante, entonces, camufla quien es, camufla la relación, camufla su acción.
- La conversación con el **“chiquillo”**, con la intención de **“problematizar”**. Se infiere un rol de ‘infiltrado’; se camufla, se infiltra; y problematiza.
- A través de la acción de problematizar; pareciera que el hablante se adjudica el poder de dotar de existencia al sujeto **“tú eres”**. A su vez, el hablante señala que es él quien muestra las posibles proyecciones de vida a este otro. Su rol entonces, desde su mirada, contribuye a definir la condición de existencia presente y futura del otro.
- El hablante describe en todo momento su acción, habla desde sí y no intenta describir la posible valoración de este **“otro”** ante su actuar. Yo te muestro quién eres y **“problematizo”** tu condición de existencia.
- Posteriormente, el emisor señala que **“la política pública”** no resolverá nada de lo que se problematice. A través de la referencia **“la política pública”**, pareciera que el hablante intenta desenmarcarse de su rol dentro de ella. Antes, habla de lo que él hace y luego, señala la política pública como aquello que no dará ningún tipo de solución. Deja de hablar de su acción y de su actuar de manera explícita; pues es él quien trabaja ejecutando

la política pública; por ende, se puede incluir al mismo dentro del término **“política pública”**.

- Entonces, ‘yo problematizo tu situación, pero te la dejo ahí’; eso es lo que yo tengo que hacer solamente.
- Me camuflé e infiltré, aun cuando reconozco que aquello no mejorará en nada la calidad de vida de la infancia con la que trabajo. ¿Para qué lo hago entonces?
- A través de la expresión **“ni aunque diera la vuelta al mundo”**, el hablante personifica a la “política pública”.
- Muchos se decepcionan con que la política pública, el sistema, el programa o el SENAME, como refiere, no de soluciones; ‘otros’ se frustran; el hablante se desenmarca de ese grupo; no es ‘nos frustramos’, son otros los que lo hacen.
- **“Pero una cosa es decepcionarse y la otra es cómo aprovechai esa instancia también pa’ trabajar con los cabros, o sea”**. El hablante, pareciera que invita a pasar por alto la decepción; es decir, a pesar de que sabe que su acción no mejora la situación, eso no importa. Lo importante es que, este ‘otro’, asuma las condiciones de existencia que le muestran y es su responsabilidad modificarla.
- Pareciera que el objetivo final de su accionar, es empoderar a este ‘otro’; pero lo paradójico es para qué, pues las cosas jamás cambiarán: **“yo pensé que íbamos a cambiar las cosas (...) y no es así”**.
- Pareciera que el hablante, a ratos reconoce un problema, lo ve y luego lo oculta, o prefiere pasarlo por alto.

- Lo importante no es saber qué quiere, qué siente o qué piensa la infancia, mi “misión” como infiltrado, es empoderar a la infancia. La misión es elegida por mí y no por el otro. Yo no trabajo para su plan, sino que para el mío: tu plan, es tu responsabilidad.

2.1.3 Ideología y Contextualización

1) Corpus N°1:

“Ahora, **desde el lugar donde estamos trabajando nosotros actualmente** y que el equipo, eh... como que hemos asumido esa, esa responsabilidad (...) pasar de un enfoque, por ejemplo tutelar, (...) de **abordar la infancia con un enfoque de derecho** que con un enfoque tutelar y si bien, digamos, es un esfuerzo reciente yo he reconocido digamos en... en otros equipos y en mis compañeros o compañeras de trabajo, digamos, ese esfuerzo de... de entender digamos... **el derecho** digamos eh eh... y en este caso la **infancia** eh... desde la protección y no solamente la protección, sino que también de... del hecho del ejercicio del, del **derecho** mismo (...) El, digamos el Estado tiene que garantizar y proteger un **derecho**, pero al, al mismo tiempo, es el Estado el que... un actor político que vulnera digamos, un **derecho social**. Por eso, digamos, la infancia se vuelve, digamos, como, como, como... una tentación, una temática que es mu, muy contradictoria y muy compleja, porque... (...) en general uno lo hace de... de, desde su quehacer (...) desde una trinchera al final del día, que te da una posición y una mirada acerca de lo que pasa, pero que también se constituye como tu espacio donde tú, te parai como pa’... para enfrentar el tema... y efectivamente po’ yo creo que... el tema de la infancia, por lo menos desde la experiencia que, que he tenido eh... siempre ha sido asociada a ofertas programáticas desde eh... el Estado”.

Análisis del Corpus N° 1:

- El hablante reitera que habla en tiempo presente.
- Él junto a otros - nosotros -, han asumido la responsabilidad de pasar de un enfoque tutelar a un enfoque de derecho.
- La infancia se aborda desde un enfoque de derecho; desde una dimensión legislativa y política.
- Este tránsito de enfoques, el hablante lo visualiza en sí y en su entorno.
- Se reitera en el discurso el sintagma “derecho”; dándole énfasis en la mayoría del mensaje que enuncia.
- “ese esfuerzo de... de entender digamos... **el derecho** digamos eh eh... y en este caso la **infancia** eh... desde la protección y no solamente la protección, sino que también de... del hecho del ejercicio del, del **derecho** mismo (...) El, digamos el Estado tiene que garantizar y proteger un derecho”. El esfuerzo es entender el derecho, asumiendo el hablante que es desde ahí que entiende la infancia. La infancia sería entonces, una categoría que se asocia principalmente al derecho y no al sujeto que conforma la infancia. Lo importante no es el sujeto, sino que el derecho de ese sujeto.
- Lo que el Estado debe hacer, no es proteger inicialmente al sujeto, sino que al derecho. El discurso no gira entorno a la humanidad del sujeto; sino que entorno a una categoría legislativa y política. Por tanto, la relación que establece el hablante con este ‘otro’, no está determinada por la naturaleza humana; sino que por la ley y política que regula esta condición de existencia desde la regulación y la moral.
- “**El, digamos el Estado tiene que garantizar y proteger un derecho, pero al, al mismo tiempo, es el Estado el que... un actor político que vulnera digamos, un derecho**

social". La contradicción principal que enuncia el hablante, dice relación con proteger/vulnerar el derecho; nuevamente, se reitera que la tensión o problemática no gira en torno al sujeto, sino que en torno al derecho. Lo que está en el foco, en la mira, lo que concentra la atención del hablante, y según refiere, de su entorno; no es el estado o bienestar del sujeto con el que se trabaja, sino que del derecho del mismo. El sujeto queda invisibilizado y oculto tras su derecho. No hablamos de un ser humano; el Estado, y el hablante como parte de él; establece un vínculo Estado (yo) – derecho; la relación no es entre personas.

- El compromiso principal es con la protección del derecho, no del sujeto que porta ese derecho.
- Desde ahí, la infancia entonces, no es una categoría que contiene personas con determinadas características, porque se pierde el sujeto tras el concepto, y se transforma esta categoría en un "tema" : "la infancia se vuelve, digamos, como, como, como... una tentación, una temática que es mu, muy contradictoria y muy compleja, porque". La infancia como tema. El hablante la aborda como "tema" y vuelve a invisibilizar o a restar énfasis, a los sujetos tras la categoría. El mapa se vuelve más importante que el territorio. Lo importante no es la persona; sino que la representación de ella; la idea sobre ella. Preponderancia de la idea y la abstracción.
- Como "tema", como "idea", la infancia se vuelve en una tentación. Su complejidad en términos temáticos, la convierte en objeto de deseo para el hablante. No es el "otro" quien me tienta; mi trabajo no es por el "otro", es por la "idea", por el "tema". Intelectualización constante de la "infancia". La complejidad como algo que genera placer.

- El sujeto, ahora se esconde bajo el deseo del hablante por la “complejidad del tema”; se está por el tema y su complejidad.
- Ausencia importante del ‘otro’ en el discurso. Siempre queda oculto ya sea tras la noción de derecho o temática. Aparece reiteradamente, una relación que gira en torno a categorías netamente intelectuales, con ausencia absoluta de contenido emocional explícito en el discurso.
- **“El, digamos el Estado tiene que garantizar y proteger un derecho, pero al, al mismo tiempo, es el Estado el que... un actor político que vulnera digamos, un derecho social.”** El hablante incluso, se oculta también en el discurso; e intenta esconder la contradicción ante la categoría de “Estado”; el Estado está en contradicción y no referencia lo que aquello puede generar en él o en el otro. Esta contradicción, nuevamente se torna intelectual; la lucha está dada en función de ideas, relegando el impacto en las personas que sostienen dicha tensión.
- **“uno el que hace”**; tras el pronombre indefinido, nuevamente se oculta al actor de la acción; el actuante es impreciso. Posteriormente, refiere una persona en particular que hace: “su”. Es otro el que hace. Pareciera que el hablante da cuenta de su accionar, pero no lo asume de manera explícita.
- Mensaje más bien evasivo que se intenta ocultar. Nada de lo dicho es asumido por el hablante como propio. El hablante despersonaliza el mensaje a lo largo del discurso. Pareciera que esta despersonalización e intelectualización de la infancia y de las acciones dirigidas a ella, surge como mecanismo defensivo del hablante. La infancia como tal, resulta ansiógena y objeto de deseo para el hablante.

- **“en general uno lo hace de, desde su quehacer (...) desde una trinchera al final del día, que te da una posición y una mirada acerca de lo que pasa, pero que también se constituye como tu espacio donde tú, te parai como pa’... para enfrentar el tema”.** El quehacer como trinchera. La alegoría que realiza el hablante, se relaciona con el concepto de “lucha”, “enemigo”, “soldado”, “protección”. Desde el hablante, existe una lucha y existen enemigos; y el quehacer con infancia, sería el lugar en el cual el hablante, en su condición de soldado, se oculta y se protege del enemigo; y desde ahí también, es que puede atacarlo. Esta trinchera se transforma en su espacio de existencia y determinada su mirada. La trinchera es donde el soldado es.
- **“pero que también se constituye como tu espacio donde tú, te parai como pa’... para enfrentar el tema... y efectivamente po’ yo creo que... el tema de la infancia, por lo menos desde la experiencia que, que he tenido eh... siempre ha sido asociada a ofertas programáticas desde eh... el Estado”.** El quehacer como trinchera, es el espacio que utiliza el hablante y que refleja en una segunda persona “tú”, para enfrentar el tema. El enemigo, podría ser entonces, el tema; y la “infancia” como la idea tras el tema. La lucha es con una idea ligada al Estado a través de su oferta programática; entonces, el hablante asume su lucha de enfrentamiento a la infancia, porque así, lucha contra el “Estado”; la infancia entonces, se vuelve un medio para atacar al “Estado”. El quehacer no está dado en función de los niños o niñas, sino que en función de la oferta programática del Estado. No estoy aquí por ti – infancia -, sino que por él – Estado -.
- La lucha es política y legislativa.

2) Corpus N° 2

“el Estado, el aparato público entiende que son chiquillos que en algún momento pueden pasar a delinquir y eso se con, se convierte en una problemática pa'l, pa'l Estado, por **eso necesitamos dispositivos** que en algún momento también los aborden, los contengan, los vigilen y, en algún momento también los puedan castigar, pero evitando e, que generen como, mayor ruido (...) **toda intervención tiene cierta intencionalidad y esa intencionalidad también obedece a una condición y a una postura política ideológica de las personas, hombres y mujeres que están dentro de esos espacios**, la intervención no es una intervención ingenua, acá no estamos hablando de lo que quiero o lo que no quiero hacer, **hay un dispositivo** que te describe, prohíbe y proscribte ciertas acciones que tenís que llevar a cabo **y por otro lado está** lo que tú podís o no podís hacer, o lo que querí o no querí hacer, que es lo **que te tensiona al final** del día individual o colectivamente, como sujeto o como equipo, (...) hay otro caso de chicos que están como invisibilizados (...)y no están en ninguna red, cachai. Nosotros trabajamos, por ejemplo, no sé po, en la Copa, en Montedónico, me ha tocado digamos cabros digamos, con un perfil que ellos, uno digamos, es utilizado y es un instrumento digamos funcional digamos, a su estrategia de sobrevivencia, pero hay otros cabros que no po', están invisibilizados, que no están en la escuela, que no han consolidado ningún comportamiento delictual cachai, no tienen consumo problemático de ninguna droga, es un cabro que está por fuera de cualquier red, cachai, que está invisible, ese es otro perfil y estrategias digamos, frente a ese cabro hay pocas, hay pocas porque no están visibles cachai, entonces están fuera de las redes institucionales po', ¿me entendí? Y ese perfil que nosotros que también hemos tratado de trabajar, o estamos en eso, es un desafío, ¿me entiendes?, porque digamos, la invitación es como otra.”

Análisis del Corpus N° 2:

- “el Estado, el aparato público entiende que son chiquillos que en algún momento pueden pasar a delinquir y eso se con, se convierte en una problemática pa’l, pa’l Estado, por **eso necesitamos dispositivos** que en algún momento también los aborden, los contengan, los vigilen y, en algún momento también los puedan castigar,” El hablante comienza hablando en tercera persona recayendo ésta en el Estado como aparato público. Es el Estado, que está fuera de mí, quien entiende la infancia como personas que pueden pasar a delinquir. Es una problemática para él – Estado -. Sin embargo, con posterioridad el hablante se funde con el Estado y habla de “nosotros”. “Nosotros”, los que conformamos el Estado – incluyéndose el hablante -, necesitamos entonces que los vigilen y castiguen.
- Se puede inferir el rol del hablante, como un silenciador, pues el rol de la vigilancia y el castigo, no es determinado por el hablante, pero sí debe este, finalmente, encargarse de su ejecución; y esta ejecución no debe generar ruido.
- **“toda intervención tiene cierta intencionalidad y esa intencionalidad también obedece a una condición y a una postura política ideológica de las personas, hombres y mujeres que están dentro de esos espacios”**. El hablante utiliza la perífrasis, para referir que su intervención posee una intencionalidad y que esta obedece a su postura política ideológica; pues él está dentro del espacio de intervención. La intencionalidad de intervención no está dada en función del sujeto sobre quien recae o sobre la postura política ideología del mismo; sino que obedece a la postura política ideológica propia del hablante.
- No se actúa en función del otro; sino que en función del yo.

- La intervención posee una intención y no es ingenua. Personificación de la intención. Al no ser ingenua, el hablante refiere que no es sincera y que actúa teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno sobre el cual se ejecuta la intervención.
- El dispositivo, como aquel que delimita la intervención; como aquello que describe, prohíbe y prescribe las acciones del hablante y de quienes intervienen en el espacio de la ejecución de la política pública. Este dispositivo como una entidad externa que delimita la intervención. Y el elemento interno que también la demarca, sería lo que el hablante e interventores pueden o quieren hacer desde su posición política ideológica. El actor no asume la línea de subjetivación del dispositivo, en cuanto a que separa las intenciones del dispositivo de las propias como sujeto que se constituye dentro de ese espacio. Lo que me ordena el dispositivo y lo que yo quiero.
- En enfrentamiento de las intenciones del dispositivo versus las propias del hablante enmarcadas por su lugar político ideológico, sería lo que lo tensiona a él y al equipo del que forma parte.
- Se asume el rol de abordaje, contención, vigilancia y castigo del dispositivo. Y ante esta relación de contraposición aparente que intenta establecer el hablante entre dicho rol y sus propios deseos políticos ideológicos, se puede inferir que el hablante sugiere que sus deseos son distintos u opuestos a los del dispositivo.
- La tensión, resulta de la tensión dispositivo-marco político ideológico del interventor, porque el hablante sugiere que se contraponen.
- Sin embargo, más adelante en el discurso, el hablante enuncia su preocupación por aquella infancia que se halla fuera del dispositivo. Se plantea entonces la paradoja: el

dispositivo vigila y castiga y yo me opongo a eso; aun así, me preocupa y considero invisibles a la infancia que no circula en esta red.

- Preocupa entonces que haya infancia fuera de la vigilancia y el castigo. Es ahí donde sale a la luz lo que el hablante desconoce u obvia; finalmente, su intencionalidad, su deseo, sí está atravesado por el dispositivo. Al parecer entonces, la disonancia generadora de tensión no sería en tanto intención del dispositivo versus interventor; sino más bien, estaría sostenida por la tensión que genera en el hablante, el esfuerzo por ocultar o no asumir, cómo es atravesado por el dispositivo y cómo el hablante se esfuerza a lo largo del discurso, por ocultar su disonancia, incluso de su propia consciencia.
- **“me ha tocado digamos cabros digamos, con un perfil que ellos, uno digamos, es utilizado y es un instrumento digamos funcional digamos, a su estrategia de sobrevivencia”**. Como parte del dispositivo, el hablante refiere que es útil para la infancia. Es confuso la valoración del hablante entorno a las acciones de la vigilancia y el castigo; en ocasiones, pareciera que el hablante las valora como negativas, y por otra parte, a veces parece que asigna tales acciones, como una herramienta que le sirve al sujeto sobre quien recaen.
- Al parecer, desde el lugar del hablante, hay una relación triangular de ambivalencia implícita entre el hablante, su lugar político ideológico y el dispositivo. La tensión está entre estos tres elementos, sin embargo, no se percibe en el discurso el papel del niño o niña en ella. La relación principal no considera a la infancia.
- Al niño o la niña, le sirve mi rol dentro del dispositivo. Justificación de su rol relativo a la vigilancia y al castigo.

- Sobre la infancia fuera del dispositivo, el hablante siente el deseo o la necesidad de desplegar otras estrategias para estos sujetos.
- Es importante buscar estrategias de vigilancia y castigo para los que quedan fuera de la red institucional. Naturalización del castigo y la vigilancia. Es preocupante que alguien quede fuera de ello, porque queda invisible. Es mejor ser visible, vigilado y castigado, que ser invisible y quedar fuera de aquello.
- El peligro inminente de la infancia.
- El hablante se esfuerza por no reconocer explícitamente el peligro natural que ve en la infancia, sin embargo, refiere constantemente que la infancia debe ser vigilada y castigada: “por **eso necesitamos dispositivos** que en algún momento también los aborden, los contengan, los vigilen y, en algún momento también los puedan castigar.” Al parecer, la postura ideológica política del hablante, tiene mucho más en común con el dispositivo, de lo que él cree o reconoce. El hablante se esfuerza por negar esta relación de supeditación o de anhelos en común.

2.2 Ámbito Educativo

2.2.1 Modos de Representación:

1) Corpus N° 1:

“Yo creo em... que la infancia, por lo menos en mi caso, resulta muy importante, antes incluso que la juventud, porque ahí se construyen las estructuras más importantes, que después nos sirven como, no sé si llamarlo cimiento, pero sí como... esqueleto pa' todo lo que él, el detalle que uno después va construyendo para ser persona....”

Análisis del Corpus N° 1:

- Relato en primera persona.
- Para el hablante, el sujeto no es hoy: es un proyecto de persona, es un no construido aún, en un lugar en donde se ponen “**estructuras**”, “**cimientos**”, un “**esqueleto**”. Estas metáforas contienen dos sentidos, por un parte nos habla de un conjunto organizado de piezas sólidas cuya misión es soportar un peso, una construcción mayor, un sistema robusto que permite la permanencia y continuidad. Así mismo la metáfora también contiene la desnudez, lo inacabado; en el esqueleto no existe el órgano vital; no hay presencia del tejido blando, por lo tanto, aún no hay mente. También el concepto de “esqueleto” simbólicamente es usado en representación de la muerte.
- Se habla de un presente en función solo de un futuro, “... **después nos sirven como...**”. Lo que ocurrirá en hoy tiene importancia solo en función de la persona que se espera ser.
- En la idea del niño como proyecto incompleto, como no persona, como un otro inconcluso, está implícita una relación jerárquica y de poder, en tanto esta jerarquía está dada no sólo en el saber si no que en el ser, aún no se es persona en tanto si se es en el lugar del hablante.

2) Corpus N° 2:

“Exactamente, entonces a qué me refería yo con una etapa sensible, me refiero a que por ejemplo, ahora lo hablo como desde el lado docente, que, nosotros tenemos que ser cautelosos y respetuosos, porque... ¿qué hace uno con algo sensible?... Cuando te llega algún paquete de, no sé, de algún lugar y dice, no sé, esto es algo frágil (...) Uno tiene cuidado, yo creo que eso es lo que se está pasando a llevar (...) La fragilidad de ese niño, y, y, y, y la cosa potente que trae ese niño, que no viene perturbado por nada, o sea, podemos recoger un montón de

aprendizajes ahí, y estamos como ahí, como apagando (...) Exacto, exacto, en algo que es muy, muy lindo, porque es pura inocencia, pura creatividad, pura, ¡pura libertad! Entonces yo creo que entendiéndolo así, uno dice...chuta...e... e, e, hay que hacer una reflexión potente desde este punto de vista, creo yo. (...) Eh...eh... los docentes hemos estado supeditados, precisamente, a no escuchar a los niños...”

Análisis del Corpus N° 2

- Diálogo en el cual el lugar del hablante hace referencia al yo en relación al otro, se constituye en tanto el otro: **“ahora lo hablo como desde el lado docente, que, nosotros tenemos que ser cautelosos y respetuosos”**. Se tiene que poseer estas cualidades porque el otro es frágil, por lo tanto lo que determina, lo que se concibe como docente es la característica de frágil del otro.
- Se observa un lugar simbólico en que se (des) dibuja al otro como poseedor de atributos de connotación positiva e inespecíficos: **“la fragilidad”, “la cosa potente que trae el niño”, “pura inocencia”, “pura creatividad”, “¡pura libertad!”** Por una parte estos atributos son vistos como una fuente de aprendizaje para el docente y por otra le otorga un rol de castrador de estos mismos atributos, **“podemos recoger un montón de aprendizajes ahí “y estamos como ahí, como apagando...”, “como sometiendo, como ocultando...” “mutilando...”**. En este mismo sentido, el rol castrador emerge como como una condición inherente a la configuración del docente, quien se concibe supeditado: **“los docentes hemos estado supeditados, precisamente, a no escuchar a los niños”**.

- No escuchar al que está presente, constituye un acto en que el otro no es invisible, pues no es posible su no presencia, por lo tanto en no escuchar al que está presente es un acto de negación.
- Por lo tanto el yo docente es supeditado al poder, cuya misión es castrar al otro, apagarlo, de esta manera el docente construye a sus alumnos.

3) Corpus N° 3

“...exacto, el autoestima... ¿cachai?, entonces, a nosotros nos enseñan... claro, a nosotros, te van a pagar poco... Estai estudiando pedagogía, puut... poobre, poobrecita... el que trabaja, el que trabaja... el que tiene vocación...la hora extra no pagada. Si erís profe, te tenís que llevar a los cabros pa la casa, tenís que trabajar sábado y domingo ¿me cachai? Entonces como, tú ahí, te van a asegurar la pega... Y en el fondo, nosotros como que en la universidad, yo no, no sé, no recuerdo que, el, el discurso explícito y literal, pero casi, ahí, por subterfugio, nos enseñaban, “cuida la pega, cuida la pega”, y cuida la pega, era agachar el moño...”

Análisis del Corpus N° 3

- Diálogo que se estructura en la ironía, compartida por los hablantes.
- Se utiliza la hipérbole para connotar.
- El enunciado es desde el ‘nosotros’, se comparte que en la formación del docente se le enseña la sumisión como parte constitutiva de dicha formación: “**entonces, a nosotros nos enseñan... claro, a nosotros, te van a pagar poco...**”, “**Estai estudiando pedagogía, puut... poobre, poobrecita...**” esa sumisión se expresa en una manera de actuar que busca la validación de la profesión a través del sacrificio: “**el que trabaja, el que trabaja...**”, “**el que tiene vocación**”, “**la hora extra no pagada**”.

- La función de la hipérbole: “**Si erís profe, te tenís que llevar a los cabros pa’la casa, tenís que trabajar sábado y domingo**” tiene por objetivo confirmar el lugar de sumisión en el cual el docente fue formado y evidencia que esta sumisión continua en el ejercicio de la profesión: “**nos enseñaban, “cuida la pega, cuida la pega”, y cuida la pega, era agachar el moño...**”
- El Nosotros = Yo se percibe sumiso, y que en la abnegación cree encontrar reconocimiento y seguridad.

4) Corpus N° 4:

“Como te decía es la base, o sea no es la base pero es un terreno que hay que cuidarlo bien, es como un jardín, si no cuido bien esas plantitas no van a crecer más, ojalá tener en el fondo el terreno lo más cuidado posible por si no ahí no crece nada...”

Análisis del Corpus N° 4:

- Relato en primera persona.
- El lugar del hablante hace uso de la metáfora. La infancia como jardín , el niño como plantita. La acción desplegada como cuidado del terreno para la semilla, nos habla de un tránsito. La referencia a la infancia en términos “botánicos” permite un acercamiento “científico” y aséptico en tanto no se trata de sujetos humanos sino de “**plantitas**” y para las cuales se puede desplegar cuidados en tal sentido , regar, limpiar el terreno, podar, etc.
- Por lo mismo, la “**plantita**” tiene por un lado un sentido ornamental y por otro la posibilidad que dé frutos “es un terreno que hay que cuidarlo bien, es como un jardín, si no cuido bien esas plantitas no van a crecer más ojala tener en el fondo el terreno lo más cuidado posible por si no ahí no crece nada” , de esta manera la relación que se establece

con humanos es distinta a la relación que se establece con las plantas, en tanto éstas son seres pasivos. Receptara de cuidado en espera de sus frutos, los que van, por lo general, en beneficio de su cuidador. Fruto como parte de la planta que alimenta.

2.2.2 Marcos de Acción

1) Corpus N° 1:

“Siento que... a veces el sistema, en parte, permite, trata de normalizar como debe ser una infancia... se, se coarta un poco como la libertad de los estudiantes, los niños en este caso, eh, se expresan, se limita mucho el tema de la imaginación, la creatividad. Está todo tan estructurado, que prácticamente eh... el que no cuadra en ese espacio, queda fuera... Etiquetado, eh... derivado, etcétera... entonces siento que en ese sentido, quizás falta, no sé si más conocimiento, más investigación, más buenas prácticas quizás, para abordar a ese tipo de niños. Por lo demás, en los contextos educativos, eh... siempre, no es menor, el tema de que muchos de ellos no son acompañados por las familias, eh... eh, prácticamente siento que quedan ahí a la deriva... eh, son entregados al sistema educativo, prácticamente a modo de guardería en ocasiones...”

Análisis del Corpus n° 1

- En primera persona.
- El concepto de **“sistema”** más que un conjunto de reglas, principios o medidas que tienen relación entre sí, es personificado, atribuyéndole voluntad espontánea: **“a veces el sistema, en parte, permite, trata de normalizar como debe ser una infancia... se, se coarta un poco como la libertad de los estudiantes”** Esta prosopopeya o personificación, cuyo procedimiento consiste en atribuir cualidades propias de un ser

racional o animado a otro inanimado, tendría una doble función. En primer lugar permite que el yo no se responsabilice por ser parte de un sistema que coarta, que limita,” se **coarta un poco como la libertad de los estudiantes**”, **“los niños en este caso, eh, se expresan, se limita mucho el tema de la imaginación, la creatividad. Está todo tan estructurado, que prácticamente eh... el que no cuadra en ese espacio, queda fuera”**, de esta manera al personificar **“el sistema”** se señala a un culpable, a un responsable que no es el yo.

- La segunda función, dice relación con que las acciones desplegadas por el docente, no se van a dirigir a modificar **“el sistema”**, porque no es parte del yo, por lo tanto no es responsable de sus acciones.
- Es posible evidenciar este no involucramiento cuando se observa al otro como **“a la deriva”**, este sintagma coloca al otro a lo menos en una situación compleja, sin rumbo fijo, perdido, a su suerte: **“eh, prácticamente siento que quedan ahí a la deriva... eh, son entregados al sistema educativo, prácticamente a modo de guardería en ocasiones...”**
- Para resolver la paradoja en que el docente opera **“el sistema educativo”** pero no se siente parte de él, recurre a soluciones inespecíficas **“entonces siento que en ese sentido, quizás falta, no sé si más conocimiento, más investigación, más buenas prácticas quizás, para abordar a ese tipo de niños”**. Esta propuesta usa un adverbio de duda para proponer una solución, **“quizás falta” “más buenas prácticas quizás”**; la que también está lejos de su campos de acción, no involucra al yo, y quedando al arbitrio del sistema llevarlas a cabo.

- El lugar que ocupa el hablante es el de espectador pasivo, sin la capacidad de influir y modificar lo que el mismo lleva a cabo y con lo cual no está de acuerdo
- En otra derivada, es posible observar que se define a un **“tipo de niños”** para los cuales se requiere una situación particular, **“más conocimiento, más investigación”**. El sintagma **“Ese tipo de niños”** Implica necesariamente una categorización y clasificación del otro.

2) Corpus N° 2:

“ A adoctrinarlos, a entrenarlos...y, obviamente, que venimos desde una metodología prusiana, de entrenamiento de ejército, donde el conductismo se ha hecho... ya parte de todo lo que nosotros nos relacionamos, entonces... al docente, para el docente es muy difícil entrar en un proceso, Montessori por ejemplo, donde yo..., lo más probable, es que tenga características de ese tipo de profesoras y sin embargo, ...te exigen resultados, y te exigen resultados porcentuales (...) donde finalmente estás en un consejo de evaluación, y no sabes si estás en una reunión de ventas o en un consejo de evaluación, donde estás tratando de analizar, de ver, que cada uno de esos porcentajes son niños y es la conformación de una persona adulta... Entonces, eh, lamentablemente, nos obligan a caer en este adiestramiento punitivo...”

Análisis del Corpus N° 2:

- Relato en primera persona plural y singular; Nosotros – yo.
- El lugar del hablante reconoce su origen en **“una metodología prusiana, de entrenamiento de ejército”** este origen define el estado actual del contexto en donde desarrolla su labor. **“... donde el conductismo se ha hecho... ya parte de todo lo que nosotros nos relacionamos”**, esta mirada absolutista **“se ha hecho... ya parte de todo”**, no le deja posibilidad de desarrollar métodos que son considerados distintos al de su origen y que al parecer, gozan de un atributo distinto al de adoctrinar y entrenar: **“para el**

docente es muy difícil entrar en un proceso, Montessori por ejemplo". Esta imposibilidad entra en una tensión con características que el docente declara poseer, pero que debido a su formación de origen no es posible expresarlas: **"lo más probable, es que tenga características de ese tipo de profesoras"**. Esta dualidad contradictoria y en tensión en el docente, es resuelta a través de la de la obligatoriedad impuesta y así mismo de la aceptación de esa obligatoriedad **"... te exigen resultados, y te exigen resultados porcentuales..."** de esta manera aquellas características distintas y valoradas por el docente que van en el sentido contrario del adoctrinamiento y el entrenamiento, son derrotadas.

- La derrota se observa en la ironía usada al señalar: **"no sabes si estás en una reunión de ventas o en un consejo de evaluación"**, pues esta ironía contiene por una parte, una participación – estás – en la que el yo ni tiene ninguna incidencia en lo que en esta instancia discute o resuelva; y por otra, establece una comparación entre la venta e instancias educativas. Estos conceptos son usados como antónimos, concluyendo que los sujetos no son observados como tales, **"estás tratando de analizar, de ver, que cada uno de esos porcentajes son niños"**.
- Finalmente el docente derrotado ratifica su estado en la sensación de **"caer"** la utilización de este verbo grafica en no estar de pie o de frente a una situación, postura imprescindible para modificar o enfrentar una situación adversa o con la que no se está de acuerdo. Así mismo, el caer o el caído en la cultura occidental, tiene connotaciones religiosas que sugieren un estado de desolación: **"lamentablemente, nos obligan a caer en este adiestramiento punitivo, eh..."**.

- En otra derivada, se observa y ratifica que la construcción que se hace del niño es que este tiene importancia no porque lo que es, si no por lo que será: **“cada uno de esos porcentajes son niños y es la conformación de una persona adulta”**.

2.2.3 Ideología y Contextualización

1) Corpus N° 1:

“Pero lamentablemente en el sistema, te obliga a que **tú** tengas otra cosa que...que... hacer y, por lo mismo, el, el respeto, consideración o reacción de los niños hacia **nosotros**, está muy de acuerdo y muy... muy teñido de eso. Si, si uno puede incluso hacer un diagnóstico a cada colegio... ¿cachai? ... tú te vai a qué se yo, el Colegio XXXXX de Quilpué, que son dos mil quinientos alumnos... ¿cachai?, y **tú** vei que los podís, rápidamente cachar cómo esos profesores son tratados de, sus niños, los niños de ese colegio los tratan, o te vai a la escuelita donde trabajo yo, que son ochenta y seis alumnos en total, ¿cachai? Y... y cuál es la relación que nosotros tenemos con ellos. Entonces... es distinto, eso es...y creo que está muy, muy, pero muy teñido y de la mano de, de, de lo que nosotros... **nos** obligan un poco a ser...”

Análisis del Corpus N° 1:

- Tú = Yo.
- Relato en primera persona singular y plural.
- El texto está atravesado por los conceptos de obligación y deber: **“el sistema, te obliga a que tú tengas otra cosa que...que... hacer”**.
- La exigencia establecida por **“el sistema”** personificado, contiene un atributo moral en cuanto éste va a determinar la relación que los docentes mantienen con los niños **“tú te vai a qué se yo, el Colegio XXXXX de Quilpué, que son dos mil quinientos**

alumnos... ¿cachai?, y tú vei que los podís, rápidamente cachar cómo esos profesores son tratados de, sus niños, los niños de ese colegio los tratan". Por lo tanto va a depender de las características de esa personificación del sistema, la forma como se establecen las relaciones entre los docentes y los niños. Así entonces, en número de niños, en este caso determinará la calidad y cualidad de esas relaciones **"o te vai a la escuelita donde trabajo yo, que son ochenta y seis alumnos en total, ¿cachai?"**.

- Por otra parte, el uso repetitivo del adverbio **"muy"** denota en grado superlativo la significación que se le da al concepto de obligatoriedad. Lo obligatorio siempre es en referencia al cumplimiento y a la ejecución, en este caso a la labor docente, ya que esta obligatoriedad es en referencia a ser: **"... y creo que está muy, muy, pero muy teñido y de la mano de, de, de lo que nosotros... nos obligan un poco a ser..."**
- El docente no tiene escapatoria, está obligado a ser lo que es, a pesar de no querer serlo, de manera que decide trabajar para el dispositivo mutilador como ejecutante de la mutilación

2) Corpus N° 2

"Por ejemplo, cuando entran los fiscalizadores externos, ya sea inspectores, directivos, no sé quién pasará, porque la verdad es que yo, pero te observan y cuando está el curso sentado, todos mirando al frente, y tú haciendo esa mímica del profesor clásico (...) está todo perfecto y esa es una clase que funciona y aprende.... pero cuando pasa, y ven algo distinto...eh, un movimiento, o al profesor haciendo una payasada, o a los alumnos en otras dinámicas, al tiro la actitud es sospechosa... ¡sospechosa! ¡Ahgg...! ¡Esto aquí, algo no está funcionando!, algo anda mal (...) ¿Cachai?, entonces con esa premisa arrasamos con todo lo que pueda ser, creatividad, aprendizajes diferentes, y ahí está el proceso de mutilación. Ojo, no solo pa'l niño en este caso,

sino también pa'l profe po (...) Sí, ¡también! (...) Porque finalmente... te atan de manos...
Está aprisionado también... a cumplir con lo que decía el estándar”

Análisis del Corpus N° 2:

- Diálogo.
- Relato en primera persona: Yo – Nosotros.
- El hablante revela su lugar de vigilado y controlado por agentes del dispositivo. Se espera que el docente se comporte de la manera esperada por la tradición: **“te observan y cuando está el curso sentado, todos mirando al frente, y tu haciendo esa mímica del profesor clásico”**.
- Ante el control y la vigilancia, el docente despliega una **“mímica”** entendiendo ésta como un acto vacío de palabras; acto que representa al profesor esperado o al profesor **“clásico”** para el ojo del vigilante.
- La vigilancia permite la regulación del docente, permite que este se mantenga en un mismo carril y regula la relación con los estudiantes: **“pero cuando pasa, y ven algo distinto...eh, un movimiento, o al profesor haciendo una payasada, o a los alumnos en otras dinámicas, al tiro la actitud es sospechosa...”**.
- En este mismo sentido, se entiende que el sintagma **“actitud sospechosa”** contiene en sí mismo una relación de desconfianza. Se espera por lo tanto que el profesor mantenga una pauta de conducta estándar, pues **“algo distinto”** o una **“payasada”** al parecer implican romper con las formas exigidas para el ejercicio de la profesión.

- Tanto el “**algo distinto**” como “**la payasada**”, se constituyen en actos peligrosos ya que, en estos actos, la relación con el otro se construye en un espacio de confianza desintitucionalizado, por lo tanto no controlado, ni vigilado.
- El docente se percibe una vez más como un agente mutilador. El mutilar implica cortarle o arrancarle a un ser vivo un miembro o una parte del cuerpo violentamente: “**arrasamos con todo lo que pueda ser, creatividad, aprendizajes diferentes, y ahí está el proceso de mutilación. Ojo, no solo pa’l niño en este caso, sino también pa’l profe poh’...**”.
- De la misma manera que él mutila, también él, es mutilado quedando con una corporalidad incompleta así como el otro, que el yo contribuyó a mutilar.
- El lugar de observado – vigilado, en un lugar de dominación del cuerpo del docente: “**Porque finalmente... te atan de manos...**” “**Está aprisionado también**”.
- El docente no tiene lugar en donde refugiarse, no es posible la intimidad, no existe la privacidad en el ejercicio de su labor. Dada esta imposibilidad y en condición de mutilador mutilado, opta por la sumisión, la misma que les pide a sus alumnos.

2.3 Ámbito Comunitario

2.3.1 Marcos de Representación

1) Corpus N° 1:

“infancia yo creo que es inocencia, que hablar de inocencia, que la palabra inocencia para mi es linda, porque la inocencia no necesita miedo, ni hay maldad es todo bonito por lo menos mi infancia fue así poh, tal vez un poco de repente que se ve mucho la soledad de los niños pero eso es porque el sistema están tan ocupados, las mamás trabajan, los papás también entonces no tienen tiempo de estar con sus hijos, yo creo que debido a eso surge todo eso de la delincuencia, la drogadicción, es porque los niños están solos y no saben qué hacer eso sería lo que yo

pienso de la infancia(...) la infancia para mí es para mí la inocencia del niño, que sea todo hermoso, todo bonito que no haya pelea, todas esas cosas, así el niño va creciendo con disciplina. Por ejemplo las artes marciales, el domingo, mi hijo que está participando en artes marciales, una niñita chiquitita no tiene más de cinco años y la apoyan y ella va a ir creciendo con ese apoyo de cosas con ese reglamento, con esa disciplina y no esta en las drogas y alcohol y esas cosas, ese sería mi punto de vista.”

Análisis del Corpus N° 1:

- Relato en primera persona.
- El lugar del hablante reitera el concepto inocencia, lo recalca y lo enfatiza. El concepto define al que está libre de pecado o culpa; a la falta de maldad o mala intención y en este mismo sentido, el hablante define a ese lugar, el de inocente como el que **“no necesita miedo”**, por lo que el dejar de serlo implica que surge el miedo.
- La pérdida de la inocencia es la aparición del miedo.
- El hablante recurre a su historia en tanto su lugar de infante fue desprovista de miedo. En ese mismo sentido, se observa que ese lugar de infancia como inocencia sin miedo, ya no existe; sólo existió en el pasado, por lo tanto es un concepto sin un sujeto. Ya no existe un inocente, por lo que el concepto de infancia- inocencia- sin miedo, se convierte en utopía, en un no lugar.
- Lo que hoy existe es un niño solo, en soledad: **“que se ve mucho la soledad de los niños, pero eso es porque el sistema están tan ocupados, las mamás trabajan, los papás también entonces no tienen tiempo de estar con sus hijos, yo creo que debido a eso surge todo eso de la delincuencia, la drogadicción, es porque los niños están solos**

y no saben qué hacer”. La soledad no fue una opción del sujeto, fue arrojado a ella, producto del abandono; y en es este lugar de soledad, no hay inocencia. Se ha perdido esa condición, por lo que surge ‘otro’ detestable **“debido a eso surge todo eso de la delincuencia, la drogadicción”**.

- A diferencia de la infancia inocente vacía de sujeto, en esta otra infancia en soledad existe un otro monstruoso.
- En este sentido se observa que se recurre a un antídoto contra la posibilidad de convertirse en el monstruo solitario (niño lobo), este antídoto es el disciplinamiento: **“así el niño va creciendo con disciplina, por ejemplo las artes marciales, el domingo, mi hijo que está participando en artes marciales, una niña chiquitita no tiene más de cinco años y la apoyan y ella va a ir creciendo con ese apoyo de cosas con ese reglamento, con esa disciplina y no esta en las drogas y alcohol”**.
- El disciplinamiento y el apego al reglamento es la vía regia para el no lugar de la infancia utópica, por lo tanto constituye una ilusión

2) Corpus N° 2:

“Por eso hay tanta violencia y tanta delincuencia, porque los hijos quieren mandar a los padres y es algo que no puede ser, los niños tienen que entender que somos los padres que mandamos, hay mucho permisismo en este tiempo las mamás dejan ser a los cabros, porque, porque te aburren, porque no sé poh, entonces hay niñas de 13, 14 años que andan muertas de curas en la calle, después se las violan, ay es que me hicieron tal cosa, y dónde están las mamás de esas niñas, entonces uno se pregunta, claro después la gente dice aaah se la violaron, pero tiene que haber habido una razón también, porque las cabras ahora están tan liberales que les da lo mismo lo que los papás pensemos, (...) uno trata de enseñarles para ellos, fuera de eso cambia todo,

usted no sabe lo que su hijo, yo puedo saber lo que hace dentro de la mía, pero una vez cuando sale, entonces uno tiene que estar atenta, porque el enemigo está ahí tratando de agarrar lo que pueda”.

- Relato en primera persona.
- Desde el lugar del hablante se observa una disputa por el poder, lo que tiene como consecuencia el surgimiento de la violencia y la delincuencia “**por eso hay tanta violencia y tanta delincuencia, porque los hijos quieren mandar a los padres y es algo que no puede ser, los niños tienen que entender que somos los padres que mandamos**”.
- El hablante le espeta a los hijos el origen del conflicto “**porque los hijos quieren mandar a los padres**”. Se constituye así, un ‘otro’ insolente, que desafía lo que **no puede ser**. Sin embargo este otro insolente, también fue puesto en ese lugar por acción del mismo padre que hoy le reclama el origen de la violencia y delincuencia: “**hay mucho permisismo en este tiempo, las mamás dejan ser a los cabros, porque, porque te aburren, porque no sé poh**”. Incluido el componente de género en que el padre desaparece al momento del ejercicio del rol, quedando visible solo la madre para señalar que es ella **quien deja ser a los cabros**.
- El lugar común, **déjalo ser** -let it be-, habla de una madre que no cumple el rol de controlar al ser, pues lo deja ser. Esta madre renuncia al control del ser, por estar aburrida. El aburrimiento es cansancio en su origen, al parecer no hay una capacidad para de superar el cansancio, el cual ya ni siquiera es posible explicárselo “**porque no sé poh**”.

- Este otro insolente, se torna aún más despreciable cuando su género es femenino: **“hay niñitas de 13, 14 años que andan muertas de curas en la calle después se las violan, ay es que me hicieron tal cosa y dónde están las mamás de esas niñas, entonces uno se pregunta, claro después la gente dice aaah se la violaron, pero tiene que haber habido una razón también, porque las cabras ahora están tan liberales que les da lo mismo lo que los papás pensemos...”**.
- Se vuelve tan despreciable este otro insolente femenino, que incluso en el hecho de ser violada, ella tiene la principal responsabilidad de su propia violación: **“pero tiene que haber habido una razón también, porque las cabras ahora están tan liberales”**. El lugar del hablante ve a este otro insolente sin aprecio por su integridad, no logra incorporarla, por lo que la construye como un otro despreciable.
- Los deícticos posicionan al hablante **“dentro”** **“yo puedo saber lo que hace dentro de la mía”** y pone afuera al otro despreciable, y que en ese lugar es transformado en el **“enemigo”**, **“pero una vez cuando sale, entonces uno tiene que estar atenta, porque el enemigo está ahí”**.
- El hablante sólo se siente seguro en su espacio íntimo; el que es capaz de controlar. Estar afuera es de mucho riesgo en tanto el enemigo está **“ahí tratando de agarrar lo que pueda.”**

3) Corpus N° 3:

“Distintos, por ejemplo nosotros hacíamos en la comunidad hacíamos campo blanco, campo blanco se le llaman, son solamente niños que no son de la iglesia, que son fuera del centro (...) la diferencia...que tiene que ver netamente con la formación cristiana, porque desde guagua, desde chico les enseñan a los niños lo que es Dios, lo bueno, lo malo, a diferencia de los otros

niños que no, yo creo que la gran diferencia es la formación cristiana que se la da a los otros niños nada más...(…) porque normalmente, si comparamos a un niños que está en el Centro y otro que no está en el Centro, el otro niño roba, miente, pelea... el niño del Centro si bien es cierto lo hace, pero lo hace de un 100% lo hace un 20% no más, no lo hace porque sabe que está mal y como sabe que está mal obviamente trata de no hacerlo, evita hacerlo para no causar tristeza en este caso al Señor y a la Tía también...”

Análisis del Corpus N° 3:

- Relato en primera persona –plural.
- Es posible observar que el deíctico del lugar del hablante es “Adentro”, “**nosotros hacíamos en la comunidad hacíamos campo blanco, campo blanco se le llaman son solamente niños que no son de la iglesia, que son fuera del centro**”.
- Para enunciar al otro que está “fuera” recurre a la metáfora de **Campo Blanco**. La idea común de campo, es que es un espacio abierto rural, que se utiliza para el cultivo, la pastura, la ganadería y otros fines similares; y el color blanco nos remite a la existencia de nada.
- Un Campo Blanco en un lugar donde no hay nada, es una amplia extensión de color blanco, que no expresa nada; es la tela vacía, la hoja en blanco. No es posible un sujeto en un lugar de estas características, por lo que el habitante del campo blanco es un no sujeto.
- La frontera entre adentro y afuera, entre la iglesia y el campo blanco es **la formación cristiana**. Esta forma de ser, sólo despliega los actos que esta forma le permite desplegar, y a su vez, se constituye en el instrumento que determina la posición de **lo bueno y lo malo**.

- En consecuencia lo bueno está “dentro” y lo malo, “fuera”: **“tiene que ver netamente con la formación cristiana, porque desde guagua desde chico les enseñan a los niños lo que es Dios, lo bueno, lo malo, a diferencia de los otros niños que no, yo creo que la gran diferencia es la formación cristiana que se la da a los otros niños”**.
- El de adentro porta un valor distinto del no sujeto del campo blanco. El de dentro, posee una moral distinta y despliega buenas acciones **“porque normalmente, si comparamos a un niños que está en el Centro y otro que no está en el Centro, el otro niño roba, miente, pelea...”**. El mal entonces, queda colocado en el no sujeto, es su espacio de residencia natural, pues éste no tiene la formación cristianan que le permita rechazar aquellas conductas.
- En el lugar del hablante, el de adentro es un sujeto observado por Dios; un sujeto que no sólo son observadas sus conductas, sino que también son observados sus pensamientos y sentimientos. Por lo tanto en la construcción del sí mismo existe también en forma omnipresente el Dios que lo ha creado, estableciéndose una relación de amor sumiso y temeroso; por lo que finalmente, sus conductas están sometidas a esa emoción emanadas de esa relación de amor-temor; de sumisión y miedo: **“no lo hace porque sabe que está mal y como sabe que está mal obviamente trata de no hacerlo, evita hacerlo para no causar tristeza en este caso al Señor”**.

2.3.2 Marcos de Acción

1) Corpus N° 1:

“son personitas... igual hay que respetarlos para que ellos te respeten, si no los respeta no te van a respetar, porque es un personita que va a ser a futuro un adulto (...) A nosotros no nos dejaban hablar. Antes era distinto uno decía una mala palabra y ‘paaf’ tenía la cacheta’ al tiro,

ahora uno hace eso te llevan presa porque los carabineros al tiro los cabros te amenazan a la voy a demandar, yo lo he escuchado. Y vecinos aquí lo han sacado detenidos los carabineros, porque le pego al hijo, ¡entonces de que estamos hablando!. Un correazo, un barillazo nosotros no fuimos traumatados por eso, no nos llevaron a psicólogos a nada. Sin el computador no son niños, si o tienen su Tablet su celular, es que la generación que viene ahora viene con la tecnología en su mente y antes nosotros que, ni con radio, lo que cantaban los pajaritos lo que cantaba uno esa era la... bueno es que yo me crié en el campo, eran otros tiempos”

Análisis del Corpus N° 1:

- Relato en primera persona.
- El hablante utiliza el diminutivo “**personita**”. La función de este diminutivo, por una parte, es modificar el significado de la palabra persona convirtiéndola en un ser pequeño, tal vez de menor importancia; y por otra, utilizarla como expresión de afecto, más que en forma despectiva.
- A pesar de esta condición de personita, para el hablante, “**igual** hay que respetarlos”, no por la dignidad del sujeto en sí mismo, sino porque se espera a cambio, la conducta deseada de respeto: “**igual hay que respetarlos para que ellos te respeten**”. El no respetar a la “personita” tiene como consecuencia que el hablante no será respetado.
- El otro es un sujeto inacabado, que su importancia y dignidad radica en la posibilidad de convertirse en adulto “**porque es un personita que va a ser a futuro un adulto**”.
- El uso de los adverbios de tiempo **antes** – **ahora** son usados para comparar; en donde **antes** es lo positivo y **ahora** es negativo. Esta dicotomía presenta una paradoja: en el **antes** positivo ocurrían una violencia sobre las palabras y sobre el cuerpo del hablante “A

nosotros no nos dejaban hablar. Antes era distinto uno decía una mala palabra y paaf tenía la cacheta' altiro". El castigo físico busca infringir dolor para someter al otro, Esta violencia sobre las palabras y el cuerpo proviene del padre de **antes**; este dolor proviene del **adentro**, del entorno cercano. A su vez, cabe señalar que quién recibió el castigo fue el niño de **antes**; y no el adulto hablante de hoy.

- En tanto en el **ahora**, lo que estaba **adentro**, queda develado y prohibido, queda a fuera: **“ahora uno hace eso te llevan presa porque los carabineros al tiro los cabros te amenazan, a la voy a demandar...”**. La prohibición del castigo, deja al dolor del niño de **antes** sin el consuelo de la normalidad y al adulto hablante de hoy perplejo y justificando el castigo y el dolor como medio de disciplinamiento, pues él, así fue disciplinado: **“Y vecinos aquí lo han sacado detenidos los carabineros, porque le pego al hijo, ¡entonces de que estamos hablando! Un correazo, un barillazo nosotros no fuimos traumatados por eso, no nos llevaron a psicólogos a na...”**

3) Corpus N° 3:

“Porque también hay mucha carencia, están carentes de cariño, de que le faltan cosas cada niño, bueno depende de su edad, quiere tener buenas zapatillas, sus ricos pantalones... por eso te entran a robar y como no lo pueden obtener buscan lo más fácil, robar, la droga y así vas teniendo y te vistes a la pinta, la plata fácil (...) Tú tenes buenos resultados porque está ahí, ahí, ahí, 100% ahí, yo tengo que lavar, tengo que cocinar, tengo que hacer ene cosas, pero también tengo tiempo para ellos, también tengo tiempo para mi marido también entonces es cuestión de actitud y orden (...) hay niños que se salvan, pero son contados, pero aquí la droga es la que está destruyendo a los cabros, esta población era muy tranquila, entonces ahora pfff, usted a esta hora ya anda con miedo aquí en la calle, antes no pues, yo tres, cuatro de la mañana porque trabajaba

en el paradero seis me venía cuatro, cinco, seis de la mañana, aclarando y todos conocidos si estaban los jóvenes afuera en una esquina tomando, hola vecina como está, vaya tranquila no más nosotros la cuidamos, ahora no, ahora es todo lo contrario”.

Análisis del Corpus N° 3:

- El hablante señala al niño como “**carente**”, como el que está en un lugar de mucha **carencia**, carencia que se entiende como la ausencia de un elemento indispensable: “**también hay mucha carencia, están carentes de cariño, de que le faltan cosas cada niño, bueno depende de su edad, quiere tener buenas zapatillas, sus ricos pantalones...**”. Estos elementos indispensables cubren dos tipos necesidades, unas de carácter emocional, la cual se expresan en la **carencia de cariño**, expresión que habla de un sujeto no querido, por lo tanto no visto; y otras, aparentemente materiales, que sin embargo al ser enunciadas son precedidas de los adjetivos “**buenas**” y “**ricos**” “**buenas zapatillas, sus ricos pantalones...**”, por lo que los objetos no valen en cuanto objetos, si no que por el atributo de “**buenas**” o “**ricos**”, la carencia en este sentido no es el objeto, si no lo que ese objeto representa.
- Estos elementos indispensables, de los cuales el otro carece, fueron mediados por el hablante, en tanto este dejó de dar cariño, así como también dotó a los objetos de representaciones de poder. El estado de carencia no ha sido una opción, el niño fue puesto en ese lugar por el hablante.
- La consecuencia natural de un estado de carencia, es el despliegue de todas las acciones necesarias para obtener aquellos elementos indispensables “**por eso te entran a robar y como no lo pueden obtener buscan lo más fácil, robar, la droga y así vas teniendo y**

te vistes a la pinta, la plata fácil". Este acto le permite al carenciado satisfacer aquellas necesidades señaladas anteriormente, deja de ser invisible y adquiere sus talismanes.

2.3.3 Ideología y Contextualización

1) Corpus N° 1:

“Es que ahora son otras generaciones y las nuevas generaciones, yo pienso que las generaciones de ahora muchos delincuentes no son delincuentes porque ellos se los hallan propuesto, si no que a veces viene en los genes, sus antepasados han sido así y de repente lo traen con la misma necesidad de andar robando y eso lo traen (...) Aquí los matrimonios jóvenes prefieren el trabajo ante que sus hijos, la mentalidad de la juventud de ahora es, del matrimonio materialista, tener buen auto, buena casa, buen equipamiento y sus niños qué, ¿dónde está esa esencia de mamá? ¿Dónde? yo cuando empezaron a decir no que la mujer tiene derechos a esto, a esto otro, bien, bien que la valorizaran a uno como mujer, como trabajadora, ¿pero y el rol de mamá donde quedo? Como lo hicimos nosotros la generación de nosotros, donde quedó el rol de mamá de ahora, el rol de las mamás de ahora esa es la pregunta que yo me hago al rol que nosotros tuvimos, dónde está el rol de las mamás de ahora y no están solo uno, dos tres cuatro cinco seis hijos tienen, porque si uno antiguamente le pasaba un fracaso pucha era por inocencia...”

Análisis del Corpus N° 1:

- El hablante utiliza el término “**generaciones**” para denominar al conjunto de personas que, por haber nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, se comportan de manera afín, de manera tal que el hablante se reconoce en un lugar compartido con los suyos, con los iguales, y se diferencia de otros,

situándolos en otro lugar que denomina “**nuevas generaciones**” o “**las generaciones de ahora**”.

- El hablante sostiene que en ese lugar distinto del suyo, habita el delincuente “...**es que ahora son otras generaciones y las nuevas generaciones, yo pienso que las generaciones de ahora muchos delincuentes no son delincuentes porque ellos se los hallan propuesto**”, de esta manera el hablante se explica por qué el otro es distinto, y a su vez define que no es posible un lugar común, porque son generaciones con influjos culturales distintos.
- Una vez que el hablante ha colocado al otro en un lugar inaccesible, genera los mecanismos para sumar a lo inaccesible, lo inmodificable “**no son delincuentes porque ellos se los hallan propuesto si no que a veces viene en los genes sus antepasados han sido así y de repente lo traen con la misma necesidad de andar robando y eso lo traen**”. La referencia a la genética es el argumento final, ya que es una condición estructural del otro inmodificable; de esta manera el Yo coloca al otro en un lugar inaccesible y elimina toda posibilidad de un lugar común, dado que en esa posibilidad el Yo es amenazado y/o seducido.
- A “**la nueva generación**” no solo se le atribuye al delincuente, también se le atribuyen a **la mala madre** como explicación sobre lo incorrecto, lo que viene a dejar al otro femenino con la responsabilidad de los atributos negativos que el hablante hace de la “**nueva generación**”: “**aquí los matrimonios jóvenes prefieren el trabajo ante que sus hijos, la mentalidad de la juventud de ahora es, del matrimonio materialista, tener buen auto, buena casa, buen equipamiento y sus niños que, ¿dónde está esa esencia de mamá? ¿Dónde?**”.

- De esta manera el lugar de la “generación de ahora”, es un lugar desprovisto de la “**esencia de mamá**” a cambio de cosas materiales. Al analizar el sintagma “esencia de mamá” se descubre que lo que se entiende por **esencia** es el conjunto de características permanentes e invariables que determinan a un ser o una cosa y sin las cuales no sería lo que es; y respecto a **la mamá**, abundan conceptos de variada índole, sin embargo del sentido común – de sociedades occidentales capitalistas patriarcales postmodernas –, la madre es significada como una figura de abnegación por el hijo. Por lo que la abnegación es la esencia. El hablante señala que ese lugar denominado “**nueva generación**” está desprovisto de esta esencia.
- A su vez el hablante señala que esta esencia, la abnegación, ha sido remplazada por otras; como **mujer** y como **trabajadora**, no solo como madre abnegada: “**yo cuando empezaron a decir no que la mujer tiene derechos a esto, a esto otro, bien, bien que la valorizaran a uno como mujer, como trabajadora**”. Estas nuevas forma de ser, han desplazado a la madre abnegada; “**¿pero y el rol de mamá dónde quedó?, como lo hicimos nosotros la generación de nosotros, dónde quedó el rol de mamá de ahora, el rol de las mamás de ahora esa es la pregunta yo me hago...**”, dejándola con menos expresión.
- Por otra parte es posible observar como el otro amenaza al lugar del hablante, cuando este refiere que en la madre de hoy ya no hay inocencia, y que el goce es explícito y permitido “**que dónde está el rol de las mamás de ahora y no están solo uno, dos tres cuatro cinco seis hijos tienen, porque si uno antiguamente le pasaba un fracaso pucha era por inocencia**”. Para el hablante el goce del otro es amenazante, por lo que genera todos los mecanismos necesarios para alteridad.

2) Corpus N° 2:

“La profesora está para enseñar, no para educar, la educación la damos nosotros los papás la obligación del niño es estudiar y nosotros mandarlo al colegio”.

Análisis del Corpus N° 2:

- Relato en primera persona.
- Cuando el hablante hace referencia a “**la profesora**”, la profesora actúa como la representante del Estado. En este sentido, cuando el hablante refiere a la profesora, se está refiriendo a una práctica que el Estado despliega hacia la infancia y a continuación define y pone frontera a los alcances de esa misma práctica: “**la profesora está para enseñar, no para educar, la educación la damos nosotros los papás**”. De esta manera, el hablante remite el rol de la Profesora – Estado al de **enseñar**. Este verbo define acciones dirigidas a procesos de comunicación de conocimientos, ideas y habilidades; en tanto se guarda para sí la tarea de **educar**, en donde este concepto adquiere un significado particular que hace referencia al traspaso de valores, creencia y hábitos.
- De esta manera el hablante desde su lugar de padre, privatiza el traspaso de valores, creencias y hábitos. Lo saca de lo público y lo restringe a exclusivamente a la función paterna. En consecuencia, no hay posibilidades ni de valores, ni de creencias ni de hábitos compartidos. En esta acción, el hablante despoja de sentido a la comunidad, por lo que esta deja de existir.
- “**la profesora esta para enseñar, no para educar, la educación la damos nosotros los papás la obligación del niño es estudiar y nosotros mandarlo al colegio**”, por lo tanto el sujeto depositario de esos procesos educativos es un sujeto desvinculado de su

comunidad, con un soporte social fragmentado, lo que deriva en una relación clientelar, en este caso con la profesora, que solo esta para enseñar.

3. Resultados preliminares

Para facilitar la comprensión de los elementos que surgen a partir de la aplicación del procedimiento de análisis, se presenta a continuación, un resumen para cada área del dispositivo de la infancia y un organizador gráfico que rescata los elementos esenciales que se detectan en los discursos en función de los objetivos de la investigación.

3.1. Ámbito Institucional

En los modos de representación, la mirada es hacia la infancia y no “desde” la infancia. El discurso se construye dirigido hacia el sujeto y no desde el sujeto. No es el sujeto el que habla para definirse; el sujeto niño o niña, no se mira; o si lo hace, los adultos no lo consideran.

El sujeto es visto a través del “programa”. Sin esa vitrina, el niño queda sin espacios para conversar, sin lugar donde existir; pues es el único espacio-lugar que tiene.

La representación del yo es la del héroe aún en combate, en una trinchera; es un soldado peleando una batalla que reconoce como perdida, sin embargo, se siente el salvador, el que rescata.

Respecto de los campos de acción, el hablante le atribuye como función u objetivo de ese espacio de vigilancia y castigo, la conversación. Una conversación sorda y ciega, donde no importan los resultados, de esta manera el hablante, entonces, camufla quien es, camufla la relación, camufla su acción. La conversación con el “chiquillo”, con la intención de “problematizar”; atribuyéndose el hablante un rol de “infiltrado”. Se camufla, se infiltra; y problematiza.

Lo importante no es saber qué quiere, qué siente o qué piensa la infancia, para el hablante, su “misión” como infiltrado, es empoderar a la infancia. La misión es elegida por el hablante y no por el otro – yo no trabajo para tu plan, sino que para el mío: tu plan, es tu responsabilidad –. La infancia de esta manera, es un tema, una causa, los derechos, una misión que tiene que ver con las necesidades del hablante, no con las necesidades del otro.

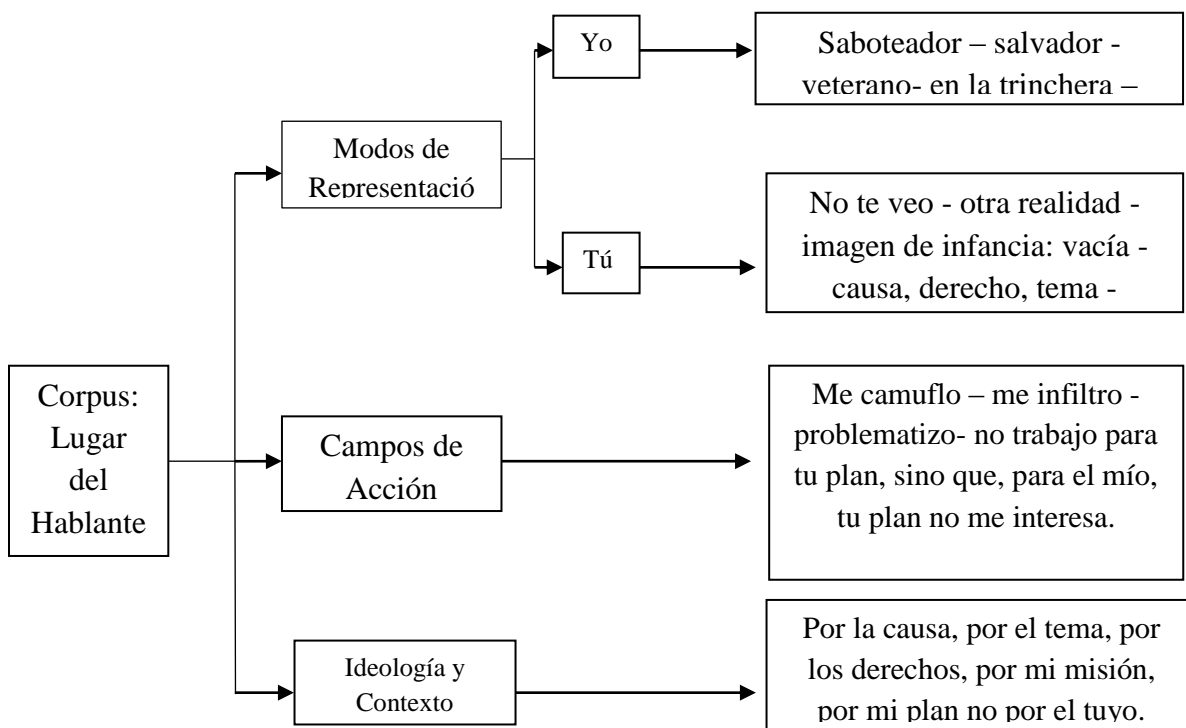


Figura 3.1 Resumen preliminar del ámbito institucional

3.2 **Ámbito Educativo**

En los modos de representación, el otro es visto como un inacabado, un incompleto. Su importancia radica en lo que será como adulto; su presente tiene la importancia no por lo que es hoy, si no por lo que será mañana. De la misma manera la infancia es vista como un lugar ideal, inocencia, pureza creatividad, luminosidad pero que carece de sujeto; es un concepto vacío.

En tanto, el yo es percibido como doliente, abnegado, vigilado y controlado, pero también se percibe como controlador, mutilador, castrador.

En la ideología y la contextualización, se produce una personificación del sistema operando así una desresponsabilización de los actos: “no soy yo es el sistema”. El yo no tiene posibilidades de cambiar, pues no se siente parte del sistema a pesar de que lo ejecuta.

En cuanto a los campos de acción, el docente está obligado a desarrollar lo que el sistema le pide y estos actos son adiestrar y adoctrinar para lo cual de mutilar y castrar. El docente no tiene lugar donde refugiarse, es vigilado controlado y obligado, por lo que opta por la sumisión, la misma que le pide a sus alumnos.

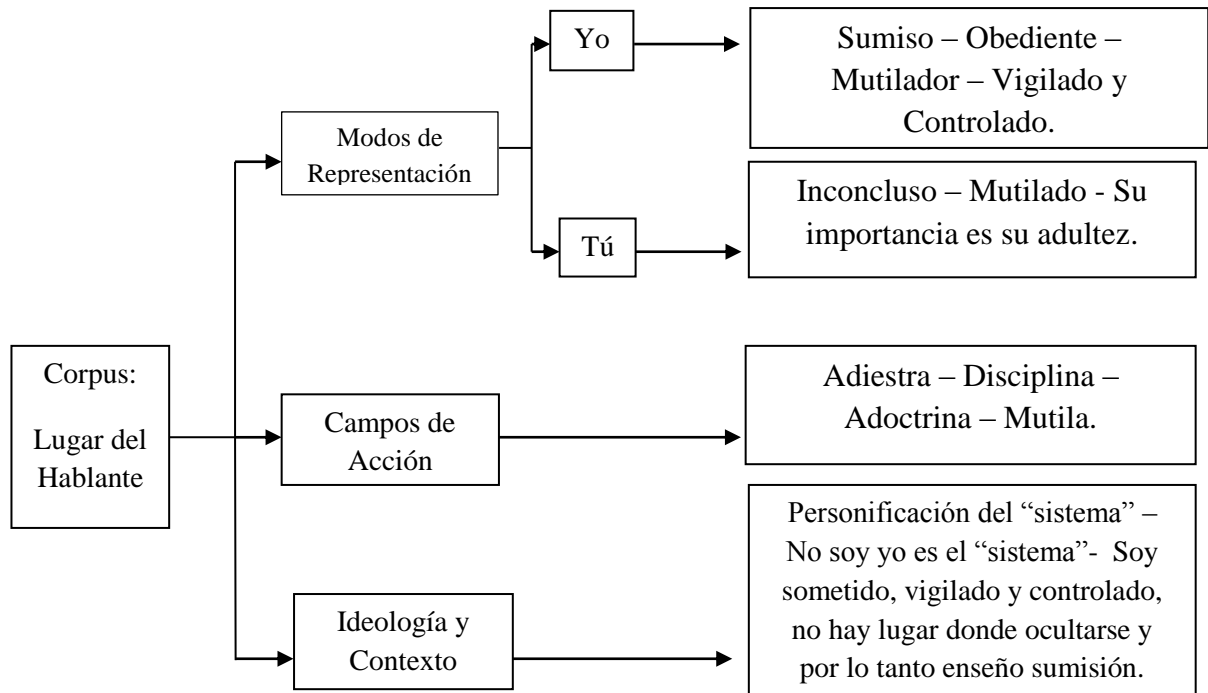


Figura 3.2 Resumen preliminar del ámbito educacional

3.3. Ámbito Comunitario

Respecto de los marcos de representación, el hablante se percibe como el correcto, el portador de valores, de buenas costumbres, el poseedor la verdad. Con el otro infante, se relaciona desde dos perspectivas. Algunos de ellos son dignos de compasión, al parecer esta compasión se extingue iniciada la adolescencia; y otros, definitivamente, son vistos como un distinto monstruoso, un delincuente, que reside en otro espacio simbólico.

Los marcos de acción que el hablante despliega en relación a este otro, dicen relación con el disciplinamiento como estrategia natural y correcta de relación. Desde su lugar, las dificultades del otro son por falta de disciplinamiento. El hablante se ha visto restringido en sus estrategias de disciplinamiento, en tanto surge la ley que prohíbe el maltrato, particularmente físico.

El hablante, a su vez, genera todos los mecanismos necesarios para evitar el lugar común pues se siente amenazado y seducido por el otro; así, es reiterativa la mención que realiza, respecto del “adentro”, como el espacio que puede controlar, en tanto el otro es puesto “fuera”.

Las explicaciones de las causas no son de la responsabilidad del hablante, se ubican en el otro, y son de carácter estructural (los genes, dios) e inmodificables. El hablante se posiciona binariamente: el bien y el mal; nosotros buenos, los otros los malos.

Los procesos de alteridad, las líneas de fuerza y subjetivación, se observan con claridad en el discurso del hablante.

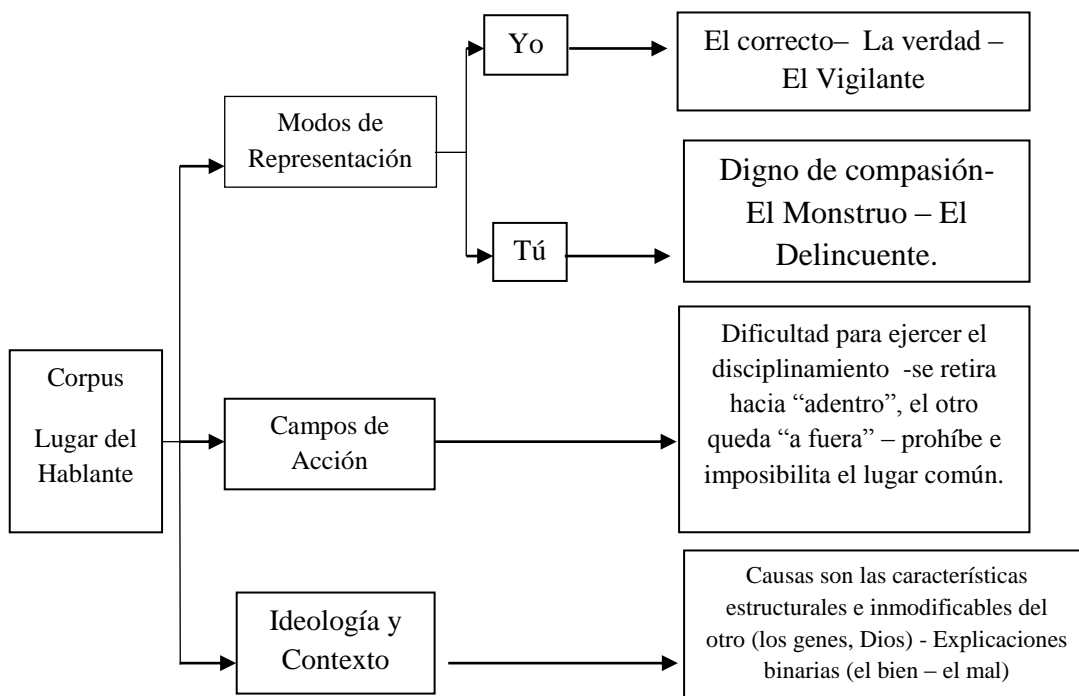


Figura 3.3 Resumen preliminar del ámbito comunitario.

Capítulo 4

Discusión de los Resultados

En este capítulo, se exponen los hallazgos obtenidos tras el proceso de análisis en función de los objetivos y el marco teórico de la presente investigación. Para ello, es necesario considerar que como todo dispositivo, el dispositivo de la infancia constituye una red de relaciones de saber-poder situadas socio-históricamente (García, 2011), que surge con la intención aparente inofensiva, de organizar la vida de los niños y niñas y encarar su desarrollo (Bertoloni, 2010). Esta función estratégica del dispositivo, está inscrita en una relación de poder (Agamben, 2011) y a su vez, en ella y para ella, se articulan determinadas las líneas de visibilidad, de enunciación, de fuerza y subjetivación (Deleuze, 1990).

El juego de poder implicado en el dispositivo de la infancia, tendría por tanto, ciertos efectos que garantizaran su existencia (García, 2011); pues dispone y requiere de un orden específico para funcionar; y a su vez requiere para ello, un conjunto de saberes que describen, legitimen y aseguren la autoridad de ese poder para que su funcionamiento sea uno y no otro. Bajo esta lógica, el conjunto de relaciones del dispositivo de la infancia, implican formas determinadas de poder y de configuración de saber que posibilita la existencia de ciertos efectos de realidad y verdad que recaerían a su vez, sobre los sujetos subyugados a ellos.

Para conseguir lo anterior, el dispositivo de la infancia – como todo dispositivo -, inscribe sobre los cuerpos de los sujetos, reglas, procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos, que orientan las prácticas de los mismos (García, 2011) dentro de un marco diverso, pero limitado de posibilidades.

Es en este escenario entonces, que la alteridad surge como fenómeno directamente relacionado con los procesos de subjetivación que tienen lugar en este dispositivo, actuando como un mecanismo de control social, a través de la categorización de grupos sociales a partir de

determinadas relaciones de poder (Cabruja, 1998). Como tal, contribuye a generar, sostener y legitimar una forma determinada de poder y configuración del saber; donde parte de la estrategia, es la figura del ‘otro monstruoso’; por tanto, no es necesario erradicar su diferencia, sino que administrarla (Valdenegro, 2015).

A partir de lo anterior, se presentan los resultados obtenidos en relación al marco teórico que sustenta esta investigación, desagregados por cada ámbito estudiado, develando los mecanismos que despliega el dispositivo en la generación de procesos de construcción de alteridad.

Cabe recordar que estos resultados son sobre el discurso del hablante pues se entiende que este es el lugar de enunciación del yo, Gnecco, (2008, p.5) señala: “El yo es el lugar y origen de la enunciación del otro; el yo es el intérprete y el otro el interpretado”, considerando a su vez que este Yo, es un sujeto que se ha sido construido por el aparato biopolítico que actúa sobre el cuerpo.

El material analizado – el corpus textual – recoge el discurso del sujeto que opera en un ámbito específico del dispositivo de infancia. Dentro de cada ámbito, el presente estudio buscó la variabilidad de la muestra para favorecer la máxima diversidad de las expresiones del discurso en cada una de las áreas abordadas.

Finalmente el método de análisis del material corresponde al Análisis Crítico del Discurso (ACD); la técnica se desplegó observando la posición del hablante y cómo ésta reproduce la relación del saber/poder. Es decir, cómo un sistema de significados forma la posición del objeto/sujeto (identidades), y al mismo tiempo son constituidos por ellos. La técnica se focaliza en las prácticas discursivas dentro del discurso, que están acompañadas por las palabras y frases que permiten a los que hablan tener una posición de ellos en relación al poder, para lo cual el

análisis se dirigió, principalmente a identificar, describir e interpretar el uso de deícticos y de figuras retóricas.

a) Ámbito Institucional

En los modos de representación, la mirada es hacia la infancia y no “desde” la infancia. El discurso se construye dirigido hacia el sujeto y no desde el sujeto. No es el sujeto el que habla para definirse; el sujeto niño o niña, no se mira; o si lo hace, los adultos no lo consideran.

El sujeto – otro – es visto a través del “programa”. Sin esa vitrina, el niño queda sin espacios para conversar, sin lugar donde existir; pues es el único espacio-lugar que tiene. El hablante no ve al otro, solo se ve así mismo en la misión que se ha propuesto, en donde la infancia es vista como medio y por tanto, no tiene rostro y se le castiga con el fin de ajustarlas a cánones sociales para evitar que su existencia se convierta en una problemática ante una amenaza de inminente peligrosidad para el orden público (Ford, 2012).

La representación del yo es la del héroe aún en combate, en una trinchera; es un soldado peleando una batalla que reconoce como perdida, sin embargo, se siente el salvador, el que rescata.

Respecto de los campos de acción, para el hablante surge “la conversación” como su objetivo y es en ese lugar de conversación que lleva a cabo su misión, sirviéndole para justificar este espacio de vigilancia y castigo. Esta conversación es sorda y ciega, donde no importan los resultados. El hablante, entonces, camufla quien es, camufla la relación, camufla su acción. La conversación con el “chiquillo”, con la intención de “problematizar”; atribuyéndose el hablante un rol de “infiltrado”. Se camufla, se infiltra; y problematiza.

Lo importante no es saber qué quiere, qué siente o qué piensa la infancia, para el hablante, su “misión” como infiltrado, es empoderar a la infancia. La misión es elegida por el hablante y no por el otro – yo no trabajo para tu plan, sino que para el mío: tu plan, es tu responsabilidad –. La

infancia de esta manera, es un tema, una causa, los derechos sin sujeto; una misión que tiene que ver con las necesidades del hablante, no con las necesidades del otro.

La trampa que construye el hablante es que, a partir de su marco ideológico, sostiene la creencia de que es coherente, dejando fuera de sí parte importante de sus marcos de acción: “como vengo de la educación popular”, soy un emancipador, no un castigador institucional. No reconoce que actúa ejerciendo el castigo; cree que está para ayudar al niño a “problematizar”.

Finalmente se observa que en el discurso del hablante, las líneas de visibilidad que describen la arquitectura de verdad, hace visible su condición de héroe. Su discurso es intelectualizado y su misión; dejando en penumbras el hecho que hay una autocomplacencia, un cierto goce en su propia imagen de héroe.

El concepto subsumidor que surge de este análisis, es el de autocomplacencia; un yo autocomplaciente que se posiciona desde un lugar de poder - saber en relación a otro, que no es un Otro, sino un concepto vacío que el yo construyó para dar sentido a su autocomplacencia.

Observamos que el discurso del hablante del ámbito institucional genera procesos de alteridad al invisibilizar al otro, cubriéndolo con su propio discurso por lo de esta manera se cristalizan las representaciones de lo otro sobre distinciones que facilitan la subordinación (Juliano, 1994).

b) Ámbito Educativo

En los modos de representación, el otro es visto como un inacabado, un incompleto. Su importancia radica en lo que será como adulto; su presente tiene la importancia no por lo que es hoy, si no por lo que será mañana. De la misma manera, la infancia es vista como un lugar ideal, inocencia, pureza, creatividad, luminosidad, pero que carece de sujeto; es un concepto vacío. En la idea del niño como proyecto incompleto, como no persona, como un otro inconcluso, está implícita

una relación jerárquica y de poder, en tanto esta jerarquía está dada no sólo en el saber si no que, en el ser, aún no se es persona en tanto si se es en el lugar del hablante.

En tanto, el yo es percibido como doliente, abnegado, vigilado y controlado, pero también se percibe como controlador, mutilador, castrador. Al parecer, en su origen de docente y como parte de su formación, se encuentra el concepto de sumisión, el yo docente es supeditado al poder, cuya misión es castrar al otro, apagarlo. Esa sumisión se expresa en una manera de actuar que busca la validación de la profesión a través del sacrificio: el yo se percibe sumiso y en la abnegación cree encontrar reconocimiento y seguridad.

En la ideología y la contextualización, se produce una personificación del sistema operando así una desresponsabilización de los actos: “no soy yo es el sistema”. El yo no tiene posibilidades de cambiar, pues no se siente parte del sistema a pesar de que lo ejecuta.

En cuanto a los campos de acción, el docente está obligado a desarrollar lo que el sistema le pide y estos actos son adiestrar y adoctrinar para lo cual debe mutilar y castrar.

El docente no tiene lugar donde refugiarse, es vigilado controlado y obligado, por lo que opta por la sumisión, la misma que le pide a sus alumnos.

Observamos que la construcción de procesos de alteridad toma forma a través de lo que señala Etchebehere (en Córdoba & Vélez-De La Calle, 2016; p.5): “el otro (la otra persona) es visto como otro yo, es decir, como la proyección de mis propios pensamientos, anhelos y deseos en el otro, y en donde los puntos de vista diferentes que el otro pueda tener pasan desapercibidos o son ignorados por el yo”. De esta manera el yo sumiso proyecta su propia sumisión en el otro.

Finalmente es posible observar los dispositivos educativos contienen discursos disciplinarios generados alrededor de los elementos intervinientes en el proceso de educación, como las prácticas institucionales y microrrelacionales de las interacciones directas en el aula, las que legitima prácticas de dominación y exclusión (Cabruja, 1998).

La paradoja del yo es que este se sabe sumiso y reconoce sus causas, aun así ejecuta la tarea de mutilar, para formar a otro sumiso.

El concepto subsumidor que surge al realizar el análisis del presente ámbito es el de sumisión, como acto que media las relaciones de fuerza a su interior, donde ninguno de los actores tiene posibilidades de modificar dicha correlación de fuerza.

c) Ámbito Comunitario

Respecto de los marcos de representación, el hablante se percibe como el correcto, el portador de valores, de buenas costumbres, el poseedor la verdad. Con el otro infante, se relaciona desde dos perspectivas. Algunos de ellos son dignos de compasión, al parecer esta compasión se extingue iniciada la adolescencia; y otros, definitivamente, son vistos como un distinto monstruoso, un delincuente, que reside en otro espacio simbólico. Tal como refiere Vilas (2012) la infancia pareciera ser una categoría que inspira afecto y cuidado, pero a su vez, temor y aversión; especialmente, cuando se trata de los grupos que el dispositivo ha fijado como “peligrosos”. Así, pareciera que, en torno a la infancia, las polaridades cuidado-control y educación-castigo figuran como pares inseparables. El lugar del hablante ve a este otro insolente sin aprecio por su integridad, no logra incorporarla, por lo que la construye como un otro despreciable.

Desde el lugar del hablante, se reclama que en la actualidad se prohíba el castigo físico como norma. La prohibición del castigo, deja al dolor del niño de antes sin el consuelo de la normalidad y al adulto hablante de hoy, perplejo y justificando el castigo y el dolor como medio de disciplinamiento, pues él así fue disciplinado.

El yo coloca al otro en un lugar inaccesible y elimina toda posibilidad de un lugar común, dado que en esa posibilidad el yo es amenazado y/o seducido. Como explica Gnecco (2008), la relación entre el yo y el otro, entre mismidad y alteridad, por una parte construye un yo ejemplar

que atrae y otro que es atraído y por otra, las características negativas del otro son esencialmente poderosas y por lo tanto potencialmente liberadoras, porque amenazan la fragilidad y el temor generalizado del yo, que teme la cercanía del otro, su contagio. El otro tiene el poder de amenazar al yo, mucho más fuerte y temido que el poder que tiene el yo para someter al otro, para recalcar lo anterior Gnecco enfatiza que: “Para contrarrestar ese miedo, más que para someter, el yo despliega una violencia generalizada sobre el otro” (Gnecco, 2008; p.9).

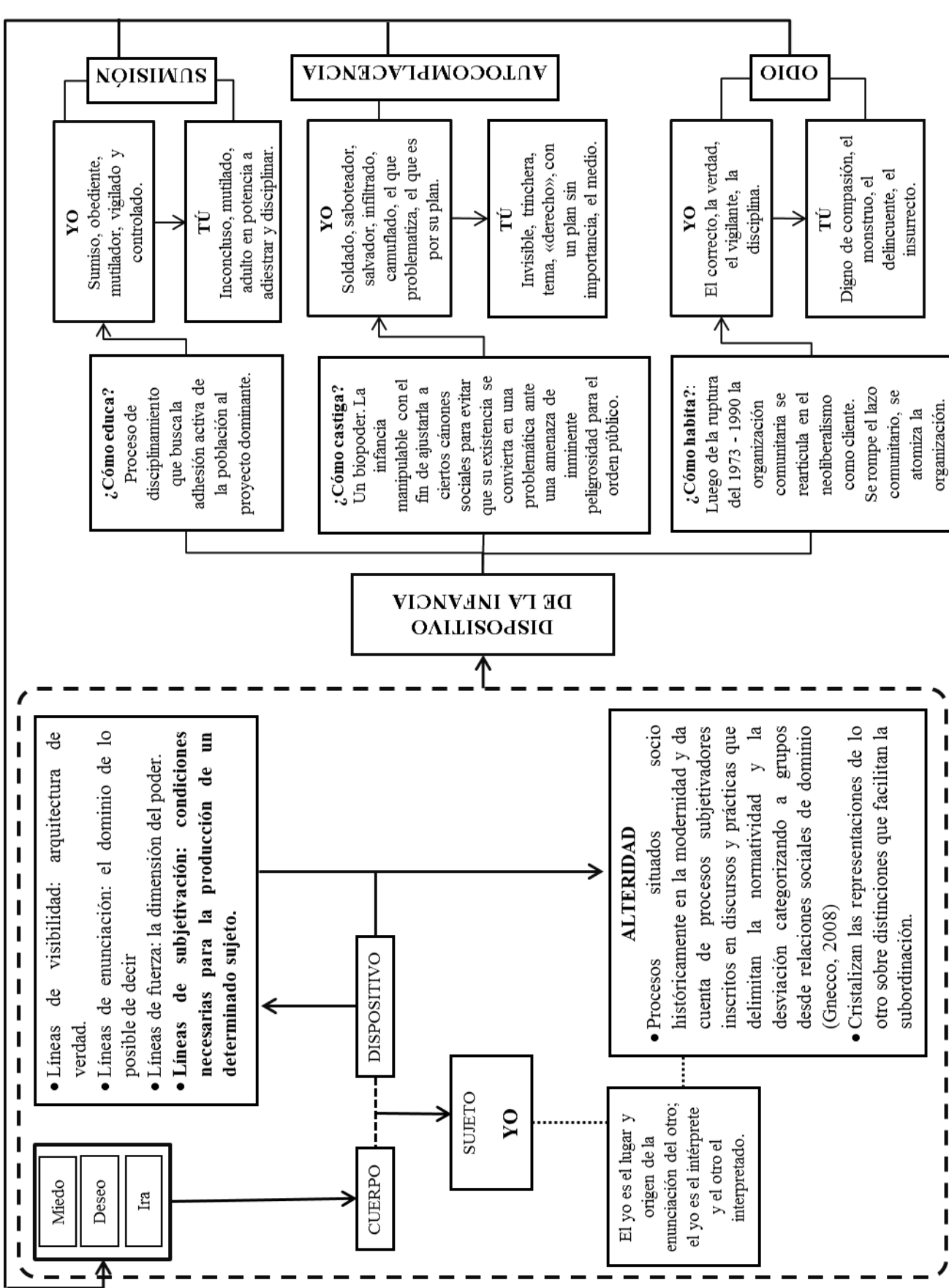
Dado lo anterior, los marcos de acción que el hablante despliega en relación a este otro, dicen relación con el disciplinamiento como estrategia natural y correcta de relación. Desde su lugar, las dificultades del otro son por falta de disciplinamiento.

Las explicaciones de las causas no son de responsabilidad del hablante, se ubican en el otro, y son de carácter estructural (los genes, dios) e inmodificables. El hablante se posiciona binariamente: el bien y el mal; nosotros-buenos, los otros-malos.

En el discurso del hablante se observó que estableció límites entre los roles que le competen al Estado y los que le competen a la familia, haciendo la distinción entre enseñar y educar; y guardándose para sí la “educación”. Con este acto, despoja al Estado del rol de educar; privatiza aquellos elementos que dan sentido a la comunidad como valores, prácticas y hábitos compartidos. Rompe el “sentido de comunidad”, esto explica lo que ocurre a su vez con la institucionalidad comunitaria las cuales presenta baja participación

El concepto subsumidor que emerge en el presente análisis es el de odio. Gnecco (2008) señala, que esta construcción del Otro resulta ser una suerte de <<basurero del Yo>>, en tanto se configura un Otro monstruoso pero a la vez imprescindible para la configuración hegemónica del poder.

A continuación, se presenta un organizador gráfico con la intención de resumir y dar sentido a los hallazgos mencionados en su vínculo con el marco teórico que los soporta. (Figura 4.1)



Conclusiones

Tras el proceso de análisis realizado a los discursos que constituyen los corpus de análisis para cada ámbito del dispositivo de la infancia, es posible reconocer - es de los marcos de acción y modos de representación que develan los hablantes en su discurso – procesos de construcción de alteridad en lo que refiere a los procesos de subjetivación ejercidos por el dispositivo hacia el “otro” niño;

Lo anterior, fue posible de alcanzar a partir del ACD, funcionando como procedimiento capaz de dar cuenta de las relaciones de poder – de las líneas de poder (Deleuze, 1990) - que atraviesan las concepciones del sujeto en cuanto a sus regímenes de verdad y realidad, por tanto atravesándolo también a sí en cuanto a la imagen del otro infante que configura desde su lugar; y materializándose esto, en los marcos de acción y modos de representación que emanan desde sus propios discursos.

En este juego, los procesos de alteridad se distinguen en cada uno de los ámbitos analizados del dispositivo de la infancia. Así, desde lo institucional, las líneas de subjetivación, facilitan la construcción de un otro que no es visto como sujeto, sino que como “tema”. El otro constituye un medio que permite la acción del yo desde dos esferas: el otro es medio para enmarcar la acción del yo desde su ideología; y a su vez, permite al yo desplegar el mandato institucional. Éste último aspecto, es cubierto por el yo; el yo, oculta su rol de ejecutor del castigo que se le ha conferido al otro, y para hacerlo, pone sobre su acción el manto de la ideología desde la que cree actuar – educación popular -.

A su vez, desde el ámbito educacional, la alteridad se constituye desde el paradigma del Alter Ego (Etchebehere en Córdoba & Vélez–De La Calle, 2016). Las líneas de subjetivación dan

origen a un otro inacabado, en tránsito para ser adulto. A su vez, el adulto implicado en la relación, sostiene una imagen del yo marcada por la sumisión y las heridas que ha dejado la mutilación que se le efectúa para mantenerse en ese lugar. Bajo lo anterior, el otro como imagen proyectada del yo – Alter Ego – debe someterse al proceso de disciplinamiento del que ha sido “víctima” el yo. En esta relación, el otro como sujeto distinto del yo, es ignorado y más bien, absorbido por éste. Desde ese lugar, la acción que debe caer sobre la infancia, es la de la disciplina, la mutilación y el sometimiento. Con ello, el yo desde su rol docente, contribuye a acabar la imagen de este otro a través del proceso de transformación que lo hará adulto.

Desde el ámbito comunitario del dispositivo, surge la alteridad de manera más evidente y radical. Bajo la figura de un yo correcto – modelo ejemplar –, se articula otro digno de compasión, pero insurrecto en su naturaleza de infante. Así, se vislumbra con excesiva claridad, la polaridad de Vilas (2012) respecto de la infancia, donde la acción del yo oscila entre cuidado-control y educación-castigo. El otro, es fuente de inspiración de afecto y temor; una ambivalencia entre deseo-repulsión; siendo necesario desplegar la disciplina necesaria para domar al insurrecto.

Desde los ámbitos educacional y comunitario, se percibe la presencia de otro potencialmente peligroso para la mantención del orden social; y que debe ser transformado – disciplinado – con urgencia. Desde los tres ámbitos, el otro se visualiza como medio para la mantención del orden social que el yo concibe necesario a partir de las relaciones de saber-poder que lo atraviesan.

Tras el proceso que se ha llevado a cabo para enunciar los hallazgos mencionados, los investigadores distinguen y rescatan el propio proceso como aquel que les ha permitido traer al presente, cómo las líneas del dispositivo – enunciación, visibilidad, poder y subjetivación – se

encarnan en los sujetos e impactan con determinados efectos, las nociones de verdad y realidad y que a su vez, legitiman relaciones de saber/poder al interior del dispositivo de la infancia. Con ello, la investigación se transforma en una oportunidad para que los propios investigadores – y quienes deseen sumarse – cuestionen, revisen y derriben, sus propios marcos de acción y modos de subjetivación dirigidos hacia la infancia, atendiendo a que ambos, son actores también de los ámbitos analizados. Así, se espera contribuir a aumentar las posibilidades de ver al otro en su condición de sujeto; en dar espacios para que la imagen de este otro, surja desde su propio lugar y no sean los adultos, quienes continúen hablando hacia la infancia y no desde ella.

Es importante destacar a su vez, que se reconocen las limitaciones del estudio en cuanto al tiempo de realización y experticia de los investigadores. Esta es una tesis de pregrado y por lo mismo, se cree que con mayor experiencia, conocimiento y tiempo de investigación dedicado al estudio de la alteridad en el dispositivo de la infancia, es posible continuar proliferando y profundizando en los análisis y resultados obtenidos.

Lista de referencias

- Alfaro, J. (2013). Psicología comunitaria y políticas sociales: institucionalidad y dinámica de actores. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 4(2), 1-10. Recuperado de <http://www.gjcpp.org/pdfs/alfaro-v4i2-20130613.pdf>
- Alonso, L (1998). *La mirada Cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos
- Álvarez, M. (2012). De la relación entre identidad y alteridad en las representaciones televisivas de los usuarios de paco. *Identidades*, 2(2), 42- 55. Disponible en <https://iidentidadess.files.wordpress.com/2012/06/04-identidades-2-2-2012alvarezbroz1.pdf>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), 294-264. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>
- Amador, J. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas*, (31), 241-256. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502009000200017&lng=en&tlng=es.
- Antaki, Ch.; Díaz, F; Edwards, D.; Ibañez T.; Iñiguez, L.; Martín, L; Mincoff M.; Jane, M (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Bertoloni, M. (2010). *Infancia: Dispositivos y ciudadanía de la infancia*. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/INICIALEINFANCIA/R0554_Bertolini.pdf
- Biblioteca Nacional de Chile (2016) *Memoria Chilena* Recuperado de: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3536.html>
- Bustelo, E. (2005). Infancia en Indefensión. *Salud colectiva*, 1(3), 253-284. Recuperado en de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652005000300002&lng=es&tlng=es.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, vol. 8(3). Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v8n3/v8n3a06.pdf>

Cabruja, T. (1998). Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad. En M. Pereyra (Comp.), La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular (pp. 51- 66). Barcelona: Pomares-Corredor.

Canales, M. & Binimelis, S. (1994). El grupo de discusión. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/09/0909-CanalesyBinimelis.pdf>

Castaño, C; Quecedo, R; (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, 14, 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Comité de Bioética Conicyt/Fondecyt, (2008) recuperado de <http://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2012/10/Libro-3-Bio%20tica-en-investigaci%C3%B3n-en-ciencias-sociales.pdf>

Contreras, J., Rojas, V. & Contreras, L. (2014). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad; vol. 15 (1), 89-102.

Cortés, J. (2007). Chile-La ley de responsabilidad penal adolescente en el marco de las transformaciones actuales de control social y castigo. Recuperado de <http://www.alterinfos.org/spip.php?article1755>

Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: dispositivo educacional. Revista de Ciencia Política, vol. 33 (3), 693-713.

Dallorso, N. (2012). Notas sobre el concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad; vol. 19(54), 43-74.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?, en Varios autores, Michel Foucault filósofo (p.155-163). Barcelona: Gedisa.

De la Fuente, M. (2002). El Análisis Crítico del Discurso: Una nueva Perspectiva. Contexto; vol 19 (34), 407-414.

De la Maza, G. (2003) E.SOCIEDAD CIVIL Y DEMOCRACIA EN CHILE, Publicado en Panfichi, Aldo: “Sociedad Civil, Esfera Pública y Democracia en América Latina. Andes y Cono Sur.” Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

Donovan, P., Oñate, X., Bravo, G. & Rivera, T. (2008). Última década, (28), 51-78. Recuperado de <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/28.6-donovan-y-otros.pdf>

Dussel, E. & Guillot, D. E. (1975). Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas. Buenos Aires: Bonum.

Espíndola E. & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación (30). Recuperado de <http://rieoei.org/rie30a02.htm>

Espinoza, O.; Castillo, D.; González, L. E.; Loyola J.; Santa Cruz, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. Educ. Educ. Vol. 17, No. 1, 32-50.

Etchebehere, P. (2010). Alteridad y vínculos según Viktor Frankl; del alter ego al alter tú. Nous, (14), pp. 89–98. Recuperado de: <http://www.uca.edu.ar/...ogia/docentes/CV/etchebeher>.

Ford, A. & Valdebenito, D. (2012). Estudio documental: Una aproximación teórica a la posición asignada al niño o niña y a su familia de origen en los centros residenciales y programas asociados del Sistema de Protección para Infancia Vulnerada del SENAME (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113420/cs39-forda1156.pdf?sequence=1>

Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault, en Saber y verdad, Madrid. Ed. de la Piqueta, 127-162. Recuperado de: <http://www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm>

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Fundación Sol, (2016) Fundación Sol. Recuperado de <http://www.fundacionsol.cl/>

Fundación Techo- Chile (2016) Recuperado de: <http://www.techo.org/>

Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. Revista electrónica diálogos educativos. 21(11), 48-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931278.pdf>

Garcés, M. (1992) Crisis Social y Motines populares. Santiago de Chile.

- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo: Foucault, Deleuze, Agamben. *Aparte Rei*, (74), Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>
- García, M. (2013). Educación y desigualdad social en Chile: avanzando hacia espacios interculturales. *Revista Sociedad y Equidad*, vol. 0(5). doi:10.5354/0718-9990.2013.26319
- Garrido, C. (2006). Reflexiones acerca de la construcción de infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos: Puntos de encuentro y desencuentro con la Política Nacional a Favor de la Infancia y Adolescencia. *Investigación Cualitativa en el CTD Pudahuel*. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106059>
- Garrido, C. (2013). El dispositivo biopolítico escolar en la génesis Estado-nación argentino. *El banquete de los dioses*, vol. 1 (1). Recuperado de <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ebdld/article/view/563/500>
- Gil, J. (1993). La metodología de la investigación mediante grupos de discusión. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20406/metodologia_investigacion.pdf
- Gnecco, C. (2008). Discursos sobre el otro: pasos hacia la arqueología de la alteridad étnica. *Revista CS de Ciencias Sociales*, 2, 101-129.
- Gómez-Quintero, JD (2010), La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina *El Ágora USB*, ISSN-e 1657-8031, Vol. 10,(N°. 1), 2010
- Góngora, M. (1981) *Ensayo histórico sobre la noción de estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago de Chile
- González, G. (2007). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en “Para una ética de la liberación latinoamericana”.
- González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88 (1), pp. 119–135.
- González, F. (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 889- 910.
- González, J. (2008). El sistema educativo chileno como un sistema de gobernabilidad neocolonial. Recuperado de http://www.opech.cl/editoriales/2008_11/textos_biopolitica/sistema_educativo_y_gubernamentalidad.pdf

Guzmán, C. (2016). Avances y desafíos en la protección de la infancia vulnerada de nuestro país. Centro Democracia y Comunidad, (14). Recuperado de <http://www.cdc.cl/web/wp-content/uploads/2016/07/N14-Avances-y-desafios-en-la-proteccion-de-la-infancia-vulnerada-en-nuestro-pais.pdf>

Hernández, D. A. (2011). Formas de la alteridad: Un reto epistemológico y político. Andamios. Revista de Investigación Social, 8 (16). pp. 11–31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62819894002>

Idareta, F. & Üriz, M. J. (2012). Aportaciones de la ética de la alteridad de E. Lévinas y la ética del cuidado de C. Gilligan a la intervención en trabajo social. Alternativas, (19), pp. 33–44. Recuperado de: <http://www.siiis.net/documentos/ficha/211331.pdf>

Ibañez, J. (2003). Mas allá de la sociología. El grupo de discusión. Manual para las Ciencias Sociales

Illanes, M. (1993). En el nombre del pueblo, del estado y de la ciencia, (...). Historia social de la salud pública. Chile 1880 / 1973. Santiago de Chile, 1993. P. 140.

Iñiguez, I & Antaki, Ch (2003). Análisis del Discurso: Manual para las Ciencias Sociales. Barcelona: Ediuoc

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y el análisis del dispositivo. En Wodak, R. & Meyer, M. Métodos de análisis crítico del discurso (p. 61-99). Recuperado de <http://analisisdeprensa.cl/web/wp-content/uploads/2015/04/Libro-Wodak-Metodos-de-Analisis-Critico-del-Discurso-Wodak-y-Meyer.pdf>

Jaramillo, L. G. & Aguirre, J. C. (2010b). Rostro y alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (1), pp. 175–188.

Jociles, M (2002) El análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. Barcelona: Ediuoc.

Juliano, D. (1994). La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. Papers, (43), 23- 32.

Karmy, R. (2012). Gubernamentalidad e infancia en la época neoliberal: La infancia en Chile. Recuperado de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=158938>

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de Educación. 7, 19-39. Recuperado de <https://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitat-Krause.pdf>

Krause, M. (2001) Hacia una definición, del concepto de Comunidad, cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta, *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol X, N°2

Langer, E., Roldán, S. & Maza, K. Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares de estudiantes en contexto de desigualdad social. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.980/ev.980.pdf

Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. México, D. F.: Taurus. Recuperado de: https://monoskop.org/images/9/96/Levinas_Emanuel_La_huella_del_otro_2001.pdf

Larrosa, J. (1995). Escuela, Poder y Subjetivación. *Tabula Rasa*. (6), 395-406. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892007000100020.

Londoño, O. (200). Una aproximación al análisis crítico de los discursos evaluativos. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Vol. 4; 103-125

López-Sánchez, G. & Serrano-García, I. (1986) El poder: posesión, capacidad o relación. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XXV (1-2) 121-148.

Loveman, B. (1994) Las ONG chilenas, su papel en la transición a la democracia. En: Charles Reilly, compilador, *Nuevas políticas urbanas*. Arlington

Llobet, V. (2010). *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Llobet, V. (2015). La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas en Argentina. *Revista de ciencias sociales* (43). Recuperado de: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/viewFile/25334/14974>

Maingueneau, D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problema y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.

Martinez, C. (2012) El muestreo en investigación cualitativa, Principios básicos y algunas controversias, recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>

Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (2016). Recuperado www.minmujeryeg.gob.cl/

Montero, M. (2011). Nuevas perspectivas en Psicología Comunitaria y Psicología Social Crítica. *Ciencias Psicológicas V* (1): 61-68.

- Montenegro, M., & Pujol, J. (2003). Conocimiento situado: un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 295-307.
- Moreno, A. (1993) *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Caracas, Venezuela:CIP.
- Moro, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Empiria-2003-7BF2AF98-D511-EFDB-9E25-11CA8A4F40C4&dsID=Documento.pdf>
- Moyano, S. (2012). La infancia bajo control desde una mirada pedagógica. Recuperado de <http://loqueevaluacionsilencia.blogspot.cl/2012/05/la-infancia-bajo-control-desde-una.html>
- Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, (XIII), pp. 177–194. Recuperado de: www.uma.es/contrastes/pdfs/013/10_Navarro-Olivia.Pdf
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esta trama? *Revista Brasileira de Educacao*, vol.15(44), 311-328.
- Otano, R. (1995) *Nueva Crónica de la Transición*. Santiago de Chile: Editoriales LOM.
- Pérez-Estévez, A. (2001). Diálogo, verdad y alteridad en Platón. *Utopía y praxis latinoamericana*, (13), pp. 9–35. Recuperado de: es.scribd.com/...Dialogo-verdad-y-alteridad-en-platon
- Prieto, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes de la clínica: su coherencia con los dispositivos de enseñanza (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4873/1/Prieto,%20Gabriela.pdf>
- Rabello, L., Rocha, A., Texeira, E., Alves, R., &Antunes, H. (2006). La construcción de la diferencia: la juventud en la ciudad y sus relaciones. *PsicologiaemEstudo*, 11(2), 437-447. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a22.pdf>
- Rea, A. (2006). La europeización de la política migratoria y la transformación de la otredad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, 157-184.
- Ramírez, F. (2009). SENAME ¿Protección o punición? Comentarios de su acción biopolítica y disciplinadora. *Summa Psicológica UST*, vol. 6(2), 143-154. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113482>

Robles, Bernardo. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco, 18(52), 39-49. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Rodríguez G., Gil J. & García E (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Grandada: Ediciones Aljibe.

Salazar, G. (1994) Construcción del Estado en Chile: la historia reversa de la legitimidad. En: Propositiones N° 24. Santiago de Chile, P. 94

Salazar, G. (2006). Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX). Santiago: LOM Ediciones.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso, Cinta moebio 41: 207-224 Recuperado de www.moebio.uchile.cl/41/santander.htm

Soria, S. (2012). Diferencia cultural, tiempo y espacio: notas de y para una investigación en torno a la alteridad indígena. Identidades, 2, 1-23.

Taylor S. & Bodgan R (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigacion-C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf>

Urra, E, Muñoz, A, & Peña, J (2013) El análisis del discurso como perspectiva metodológica para Investigadores de salud, Enfermería Universitaria 2013 recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S1665-7063\(13\)72629-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1665-7063(13)72629-0)

Urraco-Solanilla, M. & Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales. vol.12, 153-167. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf

Valera, G; (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto. Educere, 5(13) 25-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601306>

ValdenegroEgozcue., B. (2016). Delincuencia, Infancia y Alteridad: una propuesta de inteligibilidad. Universitas Psychologica, 14(4), 1473-1484. doi:<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.diap>

Vélez-De La Calle, C; Córdoba, M E; (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14() 1001-1015. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77346456009>

Vilas, D. (2012). El gobierno de la infancia: análisis socio-jurídico del control y de las políticas de la infancia contemporáneas. Recuperado de: <http://zaguan.unizar.es/record/9585/files/TESIS-2012-098.pdf>

William, A. (1999) Las cosas del decir. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol13_13rese.pdf

Wodak, R; & Meyer, M (2003) Método de análisis crítico del discurso, Editorial Gedisa

ANEXOS

Hoja informativa para participantes

La presente investigación lleva por nombre “Construcción de desde las áreas escolar, institucional y educacional del dispositivo de la infancia”.

Este estudio es realizado por los licenciados en Psicología María Victoria Arancibia Frontuto y Jaime Alberto Saavedra Tapia pertenecientes a la Escuela de Psicología de la Universidad de las Américas, sede Viña del Mar. El presente trabajo es supervisado por el Docente Ps. Nicolás Espina Bocic de la Universidad de las Américas

El propósito de este estudio es reconocer, en los ámbitos escolar, institucional y comunitario del dispositivo de infancias, los marcos de acción y las representaciones del otro en los procesos de construcción de alteridad, a través de una investigación cualitativa desde una perspectiva del análisis del discurso

Lo que implica participar en el presente estudio es concurrir con vuestra opinión respecto del tema en cuestión ya sea a través de una entrevista individual o de la participación en un grupo de discusión, con su permiso, la sesión individual o grupal sería grabada, con el objetivo de escuchar los comentarios posteriormente. La información proporcionada será confidencial, así como su nombre no aparecerá en los informes. Tras cada entrevista, transcribiríamos la información aportada.

Estimamos que el tiempo de duración tanto de la entrevista como del grupo de discusión puede durar de 1 a 2 horas.

Usted no obtendrá ningún beneficio directo por su participación, la información que usted proporcione durante las discusiones en grupo y las entrevistas individuales será utilizada para

profundizar en la investigación, así como para aportar al desarrollo de las ciencias particularmente del campo de la Psicología

No se anteceden riesgos secundarios ni molestias tras participar en el estudio. No obstante, en caso de que se sintiera emocionalmente afectado durante la entrevista, o en la discusión grupal puede abandonar la misma si lo requiere.

Con su permiso, nos gustaría grabar y transcribir la entrevista para profundizar en el análisis. Sus respuestas se mantendrán de forma confidencial y des-identificadas previamente a la difusión de los resultados en conferencias y publicaciones. Únicamente los investigadores del estudio tendrán acceso a la información de identificación de los participantes. Usted podrá revisar una copia impresa y des-identificada de la entrevista grabada, en caso de que lo desee.

Su participación en este proyecto es totalmente voluntaria. No tiene obligación de participar, y en caso que lo haga, puede retirarse del estudio en cualquier momento sin aportar motivos.

Una vez usted ha leído esta hoja informativa, en caso de que quisiera obtener información adicional sobre cualquier etapa de la investigación y resolver dudas, puede ponerse en contacto con el Profesor Ps. Nicolás Espina Bocic en el correo electrónico nicolas.espina@edu.udla.cl fono 2 22531888.

Si usted tiene alguna queja puede dirigirse con el Director de la carrera de Psicología del Campus Los Castaños de la Universidad de Américas Sr. Iván Echeverría cuya dirección es 7 norte 1348 Viña del Mar.

Cualquier tema que plantee será tratado con seguridad e investigado por completo, así como usted será informado de los resultados. Si desea participar en el estudio, se le solicitara que firme el documento de consentimiento informado para participantes.

La hoja de información la debe conservar el participante, el documento de consentimiento informado lo recogerá el investigador.

Consentimiento informado

TITULO DEL PROYECTO: “Construcción de desde las áreas escolar, institucional y educacional del dispositivo de la infancia”

El objetivo general es: “Reconocer, en los ámbitos escolar, institucional y comunitario del dispositivo de infancias, los marcos de acción y las representaciones del otro en los procesos de construcción de alteridad hacia la infancia, a través de una investigación cualitativa desde una perspectiva del análisis del discurso.

Al firmar a continuación usted acepta que:

- 1.- Ha leído y comprendido la hoja informativa a los participantes
- 2.- Las preguntas sobre su participación en este estudio han sido respondidas satisfactoriamente
- 3.- Que es consciente de los riesgos potenciales (si los hay)
- 4.- Que está tomando parte de este estudio de investigación voluntariamente (sin coacción)

_____ Nombre y cédula de identidad del participante

_____ firma participante