



## Entre vida y muerte: la inclusión social de los niños en una escuela marginalizada

*Between life and death: children's social inclusion in a marginalized school*

Muriel Armijo Cabrera  
Universidad Alberto Hurtado  
Universidad Diego Portales  
Université Paris 8

### Resumen

En este artículo busco entender cómo se despliegan los procesos de inclusión/exclusión social de las niñas y los niños en un escenario de marginalidad. ¿Qué significa “incluir”? ¿Cuáles son las fronteras de identidad y diferencia en la escuela? ¿Cómo se producen las subjetividades infantiles? Utilizo la teoría psicoanalítica, que postula la existencia de una dimensión inconsciente de la experiencia humana, donde se desplegarían los procesos de subjetivación. He realizado una etnografía escolar visual e interpretativa durante 7 meses, desplazando la mirada desde el mundo de los adultos hacia las subjetivaciones infantiles. La investigación de campo, las producciones visuales infantiles y las entrevistas de grupos de niños evidencian la importancia de la destructividad y la muerte en la configuración de identidades y diferencias. En este contexto de pobreza, la inclusión social de los niños consistiría primero en pertenecer a la comunidad de los vivos.

Palabras clave: **Muerte; Pobreza; Inclusión social; Subjetivación**

### Abstract

*In this paper I try to understand how do the social inclusion/exclusion processes deploy among children in a marginality context. What does “including” mean? Which are the frontiers between identity and difference at school? How do children's subjectivities produce? I use psychoanalytical theory, that postulates the existence of an unconscious dimension in human experience, where the processes of subjectivation would deploy. I realized a visual and interpretative school ethnography during 7 months, shifting the gaze from the adults' world to the children's subjectivities. The field research, the children's visual productions and the children's group interviews reveal the importance of destructivity and death in the setting of identities and differences. In this context of poverty, social inclusion of children would firstly consist of belonging to the living's community.*

Keywords: **Death; Poverty; Social inclusion; Subjectivation**

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En Chile, la reciente Ley de Inclusión Escolar (20.845/2015) se orienta a la promoción de la mixtura social, mediante la prohibición del co-pago, el lucro y la selección de los estudiantes en las escuelas subvencionadas por el Estado. Estas representan un 92 % de los establecimientos de enseñanza obligatoria, y se reparten entre establecimientos municipales (37 %) y particulares subvencionados (55 %). Con las normativas instaladas durante la dictadura cívico-militar, Ley de Municipalización (Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063/80) y Ley de Subvenciones Escolares (Decreto Ley 3.476/80), el sistema escolar chileno se empieza a privatizar, regulado por la demanda educativa o *voucher*, mientras se multiplican los establecimientos educativos. En post-dictadura, la ley de financiamiento compartido de 1993 permite abrir los recursos educativos a la participación de las familias (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2014), implementando una segmentación progresiva del sistema, en función del pago exigido. La responsabilidad de la educación de las niñas y niños<sup>2</sup> chilenos es delegada a las familias, cuya “libertad de enseñanza” es garantizada por la Constitución de 1980, estimulando así el funcionamiento del cuasi-mercado educativo (Slachevsky, 2015). En este contexto, la Ley de Inclusión Escolar busca reducir las barreras de acceso a los establecimientos escolares, prohibiendo las prácticas de selección económica y socio-cultural.

Chile constituye un escenario educativo de estratificación extrema que fragmenta la sociedad (Bellei, 2013). La educación es concebida como un bien de consumo privado, que se adquiere con el esfuerzo individual, condicionando la elección escolar (Rojas, Falabella y Leyton, 2016). Las familias despliegan estrategias de elección de escuela y maximización de las oportunidades para sus hijas e hijos. La Ley de Inclusión Escolar viene entonces a cuestionar la segmentación socio-económica, privilegiando una perspectiva sobre inclusión centrada en la mixtura social de los estudiantes (Rojas y Armijo, 2016). Desde 2016 se empieza a implementar un nuevo sistema de admisión, que reparte de manera aleatoria las postulaciones realizadas por las familias, para anular las posibles discriminaciones arbitrarias en el acceso de los estudiantes.

En este contexto, he investigado una escuela que nunca ha aplicado ni co-pago ni selección de estudiantes, desde su creación en 1980, al alero de las políticas de privatización. Surge en un contexto de pobreza extrema, dentro de una zo-

---

<sup>1</sup> Agradezco a Sylvia Cabrera quien me recomendó la lectura de Winnicott y la revisión de la ‘capacidad de estar solo’, durante un paseo por la orilla del Sena.

<sup>2</sup> A continuación, se utilizarán los términos genéricos de “niño”, “adulto” y “sujeto” para referirse a las niñas y los niños, las adultas y los adultos, las sujetas y los sujetos.

na periférica de Santiago en un proceso de urbanización manejado por las políticas de “homogeneización social” desplegadas en dictadura (Morales y Rojas, 1986). En este sector, todavía rural, se desplazan y se instalan a familias pobres provenientes de sectores más centrales de la capital, conformando territorios marginalizados. Además de las condiciones de hábitat y de higiene precarias, los pobladores no disponen entonces de medios de transporte, ni de equipamientos educativos, de salud o de comercios (Ducci, 1997; Gurovich, 1999). La escuela básica que he estudiado nace, en este contexto, de un proyecto político y pedagógico, con un afán de inclusión social. Se enfoca en los estudiantes más marginalizados del sistema, los que han sido excluidos de otros establecimientos por distintos motivos: comportamiento, resultados, discriminaciones étnicas o culturales. En la actualidad, se ubica todavía en un sector de gran marginalidad, socioeconómica, geográfica y culturalmente. Según el “Índice de Vulnerabilidad Escolar” chileno, elaborado por la JUNAEB<sup>3</sup>, para el año 2017 tiene un 92 % de vulnerabilidad.

Las preguntas que guían la investigación son: ¿Qué significa entonces “incluir” en este contexto? ¿Cuáles son las fronteras de identidad y diferencia en una escuela considerada pobre? ¿Cómo se despliegan las subjetivaciones infantiles en un territorio marginalizado?

## **ENFOQUE TEÓRICO-CONCEPTUAL**

Este trabajo se enfoca desde una perspectiva post-estructuralista de investigación, que concibe la inclusión/exclusión social como un proceso permanente de producción de lo social. Este proceso se realiza a través de las interrelaciones entre los sujetos, que generan diferencias e identidades, cuando se enfrentan con “otros”. Toda inclusión refiere a un colectivo determinado por sus fronteras, según criterios socio-históricos variables y situados (Graham y Slee, 2008; Lindblad y Popkewitz, 2000; Matus e Infante, 2011). Desde una lectura foucaultiana, los modos de constitución del sujeto están estrechamente vinculados con las relaciones de poder y con la producción de saberes (Ball, 2012). Los procesos de inclusión/exclusión social consistirían entonces en determinar un centro “normal”, que ocupa un lugar de poder, y que se establece mediante saberes y reglas de conducta sobre los cuerpos. Por tanto, el proceso de inclusión/exclusión social se expresa en las subjetivaciones<sup>4</sup> de los actores, es decir

---

<sup>3</sup> Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, organismo dependiente del Ministerio de Educación de Chile.

<sup>4</sup> El presente trabajo utiliza el concepto de subjetivación a partir de las lecturas de Michel Foucault (1982) y Gilles Deleuze (1968), como un proceso dinámico y permanente que se realiza en las interrelaciones con los otros, alteridades necesarias, para producir sujetos. Estos son a

en su elaboración de identidades y diferencias, inscritas en su corporalidad (Armijo-Cabrera, 2018).

Además, la teoría psicoanalítica postula la existencia de una dimensión inconsciente de la experiencia humana donde se despliegan los procesos de subjetivación, es decir de diferenciación con el “objeto”. Parte de la premisa que los seres humanos somos movilizados por nuestros afectos, en dinámicas socio-afectivas inconscientes (Filloux, 1966/1974). Desde la “escuela inglesa”, línea que se distingue de la escuela ortodoxa creada por Sigmund Freud, los procesos inconscientes se entienden a partir de las relaciones intersubjetivas, entre el yo y el otro, y consideran la importancia del cuerpo, las sensaciones y las emociones de los sujetos (Bercherie, 1988). En particular, para Donald Winnicott, el proceso de subjetivación consiste en una separación entre la subjetividad y la objetividad desde un núcleo inicial, un “área transicional” (Winnicott, 1975) que mantiene separados y vinculados a la vez el mundo interno y la realidad externa compartida. La elaboración de una sensación de unidad –tanto física como psíquica– del sujeto se desarrolla al mismo tiempo que se reconoce a un objeto otro como externo, distinto y singular. En este sentido la teoría psicoanalítica, anclada en la experiencia clínica empírica, permite bajar el nivel de conceptualización de la teoría filosófica post-estructuralista de la subjetivación, entendiendo que ambas centran el proceso de subjetivación en una relación productiva entre un sujeto y un otro distinto.

En la teoría de Donald Winnicott (1975), entre la realidad externa y el mundo interno de los sujetos, existe una zona intermedia que pertenece a la vez a una y a la otra, sin ser parte de ninguna. Esta área no se discute, solamente existe como “lugar de reposo para el individuo enfrentado con esa tarea humana interminable que consiste en mantener, a la vez separadas y conectadas una a la otra, la realidad interna y la realidad externa” (p. 9). Para Winnicott (1975), este tercer espacio “subsiste a lo largo de la vida, en el modo de experimentación interno que caracteriza a las artes, la religión, la vida imaginaria y el trabajo científico creativo” (p. 25). En tal sentido, constituye un espacio potencial para la experiencia de los sujetos, su exploración de ambas realidades, el aprendizaje y la comunicación con el otro. En esta área, la madre (o cualquier adulto cuidador) debe comunicar un sentimiento de seguridad al niño, para permitirle “introyectar” el sentimiento de confianza en la fiabilidad de su entorno. Gracias a ello, el niño puede entrar en el universo del juego y de lo simbólico, y en el contexto educativo, acceder a los saberes escolares (figura 1).

---

la vez “sujetos de”, producidos por su entorno, y “sujetos a”, es decir convertidos en sujetos con capacidad de resistencia (Youdell, 2006). La subjetividad es, entonces, el espacio de existencia de los sujetos, a la vez contenidos y libres.



**Figura 1.** La teoría de subjetivación de Winnicott (1963/1971)

La teoría winnicottiana de los fenómenos transicionales se cierra con la teoría de la “utilización del objeto”, que consiste en la diferenciación definitiva entre la realidad externa y el mundo interno (Winnicott, 1975). Desde esta perspectiva, una vez conectado con los objetos externos, gracias a la mediación del espacio potencial intermedio, el sujeto agrade al objeto, para finalmente comprobar su realidad. Según Winnicott (1975), el carácter de la destructividad no depende realmente del sujeto si no de la reacción del objeto y a su necesaria supervivencia, fuera del control omnipotente del niño. Para que el niño pueda utilizar los objetos en su experiencia de vida, necesita atacarlos simbólicamente y verlos sobrevivir, es decir “no aplicar represalias” contra él, no cambiar de actitud, de calidad frente a él (Winnicott, 1975, p. 127). A diferencia de la perspectiva psicoanalítica más ortodoxa desarrollada por Mélanie Klein (1947/1968), Winnicott (1975) considera que la destructividad del sujeto no es negativa, sino que hace parte de su proceso de maduración afectiva. Dice que la destructividad es la que permite existir en el mundo, “fabricando la realidad, ubicando el objeto fuera del sí” (Winnicott, 1975, p. 126). Al reconocer el objeto agredido como independiente y real, el niño puede amarlo. A través de este proceso “se crea un mundo de realidad compartida que el sujeto puede utilizar y que le reenvía de vuelta una sustancia otra-que-yo” (Winnicott, 1975, p. 131). La agresividad de los niños entonces se puede entender como una manera de cuestionar la realidad del mundo externo, más que como una reacción

frente al principio de realidad, prevalente en la teoría psicoanalítica ortodoxa de Klein<sup>5</sup>.

## **METODOLOGÍA**

De acuerdo al marco teórico de investigación he realizado una post-etnografía escolar, que asume el “giro ontológico” de descentramiento del sujeto, cuestionando la división binaria entre objeto y sujeto (Adams St. Pierre, 2014). Desde esta perspectiva, la investigadora está inmersa en su objeto de investigación, no se puede distinguir de él. La investigación de campo, anclada en la literatura interpretativa, incorpora los significados producidos por los sujetos a través de la indagación de la propia investigadora. Sus percepciones, sus sensaciones, sus emociones, se producen en la interrelación con los sujetos participantes del estudio. Los datos interpretativos son registrados y analizados cotidianamente en los diarios de campo, en un proceso de análisis reflexivo y recurrente (Adams St. Pierre, 1997; Blackman, 2007; Guber, 2011; Rockwell, 2009). Los resultados son discutidos en distintas instancias de reflexión académica, multiplicando los puntos de vista, “cristalizando” los datos (Richardson, 2000) en búsqueda de una “subjetividad disciplinada” (Erickson, 1984; Serra, 2004).

La investigación de campo se realiza durante siete meses, en la escuela descrita anteriormente. Se enfoca en un curso de 4.º básico, desplazando la mirada desde el mundo de los adultos hacia las subjetivaciones infantiles. Consiste en (1) la documentación del objeto de estudio; (2) la observación participante en la escuela; (3) entrevistas etnográficas con adultos y niños; y por último, (4) una producción visual con los niños, asociada con entrevistas grupales de niños. Se elabora un protocolo ético, validado por el Comité de ética de la Universidad, que contempla autorizaciones institucionales, consentimientos de los apoderados y asentimientos de los niños participantes del estudio. En todas las entrevistas he explicado el dispositivo investigativo y les he planteado a los niños la posibilidad de salirse en cualquier momento. He anonimizados los datos y utilizado pseudónimos en la comunicación de resultados.

Para indagar en específico las subjetivaciones infantiles, he desplegado dispositivos de investigación visual que buscan favorecer la expresión de los niños mediante soportes lúdicos y simbólicos, más allá de la linealidad del texto y del

---

<sup>5</sup> El concepto de destructividad utilizado para el análisis descansa en el marco más amplio de la teoría de Donald Winnicott, sostenida por el concepto de “miedo al derrumbe” (1963/1971). A través de esta noción, Winnicott se refiere a formas de defensa frente a traumatismos primitivos, que no han podido ser simbolizados. Mediante la investigación, los niños pueden expresar estas experiencias, lo que se observa en el trabajo de destructividad y utilización del objeto analizado a continuación.

lenguaje (Pink, 2001; Pauwels, 2010). He propuesto en particular la producción de fotografías en la escuela, para elaborar un “foto-kit” utilizado en las entrevistas como soporte de comunicación; y la producción de dibujos y escritos durante las entrevistas, “anti-retratos” creativos de las niñas y los niños. He realizado nueve entrevistas con un total de 35 niñas y niños del curso, repartidos en grupos de tres o cuatro estudiantes. Cada una tuvo una duración grabada entre 45 y 60 minutos, que fue transcrita integralmente.

He analizado los diarios de campo, las producciones infantiles y las entrevistas de manera interpretativa, a partir de matrices teóricas que han evolucionado con el trabajo conceptual (Rockwell, 2009). El análisis considera cinco momentos o dimensiones: (1) un análisis continuo de los datos durante la producción de campo; (2) un análisis diacrónico de los diarios de campo al final del proceso; (3) un análisis transversal de la producción visual y de las nueve entrevistas grupales; (4) un análisis comparativo en una escuela francesa que tiene una función heurística en la producción de saber; y (5) un análisis cruzado que recupera los análisis anteriores para identificar cinco elementos principales en los procesos de inclusión/exclusión social de los niños, en un contexto de pobreza. Los datos se entienden como contextos de producción de relaciones intersubjetivas, que permiten comprender cómo se subjetivan los niños en este escenario marginalizado. El presente artículo se centra en un hallazgo del estudio, la frontera entre vida y muerte como un eje fundamental de las subjetivaciones infantiles.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Uno de los hallazgos más sorprendentes y relevantes en la investigación de campo con los niños es la importancia de la destructividad y la muerte en su configuración de identidades y diferencias. Esto se observa tanto en el análisis diacrónico de los diarios de campo como en el análisis transversal de las entrevistas realizadas con los niños y sus producciones visuales. Las subjetivaciones infantiles en este contexto de alta marginalidad están marcadas por la imagen de la muerte, que se expresa primero en los cuerpos, espacios de visibilidad y de auto-destrucción, pero también en las fantasías y en un espacio más enunciativo de muerte y de agresión proyectiva. Permite a la vez trazar la frontera entre vida y muerte, al mismo tiempo que las reúne en su experiencia de la realidad. Un elemento central de la inclusión social de los niños en este contexto sería la pertenencia a la comunidad de los vivos, para poder existir como sujetos en el mundo.

Además, la muerte y la destructividad aparecen como formas de resistencia frente a los dispositivos escolares identificados como “tecnocráticos”, que se

instalan progresivamente desde el sistema educativo en pos de una estandarización del proceso educativo. Estos dispositivos tecnocráticos instalan una lógica de medición y de evaluación (Casassus, 2010); legitiman el diagnóstico y la clasificación de los sujetos en categorías estáticas y rígidas de “necesidades educativas especiales” (Peña, 2013); e imponen una visión de “normalidad” definida de manera externa, como un “estándar” objetivo y objetivable (Matus e Infante, 2011). Los estudiantes deberían competir individualmente para alcanzarlo, los que no cumplirían serían entonces “anormales”, relegados en los márgenes de la escuela y de la sociedad. En ese sentido, la movilización por los niños de las imágenes de muerte y de los procesos emocionales de la destructividad constituye una forma de resistencia a la racionalización del proceso educativo desplegada del lado de los adultos.

### **La vulnerabilidad de los cuerpos**

Los cuerpos son el espacio privilegiado de la subjetivación infantil, determinando el contorno de los sujetos, sujetándolos en el mundo. Su vulnerabilidad, a través de los accidentes, las enfermedades y las muertes, viene a desequilibrarlos, al mismo tiempo que los hace visibles y decibles en las entrevistas.

Los cuerpos primero son sucios, por las actividades cotidianas de los sujetos, pero también porque se relacionan con la sexualidad. Los cuerpos son feos, flacos o gordos, los cuerpos se enferman y vomitan. Una manera de contestar a un compañero y descalificarlo, en una modalidad de amistad conflictiva, es decirle que está sucio, hacerle notar que debe lavarse, o sugerir que “se tira peos”, en este caso jugando con la investigadora. La intimidad del cuerpo, al igual que la de los sentimientos, debe ser escondida, incluso no puede decirse, por un pudor y una vergüenza que no se logran explicar. Los cuerpos sexuados son “cosas cochinas” que dan “asco”. Además, el cuerpo es el territorio del uso de las drogas, pastillas y “cripis”, y del alcohol, que vienen a cambiar los comportamientos, los que se notan por los ojos rojos, los gritos, las violencias verbales y los accidentes.

Segundo los cuerpos son frágiles, son objeto de accidentes domésticos y cotidianos que impresionan a los niños por las imágenes que generan: cortes, quemaduras y quiebres, llaman visiones de sangre, de médicos y hospitales. Estos son recuerdos desagradables, con los pinchazos de las vacunas y la falta de intimidad en los lugares de cuidado, el temor y la angustia expresados por los niños. Además, los accidentes desestabilizan toda la vida familiar, por el costo que generan, implicando una movilización y una privación económica:

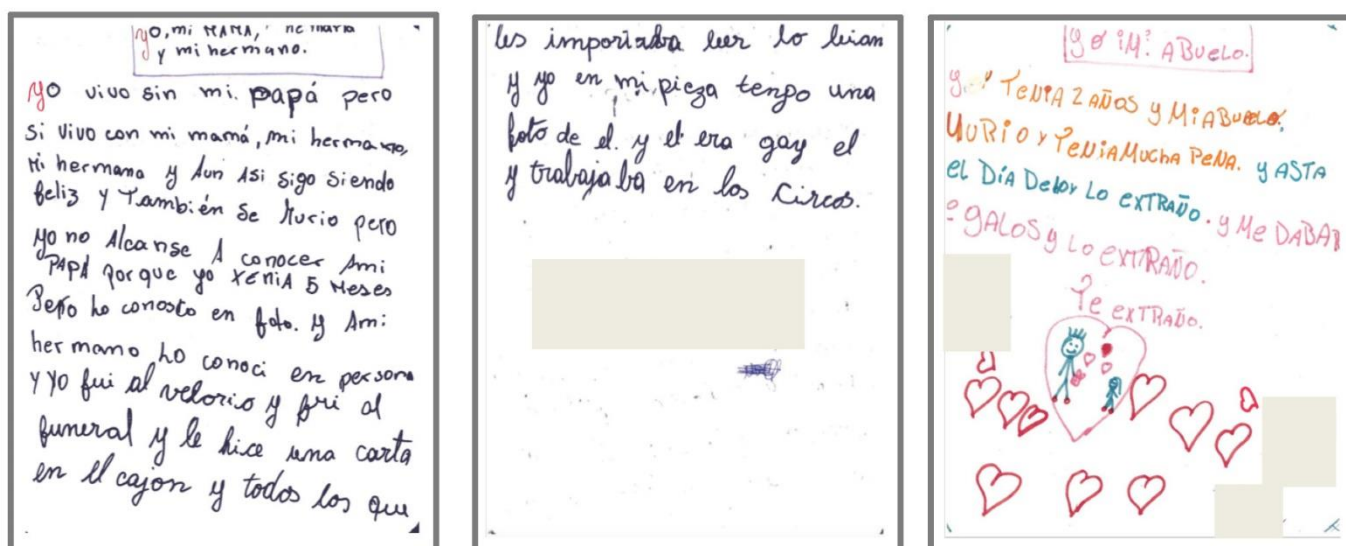
Ahora no tenemos tanta plata, no tenemos casi nada para comer... a veces igual mi mamá no puede hacer comida porque no tiene plata... tiene mer-



cadería, incluso tuvimos que hacer un bingo... era para la operación no para la comida. (Constanza, Entrevista 6, agosto de 2017)

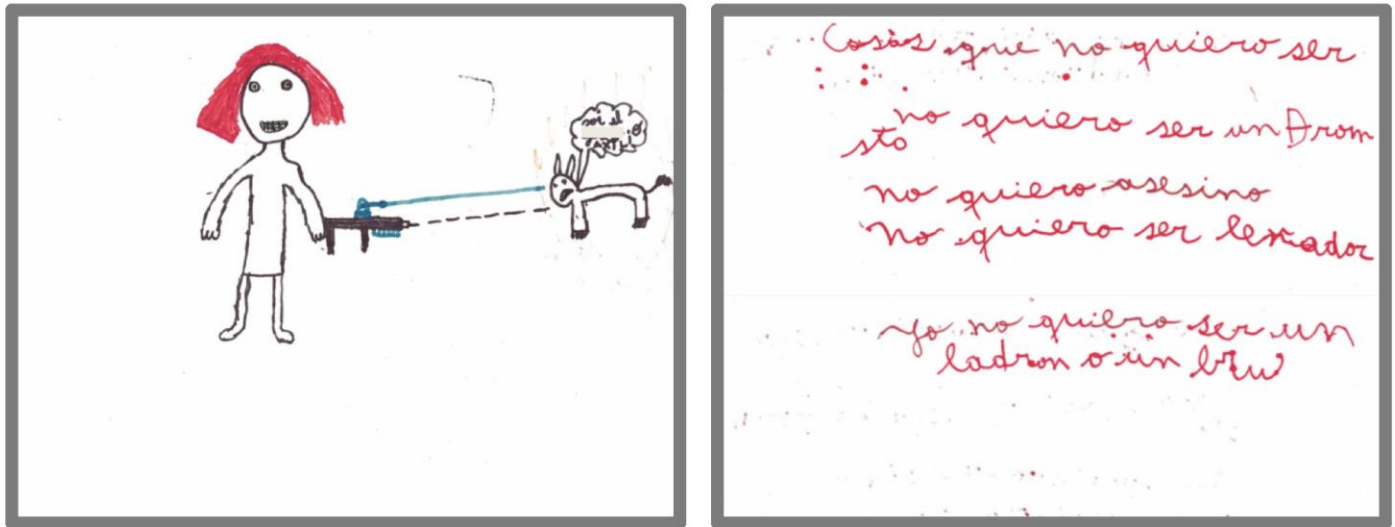
### La omnipresencia de la muerte

En diálogo con la visibilidad de los cuerpos está la experiencia de la muerte, que se configura de manera tanto concreta como fantasmática. Impacta en el conjunto de las entrevistas la recurrencia de la figura de la muerte. Muchos niños se han enfrentado con la muerte de un personaje cercano en su familia: hermanos recién nacidos o mayores, abuelos, padres. Los niños a veces son testigos de las muertes, como un amigo del barrio, atropellado por una vecina borracha, o una tía intentando suicidarse. Las circunstancias de los fallecimientos son dolorosas y los niños los traen a la entrevista como un peso que pueden confiar. La muerte puede surgir por accidente o vejez, pero también aparece a raíz de los suicidios o intentos de suicidios, de los cuales los niños pueden ser testigos o protagonistas. Las niñas y los niños relatan de forma oral o escrita esas experiencias, entregándolas a la investigadora para que los acoja y los contenga (ver figura 2).



**Figura 2.** Relatos de duelo. Producción infantil

La muerte se configura así también en su dimensión fantasmática, como un tema muy presente en las subjetivaciones infantiles. Son los bebés penando, hermanitos chicos muertos al nacer. Son las imágenes de los asesinos, madres que les disparan a los hijos, o figura antagonista, “yo no quiero ser asesino”. Son los referentes mediáticos introducidos en las entrevistas, personajes de ficción o virtuales que matan, mueren y abren cadáveres (ver figura 3).



**Figura 3.** Imágenes de asesinos. Producción infantil

En los análisis de las entrevistas a veces se hace difícil distinguir lo que es el relato de un referente mediático, de una experiencia vivida, o el producto de la imaginación infantil. Dos casos en particular revelan la violencia contenida en los niños y su conexión con la fantasía de la muerte. Sus intervenciones se aparentan a un ataque de rabia y de destructividad, que se dirige tanto hacia los otros niños como hacia la investigadora y el mismo dispositivo de la entrevista. Sin embargo, el análisis muestra que la destructividad de los niños permite su subjetivación, tal como se puede interpretar a la luz de la teoría winnicottiana.

### La subjetivación mediante la destructividad

Tengo una tía que tiene papeles de loca (risa) que tiene problemas también... ella intentó de matarse, yo la pillé en el baño... ahorcándose... Y con sus brazos todos cortados, las venas ... en un momento fue complicado porque... ella... le dan crisis de pánico así de que... esas crisis no quieren vivir, ya no quieren estar en este mundo, quieren puro matarse matarse matarse... entonces se empezó a golpear en las paredes... sus manos estaban cortadas... sus piernas como ya no podía cortarse más los brazos... porque los dos brazos ya los tenía cortados... empezó a cortarse sus piernas... se empezaba a pegar... se... golpeaba con... cualquier cosa... entonces igual eso fue como... muy chocante pa' mi... (Jimena, Entrevista 6, agosto de 2017)

En este contexto de alta marginalidad, donde la experiencia de vida de los niños es tan vulnerable y la muerte omnipresente, la noción winnicottiana de destructividad cobra un sentido particular. ¿Cómo construir un sentimiento interno de confianza en el entorno, si este entorno es tan frágil? La agresión de los objetos parece para los niños más imperante todavía en la medida en que deban comprobar su fiabilidad. Así se puede interpretar la intervención de Jimena en la entrevista citada, que deja a todas las oyentes sin voz frente a su relato. De la misma manera, la actitud de Jairo durante todo el proceso de campo y en la entrevista, que cuestiona el vínculo con la investigadora y genera mucha reflexión. Probablemente el caso de Jairo es el que más desestabiliza y desafía a la investigadora, por la fuerza de su destructividad (ver figura 4).



**Figura 4.** Sangre, muerte y destructividad. Producción infantil

Durante el trabajo de campo he tejido con Jairo una relación de juego, desde el comienzo de mi terreno en la escuela. En nuestro primer encuentro, Jairo me observaba sentada en el fondo de la sala, escuchando y asistiendo a la primera jornada del año escolar. Cuando me fijé en su mirada y lo miré de vuelta, se volteó y se escondió la cara, riéndose. Durante todo el día, me miraba, con el cuerpo girado hacia mí, pero en cuanto lo miraba de vuelta, se volteaba y se escondía de nuevo. Inició así un juego de miradas, que se prolongó con conversaciones dentro y fuera de la sala, acerca de los animales, o acerca de su vida. Jairo era un niño muy subversivo en el aula, que no se quedaba sentado en su silla, no hacía las tareas, se enojaba y gruñía, contestaba e insultaba, a menu-

do excluido del aula por su comportamiento provocativo y disruptivo. Durante la entrevista también se posiciona de manera disruptiva, impide hablar a los otros, grita y perturba el desarrollo de la entrevista, hasta que sus compañeros le pidan que pare, y como adulta le exijo que respete a sus pares. Termina dibujando matanzas, que nos relata al mismo tiempo que llena su dibujo de sangre (ver entrevista 9).

Matanzas fantasmáticas (Entrevista 9, septiembre de 2017).

Jairo: Es un robot que un niño vio en la tele y se lo compraron y los padres se pusieron a culear y después... el niño se empezó a tratar mal al robot y... y el niño le dijo mata mátame a mí mata a mi perro mata a mi familia mata a mi... mata a mi padre mata a mi madre y le después le dijo mata a todos, y después el robot se controló y después hizo así no hay problema no hay problema no hay problema empezó todo el rato así... y después a la noche después apareció en su habitación y después le... y después le dijo vete de aquí y dijo dijo ... “yo sólo quiero ser tu amigo” y le tiró una ésta aquí en la cara... y después el otro día botó el niño botó algo con que era como con leche... café... y lo botó y le dijo “limpia eso”, y después fue a buscar una de esas cuestión una que es como así que tiene un serrucho que es pa’ cortar carne y la la la encendió y hizo buuu y el niño después le hizo así... y se la entregó. Lo mató y después...

MAC: ¿Mató al niño?

Jairo: Si.

MAC: ¿El robot mató al niño?

Jairo: Porque... el niño- el niño le dijo que matara a todos...

MAC: ¿Y por qué le dijo que matara a todos el otro niño? ¿Estaba enojado? [...]

Jairo: Y después llegó la policía... [...] y después apareció así el robot así matando a todos [...] matando a un hombre y le saltaba pura sangre [...] había un... un monstruo y él lo empezó a disparar así y lo mató. ¡Pa pa pa pa! Pura sangre así pshhh.

MAC: Ah... ¿y qué es eso lo que hay acá?

Jairo: Y después eso se soltó y el mono iba por aquí y después se cayó y cayó al suelo así y ¡puuh!

Emilio: Murió.

Jairo: Si murió.

MAC: ¿Qué, pero qué es esto?

Jairo: Un humano... que el humano estaba subiendo y justo cuando lo mató al helicóptero al le eso, después esto se... se salió la luz de llevarlo pa' arriba... y él se cayó y se cayó al suelo y...pfs hh.

MAC: Aaaaah... ya.

Jairo: Y se murió. Este cuchillo es cuando le enterró el cuchillo a esto así pff.

MAC: ¿Y en qué película es esto, en qué video es esto?

Jairo: Ninguno, eso yo lo inventé.

MAC: Ah eso tú lo inventaste tú.

Jairo: Y después le enterró el cuchillo aquí y... se murió... y él después empezó a cortar el árbol así con sangre.

MAC: ¿El árbol con sangre también?

Jairo: Si porque... él estaba cortando el árbol con la... con el cuchillo con sangre... y después la tiró el cuchillo a eso, y él se cayó.

MAC: Mmm.

Jairo: Y se murió.

MAC: Mmm.

Jairo: Y esto después él le tiró el cuchillo ahí, y él se murió y... se cayó... Y explotó y él estaba ahí muertos y todos estaban muertos adentro y después él se suicidó y se le enterró aquí... (ruidos) y saltó pura sangre así...

MAC: ¿Y por qué hace eso ese?

Jairo: Porque me gusta.

MAC: ¿Te gusta los... la sangre?

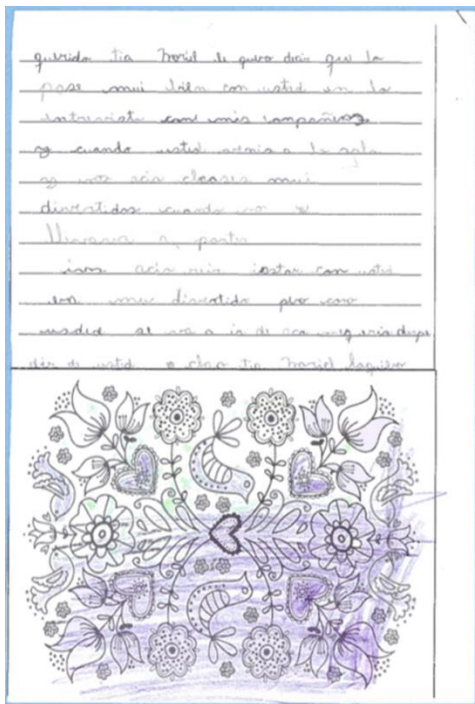
Jairo: Si. Y después la luna aquí quedó con la sangre así... y después todo el día la luna se veía roja... Y esto 'taba con sangre así... ahí también... [...] Y eso fue todo. Primero lo hice lindo, y después puuuuhhhh.

Este extracto muestra las imágenes de muerte que invaden al niño, mientras las expresa con violencia, comprobando la fiabilidad de la adulta investigadora y del espacio de la entrevista. No obstante, la destrucción y la supervivencia del objeto (es decir la investigadora y la situación de la entrevista en estos casos) permiten la subjetivación del yo y su transformación, lo que se puede interpretar a través de sus producciones creativas finales, dibujos, cartas y declamaciones poéticas (ver figura 5).

Al comprobar la fiabilidad del entorno, a través de las reacciones de contención propiciadas en el marco de las entrevistas, los niños se pueden subjetivar

como yo distintos del otro. Pueden operar esa separación desde el espacio sin forma del área transicional hacia la construcción de su subjetividad. Necesitan agredir de manera simbólica el otro adulto –la investigadora– y el entorno –la situación de entrevista– para comprobar su persistencia. Al comprobarla, pueden ubicarse en un entorno seguro y estable, para producirse ellos mismos. Esta agresión parece necesaria para participar en la entrevista, realizar una producción visual, subjetivarse, o finalmente escribirme una carta de despedida. Así reconocen la alteridad del otro adulto, separado de ellos, y pueden existir como sujetos autónomos.

No obstante, esta subjetivación siempre depende de la capacidad de supervivencia del otro adulto, es decir la posibilidad de no cambiar de comportamiento frente a los ataques destructivos de los niños. En las entrevistas se observan las reacciones de los niños, paralizadas durante el relato de Jimena, y disruptivos en el caso de Jairo. Es la actitud de contención movilizada por mí, adulta, que permite sobrevivir la destrucción simbólica de la entrevista, garantizando la fiabilidad del entorno para todos y abriendo el espacio de subjetivación infantil.



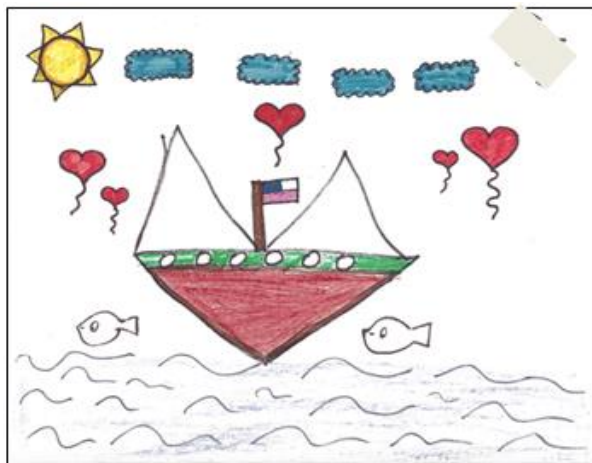
**Figura 5.** Transformación y subjetivación. Producción infantil

En el caso de Jairo, después de contaros esas matanzas, declama un poema aprendido en la escuela. Unos días después escribe una carta de despedida para la investigadora, donde menciona la entrevista y las risas durante las clases, también expresando su cariño (ver figura 5).

Transcripción de la carta de despedida:

Querida tía Muriel, le quiero decir que la pasé muy bien en la entrevista con mis compañeros, y cuando usted venía a la sala y nos hacía clase muy divertidas cuando nos llevaba a parte y nos hacía reír y estar con usted era muy divertido pero como usted se va a ir de acá me quería despedir de usted. Chao tía Muriel la quiero. (Jairo, Carta de despedida, septiembre de 2017)

De la misma manera, después de contar muertes e intentos de suicidios, Jimena realiza un anti-retrato apaciguado, un velero navegando entre peces, con un sol brillante y corazones de globo (ver figura 6).



**Figura 6.** Transformación y subjetivación 2.  
Producción infantil

## CONCLUSIONES

El trabajo investigativo evidenció que los procesos de subjetivación infantil en contexto de pobreza estarían determinados por la experiencia de la muerte y el desafío de destrucción del otro. Se dibuja una frontera que separa y reúne a la vez la vida y la muerte en las subjetivaciones infantiles. Esto se observa tanto en las representaciones de los cuerpos, donde se visibiliza la imagen de la muerte, cómo en un plano fantasmático y enunciativo, donde se despliega el proceso winnicottiano de “utilización del objeto”. Mediante la agresión del otro y su supervivencia, los niños pueden subjetivarse en un espacio de confianza que expande su área transicional de comunicación con el mundo, y les permite existir como sujetos.

La frontera primordial de inclusión/exclusión de los niños, en este contexto marginalizado, residiría en la diferencia entre vida y muerte. Los niños necesitarían primero sentir que pertenecen a la comunidad de los vivos para poder existir en el mundo. La subjetivación mediante la destrucción del objeto depende sobre todo de la supervivencia de éste, es decir de su capacidad de guardar sus cualidades, sin aplicar represalias sobre los niños, garantizando la fiabilidad del entorno. En este escenario de pobreza, donde la vida es tan frágil y la muerte omnipresente en las experiencias infantiles, es necesario afianzar un espacio seguro que refleje la existencia de los niños. Aunque el niño ataque y agrede al otro y a su entorno, estos deben sobrevivir, permanecer estables, no devolver la destructividad, para que el niño se pueda sentir vivo y existente. No obstante, cabe señalar que esta destructividad no está resuelta una vez por todas, sino que consiste en una configuración que se repite en las experiencias de vida infantil y adulta.



Estudiar los procesos de inclusión/exclusión social de las niñas y los niños implica abrir el análisis a la dimensión inconsciente de la vida social, a la incertidumbre del conocimiento, y a las emociones de la propia investigadora, sujeto partícipe de la realidad compartida con los niños. En ese sentido, dibuja una perspectiva definitivamente antagonista con el discurso tecnocrático identificado en la escuela, que concibe la educación como un proceso racionalizado. En un escenario estandarizado de competitividad escolar, cabe preguntarse entonces si las modificaciones del sistema de admisión de los estudiantes, introducidas por la Ley de Inclusión Escolar (2015), tendrían algún impacto en este aspecto de las subjetivaciones infantiles. ¿Cambiaría la composición del estudiantado en una escuela ubicada en un contexto marginalizado? ¿Podría esto transformar la dinámica develada, propia de este contexto homogéneo de pobreza, donde la inclusión/exclusión social de los niños está determinada por la fragilidad de sus experiencias vitales?

Estos resultados se integran en el debate actual sobre la ley de “Aula segura” propuesta por el Gobierno chileno, que fortalece las facultades de los directivos para expulsar a estudiantes de los establecimientos educacionales. Esta ley permite excluir de manera inmediata a estudiantes que estén involucrados en hechos de violencia grave, lo que hasta el momento estaba protocolizado por los reglamentos internos de los establecimientos, con un procedimiento de duración mínima de 25 días hábiles. Sin minorar los casos de violencia grave que puedan desplegarse en ciertos establecimientos, cabe interrogarse sobre el devenir de los estudiantes concernidos. En un contexto donde la ley garantiza una educación obligatoria de 12 años de duración, es decir hasta el final de la educación media, los estudiantes expulsados deberán ser reasignados en otro establecimiento. Facilitar la expulsión de los estudiantes no abre soluciones educacionales, más bien desplaza el problema en otro escenario. Contribuye en excluir a los estudiantes subversivos y disruptivos, reforzando las lógicas segregadoras del sistema educativo (Bellei, 2013).

Además, a la luz de los procesos emocionales identificados entre niñas y niños de contexto marginalizado, la ley de “Aula segura” no parece responder a las necesidades educativas de los estudiantes. Los hallazgos de la investigación permiten entender y matizar los actos de violencia de los estudiantes en contextos marginalizados, al considerar la omnipresencia de la muerte en sus experiencias de vida. De la misma manera hemos evidenciado su necesidad de enfrentarse con la realidad, mediante la destructividad, para comprobar la fiabilidad de su entorno y así poder subjetivarse. Desde una perspectiva educativa, los procesos de subjetivación contribuyen en la maduración afectiva de los estudiantes y les permite existir como sujetos en el mundo. Los actos delictuales



han de ser evaluados y sancionados por la ley de derecho común, pero cabe interrogarse sobre la habilidad de los establecimientos educativos para aplicar una justicia expulsiva.

Como lo ha evidenciado la investigación de campo, los profesionales que trabajan en contextos marginalizados saben que la experiencia de vida de sus estudiantes es uno de los elementos más determinantes en su labor cotidiana. Si eligen trabajar en una escuela, es porque la escuela tiene una misión educativa que trasciende los dispositivos normativos. Su función “integradora”, planteada desde el siglo XX por Émile Durkheim (1924), se vería así desvirtuada en beneficio de lógicas de exclusión social.

## REFERENCIAS

- Adams St. Pierre, Elizabeth (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/095183997237278>
- Adams St. Pierre, Elizabeth (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research: Toward “Post Inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19.
- Armijo-Cabrera, Muriel (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Ball, Stephen (2012). *Foucault, Power and Education*. New York: Routledge.
- Bellei, Cristián (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bercherie, Paul (1988). *Géographie du champ psychanalytique*. Paris: Navarin Editeur.
- Blackman, Shane (2007). ‘Hidden Ethnography’: Crossing Emotional Borders in Qualitative Accounts of Young People’s Lives. *Sociology*, 41(4), 699-716. <https://doi.org/10.1177/0038038507078925>
- Casassus, Juan (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare. Revista de Educação*, 5(9), 85-107.
- Decreto con Fuerza de Ley 1-3.063 (1980). *Reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL. n° 3.063, de 1979*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=3389&f=1981-12-31&p=>
- Decreto Ley 3.476 (1980). *Fija normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=7138&f=1990-01-21&p=>
- Deleuze, Gilles (1968). *Différence et répétition*. Paris: PUF.
- Ducci, María Elena (1997). Chile: el lado oscuro de una política de vivienda exitosa. *EURE, Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos y Regionales*, 23(69), 99-115.
- Durkheim, Emile (1924). *Education et sociologie*. Paris: Félix Alcan.

- Erickson, Frederick (1984). What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 51-66.
- Filloux, Janine (1996/1974). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une Jeune fille qui aime l'ail*. Paris: L'Harmattan.
- Foucault, Michel (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Graham, Linda & Slee, Roger (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gurovich, Alberto (1999). Una ciudad interminable: La Pintana. *Revista de Urbanismo*, 1, 1-10. Disponible en:  
<http://www.revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/96>
- Klein, Mélanie (1947/1968). *Essais de psychanalyse, 1921-1945*. Paris: Payot.
- Ley de Inclusión Escolar n° 20.845 (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Santiago: biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado desde:  
<http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201501071223230.IndicacionesLeydeInclusionSenado.pdf>
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-44.  
<https://doi.org/10.1080/01596300050005484>
- Matus, Claudia & Infante, Marta (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307.
- Morales, Eduardo & Rojas, Sergio (1986). *Relocalización socio espacial de la pobreza. Política estatal y presión popular, 1979-1985*. (Documento de trabajo 280). Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Pauwels, Luc (2010). Visual Sociology Reframed: An Analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research. *Sociological Methods & Research*, 38(4), 545-581. <https://doi.org/10.1177/0049124110366233>
- Peña, Mónica (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103.
- Pink, Sarah (2001). *Doing Visual Ethnography: Images, Media And Representation In Research*. London, UK: Sage publications.
- Richardson, Laurel (2000). New Writing Practices in Qualitative Research. *Sociology of Sport Journal*, 17, 5-20.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rojas, María Teresa; Falabella, Alejandra & Leyton, Daniel (2016). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: Decisiones y dilemas. En Javier Corvalán, Juan Eduardo García-Huidobro & Alejandro Carrasco (Eds.), *La organización de mercado del sistema escolar Chileno: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 231-264). Santiago de Chile: UC.
- Serra, Carles (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Slachevsky, Natalia (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educ. Pesqui.*, 41(nºespecial), 1473-1486.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Valenzuela, Juan Pablo; Bellei, Cristián & De los Rios, Danae (2014). Socioeconomic school segregation in a marketoriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Winnicott, Donald (1975). *Jeu et Réalité: l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- Winnicott Donald (1963/1971). "El miedo al derrumbe". En *Exploraciones psicoanalíticas I*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, María Teresa & Armijo Cabrera, Muriel (2015). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, 75. Disponible en:  
[http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos\\_educacion\\_75/documentos/articulo\\_75.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos_educacion_75/documentos/articulo_75.pdf)
- Youdell, Deborah (2006). Diversity, Inequality, and a Post-structural Politics for Education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(1), 33-42.  
<https://doi.org/10.1080/01596300500510252>



#### MURIEL ARMIJO CABRERA

Licenciada en Historia y Ciencia Política en la Université Paris 1, Masters en Ciencias de la Educación y en Ciencias Política en las Universités Paris 1 y Paris 5. Doctora en Educación en cotutela entre las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales (Chile) y la Université Paris 8 (Francia).

[murielarmijo.c@gmail.com](mailto:murielarmijo.c@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1657-6453>

#### FORMATO DE CITACIÓN

Armijo Cabrera, Muriel (2020). Entre vida y muerte: la inclusión social de los niños en una escuela marginalizada. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), e1494.  
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1494>

## HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 20-12-2018

1ª revisión: 10-10-2019

Aceptado: 18-03-2020

Publicado: 04-04-2020