

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA  
SEDE QUITO**

**CARRERA:  
PSICOLOGÍA**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:  
PSICÓLOGA**

**TEMA:  
GENERACIÓN DE VÍNCULOS SOCIALES EN  
INTERCULTURALIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DEL “BARRIO SAN JOSÉ 1”  
ENTRE LOS MESES DE ABRIL-AGOSTO DE 2015**

**AUTORA:  
GABRIELA GEOVANNA CHACHA SALTOS**

**TUTOR:  
GINO EDUARDO GRONDONA OPAZO**

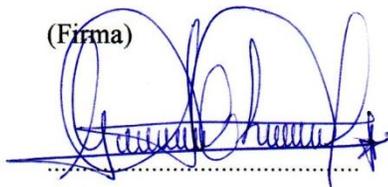
**Quito, marzo de 2016**

### **Cesión de derechos de autor**

Yo, Gabriela Geovanna Chacha Saltos, con documento de identificación N° 172165917-3 manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autora del trabajo de grado intitulado: GENERACIÓN DE VÍNCULOS SOCIALES EN INTERCULTURALIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DEL BARRIO SAN JOSÉ I ENTRE LOS MESES ABRIL-AGOSTO DE 2015, mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: Psicóloga en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autora me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

(Firma)

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized initial 'G' followed by a series of loops and a horizontal line with a small flourish at the end.

Nombre: Gabriela Geovanna Chacha Saltos

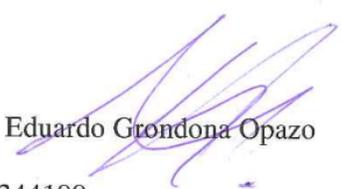
Cédula: 172165917-3

Fecha: marzo de 2016

### **Declaratoria de coautoría del docente tutor**

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollada la investigación:  
GENERACIÓN DE VÍNCULOS SOCIALES EN INTERCULTURALIDAD DE  
NIÑOS Y NIÑAS DEL BARRIO SAN JOSÉ I ENTRE LOS MESES ABRIL-  
AGOSTO DE 2015, realizado por Gabriela Geovanna Chacha Saltos, obteniendo un  
producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad  
Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, marzo de 2016

  
Gino Eduardo Grondona Opazo

1752344190

### **Autorización de uso de información**

Yo, Leonidas Gualotuña, en calidad de presidente del Barrio San José primera etapa, autorizo el uso de la información recopilada en el barrio antes mencionado, a la Srta. Gabriela Geovanna Chacha Saltos, estudiante de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana, que ha llevado a cabo el proyecto de investigación denominado Generación de vínculos sociales en interculturalidad de niños y niñas del barrio San José 1 entre los meses de abril - agosto de 2015.

Reconozco que la información que ha sido recopilada es de uso exclusivamente académico.



Sr. Leonidas Gualotuña

Presidente del Barrio San José primera etapa

## **Dedicatoria**

Dedico el esfuerzo y compromiso depositado en este trabajo, a los niños y niñas con quienes me he encontrado y me encontraré en este camino de aprendizajes, emociones y logros. Aspirando que los niños y niñas tomen por fin su rol de constructores de historia, transformación, realidades y sueños.

A todos quienes acompañaron este proceso de aprendizajes, superación de retos y el inicio de muchos más: Mis padres y hermana.

Ismael, de cuya mano entré por el camino del conocimiento emancipador de la Psicología Social y Comunitaria.

## **Agradecimiento**

Agradezco a mis maestros, a partir de cuyos conocimientos compartidos me construí como profesional y de manera especial a A. González y J. Torres por su constante apoyo, por constituirse en pilares importantes de aprendizaje y compromiso con los sectores populares y la transformación social.

## Índice

Introducción .....	1
1. Planteamiento del problema.....	3
2. Justificación y Relevancia.....	7
3. Objetivos .....	8
4. Marco conceptual .....	9
4.1 La teoría del vínculo.....	9
4.2 Espacio social.....	11
4.2.1 Espacio social: familia .....	13
4.2.2 Espacio social: comunidad.....	16
4.3 Interculturalidad .....	18
5. Dimensiones.....	21
6. Hipótesis o supuestos .....	22
7. Marco metodológico .....	23
7.1 Perspectiva metodológica .....	23
7.2 El diseño de la investigación.....	24
7.3 Tipo de investigación .....	25
7.4 Instrumentos y técnicas de producción de datos .....	26
7.5 Plan de análisis .....	27

8. Población y Muestra.....	28
8.1 Población.....	28
8.2 Tipo de muestra.....	28
8.3 Criterios de la muestra .....	28
8.4 Fundamentación de la muestra.....	29
8.5 Muestra.....	29
9. Descripción de los datos producidos.....	30
10. Presentación de datos descriptivos.....	32
10.1 Arte plástico y expresión corporal .....	32
10.2 Técnicas textuales .....	36
10.3 Expresiones culturales.....	41
11. Análisis de los resultados .....	44
11.1 Espacio social: familia .....	44
11.1.1 Vínculos familiares .....	44
11.1.2 Interculturalidad- expresiones culturales en la familia .....	45
11.1.3 Participación infantil en la familia .....	46
11.1.4 Construcciones de género en la familia .....	47
11.2 Espacio social: escuela.....	48
11.2.1 Expresiones de los vínculos en el contexto escolar .....	48
11.2.2 Interculturalidad en la escuela.....	49

11.2.3	Roles de género en la escuela .....	50
11.3	Espacio social: comunidad.....	50
11.3.1	Vínculos interculturales comunitarios.....	50
11.3.2	Interculturalidad .....	52
11.3.3	Participación infantil en la comunidad.....	55
11.3.4	Construcciones de género en la comunidad .....	56
12.	Interpretación de los resultados.....	58
12.1	Espacio social: familia .....	59
12.1.1	Construcción de vínculos sociales en la familia .....	59
12.1.2	Familia y expresiones culturales: interculturalidad.....	61
12.1.3	Relaciones y roles de género en la familia.....	64
12.1.4	Participación.....	66
12.2	Espacio social: escuela.....	68
12.2.1	Expresiones de los vínculos en el contexto escolar .....	68
12.2.2	Interculturalidad en la escuela.....	68
12.2.3	Relaciones de género en la escuela .....	69
12.3	Espacio social: comunidad.....	69
12.3.1	Vínculos sociales y comunitarios.....	69
12.3.2	Interculturalidad .....	73
12.3.3	Género .....	78

12.3.4 Participación.....	79
Conclusiones .....	82
Referencias.....	86

## Índice de tablas

Tabla 1: Problemáticas y necesidades de los y las niños y niñas en San José I.....	5
Tabla 2: Técnicas de investigación .....	30
Tabla 3: Categorías de análisis en técnicas textuales.....	37
Tabla 4: Categorías de análisis en foros.....	38
Tabla 5: Espacios sociales en el campo de análisis sociodinámico .....	57

## Resumen

La presente investigación aborda la construcción de los vínculos sociales en un contexto pluricultural, considerando la población infantil del Barrio San José I de la parroquia Cutuglagua.

La metodología cualitativa desarrollada en el proceso investigativo ha estado guiada por la Investigación Acción Participativa, como una forma de abordaje que implica no solo la construcción epistemológica sino también el compromiso de aportar a la transformación de la dinámica social de los niños y niñas con quienes se ha desarrollado el trabajo.

Como uno de los ejes centrales se trabaja desde la Teoría del vínculo, desarrollada por E. P. Riviere, para entender los fenómenos grupales, culturales y las conductas como expresiones visibles de las construcciones del mundo interno de los individuos, considerando que la relación entre individuo y sociedad, mundo externo y mundo interno está marcada por dependencia e influencia mutua.

Se parte además de una comprensión del contexto a partir de la propuesta teórica de Bourdieu en cuanto al espacio social y *habitus* tomando en cuenta que los espacios sociales –en este caso familia, comunidad y escuela- se constituyen en los lugares donde confluyen aspectos culturales, económicos, sociales y simbólicos.

Respecto a la interculturalidad, siguiendo a Guerrero (2011), ésta se plantea como una propuesta política contra hegemónica, que parte de un reconocimiento de la diversidad hacia una relación dialéctica entre culturas, rompiendo así las estructuras de dominación cultural, simbólica y de ejercicio desigual de poder.

## **Abstract**

This research deals with the construction of social ties in a multicultural context, considering the child population of Barrio San José I of the Cutuglagua parish. The qualitative methodology developed in the research process has been Guided by the Participatory Action Research, that involves not only the epistemological construction but also the commitment to contribute to the transformation of the social dynamics of children with whom he has developed the job.

One of the central axes working is the Link Theory, developed by E.P. Riviere, to understand the group phenomena, cultural phenomena and behaviors as visible expressions of the constructions of the inner world of individuals, whereas the relationship between individual and society , external world and the internal world is marked by dependence and mutual influence.

It understands the context from Bourdieu's theoretical proposal regarding the social space and habitus taking into account the social spaces in this case: family, community and school, that constitute places confluence of cultural aspects, economic, social and symbolic.

Regarding multiculturalism, following Guerrero (2011), it is presented as a political proposal against hegemonic, that part of a recognition of diversity into a dialectical relationship between cultures, breaking the structures of cultural and symbolic domination and unequal exercise of power.

## **Introducción**

### **Aproximaciones a la comprensión de los vínculos sociales interculturales**

La presente investigación procura dar a conocer la forma en la que se generan los vínculos sociales y la participación infantil en el contexto pluricultural del barrio San José I, haciendo énfasis en los factores sociales, psicológicos, culturales, económicos que inciden en el establecimiento de vínculos sociales dentro del sistema familiar, comunitario y en menor medida en el espacio escolar.

Este análisis parte de la comprensión de la importancia del trabajo con los y las niños y niñas para contribuir a la generación de nuevas y mejores formas de relacionarse y encontrarse con un otro diverso.

De esta manera, se aborda la teoría del vínculo aplicada a los procesos familiares y comunitarios, como parte de los espacios sociales constituyentes del tejido social de niños y niñas, hijos e hijas de migrantes y habitantes del barrio San José I de Cutuglagua.

Mediante los aspectos desarrollados en el presente trabajo se busca conocer cómo se generan los vínculos sociales en el barrio San José aspirando lograr una comprensión amplia acerca de las problemáticas, necesidades y relaciones que generan los y las niños y niñas en el contexto de la parroquia Cutuglagua.

Para el análisis de resultados, se hace una división de las relaciones de los y las niños y niñas en diferentes espacios sociales, se abordan: familia, escuela y comunidad, y en cada uno se desarrollan los temas: vínculos sociales,

interculturalidad, género y participación infantil como factores que atraviesan y se hacen visibles en las relaciones que establecen los niños y niñas.

Seguramente es posible aumentar un número indefinido de factores que contribuyen a la estructuración psíquica y social de los niños y niñas, no obstante se han considerado éstos por ser algunas de las más relevantes para el estudio que ocupa a la presente investigación que parte del supuesto de que el conocimiento es una importante herramienta de acción y de transformación de las dinámicas de violencia y de exclusión tan palpables en el contexto actual.

## **1. Planteamiento del problema**

La presente investigación se desarrolló en el barrio San José primera etapa, siendo ésta una localidad con un alto índice de inmigración, el problema que ocupa a la presente investigación, es la Participación y Vínculos sociales en interculturalidad de niños y niñas del barrio “San José 1” entre los meses abril-agosto de 2015.

Inicialmente se ha procurado conocer el contexto y las problemáticas psicosociales que se presentan en la población y consecuentemente en las relaciones y vínculos del barrio San José primera etapa de la parroquia Cutuglagua, a partir de ello se aterrizará en los aspectos que inciden de manera significativa en la población central del presente trabajo: los y las niños y niñas.

Así, toma gran importancia la contextualización entorno a la estructura social del barrio tomando en cuenta aspectos psicosociales, culturales, económicos, políticos, organizativos, sociales e históricos, a partir de los cuales es posible un mejor entendimiento de la temática en cuestión.

Cutuglagua, es una de las parroquias rurales de Mejía, situada al norte de este cantón. La parroquia tuvo una gran extensión agropecuaria que paulatinamente ha ido decreciendo; en 2000-2001 tiempo en el que se dio el Feriado Bancario, a partir de una crisis financiera en el país y consecuente devaluación de la moneda, Cutuglagua recibe una ola migratoria desde el sector rural de las provincias aledañas, a causa de abaratamiento del costo de las tierras y la búsqueda de nuevos empleos en la ciudad de Quito.

La nueva población se asienta en el territorio, poco urbanizado en esas fechas y la parroquia crece demográficamente de manera considerable. Dentro de la parroquia Cutuglagua, nace el barrio San José, cuya extensión e intereses particulares dificultan su organización política lo cual ocasionó un fraccionamiento del barrio en dos y posteriormente tres etapas, según la historia relatada por los moradores.

La presente investigación estará concentrada en la primera etapa, denominada en el Plan de Ordenamiento territorial como Zona 3, pues se encuentra en la zona limítrofe con el Distrito Metropolitano de Quito y es parte del sector rural de la parroquia de Cutuglagua.

Este sector “se caracteriza por gran número de asentamientos espontáneos y lotizaciones sin normativas durante su formación. Durante los últimos años se ha observado una gran disminución de tierras agrícolas y ganaderas, ya que San José I es considerado como zona de expansión de la ciudad de Quito, lo cual ha influido en el crecimiento de su población”. (Chacha, Vega, & Vivero, 2015)

Como se ha mencionado, la mayor parte de la población proviene de otras provincias y dada la cercanía de Cutuglagua a la ciudad de Quito, se hace evidente un alto índice de crecimiento poblacional pluricultural.

La mayoría de la población (padres y madres de familia y en algunos casos niños y niñas) trabaja en Quito en sectores laborales como: albañilería, guardianía, comercio en los mercados y/o Camal Metropolitano, Centros Comerciales en donde la remuneración, la mayor parte de los casos no cubre las necesidades económicas de las familias, dato que concuerda con cifras del Plan de Ordenamiento Territorial que indica sobre el cantón Mejía que: “El 20.23 % de la población vive en condiciones de

pobreza extrema, es decir la quinta parte de la población cantonal. Los mayores índices de pobreza extrema se ubican en la población de El Chaupi, con 43.65% (...) y Cutuglagua con el 30.72 %. (Mejía, 2015, pág. 17)

Es así que las condiciones laborales que viven los padres y madres de familia producen ciertos limitantes en el período de tiempo que éstos comparten con sus hijos, haciendo que los niños y niñas del barrio pasen periodos de tiempo prolongado solos en sus hogares o en los sectores públicos del barrio tales como: parque, cancha y calle.

Es por ello que este grupo etario se constituye en una de las principales preocupaciones del barrio evidenciando las siguientes problemáticas sentidas:

Tabla 1: Problemáticas y necesidades de los y las niños y niñas en San José I

Actores	Problemas	Necesidades sentidas	Recursos	Priorización
Niños y niñas	Tiempo a solas por situación laboral de sus padres.	Espacios para compartir con pares	Organización infantil. Interés.	Tiempo a solas por situación laboral de sus padres.
	Violencia entre pares.		Apoyo dirigencia barrial	Violencia entre pares.
	Violencia intrafamiliar			Violencia intrafamiliar

Nota: Fuente: Chacha, G., Vega, C., Vivero, I. Diagnóstico Psicosocial del Barrio San José I. (2013)

De esta manera se evidencia a breves rasgos el contexto de los y las niños y niñas del sector, cuyas familias han migrado del campo a la ciudad experimentando diversos cambios en la estructura y dinámica familiar así como condiciones sociales, económicas y culturales diferentes a las vividas en anteriores contextos.

Se identifican entonces aspectos como: diversidad cultural, identidades, historia, factor económico, participación, trabajo, vínculos familiares y comunitarios, como elementos que inciden en las dinámicas y el tejido social en el que habitan los y las niños y niñas de San José I.

Así, el planteamiento del problema deviene en: Participación y Vínculos sociales en interculturalidad de niños y niñas del barrio San José 1 entre los meses abril-agosto de 2015.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo se generan la participación y los vínculos sociales en interculturalidad de niños y niñas del barrio San José 1 entre los meses abril-agosto de 2015?

## **2. Justificación y Relevancia**

La presente investigación debe su importancia a la necesidad de evidenciar los imaginarios y percepciones a partir de las cuales se construyen los vínculos sociales desde diversos contextos. Hablando de interculturalidad es importante visibilizar las formas de relación que se dan en la infancia y la manera en la que niños y niñas de diversos orígenes interactúan en un contexto común desde sus preconcepciones del otro, de la diferencia y la construcción de la percepción de sí mismos/as.

La comunidad en la que se lleva a cabo la investigación presenta conflictos interpersonales entre los cuales uno de los mayores desencadenantes es el irrespeto a las diferencias culturales, es por ello que hace necesario el conocimiento de los discursos y prácticas que giran en torno a esta problemática a fin de promover la disminución de estereotipos y barreras entre culturas, propiciando así una mejor convivencia y vínculos sociales que fortalezcan la auto percepción y la percepción del otro.

### **3. Objetivos**

**Objetivo general:** Conocer cómo se generan los vínculos sociales y la participación en el contexto pluricultural de los y las niños y niñas del barrio San José primera etapa entre los meses abril-agosto de 2015

#### **Objetivos específicos**

1. Conocer las formas de relación que establecen los niños y las niñas del Barrio San José primera etapa situándolos histórica y socialmente en el contexto sociocultural del que forman parte.
2. Visibilizar la participación social, económica y cultural de los niños y niñas en la comunidad.
3. Identificar las prácticas sociales vinculadas las diferencias culturales y sociales, incluyendo perspectivas de género, que inciden en el establecimiento de vínculos sociales de los y las niños y niñas del Barrio San José primera etapa de Cutuglagua.

## 4. Marco conceptual

### 4.1 La teoría del vínculo

La presente investigación tomará como uno de los ejes centrales a la Teoría del vínculo, desarrollada por E. P. Riviere, por ello iniciaremos definiendo el vínculo como un tipo de relación de objeto (...) que está construido de determinada manera. Es una estructura dinámica en constante movimiento (...) accionada por motivaciones psicológicas (...) El vínculo incluye la conducta. (Riviere, 1985a, pág. 35)

De esta forma se parte desde una Psicología Social que como diría Pichón Riviere (1985a) está considerada desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, de la relación del individuo con el grupo y/o con la sociedad. (p., 22) Es así que la investigación desarrollada en el espacio social en el que se desenvuelven los niños y las niñas, entiende los fenómenos grupales y las conductas como expresiones visibles de las construcciones del mundo interno de los individuos.

En la dinámica social se evidencian diversas formas de establecer las relaciones, éstas contribuirán al análisis de la estructura grupal e institucional de la cual los niños y niñas forman parte. Esto mediante una concepción de individuo y sociedad en una relación de dependencia mutua, que es lo que Riviere denomina *causalidad gestáltica*, pues en un espacio social convergen las tensiones, subjetividades, conflictos generadores de relaciones que se crean como un todo, y que inciden así en la individualidad del sujeto y este a su vez crea influencias en la dinámica grupal.

De esta manera es necesario considerar tres dimensiones en las que se diferencian la: individual, grupal e institucional o social, éstas a su vez dan lugar a tres niveles de análisis: el psicosocial, sociodinámico e institucional. La investigación psicosocial analiza la parte del sujeto que se expresa hacia afuera, hacia los distintos miembros que lo rodean, en tanto que el estudio sociodinámico analiza las distintas tensiones existentes entre todos los miembros que configuran la estructura del grupo familiar (...) el análisis institucional consiste en la investigación de los grandes grupos: su estructura, origen, composición, historia, economía, política, ideología, etc. (Riviere, 1985a, pág. 25)

Con base en lo expuesto, el vínculo se entenderá, en esta investigación, como la expresión del mundo interno de los sujetos dada a través de percepciones, conductas y establecimiento de relaciones.

Se concibe al vínculo, como una relación dinámica, en constante transformación, que establece el sujeto con los objetos de su contexto, entendiendo como objetos a personas, cosas, situaciones, grupos, con los que el individuo se relaciona.

El vínculo se genera a partir de la incorporación de estos objetos, al mundo interno de los individuos, convirtiéndose así, en objetos internos, que forman parte del mundo percibido desde los esquemas del individuo. Es decir el vínculo, en esta investigación plantea como la relación que se da entre el sujeto y objetos en base a cómo éstos se construyen en su mundo interior.

## 4.2 Espacio social

En este apartado se trata el tema de la familia y la comunidad como espacios sociales que se constituyen en los escenarios en los que tienen lugar la creación y recreación de relaciones, representaciones y significaciones del mundo para los y las niños y niñas.

Se puede representar al mundo social en forma de espacio (de varias dimensiones) construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por el conjunto de las propiedades que actúan en el universo social en cuestión. (Bourdieu, 1990, pág. 205)

Así, el espacio social se constituye en el lugar donde confluyen aspectos culturales, económicos, sociales y simbólicos. Se genera aquí una serie de relaciones, a partir de las cuales los individuos van asumiendo su rol y su posición dentro de este “espacio de relaciones tan real como un espacio geográfico” (Bourdieu, 1990, pág. 208)

Sin embargo, además de asumir una posición, los sujetos toman acción en la construcción y recreación de los espacios sociales que constituyen su cotidianidad y a la vez son estructurados por éstos, pues las “categorías de la percepción del mundo social son, en lo esencial, el producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social. (Bourdieu, 1990, pág. 211)

A partir de lo expuesto, consideraremos el concepto de espacio social como el lugar donde se ponen de manifiesto las expresiones sociales, culturales, económicas y

simbólicas constituyentes del mundo externo; éstas son incorporadas por los sujetos para construir a partir de ello sus percepciones y en general su mundo interno.

Este mundo interno se expresa mediante las relaciones, conductas y demás expresiones que contribuyen a su vez a la estructuración del espacio social, estableciendo así una relación de diálogo e influencia mutua.

Las estructuras sociales se constituyen en estructurantes de la psique y de los vínculos sociales, lo cual nos lleva al planteamiento de Bourdieu del *habitus* que se constituye en un principio unificador de los componentes objetivos (que se sitúan en el mundo externo-campos) y subjetivos (constituyentes del mundo interno-*habitus*) de la vida social de los sujetos que a partir de ello generan prácticas sociales y discursos.

Así, el *habitus* se define como un:

sistema de disposiciones durables y transferibles - estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 2012, pág. 178)

Esta concepción de las prácticas sociales y su estrecha relación con los *habitus* contribuirá a los análisis posteriores en torno a la influencia mutua entre individuo-psique y sociedad.

#### **4.2.1 Espacio social: familia**

El *habitus*, “generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción” (Bourdieu, 1990, pág. 26). Así, para analizar los ejes teóricos que se ha planteado es necesario partir del tejido social más cercano de los niños y las niñas: la familia, entendiendo ésta como un espacio social en el que tienen lugar los primeros vínculos y van estructurándose las formas de relación con otro y que además se constituye en la unidad básica del sistema social según (Riviere, 1985b).

De esta manera el núcleo familiar puede entenderse como un micro sistema que encuentra sus referencias en un contexto macro social del cual se adquieren y en el que se reproducen las formas de interacción; es en este espacio en el cual se generan pautas para las relaciones con el otro, ello mediante un proceso a través del cual un/a niño/a aprehende los elementos sociales de su contexto; es un proceso complejo, pues incluye factores ambientales, culturales, relacionales, simbólicos, es decir todo el acontecer contextual en la vida del niño o niña.

A partir de la propuesta de Alonso (2010), se entiende a la simbolización y aprehensión de prácticas sociales como un proceso que implica inicialmente la relación entre el símbolo y lo simbolizado como una interacción que determina los

significados apprehendidos desde la infancia y que a su vez tienen relación con el desarrollo del pensamiento.

Es así que la dinámica familiar constituye un factor de gran importancia en el desarrollo de los niños y niñas, por ello el abandono, la violencia intrafamiliar y la negligencia parental se constituyen en factores de gran incidencia en la construcción identitaria y de prácticas sociales de los niños y niñas de San José. Entendiendo que estos fenómenos tienen una de sus causas en la migración del campo a la ciudad y el consecuente trabajo lejos de casa.

Las familias migrantes viven diversos cambios en su estructura y formas de relación dentro del sistema familiar así como en el sistema comunitario y de trabajo, espacios en los que se viven diversos fenómenos oscilando entre el apoyo y la exclusión. “Un resultado de esa exclusión que viven los grupos indígenas en sus regiones es la migración (...) centros urbanos, (...) ciudades (...) que dan cabida a nuevas oleadas de migrantes, constituyendo redes formales e informales de apoyo mutuo, organizaciones vecinales, culturales, políticas. (Gómez, 2008, pág. 108)

Estos aspectos son una valiosa contribución para entender la formación de dinámicas relacionales, símbolos y representaciones en la psique de los niños y niñas en sus primeras etapas de desarrollo, sin embargo es necesario también tomar en cuenta los aspectos sociales y culturales que influyen de manera significativa en el desarrollo de este proceso, y que además tiene directa correspondencia con la relación intrafamiliar.

Se visibiliza entonces, que desde esta construcción de prácticas sociales generalmente los niños y las niñas reproducen formas de violencia en la relación con sus pares, especialmente al tener diferentes orígenes geográficos y por ende al ser de diferentes culturas. Es importante conocer las causas de la violencia, mediante un acercamiento con una mirada distinta acerca de esta problemática, es necesario por ello, entender la dinámica y los factores que promueven el crecimiento de este fenómeno social y a partir de esto lograr la disminución de la discriminación desde la comprensión de la estructuración del yo de los sujetos.

Se ha reflejado anteriormente la fragmentación de los vínculos en el sistema familiar y como mencionamos este aspecto tiene gran influencia en la forma en la que los niños y las niñas se relacionan en otros espacios, así podemos ver también un debilitamiento de los vínculos sociales que establecen con sus pares y con las personas con las que se relacionan a diario.

Como se ha mencionado las relaciones de los niños y las niñas están atravesadas por el conflicto, no obstante es importante considerar que dada la ausencia prolongada de sus padres en el hogar, se han buscado espacios de socialización en el que tienen lugar dinámicas de inclusión, exclusión, violencia, así como relaciones cuyas cargas simbólicas apuntan a la creación de un vínculo, necesario para la reafirmación de los sujetos

Así, los niños y las niñas crean conjuntamente o se adhieren a redes sociales ya construidas que les generan el nivel de bienestar -que por el contexto del cual se ha hablado- no se encuentra fácilmente en la familia nuclear.

#### **4.2.2 Espacio social: comunidad**

Cuando se habla de relaciones en los espacios sociales, toman gran importancia los espacios de interacción comunitaria, que tienen incidencia en las dinámicas de relación de los niños y las niñas. Para ello se tratará el tema de sentido de comunidad como un elemento movilizador de la organización y participación comunitaria.

Se hace necesario entonces abordar inicialmente aquello que se entiende, en esta investigación, por comunidad. Una comunidad es una construcción social, un grupo dinámico de personas que comparten elementos geográficos, históricos, de tiempo y espacio o características en común, además de la existencia de significados compartidos. Es decir, es “un grupo en constante transformación y evolución (...) que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes consciencia de sí como grupo y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social” (Montero, 2004)

En un grupo humano con estas características dinámicas, es posible el desarrollo de un sentido de comunidad, el cual a su vez incluye, según Saranson (1974), en Montero (2004) una percepción de similitud con el otro, es decir la identificación con los miembros de la comunidad con los que se comparten ciertas características, ideas, valores, problemáticas o propósitos, estableciendo así una interdependencia consciente con el grupo.

De esta manera el sentido de comunidad se enmarca en el sentimiento de pertenecer a una colectividad en una relación de influencia y dependencia mutua

siendo así una parte constitutiva y significativa de una red de relaciones vinculares en las que la interacción social se ve reforzada por la percepción de enraizamiento cultural y territorial.

Es así que el sentido de comunidad tiene su base en las relaciones sociales, su dinámica y transformaciones más allá de los límites geográficos en los cuales se desenvuelven. El uso del concepto comunidad implica además procesos de participación y organización lo cual contribuye al desarrollo de un sentimiento de pertenencia hacia un grupo, entendiéndolo como una estructura mayor y estable de la cual se depende.

Cabe señalar que la unión de cada uno de estos componentes construye relaciones sociales, junto a ello se construye un intersubjetividad que fortalece el vínculo comunitario. Esta proviene del contexto y la historicidad específica y compartida de Cutuglagua en la que convergen los aspectos culturales e históricos de los pobladores de diversas proveniencias.

Es así que, tomando en cuenta el aspecto de la diversidad cultural característica de este espacio comunitario, se entenderá la heterogeneidad como un elemento que "permite que cada miembro del grupo (...) -aporte- un enfoque y un conocimiento vinculados con sus experiencias. (...) -Esta heterogeneidad- apunta básicamente a la ruptura de los estereotipos (...) que, por carencia de confrontación, suelen potencializarse en los grupos homogéneos" (Riviere, 2002, pág. 208)

En esta relación dialéctica de interacción y aprendizaje cada miembro aporta al grupo su bagaje de experiencias y conocimientos a partir de los cuales se generan

procesos conjuntos, comunitarios y de esta manera un aprendizaje colectivo que afianza el sentimiento de pertenencia.

Es por ello que el grupo comunitario, tanto para los niños y las niñas como para la población en general es de gran importancia pues los sujetos se construyen a partir de la interacción. “Abordamos al sujeto inmerso en sus relaciones cotidianas. Nuestra conciencia de estas relaciones pierde su trivialidad en la medida en que el instrumento teórico y su metodología nos permiten indagar la génesis de los hechos sociales ” (Riviere, 2002, pág. 71)

Así, "la pertenencia permite establecer la identidad del grupo y establecer la propia identidad como integrante de ese grupo (...) como 'perteneciente', adquiere identidad, una referencia básica, que le permite ubicarse situacionalmente y elaborar estrategias para el cambio” (Riviere, 2002, pág. 71)

Por ello se sostiene la importancia del conocer y trabajar sobre los vínculos y construcción de redes heterogéneas a partir del diálogo de saberes y el aprendizaje colectivo. Se presenta esta propuesta además como un elemento para la transformación social mediante la inclusión y visibilización de los niños y las niñas como sujetos activos y no solo vulnerables de la comunidad.

### **4.3 Interculturalidad**

La noción de interculturalidad “va mucho más allá de la coexistencia o el diálogo de culturas; (...) es una búsqueda expresa de superación de prejuicios, del racismo, de las desigualdades y las asimetrías que caracterizan al país, bajo

condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes.” (FENOCIN, 2008)

Una sociedad intercultural sería entonces, aquella que tiene lugar una relación cercana y de mutuo respeto entre diversas culturas unidas en un esfuerzo común de comunicación y aprendizaje mutuo. “No es solo reconocer al “otro” sino, también, entender que la relación enriquece a todo el conglomerado social, creando un espacio no solo de contacto sino de generación de una nueva realidad común” (FENOCIN, 2008)

Es por ello que no se piensa como suficiente, ni aceptable la mera tolerancia a la diversidad, pues ello supone la permanencia de una estructura de dominación, en la que una cultura es oprimida por otra a partir de criterios como la civilización, la superioridad y deslegitimación de prácticas y saberes diferentes a los de la cultura hegemónica.

De esta manera, “hablar de interculturalidad y plurinacionalidad, implica la necesidad de romper con las nociones hegemónicas y totalitarias que se han construido con relación a la cultura, la nación, la diversidad, pues han operado como dispositivos eficientes para el ejercicio de la colonialidad” (Guerrero, 2011, pág. 1)

Con base en los planteamientos anteriores y siguiendo a Guerrero (2011), en la presente investigación, se entenderá a la interculturalidad como una propuesta política contra hegemónica, que parte de un reconocimiento de la diversidad hacia

una relación dialéctica entre culturas, rompiendo así las estructuras de dominación cultural, simbólica y de ejercicio desigual de poder.

Pensar desde una mirada intercultural permite reconocer a los pueblos y a sus miembros como sujetos históricos, sociales, políticos y portadores de expresiones culturales, construcciones epistemológicas, así como de cosmovisiones con las cuales se enriquecen otras culturas en una relación dialéctica de mutuo aprendizaje y crecimiento. De esta manera, los sujetos se constituyen en actores y recreadores de la propia realidad, en múltiples espacios sociales.

Estos espacios sociales los constituyen, entre otros: “el espacio geográfico y de territorio; la historicidad del sujeto, su subjetividad; la memoria histórica, individual; la conformación de la personalidad y su socialización en los diferentes espacios sociales; la formación e identificación cultural, nacional”. (Brito, 2008, pág. 35)

En el contexto en el que se desarrolla la presente investigación, se visibilizan estos componentes vinculados a las diversas expresiones culturales que se reproducen y construyen en un ambiente pluricultural, diverso y en crecimiento.

## 5. Dimensiones

Interculturalidad-relaciones culturales: Este tema es de gran importancia para el análisis que ocupa a la presente investigación; y se plantea como una propuesta política que busca la distribución equitativa de poder, así como el respeto a la diversidad cultural y el aprendizaje mutuo entre culturas. Se analizará entonces, en la medida en que las diferentes culturas que co-existan en el Barrio San José I se relacionen y creen vínculos sociales de diversos tipos.

Vínculos sociales: Esta dimensión es de gran importancia para el análisis pues implica no solo la relación que establecen dos o más personas en un contexto determinado, sino que visibilizamos a partir de ésta el tejido social que se construye con las implicaciones subjetivas y psicológicas que ello conlleva.

Participación: Esta dimensión nos permitirá evidenciar el rol de los niños y las niñas en la comunidad y la familia, así como las actividades, relaciones, procesos comunitarios a partir de los cuales se genera la participación. Es de especial importancia pues posibilitará la comprensión del papel de los niños y las niñas en su sistema social.

Género: A partir de esta dimensión se busca analizar las relaciones que se dan en la comunidad en base a concepciones de masculinidad y feminidad, expresadas en discursos y prácticas que inciden en la construcción psíquica de los niños y las niñas.

## **6. Hipótesis o supuestos**

### **Supuestos**

Uno de los desencadenantes de las problemáticas comunitarias y que inciden significativamente en las relaciones de los niños y las niñas son los esquemas referenciales construidos a partir del encuentro de las familias con culturas diferentes a la propia y que comparten los mismos espacios sociales.

El yo se construye en la relación e interacción con los otros, en esta relación se generan vínculos de mutua influencia lo cual reafirma la identidad y el sentido de pertenencia de un sujeto a un grupo o comunidad.

Los espacios de encuentro y diálogo son indispensables para un pleno reconocimiento del otro y la generación de relaciones respetuosas de la diversidad. Desde los niños y niñas esto es posible desde un trabajo cooperativo y de mutuo aprendizaje.

Los niños y las niñas pueden constituirse en actores visibles de su comunidad generando espacios de encuentro para repensar las problemáticas y percepciones que generan las relaciones comunitarias y familiares en su tejido social.

La discriminación se constituye en una forma de violencia generada por los niños y niñas como una reproducción de prácticas sociales aprehendidas de sus sistemas relacionales más cercanos.

## **7. Marco metodológico**

### **7.1 Perspectiva metodológica**

La perspectiva metodológica es cualitativa, parte de una contextualización diagnóstica de la comunidad a través del cual se busca entender la significación de las dinámicas, procesos, contexto problemáticas sentidas en la comunidad; ello a partir de la interpretación de las formas de expresión, de relaciones sociales, lenguajes, conceptos, narraciones y significaciones que dan sentido a la lógica y formas de relación en la parroquia.

La metodología se enmarca en un aprendizaje a partir del diálogo entre la teoría y la experiencia así como en la relación con los actores sociales. Se toma entonces a la observación participante como una de las técnicas utilizadas en el proceso, con el propósito de conocer y analizar las relaciones vinculares desde la diferencia, la interculturalidad evidenciando cómo estas relaciones inciden en la estructuración de vínculos entre los niños y las niñas de San José I.

Se constituye en un proceso susceptible de modificaciones, críticas y reconstrucciones desde el contexto en el que se desarrolla; y se presenta accesible a los miembros de la comunidad con la finalidad de propiciar la asunción crítica de la realidad orientada a la acción para la transformación social.

## 7.2 El diseño de la investigación

No experimental

La presente investigación parte de un posicionamiento crítico y comprometido con la transformación de la realidad que busca conocer. Así, ha estado guiada por la Investigación Acción Participativa considerando que:

La investigación activa no se contenta con acumular datos como ejercicio epistemológico, que lleve como tal a descubrir leyes o principios de una ciencia pura, ni tampoco investiga para propiciar reformas, por más necesarias que parezcan, o para el mantenimiento del *statu quo*. En la investigación activa se trabaja para que asuman conscientemente su papel como actores de la historia. Éste es el destino final del conocimiento, el que valida la praxis y cumple el compromiso revolucionario. (Borda, 2009, pág. 283)

Es así que durante el proceso se incluyeron técnicas que aportan a la acción-reflexión-acción con lo cual se aspiró además generar cambios en las relaciones que establecen los niños y niñas. Adicionalmente, los actores tuvieron una participación a partir de la cual las herramientas de investigación variaron, se acoplaron a las necesidades, intereses y sentires de los niños y las niñas y fueron además co-construidas con ellos y ellas.

Por todo esto se ratifica el carácter no experimental de la investigación pues, ésta se ha desarrollado mediante la observación de los “fenómenos tal y como se dan en su contexto natural (...) se observan situaciones ya existentes (...) las variables

independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas” (Baptista, C., & Hernández, 1991)

Se procuró conocer las formas en las que los y las niños y niñas construyen sus vínculos sociales en un espacio pluricultural, en la convivencia y encuentros con un otro diverso, a partir de encuentros periódicos semanales en los que se consideró sus diferencias culturales, discursos, relaciones y demás aspectos producto de la construcción social y el contexto familiar y cultural en el que se desenvuelven.

Sin embargo, como se ha mencionado, la investigación no se agota en la identificación de estas relaciones, sino que ha desarrollado un proceso que posibilitó que los y las niños y niñas se visibilicen como sujetos sociales, históricos, creativos y con potencialidades para ser actores activos en su comunidad.

### **7.3 Tipo de investigación**

La investigación es de tipo exploratorio, pues éste permite “aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real” (Baptista, C., & Hernández, 1991, pág. 60)

Es así que mediante la investigación se busca conocer ciertos aspectos identitarios, culturales, sociales de los niños y las niñas que brinden directrices para la comprensión de los vínculos sociales generados a partir de la cohabitación en un contexto pluricultural, con el fin no solo de aportar con conocimientos y análisis académicos sino de contribuir con base en la Investigación Acción Participativa, a la transformación de dinámicas sociales generadas por los y las niños y niñas en el barrio San José I.

De esta manera éste, se constituye en un proceso investigativo que se alimenta de diversas técnicas y que apunta a la construcción de un conocimiento colectivo para brindar la posibilidad de transformar la dinámica social de la población así como la oportunidad de retomar los saberes culturales e identitarios de las culturas de origen.

#### **7.4 Instrumentos y técnicas de producción de datos**

A partir de la Investigación Acción Participativa se han tomado una serie de dinámicas grupales y de creación colectiva que se apoyan en la Educación Popular:

- Foros: Se aplicó como parte de la investigación cualitativa, se plantearon preguntas abiertas con el objetivo de recibir respuestas que ampliaron el espectro informativo para el análisis. Mediante esta técnica se buscó obtener un mayor acercamiento a los discursos de la población, emociones, subjetividad, representaciones en torno a los espacios sociales: familia y comunidad. Se desarrolló esta técnica con los niños y las niñas participantes del grupo de trabajo.

- Observación participante: A partir de ésta se describe el contexto, prácticas, discursos y todos aquellos acontecimientos que surgieron en la convivencia con los niños y las niñas. Se analiza a través de la recopilación de datos en relación a las dimensiones de análisis planteadas, es decir considerando los aspectos asociados a: interculturalidad, vínculos, género y participación.

Así, como parte de la observación participante, se compartió con los niños y niñas espacios y expresiones culturales como: fiestas, celebraciones, mingas, además se desarrollaron técnicas de: arte plástico y expresión corporal así como técnicas textuales, a partir de las cuales se visibilizaron formas de organización, relación y participación de los niños y niñas del grupo de investigación.

### **7.5 Plan de análisis**

El análisis de la información se plantea con la sistematización de los talleres, foros y actividades realizadas con los actores sociales involucrados en el proceso. Se priorizarán además los aspectos importantes contenidos en los registros de los diarios de campo dado que se constituyen en una fuente importante para la recuperación de la información. El análisis vincula el quehacer teórico y práctico de la Psicología en este contexto a fin de comprender los aspectos que influyen en las relaciones y construcción de vínculos sociales en los niños y las niñas de San José I.

Se plantean tres espacios sociales fundamentales en los que los niños y las niñas se desenvuelven, estos son: familia, escuela, comunidad. Partiendo de ello se hará un análisis psicosocial basado en el trabajo sociodinámico (grupal) que se ha realizado y en las dimensiones: vínculos, interculturalidad, participación y género.

## **8. Población y Muestra**

### **8.1 Población**

Actualmente no se cuenta con datos precisos sobre la población infantil de Cutuglagua y por ende del Barrio San José Primera etapa, sin embargo por datos brindados por la directiva barrial habitan en el sector 300 familias con un promedio de 2 niños o niñas en cada familia, lo cual nos ofrece un aproximado de 600 niños y niñas habitantes del barrio.

La población con la que se trabajó abarca un total de 20 niños y niñas de la comunidad comprendidos entre los 5 y 11 años. La elección de este grupo etario responde a la preponderante preocupación de la comunidad por la condición de vulnerabilidad en la que se ubica a este grupo en el contexto de la parroquia Cutuglagua.

### **8.2 Tipo de muestra**

No-probabilística e intencionada, pues se ha seleccionado a un grupo especial y delimitado cuya atención ha sido dada desde la percepción comunitaria de vulnerabilidad de este grupo etario.

### **8.3 Criterios de la muestra**

La delimitación de la muestra responde a los objetivos de la investigación por lo cual se ha establecido:

- Rango de edad: 5-11 años
- Niños y niñas
- Habitantes del Barrio San José I
- Voluntarios y voluntarias

#### **8.4 Fundamentación de la muestra**

La elección de la muestra responde a la demanda comunitaria de trabajar con el grupo etario con más alto índice de crecimiento en la actualidad. Además es un grupo de la población que por las condiciones socioeconómicas del sector, se encuentra en constante riesgo bio psico social. Así éste, se constituye en un sector en el que confluyen varias aristas que se manifiestan como problemáticas de gran incidencia en la comunidad y que afectan a la mayor parte de la población.

Entendemos esto como una evidencia de la fractura de los vínculos sociales tanto en los microsistemas: familiar, educativo así como en el comunitario. Por esta razón, se propone el trabajo investigativo en cuanto a los vínculos sociales, identidades, sentido de pertenencia, espacios de participación, encuentro, creación colectiva en el espacio comunitario.

#### **8.5 Muestra**

20 niños y niñas de 5 a 11 años pobladores del barrio San José primera etapa.

## 9. Descripción de los datos producidos

Los participantes en todas las actividades fueron 20 niñas y niños de 5 a 11 años del barrio San José Primera Etapa-Cutuglagua. En este grupo se establecen diferencias y dinámicas relacionales en cuanto a: roles, edad, culturas lo cual responde a una construcción del tejido social influido por las dificultades económicas, los vínculos familiares y comunitarios, migración del campo (Costa y Sierra) hacia asentamientos en proceso de urbanización.

Entendiendo que cada una de las técnicas y actividades mencionadas forman parte de un proceso investigativo se tomaron en cuenta las expresiones y dinámicas relacionales pertinentes para el presente estudio. Así, se sistematizó cada técnica de manera que los resultados obtenidos se expresan en reportes que describen los datos derivados de actividades y técnicas participativas y diversas.

A continuación se describen de manera breve las actividades y objetivos a partir de los cuales se desarrolla la investigación.

Tabla 2: Técnicas de investigación

TÉCNICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Arte plástico y expresión corporal</b>	<p>El <b>Teatro del Oprimido</b> es un sistema de Ejercicios, Juegos y Técnicas (...) ofrece a cada uno el método estético para analizar su pasado, en el contexto de su presente, y para poder inventar su futuro (...) es un ensayo para la realidad. (Boal, 2001) las expresiones, las imágenes revelen visualmente un pensamiento colectivo, una opinión generalizada, sobre un tema dado (Boal, 2001, pág. 41)</p> <p><b>Máscaras:</b> “Permiten introducir un nuevo diálogo (...) dirigiéndose a una máscara y no directamente a la persona. (...) puede representar todo lo que se ve o se percibe en una persona, lo que más llega o impacta de ella” (Ortiz, 2008, pág. 304)</p> <p><b>Juegos de Roles:</b> es una dramatización improvisada en que las personas participantes asumen el papel de una situación previamente establecida</p>

como preparación para enfrentarse a una situación similar o para aproximarse a una situación lejana o antigua. (Arranz, 1996, pág. 17)

### Técnicas textuales

**Expresiones Corporales:** Técnicas diversas de teatro y expresión, se busca habitar el cuerpo como una forma de empoderamiento, contacto, alteridad y de encuentro consigo mismos, con la propia imaginación, deseos, vínculos, creatividad que sumada es una creación colectiva que une, identifica, cohesiona.

**El juego:** mediante el juego se adquieren los códigos de la cultura que se crean y se reproducen en el contexto de los niños y las niñas, además permite evidenciar los vínculos que generan los niños y las niñas en los espacios sociales compartidos con sus pares.

**Títeres:** Permiten expresar a partir del arte, la creatividad y las relaciones sociales los vínculos con los otros, con la cultura, las historias familiares.

**Historias Incompletas:** Compartir con los niños y las niñas, de manera verbal, historias que tienen un inicio pero no un desenlace ni un fin, éstos deben ser creados por los participantes que conjuntamente le darán un sentido y significados que generalmente permiten expresar los vínculos que se dan desde las historias familiares y culturales de los/as participantes.

**Genograma:** Permite tener una rápida información sobre la estructura del sistema familiar (...) percibir las *relaciones* y conexiones existentes entre todos los miembros. (Ortiz, 2008:203) de la familia tanto nuclear como extendida.

**Foros:** Conversaciones grupales, guiadas por una serie de preguntas o por un tema de interés común en el grupo, está diseñado para la expresión libre de ideas y opiniones a fin de contribuir al conocimiento, interacción y vínculos con las culturas con las que se da la convivencia así como los proyectos de vida, emociones y sentimientos compartidos.

### Expresiones Culturales

**Mingas:** expresión comunitaria y cultural enfocada al bien común, ésta resalta la solidaridad, responsabilidad y compromiso con una causa de interés grupal. Busca fortalecer de la participación y cohesión así como del empoderamiento de los niños y las niñas en cuanto a sus espacios visibilizando los roles que cada uno cumple dentro del grupo como actores activos que influyen su entorno a la vez que son construidos por éste.

**Día de las Madres:** Se constituye en una expresión cultural y afectiva mediante la cual se evidenciaron las formas de expresión y vínculos dentro de la familia y de la familia con la comunidad.

**Talleres de cocina:** Cada día lunes los participantes llevan ingredientes previamente acordados para preparar un platillo que disfruten todos/as. Se busca generar dinámicas de aprendizaje y de socialización a fin de identificar los roles y dinámicas grupales que se producen y reproducen en el campo sociodinámico.

---

**Fuente:** G. Chacha, (2015)

## **10. Presentación de datos descriptivos**

Cada una de las actividades descritas anteriormente evidenció diversas prácticas, vínculos y estructuras de los espacios sociales en los cuales los niños y las niñas se desenvuelven cotidianamente. Estos espacios construyen a su vez el mundo interno de cada uno/a y generan relaciones y comportamientos que inciden en los sistemas sociales estableciendo así una relación dialéctica entre los individuos y estructuras sociales.

A continuación se describe de manera detallada cada actividad y resultados, estos están ordenados en tres categorías: Arte plástico y expresión corporal, técnicas textuales y expresiones culturales, se describen a continuación:

### **10.1 Arte plástico y expresión corporal**

- Teatro del Oprimido

Se desarrolló la técnica de las estatuas, la intención fue que estas imágenes revelen visualmente un pensamiento colectivo, una opinión generalizada, sobre un tema dado (Boal, 2001, pág. 41) en este caso las relaciones familiares de cada uno de los niños y niñas.

Así, uno de los grupos formado por dos niños y una niña, representó a la familia formada por padre, madre y un hijo. La madre hacía una de sus tareas cotidianas lavar platos, mientras tanto el padre llegaba del trabajo y el niño hacía sus deberes.

Otro grupo, conformado solo por niños representó a la familia en la hora del desayuno, estaban sentados en círculo, pero el niño mayor presidía la mesa

aparentando decirles algo a sus hermanos. El tercer grupo formado por dos niñas y un niño representó a cada miembro de la familia realizando una tarea específica: la madre en la cocina, la hija lavando la ropa y el padre trabajando en una construcción.

Se solicitó a los presentes que modificaran la escultura a una imagen ideal. Las tres invariablemente incluyeron la presencia de los padres de manera más cercana.

- Máscaras

En esta actividad llamó la atención que los personajes que se representaban, en su mayoría, tenían facciones bastante agresivas o enojadas, muy pocas mostraban una sonrisa.

Este día se incluyeron más personas al grupo, éste se nutre constantemente del aporte e inclusión de más niños/as sin embargo esto muchas veces ocasiona conflictos pues se establece un tipo de rivalidad entre los grupos que asisten.

En la dramatización uno de los niños entabló un diálogo con su abuelo que había fallecido hace algún tiempo. Algunas de las frases recurrentes del niño estuvieron relacionadas con el abandono: “porque te fuiste abuelito” “me dejaste solito” (niño 11 años).

Una niña en cambio tuvo un diálogo con su madre, expresándole la necesidad de su presencia en la casa, ya que por motivos de trabajo ella está ausente todo el día, lo cual crea en la niña la responsabilidad de cuidar de sus hermanos menores, ejerciendo de esta manera un rol parental. “Cuando tú no estás no puedo dormir” (Niña 9 años)

- Juegos de roles

Se formó dos subgrupos. El primer equipo representó las relaciones establecidas en la escuela, y el siguiente las relaciones dentro del hogar. Los niños y niñas que realizaron la representación de la escuela lo hicieron por medio de una clase de Matemáticas, en donde el profesor, de manera violenta, ponía muchos ceros ya que la mayoría de las alumnas fallaron en los cálculos.

El maestro era quien ejercía el poder agrediendo físicamente a los y las estudiantes que cometían errores en los cálculos matemáticos. Las relaciones en el aula se representaron también con momentos de discriminación principalmente relacionados con las diferencias físicas y capacidades en los ejercicios propuestos por el maestro en la pizarra.

Las relaciones en el hogar, fueron representadas en base a las actividades de la mañana antes de ir a la escuela, en donde los/as niños y niñas vivían sin padres, no obstante dos de ellos, los mayores, cuidaban y atendían a los demás. Inicialmente la idea fue que el “jefe” del hogar sea un padre soltero, pese a que una niña (que podía hacer el rol de madre) era integrante del grupo, esta elección tiene una base de percepciones y estereotipos de género pues la niña no es considerada tal, pues juega futbol y “juegos de niños”. “Pero no tenemos quien haga de la mamá – ¿y la Jessy?- no es que ella no es mujer” “Porque juega futbol pues” (niños de 8 y 9 años)

La niña juega futbol, comparte tiempo mayoritariamente con su hermano y sus amigos, y a diferencia de sus primas no usa anaco, sino pantalón. Fue así que la

estatua estuvo conformada por el hermano mayor y sus hermanos y hermana que eran menores.

- El juego

En los encuentros iniciales, las principales actividades fueron los juegos recreativos. Uno de esos días asistieron pocos/as niños/as al grupo. Aquellos que por ser de la costa y por ser un número minoritario (tres de quince niños y niñas), fueron excluidos en anteriores reuniones, se evidencia en el grupo una dinámica de discriminación otros de los aspectos conflictivos y que se presentan como obstáculos en las actividades/tareas es la dificultad de los niños y las niñas para respetar los turnos, se da además una “división sexual del juego”; las escondidas y la rayuela son juegos compartidos por los niños y niñas; no así el elástico y el fútbol, pues el primero es considerado únicamente para niñas y el segundo para niños.

- Expresiones corporales

La dinámica consistió en desarrollar movimientos corporales a partir de una historia narrada por la investigadora. Se pudo notar que al acostarse lo hicieron preferentemente junto a sus hermanas/os y quienes no tenían hermanos o primos cercanos tuvieron conflictos con los otros por el espacio. Uno de los niños llevó una flauta, con su música se dio parte del cierre de la actividad.

Los juegos se dan en torno a dinámicas de violencia, cuando se dio apertura para aportes del grupo uno de los niños se separó con su hermano, simulando estar en otro barco: “yo con mi hermano vamos a ser otro barco” “ya y entonces se encontraban y nos ¡peleábamos con las espadas!”.

Entonces lo que había empezado como una actividad de expresión corporal se tradujo en un espacio de juego en el que nuevamente se reproducían escenas de violencia y acción introyectadas de los espacios sociales en los que se desenvuelven.

- **Títeres**

Se llevó a cabo el proceso de aprendizaje y elaboración de los títeres, posteriormente se pidió a los niños que formen grupos por afinidad y que prepararan una historia con sus títeres. El primer grupo contó chistes, el segundo contó la historia del Antun Aya al igual que el tercero. La historia fue contada en quichua.

Las historias invariablemente tuvieron situaciones en las que se representaron formas de violencia en diversos contextos. No obstante en el grupo la forma de relación fue diferente a otras ocasiones, es importante mencionar el nivel de apropiación y auto organización que adquieren los y las niños/as como un sistema abierto y en constante transformación durante el proceso. En las historias contadas por los niños es necesario mencionar que se evidenció la problemática en el contexto educativo de la escuela, predominantemente se observa la agresión física, el irrespeto de turnos o espacios y los apodos.

## **10.2 Técnicas textuales**

- **Historias Incompletas**

Para la comprensión de los resultados de esta actividad, es necesario recordar que los niños y las niñas participantes del proceso provienen de distintas provincias, existen dos grupos diferenciados claramente: uno viene de la costa de la provincia

Los Ríos y el otro de Riobamba. En tres sesiones se desarrolló esta técnica y se han evidenciado categorías particulares en cada historia.

Tabla 3: Categorías de análisis en técnicas textuales

CATEGORÍA	FRASES NOTABLES
<b>Migración</b>	Un día tuvieron que irse de donde vivían, estaban tristes, se fueron muy lejos a la ciudad de Cotopaxi. Pero luego les gustó porque llegaron a la ciudad. Le llevaron a una ciudad llamada Lima y Wilson estaba bien asustado porque no conocía esa ciudad.
<b>Trabajo</b>	Ella vendía frutas: frutillas, manzanas, habas, arvejas, sapotes, vendía a lado del cementerio. Ya pasó el tiempo y compraron una casa, el esposo sembró una mata de mango de esos grandotes, eso también vendían. En esa ciudad le obligaron a vender lápices y luego droga. Wilson vendía con otros niños (...) se hicieron amigos, vendía y a veces jugaban juntos.
<b>Cultura</b>	De repente, ya comenzó a amanecer, el gallo cantó y el <i>chuzalongo</i> y el <i>caballo blanco</i> se fueron. José hizo un pacto con el <i>chuzalongo</i> y pudo irse a su casa y le contó su historia a sus hijos y ellos siempre se acordaron. “había una vez en Riobamba un <i>chuzalongo</i> , <i>chulla pata</i> , <i>Antuaya</i> , <i>la chillona</i> , <i>caballo blanco</i> . Poco a poco compraron un juego de comedor, sala, refri y una compu. Se encontraron a una señora y un señor bien buenos, ellos les enseñaron a sembrar muchas cosas: maíz, habas, frejol y de eso comían y vivieron juntos y muy felices.
<b>Pobreza</b>	Wilson, vivía en una cabaña y todos los días iba a la ciudad de Riobamba a estudiar. Un día se fue a la escuela y dos personas se le acercaron y les ofrecían chupetes, como a Wilson le encanaban los chupetes y no tenía plata para comprarse, haciéndole caso se fue con ellos.
<b>Vínculos</b>	Había una vez un monstruo que atacaba a todos los policías y personas, más a los hijos y a los adultos mayores.

Fuente: G. Chacha, (2015)

- Foros:

Expectativas a futuro

En esta oportunidad tomamos el tema de las profesiones. Se inició con una historia de una familia que inmediatamente los/as niños y niñas se encargaron de contextualizar.

Tabla 4: Categorías de análisis en foros

CATEGORÍAS	FRASES NOTABLES
<b>Trabajo</b>	<p>Se dedicaron a la leche, tenían su propia tienda y también se hicieron futbolistas.</p> <p>Había un policía, militar y otro se hizo ladrón (...) porque le daba vaguería por no estudiar, uno debe trabajar sino es un camino de rosas solo andar por ahí y le cae la plata, el camino de vida, el camino de espinas es cuando trabajan.</p> <p>Los que vagos (...) consiguen el camino de rosas y nuestros papás consiguen el camino de espinas porque trabajan.</p> <p>La mamá les lleva a la escuela y a los otros no (...) entonces ahí se hace vago y no puede estudiar nada, no quieren ir a la escuela y consiguen el camino de rosas. Solo quieren jugar al parque. “yo no tengo camino de rosas porque yo limpio zapatos con mi hermano”</p>
<b>Futuro</b>	<p>Yo voy a ser policía, a mí me gusta ser una doctora, a mí militar a mi bombero élé, a mi abogado.</p> <p>Cuando estás en la guerra quien te va a cuidar nadie, pog muertos.</p> <p>¿Y por qué quieren ir a la guerra? A pelear, a ver si muero o vivo.</p>
<b>Desigualdad</b>	<p>Unos consiguen empleo y otros no y de ahí por eso roban las cosas.</p> <p>Se hizo ladrón porque no le dieron plata (...) se enojó y se hizo ladrón, andaba en malos pasos.</p> <p>Hay familias que tienen muchísima plata y en cambio hay gente que casi no tiene.</p> <p>No es justo, por eso mi profesora dice a los pobres deben dar el bono no a los ricos.</p> <p>Deben entrar a la escuela, debemos compartir, debemos estudiar.</p>

Fuente: G. Chacha, (2015)

- Cine foro

La película cuya temática principal fue la migración del campo a la ciudad vivida desde un niño y una niña fue útil en cuanto a la reflexión de realidades similares a las vividas por los niños y las niñas y para la generación de estrategias para mantener la propia cultura y aprender del nuevo contexto. Se llevó a cabo el diálogo a partir de frases incompletas, cuyas expresiones se muestran a continuación:

Si yo fuera el niño/a habría: me habría escapado porque no me dio de comer, me escaparía, le dijera a mi mamá que me lleve con ella, le buscaría a mi mamá.

Las familias salen a la ciudad porque: quieren curarse, en el campo no pueden salir adelante, se van a trabajar.

Vivir en la ciudad es: bonito, hay muchas cosas y tiendas, diferente porque hay mucho trabajo, es hermoso.

Vivir en el campo es: feo, malo porque no hay trabajo, feo porque no hay muchas cosas y no hay tiendas para comprar algo.

Si yo viviera en Riobamba sería: bueno, casi lo mismo que en la película.

Lo que más me acuerdo de Riobamba es: la casa, el campo, el paisaje, los árboles y las casas, el aire puro.

- Foro lo que me hace feliz y lo que me pone triste

El primer grupo mayoritariamente conformado por niñas expresó que lo que les hacía felices eran: los aretes, pulseras, perfumes, los perros, todos los animales. También la vestimenta. “a nosotras nos hace feliz la vestimenta” “porque mi mamá también se viste así” “cuando me pongo mi vestimenta me siento alegre” “somos de Riobamba, la mamá del Wiliam también se pone”. Cuando se les preguntó por situaciones que les haga sentirse tristes dijeron “nosotros nunca estamos tristes”

El segundo grupo dentro de las situaciones que les hace felices mencionaron: “nos hace felices hacer crecer las plantas” “tener animales en la casa” “tener perros para jugar y para divertirnos” “jugar con amigos también nos hace felices”.

Por otro lado lo que les pone triste es: “algo triste es cuando se riega el agua que era para poner en los maíces” “ser pobre e ir a trabajar, se siente triste porque no

ha vendido nada” “este señor está triste porque se le han perdido todas las moras y se pone triste porque le han despedido del trabajo”

En el tercer grupo conformado por dos niños y dos niñas de menor edad, las niñas fueron desplazadas por su primo y hermano respectivamente. Ellos se ubicaron en el centro y monopolizaron la palabra, incluso cuando las preguntas fueron dirigidas a las niñas, pues ellas se demoraban en contestar o daban respuestas erróneas desde las perspectivas de los niños.

“Lo que nos hace ser felices es hacer crecer las plantas, hacer trabajo en grupo” “que todos compartamos con los que están afuera” “y que compartamos la comida y que los que no traen nada, no importa, traen mañana”. “nos hace poner tristes así como este niño que está trabajando y no le gusta” “este niño está triste porque no entendió Matemáticas y no sabe cómo hacer”.

- Genograma

Los niños y niñas colaboraron para la estructuración del genograma. Se evidenció el desconocimiento de los lazos familiares que los unen, así dos niños se sorprendieron al saber que eran primos en segundo grado, pues siempre se vieron como amigos.

“o sea que él es mi primo, yo no sabía” “yo solo sé que mi abuelita se lleva bien con la abuelita de él” mediante el genograma fue posible evidenciar que las abuelas eran primas.

De esta manera fue visible que los 18 niños y niñas que asisten regularmente son familiares. “todos somos primos, no se daría cuenta”.

En cuanto a las relaciones familiares fueron visibles vínculos conflictivos entre algunos hermanos y primos, estas escisiones se trasladan a las relaciones que establecen los niños y las niñas con los primos de su edad, es decir que los/as 18 de los 20 niños y niñas que asisten regularmente al grupo son primos/as o tienen algún grado de parentesco y acarrearán conflictos de sus padres a las relaciones con sus pares.

Otro punto importante que se identificó está relacionado al trabajo. Los padres trabajan generalmente en construcción, seguridad y transporte, las madres en cambio se dedican al hogar y los días de feria venden frutas, verduras o condimentos en los mercados del sur. Los niños y las niñas también participan y aportan en la economía del hogar. De los 7 niños y niñas mayores de 10 años, 5 trabajan los niños lustrando zapatos y las niñas vendiendo los mismos productos que venden sus madres.

### **10.3 Expresiones culturales**

- Día de las madres

En este día se dio especial importancia a la conmemoración del día de la madre como expresión: cultural y afectiva. En cuanto a las relaciones y dinámicas dadas en el espacio se puso atención en la forma en la que las madres y los niños y las niñas ocuparon el espacio, las sillas estaban dispuestas en semi círculo, las mujeres que eran hermanas, primas y cuñadas se sentaron juntas y al igual que los niños y las niñas fue visible una separación no solo relacional sino espacial con las mujeres que no pertenecían a su familia.

Los niños y las niñas cuyas madres estaban presentes, se sentaron junto a ellas, especialmente los menores, los mayores prefirieron sentarse junto a sus primos.

- Mingas

La limpieza del lugar de trabajo es parte del fortalecimiento de la participación y corresponsabilidad que se busca desarrollar con los niños y las niñas. En estas actividades se evidencia el trabajo en grupo siempre que no haya disputas por los materiales “a mí sí me gusta hacer las cosas” “nosotros somos una yunta” refiriéndose a que dos niños con un solo trapo limpiaban el piso y las paredes deslizándose por el suelo.

Todos y todas mostraron gran interés por el uso de las pinturas y una vez más el conflicto surgió pues no existían tantas brochas como niños y niñas por lo cual pintaron en parejas y hasta en tríos, esto causó disgusto entre los participantes no obstante a partir de ello se planteaba el fortalecimiento del trabajo en equipo y las posibilidades de establecer vínculos con niños/as que no sean de sus familias.

- Talleres de cocina

En una de las primeras sesiones una de las niñas manifestó su gusto por la cocina, a partir de ello todos estuvieron de acuerdo con la idea de crear la que sería nuestra tradición de todos los lunes: los días de compartir.

En cada actividad fue posible evidenciar la dinámica grupal y los roles que se desarrollaron en el grupo, a continuación se muestran algunas situaciones que dado el tema de la presente investigación, se analizarán con detenimiento más adelante.

Los y las niños y niñas al sentarse en la mesa prefieren hacerlo siempre con sus hermanos, especialmente cuando son menores y se aseguran que les toque una

porción equitativa, si no terminan lo que les han servido, se encargan de guardarlo para comerlo en casa.

Al pasar los días un grupo de niños se da cuenta que los días lunes asisten más personas al grupo, pues saben de la actividad que se realiza, esto crea malestar en quienes asisten regularmente y que además son los que aportan en mayor medida con los días de cocina.

“ya vienen ellos, ciérreles la puerta” “no les deje entrar, ellos no traen nada” “ya no deje entrar más niños, ya no alcanza”. Adicionalmente la asistencia al grupo genera cierto grado de responsabilidad doméstica en los niños y las niñas. “vine ahorita porque mi mami no nos dejaba salir si no lavábamos la ropa”

Generalmente los niños y niñas generan disputas por los materiales usados en este como en los otros espacios. Así, instrumentos que generalmente no están a su disposición como: batidora, licuadora, cuchillos (para los participantes mayores) generan siempre conflictos, lo cual nos obliga a determinar turnos y actividades de participación. “Solo a ella le dice que reparta” “a mí no me dejan hacer nada”

## **11. Análisis de los resultados**

### **11.1 Espacio social: familia**

#### **11.1.1 Vínculos familiares**

Las familias a las que pertenecen los niños y niñas del grupo de investigación, generalmente se sostienen en una economía que consiste en que tanto padre y madre trabajen. La mayoría de los padres trabajan en la construcción, seguridad o transporte, las madres en cambio comercializan frutas y otros productos en los mercados de Quito, especialmente al Sur. Esto implica que los niños y niñas permanezcan solos y solas, la mayor parte del día, es ahí donde los hermanos y hermanas mayores toman un rol activo en el cuidado de los menores.

La dinámica familiar descrita genera malestar en los hijos e hijas, son visibles además las problemáticas que surgen en este entramado relacional y afectivo, por ejemplo: la nostalgia que causa la ausencia de la madre por causas de trabajo, malestares dados por la sustitución de actividades como el juego y la recreación, por el trabajo y la responsabilidad en el sistema familiar.

Estos sentimientos afloran en cada oportunidad que se brinda a los niños y las niñas para expresarse, es por ello que los espacios de socialización entre los hijos e hijas y sus figuras parentales, posibilitan la comunicación y expresión de emociones y afectos que cotidianamente no se hacen visibles.

Estas relaciones fueron más claramente explicitadas en el genograma; mediante esta herramienta, los miembros de la familia tuvieron la oportunidad de verse de una forma nueva; ya que pueden percibir las *relaciones* y conexiones

existentes entre todos los miembros, con lo cual se constituye en una importante forma de “enlace” con los niños y las niñas con quienes compartimos.

### **11.1.2 Interculturalidad- expresiones culturales en la familia**

Dado que la interculturalidad implica una relación de alteridad, diálogo y una transformación de la forma de relación entre culturas diversas en este acápite referente a la familia, se evidencian construcciones que surgen dentro del sistema familiar como: la transmisión de costumbres, prácticas y códigos culturales.

No obstante se evidencian también transformaciones en las prácticas sociales ocasionadas en el encuentro con nuevos objetos culturales que el contexto les ofrece, a las familias y de manera especial a los niños y niñas.

Así podemos ver aspectos que denotan tanto el apego como distanciamiento con las tradiciones del grupo de origen:

En el grupo participan 13 niñas, al menos 10 tienen origen riobambeño, no obstante solo tres usan la vestimenta tradicional, ésta es usada por todas las madres de las niñas, sin embargo en la mayoría de los casos han optado por otro tipo de estética en cuanto al vestido de sus hijas.

Los niños y niñas menores de 9 años no hablan el idioma nativo de su cultura, han manifestado que en sus hogares se habla predominantemente español y que escasas veces se habla quichua. Los hermanos mayores, dada su mayor permanencia en las provincias de origen, conocen mejor el idioma.

De esta manera se genera una sustitución de componentes culturales como el idioma, medicina ancestral, que es permanentemente enunciada por los niños y las niñas mediante narraciones de experiencias cotidianas como: “para la gripe mi mami me dio un halls” “mi mami me dio máchica con agua de unas hierbas cuando me dolía la barriga” “unas coreanas nos enseñaron esas palabras en quichua” “mi mami y mi tía hablan quichua pero yo no entiendo nada” “yo sí sé algunas palabras no más, mi hermano mayor si sabe hablar” “yo no me pongo anaco (...) si me gusta el pantalón”. (Niños y niñas de 7 a 10 años)

### **11.1.3 Participación infantil en la familia**

Se evidencia que los niños y niñas, a la vez que son considerados como un grupo vulnerable, participan en las actividades económicas de la familia. Los 20 niños y niñas que conforman el grupo de investigación, estudian, no obstante los días que no tienen clases como: fines de semana y feriados, 7 niños y niñas trabajan en la venta de frutas, condimentos y limpiando zapatos.

Así se constituyen en agentes generadores de recursos económicos y como veremos también se ocupan del cuidado de los hermanos menores, lo cual implica la asunción de un rol parental en dos dimensiones: la económica y de protección.

Esto se visibiliza en expresiones de los niños y las niñas sobre el tema: “Yo tengo que cuidarle a mi ñaño porque mi mami y mi papi trabajan en el mercado” (niño de 8 años) “Mi hermana mayor es la que hace la comida”. (Niña de 11 años)

#### **11.1.4 Construcciones de género en la familia**

Iniciaremos analizando el espacio social de la familia, entendiendo ésta como la unidad básica del sistema social. En las dinámicas generadas por los niños y las niñas se han evidenciado los roles de género claramente diferenciados en el sistema familiar y reproducidos en otros espacios como el grupal.

De esta manera fue posible ver la forma en que los grupos crearon representaciones de la dinámica familiar así como los roles coherentes con la división sexual del trabajo y con roles de género socialmente establecidos y reproducidos por los niños y las niñas en el espacio social.

En la escena de la familia conformada únicamente por los hijos, evidenciamos la realidad percibida y vivida por los niños y las niñas, producto de la dinámica familiar mediada por las estrategias de sustento económico. En este contexto, los niños y las niñas perciben una situación de abandono dado que sus padres que en la mayoría de casos trabajan fuera de casa gran parte del día.

De esta manera los roles parentales se extienden a los hijos mayores o a los abuelos, un ejemplo claro se observa en los resultados del trabajo con máscaras, donde se dio la tendencia de los niños y niñas a pensar en el abandono “abuelito por qué me dejaste solito” (niño de 11 años). En este caso, el niño vive con sus padres y su hermana, no obstante el abuelo tenía el rol de cuidado de los nietos ya que los padres trabajan todo el día.

Otras de las frases recurrentes son: “Mami cuando tú no estás no puedo dormir” (Niña 9 años) “mi papi trabaja en la construcción, él nos da para comer” “mi

papi es guardia y mi hermana, la grande, nos cuida” “mi mami se va siempre a vender en el Camal” (niño de 10 años)

Estas situaciones generan en algunos casos una dinámica familiar cooperativa, sin embargo en este contexto los roles están distribuidos de manera definida y claramente jerárquica. El padre ejerce el poder en el grupo y en ausencia del padre y la madre, la responsabilidad recae en los hijos e hijas mayores.

Un ejemplo de ello es que varios participantes del grupo de trabajo deben estar pendientes de retirar de la guardería a sus hermanos menores de 2, 3 y 4 años respectivamente. Una niña de 6 años cuida de su hermano de 4 años y eventualmente de sus primas gemelas de 3 años. De esta manera los padres están presentes de manera simbólica en la figura de los hermanos mayores que ejercen roles parentales.

## **11.2 Espacio social: escuela**

### **11.2.1 Expresiones de los vínculos en el contexto escolar**

En la dinámica escolar fueron evidentes las relaciones de poder y violencia que enmarcan el contexto educativo. A partir de ello se identifican discursos dominantes que, incluso desde los niños y las niñas, son adultocéntricos y contribuyen al fortalecimiento de la identidad a partir de la competencia y el irrespeto a la diferencia.

Se evidenció la violencia que aún se manifiesta como mecanismo de control y castigo en la enseñanza, ésta a la vez se reproduce en las relaciones que los niños y las niñas establecen con sus pares y otros grupos.

A partir de los análisis y reflexiones surgidas a lo largo del proceso se han evidenciado los malestares que surgen en las relaciones que establecen los niños y niñas en los espacios sociales en los que se desenvuelven. Estos malestares que generan confrontaciones individuales o grupales tienen que ver con la desigualdad, la competencia y una demanda constante de relaciones afectivas.

Vemos entonces que las relaciones están atravesadas por la violencia en diversas formas de expresión como: discriminación, exclusión, burlas y agresión física que sin duda inciden en la construcción psíquica de cada uno/a.

### **11.2.2 Interculturalidad en la escuela**

En el contexto educativo aún no es posible hablar de interculturalidad, aunque se maneje un discurso inclusivo que generalmente refuerza el sistema de dominación cultural. La idea de inclusión, lleva a pensar que una cultura hegemónica debe acoger y tolerar las diferencias culturales de grupos minoritarios, alejándose así de la propuesta política que conlleva la interculturalidad.

En la escuela los y las niños y niñas que generalmente usan su vestimenta tradicional, se ven obligados y obligadas a usar el uniforme. Así como en el grupo familiar, en la escuela se habla español y se imparte el modelo de educación occidental, lo cual niega la posibilidad de generar aprendizajes a partir de las culturas propias de la población.

### **11.2.3 Roles de género en la escuela**

La escuela, como espacio social de interacción y aprendizaje no solo de contenidos académicos sino de prácticas sociales, se constituye en un escenario de reproducción de prácticas que responden a estereotipos referentes al género construidos en el sistema familiar y reforzados en las aulas.

## **11.3 Espacio social: comunidad**

### **11.3.1 Vínculos interculturales comunitarios**

En el campo sociodinámico, como se ha mencionado en el acápite de resultados se han generado diversos obstáculos en la realización de las tareas y relaciones grupales, éstos generalmente estuvieron relacionados con: la resistencia de algunos/as niños y niñas a participar, el irrespeto de turnos, la discriminación y en encierro en sí mismo de los subgrupos conformados por miembros de la misma familia.

En la relación de niños y niñas se da una clara diferenciación entre aquellos que han vivido en contextos urbanos y quienes vienen del campo. Los primeros no están familiarizados con horarios y dinámicas de trabajo, en cambio aquellos provenientes de sectores rurales de otras provincias manejan horarios que inician a las tres o cuatro de la mañana y están vinculados con las actividades correspondientes a las tareas y trabajos de la familia como la crianza de animales, la agricultura, etcétera.

Ellos y ellas, son hijos e hijas de personas migrantes de otras provincias: Los Ríos y Cotopaxi, por lo cual sus *habitus* así como sus costumbres se construyen en el contexto del trabajo y la vida en el campo que adquiere para ellos una carga

emocional y genera a la vez sus formas de relación en la familia y con la tierra; no obstante se adquieren paulatinamente prácticas sociales originadas en la relación con la cultura con la que se encuentran en el nuevo contexto.

Desde estas diferenciaciones se generan relaciones distantes y encuentros intergrupales conflictivos. Los vínculos que los niños y las niñas establecen en la institución familiar son fuertes y a la vez excluyentes pues generalmente evitan relacionarse con personas que no son de la familia, es decir que su círculo se limita generalmente a hermanos/as y primos/as.

Así, la imagen interna que se construye el sujeto acerca de “los otros” está vinculada a una idea persecutoria, de castigo y amenazante: “nos vamos a cambiar de ropa porque si nos ven así ellos nos critican que estamos sucios” “No les invitamos porque en las fiestas se emborrachan y nos da vergüenza”. “Ellos nos ven como cochinos pero nosotros no somos cochinos, vivimos así y nos sentimos bien”

Existe una percepción de los otros como amenazantes, por lo cual los niños y las niñas del grupo los evaden y excluyen de manera permanente. Se experimenta en el grupo además una sensación de inequidad por lo cual están siempre alertas en la distribución de materiales y principalmente de alimentos, los días que éstos se preparan con el grupo.

Aunque la repartición es lo más justa posible, invariablemente se han dado conflictos por dicha percepción. Ésta se traslada además a las demandas de aceptación y afecto; al excluir a los otros grupos se expresan deseos de exclusividad. “si no se van ellos, nos vamos nosotros” “usted les prefiere a ellos” (niños de 7 años).

Por un lado, la competencia entre grupos que actúan como rivales, se da en cada oportunidad y actividad en la que se reparten materiales como en: las mingas, pintura de los juegos del parque, elaboración de actividades grupales.

Por otro lado, los niños y las niñas mayores trasladan la atención que en otros grupos es destinada para sus propios juegos y actividades, al cuidado de sus hermanos, es por ello que uno de los obstáculos para este trabajo investigativo fue la dispersión de los niños y las niñas especialmente por el cuidado de sus hermanos y hermanas menores.

Adicionalmente, se considera el tema del juego como una actividad de gran importancia en la medida que posibilita conocer los patrones de relación, las dinámicas grupales, reproducción de prácticas sociales así como la aprehensión de códigos de la cultura.

En torno a una de las dimensiones principales de la presente investigación: la interculturalidad, generalmente han sido visibles encuentros conflictivos con niños y niñas provenientes de otras provincias y partícipes de otros grupos y culturas, se ha generado una dinámica excluyente que dificulta en gran medida el surgimiento de vínculos interculturales.

### **11.3.2 Interculturalidad**

En los discursos se han evidenciado componentes culturales que forman parte de los procesos identitarios de los niños y las niñas. Se hace una constante referencia a mitos y leyendas propias de su lugar de origen, ello contribuye en gran medida a la

construcción de vínculos familiares más sólidos en cuanto se construye y se habla de una historia compartida que los identifica.

Es importante recalcar la permanencia y la importancia que adquieren las historias, leyendas, mitos pues forman parte de la identidad y sirven como una conexión entre su pasado en el campo y su actual vida en la ciudad.

En otras situaciones es evidente la transformación de costumbres y prácticas sociales a causa de la migración y la inclusión del sistema familiar en un contexto en proceso de urbanización. Por una parte, los niños mayores pueden contar con más detalle y en su idioma nativo historias contadas por sus abuelos, dando cuenta de la permanencia e importancia de la tradición oral, por otra parte y a diferencia de los primeros, los niños menores no conocen la lengua originaria de sus familias y conocen los mitos y cuentos por videos del internet.

Entonces, fue posible palpar la escisión de los menores con su cultura de origen, generando cambios en sus prácticas e introyectando una cultura con la que se establecen nuevos vínculos estructurantes del mundo interno de los sujetos. Haciendo hincapié en estos cambios, y especialmente en cuanto a referentes culturales y transmisores de conocimientos, historia y costumbre llamó la atención no solo que no conocieran el idioma, sino que las pocas palabras que conocían las aprendían en dos casos en una escuela intercultural y en tres casos a través de dos maestras de nacionalidad coreana.

En cuanto a los procesos migratorios se hace visible una valoración negativa en el contexto rural, bajo la perspectiva de desarrollo en la que prima la consecución de recursos económicos sobre la relación con la naturaleza y la vida en el campo.

Sin embargo se evidenciaron aspectos culturales incorporados por los niños como: “a nosotras nos hace feliz la vestimenta” “porque mi mamá también se viste así” “cuando me pongo mi vestimenta me siento alegre” “somos de Riobamba, la mamá del Wilson también se pone” “nos hace felices hacer crecer las plantas” “tener animales en la casa” “tener perros para jugar y para divertirnos”. (Niños y niñas de 7 a 10 años)

Las historias narradas fueron explicadas mayoritariamente por los niños mayores pues en los más pequeños es evidente un desconocimiento de estas historias así como del idioma nativo.

Es importante considerar la estructura socioeconómica de las familias. Ésta está sostenida en algunos casos por todos los miembros de la familia. Los padres de familia del grupo trabajan en la construcción, seguridad y brindando servicio de transporte, las madres generalmente venden en el mercado y en dos casos tienen un local propio para comercializar sus productos.

Se hace evidente que dadas las condiciones económicas de las familias, sus miembros no pueden consumir los productos que ellos mismo comercializan en los mercados. La mayoría de las madres de los niños y las niñas venden frutas en las ferias y mercados, no obstante sus aportes los días lunes de cocina, no son desde aquellas cosas que comercializan sus familias.

### **11.3.3 Participación infantil en la comunidad**

En el ámbito comunitario los niños y niñas son percibidos como un grupo vulnerable lo cual los aleja de la posibilidad de visibilizarse, desde el mundo adulto, como agentes de participación o acción dentro de su contexto. No obstante se han evidenciado estrategias de organización dentro de sus grupos sociales:

“nosotros nos reunimos aquí en la cancha, hacemos vaca y nos compramos cosas de comer” (Niño de 9 años)

Adicionalmente, a partir del proceso desarrollado como parte de la investigación, se han generado acciones a partir de las cuales los niños y niñas han participado en la asamblea comunitaria mediante sus dibujos, expresando la necesidad de que se realicen arreglos en el parque, como un acto político e incipiente de participación infantil. En algunos dibujos se leyeron las frases:

“pedimos que se arregle el parque cuanto antes” “la resbaladera está rota y nos lastimamos” “por favor arreglen el arco del futbol”. Las autoridades atendieron al pedido y adicionalmente facilitaron a los niños y niñas pinturas, brochas y demás materiales, con los cuales se cambió en gran medida el espacio del parque. Esta acción debe su importancia no tanto por las implicaciones del espacio físico sino por las relaciones, actitudes y posicionamientos generados a partir de este proceso.

#### **11.3.4 Construcciones de género en la comunidad**

En cuanto a la construcción de género, los juegos han dado cuenta de la reproducción de roles y aprendizaje de prácticas sociales, por ejemplo: las escondidas y la rayuela son juegos compartidos por los niños y niñas; no así el elástico y el fútbol, pues el primero es considerado únicamente para niñas y el segundo para niños, no obstante una niña juega siempre fútbol y se incluye generalmente con ellos, por esto es percibida en el grupo de niños como uno más de ellos: “ella no es niña, es hombre”.

Otro factor que es visible a partir del juego es el establecimiento de jerarquías que se mencionó en el acápite anterior, los niños y especialmente los mayores tienen primacía en cuanto a turnos y actividades que consideran mejores que otras, ellos y ellas además son los encargados del cuidado de los miembros más pequeños/as de su familia.

Por otro lado y como parte de la estructura social de la cual provienen y a la que se incorporan los niños y las niñas se hace notar la dominación masculina que se reproduce en este grupo social mediante acciones como el impedimento para el uso de la palabra y la utilización del espacio físico por parte de los niños hacia las niñas, lo cual se analizará en las páginas siguientes.

A continuación se presentan esquemáticamente la categoría referente al campo sociodinámico que explora los vínculos sociales en un grupo determinado que también entenderemos como espacios sociales.

Dado el trabajo realizado durante la investigación se privilegiará el análisis psicosocial en torno al campo sociodinámico, considerando dentro de éste, a los espacios sociales: familia, escuela y comunidad, dentro de este último grupo se considerarán las relaciones que establecen los niños y niñas tanto con sus pares como con la población adulta de la comunidad. Cada espacio social contemplará las dimensiones que se detallan a continuación en la tabla.

Tabla 5: Espacios sociales en el campo de análisis sociodinámico

<p><b>Campo Sociodinámico</b> Se refiere al abordaje del grupo en su totalidad gestáltica, y al estudio de lo que Lewin denomina dinámica grupal. (Riviere, 1985b, pág. 53)</p>	<p><b>Espacio Social: Familia</b></p>	<p>Vínculos sociales</p>
<p>Los problemas concernientes a determinadas familias –y grupos- según determinadas circunstancias (...) como peligros exteriores que amenazan la felicidad del grupo (...) admisión de nuevos miembros (...) cambios en las relaciones de autoridad. (Riviere, 1985b, pág. 58)</p>	<p><b>Espacio Social: Escuela</b></p>	<p>Interculturalidad</p>
	<p><b>Espacio Social: Comunidad</b></p>	<p>Participación</p>
		<p>Género</p>

Fuente: G. Chacha, (2015)

## 12. Interpretación de los resultados

A partir de los análisis que se presentan en la investigación, se busca contribuir a la comprensión del establecimiento de vínculos que solo pueden develarse en el trabajo social, es en este momento en el que la Psicología asume un rol comprometido con las problemáticas y dinámicas sociales aspirando aportar a su transformación desde su entendimiento.

Uno de los modos de acercamiento al campo psicológico es la observación natural (...) esta investigación tiene un contexto determinado, pero no sólo el externo, dado por el encuadre de la experiencia actual, sino también el interno, que tiene su propia historia. (Riviere, 1985a, págs. 79-80)

Por esta razón, dado el trabajo grupal desarrollado con los y las niños y niñas se ha puntualizado en el análisis sociodinámico que da cuenta de la generación de vínculos sociales atravesados por: la diversidad cultural, identidades, historia, factores económicos, participación, trabajo, vínculos familiares y comunitarios, como elementos que inciden en las dinámicas y el tejido social en el que habitan los niños y las niñas de San José I.

Se presentan categorías trabajadas por P. Riviere como vínculo paranoide, depresivo, entre otros, sin embargo en esta investigación éstas se toman como una referencia a fin de entender el modo en el que se establecen los vínculos sociales, sin que esto esté asociado a un tipo de patología o anomalía.

## **12.1 Espacio social: familia**

### **12.1.1 Construcción de vínculos sociales en la familia**

Inicialmente se incluyen resultados que dan cuenta de los vínculos en el medio familiar, como una expresión de las representaciones internas que los y las niñas elaboran de los sistemas y personas con quienes se relacionan cotidianamente.

Dentro de la familia, las figuras parentales al igual que los y las hermanos y hermanas mayores asumen un rol de protección y su presencia es demandada por los integrantes menores de la familia.

Así, se enuncian efectos psicoemocionales que denotan el malestar y la ansiedad que viven los niños y las niñas por la ausencia de sus padres: “Mami cuando tú no estás no puedo dormir” (Niña 9 años)

De esta manera los vínculos internos, se expresan en la manera particular que tiene el yo de relacionarse con una imagen de un objeto colocado dentro de uno (Riviere, 1985a, pág. 36) tomando en cuenta que ninguna relación establecida con el mundo pertenece a una sola clasificación, consideraremos que las relaciones con el mundo son mixtas.

Se entiende así, al vínculo psicosocial de los niños y las niñas con sus padres como ambivalentes, pues se experimentan sentimientos de afecto y a la vez de abandono, es decir que el rol de padres y madres generan experiencias afectivas, positivas y por otro lado se experimentan sentimientos de frustración por la ausencia y por las actividades de trabajo doméstico y de comercio que los niños y las niñas desarrollan. “Mi mami no nos deja venir si no acabamos de lavar la ropa.” (Niña de 6

años) “yo le acompaño a vender a mi mami (...) a mí no me gusta vender pero yo así vendo aliños, frutillas” (niña de 9 años).

Así, el vínculo se constituye en “la estructura compleja (...) en cuyo comienzo las imágenes internas y la realidad externa deberían ser coincidentes. Esto no sucede ya que el objeto actúa en dos direcciones: hacia la gratificación (constituyéndose así el vínculo bueno) y hacia la frustración (configurando el vínculo malo). (Riviere, 1985b, pág. 67)

Adicionalmente, es posible asociar a este vínculo –en el entorno familiar- con la tendencia depresiva, pues se da en esta dinámica una preocupación constante por lo que el otro –padres y figuras de autoridad-piensa y la manera en la que va a administrar el castigo. (Riviere, 1985a, pág. 29)

Frente al objeto gratificante el sujeto experimenta (...) una angustia –no tanto por- (...) el miedo a la pérdida del objeto en sí, sino más bien a la de las partes propias que el sujeto depositó en él (...) el temor al abandono y a la pérdida originan el sentimiento de *nostalgia* característico de la depresión esquizoide. (Riviere, 1985b, pág. 68)

Se relaciona entonces, esta tendencia a las prácticas de educación construidas culturalmente con la violencia, es por ello que al mismo tiempo que los niños y las niñas extrañan a sus padres y madres reprochan de ellos, las sanciones que implican violencia y su ausencia que se expresa también como una forma de violencia.

Por otro lado, las relaciones vinculares con los y las hermanos y hermanas se generan también con sentimientos ambivalentes, que evidencian que “la relación de

objeto está implicada toda la personalidad con su aparato psíquico, con sus estructuras, con los dos instintos básicos descritos por Freud: la libido y la agresión” (Riviere, 1985a, pág. 47) . “el Diego nos pega, pero en cambio el mayor nos defiende y le pega a él” (niña de 8 años). Este fenómeno está dado por la reproducción de estrategias de educación y control atravesadas por la violencia.

Siguiendo a Riviere (1985b), podemos hablar en este caso de vínculos preponderantemente en relación con el ello, es decir que pueden estructurarse de manera más afectiva, amorosa o agresiva.

Los y las hermanos y hermanas mayores se convierten en referentes para los más pequeños y complementan la figura de protección en ausencia de los padres. No obstante se da una suerte de reproducción de prácticas de violencia que se traslada, como veremos más adelante, a otros espacios sociales en los que se desenvuelven.

De esta manera los mayores repiten roles que se les han adjudicado o que han asumido en algún momento de su historia y que tienen que ver con la construcción social del sistema familiar.

### **12.1.2 Familia y expresiones culturales: interculturalidad**

Las relaciones que los niños y niñas generan en el encuentro con culturas y prácticas sociales diferentes a la propia, están vinculadas a la forma en la que se construyen en el sistema familiar, las percepciones sobre la diversidad frente al bagaje de significados y sentidos que generados en el vínculo con la cultura y costumbres maternas.

De esta manera, la cultura, tiene que ver con la forma en la que se generan sus expresiones inicialmente dentro de la familia. Así, las madres toman un rol importante en la transmisión de códigos culturales que responden a los procesos psicológicos, sociales e históricos que han edificado su personalidad y la forma en la que establecen sus relaciones con los otros.

Es por ello que consideramos la construcción histórica de las estructuras de dominación que se han reproducido en todos los espacios sociales de manera que han sido incorporados en la estructura psíquica de los sujetos de forma profunda tanto en las culturas que se piensan superiores como en aquellas que han asumido desde el discurso de poder, un rol inferiorizado en la sociedad.

Esta estructura social tiene que ver con los modelos políticos y económicos manejados en nuestros contextos y que a su vez condicionan las relaciones desiguales de poder que se generan entre culturas.

De esta manera a partir del fenómeno social de la migración y del encuentro, muchas veces violento, entre culturas se ha dado una suerte de transformación de las costumbres y prácticas sociales especialmente en los más jóvenes. Ello es claramente visible en la configuración estética de los niños y las niñas que han dejado de lado la vestimenta propia de su cultura así como su idioma de origen.

Este proceso de cambios, se asocia a las “perspectivas funcionalistas (...) -en la que -los inmigrantes deben adaptarse a los valores, normas y roles sociales de la sociedad de llegada, porque de lo contrario podrían correr el riesgo de marginación

(...) al pertenecer a culturas percibidas como atrasadas o exóticas”. (Sánchez, 2013, pág. 38)

De esta manera el vínculo con la cultura, símbolos e historia van siendo parte de la configuración de la estructura psíquica de los niños y las niñas, entendiendo que estos vínculos tienen una significación particular para cada individuo y que a la vez se comparte en un campo grupal.

Es por ello que se mantienen algunos aspectos de la cultura de origen aunque en la minoría del grupo de trabajo, éstos tienen que ver con la relación con la tierra, la naturaleza y su interacción armónica que muy poco compagina con la lógica de desarrollo capitalista de la que ahora forman parte.

A continuación se presentan algunas expresiones que dan cuenta de los constructos psicosociales enunciados: “Nos hacen felices los aretes, pulseras, los perros, todos los animales”. “a nosotras nos hace feliz la vestimenta” “porque mi mamá también se viste así” “cuando me pongo mi vestimenta me siento alegre” “somos de Riobamba, la mamá del Wilson también se pone” “nos hace felices hacer crecer las plantas” “tener animales en la casa” “tener perros para jugar y para divertirnos” “jugar con amigos también nos hace felices”. (Niños y niñas de 7 a 10 años)

Desde estos discursos, se entiende el apego y la relación que los niños y las niñas tienen con objetos simbólicos que comparten con su cultura de origen así como aquellos que no lo hacen: Vivir en el campo es: “feo, malo porque no hay trabajo, feo

porque no hay muchas cosas y no hay tiendas para comprar algo”. (Niños y niñas de 9 y 10 años)

Es posible que en este contexto los vínculos construidos con la cultura sean también ambivalentes pues por un lado expresan relaciones con una fuerte carga afectiva que forma parte de su identidad y de la forma de ser/estar de los niños y las niñas en el mundo, en el macrocosmos y por otro lado dichas costumbres se constituyen en motivos legitimados socialmente para la exclusión y la discriminación.

Es por ello que dada la escasa funcionalidad de mantener una identidad cultural asociada a la pobreza, al subdesarrollo, a lo exótico, se generan cambios que constituyen identidades *híbridas* que generalmente responden a contextos de dominación cultural.

### **12.1.3 Relaciones y roles de género en la familia**

La familia “provee el marco adecuado para la definición y conservación de las diferencias humanas, dando forma objetiva los roles distintivos pero mutuamente vinculados. -En este análisis se consideran- los roles y relaciones que se dan en el sistema familiar como estructura social básica que se configura por el inter juego de *roles diferenciados*”. (Riviere, 1985a, págs. 58-9)

Frente a los roles, como hemos dicho, están claramente definidos: los padres están organizados bajo la división sexual del trabajo y debido a sus respectivas situaciones laborales se ven obligados a situar a sus hijos e hijas en una condición de abandono, por su parte los hermanos y hermanas mayores suplen el rol parental

reproduciendo y viviendo formas de violencia familiar y estructural en su sistema social.

Estas situaciones cuyo origen tiene una de sus vertientes en la crisis económica y la globalización, ambas generadoras de dinámicas de exclusión y desigualdad, transforman además las costumbres, modos y lugares de vida, trastocando así los sentidos y significados alrededor de los que se construyeron las instituciones sociales, dentro de éstas las familias y particularmente los grupos familiares de los niños y las niñas que inmigraron hacia la ciudad.

Así, los vínculos que generan conflictos en el espacio social compartido por el grupo se entienden como conflictos de la unidad básica de la estructura social: el grupo familiar. “Las definiciones de las relaciones humanas (...) están supeditadas a la experiencia vivencial de los individuos que se desempeñan en roles correspondientes a su agrupación biológica (sexo, edad) y a su adaptación social adquirida a través de su crecimiento y capacitación”. (Riviere, 1985b, pág. 57)

Estas interrelaciones están mediadas por la estructura social de la que forman parte y que a su vez delinean un rol para los niños y las niñas en una suerte de reproducción de prácticas sociales que decantan en esquemas referenciales a partir de los cuales el niño o la niña genera sus vínculos y relaciones en los campos socio dinámicos e institucionales.

#### **12.1.4 Participación**

Se ha evidenciado la participación infantil en la familia en cuanto a aspectos económicos y el rol parental. En este contexto, el trabajo infantil se ha constituido en un tema que nos brinda aristas diversas a tratar. Por un lado la crisis económica producto de un modelo político y económico neoliberal implantado en el país; éste dio paso a fenómenos como el feriado bancario, el cual a su vez generó una serie de problemáticas económicas, políticas, sociales, psicosociales. Dentro de éstas, se ubica la migración como una de las reacciones más palpables en nuestro contexto.

En el caso de las familias de San José I, la inmigración ha significado una búsqueda del mejoramiento de las condiciones económicas, sin embargo han tenido lugar una serie de problemáticas relacionadas con el trabajo infantil, niños y niñas en situación de abandono, en algunos casos desempleo de los padres y el consecuente declive de la calidad de vida y la salud mental de las familias.

Es evidente entonces que “los jóvenes hijos de emigrantes son víctimas de una estructura social, que a través de sus prácticas de violencia los anula como sujetos, que los abandona”. (Torres, 2005, pág. 125)

Por otro lado se genera una suerte de *infantilización de la economía*, de esta manera entendemos la participación de los niños y las niñas en los procesos migratorios como actores que tienen un papel en la economía familiar así como agentes sociales constructores de vínculos, relaciones y realidades atravesadas por la violencia estructural de la cual son víctimas.

Se considera que los niños en el “contexto de los estudios migratorios han sido considerados como parte del equipaje, que significa de alguna manera, verlos como dependientes, (transportados por) de los adultos y como objetos carentes de

sensaciones sentimientos y expectativas frente al proceso migratorio”. (Sánchez, 2013, pág. 30)

De esta manera es evidente cómo desde la práctica y estructura social hasta los estudios académicos los niños y las niñas han sido invisibilizados de manera que no ha sido posible una comprensión cercana a los cambios y procesos que son vividos desde este grupo etario en situaciones de migración.

Dado que el aspecto económico es una de las motivaciones preponderantes para la migración, es visible que los niños y las niñas son también parte de la economía familiar: “yo le acompaño a vender a mi mami (...) a mí no me gusta vender pero yo así vendo aliños, frutillas” (niña de 9 años), “este niño está triste porque se le han perdido todas las moras y se pon triste porque al papá le han despedido del trabajo” “ser pobre, ir a trabajar, este niño se siente triste porque no ha vendido nada”. (Niños/as de 8, 9 y 10 años)

Por otro lado sus percepciones en torno al campo y a la migración, lejos de ser indiferentes comparten la visión de los padres y responden también a la idea del bienestar social basado en la vida y trabajo en la ciudad. Así lo denotan sus expresiones: Las familias salen a la ciudad porque: “quieren curarse, en el campo no pueden salir adelante, se van a trabajar”. Vivir en la ciudad es: “bonito, hay muchas cosas y tiendas, es diferente porque hay mucho trabajo, es hermoso”.

De esta manera los niños y las niñas son actores sociales activos e influenciados por la estructura social, política y económica y se ven afectados en tanto participan de las actividades laborales, que ellos mismo denominan “camino de espinas” lo cual da cuenta del malestar psicosocial que implica tanto el trabajo

infantil: -“nos hace poner tristes así como este niño que está trabajando y no le gusta”  
“yo no tengo camino de rosas porque yo limpio zapatos con mi hermano y mis primos”.- como la situación de abandono por parte de los padres.

Así, generan una imagen de sus padres en torno al trabajo: Los vagos (...) consiguen el camino de rosas y nuestros papás consiguen el camino de espinas porque trabajan. Así también incide en su estructura psíquica el cambio de roles y actividades propias de la infancia por una visión del trabajo infantil bajo la condición de obligatoriedad: “se hace vago (...) y consiguen el camino de rosas. Solo quieren jugar al parque”. (Niño de 9 años)

## **12.2Espacio social: escuela**

### **12.2.1 Expresiones de los vínculos en el contexto escolar**

Se han visualizado representaciones en cuanto al contexto escolar que han dado cuenta de un vínculo paranoico, entendiendo éste como un tipo, una forma de generación de vínculos más no como una patología ligada a las relaciones infantiles con la autoridad.

Se evidencia un temor constante de los niños y niñas frente a un posible un castigo por parte del adulto. Esto incide en el establecimiento de relaciones entre pares, pues se generan relaciones persecutorias dadas a causa de errores comunes y “fracasos” en el ámbito académico.

### **12.2.2 Interculturalidad en la escuela**

La interculturalidad en la escuela se presenta como una realidad aún lejos de lograr pues “el diálogo intercultural, requiere de un dialogo-dialogal que vaya más allá (...) del dialogo de saberes, que (...) resulta imposible, si no se combate la

colonialidad del saber y la violencia cognitiva del orden epistémico dominante” (Guerrero, 2011, pág. 9)

A partir de esto no se niega que las culturas son dinámicas, se transforman en el encuentro con otras, no obstante este encuentro corre una suerte de homogenización cultural que responde al saber y culturas que se plantean socialmente como dominantes.

### **12.2.3 Relaciones de género en la escuela**

Uno de los aspectos a considerar en cuanto a las relaciones de género, es la violencia simbólica planteada por Bourdieu (2000) que se reproduce y legitima especialmente en el contexto escolar y además en los espacios grupales es así que cuando las mujeres, las niñas “participan en un debate público, tienen que luchar, permanentemente, para tomar la palabra y retener la atención(...) se les quita la palabra, se dirige hombre” (Bourdieu, 2000, pág. 78)

Aunque el autor plantea el tema de la anulación simbólica de la mujer en debates públicos y esto aparentemente se vea alejado de los espacios sociales en los que se desenvuelven las niñas, ellas viven también estas expresiones de violencia por parte de sus compañeros e incluso sus hermanos.

Por lo cual es importante puntualizar que la transformación de relaciones se constituye en una lucha necesaria desde la infancia.

## **12.3 Espacio social: comunidad**

### **12.3.1 Vínculos sociales y comunitarios**

Se plantea el abordaje de la familia como institución a través del estudio de la historia familiar, de su estructura socioeconómica y de sus relaciones intergrupales y

ecológicas: con otras familias, el vecindario, el barrio, el club, la iglesia, etcétera. (Riviere, 1985b, pág. 53)

En el contexto de San José, como en la mayor parte del país, el sistema social pese a los discursos de inclusión e interculturalidad, sigue siendo excluyente. Las experiencias de discriminación de los niños y las niñas y sus familias contribuyen a la construcción de la imagen interna de otro, percibida como amenazante, ésta genera conductas de alerta y evitativas, lo cual nos lleva a plantear la forma en la que se establecen los vínculos grupales. Es así que “no existen relaciones impersonales ya que el vínculo de dos se establece siempre en función de otros vínculos históricamente condicionados en el sujeto”. (Riviere, 1985b, pág. 49)

Se enuncian expresiones de los niños y niñas que evidencian los esquemas referenciales que como grupo han generado en relación con los miembros de la comunidad y actores externos a la familia, tales imágenes en el mundo interno de los sujetos denotan, como ya se ha mencionado vínculos paranoicos a partir de los cuales experimentan sensaciones de persecución, críticas constantes que prefieren evitar al no relacionarse con los otros o a su vez al transformar sus estéticas y costumbres propias: “nos vamos a cambiar porque si nos ven así ellos nos critican que estamos sucios” “No les invitamos porque en las fiestas se emborrachan y nos da vergüenza”. “Es que usted siempre deja entrar a más niños, ya no les deje entrar”

Por otro lado, “se consideran las transformaciones de la institución familiar debidas a crisis económicas, cambios de costumbres” (Riviere, 1985b, pág. 59) estos cambios producto de la migración hacia otros contextos han ido configurando de

diversas maneras las identidades de cada uno/a, pues la identidad no tiene un carácter auto reflexivo, sino que está en relación con la vida social, cultural y política de la que formamos parte. (Sánchez, 2013, pág. 44)

De esta manera se reconfiguran las identidades, se crean y se recrean en un constante diálogo con la cultura receptora, lo cual lleva en muchos casos a la negación de la propia cultura y a su paulatina transformación, ubicando como referentes identitarios ya no a los miembros de la familia sino a sus pares, con quienes comparten otros espacios sociales como el barrio, la escuela, que en muchas casos también se constituyen en lugares de conflicto. Es visible entonces que los niños y niñas, “en la medida en que se modifican así mismos modifican al mundo en un movimiento de permanente espiral” (Riviere, 1985b, pág. 170)

Por otro lado, los vínculos interculturales se ven limitados por los esquemas referenciales que se generan de los otros por sus diferencias culturales: “Ellos nos ven como cochinos pero nosotros vivimos así y nos sentimos bien” “Aquí cada cual se mete en su casa, no hay mucha relación con las personas porque cada cual está en su casa, otros trabajan. Aquí la mayoría no pasa en la casa, la mayoría trabaja.” (Niña de 11 años)

Estas percepciones dan lugar a la reproducción de la violencia desde las prácticas y discursos en diversos espacios sociales que son compartidos en la diversidad sin que necesariamente se dé un diálogo entre las diferentes culturas, se constituyen además en patrones de relación que lejos de transformarse, están en constante conflicto.

Esto lleva a pensar en la concepción de Riviere sobre los sistemas pues cuando se da

La repetición de una misma actitud debemos hablar de un sistema cerrado. Pero si el sujeto salta de una actitud a otra e integra la realidad y enriquece su pensar y su acción, en este caso es un sistema abierto. No hay contradicción entre lo cerrado y lo abierto, son tan sólo dos momentos necesarios para proseguir el proceso dialéctico. (Riviere, 1985a, pág. 108)

Se entiende entonces que estos momentos de cierre, expresados en patrones de violencia y exclusión por ejemplo, son espacios de tiempo necesarios para la incorporación de situaciones, conductas y posiciones diversas generadas a partir de nuevas experiencias a partir de las cuales el sistema se enriquece generando una espiral dialéctica de cierre y aperturas sucesivas.

Es así, que “la sociedad está adentro y está afuera, pero la sociedad que está adentro lo está de una forma particular para cada individuo. Esta es la diferencia que existe entre una concepción dialéctica de la relación entre sociedad e individuo una relación mecánica entre individuo y sociedad”. (Riviere, 1985a, pág. 66). Entonces, la acción del mundo externo tiene incidencia en el mundo interno de los individuos generando así pautas de comportamiento y formas de expresión cultural, política, social e históricamente construidas.

### **12.3.2 Interculturalidad**

Es necesario comprender que los vínculos entre el yo y los objetos internos marcan una manera muy fuerte el vínculo externo (Riviere, 1985a, pág. 51). Las relaciones establecidas a nivel grupal se construyen desde la percepción y la imagen interna de los niños y las niñas sobre los otros.

Estas percepciones tienen que ver con la imagen que se ha generado a partir de las personas que vienen desde la ciudad hacia las familias inmigrantes y viceversa. Es así que las relaciones de los adultos con los miembros de la comunidad influyen sin duda en aquellas que generan los niños y las niñas con sus pares.

Se ha mencionado que sobre los niños y las niñas recaen estereotipos y marcas identitarias que contribuyen a su exclusión y estigmatización- San José I que es en este caso la comunidad receptora de inmigrantes, se encuentra en un momento histórico de crecimiento urbano con una lógica que diverge en muchos aspectos con la vida del campo y que genera discursos peyorativos e torno a la diferencia -“Ellos están acostumbrados a vivir así como en el campo, usted sabe son como cochinitos”- (...) lo cual conduce a que se les considere a priori, culturalmente portadores de diferencias respecto a la sociedad receptora, asumida como homogénea y a que se piense que comparten entre todos ellos características que los hacen diferentes. (Sánchez, 2013, pág. 26)

Por todo esto desde las familias se da una fractura de vínculos con la comunidad receptora, desde una posición diferenciada que excluye el “ellos” del “nosotros”.

Es así que a partir de una construcción histórica de dominación y poder de culturas que se piensan superiores a otras se construye un mundo interno en el que otro que es diferente se convierte, por este motivo en amenazante, generando así una dinámica de mutua desconfianza y exclusión.

En las conductas y dinámicas grupales presentadas a continuación, se manifiestan los vínculos pues por conducta entenderemos la expresión de un vínculo en términos de lo que se ve (Riviere, 1985a, pág. 59)

En el espacio grupal se ha visibilizado un tejido social atravesado por: la reproducción de prácticas sociales, roles de género, discriminación y exclusión. “Las interrelaciones existentes (...) llenan esta descripción universal de las diferencias posibles con una significación dinámica para cada ser humano –para cada miembro del grupo- (...) define y da sentido a su propio rol individual que desempeña en relación con los demás”. (Riviere, 1985b, pág. 57)

El análisis sociodinámico incluye los problemas derivados de ciertas situaciones que se perciben como peligros exteriores, como: la inclusión de nuevos miembros al grupo, la escasez de materiales de trabajo, la distribución inequitativa de recursos o la falta de los mismos debido al número de participantes, estas conductas se entienden como temores y ansiedades que tienen que ver con situaciones similares vividas en el núcleo familiar.

Es así que las dinámicas familiares se constituyen en un referente generador de pautas de relación y comportamiento, pues en el espacio grupal se evidencia la reproducción de roles parentales, así como pautas de organización, relación y resolución de conflictos. Mediante el trabajo grupal se contribuye a la estructuración

de los roles de las demás personas que componen su campo social. Los sujetos son influidos y se ven afectados por la dinámica grupal.

Se evidencia una fractura en las relaciones intergrupales que establecen los niños y las niñas inmigrantes e hijos/as de inmigrantes con otros grupos, asociándolos a un vínculo paranoico, basado en la imagen interna que han creado acerca de los otros. Esta clase de vínculo da lugar a posiciones de alerta, exclusión y desconfianza.

Así, es posible evidenciar diversas formas de establecer vínculos, éstos contribuirán al análisis de la estructura grupal e institucional de la cual los niños y las niñas forman parte. Hablamos entonces del vínculo paranoico al cual Riviere caracteriza por la desconfianza y la reivindicación que el sujeto experimenta con los demás. (Riviere, 1985a, pág. 23). Es por ello que en las relaciones se da una dinámica de exclusión mediante la cual procuran evitar un contacto cercano con niños y niñas de otras culturas.

Esto es visible en algunas expresiones de los niños en el espacio grupal: “buenos días mis primos y mis primas y unos desconocidos y Gaby” “ya vienen ellos, ciérreles la puerta” “no les deje entrar, ellos no traen nada “ella me cae mal porque es odiosa” “Él siempre es afrentoso, no le deje entrar” (niño de 9 años) “Si no se van ellos nos vamos nosotros”. “Usted les prefiere a ellos”. (Niño de 9 años)

Después del trabajo grupal, cuando su mundo interno se va nutriendo de la experiencia con base en las prácticas reproducidas desde el sistema familiar tienen lugar conductas que denotan ciertos cambios en la imagen interna de los otros. “nos hace felices hacer trabajo en grupo” “que todos compartamos con los que están

afuera” “y que compartamos la comida y que los que no traen nada, no importa, traen mañana”. (Niños de 8 y 9 años)

No obstante desde su contexto social se han configurado relaciones particulares con el objeto, (...) de esta relación resulta una conducta más o menos fija con este objetivo (...) una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente. (Riviere, 1985a, pág. 35)

Es importante considerar que los niños y niñas han generado estos patrones de interacción a partir de su construcción histórica y social; este grupo ha vivido experiencias de discriminación es por ello que la construcción del mundo interno se ve influida por una experiencia externa frustrante que es integrada dentro del sujeto, es decir se constituye en el mundo externo interiorizado y significado por el sujeto, lo cual incidirá en las pautas de comportamiento y relación con otros, con la cultura y el mundo externo.

“El mundo interno se constituye por un proceso de progresiva internalización de los objetos y los vínculos. Este mundo se encuentra en permanente interacción -e influencia- interna y con el mundo exterior”. (Riviere, 1985b, pág. 66)

Es por ello que las expresiones de violencia fueron parte de un patrón de relaciones intergrupales, entre aquellos niños y niñas que pertenecían a la misma familia y por ende a la misma provincia y cultura y el grupo que venía de un contexto urbano.

No obstante, es visible cómo el trabajo grupal permite a cada participante poner en el espacio común sus imaginarios, percepciones, subjetividades, discursos y

prácticas así como los conflictos de afuera que generarán una dinámica grupal particular.

Se expresaron así, miedos básicos como el miedo a la pérdida de la estructura ya lograda, miedo al ataque en la nueva situación a estructurar. (...) miedo al cambio, resistencia al cambio (...) sentimiento básico de inseguridad (Riviere, 1985b, pág. 63) pues al ser un espacio integrativo e incluir a nuevos miembros que en el mundo interno de los niños y las niñas tienen una figura amenazante se desestructuraría la dinámica grupal así como los roles asignados y asumidos por cada participante.

Así también las dinámicas de exclusión, manifestadas en expresiones como: “ya no deje entrar más niños, ya no alcanza” (niño de 8 años refiriéndose a la comida compartida todos los lunes) se constituye en el portavoz de la angustia grupal generada por la escasez convirtiéndose en el depositario de las ansiedades y tensiones del grupo que se desborda y decanta en situaciones de violencia.

De esta manera las conductas que obstaculizaron las técnicas y actividades grupales, se entienden como el intento de elaboración del sufrimiento provocado por la intensidad de los miedos básicos (Riviere, 1985b, pág. 65) pues, como hemos dicho, ese espacio se constituía en un sitio de inclusión, participación, no violencia y cohesión que son factores que los niños y las niñas no están acostumbrados/as a incorporar en sus dinámicas relacionales.

Así, la transformación de las formas de trato y relación que se estableció con el grupo generaron ansiedad y la violencia emergió como una resistencia al cambio

que con todos esos componentes se pretendían lograr. Aquellos comportamientos que se dieron mediante la agresión son comprendidos entonces como un intento por regresar a la estabilidad que las relaciones con violencia les generaban.

### **12.3.3 Género**

Se ha dicho que la familia se constituye en una unidad social básica a partir de la cual se incorporan prácticas y normas sociales. Éstas configuran las conductas y vínculos que se establecen en otros espacios sociales.

De esta manera es visible la aprehensión de roles de género que se reproducen en actividades como el juego que a su vez, se constituyen en *habitus* como parte de la estructura social en estrecha relación e influencia con la estructura psíquica de los sujetos.

Por otro lado y como parte de la estructura social de la cual provienen y a la que se incorporan los y las niños y niñas, se hace notar la dominación masculina que se reproduce en este grupo social mediante acciones simbólicas, como el impedimento para el uso de la palabra y la utilización del espacio físico. Este orden responde a factores de género en los cuales la predominancia es masculina

Es así que

La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación (...) El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual de trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a

cada uno de los dos sexos, se su espacio, su momentos, sus instrumentos” (Bourdieu, 2000, pág. 22)

Es por ello que, aterrizando estas dinámicas de reproducción de relaciones de opresión, los vínculos que establecen los y las niños y niñas plantaremos la idea de la “división sexual del juego”, como una expresión que ilustra prácticas de exclusión y predominancia masculina en las primeras etapas de la vida.

Desde esta perspectiva, niños y niñas tienen roles y espacios diferenciados. A cada género le corresponden juegos determinados y cuando éstos son invadidos por un miembro de otro género, se anula su *identidad genérica*, atribuyéndole aquella que corresponde al juego en el que ha decidido incluirse.

Así, por ejemplo se enuncia una expresión de uno de los niños pertenecientes al grupo de trabajo e investigación: “No es que ella no es mujer” “Es hombre, porque juega futbol pues” (niños de 8 y 9 años).

Adicional a esto se reproducen estereotipos en cuanto a la estética, pues el uso de pantalón en lugar de anaco es otro motivo para que la misma niña sea considerada hombre, dando lugar a expresiones despectivas y discriminatorias. Se plantean así algunas de las prácticas sociales que forman parte de estructuras de dominación y distribución desigual de poder basadas en constructos sociales que legitiman la violencia y la discriminación por: género, diferencias culturales y sociales.

#### **12.3.4 Participación**

Los procesos de participación tienen la potencialidad de generar transformaciones en el establecimiento de vínculos comunitarios, familiares así como

en la construcción psíquica de los individuos, es por ello que se hace necesario partir de una “propuesta educativa que articule cultura e identidad de los sujetos involucrados mediante aprendizajes educativos y desde la experiencia que las interrelaciones sociales establecen. (Brito, 2008, pág. 35)

En este aspecto el trabajo desde el arte se constituye en un elemento significativo de aprendizajes y creación colectiva, esto no solo como “registro de sus vivencias, expectativas (...) el pleno ejercicio de sus derechos, como la piedra angular para los contratos sociales. (Wajnerman, 2009, pág. 3)

A partir de ello es posible además “profundizar en las potencialidades y alcances (...) en el desarrollo de cambios psico-sociales y comunitarios” (Wajnerman, 2009, pág. 10) tomando en cuenta la potencialidad de los niños y las niñas para desarrollar estrategias y formas de interacción que contribuyan a la transformación de su entorno social.

Así por ejemplo desde el arte toma importancia la obra realizada en lo comunitario no solo como un objeto circulante sino que permite también la visualización del artista mismo como productor íntimamente vinculado a su realidad psicosocial histórica y cultural pues “Nadie cobra consciencia separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo. (Freire, 1970, pág. 11)

De esta manera es posible pensar en la gestación de una transformación en las relaciones y en la dinámica social, empoderarse de esta situación significa que los

niños y las niñas sean actores visibles de la comunidad vinculados con la situación actual y la historia de su comunidad, respaldando así “un conocimiento psicosocial de carácter emancipador y liberador a través del cual las comunidades logran acceder a los registros históricos de las estructuras de poder que las han mantenido sometidas y dominadas” (Barrero, 2012, pág. 30)

Este tema toma gran importancia dado que este grupo etario ha sido generalmente visto desde la institución educativa y desde el círculo familiar como “seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que le son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él. Como sujetos del mismo” (Freire, 1970, pág. 53)

La práctica de la libertad solo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. (Brito, 2008, pág. 6)

Es posible entonces pensar en una transformación de la dinámica social en heterogeneidad, interculturalidad y fortalecimiento de vínculos desde los niños y las niñas, desde el repensar el contexto y la acción social para la transformación.

## Conclusiones

Los vínculos sociales están atravesados por condiciones culturales, históricas, políticas y económicas así como por condiciones de desigualdad y de reproducción de prácticas de violencia, éstas se construyen a partir de un sistema opresor que genera relaciones de poder en las que la cultura dominante se posiciona como superior anulando la diversidad. Esta noción de superioridad e inferioridad configura el mundo interno de los individuos miembros de diversas culturas que se encuentran en un espacio social.

Los procesos llevados a cabo en el grupo fueron influidos en gran medida por la investigación acción participativa, la educación popular y la educación para la no violencia, estas metodologías con las cuales los niños y las niñas no habían tenido encuentros anteriores fueron desencadenantes de situaciones conflictivas en el grupo.

Es así, que en este espacio salieron a flote conductas que se experimentaron como obstáculos para la realización de las tareas. Dichas conductas son entendidas como la expresión de un malestar grupal que es manifestado por aquellos miembros que, por su historia y personalidad, se constituyeron en portavoces del grupo.

Los vínculos y esquemas gestados en la familia, el primer espacio social en el que los niños y niñas se relacionan, generan en gran medida las formas de relación en el que surgen encuentros con la diversidad y la riqueza cultural de la población con la cual comparten ese espacio social denominado comunidad.

Las relaciones generadas por los niños y las niñas están asociadas a vínculos paranoicos en cuanto se percibe al otro como amenazante de la estabilidad del sistema

social que han construido con los miembros de su familia extendida a partir de la configuración y reproducción de *habitus* y prácticas en los campos cultural y social.

Los vínculos con la cultura ofrecen referentes apoyados en lazos afectivos, sin embargo es visible el debilitamiento de estos vínculos a partir de la transformación de sus prácticas y la introyección de una cultura con la que se establecen nuevos vínculos estructurantes del mundo interno de los sujetos.

En torno a una de las dimensiones principales de la presente investigación, la interculturalidad, generalmente han sido visibles encuentros conflictivos con niños y niñas provenientes de otras provincias y partícipes de otros grupos y culturas, se ha generado una dinámica excluyente que dificulta en gran medida el surgimiento de vínculos interculturales.

El discurso en torno a la interculturalidad ha popularizado e incorporado de manera bastante visible en el discurso de la población, no obstante los sistemas sociales siguen siendo excluyentes. Las experiencias de discriminación de los niños y las niñas y sus familias contribuyen a la construcción de la imagen interna de otro, asociada a relaciones amenazantes, de esta manera los vínculos interculturales se ven limitados por los esquemas referenciales que se generan de los otros por sus diferencias culturales.

Los discursos, prácticas y percepciones dan lugar a la reproducción de la violencia en los espacios sociales que son compartidos en la diversidad sin que necesariamente se dé un diálogo entre las diferentes culturas. Se constituyen así, patrones de relación que lejos de transformarse, están en constante conflicto.

Es necesario generar procesos que articulen cultura e identidad de los sujetos mediante encuentros comunitarios en un continuo diálogo, aprendizaje y mutua alimentación entre las culturas habitantes de un mismo espacio social.

Los niños y niñas se constituyen en actores sociales importantes en la construcción de los sistemas sociales a la vez que son influidos por éstos en una relación de espiral dialéctica. Como agentes constructores de realidades y dinámicas sociales participan en espacios y con roles generalmente atribuidos al mundo adulto, como el espacio social del trabajo y el rol parental que asumen con sus hermanos y hermanas por la ausencia de sus padres y madres.

La familia se constituye en un referente a partir del cual se aprehenden prácticas sociales vinculadas a roles de género, éstos están estructurados por la lógica de la división sexual del trabajo generando en las dinámicas infantiles una “división sexual del juego” a partir de la cual se crean y reproducen prácticas de dominación masculina y exclusión. Se da especial importancia al juego como una estrategia para la incorporación de códigos de la cultura que sin embargo, como construcciones sociales son susceptibles a la transformación.

Los vínculos comunitarios y las estrategias de relación y co existencia que las familias han desarrollado, influyen de manera directa en la construcción de las imágenes internas de los niños y las niñas sobre los otros, esto configura a su vez su comportamiento, generalmente asociado a la renuencia a establecer vínculos con personas ajenas a su familia o a su cultura.

La infantilización del trabajo es generada y alimentada por la violencia estructural del sistema social del cual los niños y las niñas forman parte. Ésta se traduce además en la condición de abandono que este grupo etario vive en este

contexto y bajo sus situaciones particulares, así como en la asunción del rol parental frente a sus hermanos y hermanas menores.

La participación de este grupo etario en los procesos de migración y adaptación a una cultura diferente a la propia, es evidente en su incorporación al mundo del trabajo, que se genera para ellos y ellas bajo una condición de obligatoriedad. Además participan de manera activa en la edificación de una *cultura híbrida* que reúne aspectos de los lugares de origen así como de la comunidad receptora. Los niños y niñas se constituyen así en constructores de realidades, historia y vínculos dinámicos.

## Referencias

- Alonso, H. (1 de Enero de 2010). *La simbolización como proceso: Implicancias para la clínica*. Obtenido de Colegio de Psicoanalistas: <http://www.coldepsicoanalistas.com.ar/biblioteca-virtual/leer/?id=30>
- Arranz, E. (7 de Octubre de 1996). *Educación en la no Violencia*. Obtenido de <https://pazuela.files.wordpress.com/2010/10/educar-en-la-noviolenca.pdf>
- Baptista, P. F., & R., H. (1991). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Barrero, E. (2012). *Del discurso encantador a la praxis liberadora: Psicología de la Liberación*. Bogotá: Cátedra Libre Martín Baró.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Madrid: Alba Editorial S.I.U.
- Borda, F. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México D. F.: Editorial Grijalbo S.A.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo ediciones.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En V. Moacir, J. Gomez, & F. (. Anderson, *Paulo Freire. Contribuciones*

*para la pedagogía* (págs. 29-45). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales .

Cantón, G.-G. A. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento territorial*. Mejía.

Chacha, G., Vega, E., & Vivero, I. (2015). *Diagnóstico Psicosocial del Barrio San José Primera etapa*. Quito.

FENOCIN. (12 de 04 de 2008). *Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, indígenas y negras*. Obtenido de <http://www.fenocin.org/interculturalidad/>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. . Buenos Aires: Siglo XXI Editores .

Gómez, A. (2008). *Indígenas urbanos en Quito: el proceso de etnogénesis del pueblo Kitukara*. Quito: FLACSO.

Guerrero, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. En A. (coord.), *Interculturalidad y Diversidad* (págs. 73-99). Quito: Corporación Editorial Nacional y Universidad Andina Simón Bolívar.

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. . Buenos Aires:: Editorial Paidós.

Ortiz, D. (2008). *Terapia Familiar Sistémica*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Riviere, P. (1985a). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.

Riviere, P. (1985b). *El proceso grupal*. . Buenos Aires:: Ediciones Nueva visión. .

Riviere, P. (2002). *Diccionario de Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva visión.

Sánchez, C. (2013). *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito. Tesis previa a la obtención del título de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Sociología*. Quito: FLACSO Ecuador.

Torres, J. (2005). Jóvenes, migración y desamparo: efectos psicosociales del desamparo como violencia política. *Revista Universitas*, 107-126.

Wajnerman, C. (2009). Arte Y Empowerment. Las Prácticas Artísticas Colectivas, Su Potencialidad Y Alcances. . *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires*, 20-35.