



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA**

TESIS

**NIÑEZ EN INSTITUCIONES DE CUIDADO ALTERNATIVO: NARRATIVAS
ESCOLARES**

PRESENTA

Estefanía Díaz

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIONES
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS**

TUTORA

Dra. Silvia Marcela Bénard Calva

COMITÉ TUTORAL

Dra. Yolanda Padilla Rangel

Dra. Verónica Azpillaga Larrea

Aguascalientes, Ags., octubre de 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

Departamento de Sociología y Antropología

Aprobado por CEU en su sesión de 1 de agosto de 2016
Of. Sg 1588/2016

ASUNTO: VOTO APROBATORIO

Dr. José Luis Eloy Morales Brand
Decano interino del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

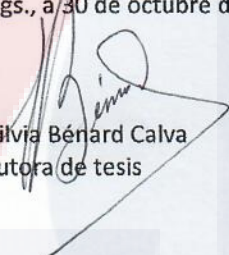
PRESENTE

Por medio del presente como Tutora designada de la estudiante **ESTEFANÍA DÍAZ** con ID 226199 quien realizó la tesis titulada: **NIÑEZ EN INSTITUCIONES DE CUIDADO ALTERNATIVO: NARRATIVAS ESCOLARES**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, me permito emitir el **VOTO APROBATORIO** para que ella pueda proceder a imprimirla y continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración, y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 30 de octubre de 2018.

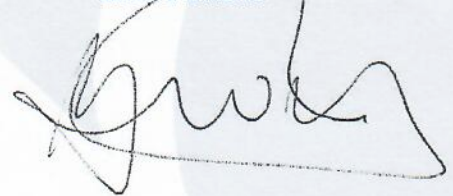

Dra. Silvia Bénard Calva
Tutora de tesis

Dra. Yolanda Padilla Rangel
Lectora interna



c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Dra. Verónica Azpillaga Larrea
Lectora externa



20 Código: DI-040200-55
Revisión: 00
Emisión: 29/08/16



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES**

Asunto: Conclusión de Tesis
Oficio CCS y H N°. 877

**DRA. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS
P R E S E N T E.**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado: **“NIÑEZ EN INSTITUCIONES DE CUIDADO ALTERNATIVO: NARRATIVAS ESCOLARES”**, de la LIC. ESTEFANÍA DÍAZ con ID. 226199 egresada de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
“SE LUMEN PROFERRE”
Aguascalientes, Ags., 8 de Noviembre del 2018.


DR. JOSÉ LUIS ELOY MORALES BRAND
DECANO INTERINO

c.c.p. Dra. María Eugenia Patiño López. Secretaria Técnica del Posgrado
c.c.p. Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera. Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H.
c.c.p. Mtra. Imelda Jiménez García. Jefa del Depto. De Control Escolar
c.c.p. Lic. Estefanía Díaz. Alumna del Posgrado
c.c.p. Archivo

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por el apoyo económico brindado a través de las becas nacionales para posgrado, debido al cual me fue posible cursar este programa educativo. Asimismo, a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por el apoyo, tanto técnico como académico, brindado durante el programa de maestría.

Agradezco especialmente a mi directora de tesis, la dra. Silvia Bénard Calva, por su acompañamiento constante a lo largo de los más de dos años que tenemos de conocernos; por sus comentarios siempre constructivos para con mi trabajo y por haberme dado ánimos cuando dudaba de mí misma.

A la dra. Yolanda Padilla Rangel y a la dra. Verónica Azpillaga Larrea, que conformaron mi comité tutorial, por tomarse el tiempo para leer este trabajo, así como por sus observaciones y sugerencias hechas dentro y fuera de los seminarios. De forma muy especial, agradezco a la dra. Verónica y al dr. Luis Lizasoain, de la Universidad del País Vasco, por su caluroso recibimiento en mi estancia de investigación.

Al equipo docente de la escuela primaria, por abrirme las puertas de su escuela y de sus aulas; por permitirme ser testigo del arduo trabajo que realizan día con día con las y los niños. Por su tiempo y sus conversaciones. Su trabajo, compromiso y entrega, inspiraron esta tesis; su convicción de que la educación puede cambiar la vida de las niñas y niños, me inspiró a mí. Espero haber podido plasmar aquí su voz y su experiencia.

A mis amigas y compañeras de maestría, Paloma y Magdalena, por las comidas, risas y lágrimas compartidas durante todo este tiempo. A Arturo, por estar.

A mi tía, Aracely Díaz, por hacerme sentir parte de su familia. Sin su apoyo esto no hubiera sido posible.

Finalmente, y, sobre todo, agradezco a mi madre, Dora Elia Díaz por sus infinitas muestras de amor y de apoyo desde el momento en el que decidí comenzar este viaje. Nada de lo que pueda decirte será nunca suficiente, mamá.

A las niñas y niños de la casa hogar.

A mamá.

"My mother's gifts of courage to me were both large and small. The latter are woven so subtly into the fabric of my psyche that I can hardly distinguish where she stops and I begin."

Maya Angelou

Índice

Índice de figuras.....2

Resumen.....3

Abstract.....4

Introducción.....5

1. Planteamiento del problema.....6

2. Fundamentación teórica y empírica.....16

3. Diseño metodológico.....26

4. Narrativas docentes.....36

5. Narrativas infantiles.....52

6. Discusión de resultados y conclusiones.....82

Coda.....86

Referencias bibliográficas.....100

Anexos.....110

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones en el análisis de los dibujos infantiles.....55

Figura 2. Narrativa de Lalo.....59

Figura 3. Dibujo de Carlos en la casa hogar.....60

Figura 4. Dibujo de Getzemaní en la casa hogar.....60

Figura 5. Narrativa de Yareli.....64

Figura 6. Dibujo de Reina en la escuela.....64

Figura 7. Dibujo de Getzemaní en la escuela.....65

Figura 8. Narrativa de Valeria.....67

Figura 9. Dibujo de Carlos en la escuela.....68

Figura 10. Narrativa de Cristian.....69

Figura 11. Dibujo de Maribel en la escuela.....72

Figura 12. Dibujo de Yareli en la escuela.....73

Figura 13. Dibujo de Yareli en la casa hogar.....73

Figura 14. Dibujo de Carlos en la casa hogar.....74

Figura 15. Dibujo de Alexis en la escuela.....75

Figura 16. Dibujo de Alexis en la casa hogar.....75

Figura 17. Dibujo de Aaron en la casa hogar.....76

Figura 18. Narrativa de Daniel.....77

Figura 19. Dibujo de Reina en la casa hogar.....78

Figura 20. Dibujo de Lalo en la escuela.....79

Figura 21. Dibujo de Mario en la casa hogar.....79

Resumen

Partiendo de resultados de investigaciones previas que proveen de evidencia cuantitativa de que la niñez bajo el cuidado del Estado tiende a ser excluida de actividades académicas, tanto por maestros como por compañeros, (Martín, Muñoz, Rodríguez & Perez, 2008), la presente investigación es un estudio de caso de una escuela primaria a la cual asistieron durante dos años, 50 niños que viven en una institución de cuidado alternativo. El objetivo principal fue analizar la construcción de *self* de la niñez en acogimiento residencial a través de sus interacciones cotidianas con el colectivo docente y el resto de los estudiantes. El método utilizado fue el método narrativo, se utilizó la técnica de entrevistas semi estructuradas con los docentes y narrativas escritas e ilustradas con los estudiantes; tanto las narrativas de los niños y niñas, como las del profesorado fueron producidas dentro del espacio escolar.

El concepto de estigma, tomado de Goffman (1970), permitió analizar la etiqueta “niños de casa hogar” que fue puesta sobre los niños y niñas en situación de acogimiento, tanto por los docentes como por el resto del alumnado. Se encontró que el profesorado refuerza, pero también cuestiona constantemente las características de dicha etiqueta al describir la trayectoria de trabajo con los niños; lo que subraya la dimensión temporal como aspecto central en la modificación de las interacciones que tienen lugar en la escuela, al trabajar con la niñez en situación de acogimiento residencial.

El valor expresivo en los dibujos permitió observar emociones como enojo y tristeza, así como aislamiento e inseguridad. Empero, las narrativas también permitieron visualizar relaciones estrechas formadas entre los niños y niñas que viven en la casa hogar y que pueden constituirse como grupos de apoyo y acompañamiento, enfatizando el carácter relacional del *self*.

Palabras clave: acogimiento residencial, narrativas infantiles, dibujo infantil, estigma

Abstract

Parting from research that provides quantitative evidence that children in welfare tend to be excluded, both by teachers and classmates, from academic activities (Martín, Muñoz, Rodríguez & Pérez, 2008), this research is a case study of an elementary school to which 50 children living in a residential care institution attended during two years. The main objective was to analyze the construction of self of the children in residential care through their day to day interactions with teachers and classmates. The method used was narrative inquiry, data was constructed from semi structured interviews with the teachers, and written texts and drawings with the students; both children and teachers' narratives were produced and collected within the school space.

The concept of stigma, taken from Goffman, (1970), enabled the analysis of the label that was put upon the children in residential care by the teachers and the rest of the students, because of their living in the social welfare institution. The teachers reinforce but also question constantly the characteristics of such label, when they describe their two years' experience working with these children; this emphasizes the temporal dimension as central in the transformation of the interactions that take place in the school, when working with children in out of home care.

The expressive value in the drawings allowed different emotions to emerge from children's narratives, such as anger and sadness, as well as isolation and insecurity. Nonetheless, childhood narratives also showed close relationships between the children, that can function as support groups, highlighting the relational nature of the self.

Kewywords: child welfare, residential care, children's narratives, children's drawings, stigma

Introducción

En un momento en el que el sistema de protección a la infancia en México está comenzando a reestructurar y diversificar las opciones para la niñez fuera del cuidado paternal, la investigación centrada en los programas de asistencia social para ésta, se vuelve necesaria en aras de comprender las situaciones que los niños y niñas enfrentan en su vida cotidiana. De acuerdo con Goodyer (2013) para implementar políticas actuales y futuras para niños y niñas bajo la tutela del Estado, es necesario emplear una comprensión de éstos, que los reconozca como ciudadanos que tienen opiniones sobre los servicios que reciben.

Si bien no se encontró investigación que informara sobre la trayectoria educativa de la niñez institucionalizada en México, numerosos artículos sobre países europeos han resaltado que estos estudiantes tienden a ser excluidos del sistema educativo en una mayor proporción y a una edad más temprana que el resto de la población. (Casas & Montserrat, 2009). Partiendo de tales hallazgos, esta investigación es un estudio de caso llevado a cabo en una escuela primaria pública a la que 50 niños y niñas viviendo en una institución de cuidado alternativo, asistieron durante dos años. El objetivo fue analizar la construcción de self de la niñez en situación de acogimiento residencial a partir de las interacciones que sostienen de manera cotidiana dentro y fuera del espacio escolar. En este documento se presentan los resultados de dicha investigación.

En primer término, se expone el planteamiento del problema, así como las preguntas y objetivos que guiaron la investigación. Enseguida se desarrollan tanto el marco teórico como el metodológico dentro de los que se encuadró ésta.

El análisis de los datos se divide en dos capítulos: 1) narrativas docentes y b) narrativas infantiles. En éstos se explica el proceso que se siguió para la construcción de las narrativas tanto con el profesorado como con los y las estudiantes, así como el análisis de las mismas.

Finalmente, se discuten los resultados encontrados en el análisis y se sugieren futuras líneas de investigación. Asimismo, se incluye un capítulo reflexivo, en donde la investigadora recapitula, a manera de cierre, su experiencia al llevar a cabo el trabajo de campo para la presente tesis.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Las instituciones de protección social para la infancia, también conocidas como instituciones de cuidado alternativo o instituciones de acogimiento residencial, han existido desde hace varios siglos en las diferentes sociedades (Bravo & Del Valle, 2009); históricamente, su función ha sido la asistencia de niños y niñas abandonados y desprotegidos, el recurso de ‘rescate’ (Del Valle & Bravo, 2013) en sentido físico, pero también religioso o espiritual, es lo que explica el papel central que han tenido las instituciones religiosas en el acogimiento. La respuesta que había predominado hasta hace algunas décadas para la niñez en situación de vulnerabilidad, era la de colocarle en una institución que pudiera “cubrir sus necesidades más elementales en sustitución del ambiente familiar, ya fuera por carecer de él, o por ser deficitario” (Bravo & Del Valle, 2009, p.42). Actualmente, países como Estados Unidos y gran parte de los países europeos han diversificado las respuestas institucionales frente a niñez en situación de vulnerabilidad, haciéndose presente el acogimiento familiar y nuevas variantes del acogimiento residencial, alejadas de las instituciones hechas para albergar a grandes cantidades de niños y niñas. Sin embargo, esta modalidad de acogimiento residencial continúa siendo la primera respuesta, y en muchos casos la única, de gran número países, entre ellos México.

Las características de las instituciones que acogen a la infancia varían ampliamente, de manera que no existe una definición universalmente aceptada de éstas,

Pueden ser cerradas o abiertas, y estar bajo el cargo de gobiernos, compañías privadas, organizaciones no gubernamentales o religiosas. Muchas son de gran escala, y los niños que entran a ellas pueden vivir ahí periodos prolongados de tiempo. Cualquiera que sea el nombre, estas instituciones gobiernan la vida cotidiana, el desarrollo personal y las oportunidades futuras de un gran número de niños. (UNICEF, 2006, p.175)

Su función consiste en “dar respuesta a las necesidades del colectivo de menores en situación de desamparo, para el que no es posible otra medida protectora” (Martín, Muñoz, Rodríguez & Pérez, 2008, p.376). Las circunstancias por las que los menores necesitan de

una institución de cuidado alternativo varían, de acuerdo con UNICEF (2006), las más comunes son desintegración familiar, violencia doméstica y discapacidad física o intelectual. Sin embargo, es preciso observar estas circunstancias desde los factores estructurales asociados a ellas, “ver los principales problemas políticos, económicos y culturales que enfrentan los países” (RELAF, 2010, p.7). Si bien “la pobreza y la inequidad son consideradas como las principales causas de que los niños pierdan, o estén en riesgo de perder, el cuidado de sus padres” (RELAF, 2010, p.8), esta relación, lejos de ser lineal, es mucho más compleja y está interconectada con problemas sociales tales como la violencia, adicciones, explotación infantil, así como discriminación por discapacidad o cierto origen étnico (UNICEF, 2006). Cada privación se relaciona con las demás y exagera el efecto de las otras. Cuando las y los niños sufren a causa de pobreza, mala salud, desnutrición, estrés, violencia, abuso, negligencia, atención inadecuada o falta de oportunidades de aprendizaje, particularmente durante los primeros años de su vida, su capacidad para alcanzar su pleno potencial corre peligro (UNICEF, 2016, P.79).

De acuerdo con UNICEF, en 2006 se estimaba que había 8 millones de menores alrededor del mundo viviendo en instituciones de protección social, en el mismo informe dicha organización destaca que las tasas de institucionalización habían aumentado con respecto de años anteriores (UNICEF, 2006). En México, conforme a los resultados del Censo de Alojamientos de Asistencia Social (2015) llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), hasta el 2015 había 25,667 niños viviendo en instituciones para menores de edad, también conocidas en nuestro país como casas hogar. Esta cifra es aproximada, pues la realidad es que “no se sabe cuántos niños y niñas mexicanos viven institucionalizados” (Díaz, 2016, p.12).

Ahora bien, la falta de datos con respecto de este grupo social, no nada más abarca cifras exactas de cuántas niñas y niños se encuentran en las instituciones de cuidado alternativo, sino también el seguimiento de los casos durante y después de la institucionalización. Al respecto, es bien sabido que la falta de datos ha sido un argumento tradicionalmente utilizado para negar la existencia de un problema social (Casas & Montserrat, 2009, p.544), manteniéndolo en la invisibilidad estadística. Sin embargo, investigaciones llevadas a cabo en algunos países europeos como Reino Unido y España, con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

respecto de la situación de la niñez después de la institucionalización, muestran que “los chicos y chicas que provienen del sistema público de protección social a la infancia están sobrerrepresentados en prácticamente todos los indicadores de desventaja social” (Casas & Montserrat, 2009, p.544), es decir, es un grupo de población en alto riesgo social incluso después de haber estado en el sistema de protección. De acuerdo con Casas & Montserrat (2009) tales datos podrían indicar que se está ante el grupo de población con mayor riesgo de exclusión social, si bien la falta de datos sistemáticos hace imposible confirmarlo.

Lo anterior demuestra la importancia de conocer las experiencias de las y los niños durante su estancia en las instituciones de cuidado alternativo, con la finalidad de conocer los principales problemas a los que se enfrentan y de esta manera poder modificar las condiciones de dichas instituciones. Las investigaciones encontradas que abordan el tema abarcan diversas áreas de la vida de éstos. Hay aquéllas que se enfocan en el comportamiento, algunas de éstas se centran en los supuestos problemas de conducta que presentan (Lee, et. al, 2010; Fernández-Daza & Fernández-Parra, 2012; Fernández-Molina, et. al, 2011; Roy, Rutter & Pickles, 2004), así como las manifestaciones de agresividad (Martínez, et. al, 2017). Sobre el desarrollo cognitivo y emocional se han investigado una variedad de temas, desde la competencia pragmática (Moreno-Manso, García-Baamonde, Guerrero-Barona & Blázquez-Alonso, 2010), hasta el desarrollo de la habilidad lectora (Roy & Rutter, 2010). Además, se ha ahondado en la comprensión de emociones y de apego (Tarullo, Bruce & Gunnar, 2007; Jeon, et. al, 2010; Maghalaes & Calheiros, 2015) y la salud mental (Sainero, del Valle & Bravo, 2015).

Institucionalización y educación

En cuanto a la educación de los niños y niñas durante y después de haber pasado por el sistema de protección, el Reino Unido fue el primer país en mostrar datos sistemáticos sobre sus resultados educativos (Casas & Montserrat, 2009). Gracias a éstos se pudo observar que posiblemente se estaba “ante el colectivo que padece más elevada desigualdad de oportunidades educativas,” (Casas & Montserrat, 2009, p.547). De acuerdo con los resultados mostrados en diversos informes provenientes del Departamento de Educación de dicho país, en 2006, del total de niños y niñas que pasaron por el sistema de protección a la infancia, el 19% continuó en el sistema educativo después de haber concluido la escolaridad obligatoria

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y únicamente 6% se encontraba cursando la educación superior, comparado con el 38% de la población global (O'Sullivan & Westerman, 2007).

Un estudio similar llevado a cabo en Suecia en 2010, mostró que un 14% de la población tutelada no termina la educación obligatoria, en comparación con el 3% de la población total y únicamente el 14% cursa la educación superior, en contraste con el 41% de la población general (Montserrat, Casas & Bertrán, 2013). La investigación llevada a cabo en Cataluña, España por Montserrat, et. al (2013) muestra resultados similares a los anteriores: el 31.7% de los estudiantes en el sistema de protección estaban en el ciclo escolar que les correspondía por su edad, mientras que en el resto de la población dicho porcentaje es del 69.4%, además, cerca de la tercera parte ha abandonado la educación obligatoria antes de cumplir los 15 años.

Las estadísticas parecen indicar que, efectivamente, la niñez en instituciones de cuidado alternativo tiene más dificultades en su paso por el sistema educativo y que éste la va excluyendo conforme el nivel educativo va aumentando e ignorando sistemáticamente el análisis de este proceso de exclusión. Ahora bien, de cara a estas estadísticas, investigadores se han propuesto encontrar los diferentes factores que expliquen tales resultados. Las primeras investigaciones en este ámbito indicaban que un factor importante eran las experiencias que los niños tenían en sus familias de origen, especialmente de maltrato o abandono. Asimismo, se encontró que la inestabilidad tanto de su situación de vivienda como de cambiar frecuentemente de centro educativo y la falta de apoyo para acceder a la educación superior, influían también (Casas & Montserrat, 2009). Sin embargo, Casas & Montserrat (2009) sostienen que, en el fondo de estos resultados, la principal dificultad a la que se enfrentan los menores dentro del sistema educativo son las actitudes que asumen hacia ellos los diversos adultos, etiquetándoles con frecuencia de 'personas difíciles' tendiendo a brindarles menos apoyo. En este sentido, se encontró que el rechazo no sucede únicamente en las interacciones con el profesorado y demás autoridades educativas, sino en la interacción con los pares dentro del aula, "así, a la hora de desarrollar tareas académicas son significativamente menos elegidos y más rechazados que los demás compañeros" (Martín, Muñoz, Rodríguez & Pérez, 2008).

Si bien es cierto que, en parte, estos retrasos pueden explicarse por los desfases con los que los niños y niñas pueden llegar al acogimiento residencial, Montserrat, et. al, (2013) advierten que tales retrasos no son compensados durante la tutela ni durante el paso de los niños por las diferentes instituciones educativas, lo que impide que tengan una mayor igualdad de oportunidades en relación con el resto de la población. Siguiendo a Montserrat, et. al, en esta investigación se parte del supuesto que la exclusión que la niñez experimenta a su paso por el sistema educativo puede contribuir, desde la construcción de subjetividades, a exacerbar la desigualdad en lugar de paliarla.

Dicho supuesto se sustenta en los estudios llevados a cabo sobre los efectos de la escolarización, desde la pedagogía crítica y la sociología de la educación, avocadas a conocer dichos efectos, que van más allá de la transmisión de conocimientos. De acuerdo con Kincheloe (2008), en la actualidad las fuerzas y estructuras sociales ejercen una mayor influencia en la manera en que las personas se ven a sí mismas y a su contexto, de tal manera que “las estructuras de la opresión consiguen con demasiada frecuencia que los individuos se sometan a la visión del mundo de los poderes dominantes” (Kincheloe, 2008, p.49). La escuela, como institución social que ofrece diferentes espacios de interacción, contribuye a moldear esa concepción que las personas tienen de sí mismas, de su *self*; lo que lleva a pensar que contribuye también a reproducir los estereotipos y prejuicios que existen sobre niños que se encuentran en situación de exclusión. De ser así, las instituciones educativas logran insertar dichos estereotipos en la visión que la niñez tiene de sí misma y de sus capacidades.

Sin embargo, Kincheloe (2007) también enfatiza que, mientras la ideología dominante respalda los intereses del poder, no logra determinar la conciencia del alumno; en cambio, éste interactúa con tal poder de diversas y complicadas maneras. De acuerdo con lo dicho, es preciso identificar cómo las estructuras y fuerzas externas son asimiladas al nivel del estudiante en situación de vulnerabilidad social (Cuero, 2009), manifestándose en su concepción de sí mismo y de su contexto; pero también si logra interactuar con éstas de manera tal que exista posibilidad de resistencia a que determinen su visión del mundo y de sí mismo.

La exclusión actualmente toma múltiples formas y se vale de etiquetas referentes a cuestiones tales como género, raza, orientación sexual, etc., que actúan como fuerzas que intentan mantener a individuos y a grupos en los márgenes (Cuero, 2009). Dichas etiquetas podrían manifestarse a nivel institucional, tanto en la escuela como en la casa hogar, a través de la visión y expectativas que tienen las diversas figuras de autoridad, de los niños y niñas que se encuentran en esta situación; “maestros, estudiantes y administrativos tienden a definir si los estudiantes son ‘buenos’ o no, basados en el desempeño de los estudiantes según las expectativas y normas de comportamiento de la escuela pública” (Cuero, 2009, p.151).

“¿Cómo ha moldeado el poder mis maneras de ver? ¿Cuáles son las implicaciones ideológicas de tales maneras de ver el mundo y de verme a mí mismo?” (Kincheloe, 2007, p.14), son preguntas que en esta investigación se plantean como centrales y a las cuales se intentará dar respuesta a través del análisis del proceso de construcción del *self*. Es necesario encaminarse, como lo plantea Kincheloe (2007), hacia la comprensión de cómo el poder dominante intenta moldear la conciencia y subjetividad de los estudiantes; así como la forma en que éstos logran lidiar con el poder oculto en las maneras en las que se dan a nivel institucional.

Identificación del caso de estudio

De acuerdo con Montserrat, et. al (2013) las estrategias que busquen combatir la desigualdad de oportunidades educativas deben estar basadas en “la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos que permitan analizar los retrasos y obstáculos reales que alteran los itinerarios educativos de la población en acogimiento” (p.453).

Ahora bien, mientras que las investigaciones mencionadas han proporcionado los datos estadísticos que permiten visualizar un panorama general de la situación de las instituciones de cuidado alternativo y de la niñez que pasa por ellas en distintos países, se considera que, partiendo de dicho panorama, una aproximación cualitativa al problema de desigualdad educativa puede proporcionar una comprensión más profunda de las experiencias de los niños y niñas y de los y las docentes con los que interactúan dentro de las escuelas. Es por ello que en la presente investigación se pretende conocer cómo la niñez que actualmente viven en una institución de cuidado alternativo de carácter público —de la

ciudad de Durango, inscritos en una escuela primaria pública, que se encuentra en la misma ciudad—, construyen su concepción de sí mismos a partir de sus interacciones cotidianas entre ellos, con sus pares y con las diversas figuras de autoridad.

Justificación

Puesto que no se encontraron investigaciones similares realizadas que permitan conocer la situación de las instituciones de cuidado alternativo en México, no es posible generalizar los resultados encontrados en los demás países; sin embargo, a pesar de esta falta de información estadística, existe la posibilidad de que la situación educativa de los menores en acogimiento residencial puede seguir una tendencia similar a la de aquella en el resto de los países mencionados. En este sentido, aunque en el discurso la escuela aparezca como la principal vía de inclusión de grupos marginados, puede contribuir a fomentar la creencia de que la incapacidad de algunos alumnos para tener éxito escolar radica en ellos mismos y no en la configuración del sistema educativo. En tal sistema “las diferentes formas de poder actúan para construir identidades, para otorgar poderes y para oprimir a grupos determinados” (Kincheloe, 2008, p.35). En este contexto, es necesario comprender cómo el poder y la opresión dan forma a la vida cotidiana y la experiencia escolar de las y los alumnos.

En un afán por conocer las experiencias de las y los alumnos, esta investigación se coloca, epistemológicamente, en los nuevos estudios sociales de la infancia (Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015), que se han establecido como un campo de estudio reciente e interdisciplinario a partir de la nueva sociología de la infancia, que ha ido incorporando disciplinas como la historia, la literatura, la psicología y el trabajo social, entre otras. En los nuevos estudios sociales, se ve a la infancia como tema específico de estudio, “su autonomía conceptual es la que hace posible impulsar, en mayor medida, la inserción de la infancia en contextos institucionales clarificando su permanente relación con las transformaciones sociohistóricas y con los ámbitos de género, clases sociales, etnia y otros” (Vergara, et. al, 2015, p.57).

La importancia de otorgar a la infancia autonomía conceptual para ser considerada tema de estudio, surge del análisis de la misma como una minoría social, desde el punto de vista de la relación adultos-niños, donde comúnmente se ve a la infancia como un periodo de socialización en donde los niños y niñas son encaminados por una trayectoria que

eventualmente los llevará al status dominante de adultos (McDonald, 2006). Tal perspectiva, sugiere McDonald, oscurece la importancia del presente en la vida de los niños y niñas y justifica el ejercicio del poder sobre éstos. De manera que, de acuerdo con Rodríguez (2006), en el análisis de la vida social de la infancia se tiende a “minusvalorar su capacidad en tanto agentes sociales poniendo el acento sobre la vulnerabilidad, la maleabilidad, la fragilidad e incluso sobre su peligrosidad social cuando resultan expuestos a determinados ambientes y contenidos” (p.151).

En el centro de esta discusión, los nuevos estudios sociales de la infancia reconocen a los niños y niñas como actores sociales con capacidad de agencia y como personas que pueden dar cuenta sobre su propia vida, asimismo, hacen una crítica a las investigaciones que se centran en cómo la niñez es afectada por cambios políticos, culturales y económicos en la sociedad, pasando por alto las experiencias de vida de los niños como grupo social (Moinian, 2006) y asignándoles un rol pasivo en la asimilación de la cultura. Si se pretende comprender las complejas dinámicas de la inequidad en la vida de las y los menores, y la capacidad de auto-realización que éstos tienen, es necesario “desarrollar un mejor entendimiento del discurso y la agencia de los niños, así como de los significados e interpretación que dan a sus vidas y a sus experiencias, en el contexto de ambientes sociales, materiales y estructurales restringidos” (McDonald, 2009, p.10).

Este enfoque reconoce las variadas formas de vivir la niñez con base en diferencias históricas, temporales y sociales, “diversidad más que uniformidad, es la característica principal de la niñez, que es acentuada no solo por las diferencias entre sociedades, pero también por las diferencias dentro de cada sociedad” (Moinian, 2006, p.232). Lo que prevalece en las escuelas de nuestro país es también la diversidad, los niños y niñas viven y experimentan la infancia de maneras diferentes en distintos contextos y de acuerdo con las posibilidades sociales y políticas que resultan de fuerzas como la clase social, el género, la etnia y otros. Reconocer esta diversidad en las escuelas mexicanas obliga a repensar la investigación sobre la infancia y sobre la educación, centrándola en una concepción de los niños, siguiendo la afirmación de McDonald, como “entusiastas y reflexivos comentaristas sobre sus vidas cotidianas en casa, en la escuela y en la comunidad” (McDonald, 2006, p.12).

En muchas ocasiones, los actores implicados en el proceso educativo -directivos, padres y madres de familia, y sobre todo personas docentes- tienen dificultades para valorar “el hecho de que la escolarización puede resultar dolorosa para algunos alumnos y alumnas concretos de orígenes determinados, en marcos sociales, culturales y económicos únicos” (Kincheloe, 2008, p.35). Sin embargo, como indica Ginwright (2000), la identidad de los niños en situación de vulnerabilidad social no puede ser desligada de las luchas diarias de las cuales emerge y a las que tiene que enfrentarse día con día; estos niños y niñas con frecuencia han experimentado humillación, desilusión, pérdida, dolor y rechazo (Kincheloe, 2007), y es preciso que los adultos que se relacionan con ellos comprendan esto.

Conocer la manera en que la niñez en acogimiento residencial experimenta la escuela, el sentido que da a su experiencia y la concepción de sí misma permitirá comprender su *estar en el mundo* (Freire, 1997; Kincheloe 2007; Kincheloe, 2008). Lo anterior no solamente conllevará a enseñarles mejor, “expandir nuestra comprensión acerca de cómo ellos entienden quiénes son en (y a pesar de) el mundo” (Goldstein, 2007, p.98) además contribuirá a la transformación de los estereotipos que tienen quienes laboran en las escuelas, sobre los chicos y chicas que provienen de contextos de alta vulnerabilidad social y grupos marginados; estereotipos a través de los cuales se les ve como delincuentes en potencia a quienes se debe controlar y corregir (McCloud, 2015).

“¿Quiénes son estos estudiantes que supuestamente son tan peligrosos e imposibles de educar?” (Kincheloe, 2007, p.5) es la pregunta de la que debe partir todo intento de educación emancipadora. En palabras de Freire (2010):

Las educadoras precisan saber lo que sucede en el mundo de los niños con los que trabajan, el universo de sus sueños, el lenguaje con que se defienden, con maña, de la agresividad de su mundo. Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela. (p.120)

Así lo indica también el título de la investigación conducida por Goldstein (2007), *Quien tú piensas que soy no es necesariamente quien yo pienso que soy*.

Es por todo lo dicho que se vuelve crucial explorar el complejo conjunto de significados que los y las estudiantes construyen sobre y para sí mismos y otros, dentro de los límites físicos de la escuela (Goldstein, 2007), pero además es necesario identificar cómo

los construyen en la interacción cotidiana, tanto con sus compañeros como con las diferentes figuras de autoridad en la escuela.

Las interacciones que los niños y niñas sostienen con los pares y adultos que les rodean es una de las variables que deben ser exploradas, entre muchas otras, para una mejor comprensión acerca de cómo funcionan las instituciones de cuidado alternativo, no para demonizarles, sino para implementar programas dentro de éstas y dentro de los centros educativos, desde una perspectiva tanto social como educativa para compensar las desigualdades, en vez de propiciarlas.

Por todo lo dicho, para la presente investigación se han elaborado las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo construyen su *self* los niños y niñas que viven en instituciones de cuidado alternativo a partir de sus interacciones cotidianas entre ellos, con sus pares y con las figuras de autoridad?
- ¿Cómo dibujan, escriben y hablan sobre sí mismos?
- ¿De qué manera el estigma incide en la concepción que tienen de sí mismos?

Objetivos de investigación

Objetivo general.

Analizar la construcción del *self* de la niñez que vive en instituciones de cuidado alternativo a partir de sus interacciones cotidianas en el contexto escolar y en su lugar de residencia.

Objetivos específicos.

- Conocer las maneras en que los niños y niñas se conciben a sí mismos.
- Identificar cómo influye el estigma en la conformación de su concepción de sí mismos.

Capítulo 2. Fundamentación teórica y empírica

Como marco teórico metodológico que posibilite observar la relación entre lo social y lo individual, a partir de la cual el alumnado crea cierta concepción de sí mismo, se utilizará el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead, quien a partir de los conceptos de “yo”, “mi” y *self* permite explicar tanto la reproducción del orden social existente, como las oportunidades para el cambio social. El interaccionismo simbólico “centra su atención en la interpretación en los puntos de vista subjetivos y cómo los individuos dan sentido a su mundo desde su perspectiva única” (Carter & Fuller, 2016, p.932). Por tanto, de acuerdo con Carter & Fuller (2016), esta perspectiva teórica ha sido ampliamente utilizada en las últimas décadas para la comprensión de los procesos de construcción y modificación de las definiciones que la persona tiene de sí misma y la naturaleza estructural de la identidad.

El *self* se construye mediante un proceso reflexivo que surge de la interacción. Es definido como la capacidad de las personas de evaluarse a sí mismas al ponerse en el lugar en el que los demás los ponen; contemplándose desde el punto de vista de otras personas o desde un grupo social en su conjunto de tal manera que pueda actuar según las actitudes comunes del grupo social (Ritzer, 2002). “Nos evaluamos a nosotros mismos, pero desde un punto de vista colectivo, de forma que lo que creemos que somos es fruto de la reflexión sobre lo que creemos que los demás piensan sobre nosotros (aunque esto a veces no sea lo que los demás efectivamente piensan)” (Uriz, 1992, p.141). Debido a que los individuos interactúan en diferentes grupos sociales, llegan a construir una pluralidad de *selves*.

De acuerdo con Uriz (1992) es posible afirmar que la identidad del individuo le viene tramitada por el otro, aquel con quien éste tiene contacto. Ahora bien, de acuerdo con Mead, ese otro comienza en la familia, por ser usualmente el primer contacto social en la infancia, sin embargo, Uriz (1992) menciona que los niños y niñas toman como modelos o referentes los personajes que tiene a su alrededor, al respecto indica:

Es indudable que los roles que el niño ve a su alrededor le influyen en un sentido u otro a la hora de formar su propio *self*, por eso precisamente en la niñez son tan

importantes los roles representados por las personas más cercanas al niño. (Uriz, 1992, p.157)

Ahora bien, las personas más cercanas a los niños y niñas pueden ser, o no, sus padres tanto en la infancia que se encuentra en instituciones de cuidado alternativo como en la que no.

Es importante agregar que, para Mead, “la persona no consiste simplemente en la pura organización de las actitudes sociales” (Mead, 1973, p.201), el *self* es un proceso que involucra otros dos procesos distintos: el “yo” y el “mí” y la manera en que se relacionan el uno con el otro evita catalogar las acciones de los individuos como determinadas por controles externos. “El ‘yo’ es la reacción del organismo a las actitudes de los otros: el ‘mí’ es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo” (Mead, 1973, p.202).

El “mí” es el proceso a través del cual el individuo logra la adopción de las pautas de acción comunes a un grupo social mediante el “otro generalizado”, concepto que permite al individuo abstraer dichas pautas de acción. “El ‘mí’ representa una organización definida de la comunidad, presente en nuestras propias acciones” (Mead, 1973, p.05). El “mí” está relacionado, según Mead, con el control social, puesto que es la manera en la que la sociedad logra internalizarse en el individuo reproduciendo conductas y actitudes previsibles y comunes a todo el grupo social.

En cambio, el “yo” es el aspecto espontáneo de la conducta humana y lo que, en términos de la relación entre el “yo” y el “mí” en el *self*, posibilita la explicación del cambio social en el interaccionismo simbólico. Pero no se avoca únicamente a grandes procesos históricos, sino también a los individuos en la vida cotidiana, en “las situaciones cotidianas, el ‘yo’ de cada uno de nosotros se reafirma y puede introducir un cambio en la situación social” (Ritzer, 202, p.268). Así, aunque las pautas de acción generalizadas se internalizan en el individuo, éste no necesariamente acepta la sociedad tal y como es; ni acepta tal y como es la visión que el grupo social tiene de él.

El ‘yo’, pues, [...] reacciona a una situación social que se encuentra dentro de la experiencia del individuo. Es la respuesta que el individuo hace a la actitud que otros adoptan hacia él, cuando él adopta una actitud hacia ellos. Ahora bien, las actitudes que él adopta hacia ellos están presentes en su propia experiencia, pero su reacción a

ellas contendrá un elemento de novedad. El ‘yo’ proporciona la sensación de libertad, de iniciativa. (Mead, 1973, p.205)

Según el interaccionismo simbólico, la concepción de sí misma que tiene la persona es un proceso social, es decir, surge a partir de la interacción de los individuos de un grupo. Así, la sociedad aquí adquiere un carácter central, como también lo tiene el acto educativo, en la configuración del *self* al actuar sobre el individuo. “La educación es el proceso mediante el cual los hábitos comunes de la comunidad se ‘internalizan’ dentro del actor.” (Ritzer, 2002 p.270). Sin embargo, la visión que tiene Mead sobre las instituciones sociales, en este caso la escuela, coincide con la visión que de ella tiene la pedagogía crítica, como una institución que “construye a los individuos *a la vez* que les capacita para ser creativos” (Ritzer, 2002, p.270), es decir, la escuela no destruye la individualidad.

Se plantea la posibilidad de utilizar el interaccionismo simbólico para explorar la manera en que los alumnos y alumnas construyen su concepción de sí mismos, en la interacción cotidiana y en un espacio escolar determinado.

Estigma

Si, como indican Casas & Montserrat (2009), la principal dificultad a la que se enfrenta la niñez en instituciones de cuidado alternativo a su paso por las instituciones, son las actitudes asumidas por los diversos adultos hacia ellos y las etiquetas que con frecuencia se les colocan, se considera que la categoría de estigma puede contribuir a explorar tales actitudes y etiquetas, de existir, en las narrativas docentes. Asimismo, el lugar que el estigma puede tener en la conformación del *self*.

De acuerdo con Goffman (1970), quien acuñó el término estigma desde el punto de vista sociológico, la sociedad establece criterios para categorizar a las personas, dentro de las diferencias entre los individuos; según el autor, existen algunas que producen descrédito ante los demás, a éstas les denomina estigmas. Un estigma es un “atributo profundamente desacreditador”, sin embargo, no todas las diferencias son consideradas estigmas, para Goffman (1970) no se trata del atributo, sino de la relación de éste con un estereotipo. Al respecto señala, “no todos los atributos indeseables son tema de discusión, sino únicamente

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos” (p.13).

En la revisión que hacen de la manera en que el concepto ha sido utilizado en investigación desde que fuera propuesto por Goffman, Link & Phelan (2001) proponen a su vez una conceptualización del mismo; de acuerdo con ellos, se puede aplicar el concepto de estigma cuando se etiqueta, se estereotipa, se separa y se discrimina en situaciones de poder. Ellos proponen que se utilice el término ‘etiqueta’ en vez de ‘atributo’ puesto que éste último coloca la característica en la persona estigmatizada, mientras que el término etiqueta resalta que la identificación y selección de dicho atributo como socialmente relevante es producto de procesos sociales. Link & Phelan (2001) señalan la relevancia de tales procesos sociales. Puesto que la gran mayoría de las diferencias humanas son ignoradas y, por tanto, socialmente irrelevantes (Link & Phelan, 2001, p.367), hay una selección social de aquellas que sí importarán. Lo anterior es evidenciado al notar que los atributos considerados desacreditadores difieren dramáticamente de acuerdo con el tiempo y el lugar.

Tal como Goffman subraya que el estigma se encuentra no en el atributo sino en la relación de este con un estereotipo, Link & Phelan (2001) indican que el segundo componente del estigma ocurre cuando las diferencias etiquetadas son conectadas a un estereotipo, “cuando una etiqueta relaciona a una persona con un conjunto de características indeseables que forman el estereotipo” (p.369).

Estigma y self.

De acuerdo con Goffman (1970), el sentido subjetivo de la propia situación que alcanza una persona “es resultado de las diferentes experiencias sociales por las que atraviesa” (p.126); en este sentido, empata con lo que establece Mead (1973) sobre la manera en que el desarrollo del *self* descansa en las interacciones sociales de la persona. Ahora bien, en cuanto a un estigma, Goffman (1970) menciona que, como producto de esas interacciones, es posible que la persona de quien se dice tener cierto estigma, perciba “que cualesquiera que sean las declaraciones de los otros estos no lo ‘aceptan’ realmente ni están dispuestos a establecer un contacto con él en ‘igualdad de condiciones” (p.17). Según este autor, la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

persona estigmatizada llega a aceptar, aunque sea solo ocasionalmente, que no es como debería.

Según Link & Phelan (2001), se ha estudiado ya el proceso que opera dentro de la persona cuando es estigmatizada y las consecuencias que trae consigo que ésta adopte la idea de que es diferente, como parte de su visión del mundo, consecuencias tales como baja autoestima, síntomas depresivos o redes sociales constreñidas; “en la medida en que los grupos estigmatizados aceptan la visión dominante de su inferioridad, son menos propensos a desafiar formas estructurales de discriminación” (p.375). Dicha visión está presente en las interacciones sociales de las que la persona participa y, desde el planteamiento de Meade, incide en su concepción de sí mismos.

Sin embargo, los autores advierten del error de situar, desde el ámbito de la investigación social, a grupos estigmatizados como víctimas indefensas que aceptan sin más el estigma del que se les etiqueta. Si, en cambio, se concibe a estos grupos como desafiantes activos del proceso de estigmatización, es posible observar elementos de restricción y resistencia en contextos de poder, en los que generalmente el grupo estigmatizado se encuentra en desventaja, “las personas en grupos estigmatizados activamente utilizan los recursos disponibles para resistir las tendencias de estigmatización de los grupos más poderosos” (Link & Phelan, 2001, p.378).

La escuela

El espacio escolar ofrece ambientes de convivencia e interacción que posibilitan las interacciones sociales en la niñez. Dicha institución constituye el escenario en el cual tienen lugar interacciones más allá del círculo familiar en la infancia. Ahora bien, puesto que dicha institución constituye el contexto de la presente investigación, se hace necesario conceptualizarla como un contexto que incide, tal como lo hacen las instituciones de cuidado alternativo, en el proceso de conformación del *self* de la infancia en situación de acogimiento residencial. Los niños y las niñas experimentan la vida cotidiana en ambas instituciones.

En este sentido, se concibe la escuela desde la mirada de la pedagogía crítica, que permite considerarla como un espacio de contradicciones, como sitio social utilizado para el mantenimiento y reproducción de un status quo, pero en el que también se encuentran

“posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación” (Giroux, 2011, p.6). La pedagogía crítica sostiene la concepción de que educar es un acto político (Freire, 2010; Giroux, 2004; Giroux, 2011; Kincheloe, 2008) y de que la escuelas se disputan políticamente, dentro de un marco histórico y contextual único. Al ver el acto de educar como una práctica política y moral que juega un papel crucial en la constitución de lo social, la pedagogía crítica conecta a la enseñanza como forma de producción de conocimiento, con la enseñanza como forma de producción del *self* (Giroux, 2011).

Según Giroux (2011), la pedagogía crítica provee de herramientas para teorizar cuestiones de identidad y agencia social al iluminar el papel que juega la educación en la formación de las múltiples y contradictorias versiones del *self* y la relación de éstas con la sociedad.

De acuerdo con lo dicho, es importante considerar a la escuela como un terreno en el que existen relaciones de poder con posibilidad tanto de reproducción como de resistencia. Así, el papel que juega el estigma dentro de la conformación del *self*, pues, como indican Link & Phelan (2001), es enteramente dependiente del poder político, económico y social, “se necesita poder para estigmatizar” (p.375).

Con base en los argumentos anteriores, se espera que la observación de la realidad empírica a través de los conceptos desarrollados por Mead, enmarcada en el contexto escolar concebido desde la pedagogía crítica, permita conocer el papel que tienen las interacciones sociales que la niñez establece, tanto en la escuela como en la institución de cuidado alternativo, en el proceso de conformación del *self*.

Instituciones de cuidado alternativo

En Europa, la atención residencial a menores en situación de vulnerabilidad se puede rastrear hasta la Edad Media, cuando se crearon instituciones con capacidad para albergar a grandes cantidades de niñas y niños (abandonados o huérfanos), generalmente regidas por la iglesia o por asociaciones benéficas. En Francia, por mencionar un ejemplo, las primeras casas de acogimiento registradas fueron fundadas en el siglo V (Corbillon, 1993). En los siglos posteriores, el número de estas instituciones, a manera de orfanatos, fue en aumento y

continuó a cargo de la iglesia. Los propósitos que regían la vida de éstas tenían en el fondo, dos posturas ontológicas acerca de la infancia: la niñez en situación de vulnerabilidad, es decir, como el grupo social a quien se debía resguardar y proteger del mundo exterior (Hellinckx, Van Den Bruel & Borght, 1993); y la niñez en situación de vulnerabilidad como un peligro, es decir, como el grupo social de quien se debía proteger al resto de la sociedad, (Corbillon, 1993). Aunque aparentemente contradictorias, ambas convergían, por lo que estas instituciones eran cerradas, manteniendo el mínimo contacto con el mundo exterior. Esta descripción, corresponden con la definición dada por Goffman (1970) sobre las instituciones totales erigidas para cuidar de las personas que parecen ser incapaces de cuidar de sí mismas, pero que también pueden constituir una amenaza para la sociedad.

Fue a principios del siglo XX cuando, desde el ámbito legislativo en diversos países de la Unión Europea se comenzó a concebir a la infancia como un grupo social sujeto de derechos y, por tanto, la protección de menores en situación de riesgo pasó a ser responsabilidad del Estado. A partir de entonces, el acogimiento residencial ha sufrido profundas modificaciones en todos los países de la UE, a muy diverso ritmo en cada uno de ellos. En un inicio, se mantuvo la tendencia de los grandes centros residenciales, y a mediados del siglo XX estos incluso aumentaron, especialmente en aquellos países más afectados por guerras, en donde grandes cantidades de menores quedaron huérfanos, tal fue el caso de Italia y Alemania (Colla-Müller, 1993; Vecchiato, 1993).

Sin embargo, dicha tendencia se detuvo a partir de la década de los sesenta, si bien es cierto que no en todos los países, y comenzó un descenso en el número de centros residenciales (Hellinckx & Colton, 1993), y una reestructuración de los mismos, influido por investigaciones y corrientes teóricas nuevas que comenzaban a cuestionarse la pertinencia de estos grandes centros para el desarrollo psicosocial del niño. Lo anterior, aunado a una mayor financiación, contribuyó al surgimiento y expansión de modalidades alternativas de asistencia (Hellinckx & Colton, 1993).

De acuerdo con Hellinckx & Colton (1993), dentro de las modificaciones que sufrió el sistema de acogimiento residencial en la Unión Europea, está la creación de centros de menores dimensiones, una mayor profesionalización de los mismos y el trabajo a partir de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un enfoque ecológico. La creación de instituciones que albergan a menos infantes, si bien ha sido desigual en los distintos países, se ha dado en mayor o menor medida en toda la UE habiendo una tendencia a la desaparición de las grandes instituciones de antaño, con el fin de prestar una asistencia más humana y acogedora. Asimismo, a partir de los 70, la atención residencial adquirió un carácter más profesional, aumentando el nivel de formación de los profesionales encargados de la asistencia en estos centros. El enfoque ecológico que comenzó a adquirir la atención residencial en las últimas décadas ha retirado el foco de atención del niño o niña, para comprender el contexto social y familiar del que proviene, además se han implementado programas de tratamiento destinados a la familia del menor, tomando en cuenta que ya “en los años 50, se llegó a la conclusión de que no tenía sentido ingresar a un niño en una residencia, si no se incluía a la familia en el programa de tratamiento” (Van Der Ploeg, 1993, p.192).

La reconceptualización del acogimiento residencial lo ha llevado, como indica Ferrandis (2009), a ser posicionado como “un elemento más dentro de la gama de recursos que una comunidad dispone para la protección a la infancia” (p.85), engranado en un continuo de servicios coordinados entre sí. En estos países se ha encontrado que, si el recurso residencial se ubica como externo a la red de servicios, las posibilidades de intervención se empobrecen. De acuerdo con Ferrandis (2009), considerarles como un paso más dentro del proceso de búsqueda de una alternativa estable para el menor, en vez de una estancia permanente, es la transformación más importante que han vivido los centros residenciales.

Sin embargo, aún con la reestructuración a la que ha estado sujeto el acogimiento residencial en las últimas décadas, como ya se mencionó, continúa formando parte de la gama de servicios que ofrecen los sistemas de protección infantil de estos países a pesar de la percepción negativa que permea respecto de dichas instituciones; una de las razones para ello es que, como indica Ferrandis (2009), con las transformaciones ya mencionadas, el recurso residencial provee de una opción de seguridad inmediata frente al maltrato. Incluso se debe considerar que “no todos los niños desean incorporarse a una familia en tanto permanecen separados de la propia” (Ferrandis, 2009, p.117).

Al igual que en la Unión Europea, en Estados Unidos las instituciones de cuidado alternativo comenzaron como orfanatos, cuyo propósito era el de contener a los niños y niñas que por diversas razones eran considerados una amenaza al bienestar de la sociedad (Smith, 1995). Asimismo, estos orfanatos estaban a cargo de grupos religiosos o de adinerados filántropos. Los debates originados a partir de publicaciones científicas que sugerían las repercusiones de la institucionalización en las primeras décadas del siglo XX propiciaron un descenso en el número de instituciones y un ascenso de respuestas alternativas, siendo el acogimiento familiar la principal de ellas. Para el 2010, únicamente el 15% de los niños bajo el sistema de protección se encontraban en acogimiento residencial (Courtney, et.al, 2013).

De acuerdo con RELAF (2010), en América Latina la mayor parte de la niñez que se encuentran fuera del cuidado familiar están en acogimiento residencial, aunque varios países han comenzado intentos por transformar las condiciones de la institucionalización, optando por residencias más pequeñas y por el acogimiento familiar, este último sucede en términos informales al recurrir a la familia extensa o a otras personas de la comunidad. Asimismo, países como Uruguay y Brasil han comenzado a implementar programas de fortalecimiento a las familias biológicas y han facilitado los procesos de adopción. Sin embargo, de acuerdo con la organización mencionada, mucho queda por hacer, puesto que la institucionalización masiva continúa como la primera respuesta

En México, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), es la instancia encargada de garantizar la protección de la infancia fuera del cuidado paternal. El DIF nacional en coordinación con los DIF estatales y municipales implementó los Centros Nacionales Modelo de Atención, Investigación y Capacitación Casa Hogar. Sin embargo, existen otras numerosas instituciones bajo el cargo de grupos religiosos. Según la RELAF (2010), en México existen 703 instituciones encargadas de la atención de niños fuera del cuidado paternal, de éstas, según Aldeas Infantiles México (2009), el 72% son organismos no gubernamentales.

De acuerdo con el reporte de RELAF (2010), en muchos casos no existen procesos claros de intervención o seguimiento, por lo que los niños que se encuentran en estas instituciones pueden pasar grandes periodos dentro de ellas, sin otras alternativas de

acogimiento. Al respecto, Ferrandis (2009) argumenta que el acogimiento residencial en estas ‘macroinstituciones’ ha prevalecido porque “resulta muy cómodo para las instituciones responsables, ya que permite ofrecer una respuesta inmediata al problema y la impresión, en la mayor parte de los casos falsa, de que el problema ha quedado resuelto. Pero ni se previene la situación de riesgo para el niño ni se interviene sobre sus causas” (p.118). La concepción de las residencias, en este caso, no se identifica como un recurso provisional dentro de un proceso de atención e intervención sino como la respuesta, en muchos de los casos, permanente.

Los niños y niñas en los que se centra la presente investigación viven en una de las llamadas Casas Hogar, de carácter público y operada por el DIF estatal, localizada en la ciudad capital del estado de Durango. En su inicio, la casa hogar estuvo pensada para albergar a 100 niños y niñas, en la actualidad viven 140 y en años anteriores ha llegado a tener hasta 190.¹ En ella se encuentran niños y niñas de todas las edades, desde meses de edad hasta los 18 años. Desarrollan ahí la mayor parte de sus actividades cotidianas, sin embargo, asisten a escuelas públicas dentro de la misma ciudad. Hasta antes del 2015, el total de niños en edad escolar estaba repartido en varias escuelas primarias, estando unos pocos en cada una. Sin embargo, a partir de ese año y durante los dos ciclos escolares siguientes, por acuerdo de la dirección de la casa hogar y del equipo docente de la escuela primaria, se inscribió a un total de 50 niños y niñas en la escuela en donde se llevó a cabo la presente investigación.

¹ Información proporcionada por una psicóloga que labora en el centro.

Capítulo 3. Diseño metodológico

La perspectiva para el estudio de la infancia llamada nueva sociología de la infancia o nuevos estudios sociales de la infancia (Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015), dentro de la cual se posiciona esta investigación, conlleva una serie de imperativos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (McDonald, 2006). Este autor afirma que los acercamientos cualitativos participativos son los más apropiados en la investigación con niños y niñas, puesto que reconocen a los niños como actores sociales con capacidad de agencia y como personas que pueden dar cuenta sobre su propia vida. Si se pretende comprender las complejas dinámicas de la inequidad en la vida de la niñez y la capacidad de auto-realización que éstos tienen, es necesario “desarrollar un mejor entendimiento del discurso y la agencia de los niños, así como de los significados e interpretación que dan a sus vidas y a sus experiencias, en el contexto de ambientes sociales, materiales y estructurales restringidos” (McDonald, 2009, p.10). Es por lo anterior que se considera que este tipo de acercamientos son los más apropiados para comprender la construcción de *self* de los niños en instituciones de cuidado alternativo y la manera en que éstos dan sentido a su mundo y a su experiencia.

Esta investigación es básica, exploratoria y de corte cualitativo. Se llevó a cabo un estudio de caso en una escuela primaria ubicada en la ciudad de Durango, Dgo. Dicha escuela se eligió por la situación particular por la que atraviesa y que la diferencia del resto de las instituciones educativas de la ciudad, situación que ha atraído el interés de la investigadora. Desde el ciclo escolar 2015-2016, la escuela en cuestión atendió a un grupo de alumnos provenientes de una casa hogar de la misma ciudad, además de los alumnos con los que ya contaba y que en su mayoría provienen de colonias aledañas al edificio escolar. La escuela cuenta con una población estudiantil total de 97 alumnos, de los cuales 45 viven en la institución ya mencionada.

Se eligió hacer un estudio de caso ante todo por el interés intrínseco en comprender el fenómeno vivido en esta escuela en particular. Como menciona Stake (2013) el objetivo primordial del estudio de caso es “destacar las historias de aquellos que viven el caso”

(p.158). Dado que no se pretendía establecer una relación causal que generalice la construcción del *self*, sino la comprensión de la manera en que se relacionan los diferentes modos de interacción, el estudio de caso permitió analizar “un fenómeno en escenarios individuales, para descubrir relaciones y conceptos importantes, más que verificar o comprobar proposiciones previamente establecidas” (Reyes & Hernandez, 2008, p.70). Asimismo, este tipo de estudio reconoce la importancia de las personas implicadas en el caso, buscando destacar sus voces (Kushner, 2016).

Las ventajas de una investigación mediante estudio de caso empatan con uno de los principales objetivos de la pedagogía crítica en la actualidad, pues tal como afirma Kincheloe: “el futuro de la pedagogía crítica implica [...] asegurarse de que los pedagogos y pedagogas críticos escuchan con atención a los grupos marginados de distintos rincones del planeta” (Kincheloe, 2008, p.36). El interés intrínseco de la investigadora por estudiar el caso de esta escuela primaria parte de la motivación por querer conocer, escuchar y dar a conocer lo que los niños de casa hogar tienen que decir sobre sí mismos.

Producciones narrativas

La investigación narrativa ha sido, de acuerdo con Shabani (2007), un método ampliamente utilizada en la investigación educativa, en los últimos años “ha ganado legitimidad en la educación y ha florecido en conferencias y actividades de desarrollo profesional en las escuelas” (Ollerenshaw & Creswell, 2002, p.329). Las producciones narrativas emergen como una herramienta para que el investigador descubra el mundo del aula escolar y lo pase a los lectores y audiencias (Shabani, 2007).

Mucho de lo que ‘sabemos’ en educación viene de contar historias sobre experiencias educativas. La investigación narrativa busca analizar críticamente las historias que decimos, escuchamos y leemos en el curso de nuestro trabajo, en la forma de historias de niños, historias de maestros y nuestras propias historias. (Shabani, 2007, párr.36)

La investigación narrativa se basa en la perspectiva del constructivismo social, alejándose así de la concepción referencial del lenguaje, en donde éste es visto como una herramienta para la representación de la realidad, en cambio, parte de la premisa de que “la realidad social es de carácter simbólico y discursivo” (Pujol & Montenegro, 2013, p.15). Los

seres humanos, según Shabani (2007) cuentan historias y guían su vida con base en éstas, y estudiarlas es “estudiar las maneras en que los humanos experimentan el mundo” (Clandini, 2006, p.51). Las narrativas son unidades significativas en las que se articula la experiencia, éstas “organizan la experiencia pasada y definen las posibles acciones de futuro” (Pujol & Montenegro, 2013, p.16). La tarea de la investigación narrativa entonces, es recoger estas historias, dando valor a la perspectiva de quien las narra.

Si bien las producciones narrativas son una manera de conocer la experiencia y los sentidos otorgados a ésta por las personas, las narrativas son tanto individuales como sociales. Pujol & Montenegro (2013) resaltan el carácter dialógico de las producciones narrativas, partiendo de los trabajos de Bhatkin y la noción de heteroglosia, afirman que “las enunciaciones contienen en sí una multiplicidad de voces” (p.21), dichas enunciaciones son eminentemente colectivas y sociales, en donde la heterogeneidad de voces se forma a partir del contexto, “cualquier enunciación se produce en un contexto social, hace referencia a este contexto social y es constituida por el mismo” (Pujol & Montenegro, 2013, p.20). Sin embargo, las narrativas no solo reproducen dicho contexto, sino que también tienen la posibilidad de cuestionarlo y transformarlo.

La posibilidad de conocimiento que brinda el método de producciones narrativas se consolida a partir de la propuesta epistemológica de conocimientos situados (García & Montenegro, 2014), desde la cual se reconoce que todo conocimiento se produce desde una mirada localizada, desde una posición de sujeto particular. Toda posición permite mirar el fenómeno en cuestión de cierta forma, pero dificulta otras; en este sentido tal posición es necesariamente parcial, puesto que es constituida bajo condiciones particulares.

La propuesta de conocimientos situados genera una ruptura con respecto de los ideales de objetividad y neutralidad en la investigación científica, al hacer explícito que “la mirada depende de la posición de conocimiento” (Pujol & Montenegro, 2013, p.25) negando así la existencia de una verdad absoluta. En cambio, se afirma que “a partir de conexiones parciales es posible alcanzar comprensiones de los fenómenos que nos interesa abordar” (García & Montenegro, 2014, p.70). De tal forma que el conocimiento generado en la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

investigación es un producto social y constituye únicamente “una visión del fenómeno estudiado desde la posición de quien observa” (Pujol & Montenegro, 2013, p.24).

Se ha elegido el método de producciones narrativas por la posibilidad que brinda, de acuerdo con Clandinin (2006), de comprender cómo lo personal y social se entrelazan en las vidas de los niños, “sus experiencias individuales son moldeadas por las narrativas sociales, culturales e institucionales en las que viven y han vivido” (p.52). La relación entre lo personal y lo social que se encuentra en las producciones narrativas puede arrojar luz sobre la comprensión que los niños tienen de sí mismos, del mundo y de cómo se posicionan dentro de él. Si bien dicha comprensión se deriva de ideas, imágenes y asociaciones que conforman el contexto sociocultural en el que las personas se desenvuelven (Taylor, 2007), no está completamente determinada por éste; en cambio, “el lenguaje es comprendido como el sitio en donde la identidad es negociada” (Taylor, 2007, p.5); “en los procesos de construcción de subjetividad, las experiencias personales se articulan con las diversas narrativas disponibles en el entramado social” (García & Montenegro, 2014, p.69). Si bien las grandes narrativas culturales presentes en el contexto sirven como referentes “en la producción de significado y como mecanismos de limitación en la construcción identitaria y autonarrativa, contamos con cierta agencia a la hora de negociar entre el amplio espectro de narrativas disponibles en el mercado simbólico” (García & Montenegro, 2014, p.70).

Al asumir que el conocimiento generado debe ser parte de un proceso para el cambio social que cuestione las meta narrativas presentes en el contexto sociocultural en el que los niños se desenvuelven, en esta investigación se apuesta por que sea posible generar contranarrativas que representen “una intervención modesta para luchar contra las formas de subalternización” (García & Montenegro, 2014, p.82). Como acertadamente sugiere Clandinin (2006), tal vez al escuchar y atender a las historias de los niños en las escuelas podemos crear condiciones que les permitan componer otras historias sobre sí mismos, cambiar las historias de acuerdo con las que viven.

Ahora bien, aunque las producciones narrativas buscan enfatizar la perspectiva de los participantes, éstas se construyen a través del diálogo y las interacciones con el investigador y “aunque la responsabilidad de la autoría del texto es de la participante, la realización del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mismo sigue un proceso de construcción y reconstrucción en el que participan tanto investigadora como participante en sucesivos encuentros” (García & Montenegro, 2014, p.74). El objetivo de tal proceso es la elaboración de un producto textual que, si bien se construyó gracias a la colaboración entre investigadora y participantes, “busca dar cuenta de una posición situada y concreta; aquella de quien vive en carne propia lo que relata” (Pujol & Montenegro, 2013, p.31).

Metodología y técnicas

En esta investigación se utilizó el método narrativo como método de construcción de datos. A través de las narrativas construidas fue posible conocer tanto la perspectiva del alumnado de casa hogar, como la del colectivo docente de la escuela primaria en cuestión, para de esta manera lograr una comprensión más amplia del fenómeno a estudiar. De acuerdo con la perspectiva epistemológica desde la cual parte el método narrativo, tanto las perspectivas de la niñez, como las de los maestros y maestras, se consideran como producciones narrativas con el mismo estatus epistemológico, “en el sentido de que ofrecen una determinada visión del mundo” (Pujol & Montenegro, 2013, p.29).

El ingreso al campo se llevó a cabo a través de un portero, en este caso fue la maestra Diana, se tiene una relación familiar con ella y se había asistido en ocasiones anteriores a la escuela en cuestión. A través de ella fue posible establecer contacto con los demás maestros y con el director de la institución para hablar sobre la investigación y pedir su autorización para ingresar a las aulas. De todos ellos se obtuvo una respuesta favorable tanto para llevar a cabo la observación participante como para las entrevistas, además me permitieron convivir con ellos en espacios fuera de las aulas, como en los recesos y en actividades escolares.

Después de haber negociado el ingreso a la institución, se llevaron a cabo dos jornadas de trabajo de campo, en las cuales se hizo observación participante y se tomaron notas de campo. A continuación, se detallará cómo fue el acercamiento con los actores involucrados en el caso.

La niñez.

Para construir la primera versión de las narrativas de los niños y niñas se tomó como base la estrategia propuesta por Moinian (2006); la autora plantea el uso de la pregunta

generadora ¿quién soy? para explorar la manera en que escriben y hablan sobre sí mismos en la escuela. De acuerdo con ella, a partir de las respuestas es posible acercarse a los significados que éstos dan a sus interacciones cotidianas con adultos y con otros niños y niñas, puesto que “numerosos estudios han enfocado las producciones escritas de los niños como un lugar en donde se plasman sus puntos de vista” (Moinian, 2006, p.233).

Tal como expone la autora antes mencionada, en esta investigación se buscó conocer la manera en que las niñas y niños hablan de sí mismos y de sus vidas, en material que escriben. Con lo anterior en mente, se diseñó el trabajo de campo de forma que los niños pudieran dar respuesta a la misma pregunta utilizada por Moinian (2006), dentro del contexto escolar. De esta primera fase del trabajo de campo, se obtuvieron quince escritos de niños y niñas que viven en la casa hogar, que asisten a los grados de 4°, 5° y 6° y cuyas edades oscilan entre los 10 y 13 años. Siguiendo lo llevado a cabo por Moinian (2006), se animó a los niños a escribir sobre sí mismos, bajo el título “quien soy”. Escribir bajo ese título fue la única indicación que se dio, puesto que se buscó dejar la actividad abierta a que presentaran el texto de la manera en que lo desearan, y así evitar inducir respuestas al dar algún ejemplo relacionado con el contenido de los textos. Asimismo, se les informó que, si bien el trabajo se llevaría a cabo en el aula, los textos producidos no formarían parte de las tareas escolares ni serían evaluados por sus maestros.

La actividad de escritura duró aproximadamente una hora con cada grupo y se llevó a cabo dentro de cada aula, sin la presencia de los maestros a cargo. Sin embargo, con el fin de tomar notas de campo y de hacer observación participante, se permaneció dentro de cada aula durante la mayor parte de la jornada escolar.

En la siguiente fase de campo se hizo uso de la técnica del dibujo infantil para continuar en la construcción de las narrativas. En este sentido, tanto la técnica de escritura descrita anteriormente, como la técnica del dibujo infantil se consideran herramientas para la construcción de narrativas, en aras de lograr una mejor comprensión de su perspectiva.

Como arte y como forma de cultura visual, el dibujo puede jugar un papel que aporte riqueza y profundidad a la investigación social, diversos autores coinciden en que los dibujos que hacen los niños y niñas proveen acceso a sus representaciones mentales, percepciones y

emociones (Maxwell, 2015; Gernhardt, Keller & Rubeling, 2016; Darling-McQuistan, 2017; Longobardi, Pasta, Gastaldi & Prino, 2017; Krajewska-Kuřak, 2016; Robinson, Zurcher & Callahan, 2015). Según Maxwell (2015), dicho material ha sido utilizado exitosamente como un método no verbal para reunir las visiones de los menores y la comprensión que éstos tienen de sus propias experiencias. Si bien en numerosos estudios se les ha utilizado para conocer el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, actualmente, de acuerdo con Robinson, Zurcher & Callahan (2015) los estudios comprenden una amplia variedad de temas, incluyendo sus visiones sobre el mundo social, sobre sí mismos, relaciones familiares, diferencias de género, etc. (p.441).

Respecto de lo anterior, Darling-McQuistan (2017) afirma que pueden ser utilizados como una herramienta de investigación rica y evocativa, debido a que permiten construir conversaciones en cuyo centro se encuentra la complejidad de las percepciones subjetivas de las personas sobre el mundo. En cuanto a la investigación educativa, Maxwell (2015) sostiene que pedir a los estudiantes que dibujen imágenes de sí mismos en la escuela es una manera efectiva de acceder a las perspectivas que ellos tienen sobre un rango de experiencias y situaciones escolares.

Los temas abordados a través de la técnica de dibujo infantil abarcan un amplio rango de experiencias en las vidas de las y los niños. Maxwell (2015) explora su visión sobre experiencias escolares que consideran positivas y aquellas que consideran negativas; Longobardi, et. al (2017) buscan analizar la manera en que los menores viven las relaciones afectivas con sus maestros; de acuerdo con los autores, explorar esta relación es crucial para comprender los aspectos conductuales y cognitivos de los niños. Sin embargo, esta técnica también ha sido utilizada para conocer las perspectivas que los niños y niñas tienen sobre su relación con otros adultos, además de los maestros; Gernhardt, Keller & Rubeling, (2016) indagan sobre la representación que éstos tienen sobre la familia y sobre sus relaciones familiares en distintos contextos sociales. Se ha explorado también la manera en que ellos entienden distintos conceptos, como la violencia (Krajewska-Kuřak, et. al, 2016), el amor romántico (Brechet, 2015) y emociones sociales como la vergüenza, el orgullo y los celos (Bonoti & Misalidi, 2015).

Por todo lo argumentado, se utilizó esta estrategia metodológica y los dibujos se consideraron como narrativas, aunadas a los escritos que resultaron del trabajo de campo anterior. Pues, como indican Freeman, Epston & Lobovits (2001), es necesario buscar otras formas de comunicación, además de la verbal, al hacer investigación con niños puesto que éstos “prefieren otras formas de expresión además de la de sentarse a hablar” (Freeman, Epston & Lobovits, 2001, p.207). En este sentido, los dibujos permiten que el niño se exprese en un espacio libre de las limitaciones que conlleva el uso de entrevistas y cuestionarios (Robinson, et al., 2015) sobre temas o emociones con los que puedan sentirse incómodos al expresarlos verbalmente (Longobardi, et. al, 2017).

De acuerdo con los objetivos y las preguntas de investigación planteadas la técnica de dibujos infantiles consistió en pedir al alumnado que se dibujara en su lugar de residencia y en la escuela, un dibujo en cada uno de estos escenarios, de manera que cada persona realizó dos dibujos. Puesto que las y los niños pasan la mayor parte de su día, ya sea en la casa hogar o en la escuela, la pregunta sobre la construcción de su *self* ha decidido enfocarse en ambos ámbitos. Se plantea la posibilidad de que dibujarse a sí mismos en su lugar de residencia puede activar, tal como indican Gernhardt, Keller & Rubeling (2016) al hablar sobre los dibujos de la familia, los modelos que los niños tienen de sí mismos, sus cuidadores, y sus relaciones de afecto.

El profesorado.

Las narrativas del profesorado contribuyen a comprender la construcción del *self*, al explorar las visiones que los maestros tienen de la niñez en instituciones de cuidado alternativo y de las interacciones que establecen con ella en donde estas visiones influyen. Como se mencionó, de acuerdo con el interaccionismo simbólico, el *self* se construye a partir de la interacción, en éste entran en juego los puntos de vista que la persona cree que quienes se encuentran a su alrededor tienen de ella. Por lo anterior, se consideró necesario explorar las maneras en que los maestros y la maestra hablan acerca de los niños de la casa hogar y cómo describen sus interacciones con ellos.

En la primera fase del trabajo de campo, además de las narrativas del alumnado, se comenzaron a construir las narrativas con el colectivo docente y para ello se llevaron a cabo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las primeras entrevistas, en este caso a un maestro y una maestra. Se decidió hacerlo así para poder comparar ambas narrativas y ver las consonancias y disonancias en función del género. Como resultado de un primer análisis hecho con ambas narrativas, se decidió que era necesario entrevistar al resto de la planta docente.

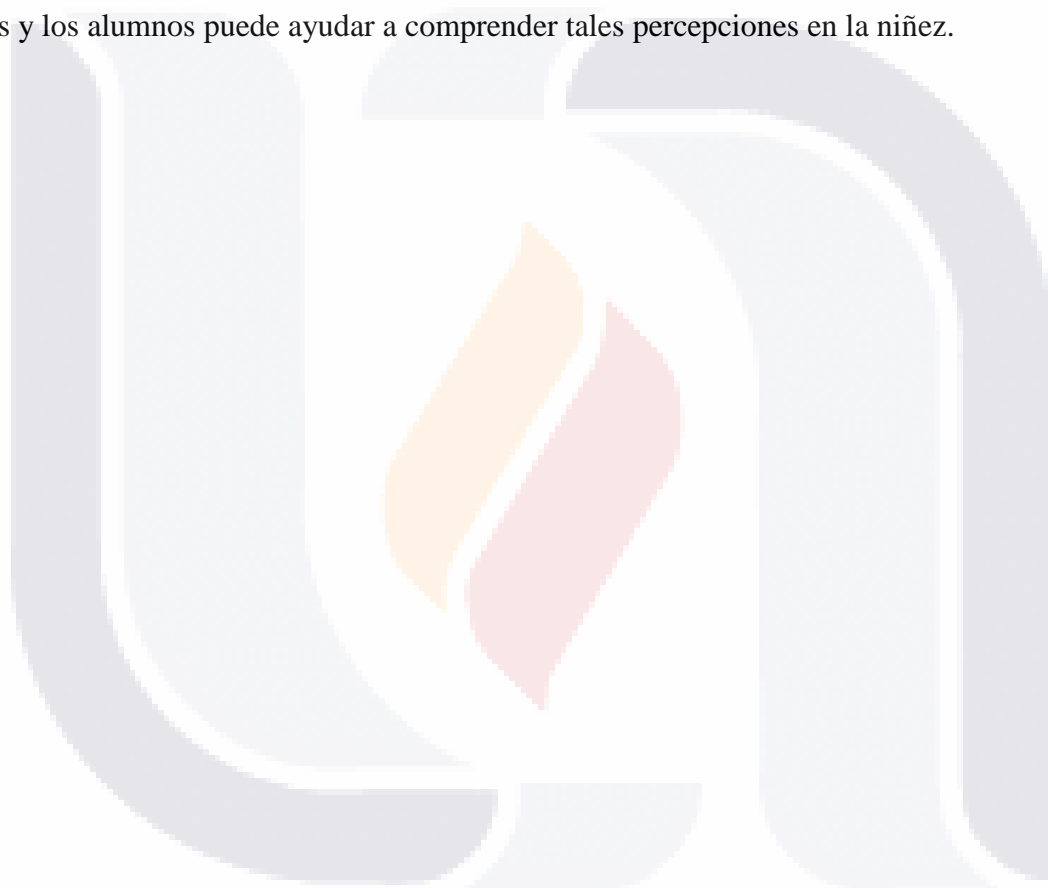
Con la finalidad de comprender mejor las narrativas tanto del colectivo docente como de los niños y niñas, se hizo observación participante durante una semana en la escuela primaria en la búsqueda por conocer las diferentes interacciones que establecen los niños y niñas de casa hogar en su vida cotidiana, como indica Ballestín (2008) a modo de estrategia para “acceder a los mundos infantiles ocultos a los adultos, es decir, a las prácticas sociales, redes de relaciones y sistemas de significados que les son propios y los distinguen como grupo social” (p.232).

Estrategia de análisis e interpretación de datos

El primer análisis de las narrativas de los maestros se hizo a partir de la construcción de códigos y citas que permitieran encontrar disonancias y consonancias, de tal manera que fuera posible encontrar ejes de análisis en los cuales centrar las siguientes entrevistas a los maestros. A partir de este análisis, se observó que los maestros hablaban de su experiencia con los niños como un proceso que comenzó con la llegada de éstos a esa escuela, es decir, narran su experiencia con base en la temporalidad y en los cambios que vivieron dentro de ese proceso en ciertos momentos. Por lo anterior, se decidió hacer uso de la técnica de análisis que se propone en el enfoque de curso de vida (Blanco, 2011). Dicho enfoque plantea analizar la dimensión temporal en el estudio de procesos a lo largo del tiempo. Se hará uso de las herramientas analíticas de “trayectoria” y “punto de inflexión” que se proponen en el mismo.

La trayectoria hace referencia a un camino a lo largo de la vida, que en este caso será tomada desde la llegada de los niños a la casa hogar hasta el fin del ciclo escolar 2015-2016, en el que los niños fueron cambiados de escuela. Se asume como un camino a lo largo de la vida de la escuela, de los niños y de los maestros. El término punto de inflexión hace referencia a un cambio cualitativo en la trayectoria “que puede surgir de acontecimientos fácilmente identificables o bien puede tratarse de situaciones que se califican como subjetivas” (Blanco, 2011, p.13); los puntos de inflexión solo pueden determinarse

retrospectivamente, es decir, en la mayoría de las ocasiones no presentan alguna probabilidad en su aparición. En este caso, ambos maestros reflexionan en su narrativa sobre la manera en que la interacción con los niños cambió a partir de cierto momento, la intención es conocer a partir de qué momento fue y en qué consistió ese cambio y si también los demás maestros y los niños lo percibieron de la misma manera. Puesto que el interaccionismo simbólico parte de la premisa de que la percepción que las personas tienen de sí mismas se construye a partir de la interacción, enfocar el análisis en los cambios en la interacción entre el profesorado y los alumnos puede ayudar a comprender tales percepciones en la niñez.



Capítulo 4. Narrativas docentes

En este capítulo se presenta el análisis de las narrativas que se elaboraron con las y los docentes. Como se mencionó en el apartado metodológico, las narrativas se construyeron a partir de entrevistas abiertas que se llevaron a cabo en diferentes momentos de la investigación. Se decidió entrevistar a toda la plantilla docente que estuvo presente desde que el grupo de la casa hogar llegó al centro educativo, en agosto de 2015, hasta que fue transferido a otra escuela, en julio de 2017. Bajo este criterio, fueron entrevistados cuatro profesores y una profesora; además de ellos, hubo otros profesores que trabajaron en la escuela en ese periodo, no obstante, nadie más permaneció durante los dos años. En este sentido, se consideró que era necesario reunir la experiencia de quienes lo vivieron desde el inicio y hasta que, por decisiones administrativas del centro de acogimiento, los niños y niñas fueron retirados de dicha escuela. En el análisis se incluyen las narrativas del profesor Ricardo, director de la escuela, de la profesora Diana, y de los profesores Hugo, Luis y Mario²

En el análisis de las narrativas docentes se utilizaron los conceptos de trayectoria y punto de inflexión propuestos por el enfoque de curso de vida (Blanco, 2011). Los maestros y maestras articularon sus narrativas en torno de la dimensión temporal, que comienza con la llegada de los niños y niñas a la escuela, a inicios del ciclo escolar 2015-2016, y termina a finales del ciclo escolar 2016-2017, fecha en la cual los niños son transferidos a otro centro escolar, es decir, el camino en cuestión tuvo una duración de dos años. Expresiones utilizadas por los maestros, tales como “al principio” y “a la llegada de los niños a la escuela” permiten ubicar en el tiempo el inicio de la trayectoria. El enfoque utilizado aquí permite analizar el cambio y la permanencia presentes en las interacciones entre maestros y alumnos y entre los alumnos en un periodo determinado.

El término punto de inflexión propuesto por Blanco (2011); dentro del enfoque de curso de vida, permite analizar y comprender el cambio en una trayectoria y resulta de utilidad puesto que se observó que dentro de la trayectoria que los maestros narran, describen

² En todos los casos, tanto con el colectivo docente como con los menores, se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los participantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un cambio en la situación, haciendo referencia, dentro de la dimensión temporal, a un antes y un después. El término punto de inflexión hace referencia a un cambio cualitativo en la trayectoria “que puede surgir de acontecimientos fácilmente identificables o bien puede tratarse de situaciones que se califican como subjetivas” (Blanco, 2011, p.13), los puntos de inflexión solo pueden determinarse retrospectivamente, es decir, en la mayoría de las ocasiones no presentan alguna probabilidad en su aparición. El cambio que los maestros describen se centra en una modificación de las interacciones que los niños y niñas que viven en casa hogar sostenían entre ellos y con el resto del alumnado, en este sentido, profundizar en el cambio y en el punto de inflexión a partir del cual dicho cambio tuvo lugar, permite comprender las diversas interacciones que tuvieron lugar en la escuela durante el periodo mencionado.

El punto de inflexión o *turning point* (Blanco, 2011) se traduce en un viraje o un cambio de estado, dividiendo la trayectoria en dos etapas: un ‘antes’ y un ‘después’ de que dicho cambio se hiciera presente. El proceso es descrito y explicado por el profesorado en términos del control que ellos sentían tener del comportamiento de los alumnos y alumnas a lo largo del mismo. El enfoque de curso de vida resulta útil de cara a la producción de conocimiento sobre la manera en que el profesorado y los menores interactúan entre ellos y las acciones que, desde la perspectiva del colectivo docente, contribuyeron a estabilizar el proceso de enseñanza aprendizaje. A partir de este enfoque es posible identificar elementos que surgen en el itinerario educativo de la niñez en situación de acogimiento residencial.

El inicio (pérdida de control)

Las narrativas de las y los maestros en torno de la llegada del alumnado, en agosto de 2015, se centran alrededor de la falta de control percibida por ellos sobre las condiciones de la escuela y del aula, es decir, la dificultad para dirigir lo que ocurría en la institución. Dicha falta de control es descrita como una situación conflictiva en dos escenarios: la interacción entre docentes y menores y la interacción de los alumnos y alumnas entre ellos. En cuanto a la primera, permea la descripción de niños y niñas que se niegan a acatar las reglas establecidas en la escuela y que reaccionan de manera violenta cuando se les exige acatarlas. De manera que la falta de control que perciben los maestros es atribuida por éstos al comportamiento de los menores.

La metáfora ‘choque de civilizaciones’ es utilizada por el profesor Mario para ilustrar tal situación, es explicada como el conflicto que surge al confrontarse dos maneras distintas de ver el mundo y en este caso, de ver la dinámica escolar. El control de la situación, en este caso, contribuye a la comprensión de la visión de la dinámica escolar sostenida por el profesorado, en donde son quienes ponen las normas y las actividades y los alumnos cumplen con las indicaciones. Los maestros Hugo y Ricardo, lo narran de forma explícita, “Entonces estamos acostumbrados a llegar al aula y a impartir la clase ¿no? Pues con esos niños no se daba de esta forma, pensábamos que la dinámica grupal ya estaba hecha como está uno acostumbrado ¿no? Llegar, dar indicaciones y que los niños trabajen y sigan las indicaciones, y pues no. Aquí era totalmente lo contrario”, “los niños están acostumbrado a que respetan al maestro y estos niños cuando llegan efectivamente pues no quieren aceptar estas normas, no quieren aceptar estas reglas”. De manera que, el concepto de escuela que se han construido los docentes es el de un lugar en el que las solicitudes de los maestros y maestras no son cuestionadas, es por ello que, al interpretar el comportamiento del alumnado como un desafío a su autoridad, los docentes experimentan una sensación de impotencia, como es relatado por la maestra Diana: “nosotros entonces sí llegó un momento en que fue insostenible la situación y queríamos que se regresaran o sea que buscaran mejor otra escuela, porque nosotros sentíamos que no podíamos con ellos”.

El conflicto entonces se deriva de una crisis en la dinámica escolar que prevalecía antes de la llegada de los menores. A partir del momento en que ellos se incorporan al centro escolar, el control se manejó como un “estira y afloja” entre docentes y alumnado. En retrospectiva, a la luz de la situación descrita, los maestros y la maestra conciben el proceso como un desafío por recobrar el control de lo que sucedía en la escuela y del comportamiento del alumnado, este proceso es descrito como un paso necesario previo al trabajo de los contenidos curriculares.

Los comportamientos de los niños y niñas que se utilizan en las narrativas docentes para la descripción de la situación, tales como el desacato de reglas, la negativa a entrar a los salones de clase, o el subirse a los techos de las aulas, pueden remitir a una imagen de indisciplina colectiva, que, de acuerdo con Goffman (1972), se presenta en colectivos que viven en lo que él llama instituciones totales, definidas como “un lugar de residencia y

trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (p.13).

Ahora bien, bajo esta definición, la escuela no es considerada una institución total, sin embargo, la casa hogar sí coincide con la misma. En el análisis de estas demostraciones de indisciplina colectiva, es necesario tener en cuenta que es la primera vez que todos los niños que viven en la casa hogar, en edad que corresponde con la educación primaria, coinciden en un mismo centro educativo; estas manifestaciones de desacato de reglas pueden interpretarse como tal puesto que la escuela es, asimismo, una institución.

De acuerdo con Goffman (1972) la indisciplina colectiva que se manifiesta en instituciones totales, da cuenta de un proceso de confraternidad entre las personas internas; en este orden de ideas, se plantea que las conductas que los maestros observaron en un principio, como la negativa a ingresar a los salones de clase cuando había terminado el descanso, conducta que el colectivo docente atribuyó a todos los niños y niñas, pueden ser un indicio de la confraternidad y solidaridad entre los menores; en este caso, representados en actos de desafío a la autoridad. Estos actos de solidaridad y unión pueden dar cuenta de que, para los niños y niñas, por lo menos al inicio de la situación, también existía de cierta manera la visión “ellos” y “nosotros” que los llevó a mostrarse unidos ante quienes consideraban externos a ellos. La maestra Diana describe tal situación al relatar lo que sucedía cuando ella le llamaba la atención a alguien que viviera en la casa hogar: “y luego ellos se juntaban y se protegían, yo a los de 4° ahorita puedo regañar a uno y el otro no lo defiende y los de la casa hogar no, yo regañaba a uno y los otros lo defendían entonces ya no nada más tenía pleito con uno, tenía pleito con 10”.

Goffman (1972), además menciona que este comportamiento es una reacción temporaria e inicial; el colectivo docente mencionó que tales conductas y los conflictos que ocasionaban, disminuyeron con el tiempo. A continuación, se desglosan las acciones que, en retrospectiva, los docentes identificaron como las razones gracias a las cuales la situación inicial cambió.

Punto de inflexión (acciones de intervención)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A partir de la situación inicial, el colectivo docente inició una transformación de la dinámica en la escuela. Dicha transformación, que en este caso se toma como el punto de inflexión, es identificada por los docentes retrospectivamente, y en el análisis de las narrativas emergen elementos comunes que reúnen acciones llevadas a cabo por los maestros y maestras en su interacción con los menores y que, desde la perspectiva de los primeros, propiciaron un cambio en las condiciones iniciales.

El cambio, siguiendo con el control como eje de análisis, supuso un cambio en el comportamiento de los niños y niñas, y una sensación de mayor control de la situación por parte de los profesores. En retrospectiva, de acuerdo con los docentes este cambio implicó tres elementos: (a) negociación, (b) recompensas y (c) asignar a los niños a los grados académicos que correspondieran con su nivel académico y no a su edad.

- a) **Negociación.** La negociación aparece en las narrativas como la alternativa a la imposición de reglas, disminuyendo así las confrontaciones que tenían lugar cuando los niños no se respetaban las reglas o no cumplían con los trabajos que se asignaban, puesto que la negociación también tenía lugar en las actividades de aprendizaje que se llevaban a cabo en el salón. En este sentido, la negociación implicó mostrar una mayor apertura a lo que podía y debía hacerse en la institución. La negociación implicó apertura al diálogo por parte del colectivo docente pero también por parte del alumnado, facilitando la relación entre ambos.
- b) **Recompensas.** Los profesores identifican las recompensas como una motivación para que los niños llevaran a cabo alguna actividad en el aula o modificaran alguna conducta. Las recompensas a las que hacen referencia son dulces que entregaban a los niños cuando seguían alguna indicación o regla.
- c) **Recolocación de alumnas y alumnos provenientes de la casa hogar.** Mientras que los dos elementos anteriores hacen referencia a acciones que sucedían en la interacción entre ambos colectivos, el tercer elemento tiene lugar en la decisión de la planta docente, con apoyo del director de la escuela, de colocar a los niños que viven en casa hogar en los grupos de acuerdo con los conocimientos y habilidades con los que cada niño o niña contaba a su

llegada y no de acuerdo con su edad. Esta decisión es percibida por el profesorado como una de las acciones que contribuyó a modificar la dinámica escolar debido a que, de acuerdo con ellos, el comportamiento de los niños y niñas era provocado en parte porque no comprendían los contenidos que se impartían en el aula, así lo expresa el profesor Hugo: “cuando los niños empiezan a sentir que están aprendiendo las cosas del currículum que se marcan ahí es cuando el niño empieza a cambiar su conducta y sus actitudes”.

El concepto de punto de inflexión utilizado aquí implica un cambio cualitativo en una trayectoria, en este caso, habiendo identificado en retrospectiva los elementos mencionados, los profesores describen lo que ocurrió a raíz de éstos. Los maestros perciben un cambio en la dinámica escolar derivado de un cambio en el comportamiento de los niños. En términos de control, una profesora menciona que los niños ya estaban más controlados, buscando su significado que ella le otorga, se encuentra que la diferencia a la que ella se refiere radica en las siguientes cuestiones: un mayor apego a las reglas establecidas, menor hostilidad en cuanto a su interacción con los maestros y menos conflictos en la relación entre ellos mismos. La modificación en el comportamiento es percibida por el profesorado como un mayor control sobre la dinámica de la escuela y del aula.

En las narrativas docentes se explicaron las acciones que el profesorado llevó a cabo de cara a la situación y en función de las características que ellos observaron en las y los niños. Así, a lo largo de las narrativas tales características y acciones se mezclan y entrelazan, de tal manera que profundizar en las acciones permite conocer los puntos de vista de los maestros y maestras acerca de quiénes son los menores que se encuentran en instituciones de cuidado alternativo. Por ello, se recurrió a la categoría de estigma a partir de las narrativas que, para efectos de análisis, permitió profundizar en dichos puntos de vista.

Estigma

La metáfora de choque de civilizaciones que se ha mencionado, utilizada por uno de los profesores, si bien remite a la confrontación de dos maneras distintas de ver el mundo, a ella subyace además la idea de la diferencia, de un ‘yo’ y un ‘otro’, en donde la premisa es que el ‘otro’ es diferente. Los docentes afirman trabajar con niños y niñas diferentes al resto,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

e incluso diferentes a ellos, el acento de la diferencia está puesto en las personas, más que en la situación actual en la que las personas se encuentran, en este caso la diferencia es vista como algo inherente a los niños, a su persona, más que a su situación familiar actual. En esta categoría se profundiza dicha noción de diferencia.

El término estigma es usado por el profesor Mario para referirse a la etiqueta puesta a los niños y niñas como ‘niños de casa hogar’, designación que era usada tanto por los profesores como por el resto del alumnado. La etiqueta puesta sobre este grupo coincide con lo identificado por Link & Phelan (2001) cuando mencionan que el proceso de estigmatización comienza cuando se etiqueta a un grupo social. En este caso, la etiqueta ‘niños de casa hogar’ conlleva una serie de implicaciones que, de acuerdo con los maestros, son atribuibles en mayor o menor medida a todos los niños y niñas. Al caracterizar a las y los niños como estigmatizados, el atributo es vivir en una institución de cuidado alternativo y el estereotipo contra el cual esta situación es evaluada, es el conjunto de rasgos de personalidad que se cree que poseen las personas que viven en estas instituciones y, por ende, fuera del núcleo familiar.

En este caso, el estereotipo que determina lo ‘normal’ o deseable, es vivir dentro de un modelo familiar nuclear (padre, madre e hijos), también conocida como familia tradicional, y los niños que los maestros definen en sus narrativas como los niños ‘normales’ son aquellos que, presumiblemente, han crecido en este modelo. En el centro de este eje se encuentran las distintas nociones de familia que tiene el colectivo docente y las funciones sociales y emocionales que le atribuyen a esta institución, puesto que los niños que viven en familia nuclear son considerados como ‘super privilegiados’ como lo menciona uno de los docentes, en relación con los niños en acogimiento y, por tanto, éstos son ubicados en una situación de desventaja en relación con los niños que habitan en hogares nucleares.

En las narrativas docentes, el estigma no se observó solamente en las conceptualizaciones que el profesorado tiene sobre la niñez en instituciones de cuidado alternativo, en cambio, ellos mencionan que la etiqueta también estaba presente en las interacciones entre quienes no vivían en la casa hogar y quienes sí. Los docentes manifestaron que los últimos no lograron ‘integrarse’ por completo y que la etiqueta nunca se eliminó.

Asimismo, algunos docentes incluso mencionaron que no se logró debido a la actitud que algunos padres y madres de los niños que ya se encontraban en esa escuela, que manifestaban no estar de acuerdo en que los niños en acogimiento entraran a la escuela o que se relacionaran con los demás niños. De acuerdo con las y los docentes, esto era debido a la situación familiar de los niños, el director de la escuela explica que “había cierto rechazo más por los de aquí porque sentían que eran niños no deseados, niños con muchos problemas, niños sin familia”.

Como se expuso en el marco contextual, los menores que actualmente viven en la casa hogar han sido retirados de sus familias por diferentes razones, generalmente vinculadas a situaciones de abuso, violencia, negligencia o abandono. Puede asumirse que personas que han vivido estas situaciones tengan, en mayor o menor medida, consecuencias físicas, psicológicas y emocionales derivadas de ello y que dichas situaciones pueden presentarse en cualquier modelo familiar. Sin embargo, se observó que la caracterización que los docentes hacen sobre la niñez no se refiere tanto a escenarios de violencia previos a su llegada a la casa hogar como a su actual estancia en ella, puesto que eso conlleva el que no vivan en una “familia”. Así lo menciona el profesor Luis:

Ellos traen unas problemáticas mucho más difíciles y ya como que trascendidas, o sea ya más desarrolladas, porque también nuestros niños de aquí viven en hogares difíciles, pero ellos todavía están dentro de los hogares, y los niños de casa hogar ya no, ya están fuera o sea ya su problemática ya detonó totalmente.

La cita anterior muestra que el estigma proviene del hecho de haber salido del hogar familiar, como lo menciona el docente, y el acogimiento residencial es visto como una situación más conflictiva en lugar de ser visto como un recurso para paliar la situación en casa. De acuerdo con Goffman, es posible que la asignación de un estigma propicie que, en el discurso cotidiano, se atribuyan a la persona una serie de características específicas, generalmente indeseables, como consecuencia en gran medida de la característica identificada como el estigma. En este sentido, la importancia del análisis de la etiqueta ‘niños de casa hogar’ es dada por el conjunto de rasgos que los docentes, en su interacción con estos, otorgan a los niños, tomando en consideración que, desde el interaccionismo simbólico, el

self lo construye la persona tomando en cuenta cómo cree que es vista por las demás. Analizar dicha etiqueta, permitió identificar las siguientes subcategorías que los docentes asignan, en mayor o menor medida, a los niños tutelados.

Emociones.

Al hablar sobre su relación con los menores que viven en una institución de cuidado alternativo, las y los docentes no hacen alusión únicamente a aquellos aspectos concernientes al rendimiento académico, sino aquellos de comportamiento y más aún, psicológicos y emocionales. Los docentes sostienen que los niños y niñas bajo la protección del estado tienen consecuencias emocionales derivadas de su situación actual. Las diferentes interpretaciones que hacen del estado emocional de la niñez y las maneras en las que interactúan con estas interpretaciones, tanto a nivel profesional como personal, constituyen esta subcategoría.

De acuerdo con Kincheloe (2007), al trabajar con niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, es preciso que el docente intente comprender el dolor que éstos frecuentemente experimentan y que, para esto, los docentes deben estar dispuestos a escucharlos. Ahora bien, el dolor, la frustración y la desmotivación aparecen en las descripciones que las y los docentes hacen de los menores y las actitudes que presentaban en la escuela. Se observó que los docentes responden al estado emocional del alumnado de diversas maneras. En ocasiones supuso para ellos un conflicto, el maestro Luis, por ejemplo, relató que la relación que empezó a entablar con los niños comenzó a ser problemática para él, puesto que le provocaba tristeza conocer la situación familiar de los niños y sentía que debía mantener cierta distancia para no resultar afectado emocionalmente. Este límite que el profesor describe es mencionado también por otros docentes.

Sin embargo, entablar una relación más cercana con los niños y niñas también es visto como algo positivo y hasta necesario, como aparece en el siguiente comentario hecho por el profesor Hugo quien comenta que, “aquí una de las cosas más importantes es saber encariñarse con ellos, porque una persona que no se encariña con un niño el niño jamás le va a dar confianza y no va haber mucha ganancia ahí”, para lograr una mejor convivencia en el aula.

Explorar los rasgos emocionales que los docentes encuentran en los niños también permitió un acercamiento al aspecto emocional del trabajo docente y a la contradicción que resultaba para ellos la relación con los niños y las niñas que viven en la casa hogar al identificar ciertas necesidades emocionales en ellos, de afecto y confianza, pero al identificar también que marcar distancia de estas situaciones para protegerse del dolor era una necesidad suya. En el aspecto emocional, emerge la relación que los docentes tenían entre ellos como una fuente de apoyo y sostén al trabajar con los niños, así lo expresa la maestra Diana, “tratamos de apoyarnos porque sabemos lo difícil que es estar con ellos tantas horas, entonces tratamos de apoyarnos y tenemos una muy buena relación”.

Conducta.

Diversos autores han analizado los supuestos problemas de comportamiento presentan que los niños en instituciones de cuidado alternativo, desde la perspectiva de los cuidadores y educadores que están a cargo de ellos. Los instrumentos cuantitativos utilizados parecen indicar que los adultos que conviven con ellos coinciden en que los niños presentan valores más altos en conductas agresivas, conductas delincuentes y ansiedad (Fernández-Molina, et. al, 2011).

Las narrativas de los docentes parecen estar en concordancia con los resultados mencionados previamente; en este caso, el comportamiento de los alumnos ocupa gran parte de las narrativas de los docentes y se encuentra como el principal problema al que se enfrentaron a la llegada de los niños. De acuerdo con Sergeant (2006) a menudo, mientras los niños y niñas transitan por los sistemas de protección a la infancia, es fácil enfocarse en los problemas que su comportamiento ocasiona, más que en las causas de tal comportamiento. Sin embargo, tal como lo plantearon los maestros en sus narrativas, la atención se enfoca en eso porque es lo inmediato a resolver en la interacción con los niños; puesto que, según los maestros, el comportamiento imposibilitaba cualquier interacción.

Uno de los resultados encontrados es que, como mencionan Casas & Montserrat (2009), los niños y niñas son etiquetados como ‘difíciles’, por parte del profesorado. La etiqueta se relaciona con la negativa a acatar las reglas y las faltas de respeto (agresividad y uso de lenguaje inapropiado) que presentaban al interactuar con los profesores. El

comportamiento violento también tiene lugar, desde el punto de vista de los docentes, en las interacciones de los niños entre ellos. En este orden de ideas, el comportamiento violento y las riñas que tuvieron lugar dentro del espacio escolar son un tema recurrente en las narrativas. Las riñas son descritas como peleas entre familias o entre ‘pandillas’, la maestra Diana utiliza este término para describir cuando había peleas entre ellos pero no entre dos, sino entre grupos de niños y niñas; de acuerdo con el profesorado, estos pleitos surgen debido a que es la primera ocasión en la que todos los niños asisten al mismo centro educativo, pues anteriormente estaban inscritos en varios, habiendo pocos niños en cada escuela. El profesor Hugo utiliza la palabra “motines” para hablar de estas peleas y de las demostraciones de indisciplina colectiva, como el subirse a los techos de las aulas. Ahora bien, el uso del término ‘pandillas’, por parte de la profesora Diana, usado para describir las alianzas que observaron, así como el uso del término ‘motines’, para la descripción de los conflictos que tenían lugar entre dichas alianzas, dentro de la que incluyen golpes y otras agresiones, remiten a la construcción de una imagen en los docentes relacionada con las conductas delictivas encontradas en otras investigaciones. Asimismo, esta imagen que los maestros manifiestan sobre los niños se encuentra en estrecha relación con una de las actitudes que tienen ante ellos, el temor.

El temor es descrito por la profesora Diana como la necesidad que ellos sentían de estar cuidándose de los niños y, por el profesor Luis, como la necesidad de estar alerta. El comportamiento de los niños es un tema central en las narrativas a lo largo de toda la trayectoria al trabajar con ellos, si bien los profesores mencionan que estas conductas aminoraron después de lo que se ha considerado como el punto de inflexión, también coinciden en que su comportamiento era impredecible, por lo que, aunque sentían un mayor control de la situación, no sabían si eso podía cambiar de un momento a otro.

Para ilustrar la característica de impredecibilidad nuevamente dos de los profesores recurren a metáforas. La maestra Diana menciona que los niños son como ‘una bomba de tiempo’, y explica que “están bien un día, pero con cualquier cosa prende la mecha, o sea explotan y a veces están bien, a veces están mal”. El maestro Hugo menciona que los niños son como “enfermos de alcoholismo” en el sentido de que viven recaídas, es decir, que vuelven a presentarse comportamientos agresivos como al inicio.

La aparente dificultad en el autocontrol que manifiestan los niños que viven en instituciones de cuidado alternativo fue estudiada por Hrbáková & Vavrova (2015), a través de la aplicación de un cuestionario tanto a los niños como a los trabajadores que convivían con ellos. Los resultados de la investigación muestran que los adultos valoran la capacidad de autorregulación de los niños por debajo del promedio y consideran que el área más problemática es la regulación de sus sentimientos y emociones. Si bien los docentes en la presente investigación no hacen explícita esta distinción, al hablar de la autorregulación se refieren tanto a conductas como a emociones; además, es necesario mencionar que la psicóloga de la casa hogar que fue entrevistada coincide con los docentes respecto del autocontrol.

Ahora bien, de acuerdo con Fernández-Molina, et. al (2011), las conductas que se mencionan en esta subcategoría, pueden ayudar a explicar los altos niveles de estrés que padecen quienes trabajan con los niños. En este sentido, al valorar la experiencia de haber trabajado con ellos, los profesores hablan del cansancio y estrés que les producía el estar siempre alerta al comportamiento de los niños y la impredecibilidad que se mencionó anteriormente.

Ante la impotencia que los maestros dijeron sentir al observar tales conductas en los alumnos al principio de la trayectoria, “sí llegó un momento en que fue insostenible la situación y queríamos que se regresaran o sea que buscaran mejor otra escuela, porque nosotros sentíamos que no podíamos con ellos” (maestra Diana). Los docentes se dieron cuenta de que responder a la hostilidad que percibían en los alumnos con más hostilidad, provocaba una mayor tensión y más conflictos, de manera que buscaron alternativas para responder a tales actitudes, apareciendo las acciones mencionadas en la categoría anterior. Sin embargo, los docentes también narran las diversas interpretaciones que ellos hicieron de la conducta de los alumnos y de la causa de éstas, al intentar darles sentido. De tal forma, al pasar el tiempo los docentes comenzaron a identificar emociones tales como la frustración y el dolor, y a ver más allá de la conducta exhibida. De acuerdo con Kincheloe (2007), la comprensión de la hostilidad que pueden manifestar niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad contribuye a un mejor conocimiento de los alumnos. En este caso, dicha comprensión fue posible en gran medida gracias al diálogo y al trabajo colegiado que el

equipo docente mantuvo a lo largo de los dos años, así lo explica la maestra Diana, “Nos reuníamos para comentar qué nos pasó, con qué niños tenemos dificultades, cómo podemos hacerle para ya no tener tantas, qué hacemos con la seguridad de la escuela y como decimos entre todos, o sea todos los compañeros maestros conocemos a todos los niños”.

Rendimiento académico.

Se considera que, de cara a los datos que confirman la progresiva exclusión del sistema educativo de los niños que han estado bajo la protección del estado, la manera en que los profesionales de la educación perciben el desempeño académico de los alumnos puede contribuir a la comprensión de la situación. Puesto que, como indica la teoría del efecto Pigmalión, en ocasiones las expectativas que los docentes tienen de sus alumnos pueden funcionar como una profecía autocumplida; de acuerdo con Friedrich, et. al (2015) dichas expectativas pueden impactar ya sea positiva o negativamente en los resultados escolares del alumnado. Kincheloe (2007) coincide al afirmar que el profesorado puede adoptar ciertas creencias sobre deficiencias académicas de algunos niños que pueden reflejarse en la autoimagen que éstos se forman y en los comportamientos de los que toman parte.

En comparación con el comportamiento de los niños, su rendimiento académico es abordado menos en las narrativas. En primer término, los maestros coinciden en que lo prioritario para ellos al inicio era controlar la situación en cuanto a las conductas previamente mencionadas, puesto que estas conductas provocaban escenarios en donde, desde el punto de vista de los profesores, el aprendizaje no era posible, “no se podía, no había condiciones para trabajar” (maestra Diana).

Enseguida, los maestros hablan sobre las deficiencias académicas que percibieron en los niños, sin embargo, para ellos estas deficiencias radican en dos cuestiones: la situación educativa inestable a la que los niños habían estado sujetos antes de llegar a esta escuela y la dificultad que percibían en ellos para concentrarse en actividades de enseñanza aprendizaje, ambas relacionadas con su comportamiento; los docentes no mencionan haber percibido una diferencia en cuanto a capacidades cognitivas en los niños. Al respecto la profesora Diana menciona “en cuanto a aprendizaje simplemente eran niños y tenemos igual chiquillos más bajitos y más altos”.

En cuanto a la situación educativa inestable se encontró que, si bien los maestros mencionan irregularidades en la situación educativa de los niños en sus familias de origen, ellos encuentran vacíos en su educación posteriores a la llegada de éstos a la casa hogar. Dichos vacíos, de acuerdo con los docentes, eran consecuencia de las múltiples veces en que los niños eran expulsados debido a su conducta de los centros educativos en los que habían estado anteriormente, por lo que no siempre terminaban el ciclo escolar y pasaban cierto tiempo sin ir a una escuela; sin embargo, los niños no repetían el ciclo escolar que no habían podido concluir, sino que eran ‘pasados’ de un grado a otro y de una escuela a otra; de tal manera que al finalizar la educación primaria estas lagunas se traducían en desventajas graves para ellos, siendo el analfabetismo una de las más mencionadas por los docentes.

El proceso que es descrito acerca de la inestabilidad que experimentaban los niños en los centros educativos puede ayudar a comprender la manera en que van siendo excluidos poco a poco del sistema educativo y reitera la importancia de profundizar en las actitudes del profesorado hacia los niños y el rechazo que los niños y jóvenes tutelados manifiestan haber experimentado en su tránsito por el sistema educativo (Casas & Montserrat, 2009).

Asimismo, cuando el comportamiento de los niños y niñas se vuelve la causa por la que son transferidos de una escuela a otra continuamente, se produce lo que Kincheloe (2007) denomina la construcción social de la habilidad académica, que tiene lugar en los centros educativos, entre otros lugares, cuando los docentes relacionan los problemas emocionales y conductuales que los niños manifiestan con sus capacidades cognitivas, siendo catalogados con frecuencia como cognitivamente deficientes y como incapaces de ser ‘buenos estudiantes’. La frustración que los niños experimentan debido a las medidas que se toman provenientes de estas visiones, entre ellas la expulsión, de acuerdo con Kincheloe propicia una imagen de sí mismos como estudiantes que gira en torno a la inferioridad e incapacidad. En este sentido, es posible que lo anterior contribuya a explicar el cambio de conducta que los docentes manifiestan haber visto en los alumnos, especialmente la disminución de las conductas agresivas, cuando los niños comenzaron a sentir que estaban aprendiendo y que eran capaces de realizar las actividades que los docentes planteaban en el salón de clases. A su vez, este cambio de conducta fue visto como algo positivo por los maestros y maestras y repercutió en su relación con el alumnado, así lo explica la maestra Diana: “Tenemos una

relación, considero, que de respeto [...] que se están acostumbrando a mi forma de trabajar y que a lo mejor les gusta, ahorita por ejemplo antes de recreo estuvimos trabajando con una actividad y un niño comenta, *ay maestra, usted nos pone actividades muy padres*”.

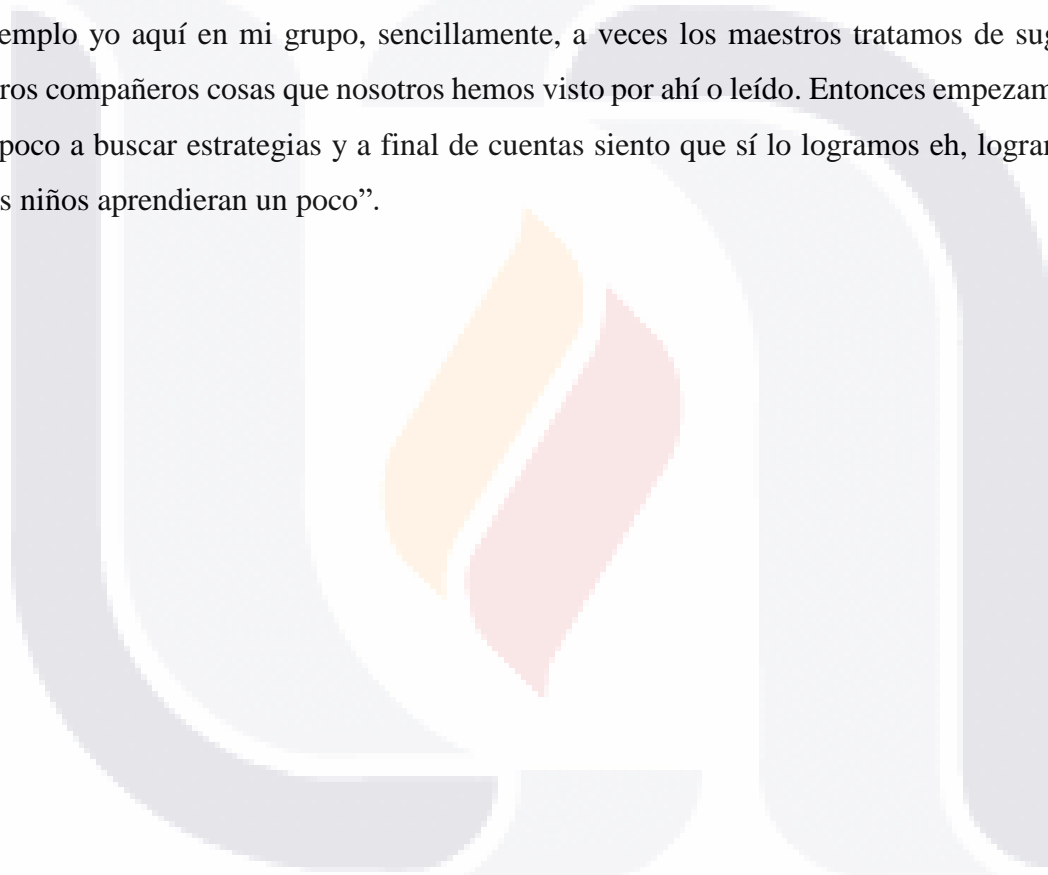
Visto de esta manera, propiciar que los niños construyan una imagen positiva de sí mismos como estudiantes puede ser interpretado como una manera de desafiar la construcción social de la habilidad académica (2007) y las nociones que los niños se pudieron haber formado de sí mismos como estudiantes debido a experiencias educativas previas. Asimismo, la acción que los docentes conceptualizan como la negociación, en este caso de las tareas escolares se convierte también en un elemento que afianza ese sentido de pertenencia, en un ambiente en el que “no acostumbran a sentirse miembros escuchados y participantes de la comunidad educativa” (Casas & Montserrat 2009, p.546).

Es necesario mencionar que los docentes valoran como un logro el hecho de no haber tomado la decisión de expulsar a ningún niño en los dos años que estuvieron en ese centro escolar, a diferencia de los centros educativos en los que anteriormente habían estado, y el impacto que pudo tener en los niños tanto a nivel académico como emocional el haber permanecido en una misma escuela durante ese periodo, especialmente en la sensación de rechazo de la que se habló anteriormente. De acuerdo con Kincheloe (2007) una pedagogía crítica centrada en niños en situación de vulnerabilidad social debe estar encaminada a generar en ellos una sensación de pertenencia al aula y a la escuela; en este caso, la permanencia en la institución pudo significar un desafío a la dinámica que habían experimentado los niños anteriormente, y a la inestabilidad provocada por ésta; aunada a la inestabilidad que ya han vivido con respecto de su situación familiar y de vivienda. Asimismo, las expulsiones repetidas de otros centros educativos, pudieron contribuir a formar cierta visión en los niños de ellos mismos y de su habilidad académica.

Tanto los docentes como la psicóloga que trabaja dentro de la casa hogar, coinciden en que después de cierto tiempo los niños comenzaron a sentir a esa escuela como “su escuela”, manifestando actitudes positivas hacia ella. La psicóloga hogar lo expresa de la siguiente manera: “todos iban muy alegres, y motivados a la escuela, porque ellos sentían que iban a *su* escuela, ellos como que más bien ellos acogieron la escuela como suya”. De

manera que, a su parecer, el sentido de pertenencia que se comenzó a generar contribuyó a que cambiara la actitud que los niños tenían hacia la escuela y dicho sentido pudo haberse gestado, por lo menos en parte, debido a la decisión del colectivo docente de no expulsar a ningún alumno.

Al igual que en el aspecto emocional y conductual, en el aspecto académico tuvo un papel central en el trabajo colegiado, puesto que se intentaron implementar actividades conjuntas y similares en todos los grados. Tal como comenta el maestro Hugo: “Mire por ejemplo yo aquí en mi grupo, sencillamente, a veces los maestros tratamos de sugerirle a otros compañeros cosas que nosotros hemos visto por ahí o leído. Entonces empezamos poco a poco a buscar estrategias y a final de cuentas siento que sí lo logramos eh, logramos que los niños aprendieran un poco”.



Capítulo 5. Narrativas infantiles

Narrativas escritas

Como se mencionó en el capítulo donde se explica la metodología utilizada, las narrativas de los niños y niñas fueron escritas en el mes de abril de 2017, dentro de las aulas del centro escolar, tomando como antecedente la metodología utilizada por Moinian (2006) sobre narrativas escolares.

Se obtuvieron narrativas del alumnado entre 10 y 13 años de edad que en ese momento se encontraban en los grados de 4°, 5° y 6°. Se trabajó con cada grupo por separado y los maestros no estuvieron presentes durante la actividad, que duró aproximadamente una hora. Al inicio de la actividad todos los niños y niñas tardaron un momento en comenzar a escribir, notándose que algunos de ellos se mostraban más renuentes a comenzar a escribir. Se escuchaban expresiones como “no sé quién soy” y “no sé qué poner”, ante ello se les respondía que tenían libertad para escribir lo que quisiesen y también para no escribir si no querían. Estas reacciones se mostraron más en el grupo de 4°, tal vez porque tienen menos edad que el resto y también es de tomar en cuenta que pueden no sentirse tan cómodos con la expresión escrita que con otras formas de expresión (Krajewska-Kuľak, 2016). Sin embargo, como indica Moinian (2006), los menores producen grandes cantidades de textos en las escuelas, la intención es utilizar esa habilidad que adquieren y desarrollan en el espacio escolar no como una forma de evaluación sobre su capacidad de expresión escrita, sino como una forma de conocer sus perspectivas y experiencias. Es por lo anterior que se utilizó la pregunta ¿quién soy? que, si bien pudo haber influido en la dificultad que algunos niños expresaron para responder, pues es muy general y se presta a muy diversas respuestas, se consideró que en esa misma característica reside su riqueza en cuestión de los datos recabados, pues una pregunta más específica hubiera podido influir en las respuestas.

Cabe resaltar que se dio libertad de responder cómo quisieran a la pregunta generadora, y que cuando expresaron su negativa a llevar a cabo la actividad se indicó que no era obligatoria y que por ende no tenían que hacerla si no querían. Además, se les explicó

que no formaba parte de las actividades escolares y que sus maestros no las leerían ni serían evaluadas.

Dibujos

Los dibujos se obtuvieron en una segunda visita a la escuela primaria, sin embargo, puesto que ese ciclo escolar los niños y niñas que viven en la casa hogar fueron transferidos de escuela, en esta ocasión se les visitó en el nuevo plantel, en el mes de noviembre. Así, al igual que los escritos, fueron producidos en el contexto escolar. En este caso se pidió al alumnado que elaborara dos dibujos de sí mismos, uno en la escuela y otro en la casa hogar.

Se observó que, en general, los niños y niñas mostraron mayor facilidad para dibujar que para escribir. Sin embargo, también hubo quienes se rehusaron a participar en la actividad o quienes hicieron uno de los dos dibujos y ya no quisieron continuar con el segundo.

Es necesario tener en cuenta que, tanto los escritos como los dibujos, fueron hechos dentro del contexto escolar y por ende tuvieron lugar dentro de un terreno con relaciones de poder específicas pautadas por la relación maestro-alumno, en donde son los adultos quienes controlan el tiempo de los niños, su ocupación del espacio y los modos de interacción (Moinian, 2006).

En este sentido, la producción de las narrativas no puede sino estar inmersa en estas relaciones de poder, pues es la investigadora quien llega al aula e indica la actividad a realizar, tanto si esta actividad es obligatoria como si no, y es la investigadora quien decidió el momento y el espacio en donde la actividad se llevaría a cabo. De tal manera que la experiencia de trabajo de campo permitió experimentar las dificultades que describen Fine & Sandstrom (1988) sobre la relación de poder asimétrica inherente en la investigación con niños, más aún si el trabajo de campo tiene lugar en contextos institucionales donde las pautas de interacción están claramente establecidas por los adultos. En el caso de la presente investigación, son menores que han experimentado esta forma de institucionalización tanto en la escuela como en su lugar de residencia. Como indica Goffman, (1972) en las instituciones totales los comportamientos están fuertemente pautados y las actividades estrictamente programadas. En el caso de México, los centros residenciales aún se asemejan

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a las ‘macroinstituciones’ de antaño (Ferrandis, 2009) en los que impera un régimen disciplinario cerrado.

En total, se reunieron narrativas de siete niñas y 11 niños. De los 18 niños y niñas que participaron en la investigación siete pudieron hacer tanto la escrita como los dibujos, además de éstos, hubo ocho niños y niñas que hicieron únicamente la narrativa escrita y tres que hicieron únicamente los dibujos. Lo anterior se debió a que, como se explicó en el apartado metodológico, las narrativas se elaboraron en dos momentos diferentes de la etapa de trabajo de campo y debido al cambio de escuela y a la inestabilidad en la permanencia en la casa hogar, no fue posible reunir a todos los niños que participaron en la primera etapa de recolección de datos.

Análisis

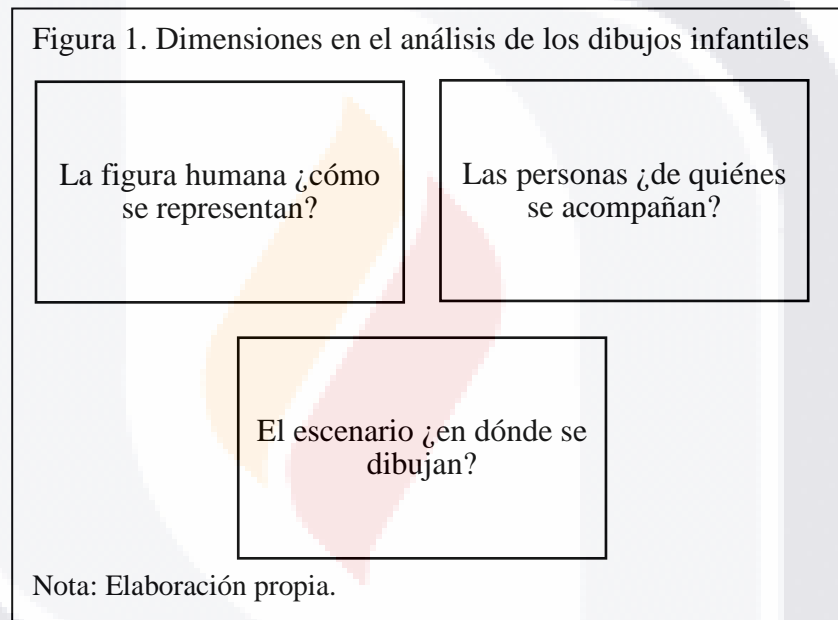
Desde que se comenzaron a usar los dibujos infantiles en investigación social y clínica, “se han ido promoviendo diversas formas de abordar el significado que esta actividad gráfica pudiera tener” (Escoriza & Boj, 1993, p.7). Dentro de éstas, se encuentra la interpretación cognitivista, expresiva-proyectiva, convencional, perceptiva, genética, descriptiva, explicativa.

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación y con la concepción que se toma de los dibujos como una manera de conocer la manera en que la niñez experimenta el mundo, el análisis se corresponde con la interpretación expresiva-proyectiva, “esta interpretación se fundamenta en la hipótesis de que el niño dibuja la realidad como la vive” (Escoriza & Boj, 1993, p.18). Con ello se le reconoce al dibujo un importante valor proyectivo, de tal manera que desde dicho enfoque, la calidad del dibujo de los niños viene determinada por la expresividad que contiene y que se expresa a través de símbolos diversos. De acuerdo con Escoriza & Boj, dichos símbolos adquieren una importancia central desde el enfoque expresivo puesto que:

Estos símbolos hacen referencia a personas, acontecimientos, situaciones o experiencias significativas que ha tenido el sujeto y que determinan la calidad semántica de la actividad gráfica constituyendo el mecanismo de expresión tanto de

los estados emocionales como de los contenidos del inconsciente. (Escoriza & Boj, 1993, p.19)

Los tres elementos que se mencionan a continuación sirvieron a manera de categorías para comenzar el análisis de los dibujos, sin embargo, se interconectan y solo pueden ser observados en relación de unos con otros, de manera que solo se separaron con el objetivo de facilitar dicho análisis; asimismo, no se considera que alguno de ellos sea más relevante para el análisis que los demás.



El escenario ¿en dónde se dibujan?

Es en ambos contextos, la escuela y la casa hogar, donde los niños pasan la mayor parte de su día y donde realizan sus actividades cotidianas, es por ello que se les pidió dibujarse en los dos. Como indica la literatura, los símbolos utilizados pueden dar cuenta de situaciones o experiencias significativas de la infancia, además el escenario puede contener símbolos de estados emocionales. En este sentido, al observar el escenario en el que los niños escogen dibujarse, se busca conocer un poco mejor su experiencia en los contextos institucionales y los estados emocionales que eligen expresar.

Las personas ¿de quiénes se acompañan?

De acuerdo con el interaccionismo simbólico, un rasgo necesario para el surgimiento del *self* es la interacción con los demás. “Podemos afirmar, según el interaccionismo simbólico, que la identidad del individuo le viene tramitada por el otro, primero por la familia y luego por un “otro generalizado” (Uriz, 1992, p.152). En los menores en situación de acogimiento residencial, las redes de apoyo formadas tanto con pares como con adultos en los contextos fuera del ámbito familiar cobran una mayor relevancia puesto que, según Martín, Muñoz & Pérez (2011), estas relaciones juegan un papel compensatorio; Martín & Dávila (2008) coinciden, al afirmar que “las relaciones que el menor establezca, tanto con adultos como con los iguales, en aquellos contextos donde desarrolla su vida se convierten en una variable protectora en la que indagar” (p.230). Conocer a quienes representan los niños en sus dibujos permite acercarse a sus grupos de referencia o personas significativas que han tenido y que podrían jugar el papel de apoyo social mencionado en la literatura.

Asimismo, centrarse en las demás personas que habitan su dibujo, de haberlas, también permite explorar con mayor profundidad la manera en que el niño ve a los demás y la manera en que se ve a sí mismo, al hacer un contraste entre su propia figura humana y las demás que dibuja.

La figura humana ¿Cómo se representan?

De la mano de cómo representa a las personas significativas para él y a quienes decide incluir en su dibujo, va la manera en que se dibuja a sí mismo, su propia figura humana. En el análisis de la misma, no se empleará el Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH), empero, se analizan algunos aspectos incluidos dentro de éste, tal como desproporciones, ausencias, tamaño, etc.

Asimismo, se observaron aspectos de la figura humana en relación con uso del espacio, por ejemplo, la posición que ocupa dentro del escenario dibujado; así como aspectos en relación con las personas de quienes se hace acompañar en el dibujo, desde la comparación entre sí mismo y los demás, hasta la distancia que pone entre ambos.

En las tres categorías mencionadas se buscan elementos que permitan comprender cómo la infancia experimenta su mundo y su realidad, desde lugares y personas significativos

para ellos; sin embargo, enmarcado en la interpretación expresiva-proyectiva, el análisis también busca símbolos dentro de estos elementos que permitan un acercamiento más cercano a las emociones y los afectos que se comunican en los dibujos.

A continuación, se presentan las características que se observaron en las narrativas infantiles a partir del análisis de las dimensiones ya mencionadas.

Pertenencia a la escuela

Un dibujo común que es utilizado para representar tanto la escuela como el lugar de residencia son los salones de clase, en el caso de la escuela, y las villas, en el caso de la casa hogar. Las villas son las habitaciones en las que los niños duermen en casa hogar, están separados tanto por género como por edad. Tanto los salones como las villas son identificados por los niños con números, algunos niños dibujan varios o todos los salones y todas las villas, y posicionan su figura cerca del salón o villa en el que se encuentran. Otros nada más dibujan *su* salón o villa.

Estas edificaciones son un elemento en el que los niños ponen empeño al dibujar, en la mayoría de los casos ocupan un espacio más grande que el de sus figuras humanas. Los niños y niñas utilizan líneas rectas y figuras geométricas para representarlos, cuadrados, rectángulos y triángulos. Asimismo, el grado al que asisten es un referente utilizado en las narrativas escritas al responder a la pregunta ¿quién soy? sin embargo, no ocurre lo mismo con las villas. Lo anterior puede dar cuenta de la preponderancia de la escuela en la vida de los niños como creadora de sentido de pertenencia e identificación. Ya Martín, Muñoz & Pérez (2011) hacen referencia al papel que juega la escuela en la vida de la niñez en acogimiento residencial, al afirmar que “se convierte en el principal contexto normalizado de desarrollo” (p.352).

Sudgen (2013) encontró que el rol que la escuela jugaba en la vida de los niños se relacionaba con un lugar en el que podían sentirse aceptados; “ofrece membresía a una institución que es percibida como un ambiente estable y confiable” (p.372). De acuerdo con los datos recabados por dicho investigador, al consultar con los niños en acogimiento, se encontró que la escuela brindaba una oportunidad de pertenecer a una comunidad, puesto que facilitaba la relación entre pares y a su vez facilitaba oportunidades de juego. En el caso de

la presente investigación, los resultados encontrados en investigaciones previas ayudan a comprender la descripción que los niños hacen de sí mismos basada en el grado en el que se encuentran y la presencia de áreas de juegos en las narrativas ilustradas. Asimismo, dichos elementos en los dibujos refuerzan la información proporcionada por el personal de la escuela sobre cómo los niños sentían, pasado un tiempo, que iban a *su* escuela y cómo esta percepción facilitó el que los niños y niñas quisieran asistir a dicha institución.

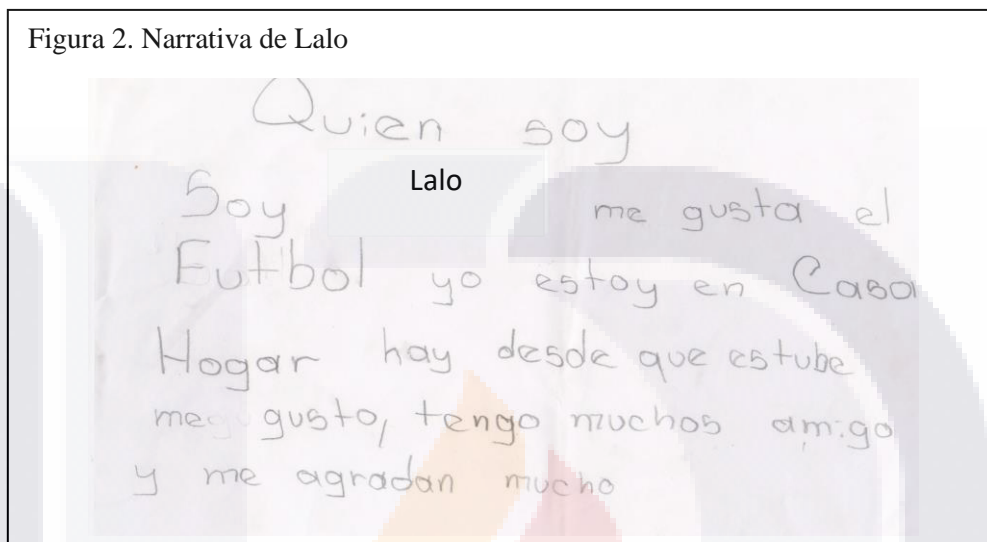
Dada la inestabilidad que diversos estudios han encontrado en las trayectorias educativas de los niños en situación de acogimiento, es importante conocer la manera en que éstos perciben el espacio escolar, las oportunidades que en él encuentran y si se perciben a sí mismos como parte de él.

Amistades y afectos en la escuela

La búsqueda en las narrativas de la representación de vínculos con las personas que rodean a los niños y niñas permitió un acercamiento a la manera en que viven la amistad con los pares y el acompañamiento de los adultos. En la niñez en situación de acogimiento residencial, la comprensión de tales vínculos adquiere una importancia mayor, ya que, de acuerdo con Martín & Dávila (2008) “la presencia de intereses y vínculos afectivos con personas significativas fuera del contexto familiar favorece la manifestación de comportamientos resilientes en circunstancias familiares adversas” (p.230).

La ilustración de los pares con los que conviven en ambos contextos es la más recurrente en los niños y niñas que se dibujaron acompañados. El primer detalle que resalta en dichas ilustraciones es que no tienen dibujadas características físicas diferenciadas que pudieran identificar a tal amigo en la realidad, es decir, una niña que dibujó a sus amigas pudo haber dibujado a alguna con cabello largo y a otra niña con cabello corto si en la realidad dichas características corresponden con las amigas que quiso dibujar. En cambio, todos los niños que fueron dibujados siguen un mismo modelo de figura humana que permea en todo el dibujo, y así en cada uno de los dibujos. Sin embargo, en casi todas las ocasiones las niñas y niños escribieron los nombres de las personas a quienes dibujaron. Se considera un detalle que pretende dar entidad a las personas dibujadas y que demuestra la importancia que guardan para quienes las dibujaron. De igual manera, en aproximadamente la mitad de las

narrativas escritas aparecen otras personas. Algunos niños y niñas mencionan a sus hermanos y el resto habla de las amistades formadas en la casa hogar. Incluso algunos niños, como es el caso de Lalo³, evalúan positivamente su experiencia en casa hogar gracias a las relaciones que han formado ahí con sus pares.



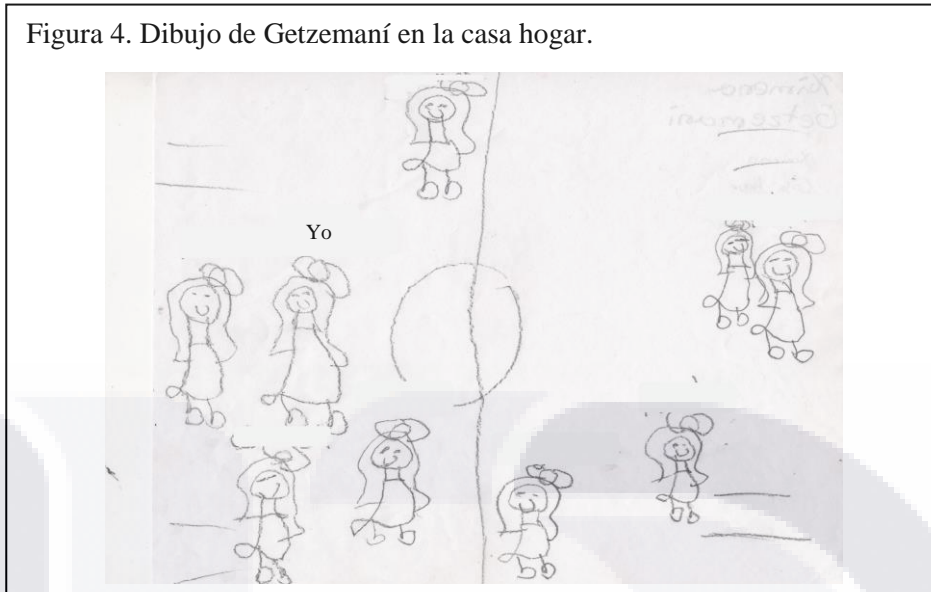
Ahora bien, dos de las niñas y cuatro de los niños que hicieron dibujos se dibujaron acompañados, de manera que no se observó una diferencia significativa en este aspecto considerando que en el total de participantes hubo más niños que niñas.

En los dibujos, la distancia que los niños ponen entre su propia figura humana y la de aquellos a quienes dibujan emergió como una categoría relevante para comprender el ámbito afectivo y relacional de la conformación del *self*. Se encontró que tanto niños como niñas que incluyeron a sus pares en los dibujos, se dibujan a sí mismos entre ellos, como parte del grupo. En estos casos la distancia es mínima y la única manera de localizar la figura del autor del dibujo es porque escribe su nombre o el pronombre personal “yo”.

Juegos.

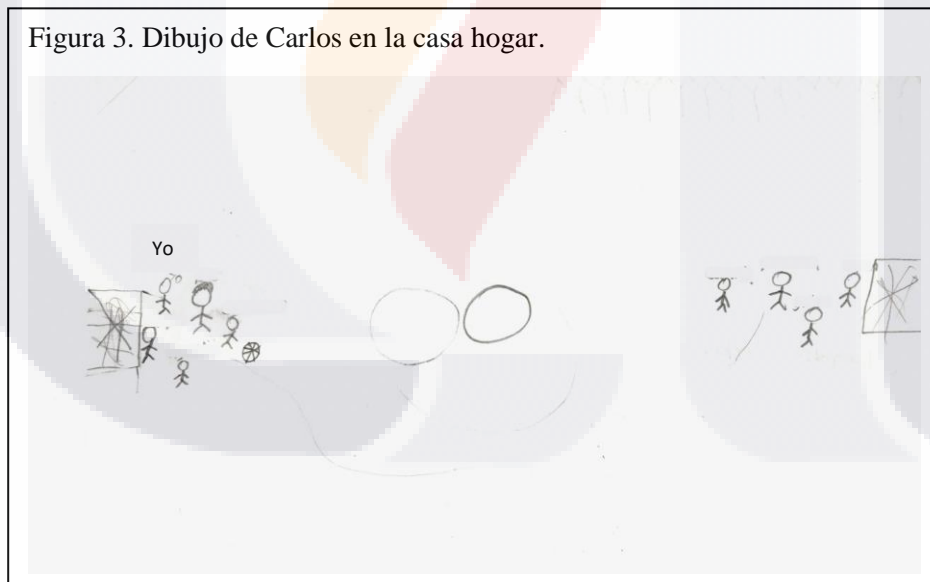
³ Tanto las narrativas escritas como las ilustradas fueron escaneadas respetando el formato del original, la calidad de la imagen responde a la calidad del material original. En ambos casos, se eliminaron los nombres de los autores, así como los nombres de los demás niños y niñas que aparecen en los dibujos. Únicamente se incluyeron los seudónimos de los autores o se señaló quién es el autor del dibujo.

Figura 4. Dibujo de Getzemaní en la casa hogar.



Tanto en la escuela como en la casa hogar, algunos niños y niñas se dibujaron a sí mismos y a sus amigos en las áreas de juegos de ambas instituciones, específicamente en las canchas de fútbol.

Figura 3. Dibujo de Carlos en la casa hogar.



Carlos se dibujó a sí mismo, y a sus amigos y amigas en la cancha de fútbol de la casa hogar, las niñas cerca de una portería y los niños cerca de la opuesta, hay un balón e incluso trazó una fina línea con el lápiz que pretende simular la trayectoria del balón, decidió representar un juego de fútbol.

Aarón se dibujó en la cancha de fútbol, él nada más dibuja a un amigo, se dibujó a sí mismo en una portería y su amigo, a quien no le escribe el nombre, en la otra cancha. Getzemaní también se dibujó a sí misma en el escenario escogido por Carlos, la cancha de la casa hogar, ella dibujó solamente niñas, todas fueron dibujadas de la misma manera, pero cada una tiene su respectivo nombre escrito sobre su cabeza.

Asociar el escenario escogido con las personas a quienes los niños deciden dibujar en el mismo e incluso las actividades que intentan representar permitió observar el valor narrativo de los dibujos, en los que, entre otras cosas, emergen sus intereses; es por ello que se puede interpretar que, como con el resto de la niñez, el área de juegos presenta a los niños una oportunidad para interactuar y formar vínculos emocionales con sus pares. El juego, en este sentido, tiene asimismo importancia central en la teoría planteada por Mead sobre el desarrollo del self al permitirle definir y comprender determinados roles sociales (Uriz, 1992). En cuanto a la niñez que se encuentra en instituciones de cuidado alternativo, diversas investigaciones han encontrado que, si bien los niños parecen presentar dificultades para interactuar con sus pares en contextos formales dentro de la escuela, como el aula, estas dificultades parecen no existir en contextos informales, como las áreas de juegos (Martín, Muñoz & Pérez, 2011; Martín, Muñoz, Rodríguez & Pérez, 2008).

Estigma.

Es preciso resaltar que en la mayoría de los casos los únicos niños y niñas que aparecen en los dibujos de la escuela son los niños quienes viven en la casa hogar. Esto permite inferir que, si bien conviven más con los que viven en la misma residencia que ellos, incluso dentro de la escuela, las interacciones más significativas son entre ellos mismos. Lo anterior, si bien puede dar cuenta de la cohesión de las relaciones que la niñez en acogimiento puede formar con quienes se encuentran en la misma situación, plantea la incógnita de las características de sus interacciones con las demás personas. Al respecto, Martín, Muñoz & Pérez (2011) encontraron que, al momento de realizar las tareas académicas dentro de las aulas, los niños eran más rechazados por sus compañeros que no se encontraban en acogimiento, que en situaciones de juego y ocio; de acuerdo con los autores este rechazo es debido al comportamiento que los niños parecen presentar en el aula, que el resto califica

como negativo e inadecuado para el desarrollo de las actividades académicas y por ende son menos elegidos.

En este caso, información proporcionada en las entrevistas con los docentes permitió conocer que, de acuerdo con el profesorado, no se logró una relación entre los niños que viven en casa hogar y los que no, tanto dentro de las aulas como fuera de ellas. Así lo expresó el profesor Hugo: “O sea a fin de cuentas yo creo que no se llegó a establecer una relación clara entre ellos, no se dio, más bien era la convivencia entre niños de casa hogar y los de aquí. Que dijéramos: -ah pues es que ya juegan todos juntos- no”. Lo anterior puede deberse a las razones que se encontraron en la investigación mencionada, puesto que los comportamientos descritos por los docentes como la agresividad y el desafío a la autoridad, son comportamientos que Martín, et. al (2008) encontraron que son identificados por el resto de los niños y que generan rechazo. Sin embargo, en las narrativas de los docentes se identificó una posible manera en que el estigma puede jugar a nivel de interacción entre pares. El director de la escuela y el profesor Hugo mencionaron que una de las razones por las que quienes viven en la casa hogar y quienes no, no interactuaban entre ellos era porque las mamás de los y las menores que no se encontraban en acogimiento advertían a sus hijos de no juntarse con “los niños de la casa hogar”. Así lo explicó el maestro Hugo: “Cuando los niños de la casa hogar llegan, ¿qué hace la gente aquí mismo? Los papás, *ay no te juntes con ese porque es de la casa hogar y no te juntes con ese porque...*, entonces todo eso se va sabiendo [...]-. Entonces el niño de aquí, local pues, escuchaba en la casa *oye que no te juntes con ese porque es un esto y esto*, eso el niño lo trae y se lo dice al otro”. Asimismo, el director de la escuela mencionó que “Al principio había cierto rechazo más por los de aquí porque sentían que eran niños no deseados, niños con muchos problemas, niños sin familia y al principio hubo hasta mamás que *decían no te juntes con ese niño, no te juntes con él porque es malo, ten cuidado porque te puede agredir*, dos tres papás.”

El estigma entonces tuvo lugar cuando los padres y madres de familia supieron de la situación de los niños que viven en la casa hogar a la llegada de estos, y su postura frente a la situación de los niños y niñas en acogimiento pudo pautar la manera en que el alumnado interactuaba. Se presentó lo que Link y Phelan (2001) identifican como componentes del estigma, al asociar características con atributos negativos y asignar etiquetas para luego hacer

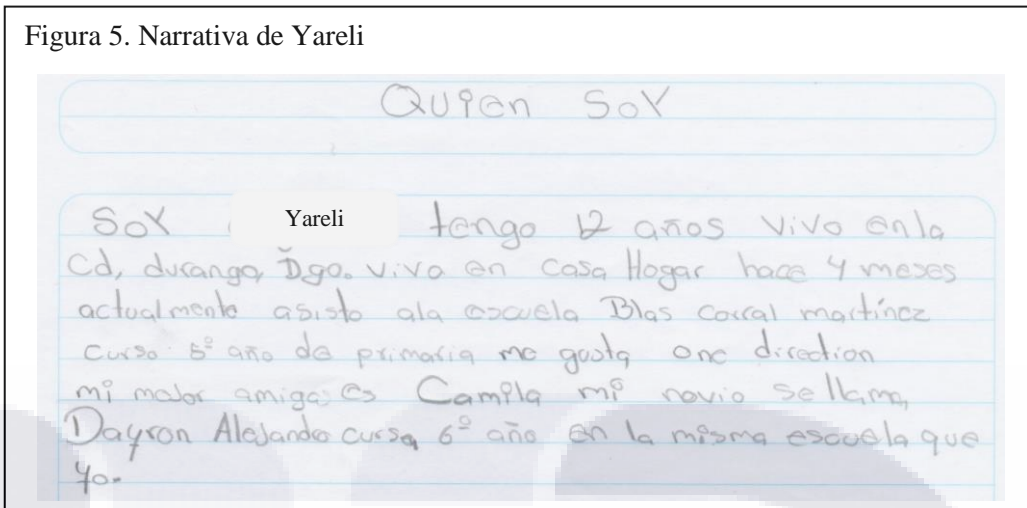
una separación entre un ‘ellos’ y un ‘nosotros’. La etiqueta “niños de casa hogar” se hizo lugar aún fuera de la escuela, en las casas de los demás niños y pudo contribuir a marcar una diferencia entre un ellos y un nosotros. Incluso los profesores mencionaron que los padres y madres de familia pidieron que los niños en situación de acogimiento fueran retirados de la escuela.

La información proporcionada por el equipo docente y el concepto de estigma permiten comprender un poco mejor que, dentro de las personas de quienes los niños y niñas se hacen acompañar en sus dibujos, la mayoría sean niños y niñas en su misma situación, siendo estas relaciones las principales proveedoras de apoyo social. En las narrativas de los docentes también aparecen descritas las relaciones entre los niños; desde la indisciplina colectiva de la que se habló previamente y de la que, de acuerdo con los maestros, todos los niños y niñas tomaban parte, hasta los conflictos que se presentaron al inicio porque los niños se peleaban entre ellos, organizados en lo que la maestra Diana comparó con pandillas. De igual manera, la maestra Diana compartió que al llamar la atención a alguno de los niños de la casa hogar, éstos solían defenderse entre ellos.

Las amistades que los niños han generado dentro de la casa hogar, y que al parecer se han visto fortalecidas en el ámbito escolar, muestran que las y los niños no solo encuentran en ellas afecto sino una identificación y pertenencia a un grupo; tal como sucede con la institución escolar, los niños no solamente consideraban esa *su* escuela y se identificaban con ésta sino también se consideraban a sí mismos como *los niños de la casa hogar*, al menos en el sentido de identificarse y relacionarse con aquellos a quienes ellos identifican como los demás niños de la casa hogar. En este sentido, las amistades con los pares sí pueden jugar un papel compensatorio en una función que tradicionalmente cumple la familia de origen, como es la pertenencia a un grupo.

Ahora bien, aún en su relación con los otros, existen diferencias que pueden responder a múltiples factores, como la edad, el género y el tiempo que se ha permanecido en situación de acogimiento. La narrativa de Yareli muestra cómo una niña de 12 años puede comenzar a buscar relaciones afectivas de noviazgo dentro de la misma institución, correspondientes con su edad e intereses.

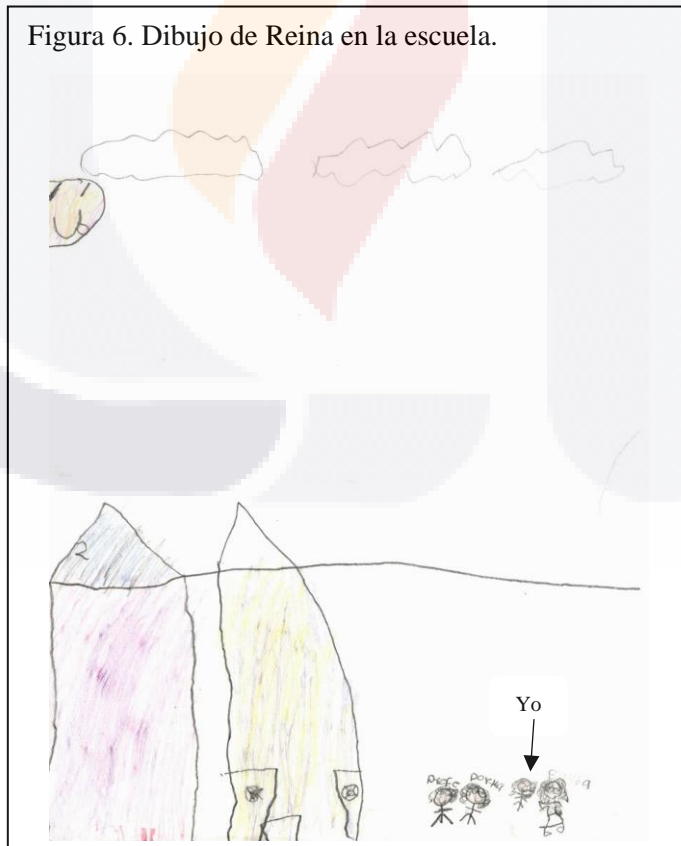
Figura 5. Narrativa de Yareli



Los adultos.

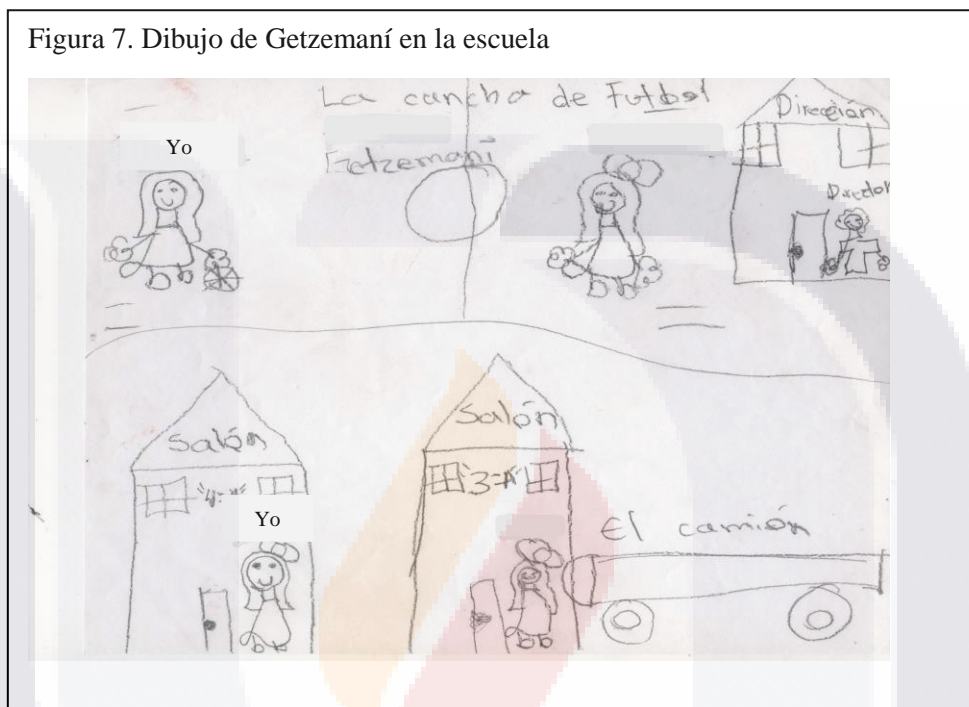
Reina, de 8 años, y Getzemaní, de 10, fueron las únicas niñas que incluyeron en sus dibujos a personas adultas; ambas en su dibujo de la escuela. Sin embargo, la representación de los adultos en ambas ilustraciones difiere significativamente.

Figura 6. Dibujo de Reina en la escuela.



Reina dibujó un profesor y dos profesoras, y se dibujó en medio de ellos, les dibujó cabello y otros detalles como lentes e incluso ropa y sus figuras son más grandes que la de ella, además la distancia entre las ilustraciones del profesorado y la propia es corta.

Figura 7. Dibujo de Getzemaní en la escuela



Getzemaní dibujó únicamente al director de la escuela. Lo colocó en la esquina superior derecha de la hoja y dentro de un dibujo que representa la dirección. Al igual que Reina, le dibujó cabello y ropa, sin embargo, no le dibujó piernas. Esta figura de director se encuentra alejada del resto de los personajes de su dibujo, incluso de ella misma.

El profesorado que dibujó Reina parece cercano a ella, situarse ella misma en el centro y de un tamaño más pequeño que éste, permite interpretar un sentido de acompañamiento y de apoyo y protección percibida por Reina. En cambio, el dibujo de Getzemaní otorga una función de vigilancia y autoridad al director, éste se encuentra en una posición desde la cual le es posible observar lo que ocurre en el escenario que la niña dibujó; asimismo, su figura se encuentra lejos, fuera del alcance de la niña.

Ambos dibujos permiten acercarse a dos percepciones distintas que pueden tener los niños y niñas que se encuentran en situación de acogida sobre los profesionales que trabajan e interactúan con ellos; por un lado, adultos que pueden acompañar, apoyar y sostener, y por el otro, adultos que se encuentran en una posición de poder y autoridad, cuya principal función es aquella de vigilar. Además, llama la atención que ambos dibujos sean sobre el espacio escolar y que nadie más haya incluido a adultos en sus ilustraciones. Todo lo anterior pareciera indicar que, en general, los niños y niñas no perciben recibir apoyo por parte de los adultos con los que conviven. Sin embargo, conocer la perspectiva de los maestros ha permitido comprender que la relación que empezara con la llegada de los niños supuso un conflicto para ambas partes y que estuvo mediada por los comportamientos presentados por los alumnos dentro del espacio escolar pero también por el estigma de la casa hogar. Empero, el equipo docente reconoció, en el proceso de trabajar con ellos, que lograr un acercamiento más significativo era necesario para poder enseñarles.

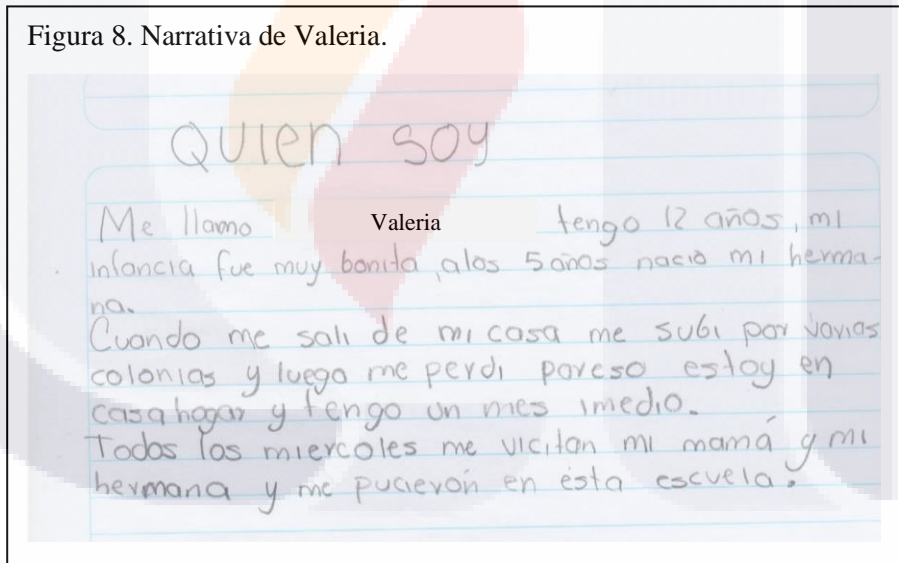
Gracias a las jornadas de observación participante, se pudieron observar las interacciones entre maestros y niños y se observaron muestras físicas de afecto. Algunos niños y niñas se acercaban con los profesores con un abrazo; de igual manera se pudo observar que todos los maestros conocían a todos los niños por su nombre, aún de aquellos que no estaban en el grupo del que dicho maestro era titular.

Las interacciones observadas, así como el testimonio del colectivo docente permite conocer el interés que los docentes manifestaron por mostrar apoyo a los niños, y las estrategias que implementaron para ello; sin embargo, desde la perspectiva de los niños y niñas puede no sentirse el apoyo del mismo modo. Estos resultados coinciden con lo afirmado por Harker (2003) al mencionar que dentro del acogimiento residencial hay niños que no sienten tener el apoyo de ningún adulto. Lo anterior evidencia la importancia de continuar explorando las relaciones que forman los niños y niñas con los adultos con quienes conviven, desde la perspectiva de éstos, tomando en cuenta que diversos autores coinciden en la relevancia que tiene para el desarrollo educativo y emocional de la niñez en el sistema de protección a la infancia, la interacción que establece con los adultos que le rodean una vez que se encuentra fuera de la familia de origen. De acuerdo con Pinheiro & Mena (2015) la

institucionalización adquiere una connotación positiva cuando la niñez se siente apoyada por algún adulto dentro de la institución, además de la convivencia con los pares.

Ahora bien, hablando específicamente de los docentes, Harker et. al (2003), menciona que el apoyo que pueden brindar los docentes a la niñez en acogimiento residencial tiene más que ver con las emociones y el afecto que con cuestiones relacionadas con el currículum; de igual manera Martín & Dávila (2008) afirman que el afecto recibido por parte del profesorado tiene una considerable capacidad predictiva sobre la adaptación escolar” (p.233)

En cuanto a los vínculos con la familia de origen, Valeria, una niña de 12 años, es la única que incluye a su familia en su narrativa, menciona además que el tiempo que lleva en la casa hogar es de un mes y medio.

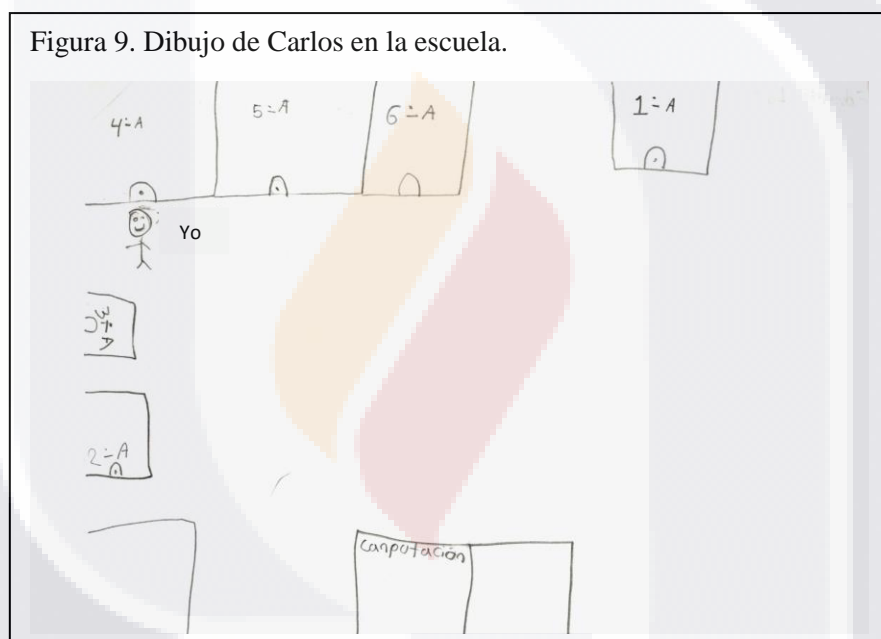


El tiempo que cada niño o niña lleva en acogimiento es un aspecto desconocido para esta investigación puesto que desde la casa hogar no se facilitó ningún dato en relación con los expedientes. Sin embargo, se considera un factor importante en el análisis de las relaciones formadas dentro y fuera de la institución de acogida; asimismo, si los niños y niñas mantienen una relación con sus padres.

La autoconfianza de los “niños difíciles”.

Hasta ahora se han analizado las diversas formas en las que los niños y niñas se hacen acompañar en sus ilustraciones, ya sea por sus pares o por ciertos adultos, sin embargo, también hubo quienes decidieron dibujarse solos.

Yareli, se dibujó únicamente a sí misma en ambos escenarios. Sin embargo, hubo quienes se dibujaron solos en uno de los dos dibujos. Tal es el caso de Reina. Se habló ya de su ilustración en la escuela, en donde se dibuja entre maestros, en cambio, su dibujo de sí misma en la casa hogar solo se encuentra ella. El dibujo de Carlos es similar, en la casa hogar se dibuja entre sus compañeros, en un juego de futbol, sin embargo, en la escuela se ilustra solo.

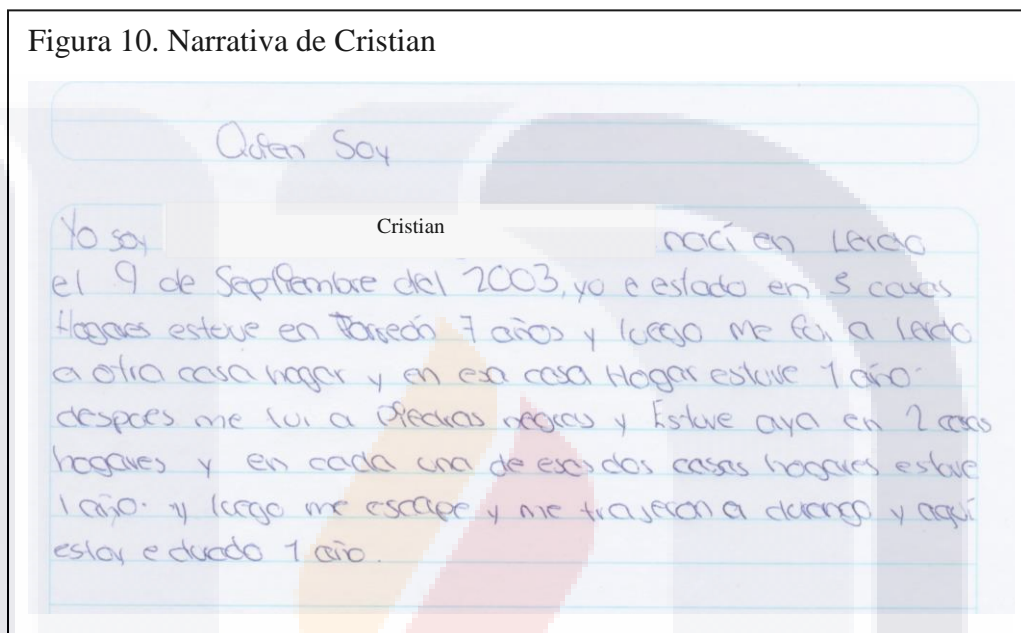


En las jornadas de observación participante, la maestra Diana habló sobre el caso de Carlos, un niño indígena que al momento de incorporarse a la casa hogar y a la escuela hablaba muy poco español y tampoco sabía leer ni escribir. La docente comentó que le fue difícil interactuar con sus compañeros a causa del idioma y de que sufrió cierta discriminación por su origen étnico.

Casos como el de Carlos permiten recordar que aún dentro de instituciones como la casa hogar, no todas las infancias son vividas de la misma manera ni todos los niños viven el proceso de acogida en las mismas condiciones; en este caso el origen étnico de Luis se tradujo

en una dificultad para interactuar y formar redes de apoyo con pares tanto en la escuela como en la casa hogar.

En concordancia con lo anterior, en las narrativas escritas también se encontraron casos en los que los autores únicamente hablaron de sí mismos.



Cristian en su narrativa, al responder a la pregunta ¿quién soy? decidió hablar de su experiencia al transitar por varias instituciones de acogida y al hablar sobre esta trayectoria, no menciona a nadie más con él. De cierta manera, tanto en los dibujos como en estos escritos se puede percibir soledad, la noción de encontrarse solos en el camino, tal como se describe Cristian al ir de una casa hogar a otra.

Casas & Monsterrat (2009) hablan sobre la autoconfianza que los niños deben desarrollar ante diversas situaciones acontecidas en su entorno, tanto familiar como institucional, por ejemplo, la evidente inestabilidad que ha permeado en el caso de Carlos y cómo esta autoconfianza puede conllevar “el no confiar, no esperar o incluso no aceptar ayuda ajena” (Casas & Monsterrat, 2009, p.546). Sin embargo, en este análisis no se percibe la autoconfianza como un rasgo negativo en la manera en que los niños se ven a sí mismos, rasgo que ha debido desarrollarse a partir de experiencias que han tenido a lo largo de su vida

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y a las características de sus interacciones con los diversos adultos que han formado parte de ella, posiblemente tanto en el ámbito familiar como en los diversos ámbitos institucionales, como es el caso de Cristian. Asimismo, el concepto está asociado, de acuerdo con Cameron (2009), con la capacidad de superar circunstancias adversas.

Sin embargo, cuando esta característica es percibida por los adultos como un rasgo de una ‘persona difícil’ como identifican Casas & Monsterrat (2009) y no como una consecuencia de las situaciones difíciles que han tenido que atravesar, de acuerdo con tales autores, se les tiende a mostrar menos apoyo, lo que puede contribuir a reforzar la sensación de autosuficiencia como una necesidad ante la falta de apoyo. Al respecto, al entrevistar a adultos jóvenes que habían estado en el sistema de protección a la infancia, Cameron (2007) encontró que éstos dijeron haber confiado más en sus propios recursos que en fuentes externas de apoyo al transitar por el sistema educativo.

En este caso, la maestra Diana comentó que, en un inicio, tuvieron lugar diversos conflictos porque los niños y niñas querían que en el aula se hiciese únicamente lo que ellos querían hacer, “estos niños de cuarto siempre quieren que uno haga lo que ellos dicen”, el maestro Luis mencionó algo similar, “ellos quieren llevar el control de lo que aprenden, de cómo vivir, bueno, difícil”. De manera que el profesorado identificó la característica de autosuficiencia mencionada por Cameron (2007), y que, además, fue catalogada como una característica negativa en el alumnado, puesto que ocasionaba conflictos en el aula al no empatar con la concepción que el colectivo docente tiene sobre una enseñanza en donde el docente dice qué se hace y el alumnado obedece. Empero, como se habló en el capítulo sobre las narrativas docentes, el profesorado encontró en la negociación un punto medio entre la imposición de reglas y actividades y el hacer lo que los niños y niñas querían. Sin embargo, si bien la negociación de reglas puede dar a la niñez una mayor sensación de agencia en su proceso educativo y contribuir a aminorar los conflictos en el aula, si los docentes interpretan la autoconfianza como un comportamiento difícil y las interacciones de los adultos con los niños y niñas continúan mediadas por la etiqueta de “personas difíciles” es posible que continúen percibiendo una falta de apoyo.

¿Quién soy?

Al buscar la respuesta que dio origen a esta investigación, sobre la manera en que los niños y niñas se ven a sí mismos, se buscó centrar la atención en el aspecto relacional del *self*. Las narrativas de los maestros y maestras permitieron conocer las opiniones que éstos tienen sobre la niñez en instituciones de cuidado alternativo y el lugar del estigma “niños de casa hogar” dentro de estas opiniones. A su vez, observar la manera en que los niños y niñas escriben y dibujan a las personas que más conviven con ellos permitió un acercamiento a sus grupos de referencia. Ahora bien, ¿qué tanto de lo observado se puede encontrar en la manera en que la niñez se ve y se representa?

Hay tanta variedad de figuras humanas como el total de dibujos que se elaboraron. Cada niño o niña lo hizo de manera distinta a los demás, las historias y experiencias vividas también son tantas como el total de niños y niñas viviendo actualmente en la casa hogar. Sin embargo, en las formas de representar emergieron detalles comunes.

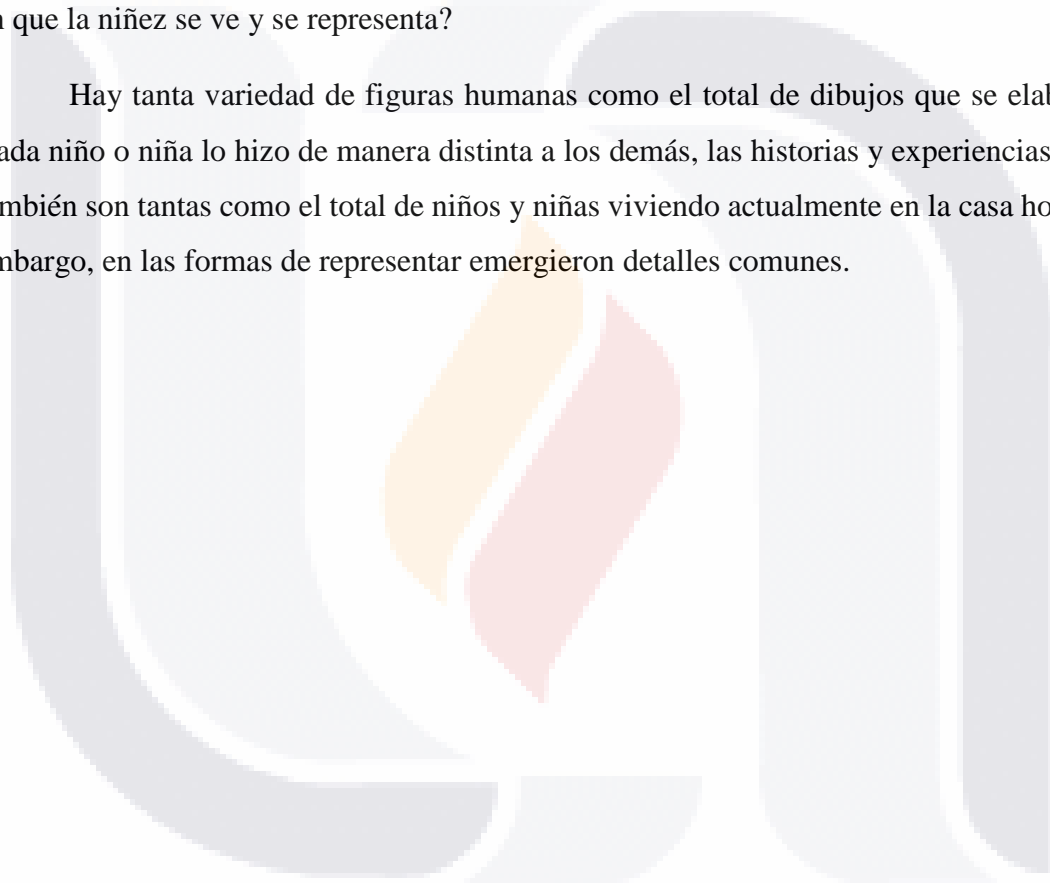


Figura 11. Dibujo de Maribel en la escuela.



El dibujo de Maribel, de 11 años, se destacan del resto, en su dibujo de la escuela se puede observar que lo que tiene protagonismo en el dibujo es ella misma. El color, el tamaño de la figura y la posición dentro de la hoja contribuyen a dar ese efecto. Asimismo, el uso de detalles como las nubes, el sol y las plantas comunica alegría. En general, Maribel parece tener una imagen positiva de sí misma y de su situación dentro de la escuela; asimismo, su narrativa escrita es la más larga, en ella habla de otras personas y también de sus gustos y de lo que le gustaría ser de grande. Al igual que Lalo, evalúa su estancia en el centro de acogimiento positivamente gracias a que ahí puede convivir con amigos, amigas y con sus hermanos. La escuela también es evaluada positivamente puesto que habla de que le gusta cumplir con el rol de maestra de ceremonias en los honores a la bandera, ser escogida para

este rol implica un reconocimiento por parte del maestro o maestra pues es común que se escojan a los ‘buenos alumnos’ y ella parece estar al tanto de este reconocimiento.

Figura 12. Dibujo de Yareli en la escuela.

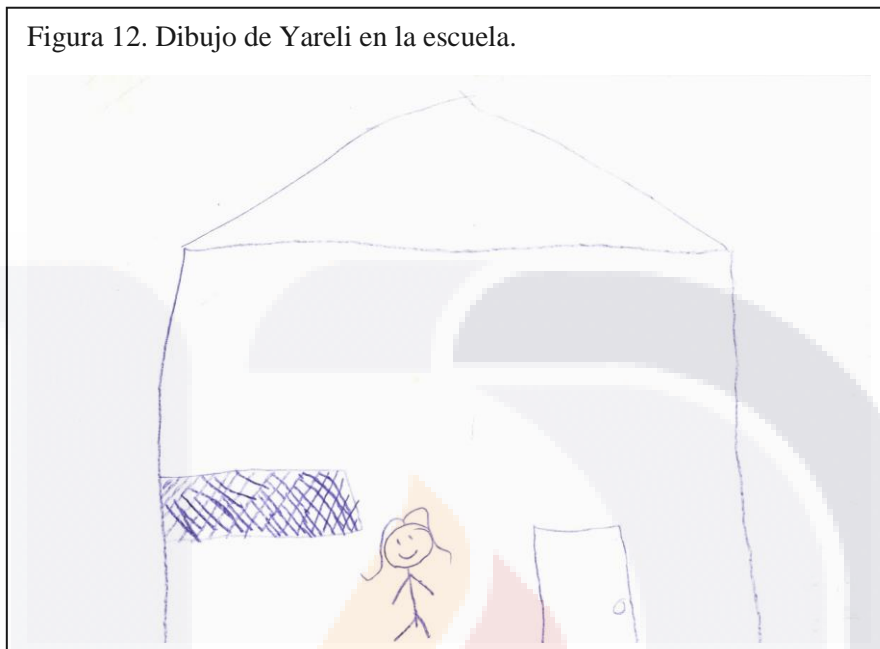
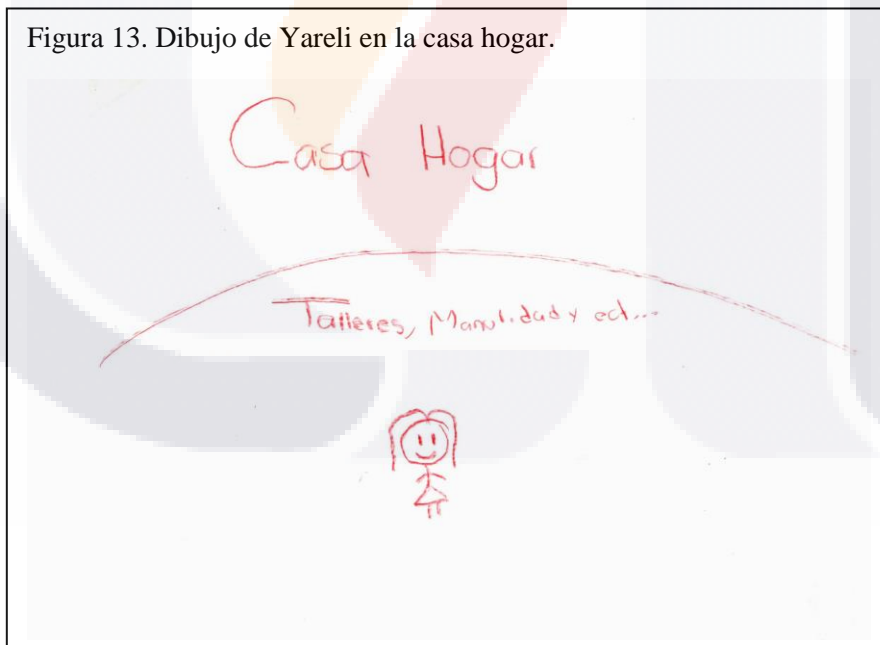


Figura 13. Dibujo de Yareli en la casa hogar.



Yareli, de 12 años, se dibujó a sí misma en el centro también, aunque su figura es de menor tamaño. En ninguno de las dos ilustraciones dibujó algo alusivo al lugar que quiso representar, en el dibujo de la escuela (ver figura 13) parece haber un salón, aunque podría

también parecer el dibujo de una casa como tradicionalmente se le ilustra. En el dibujo de la casa hogar no utilizó figuras geométricas para representar el edificio, sino una curva hecha para marcar un límite, dónde termina la casa hogar y donde empieza el mundo exterior. En ambos dibujos ella se coloca dentro de lo dibujado y se ilustra sonriendo. Ambas ilustraciones son muy semejantes, a pesar de haber dibujado los edificios de manera distinta y haber usado un color diferente para cada uno, en ambos se dividió el espacio de la hoja en un dentro y un fuera con límites muy claros. Lo que más llama la atención de ambos dibujos es precisamente que ella se encuentra dentro, otorgando a las figuras tanto de la escuela como de la casa hogar un sentido de protección y seguridad.

Figura 14. Dibujo de Carlos en la casa hogar.

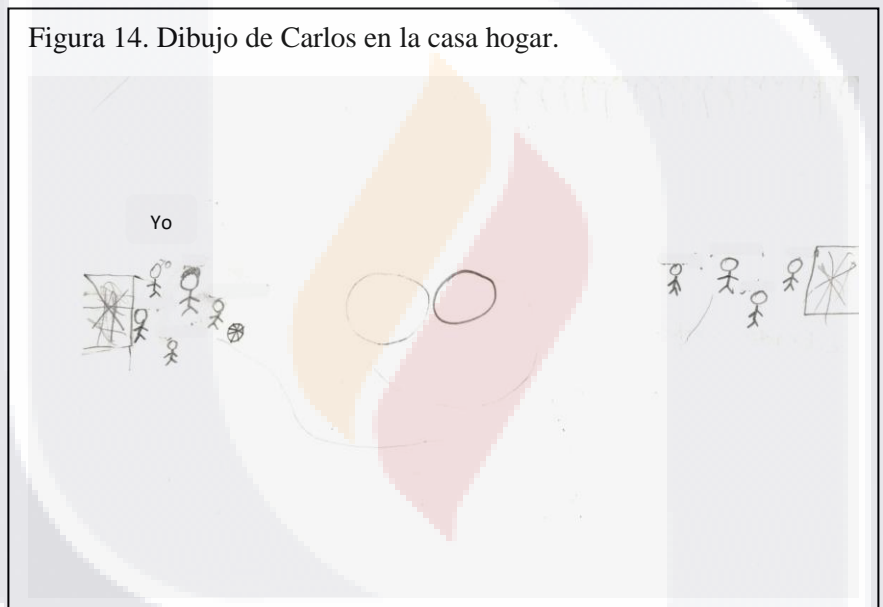


Figura 15. Dibujo de Alexis en la escuela



Figura 16. Dibujo de Alexis en la casa hogar.

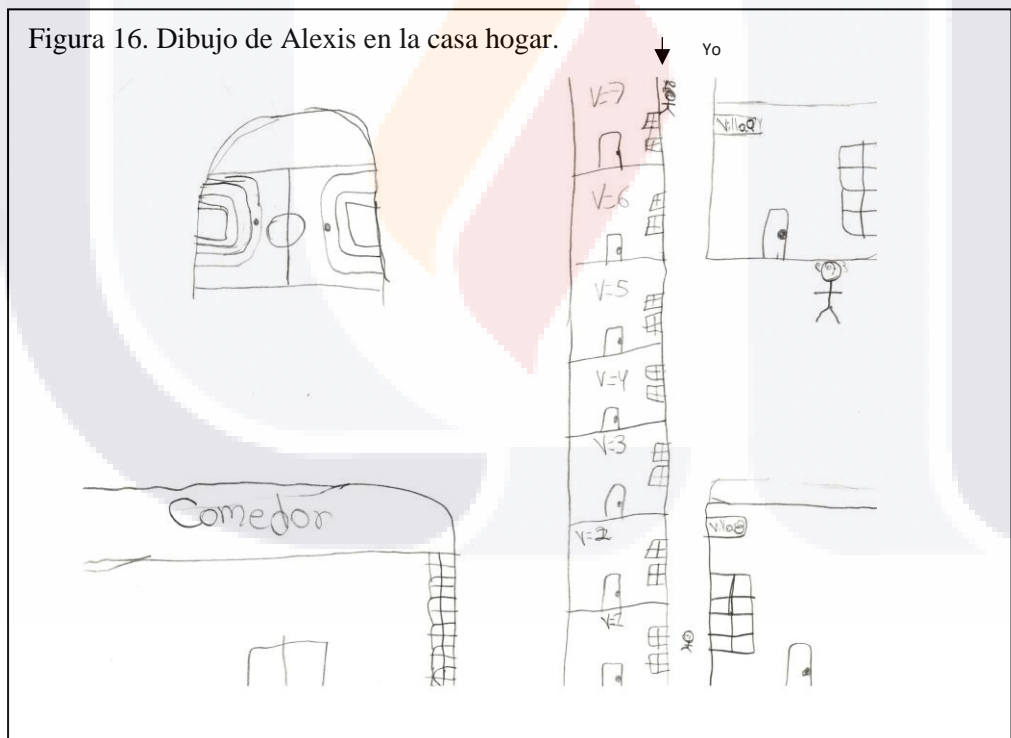
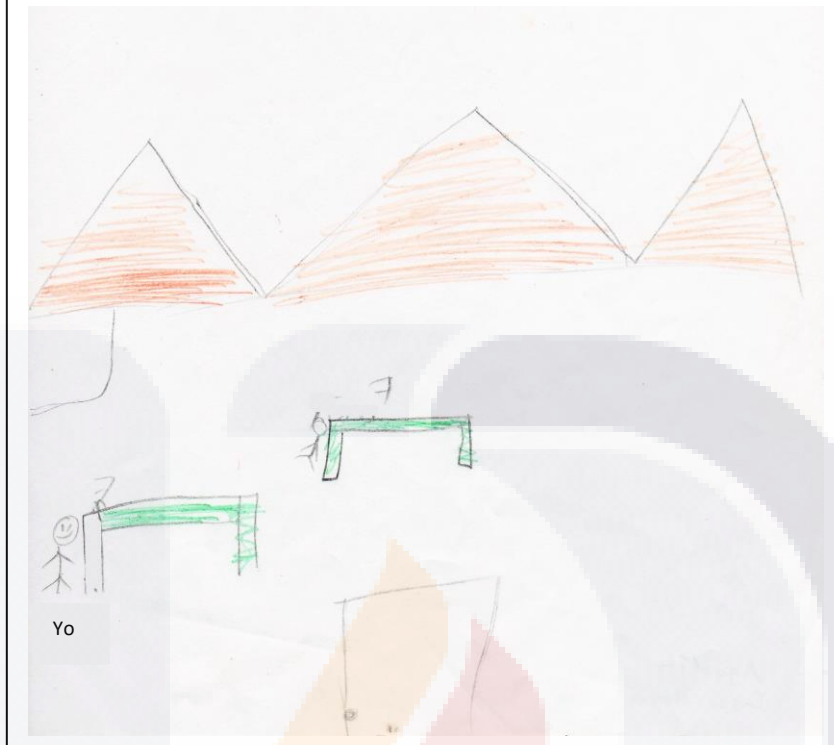


Figura 17. Dibujo de Aaron en la casa hogar.



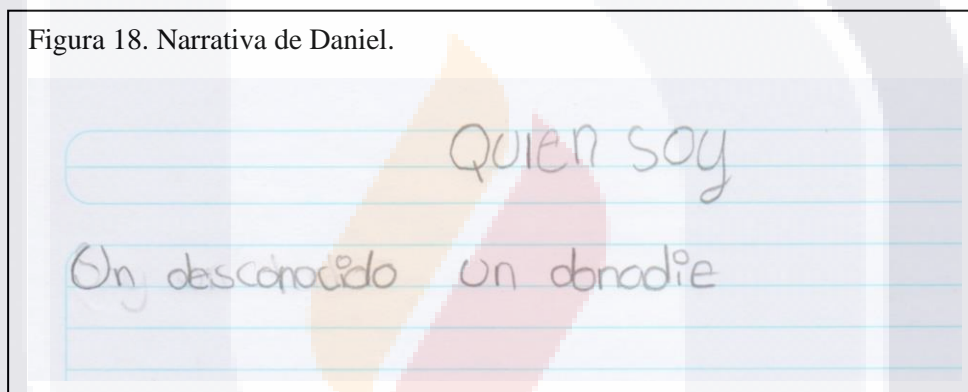
Carlos, Alexis y Aaron, de 10 años, se dibujan de tamaño similar. Las figuras son más pequeñas que los dibujos mencionados anteriormente y significativamente más pequeñas que el resto de los elementos que contienen los dibujos. Asimismo, se dibujan en los extremos de la hoja y con pocos detalles, ambos utilizan únicamente líneas para trazar la figura humana y Carlos, en su dibujo de la casa hogar, se dibujó sin cara, como también lo hizo Aaron.

El tamaño y la posición de las figuras dan la impresión de que los niños querían utilizar el menor espacio posible para dibujarse, escogiendo enfocarse más en los edificios de ambas instituciones. De acuerdo con la interpretación de indicadores emocionales presentes en el dibujo de la figura humana en niños, elaborada por Münsterberg (2006) se puede asumir que una figura pequeña puede relacionarse con timidez o retraimiento, asimismo, la autora indica que “las figuras pequeñas indican sentimientos de inadecuación y preocupación por las relaciones con el ambiente” (p.92). A su vez, de acuerdo con Münsterberg (2006) los ojos son lo primero que dibuja un niño después de haber dibujado la cabeza; para la autora la omisión de los ojos es un indicador emocional importante,

relacionado con sentimientos de aislamiento. La omisión de la boca se relaciona con emociones similares, según Münsterberg, de inseguridad y retraimiento.

De utilizar la interpretación proporcionada por Münsterberg (2006) para el estudio del dibujo de la figura humana, los resultados de esta investigación concuerdan con autores que, de manera reiterada, mencionan la dificultad que tienen los niños en situación de acogimiento residencial al momento de interactuar con sus pares y con los adultos que le rodean (Casas & Montserrat, 2009; Muela, Balluerka & Torres, 2013; Martín, Muñoz, Rodríguez & Pérez, 2008) y que lo anterior puede contribuir a que tengan una imagen de sí mismos como apartada o aislada del resto.

Figura 18. Narrativa de Daniel.

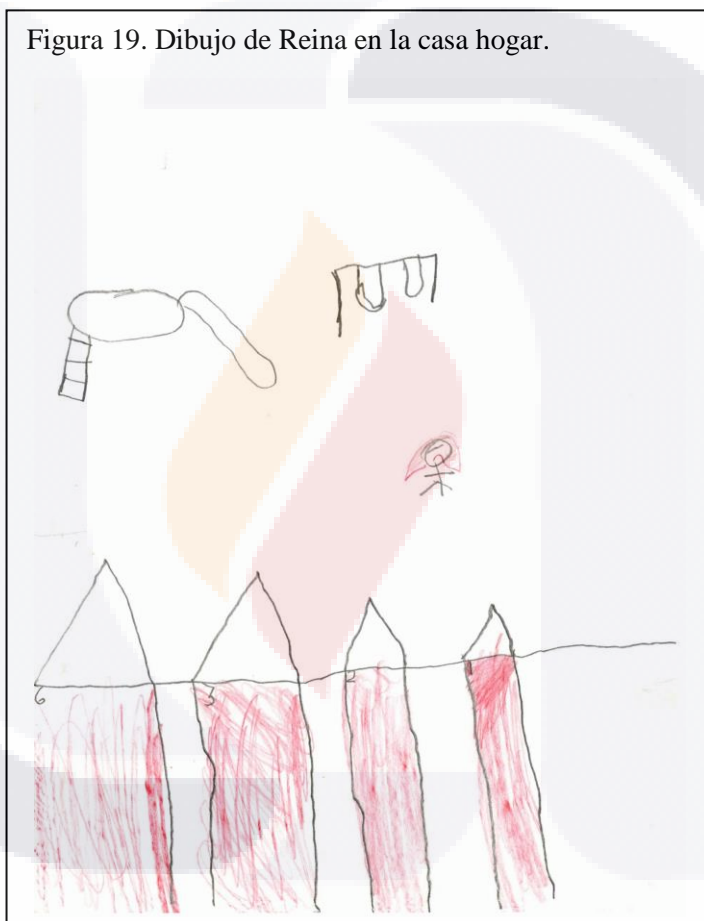


La narrativa de Daniel, un niño de 12 años, parece verbalizar los sentimientos de inadecuación que, de acuerdo con Münsterberg (2006), se encuentran en los dibujos de sus compañeros. Daniel comparte una sensación de invisibilidad, pero más allá de ella, también deja ver una autovaloración negativa al utilizar el término donadie para referirse a sí mismo; similar a la autovaloración percibida en los niños que se dibujaron de un tamaño muy pequeño. De acuerdo con el interaccionismo simbólico, la autovaloración en la infancia surge principalmente en la familia; ahora bien, por diversas razones, el ambiente familiar puede no generar una autovaloración positiva. Es de cuestionarse en qué ambiente Daniel ha escuchado las palabras que escogió para describirse, y si fueron dirigidas hacia él. De ser ésta la manera en que él se percibe a sí mismo influirá también en su interacción con sus pares y con los

adultos; varios maestros coincidieron que era uno de los niños que presentaba comportamiento más agresivo.

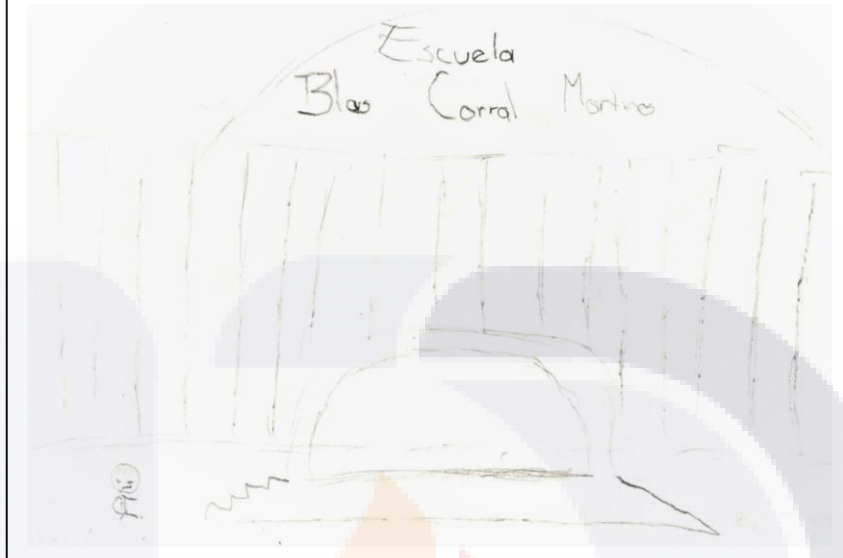
Los dibujos de Reina, Mario y Lalo, se asemejan a los anteriores en cuanto al tamaño de la figura humana; sin embargo, en ellos además llama la atención la expresión que se dibujaron en el rostro.

Figura 19. Dibujo de Reina en la casa hogar.



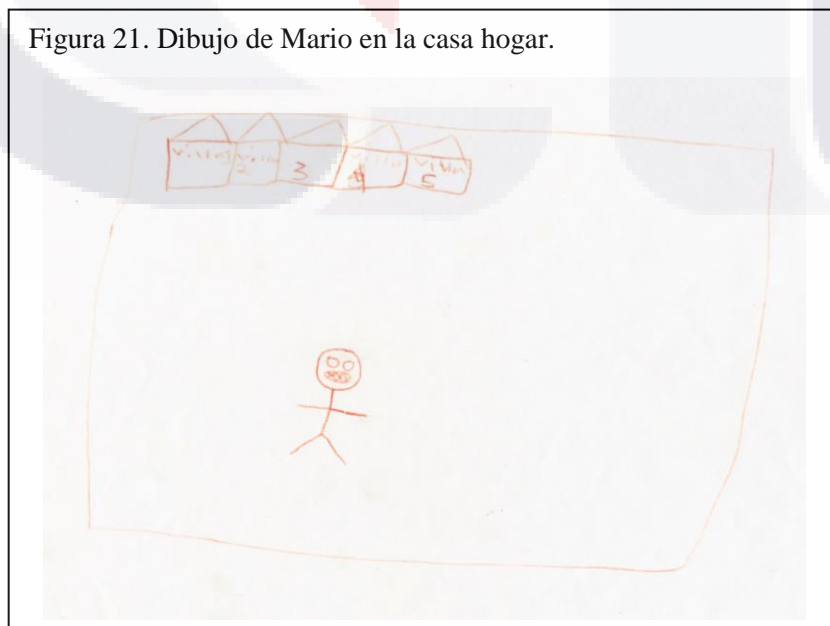
Reina, de 8 años, en la ilustración de la casa hogar se dibuja una expresión de tristeza.

Figura 20. Dibujo de Lalo en la escuela.



Lalo, de 10 años, ilustra, en el dibujo de la escuela, la fachada de la institución ocupando la mayor parte de la hoja, él se encuentra en una de las esquinas inferiores de tamaño muy pequeño en relación con la fachada de la escuela. Se dibujó una mochila y caminando, representando la acción de llegar a la escuela al inicio de cada jornada escolar. En su rostro se dibujó una expresión de enojo muy evidente.

Figura 21. Dibujo de Mario en la casa hogar.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Mario, de 9 años, dibujó algunas de las villas para representar a la casa hogar, se dibujó dentro del espacio de la institución, pero como Lalo, se dibuja una expresión de enojo y agresividad.

El enojo y la tristeza son emociones que los docentes mencionaron haber visto con frecuencia en el alumnado de la casa hogar, pueden mostrarse como respuesta a su experiencia previa a su llegada a la misma o a experiencias dentro de ella o dentro del espacio escolar. Sin embargo, acentúan el aspecto emocional en la conformación del *self* cuando los niños y niñas deciden representarse a sí mismos con alguna de ellas. En el caso del enojo, Kincheloe (2007) menciona que, en ocasiones, los niños que se encuentran en alguna situación de vulnerabilidad, el único recurso que encuentran para enfrentar su situación es mostrando enojo o resentimiento, lo que contribuye a reforzar la falta de confianza que los adultos puedan tener hacia ellos; en este caso, el enojo o la frustración pueden verse como respuestas a la etiqueta de ‘niños difíciles’ impuesta por los otros, como respuesta a sentirse rechazados y esta reacción puede reafirmar la imagen que los demás tienen de ellos. Tal proceso puede ocurrir también en la interacción con los pares si se toma en cuenta, que la etiqueta “niños de casa hogar” como un atributo negativo, también estaba presente en las interacciones entre los niños que viven en la institución de acogimiento y los que no.

Ahora bien, es necesario mencionar que quienes se dibujaron a sí mismos sin rostro o con expresión de enojo son todos niños, si bien en los dibujos de las niñas se encuentran indicadores emocionales también, ya mencionados. Esto abre la interrogante por las diferencias en las maneras en que niños y niñas viven la experiencia de acogimiento con base en las interacciones que establecen con adultos y con pares. Suad & McKinney (2013) sostienen que la disciplina en las escuelas tiene un componente de género, es decir, que se acostumbra a castigar más y más duramente a niños que a niñas y que es más probable que sean definidos como ‘difíciles’ e irrespetuosos por parte de los maestros. En concordancia con lo anterior, el maestro Luis mencionó que, desde su perspectiva sí existe una diferencia de actitud entre niños y niñas, siendo las niñas quienes muestran más motivación para cumplir con las actividades; asimismo, al hablar sobre el aspecto emocional de su labor, mencionó que le provocaba mucha tristeza conocer la situación del alumnado, resaltando la situación de las niñas, “porque son niños solos, las niñas sobre todo pues solitas ahí expuestas a un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sinfín de cosas”, que son ellas quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad mayor que los niños.

Estas opiniones, de estar presentes en los profesionales que conviven con los niños y niñas, pueden incidir también en las interacciones y el apoyo que muestran hacia ellos, ya que, de acuerdo con Martín (2011) las niñas en acogimiento residencial “manifiestan recibir más afecto que los chicos en el contexto residencial” (p.113). Si las niñas son vistas como menos ‘difíciles’ y más vulnerables, puede proporcionárseles más apoyo y a la vez reforzar la imagen de dependencia y vulnerabilidad del género femenino; en cambio si los niños son vistos como menos motivados para realizar las actividades académicas, más ‘difíciles’ y con menos necesidad de apoyo, puede reforzar la imagen de ‘niños difíciles’ y de autosuficiencia. Es posible que lo encontrado por Martín (2011) acerca de que las niñas encuentran una mejor adaptación al contexto residencial, “se ajustan mejor a los nuevos contextos y tienen una mayor facilidad para establecer nuevos vínculos afectivos” (p.115), tenga relación con que los adultos tienen una imagen distinta de una niña en situación de acogimiento residencial que de un niño en la misma.

Puesto que, del total de dibujos, cuatro son de niñas y seis de niños, se considera que un estudio más grande compuesto por la misma cantidad de niños que de niñas puede contribuir a profundizar en este aspecto, pues en la comprensión de las experiencias de la niñez en instituciones de cuidado alternativo, no pueden dejarse de lado variables que hacen esas experiencias a su vez muy diversas.

Capítulo 6. Discusión de resultados y conclusiones

De acuerdo con el interaccionismo simbólico, el punto de vista que los maestros tienen de los niños surge tanto de las percepciones y creencias sobre la situación de los niños como de su interacción diaria con éstos. Es decir, en la práctica, los docentes buscan maneras de comprender las situaciones que, de cierta manera, rompen con la dinámica escolar conocida para ellos. Como se identificó en el análisis de la trayectoria y punto de inflexión, el objetivo era comprender y modificar tales situaciones con el fin de recobrar el control de la situación. Lo anterior da cuenta de la complejidad del proceso educativo y de los múltiples procesos y elementos que intervienen en ella; en este caso, las narrativas docentes permiten además profundizar en las emociones experimentadas por éstos al intentar comprender y modificar la situación que se les presentó.

Ahora bien, el modelo familiar que impera en el imaginario de los docentes entrevistados contrasta con la realidad de las familias que actualmente asisten a las escuelas mexicanas. De acuerdo con Ullmann, Maldonado & Nieves (2014), los cambios en la estructura familiar han ocurrido de forma acelerada en los últimos años, dichos autores los definen como una tendencia compartida entre todos los países de América Latina. Si bien la intensidad de tales cambios no ha sido igual en todos ellos, así como tampoco lo han sido los patrones específicos en los que la estructura familiar se ha transformado, en todos éstos “ha aumentado la frecuencia de los hogares unipersonales, caído el porcentaje de hogares nucleares biparentales y crecido el de hogares monoparentales con jefatura femenina” (p.7).

La estructura de familia nuclear biparental (hogar en donde viven ambos padres y los hijos), que ha sido considerada como la tradicional, ha dejado de representar a la mayoría de los hogares en América Latina (Ullmann, Maldonado & Nieves, 2014); al 2010 representaba el 40,3% como media ponderada en los países de dicha región, en comparación con el 50.5% que había en 1990. En México estadísticamente esta estructura ha pasado de un 51.89% en el 2000 a 45.19% en 2010; de igual manera se observan tales cambios en Durango, pasando de 50.02% en el año 2000 a 45.9% en el 2010.

Por ello, no es posible hablar de la familia sino de familias, tanto en México como en el estado de Durango pues, aunque la familia tradicional continúa formando parte del ‘deber ser’, no es ya el patrón mayoritario, lo que puede dar cuenta de cambios en lo que se concibe como una ‘buena familia’. En este orden de ideas, las creencias docentes están constituidas tanto por el imaginario social imperante como por las historias de vida individuales y la valoración de dichas historias. Al respecto, el docente Luis reflexiona “Yo la verdad como persona te das cuenta de que, de que yo he sido privilegiado, en relación con los niños de CH en haber contado con el apoyo de papá y mamá.” Esta expresión permite observar que la interacción con los niños contribuyó a reforzar la noción que este docente tenía sobre la importancia de una estructura familiar determinada, sin embargo, no existe un consenso entre los docentes respecto de este punto. Otro de los docentes menciona “usted debe atender a los niños sin distinción de nada, a fin de cuentas, esos niños eran iguales, uno como maestro los miraba iguales” (maestro Hugo).

Estas dos opiniones permiten observar que, si bien existe una etiqueta que los docentes han fijado en los niños que se encuentran en acogimiento residencial, el profesorado refuerza, pero también cuestiona constantemente las características de esa etiqueta al describir la trayectoria de trabajo con los niños. Lo anterior, más allá de verse como una contradicción, puede dar cuenta de que las visiones de los docentes, influidas por las percepciones tanto sociales como individuales sobre el papel de la familia inciden en la interacción con los niños pero que también dicha interacción influye en la transformación de tales percepciones; más aún, que las acciones llevada a cabo por ellos pueden interpretarse como desafíos ante esas mismas percepciones. En este sentido, Salazar & López (2013) indican que es preciso trascender la mirada deficitaria de la infancia y el modelo tradicional de ésta al pensar en otras posibilidades de realización de la niñez.

Sin embargo, es preciso destacar que el caso analizado fue una trayectoria que duró dos años y el enfoque de curso de vida permitió que emergieran en el análisis las dificultades en el proceso y la manera en que éstas fueron sobrellevadas, sin olvidar el efecto que el tiempo tuvo en este proceso; lo anterior refuerza la necesidad de que los niños tengan estabilidad en un centro educativo y que en aras de lograrlo, se descarte la que parece ser la respuesta que más obtienen los niños en acogimiento residencial, ser movidos de un centro

educativo a otro hasta concluir la enseñanza obligatoria. En este sentido, se coincide con Harker, et. al (2003) cuando menciona que “los maestros y las escuelas parecen jugar un papel central en la vida de los niños. Para algunos, da la impresión de que la escuela es una fuente de estabilidad y consuelo en una vida turbulenta” (p.94).

En cuanto al objetivo principal de la investigación, se encontró que hay una pluralidad de *selves* y que, sin embargo, resaltan algunos rasgos comunes relacionados con las interacciones que tienen los niños y niñas con quienes les rodean. El valor expresivo en los dibujos permitió observar emociones como el enojo y la tristeza, así como aislamiento e inseguridad. Empero, las narrativas también permitieron visualizar relaciones estrechas formadas entre los niños y niñas que viven en la casa hogar y que pueden constituirse como grupos de apoyo y acompañamiento. Las narrativas de los docentes también dan cuenta de las redes de apoyo formadas entre ellos.

Ahora bien, se considera necesario profundizar en la perspectiva que tiene la niñez sobre el apoyo proporcionado por los adultos, puesto que en esta investigación se encontró, en concordancia con investigaciones previas, que los niños y niñas no sienten poder contar con el apoyo de los profesionales que trabajan con ellos. De acuerdo con Martín & Dávila (2008), si bien las relaciones formadas con los pares son importantes en la adaptación de los menores, el apoyo y la protección obtenidos por parte de los adultos que están en sus vidas cobran una mayor importancia. Martín & Dávila (2008) argumentan que, puesto que las habilidades para establecer vínculos afectivos con los estudiantes no forman parte del perfil profesional, son las características personales de cada docente de las que dependen dichos vínculos.

En esta investigación se encontró que los vínculos que los docentes establecen también están influidos por las prenociones que éstos tienen de los alumnos y que, en el caso de la niñez en instituciones de cuidado alternativo, el estigma sobre la institucionalización. Sin embargo, también se encontró que los docentes formaron una red de apoyo entre ellos para buscar estrategias conjuntas para relacionarse con los niños y niñas; si bien, como indican Martín & Dávila (2008) no forma parte del perfil profesional, las condiciones llevaron a los docentes a buscar soluciones.

Se considera que la relación entre el profesorado y la niñez en situación de acogimiento es una línea de investigación en la que se debe seguir explorando, pues, como indica Harker et. al, (2003), existe poca evidencia acerca de los factores que permitirían que los docentes puedan brindar apoyo efectivo para las necesidades de los niños bajo tutela del Estado, dentro de las escuelas.

En relación con la experiencia de los niños y niñas, contemplar variables como género y origen étnico, en el análisis de los datos permitió un acercamiento a las diferencias que influyen en la interpretación que hacen de su experiencia; en este sentido, se considera importante indagar más en tales diferencias y considerar además otras variables.

Finalmente, el aspecto emocional del *self* y de las interacciones emergió continuamente a lo largo del análisis de los datos. En la interacción entre el colectivo docente y el alumnado, los docentes hablaron de miedo y de tristeza, lo que influyó en la manera en que se acercaban a los niños y niñas; como también el conflicto que supuso para ellos manejar las emociones que veían en el alumnado, tales como ira, tristeza y frustración, y finalmente la confianza que intentaron generar en ellos. La observación permitió identificar que en estas interacciones existían también muestras de afecto tanto de parte de los docentes como de los niños y niñas. Las emociones que emergen en el trabajo con la niñez en instituciones de cuidado alternativo merecen atención puesto que, como se mencionó, pautan las interacciones; además, constituye una muestra de que los profesionales de la educación proveen apoyo emocional además de académico.

Coda

En agosto de 2016 entré a la maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Escogí hacer mi investigación sobre una escuela primaria pública, que, desde el 2015 atendía a un grupo de niños y niñas que viven en una institución de acogida a cargo el gobierno estatal.

Mi objetivo era centrar la atención en las interacciones de las niñas y niños, tanto entre ellos como con el colectivo docente. Haciendo uso de la observación participante y entrevistas abiertas con docentes, y narrativas escritas e ilustradas por parte del alumnado, busqué conocer, desde la perspectiva de los actores implicados en el caso, lo que sucedía en la vida cotidiana de la escuela.

Acorde con el enfoque de conocimientos situados –sostenido por la perspectiva narrativa (Pujol & Montenegro, 2013; García & Montenegro, 2014), de acuerdo con la cual el conocimiento es producido en un contexto social específico y hace referencia a él, en el que están incluidas una multiplicidad de voces, todas enunciadas desde una posición de sujeto determinada–, intenté plasmar la voz y experiencia tanto de la niñez como del colectivo docente participantes en el caso de estudio. Sin embargo, era necesario considerar también que dichas voces fueron escuchadas e interpretadas por un sujeto con un posicionamiento específico, en este caso, yo. Según Hemelsoet (2014), el investigador no es solo un investigador, él o ella es una persona con distintos roles, dentro de los cuales “ser un investigador” es solamente uno. Las mutuas interacciones entre estos constituyen el posicionamiento del investigador.

La interpretación y narración del caso estuvo dada desde mi posición como investigadora social, con los conocimientos teórico metodológicos adquiridos en el programa de maestría y una idea preconcebida de cómo debía ser la investigación: objetiva, distante e impersonal; también como maestra, ya que esa fue mi formación a nivel licenciatura e inclusive ejercí como maestra por un año, antes de ingresar al posgrado; lo que me dio experiencia sobre distintas maneras de relacionarme con los estudiantes, pero también ideas claras sobre el ejercicio de poder y de la disciplina en el aula. Asimismo, mi relación madre hija con una de las maestras que trabaja en la institución escolar, ha sido de influencia a lo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

largo de toda la investigación, desde mi conocimiento previo del caso hasta el ingreso a la institución y la confianza que se me dio por parte de los maestros, e incluso en mi interacción con los niños. Más aún, esta relación me permitió comenzar a conocer la perspectiva de los docentes desde antes de ingresar a la escuela.

Sin embargo, la definición de estos tres roles —hija, maestra, investigadora—, no siempre estuvo clara para mí durante el trabajo campo. En un inicio creí que podía ser tres personas distintas y, por tanto, dejar fuera la Estefanía maestra y definitivamente la Estefanía hija, pues me parecía la menos profesional de las tres. Así, entré a una escuela primaria, como he entrado tantas veces, pero esta vez con el traje de investigadora, el que incluía diario de campo y consejos que había tomado de otros artículos metodológicos sobre cómo hacer investigación con niños (por ejemplo, Fine & Sandstrom, 1988; Ballestín, 2009; Griffin, Lahman & Opitz, 2016).

Para mi sorpresa, no fue tan sencillo como creí, la realidad fue mucho más caótica y en ella se mezclaron estos tres roles en distintas proporciones. Sin embargo, y también para mi sorpresa, mis identidades de maestra e hija, en vez de restarme legitimidad, como en un inicio creí, fueron un aspecto central en mi interpretación del caso. Es por ello que, en el presente capítulo parto de la premisa mencionada por Ellis, Adams & Bochner (2010) que alienta a incorporar la experiencia del investigador en el análisis de los otros, “atender los encuentros entre narrador y los miembros de los grupos que son estudiados” (p.5), describo y reflexiono sobre cómo interactuaron estos tres roles con las personas implicadas en el caso y cómo me movieron a actuar de determinadas maneras ante situaciones imprevistas; validando la reflexión surgida de dichos encuentros como material a través del cual quien hace investigación puede conocerse a sí mismo y a su contexto histórico y social.

En un intento por reflexionar y dar sentido a mi experiencia dentro del caso de estudio, describo cómo fue mi relación tanto con el colectivo docente como con los niños y niñas, y cómo se fue transformando con el tiempo; lo anterior implica “explorar momentos de vulnerabilidad, en los cuales nos exponemos al proceso íntimo de establecer y negociar relaciones en el campo” (Hemseloet, 2014, p.221). Observo las interacciones con ambos desde la perspectiva de la ética relacional propuesta por Ellis (2007), que nos anima a

reconocer nuestros vínculos interpersonales con los otros y a lidiar con la realidad y práctica de las relaciones con los participantes de la investigación, que se van transformando con el tiempo.

El ingreso

Escuché por primera vez sobre el caso de estudio a inicios del ciclo escolar 2015-2016, cuando los niños recién habían llegado a esa escuela. Mi mamá, quien ha sido maestra de esa institución desde hace varios años, solía llegar a casa y hablarme sobre los niños que viven en casa hogar. En ocasiones, me contaría sobre lo cansado que era para ella convivir con ellos; en otras, me contaría historias de algunos de ellos de las que ella poco a poco se iba enterando, su voz llena de impotencia y enojo pues no podía creer que hubiera niños que tuvieran que pasar por las cosas que escuchaba.

Una noche llegó a casa luego de una jornada de trabajo y mientras preparábamos algo para la cena me preguntó:

– ¿Has visto que en frente de la escuela está una panadería?

– Sí, creo que sí – respondí

– Pues hacen el pan todas las tardes y mientras estamos trabajando nos llega todo el olor a pan recién horneado. Hasta los chiquillos me dicen -maestra, huele muy rico a pan-. Entonces lo que hago ahora, es que a esa hora los sacó del salón, los formo y me los llevo caminando a la panadería. Les digo a cada quien que agarre un pan y vieras con qué ganas se los comen.

Esta conversación fue una de las que más llamó mi atención cuando empecé a escuchar sobre el caso, sé que no es parte del trabajo de los docentes hacer cosas como la que me contó mi mamá, sino que fue iniciativa de ellos. Este ejemplo me demostró hasta qué punto ellos se estaban involucrando.

Cuando estaba escribiendo este capítulo, llamé por teléfono a mi mamá para contarle sobre él y pedirle su consentimiento para escribir sobre la conversación de la panadería. La conversación sucedió así:

–Mamá, ¿te acuerdas que me platicaste que los llevabas a comprar pan?

– Sí – me respondió entre risas, – me los llevaba, nada más yo, la señora de la panadería ya nos conocía porque a veces me daba el pan más barato y a veces no me lo cobraba, ya sabía que los niños eran de la casa hogar.

– ¿Entonces iban con frecuencia?

– Sí, y cuando podía, mandaba comprar un refresco a la tienda y regresábamos al salón y se comían su pan con un vaso de refresco. Todavía se acuerdan, cuando llega el olor a pan me dicen - maestra, ¿se acuerda cuando nos llevaba por pan? -

Viendo en retrospectiva, mi primer intento de “entrar” a la escuela, fue mucho antes de haber escogido este caso para mi tesis de maestría. En una de esas ocasiones en que mi mamá me hablaba de ellos, me contó que les hacían falta útiles escolares y que en la casa hogar no podían proporcionarles más. Me quedé varios días pensando en lo que mi mamá me había contado, recuerdo querer seguir el ejemplo que mi mamá me había puesto en el caso de los panes, y querer ayudarles de alguna manera. Entonces decidí comprarles estuches para lápices. Como era imposible comprar para todos, compré para los niños y niñas que estaban en el salón en el que ella daba clases, que eran aproximadamente diez estudiantes. Luego, pedí a mi mamá que se los entregara; a partir de entonces preguntaba con más frecuencia por ellos, de cierta forma me sentía más involucrada. Ahora veo que el caso me llamó la atención desde el momento en que supe de él, la vulnerabilidad y carencia con que yo los imaginé desde un inicio fue algo de lo que me costó mucho trabajo desprenderme al momento de llevar a cabo el trabajo de campo; pero fue, a su vez, esta misma vulnerabilidad que les atribuí, lo que me llevó a escoger el caso.

“Entrar” a la escuela, en el sentido tradicional del término fue sencillo; mi mamá sirvió de portera, término utilizado por Hammersley & Atkinson (1994), al hablar con sus colegas y con el director de la escuela previo a mi primera visita. Posteriormente me comunicó que, tanto el director como el resto del colectivo docente estaban de acuerdo en que yo acudiera regularmente a la escuela a hablar con ellos, con las y los niños, y a hacer observación. Sin embargo, ingresar a la dinámica escolar me llevó a confrontarme con los distintos *selves* que llevé a la escuela conmigo: la hija, la maestra, la alumna, la investigadora.

Asimismo, dichos *selves* interactuaron de manera distinta en función de los actores a los que quería acercarme, mi relación con los docentes fue distinta a mi relación con los niños, y ambas me representaron retos distintos.

Sin embargo, en un inicio, no quise que la maestra y la hija entraran a la escuela, estaba decidida a ser y actuar únicamente como investigadora, creyendo que la maestra y la hija influirían en mi percepción del caso, lo que me parecía poco deseable dados los estándares de objetividad de los que se me había hablado en el posgrado y, lo que me parecía peor aún, influirían en la relación que estableciera con los maestros y con la niñez. No pretendí ocultar ante los maestros que era maestra e hija de una de sus colegas, aún de haberlo querido hubiera sido imposible pues ya me conocían desde hacía varios años. Mi carta como hija de la maestra Diana, una maestra muy respetada en la zona escolar, fue la que me ganó el acceso al campo; sin embargo, en los primeros días después de iniciar el trabajo de campo quise interactuar lo menos posible con mi mamá, evitando sus muestras de afecto que ella en ningún momento quiso detener o minimizar; como esperando que a los maestros se les haya olvidado mi condición de hija. En un inicio ella me llevó a los salones a presentarme con los demás maestros, aunque a la mayoría ya los conocía, y me presentaba como “mi flaca”, (apodo con el cual se ha referido a mí siempre), no por mi nombre. Les hablaba de mí demostrando cierto orgullo en su voz y mientras tanto yo me decía a mí misma que eso afectaría la investigación, pues afectaba mi plan de parecer distante y ajena al caso.

Al principio también, decidí no decirles a los niños y niñas que era maestra, tampoco hija, simplemente una estudiante que quería trabajar y convivir con ellos porque estaba haciendo un estudio. Pronto mi deseo de distancia y seriedad se desdibujó en el caos que implica trabajar y convivir con niños en el ambiente escolar y me sucedió lo que Ellis (2007) indica que, en investigación etnográfica, el rol en la comunidad, una vez entrando al campo, toma vida propia.

En el momento de presentarme en la escuela, y con las decisiones tomadas sobre el manejo de información relacionada con mi identidad, no tenía en mente las implicaciones éticas de mi manera de presentarme en la escuela, sino que había concentrado toda mi atención en cómo esto afectaría la información que yo pudiera obtener de los participantes.

En este sentido, Ellis (2007) menciona que, si bien es posible entablar una relación de amistad con los participantes de una investigación, esta relación queda en segundo término, estando primero nuestros intereses de investigación. El problema ético, para la autora, no es si se desarrolla o no una relación de amistad, sino el de la posibilidad de actuar como una amiga y no asumir las responsabilidades de una relación de amistad. Viéndolo a la luz de una ética relacional, considero que lo más ético que podía hacer era ser lo más honesta posible, también con los niños, sobre mi identidad, afortunadamente mi intento de ocultar ciertas partes de ella, duró solo unos pocos días.

Los maestros

Mi relación con los maestros se fue transformando a través del tiempo en que visité la escuela; en las tres visitas a la escuela primaria los maestros y maestras se mostraron accesibles a concederme entrevistas y a hablar conmigo. Asimismo, y para mí sorpresa, también me permitieron ser parte de conversaciones más informales en contextos fuera del aula. Por ejemplo, en los espacios de recreo, en donde los maestros y maestras se reúnen y aprovechan el tiempo para comer y conversar. Estos espacios me permitieron darme cuenta de que el trabajo con los niños que viven en casa hogar era un tema recurrente en las conversaciones, en forma de anécdotas que se compartían o de información sobre la situación familiar de algún niño o niña.

En el tiempo que estuve visitando la escuela, los maestros llevaron a cabo dos eventos: el festejo del día del niño (30 de abril) y la kermesse del 20 de noviembre; en ambos festejos se planearon e hicieron actividades fuera de las aulas, en las que participó toda la comunidad escolar. En ambas fechas el equipo docente me invitó a participar ayudando a servir o a vender comida. Considero que permitirme participar en estas actividades influyó en que el alumnado se habituara más a verme en la escuela, asimismo me fue posible observar las interacciones entre maestros y alumnos en contextos fuera del aula y afianzar la relación que había establecido con el profesorado. Además, me hizo sentirme un poco más parte de la escuela.

Convivir con el profesorado, tanto en el aula como en los espacios más informales que menciono, fue fácil para mí, puesto que me resulta familiar encontrarme entre maestros;

la mayor parte de mi familia por parte de mi madre son maestros, toda mi vida viví en ese ambiente y yo misma, al estar en una escuela, me identifico como maestra más que como investigadora. Me sentí identificada con sus conversaciones. Además, mi profesión me permitió sentirme cómoda con el ambiente escolar y sus rutinas. Cuando me invitaban a desayunar con ellos, normalmente accedía a pesar de saber que tal vez era más conveniente observar a los niños y niñas en estos contextos, puesto que las conversaciones que allí tenían lugar me eran más familiares y los desayunos con el resto del profesorado son algo común en las escuelas. Ellis (2007) menciona que muchos de nosotros confundimos nuestros roles al estar en el campo, nos convertimos en amigos de quienes investigamos porque no podemos evitarlo y porque hace que nuestro trabajo sea más sencillo mientras estamos ahí. Convivir con el profesorado y tomar parte de sus conversaciones me fue más sencillo al identificarme como maestra y no como una investigadora ajena a la profesión.

Sin embargo, al inicio del trabajo de campo, desde mi posicionamiento como docente, tuve miedo de lo que observaría en la escuela en relación con las actividades y estrategias implementadas por el profesorado, y de qué tanto de lo que viera podía contar. Creí que, al escribir sobre lo observado, podía estar faltando a la confianza que los docentes habían depositado en mí al permitirme entrar en la escuela. Es un asunto de lealtades, ¿a quién le debía más lealtad, a quienes pudieran leer mi investigación dentro de la comunidad científica o a los maestros? Creo que en ese entonces sentía que mi lealtad debía estar para con los maestros y para con mi mamá, pero también con la profesión docente en general. No quería observar algo que, como docente, considerase negativo, puesto que no quería tener que decirlo en la investigación y ‘traicionar’ a mi profesión. En este sentido, Ellis (2009) menciona que es más sencillo adoptar la postura de una ética relacional antes de ir al campo, que estar ahí y descifrar a quién le debemos esa lealtad relacional.

Ahora bien, en ese momento, el pensar que podía estar traicionando al gremio tenía también que ver con que yo creía que en la escuela podía haber ‘cosas buenas’ y ‘cosas malas’ y que mi papel como investigadora debía ser evidenciarlas y nombrarlas como tal.

Durante la investigación esta sensación de posible falta de lealtad se fue minimizando al escuchar a los docentes, tanto en las entrevistas como en los contextos más informales, y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

darme cuenta hasta qué punto la situación de los niños y niñas formaba parte de estas conversaciones. Tanto la situación del alumnado en general como de casos específicos de algún niño o niña, de los cuales todos los docentes estaban enterados, eran mencionados a la hora del desayuno; pude observar el interés del profesorado por dar sentido a la situación profesional en la que se encontraba. La ética relacional propuesta por Ellis (2007) anima a reconocer el respeto mutuo y la dignidad de los participantes de la investigación, evitando descripciones simplistas, para apostar por interpretaciones que subrayen la complejidad de los seres humanos. De esta forma, pude observar las estrategias implementadas por los docentes, así como sus opiniones con respecto de la niñez en situación de acogimiento, como muestras de tal complejidad.

Además, al hacer las entrevistas pude darme cuenta de que hablar conmigo no tenía que ver únicamente con contribuir a mi tesis de maestría o hacer un favor a la hija de una de sus colegas; sino que representaba además una oportunidad para hablar de la situación que estaban viviendo en la escuela, oportunidad de que alguien externo a la institución escuchara lo que estaban viviendo profesionalmente y cómo lo estaban solucionando. El maestro Mario lo relata de la siguiente manera,

Pero sí quedó grabada ahí una experiencia fabulosa, yo les comentaba a los compañeros maestros por qué no hacer una bitácora de experiencias, por qué no publicar un libro, porque a fin de cuentas es una experiencia fabulosa [...] esta experiencia pedagógica que tuvimos nosotros pues es formidable. Tal vez nos falte tiempo, porque desafortunadamente pues bueno usted sabe que un alto porcentaje de los maestros tenemos que trabajar doble turno y trabajar doble turno es doble trabajo y doble esfuerzo y el maestro necesita tiempo para poderse sentar, para poderse sentar un ratito a escribir sus diarios, escribir sus anécdotas y son situaciones que nos faltan.

Al recapitular sobre su experiencia, el maestro Hugo menciona,

Es una experiencia muy buena y posiblemente sea la mejor de todas las que he tenido durante 25 años casi de servicio. Cuando pasa el tiempo y parece que uno como que ya conoció todo ¿no?, lo relacionado pues con lo referente a los niños, se da cuenta de que cada vez puede uno descubrir más cosas y con esos niños descubrimos

muchisísimas cosas buenas y excelentes. Fue algo muy significativo para todos nosotros que hemos pensado ya hasta hacer, bueno, que cada quien escriba un artículo, según su percepción de los niños.

El colectivo docente reconoció esta experiencia como relevante profesionalmente y eso influyó en la apertura que mostraron para hablar conmigo sobre el caso; en el proceso de trabajar y relacionarse con las niñas y niños, se dieron cuenta de que lo que habían aprendido en esta experiencia podía ser una contribución a la investigación educativa. En este sentido, percibieron mi rol de investigadora como algo útil para sus propios intereses de dar a conocer el caso. Para mí, escuchar estos comentarios fue lograr lo que Ellis (2007) menciona como consentimiento en el proceso, como una manera de corroborar, a lo largo de la investigación, que los participantes aún desean participar en la misma. Además, vi en este interés de parte de los profesores una oportunidad para mí de retribuir a la relación que había formado con ellos. De cierta manera, escuchar estas opiniones fue como obtener su permiso para hablar de lo que sucedía, un permiso que para mí fue más significativo que el consentimiento que dieron de manera explícita al inicio de la investigación.

Con este ejemplo se puede ver la manera en que los distintos roles que conforman mi identidad se traslapan e incluyen unos a otros: yo, como una maestra que está llevando a cabo una investigación, puedo identificarme con las presiones y cargas de trabajo de las que ambos maestros me hablaron; sin embargo, Hemelsoet (2014) argumenta que, similar a la influencia mutua que cada uno de los roles tiene sobre los otros, ser investigador también agrega algo a éstos; en este caso, ser investigadora y estar temporalmente liberada de esa carga de trabajo al estar estudiando un posgrado, me colocó en una posición que me permitió ser voz para ellos.

La niñez

Mi relación con los niños y niñas, al igual que con el profesorado, fue cambiando a lo largo de las tres jornadas de trabajo de campo. De acuerdo con Ballestín (2009) el reto de la investigación con niños consiste en “socavar la estructura relacional de poder y autoridad en base a la edad que permanece oculta desde una perspectiva adultocéntrica, para establecer una dinámica lo más cercana posible a la amistad entre iguales” (Ballestín, p.235).

Antes de llegar a la primera jornada de trabajo de campo, había leído algunos artículos que hablan sobre investigación con niños y la relación que se busca establecer con ellos al momento de estar en el campo. Estos coincidían en que se debía intentar desdibujar la relación de autoridad para generar una mayor confianza de los niños hacia el investigador. Antes de visitar la escuela, tenía claro que quería lograr una relación más horizontal con ellos y confieso que también creí que sería fácil hacerlo. Ya en el momento de estar en su presencia, uno de mis intentos fue decir a los niños que no tenían que llamarme maestra puesto que yo no lo era; sin embargo, el conflicto comenzó al preguntarme a mí misma, ¿si no soy maestra, entonces qué soy? Tengo poca experiencia trabajando como docente, he pasado más tiempo de mi vida siendo estudiante, sin embargo, en la escuela me resulta más fácil moverme como maestra y mientras tenía claro que no quería actuar así, no sabía cómo sí debía actuar, es decir, cómo debe actuar quién hace investigación.

Para ilustrar el conflicto que viví como resultado de esta falta de claridad en mis roles, describo una actividad que llevé a cabo con los niños como parte de la recolección de datos.

Escritura de narrativas, cuarto grado

Entré al salón acompañada de la maestra de grupo, mi mamá, quien pidió a los niños que guardarán silencio. Me presentó por mi nombre y les comentó que estaría realizando una actividad con ellos, luego salió del salón. Desde antes, me había preguntado si quería que ella permaneciera dentro del salón mientras la actividad se llevaba a cabo; decidí que no. Una vez que ella salió, los niños permanecieron en silencio y sentados en sus lugares durante los primeros minutos en los que describí la actividad, que en este caso consistía en que en una hoja de máquina dieran respuesta, de manera libre, a la pregunta ¿quién soy?

Pasados esos minutos, comenzaron a inquietarse, algunos se levantaron de su lugar, empezaron a gritarse entre ellos y a lanzarse cosas unos a otros. Si bien yo decidí no presentarme como maestra, al momento de presenciar esta escena creí que debía poner orden, pero no sabía cómo hacerlo. Como maestra, hubiera llamado la atención y gritado para pedir que guardaran silencio y que volvieran a su lugar, pero también sabía que hacerlo quizás hubiera hecho más difícil que se generara esa relación de confianza y mayor horizontalidad que yo quería crear al inicio. También pude darme cuenta que, aunque decidí no presentarme

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como maestra, mi expectativa sí era que los niños me trataran como tal y que, en el salón de clases, cuando estaba yo con ellos, estuvieran en silencio, sentados y atentos a mis indicaciones.

Finalmente decidí no gritar ni pedir que regresaran a sus lugares ni que escribieran algo si no sentían ganas de hacerlo. En vez de eso, aún con la ansiedad que me generaba la indisciplina, me acerqué individualmente con algunos de ellos para platicar sobre cómo se sentían haciendo la actividad. Un rato después de iniciada la actividad algunos más comenzaron a integrarse y se sentaron a escribir o a dibujar en distintos lugares, no solamente en las sillas, algunos en el piso, otros se juntaron en grupos pequeños; también hubo quienes no quisieron hacer la actividad.

Reflexionando luego sobre la experiencia que relato, pude darme cuenta que no nada más tenía la expectativa de que me trataran como maestra, sino de que me trataran como a una de sus maestras, en este caso como a mi mamá; es decir, que atendieran mis indicaciones, que todos llevaran a cabo la actividad y que se acercaran a hablar conmigo. No me detuve a pensar que las relaciones profesor-alumno, que tenían lugar en esa escuela al momento de mi llegada, llevaban más de un año gestándose, con esfuerzos y estrategias diversas aplicadas por parte del profesorado, como me dejaron ver las narrativas docentes. Creo que el hecho de que los estudiantes no se comportaran de esa manera en mí presencia me llevó a poner más atención y dar más peso a la descripción de dichas estrategias en las narrativas docentes; puesto que, al momento de llevar a cabo la actividad descrita se hizo evidente para mí la importancia que tienen las relaciones entre alumnos y maestros desde el punto de vista de la relación de poder y el control de lo que sucede en el aula. En las narrativas docentes, era un conflicto que emergía con frecuencia, ¿cómo lograr que los niños siguieran indicaciones y reglas? El profesorado me describió la manera en que, en vez de imponer como quisieron hacer al inicio, poco a poco fueron negociando tales indicaciones y reglas. Por haber tenido una idea previa, como maestra, de cómo debe ser la disciplina en el aula; por la experiencia de haber interactuado con ellos y que las cosas no sucedieran como yo esperaba, consideré que la manera en que los docentes habían manejado esta relación de manera que fueran ellos quienes seguían teniendo el control de la situación, pero a la vez fomentando la confianza de los niños y niñas, era un aspecto central del caso.

Sin embargo, mi estar en la escuela con los niños siguió ocasionándome conflicto. Fue hasta que, de alguna manera los niños supieron que yo era hija de la maestra Diana, información que yo había decidido no comentar con ellos, que me comenzaron a tratar diferente. En este caso, ya no era una maestra o una extraña que iba a verlos a la escuela, ya era una hija, y como tal, podían identificarse más conmigo. Cuando los niños y niñas se enteraron de mi relación con la maestra, al inicio se acercaban conmigo para corroborar la información, ahora me hablaban de tú y no de usted y se mostraban curiosos ante la idea de que pudiera ser tan cercana a su maestra. En este aspecto, al inicio de la investigación decidí no dar a conocer a los niños que era hija de una de sus maestras, no sabía si eso facilitaría o dificultaría mi relación con ellos.

Sin embargo, el conflicto siempre estuvo latente en mí, hubo ocasiones, por ejemplo, al estar en el salón de 6° grado, en que la sensación de no saber qué hacer o cómo actuar, me abrumaba; sobre todo, al presenciar algunas muestras de comportamiento que los docentes habían plasmado en sus narrativas. Nuevamente, mi ansiedad por tener el control de la situación entraba en conflicto con todo lo que había leído sobre hacer investigación con niños; así como mi rol como maestra y mi rol como investigadora, siendo este último tan nuevo para mí. Respecto de momentos de conflicto, Hemelsoet (2014) afirma que el investigador no es solo un intérprete de estos roles, con un *modus operandi* específico, sino que tiene que posicionarse y situarse a sí mismo, una y otra vez, y situarse involucra un equilibrio en el cual se ganan tanto oportunidades como limitantes.

Considero que la relación que pude formar con los niños no fue como lo esperaba o como en los artículos que había leído al inicio de mi trabajo de campo; además de mi confusión por cómo debía y cómo quería actuar al estar con ellos, sobre todo en un salón de clases, hubo quienes decidieron no acercarse a mí ni responder a mis preguntas aún en contextos fuera del aula y de manera individual.

De acuerdo con Molloy (2015), hacer investigación cualitativa con grupos de población en estado de vulnerabilidad conlleva enfrentarse a rechazos y negativas a comunicarse, para la autora, cuando se logra ‘entrar’ al grupo, será la casualidad lo que te lleve ahí, no la tenacidad. En mí caso, muchas veces llegué a sentir que me equivocaba en mi

manera de interactuar con las y los niños, y que, en vez de acercarlos, les estaba alejando de mí; que ellos se enteraran de que era hija de una de sus maestras, y que por ello sintieran un poco más de confianza conmigo, un ejemplo de esta casualidad. Molloy (2015) también menciona que, para quienes decidimos hacer este tipo de investigación, las cuestiones de ética y de ingreso al campo son más complicadas de lo que los manuales de investigación sugieren; “más aún, una vez que uno ha pasado por situaciones complicadas y finalmente ganado acceso a los espacios de tales poblaciones, uno nunca puede recordar exactamente ni tampoco olvidar por completo las eventualidades a las que se enfrentó” (p.476).

Reflexiones finales

De acuerdo con Ellis (2007), las relaciones que se forman en el campo complican cómo se negocian lealtades y confianzas. En este sentido, la ética relacional requiere que el investigador o investigadora, centre la misma atención en el análisis de sí mismo que la que pone en el análisis de los otros. Además, la autora comenta que tener el tiempo para negociar estos aspectos con los y las participantes puede ayudar; en mi caso, la relación con las personas en la escuela se fue transformando con el tiempo. Las reflexiones surgidas de estas transformaciones y de los dilemas éticos que enfrenté dan cuenta de los conflictos del *self* que, según Ellis (2009), es necesarios repensar y compartir. En este sentido, luego de repensar sobre la presentación en la escuela de distintos roles que forman parte de mi identidad he podido darme cuenta de lo que cada uno de estos proporcionó a mi investigación.

Como maestra, pude sentirme cómoda en la escuela y participar en las actividades que se desarrollaron ahí de una manera que se sentía natural para mí. Además, me permitió enfocar mi atención en aspectos de la relación de los docentes con los niños que quizás sin esa formación hubiera pasado por alto. Por ejemplo, en su manera de abordar y negociar la disciplina en el aula, aspecto que yo viví como problemático al interactuar con los niños. Pude empatizar e identificarme con las narrativas docentes cuando mencionaron aspectos de la labor docente que tal vez para quienes no han desempeñado este trabajo son desconocidas, por ejemplo, el cansancio y la frustración.

Como hija de una de las maestras, además de la facilidad que me proporcionó para ingresar al campo, permitió a los docentes tener más confianza en mí e integrarme en la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

escuela. Más allá de mi relación con los docentes, ser y reconocirme como hija me permitió empatizar e identificarme con los niños y niñas que viven en casa hogar, aunque mi infancia no haya trascendido en un hogar de acogida; al analizar las emociones que emergieron de las narrativas infantiles, pude reconocer e identificarme con el aislamiento, el miedo y la desconfianza. Al reconocer esas emociones en mi propia historia pude observar a los niños y sus narrativas desde una posición más horizontal, lo que había querido lograr desde el inicio de la investigación.

Asimismo, me permitió observar a mi mamá desde un ángulo diferente, como madre, pero también como profesionista. Pude observarla relacionarse con los profesores, y también con los niños y niñas. De acuerdo con las narrativas docentes, la relación que éstos formaron con el alumnado fue transformándose con el tiempo; por medio de la observación participante pude ser testigo de cómo eran estas relaciones en el momento en que hice el trabajo de campo; sin embargo, conocer a mi mamá y haberla visto como profesora antes me permitió darme cuenta que la manera en que ella interactuaba con los niños y niñas de la casa hogar era distinta a lo que yo había visto antes, me fue posible observar muestras de afecto y apoyo que no la había visto tener con otros estudiantes. Un ejemplo de lo anterior es el caso de la panadería, que relato al inicio. De acuerdo con Harker, et. al, (2003) los maestros son de los adultos que más apoyo proveen en la trayectoria educativa de niñez en situación de acogimiento residencial, se ha encontrado que este apoyo es tanto académico como emocional.

Como investigadora y al ser este mi primer contacto con la investigación social, puedo sentirme agradecida de estar en una posición desde la cual contribuir a que se conozca sobre el caso y a las personas que lo viven y cómo lo viven.

Referencias bibliográficas

- Aldeas Infantiles SOS México (2009). *Análisis de la Situación de los Derechos de los niños y niñas privados del cuidado parental o en riesgo de perderlo* (Informe). México
- Ballestín, B. (2009). La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *AIBR. Revista De Antropología Iberoamericana*, 4(2), 229-244. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312915004>
- Blanco, M. (2011). El enfoque de curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Bravo, A. & Del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 42-52. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1655.pdf>
- Bonoti, F. & Misalidi, P. (2015). Social emotions in children's human figure drawings: drawing shame, pride and jealousy. *Infant and Child Development*, 24, 661-672. doi: 10.1002/icd.1918
- Brechet, C. (2015). Representation of romantic love in children's drawings: age and gender differences. *Social Development*, 24(3), 640-658. doi: 10.1111/sode.12113
- Cameron, C. (2007). Education and self-reliance among care leavers. *Adoption & Fostering*, 31(1), 39-49. doi: 10.1177/030857590703100108
- Carter, M., & Fuller, C. (2016). Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism. *Current Sociology*, 64(6), 931-961. doi:10.1177/0011392116638396
- Casas, F., & Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3668.pdf>

- Courtney, M., Flynn, R. & Beaupré, J. (2013). Overview of out of home care in the USA and Canada. *Psychosocial Intervention*, 22, 163-173. doi: 10.5093/in2013a20
- Clandinin, J. (2006). Narrative Inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27(44), 44-54. doi: 10.1177/1321103X060270010301
- Cuero, K. (2009). Authoring Multiple formas de ser: Three Bilingual Latino/a Fifth Graders Navigating School. *Journal of Latinos & Education*, 8(2), 141-160. doi:10.1080/15348430902750742
- Darling-McQuistan, K. (2017). Beyond representation: Exploring Drawing as a part of Children's Meaning-Making. *The International Journal of Art & Design Education* 36(3), 281-291. doi: 10.1111/jade.12158
- Del Valle, J. & Bravo, A. (2013). Current trends, figures, and challenges in out of home child care: an international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22, 251-257. doi: 10.5093/in2013a28
- Díaz, P. (2016). *Niños de todos, niños de nadie. Los retos a los que se enfrenta la adopción de menores en el país*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://repositorio-digital.cide.edu/handle/11651/585>
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3-29. doi: 10.1177/107780040629494
- Ellis, C. (2009). Telling tales on neighbors: ethics in two voices. *International Review of Qualitative Research*, 2(1), 3-27. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/irqr.2009.2.1.3>
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1).
- Escoriza, J. & Boj, C. (1993). *Expresión y representación en la actividad gráfica infantil*. Barcelona: PPC
- Fernández-Daza, M., & Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas*

Psychologica, 12(3), 1-31. Recuperado de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/2582>

Fernández-Molina, M., Del Valle, J., Fuentes, M., Bernedo, I. & Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23(1), 1-6. Recuperado de:
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3841>

Ferrandis, A. (2009). El Sistema de protección a la infancia en riesgo social. En C. Velaz (Coord.), *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (pp.83-151). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Fine, G., & Sandstrom, K. (1988). *Knowing children. Participant observation with minors*. California: Sage Publications.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2da. ed.). México: Siglo XXI.

Freeman, J., Epston, D. & Lobovits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños: una aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. España: Paidós Ibérica

García, N., Montenegro, M. (2014). Repensar las producciones narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Athenea Digital* (14)4, 63-88. Recuperado de
<http://atheneadigital.net/article/view/v14-n4-garcia-montenegro>

Ginwright, S. A. (2000). Identity for Sale: The Limits of Racial Reform in Urban Schools. *Urban Review*, 32(1), 87-104. Recuperado de
<http://web.a.ebscohost.com.dibpxy.uaa.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=5b09fe5a-ed51-4abf-b668-0398576fe16c%40sessionmgr4006&vid=12&hid=4207>

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (6ta. ed.). México: Siglo xxi editores.

Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. New York, NY: Continuum.

Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (2ª. Ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldstein, R. (2007). 6. Who you think I am is not necessarily who I think I am: The multiple positionalities of urban student identities. *Counterpoints*, 306, 97-107. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42979459>
- Goodyer, A. (2013). Understanding looked-after childhoods. *Child and Family Social Work*, 18, 394-402. doi: :10.1111/j.1365-2206.2012.00858.x
- Grenhardt, A., Keller, H. & Rübeling, H. (2016). Children's family drawings as expressions of attachment representations across cultures: Possibilities and limitations. *Child Development*, 87(4), 1069-1078. doi: 10.1111/cdev.12516
- Griffin, K., Lahman, M. & Opitz, M. (2016). Shoulder-to-shoulder research with children: Methodological and ethical considerations. *Journal of Early Childhood Education*, 14(1), 18-27. doi: 10.1177/1476718X14523747
- Hammersley, M., Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Harker, R., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D. & Sinclair, R. (2003). Who takes care of education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child and family social work*, 8, 89-100. doi: 10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x
- Hellinckx, W. & Colton, M. (1993). *La atención a la infancia en la Unión Europea. Guía por países sobre acogimiento familiar y atención residencial*. España: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Hemseloet, E. (2014) Positioning the educational researcher through reflections on an autoethnographical account: on the edge of scientific research, political action and personal engagement, *Ethics and Education*, 9(2), 220-233. doi: 10.1080/17449642.2014.925033
- Hrbackova, K. & Vavrova, S. (2015). Self-regulation in Children and Minors in Institutional Care. *International Education Studies*, 8(5), 139-149. doi: 10.5539/ies.v8n5p139
- INEGI. (2016). *Encuesta Nacional de los Hogares. Principales Resultados, 2016*.

- Kincheloe, J. (2007). City kids-not the kind of students you'd want to teach. En J. Kincheloe & K. Hayes (Eds.), *Teaching city kids: Understanding and appreciating them* (pp. 3-40). New York, NY: Peter Lang.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En J. Kincheloe & P. McLaren (Eds.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-67). Barcelona: Editorial Graó.
- Krajewska-Kułak, E., Kułak, W., Stelcer, B., Jasiński, M., Kowalczyk, K., Łukaszuk, C., & ... Van Damme-Ostapowicz, K. (2016). The perception of violence in children's drawings. *Progress In Health Sciences*, 6(1), 78-85.
- Kushner, S. (2016). Un 'Estándar de Oro' Metodológico: El Estudio de Caso. *Investigación Cualitativa*, 1(2), 54-64. Recuperado de <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/48/15>
- Lee, R. M., Seol, K. O., Miller, M. J., & Sung, M. (2010). The Behavioral Development of Korean Children in Institutional Care and International Adoptive Families. *Developmental Psychology*, 46(2), 468-478. doi: 10.1037/a0017358
- Link, B. & Phelan, J. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385. doi: 10.1146/annurev.soc.27.1.363
- Longobardi, C., Pasta, T., Gastaldi, F. & Prino, L. (2017). Measuring the student-teacher relationship using children's drawings in an Italian elementary school. *Journal of Psychological and Educational Research*, 25(1), 115-129. Recuperado de: http://socioumane.ro/blog/fasciculapsihologie/files/2017/05/Longobardi-et-al_fulltext.pdf
- Magalhaes, E. & Calheiros, M. (2015). Psychometric properties of the Portuguese version of place attachment scale for youth in residential care. *Psicothema*, 27(1), 65-73. doi: 10.7334/psicothema2014.40
- Martínez Martínez, A., Ruiz-Rico, G., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., & Zagalaz, C. (2017). Actividad física y conductas agresivas en adolescentes en régimen de

acogimiento residencial. *Suma Psicológica*, 24(2), 135-141. doi: 10.1016/j.sumpsi.2017.02.002

Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 107-120. Recuperado de <https://www.ijpsy.com/volumen11/num1/285/apoyo-social-percibido-en-nios-y-adolescentes-ES.pdf>

Martin, E. & Dávila, L. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20(2), 229-235. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3453>

Martín, E., del Carmen, M., Rodríguez, T., & Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382. doi:10.1016/j.sumpsi.2017.02.002

Martín, E., Muñoz, M. & Pérez, N. (2011). Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 351-366. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/913>

Maxwell, T. (2015). What can year-5 children's drawings tell us about their primary school experiences. *Pastoral Care in Education*, 33(2), 83-95. doi: 10.1080/02643944.2015.1034758

McDonald, C. (2009). Children and Poverty, Why their experience of their lives matter for policy. *Australian Journal of Social Issues*, 44(1). Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1839-4655.2009.tb00128.x/abstract>

Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. España: Ediciones Paidós Ibérica.

Moinian, F. (2006). I can tell it as it is! Exploring how children write and talk about themselves in school. *Ethnography and Education*, 1(2), 231-246. doi: 10.1080/17457820600715448

- Molloy, C. (2015). Getting by or getting in? Grappling with access and affect in qualitative research projects involving vulnerable human subjects. *Qualitative Inquiry*, 21(5), 467-476. doi: 10.1177/1077800415569783
- Montserrat, C., Casas, F & Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 443-453. doi: 10.1174/021037013808200267
- Moreno-Manso, J., García-Baamonde, M., Guerrero-Barona, E. & Blázquez-Alonso, M. (2010). Competencia pragmática y adaptación psicosocial en niños sujetos a medidas de protección infantil. *Salud mental*, 33(4), 333-340. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000400005&lng=es&tlng=es.
- Muela, A., Balluerka, N. & Torres, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de psicología*, 29(1), 197-206. doi: 10.6018/analesps.29.1.124941
- Münsterberg, E. (2006). *El dibujo de la figura humana en los niños* (12ª ed.). Argentina: Editorial Guadalupe.
- Ollerenshaw J. & Creswell, J. (2002). Narrative research: a comparison of two restoring data analysis approaches. *Qualitative Inquiry* 8, 329-347. doi: 10.1177/10778004008003008
- O' Sullivan, A. & Westerman, R. (2007). Closing the gap Investigating the barriers to educational achievement for looked after children. *Adoption & Fostering*, 31(1), 13-20. doi: 10.1177/030857590703100104
- Pinheiro, C. & Mena, P. (2015). Adolescents in institutional care: significant adults, resilience and well-being. *Child Youth Care Forum*, 44, 209-224. doi: 10.1007/s10566-014-9278-6

- Pujol J., Montenegro, M. (2013). Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa. En M. Rodrigou & H. Paudín (Eds.), *Coloquios de Investigación Cualitativa* (pp: 15-42). Argentina: Universidad de Córdoba.
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (2010) *Children and adolescents without parental care in Latin America*. Buenos Aires, Argentina.
- Reyes, P. & Hernández, A. (2008). El estudio de caso en el contexto de la crisis de la modernidad. *Cinta Moebio* 32: 70-89. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/32/reyes.html>
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. México: McGraw-Hill.
- Robinson, T., Zurcher, J. & Callahan, C. (2015). Youthful Ideas of Older Adults: An Analysis of Children's Drawings. *Educational Gerontology*, 41, 440-450. doi: 10.1080/03601277.2014.983372
- Rodríguez, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 139-157. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23842>
- Roy, P., Rutter, M. & Pickles, A. (2004). Institutional care: associations between overactivity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 866-873. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00278.x
- Roy, P. & Rutter, M. (2006). Institutional care: associations between inattention and early reading performance. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(5), 480-487. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01526.x
- Salazar, M. & López, L. (2013). Prácticas discursivas sobre violencias y derechos de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en Caldas Colombia. En G. Tonon (comp.), *Escenarios cotidianos y calidad de vida de niñas, niños y jóvenes en América Latina*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.

- Sainero, A., del Valle, J. & Bravo, A. (2015). Detección de problemas de salud mental en un grupo especialmente vulnerable: niños y adolescentes en acogimiento residencial. *Anales de psicología*, 31(2), 472-480. doi: 10.6018/analesps.31.2.182051
- Shabani, B. (2007). Narrative Inquiry in Educational Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1). Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-07/07-1-4-e.htm>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Revista Psicoperspectivas*, 8, 114-136. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>
- Smith, E. P. (1995). Bring back the orphanages? What policymakers of today can learn from the past. *Child Welfare*, 74(1), 115-142. Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com.dibpxy.uaa.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=69aca08d-4eab-4ef6-be3a-1258ac390580%40sessionmgr104>
- Stake, R. (2013) Estudios de casos cualitativos. N. K. Denzin & Y. S. Lincon (Eds.), *Manual de investigación cualitativa, Volumen III. Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). España: Gedisa.
- Suad, N. & McKinney, M. (2013). Dirt on My Record: Rethinking disciplinary practices in an All-Black, All-Male Alternative Class. *Harvard Educational Review*, 83(3), 489-512. doi: 10.17763/haer.83.3.t56958753811p56t
- Sergeant, H. (2006). *Handle with care. An investigation into the care system*. United Kingdom: Centre for Policy Studies.
- Sudgen, E. (2013). Looked-after Children: what supports them to learn? *Educational Psychology in Practice: Theory, research and practice in educational psychology*, 29(4), 367-382. doi: 10.1080/02667363.2013.846849

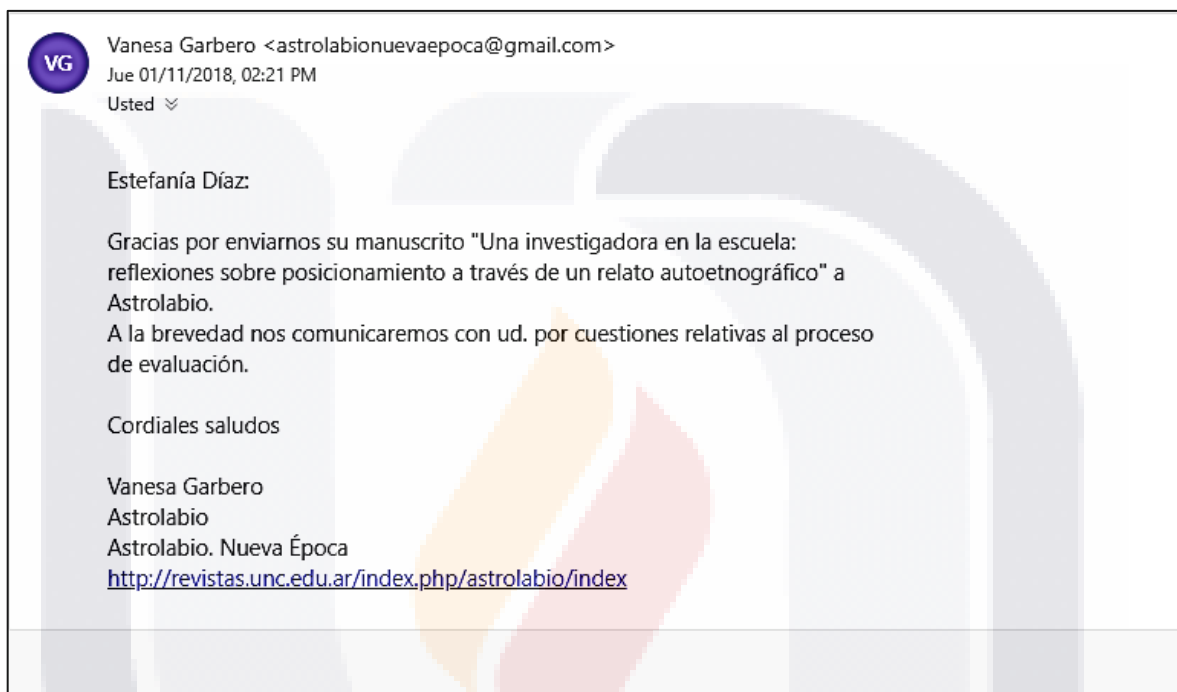
- Taylor, Stephanie (2007). Narrative as construction and discursive resource. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative – State of the Art. Benjamins Current Topics 6* (pp.113-122). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- Tarullo, A., Bruce, J. & Gunnar, M. (2007). False Belief and Emotion Understanding in Post-institutionalized Children. *Social Development, 16*(1). doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00372.x
- Ullmann, H., Maldonado, C. & Nieves, M. (2014). *La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010. Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado*. Chile: Naciones Unidas.
- United Nations Children’s Emergency Fund (2006) *World report on violence against children*. Ginebra, Suiza: United Nations
- Uriz, M. (1992). *La formación social de la persona desde el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead* (tesis de doctorado). Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas, 14*(1), 55-65. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1



Anexos



Anexo A

Recepción de artículo de investigación



 Vanesa Garbero <astrolabionuevaepoca@gmail.com>
Jue 01/11/2018, 02:21 PM
Usted 

Estefanía Díaz:

Gracias por enviarnos su manuscrito "Una investigadora en la escuela: reflexiones sobre posicionamiento a través de un relato autoetnográfico" a Astrolabio.
A la brevedad nos comunicaremos con ud. por cuestiones relativas al proceso de evaluación.

Cordiales saludos

Vanesa Garbero
Astrolabio
Astrolabio. Nueva Época
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/index>