



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

SEMINARIO DE TÍTULO

CREENCIAS DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULO EN PRÁCTICA PROFESIONAL FINAL
SOBRE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS QUE VIVEN EN SITUACIÓN DE POBREZA:
¿AMENAZAS U OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN
INCLUSIVA?

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS CON MENCIÓN
EN INTEGRACIÓN CURRICULAR

*“Proyecto MYS I/20/2015 aprobado y financiado por la dirección de investigación de la Universidad
Metropolitana de Ciencias de la Educación”*

AUTORES

JAVIERA ANDREA ARAYA ALARCÓN
ILCIA ILEIA HERNÁNDEZ ABURTO
ROXANA MARIELA JARA CARRILLO
BÁRBARA VALENTINA MOYA SAN MARTÍN
NICOLE STEPHANIE SOMMERMEYER CASTILLO
CLAUDIA ANGÉLICA YÁÑEZ CONTRERAS

PROFESOR GUÍA: CARMEN GLORIA NEGROTTI VILLARREAL

SANTIAGO DE CHILE, ENERO 2016



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

SEMINARIO DE TITULO

CREENCIAS DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULO EN PRÁCTICA PROFESIONAL FINAL
SOBRE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS QUE VIVEN EN SITUACIÓN DE POBREZA:
¿AMENAZAS U OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN
INCLUSIVA?

SEMINARIO PARA OPTAR AL TITULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS CON MENCIÓN
EN INTEGRACIÓN CURRICULAR

*“Proyecto MYS I/20/2015 aprobado y financiado por la dirección de investigación de la Universidad
Metropolitana de Ciencias de la Educación”*

AUTORES

JAVIERA ANDREA ARAYA ALARCÓN
ILCIA ILEIA HERNÁNDEZ ABURTO
ROXANA MARIELA JARA CARRILLO
BÁRBARA VALENTINA MOYA SAN MARTÍN
NICOLE STEPHANIE SOMMERMEYER CASTILLO
CLAUDIA ANGÉLICA YÁÑEZ CONTRERAS

PROFESOR GUÍA: CARMEN GLORIA NEGROTTI VILLARREAL

SANTIAGO DE CHILE, ENERO 2016

AUTORIZADO PARA

Sibumce Digital



IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACIÓN

Título del seminario: Creencias de las educadoras de párvulo en práctica profesional final sobre la educación de niños y niñas que viven en situación de pobreza: ¿amenazas u oportunidades para el desarrollo de una educación inclusiva?

Fecha: Enero, 2016

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Educación Parvularia

Carrera: Pedagogía en Educación Parvularia

Título y/o grado: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia

Profesor guía/patrocinante: Carmen Gloria Negrotti Villarreal

AUTORIZACIÓN:

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Javiera Araya

Ilcia Hernández

Roxana Jara

Bárbara Moya

Nicole Sommermeyer

Claudia Yáñez

Santiago de Chile, Enero de 2016

Dedico este trabajo a mi familia, principalmente a mis padres, Verónica y Leonel, por su apoyo, paciencia y comprensión durante todo el proceso.

Agradezco a mis hermanas, amigas y compañeras por cada momento de distracción y alegría que compartimos y disfrutamos juntas, haciendo de este proceso una experiencia agradable y gratificante.

Finalmente, este trabajo representa un largo camino de crecimiento personal y profesional, en el que hubo momentos de satisfacción, felicidad y dificultad, pero en los que sin duda cada persona fue imprescindible para hacer de esta una etapa única.

Javiera Araya Alarcón

Dedico este trabajo a todos los que creyeron en mí, en mis sueños y utopías, a quienes caminaron a mi lado y me dieron la fuerza para continuar; a ellos por su paciencia, tolerancia, valores y por el amor que cada día me entregaron.

Familia, compañero, amigos(as), maestras y abuelas los estimo por ser parte de este proceso que hoy en día termina, pero que a su vez es solo el comienzo. Les estaré siempre enormemente agradecida.

Ileia Hernández Aburto

A todas las personas que creyeron y confiaron en mí, sobre todo a las personas que conocen y valoran la pedagogía.

A mi abuela Vylma, que fue la única que desde un principio se alegró por mi elección de ser educadora.

A mi madre Albertina que dedicó su tiempo en cuidar a mi hija para que yo pudiese alcanzar uno de los tantos logros que pretendo realizar.

Esta tesis refleja el resultado de 5 años de trabajo intenso en el que el amor y apoyo incondicional de mi hija Maira fue la principal inspiración y motivación, por lo que le dedico esta investigación.

Roxana Jara Carrillo

A mi madre, Cecilia, por su esfuerzo infinito, su amor incondicional, y su dedicación admirable, por la compañía que me ofreciste cuando más lo necesite; gracias a ti, hoy termino esta etapa en la que me guiaste y aconsejaste cuando fue necesario. Mamá: sin ti, esta no sería una etapa cumplida. Gracias.

A mis hermanos, Oscar y Matías, que han sido parte esencial en mi vida, me enseñaron cosas que sin ustedes jamás hubiese aprendido.

A Juan Pablo, que con su paciencia y comprensión ha sabido acompañarme y aconsejarme en los peores momentos, compañero de alegrías y frustraciones; por apoyarme en cada paso. Gracias.

A todos y todas, quienes han sido parte de este proceso, lleno de emociones y aprendizajes.

Bárbara M. San Martín

A Eduardo y Virginia, mis padres, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, por sus ejemplos de perseverancia y constancia que me han infundado siempre, por su amor infinito y su incondicional apoyo. Gracias por ser parte de esto.

Estamos culminamos un proceso, porque no es solo mi logro, también es suyo, con ustedes todo es posible.

A mi tío, Victor Hugo, por tu compromiso con mi proceso de formación profesional, en el que, a tu modo, me enseñaste a esforzarme en ser cada día mejor.

A mis hermanas y familia, donde también incluyo a mis amigos(as), gracias por su compañía incondicional en los buenos y malos momentos a lo largo de este proceso, y de la vida, son mi fuente inagotable de alegrías y maravillosos momentos.

Nicole Sommermeyer Castillo

A Silvia, mi madre, porque sin ti, Silvia, no estaría donde estoy, ni sería quien soy, por tu amor perenne e incondicional, por tu sacrificio infatigable, a ti, mamá, porque cada uno de mis logros son fruto de tu esfuerzo, y porque la vida ni las próximas, tampoco la eternidad, serán capaces de resistir mi infinita gratitud por tu rotundo apoyo en cada paso que di, que doy, que daré.

Y a Lidia, mi abuela, por su lealtad, su amistad, su sabiduría, por ser sostén de mis penas y frustraciones, y compañera de las más lindas alegrías, a usted; Yayita

Claudia Y. Contreras

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más profundo agradecimiento va dirigido a las personas que aportaron de una u otra forma a concretar esta investigación, a nuestras compañeras quienes voluntaria y desinteresadamente accedieron a ser partícipes como muestra de la presente.

A nuestra profesora guía Carmen Gloria Negrotti, quien confió en nuestras capacidades y nos entregó su apoyo incondicionalmente durante todo el proceso de construcción de esta investigación.

A la profesora Sandra Morales, por plantearnos el desafío de desarrollar esta temática de investigación y brindar sus orientaciones.

Finalmente, a la profesora Graciela Muñoz, que con su experiencia en el campo de investigación, no dudó en entregarnos su apoyo y consejos en momentos críticos durante el desarrollo del presente seminario.

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Antecedentes del Problema.....	3
1.2 Justificación.....	6
1.3 Objetivos.....	8
1.3.1 Objetivo General:	8
CAPITULO II.....	9
MARCO REFERENCIAL	9
2.1 Creencias.....	9
2.1.1 ¿Cómo se construyen las creencias?.....	11
2.2 Percepción.....	14
2.2.1 ¿Qué es la percepción?	14
2.3 Actitud	18
2.3.1 ¿Qué es una actitud?.....	18
2.4 Prejuicios, discriminación y Estereotipos	20
2.4.1 Prejuicio.	21
2.4.2 Discriminación.	23
2.4.3 Estereotipo.	23
2.5 Pobreza	25
2.5.1 ¿Qué es Pobreza?	25
2.5.2 Enfoques en pobreza	28
2.5.2.1 Enfoques basados en el ingreso.	28
2.5.2.2 Ventajas y desventajas de los enfoques basados en las necesidades básicas.	32
2.5.2.3 Enfoques de ampliación del concepto de pobreza.....	32
2.5.2.4 Enfoque basado en necesidades básicas.....	33
2.5.2.5 Enfoque de capacidades y realizaciones.	35

2.5.3 Nuevos enfoques en pobreza.....	36
2.5.3.1 Enfoque del desarrollo humano.....	36
2.5.3.2 Enfoque del capital social.....	37
2.5.3.3 Capital social en las estrategias para la superación de la pobreza.....	38
2.5.3.4 Enfoque de la exclusión social.....	38
2.5.3.5 El enfoque de vulnerabilidad.....	40
2.5.4 La Pobreza subjetiva.....	41
2.5.5 Riesgo social.....	41
2.6 Historia y origen de la pobreza en Chile.....	43
2.6.1 La familia Chilena y la pobreza.....	51
2.7 Infancia, educación y pobreza.....	53
2.7.1 Asistencialismo.....	53
2.7.2 Segregación.....	56
2.7.3 Antecedentes históricos de la Infancia y la Educación y su relación con la pobreza.....	59
2.7.4 Situación actual de la Educación.....	67
2.7.5. Currículum Oculto.....	70
2.7.6 Marco curricular de la Educación Parvularia.....	78
2.8 Inclusión.....	81
2.8.1 Barreras para el aprendizaje y la participación.....	84
2.8.2 Discriminación en la escuela.....	86
2.9 ¿Es posible transformar las creencias con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas?.....	91
2.10 Formación universitaria.....	93
CAPITULO III.....	96
MARCO METODOLOGICO.....	96
3.1 Universo.....	97
3.2 Muestra.....	97
3.3 Procedimientos de recolección de la información.....	98
3.4 Instrumentos para la recolección de la información.....	99
3.5 El rol del investigador en la recolección de la información.....	100

3.6 Validación de instrumentos	101
3.7 Plan de análisis de la investigación.....	102
3.8 Criterios de rigor.....	104
3.8.1 Credibilidad.....	104
3.8.2 Confirmabilidad.	105
3.8.3 Transferencia.....	105
CAPITULO IV.....	107
ANALISIS INTERPRETATIVO.....	107
4.1 Definición de categorías	107
4.2 Análisis interpretativo: Concepciones de la pobreza	111
4.3 Análisis interpretativo: Imagen y caracterización de las personas en situación de pobreza	117
4.4 Análisis interpretativo: Sentimientos en torno a la pobreza	128
4.5 Análisis interpretativo: Estado y políticas públicas frente a la pobreza.....	130
4.6 Análisis interpretativo: Mirada sobre la sociedad respecto al fenómeno de la pobreza	133
4.7 Análisis interpretativo: Familias en contextos de pobreza	136
4.8 Análisis interpretativo: Niños y niñas en situación de pobreza.....	139
4.9 Análisis interpretativo: Educación Parvularia en contextos de pobreza.....	143
4.10 Análisis interpretativo: Apertura a la educación inclusiva en contextos de pobreza	155
4.11 Análisis interpretativo: Formación pedagógica universitaria de las educadoras de párvulos para el trabajo educativo en situación de pobreza	161
CONCLUSIONES	166
Sugerencias y Proyecciones	172
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	173
ANEXOS	183

RESUMEN

La presente investigación abarca la temática de la pobreza desde las creencias, percepciones y actitudes que poseen las educadoras de párvulos en práctica profesional final sobre el trabajo educativo de los niños y las niñas que viven en situación de pobreza.

Las creencias que poseen los docentes y los que aún se encuentran en formación sobre pobreza, determinan sus prácticas pedagógicas en el trabajo que se realiza con niños y niñas que se encuentran en esta situación, lo que se puede transformar en amenazas u oportunidades para el desarrollo de una educación inclusiva, por lo anterior para guiar la investigación se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las creencias de las educadoras de párvulos en práctica profesional final sobre la educación de los niños y las niñas que viven situación de pobreza ?

Siendo como objetivo general "Comprender las creencias de las estudiantes en práctica profesional final respecto la educación de los niños y las niñas que viven en situación de pobreza"

La siguiente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, con base filosófica fenomenológica ya que está centrada en interpretar los significados de los datos recolectados acerca de un fenómeno determinado. La metodología es de carácter cualitativa, en donde la recolección de la información se realizó a través de grupos focales y entrevistas, efectuando un análisis que encontrara sentido al planteamiento del problema.

Como resultado de la investigación, se logra comprender que las educadoras de párvulos mantienen creencias y prejuicios sobre las personas que se encuentran en situación de pobreza, atribuyendo rasgos físicos específicos y formas de pensar a estas personas, lo que conlleva a una necesidad de adquirir más prácticas en su formación universitaria relacionadas con la reflexión en su quehacer pedagógico en contextos de pobreza.

PALABRAS CLAVES: Creencias, Pobreza, Educación e Inclusión.

ABSTRACT

The purpose of this research is to explore the beliefs, perceptions and attitudes towards poverty that pre-school education students in their final traineeship have in relation to their educational work with children living in poverty.

The beliefs about poverty that teachers and those who are still in training possess, determine their teaching practices when working with children who are in this situation, hence it can turn to something harmful or on the other hand, it can be an opportunity for the development of an inclusive education. To guide this study I pose the following question: What are the beliefs of pre-school education students completing their final traineeship about the education of children living in poverty?

As general objective, "To understand the beliefs of the students in their final year internship with regards to the education of children living in poverty."

The following research is framed under an interpretive paradigm, based on a phenomenological philosophy as it is focused on interpreting the meaning of the data collected about a particular phenomenon. The methodology used was of a qualitative approach, where the data collection was conducted through focus groups and interviews, performing an analysis to gain an understanding of the research question posed on this study.

As a result of the investigation, it is possible to determine that the pre-school educators held beliefs and prejudices about people in poverty, attributing specific physical traits and a conceived mindset to them. Consequently, there is a need to acquire more learning practices in their university education to address a pedagogical reflection in contexts of poverty.

KEYWORDS: poverty, education, inclusion and beliefs

INTRODUCCIÓN

En Chile, el fenómeno de la pobreza se agudiza debido a la estratificación social según parámetros socioeconómicos, es así que existen diferentes condiciones de vida, que pueden incidir en las oportunidades de las personas, en que, la pobreza resultaría la condición más perjudicada, ya que existen diversas creencias que se derivan en prejuicios, estereotipos y actitudes produciendo en algunos casos discriminación y marginación a las personas que se encuentran en esta situación. Sin embargo la situación se agrava cuando se hace la relación sobre infancia y pobreza, en este sentido, a nivel nacional “...la pobreza infantil en el país sigue siendo un desafío pendiente, pues 1 de cada 5 niños (22,8%) se encuentra en situación de pobreza”. (CASEN, 2013)

Dentro de lo que abarca la educación, ésta, toma preponderancia en cuanto a calidad y al acceso por parte de los niños y niñas en situación de pobreza, en que el docente se presenta como agente de cambios y transformaciones, sin embargo, este se constituye como sujeto único con sus propias creencias; historia; experiencias de vida; cargas valóricas; percepciones; prejuicios; actitudes; etc., factores que indiscutiblemente inciden en el quehacer pedagógico.

Por lo anterior, el presente seminario correspondiente a una investigación de carácter cualitativo busca “Comprender las creencias de las estudiantes en práctica profesional final respecto la educación de los niños y las niñas que viven en situación de pobreza para dar a conocer si estas resultan ser amenazas u oportunidades para el desarrollo de una educación inclusiva.”

En este sentido, la problemática a desarrollar en esta investigación será abordada desde el paradigma interpretativo con base fenomenológico, ya que es pertinente al descubrimiento e interpretación de las creencias de los sujetos.

El móvil que impulsó a la elección de este tema, corresponde a la necesidad de generar educación inclusiva en Educación Parvularia, tanto como en la preparación pedagógica para

todos y todas las y los docentes, aspecto de suma importancia para su formación inicial y para el desarrollo de procesos educativos inclusivos.

El presente seminario de investigación se encuentra organizado en cuatro capítulos: el primer capítulo, da cuenta sobre la formulación y delimitación del problema, donde se desarrolla y profundiza la temática investigada, así como también la justificación. En el segundo capítulo, se encuentra el marco referencial que recopila las temáticas fundamentales y relevantes para la comprensión del problema a investigar. El tercer capítulo, se ubica el marco metodológico, el que expone el diseño de investigación. Finalmente, el cuarto capítulo, presenta los análisis realizados en torno a los discursos de las informantes seleccionadas para la muestra de esta investigación. Por último, se concluye con base a los resultados y reflexiones dando respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las creencias de las educadoras de párvulos en práctica profesional final sobre la educación de los niños y las niñas que viven situación de pobreza?

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del Problema

Al día de hoy, la docencia ha de considerarse como una profesión de relevancia dentro de la sociedad, fruto de los cambios, transformaciones y aportes para el aprendizaje, la formación personal, la cultura, etc., es como además, el rol del docente toma preponderancia como agente de cambios y transformaciones. Sin embargo, este agente de cambio contiene como ser humano por sí mismo, diversas concepciones, o más bien creencias sobre el rol docente, sobre las niñas y los niños, escuela e institución, familia, etc., así como de un sinfín de creencias respecto a la sociedad que se encuentre inserto.

Resulta conveniente explicar el antecedente inicial, en este caso, las creencias, más desde qué arista se entenderían las creencias como objeto de influencia para el desarrollo profesional docente. Éstas, son constructos personales, sistemas cognitivos o construcciones mentales cuya validación o justificación puede poseer distintas fuentes como la experiencia, el conocimiento científico, los consensos culturales, etc., (Van Dijk, 1999 en Martínez, et-al 2009) citado en (De Ponte, 2000). Estas creencias se desarrollan a lo largo de la vida, son un sustento de los docentes para entender, interpretar y tomar decisiones sobre las prácticas pedagógicas (Morales, 2001) citado en (Rojas, 2014) las cuales comprometen las racionalidades, representaciones y afectos de los profesores (González, 1999) citado en (Rojas, 2014).

Por otro lado, un nuevo antecedente a considerar emerge, y es sobre el fenómeno de la pobreza. Sobre este, es de menester que se disipe la duda ¿qué es la pobreza? Actualmente, en América Latina se denomina como *“pobreza”* o *“vulneración social”* a un fenómeno caracterizado por la vulneración de los derechos de los individuos, carencias o necesidades básicas insatisfechas como vivienda, salud y educación.

Además, durante las últimas décadas en Chile, la concepción de la pobreza como un indicador negativo del progreso social, ha sido la más utilizada para abordar el fenómeno, siendo temática recurrente para las autoridades gubernamentales y en las políticas públicas, en esta dinámica, la conceptualización de la pobreza hace referencia a la multidimensionalidad de aquella, según MIDEPLAN (2002) la pobreza comprende un fenómeno que encierra las dificultades para cubrir necesidades tanto materiales como no materiales, las que hacen referencia a ingresos, vivienda, salud, educación, libertad, autoestima, dignidad.

Producto del antecedente mencionado, es que en cuanto a los aspectos no materiales se forma una directa relación entre pobreza y educación, así como desarrollo social, repercutiendo puntualmente sobre las llamadas oportunidades, refiriéndose a estas, o en otras palabras, a las probables dificultades que han de surgir desde la pobreza multidimensional, desde la perspectiva de la educación, es que, han de ser los ingresos que han de definir la cobertura, ingreso-escolarización, calidad educacional. No obstante, la realidad de una educación de libre mercado, como la que se da en Chile, sesga las posibilidades para las personas en situación de pobreza para poder aspirar a una educación de calidad, e inclusive, a optar por una gama amplia de oportunidades de crecimiento educativo integral (Bazdresch, 2001). Como se señalaba, la brecha se abre en cuanto a las oportunidades y posibilidades de desarrollarse educacionalmente, independiente del ciclo de estudio, dependiendo de los ingresos, del nivel de pobreza o situación económica, dando paso a las desigualdades y segregación entre estudiantes (Martínez, Fernández, Muñoz, Mardones, & Escalona, 2012).

La pobreza no discrimina grupos etarios, por lo que la infancia (en cuanto a su relación con la educación) no está exenta de esta realidad.

Bajo esta perspectiva sobre pobreza, o en pocas palabras, la pobreza como equivalencia a la segregación social, es que provoca ver más allá y ser relacionadas con la concepción más íntima del docente, es decir, su visión sobre el tópico expuesto. Pero, de antemano, comprender que las creencias de los docentes -independiente sobre el objeto de creencia- inciden en su desarrollo como profesional o desenvolvimiento en aula, es que podría tal vez ocurrir lo mismo o un fenómeno distinto en el proceso de su formación profesional.

En la práctica docente las creencias de cada uno de los profesionales son un tema importante, las creencias, claramente serían un objeto problemático al momento de determinar cómo estas inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, De miguel (2001) citado por (Schiefelbein & Vera, 2012) expone que el pensamiento de los docentes se ha transformado en un tema de interés, ya que este determina la postura con la cual los profesores y profesoras enfrentan procesos de innovación enfocados al mejoramiento del proceso educativo. Por lo mismo, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se involucran variables personales que influyen directamente en el desempeño del docente (Schiefelbein & Vera, 2012, p. 298).

Es tras lo mencionado, es que se torna un escenario problemático hablar desde la educación inclusiva, es decir, cómo las creencias de los y las docentes en formación influyen o influirían directamente en el aula sobre los niños y niñas en situación de pobreza, en los tratos, en la calidad de educación, las que quizás podrían transformarse en una barrera para el aprendizaje y la participación, o bien, una fortaleza. Producto de esto, surge preguntarse ¿Cuán necesario es generar espacios para la enseñanza de educación inclusiva en la carrera Educación Parvularia? Cabe entonces generar más preguntas para, potencialmente poder revelar y llegar a conocer profundamente las respuestas ¿Qué características tienen las creencias de las estudiantes egresadas de la carrera de Educación Parvularia respecto a la educación de los niños y niñas que viven en situación de pobreza? ¿Cuáles son las oportunidades o las amenazas de las creencias de estas estudiantes para el desarrollo de una educación inclusiva?

Plantear una discusión sobre las creencias en relación a aquellas creencias más íntimas de los docentes en formación, propone una cuestión urgente de conocer y resolver. Esta investigación proyecta como problema el de la inclusión como trasfondo, y el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje y participación de los niños y niñas en situación de pobreza por parte de los docentes en el ambiente educativo desde una mirada crítica y reflexiva.

Para lograr establecer respuestas al cuestionamiento levantado, es trascendente indagar a cerca de:

¿Cuáles son las creencias de las estudiantes en práctica profesional final respecto a la educación de los niños y niñas que viven en situación de pobreza?

1.2 Justificación

Es importante analizar desde la educación inclusiva, cómo las creencias de las educadoras de párvulos predominan e influyen directamente en el aula sobre los niños y niñas en situación de pobreza, las que podrían transformarse en una barrera para el aprendizaje y la participación. Desde este enfoque “La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículo y las comunidades de las escuelas (Booth & Ainscow, 2002).

De esta forma, se insistirá con el aporte a la educación, esta investigación aportaría a la revelación de las diversas creencias de las estudiantes en práctica profesional de la carrera Educación Parvularia, en relación a la situación de pobreza de los y las educandos, y cómo esta puede llegar a instaurarse como una barrera u oportunidad para los procesos educativos y de participación de las niñas y niños.

Esto implicaría contribuir desde un punto de vista inclusivo dentro de la formación de futuros educadores, a partir de las creencias que traen cada uno consigo, es que se permiten percibir cambios, de modo que las estudiantes puedan vislumbrar sus creencias más profundas, aquellas que tal vez puedan conformar un obstáculo o una oportunidad para su desempeño profesional docente, así como también, podrían develarlas, deconstruirlas, haciéndose conscientes de ellas, para que así logren transformarlas desde los puntos claves, y mejorar sus prácticas pedagógicas en función a desarrollar educación inclusiva. Todo esto, a través de descubrir sus prejuicios, estereotipos que sustentaban sus creencias sobre pobreza, reflexionar sobre sus creencias dentro de sus prácticas pedagógicas, semestre a semestre, lograr de esta

manera, las transformaciones y los cambios de creencias en los equipos de trabajo donde se encuentra.

Es por ello, que una investigación de esta envergadura, llamaría a la modificación o bien, enriquecimiento de nuevos planes de estudio, que consideren el imperativo de una educación inclusiva y sus temáticas subyacentes.

Entablar diálogos sobre educación inclusiva desde los años más tempranos en la formación docente, promueve instancias para la develación de oportunidades, para la mejora de la praxis profesional futura, para la concientización de roles fundamentados en una educación para todos y todas, la promoción de una educación justa, es la valoración a la docencia, es la proclama para una educación basada en pilares de la justicia, erradicar la discriminación (Ávila Durán & Esquivel Cordero, 2009).

Prever entonces, la importancia de impartir la educación inclusiva de manera transversal, para la realización de las transformaciones de las creencias como una necesidad. A través de esta lupa, la formación docente en la universidad demanda un imperativo por tener herramientas suficientes para extenderse a hacer cambios profundos sociales desde los mismos estudiantes (Pedraja, Araneda, Rodríguez, & Rodríguez, 2012).

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General:

- Comprender las creencias de las estudiantes en práctica profesional final respecto a la educación de los niños y las niñas que viven en situación de pobreza en cuanto a oportunidades u amenazas para el desarrollo de una educación inclusiva.

1.3.2 Objetivos Específicos:

- Identificar las creencias de las estudiantes en práctica profesional final de la carrera de Educación Parvularia respecto a la educación de los niños y niñas que viven en situación de pobreza.
- Describir las creencias de las estudiantes en práctica profesional final de la carrera de Educación Parvularia respecto a la educación de los niños y niñas que viven en situación de pobreza.
- Analizar las creencias de las estudiantes en práctica profesional final de la carrera de Educación Parvularia en cuanto a oportunidades o amenazas para el desarrollo de una educación inclusiva.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Creencias

"Las ideas se tienen; en las creencias se está" (Ortega & Gasset, 1968 p.18), es el concepto como punto de partida que Ortega y Gasset arroja en una primera instancia para comenzar a dilucidar qué es una creencia. Primordialmente, para éste autor, las creencias son "ideas básicas" que nos sostienen, no así como las ideas, que logran ser ocurridas o ser elaboradas de manera intelectual, o, conscientes. Las creencias como "ideas básicas" no son ocurridas ni se adoptan con tal conciencia como lo que pasa al pensar con libre albedrío. Particularmente sobre las creencias, la diferencia entre idea-ocurrencia e idea-creencia para explicar la conceptualización, este autor (1968) hace referencia:

...las ideas-ocurrencias...podemos decir que las producimos, las sostenemos, las discutimos, las propagamos, combatimos en su pro y hasta somos capaces de morir por ellas. Lo que no podemos es... vivir de ellas. Son obra nuestra y, por lo mismo, suponen ya nuestra vida, la cual se asienta en ideas-creencias que no producimos nosotros, que, en general, ni si quiera nos formulamos y que, claro está, no discutimos ni propagamos ni sostenemos. Con las creencias propiamente no hacemos nada, sino que simplemente estamos en ellas... (p. 19)

En este caso, se ha de señalar pues, que son las creencias las que sostienen la realidad, no se habla de ellas, sino que se argumenta desde ellas, con el fin de apoyar a la intelectualidad propia, sobre la lógica real que se conoce.

Aquella idea planteada en los sesenta, años después vuelve a ser retomada, esta vez es la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (1979) que hacía referencia al término creencias por sobre la fe (como tantas veces se ha visto relacionada), con el fin de hacer la diferencia entre el componente cognitivo que ésta encierra, en contraste con los componentes cognitivos-afectivos de la actitud. Sobre la definición de creencia, Sills (1979):

Una creencia es una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, que puede ir precedida de la frase: <<yo creo que...>>. El contenido de una creencia puede descubrir un objeto o situación como verdadero o falso, valorarlo como bueno o malo, o recomendar un determinado curso de acción como deseable o indeseable. Sea o no el contenido de una creencia descriptivo, valorativo o recomendativo (o las tres cosas a la vez), toda creencia es una predisposición a la acción. (p. 15)

Una vez más, la creencia se transforma en el trasfondo del actuar, de la realidad, ya en las Ciencias Sociales de la década de los 70, se componía una línea de la creencia como fondo y dictamen de las circunstancias, comportamiento-reacción y contexto, entre algunos, que vive e impulsa al hombre.

Sin embargo, se puede entrever a su vez, que las creencias son intuitivas, que van más allá de las sociedades y de las imperantes necesidades por responder a la época histórica, que simplemente, las creencias están volcadas directamente en las personas tras la carga del costo cognitivo que le asocia y agrega un valor personal, más allá del dogma de la razón versus la experiencia, De la Pienda (1994) en sus propias palabras explica que:

La creencia es un esfuerzo por alcanzar la realidad sin pasar por la demostración ni racional ni empírica. Va más allá de lo que la razón y la experiencia pueden alcanzar. Es intuitiva. Implica una decisión preferencial, un preferir un algo a otra cosa en el orden que sea. El preferir es un aspecto esencial del acto valorativo conceptual. Por eso, creer en algo o en alguien es por sí mismo un acto axiológico. (p. 241)

Resulta clave ver a la creencia como un proceso síquico e intelectual patente del hombre. Y resaltar a la creencia como un elemento y casi un sentimiento propio del ser humano, que logra invadir sus pensamientos más racionales de subjetividades, sobre este punto, Quintana (2001) hacía ésta clase de referencia para comprender el concepto de creencia, Quintana (2001) citando a Brezinka (1990) añade sobre lo mencionado:

Las creencias son un proceso psíquico vinculado al sentimiento y a la voluntad y que hace referencia a una doctrina no demostrada científicamente sobre la interpretación del mundo, el sentido de la vida humana, los valores y los ideales que son reconocidos por una comunidad y

que satisfacen las necesidades emocionales de tipo religioso y/o cosmovisional de sus miembros (p.17).

Al 2001, Quintana con su promoción de la pedagogía holística, hace alusión que las creencias están vinculadas estrechamente al grupo de "realidades metaempíricas", similar a la exposición de De la Pienda, que sostenía a la supremacía de la excursión individual y subjetiva que se suele tener sobre las cosas, así como el potente significado y rol que jugaría el metaempirismo sobre las creencias. En este caso, el concepto de metaempirismo, hace un alcance a aquellas cosas, conocimientos o saberes que se conocen, aceptan y validan, como suele ser con las distintas ciencias o escenarios que la ciencia ha descubierto, pero que cada una de las personas le otorga un significado o una validez a esa verdad, aunque se acerque o no a lo validado por la razón, pues va más allá, trasciende la lógica objetiva. De cierta forma, el autor explica que las realidades metaempíricas pueden ser personales o sociales (pueden compartirse culturalmente o no), que la persona o grupo acepta o valida como fundamento base para determinar la forma de cómo pensar o deber pensar, hacer e incluso orientación para la vida.

Las creencias contienen una relación simbiótica entre lo personal y lo colectivo, son dinámicas e históricas, esto implica que pueden ser modificadas a lo largo del tiempo según las influencias que reciban. Se debe insistir que las creencias son de estas dos formas, pues, por una parte son personales debido a la experiencia formada de cada una de las personas, con el colectivo sucede el equivalente, con la diferencia que es el grupo mayoritario (la sociedad) el que puede influir en el individuo, en sus creencias, propiamente tal (Quintana, La Educación y las Creencias. Pedagogía Cosmovisional, 2001).

2.1.1 ¿Cómo se construyen las creencias?

Como se logró dilucidar tras diversos conceptos descritos y definidos que revisaron las precisiones que encierran las creencias desde una gama de autores, asimismo, que, como declaraba Quintana (2001) las creencias entretejían el significado y valor para la sociedad, en síntesis, apuntarían a las creencias son una red de cogniciones metaempíricas que todos tienen, pueden ser distintas en el aspecto macro o culturalmente hablando, como lo que ocurre dentro de la sociedad.

Ahora bien, si se sabe qué son las creencias, es de menester lograr concretar, o al menos hacer un acercamiento hacia su génesis ¿cómo se conforman? ¿cómo es que pueden tener cabida dentro de nuestra realidad pasada, presente y futura?

Quintana, J. (2001) hace la mención sobre la construcción u origen de las creencias, pone en tapete distintas formas donde han de aparecer, por ejemplo, que las creencias al responder a la sociedad, surgen de cada cultura, producto de las distintas y diversas cosmovisiones de cada una de ellas, que va empapando a cada uno de los nuevos sujetos o productos sociales, es así como la creencia se construye con bases en factores ambientales y socioculturales, son contenidas, silenciosas, pero únicas en cada contexto, surgirían y se propagarían siendo sociabilizadas. Pero para que ocurra esto, al mismo tiempo es el peso de la intelectualidad del individuo, de sus condiciones y capacidades cognitivas las que permitirían la construcción de las creencias, es decir, responderían a las necesidades propias y las del medio. Bajo este prisma, donde prima la intelectualidad y racionalidad del hombre para la configuración de las creencias, es que ocurre al mismo tiempo la irracionalidad propia, característica de la razón creativa, paralelamente, es la creencia un constructo íntimo de cada racionalidad humana (Quintana, *Las creencias y la Educación. Pedagogía Cosmovisional*, 2001).

Al seguir la línea que aludía a una suerte de racionalidad inteligible de la construcción de las creencias, es que Ortega y Gasset (1968) proporciona la idea que las creencias surgen tras una existencia crucial entre la duda y la razón, en el lugar donde el ser humano tiene la necesidad de saciar ideas o vacíos para resolver y discutir las dudas, y esto, a través de la configuración elemental o rudimentaria de las creencias, como cabe el caso de la racionalidad, en sus propias palabras el autor plantea: "Los huecos de nuestras creencias son el lugar vital donde insertan su intervención las ideas. En ellas se trata siempre de sustituir el mundo inestable, ambiguo, de la duda, por un mundo en que la ambigüedad desaparece." (Ortega & Gasset, 1968, p. 30).

De forma complementaria a esta idea sobre el origen y construcción racional de las creencias, en otras palabras, las creencias se sustentarían en bases superiores a las intelectuales o racionales, yuxtapuestas a la razón, respondiendo a una clase de necesidad o latencia de

intuición (Ortega & Gasset, 1968). Las creencias se construirían de cierta forma reconociendo al conocimiento basal, claro está, pero respondiendo al instinto. La creencia se transformaría más allá de una construcción; en un pulso innato del hombre por querer, por necesitar creer, de manera tal, que las creencias se construirían como una necesidad propia y urgente, tal cual la necesidad de conocer y de saber, se construirían por obra del deseo natural (Quintana, Las creencias y la Educación. Pedagogía Cosmovisional, 2001).

También las creencias, son constructo y fuerza de la injerencia del ambiente, su cultura y la sociedad, debido a que se pueden aprender tácitamente, ser transmitidas, contener un efecto espejo del momento, o del ahora de la época-sociedad. Es la educación formal o no, esa que impregna cada instancia de la línea del tiempo, son las creencias entes institucionalizados, ligados a las respuestas que se tengan sobre nociones u ocurrencias (ser, hacer, religión, tiempo, educación, cultura, etc.), no serían más sólo con el espíritu de individual, sino que gracias a la forma que una sociedad o cultura determinada les da (Mauss, 1970).

Dicho de otra forma, lo que alguna vez se señalaría como conductismo a aquella teoría que indicaba que todo lo que sabemos y aprendemos sería a través del mimetismo, es decir, que también las creencias se aprenderían producto de la constante sociabilización con pares que viven, se desenvuelven e incluso creen de forma similar, el exponente de la teoría conductista, Skinner (1972) explica el fenómeno de la influencia del ambiente o contexto sobre el comportamiento de los sujetos, es decir, el efecto de la sociedad sobre la generación de creencias, y así, ejemplifica:

las condiciones ambientales que ahora resultarían difíciles de identificar, pero las condiciones deben de haber existido y no deberían ser ignoradas. Una persona que posee una "filosofía de la libertad" es aquella que ha quedado modificada de cierta forma por la literatura de la libertad (p. 242).

Es por lo tanto, que, las creencias se construyen sobre dos márgenes; la intelectualidad deliberada y sus tramas de cogniciones como el conocimiento científico y el metaempirismo, así también, como la influencia de la cultura, contexto y ambiente donde se encuentre cada uno de los seres humanos.

2.2 Percepción

2.2.1 ¿Qué es la percepción?

Suele suceder que el significado de la percepción muchas veces se encuentre asociado a un proceso biológico, donde las personas pueden conocer el mundo a través de ella (mediante los sentidos), no obstante, la percepción ha sido campo de estudio y por ende ha de entreverse distintos significados, por ejemplo, los ligados a nuestras consideraciones, nuestros gustos y disgustos. ¿Pero por qué se relacionan?

Resulta clave preguntarse por qué, ciertamente, la percepción se entrelaza con las ideas o sensaciones sobre las cosas, las personas, el mundo. Un autor, Tajfel (1979) unió estas ideas en base a la psicología del hombre y al hecho que, el hombre es un producto o ser social, por ende, al proceso mental netamente, el acto y reacción de este mismo:

La psicología ha generado también el concepto de percepción social para designar a aquella percepción en la que influyen los factores sociales y culturales y que tiene que ver tanto con el ambiente físico como social; en realidad, la percepción humana es social y se estructura con los factores sociales y culturales. De hecho, lo que finalmente hacen es abordar otros aspectos sociales como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores o los roles sociales. Hay quienes han empleado ese concepto para referirse al reconocimiento que el individuo hace de las otras personas. (p. 47)

Lo que Tajfel ha de señalar, es que la intervención de elementos culturales como sociales, son primordiales al concluir la percepción de cada una de las personas, o bien, son estos elementos los que impulsan a cómo ver el mundo y qué pensar sobre el mundo.

Aunque, este autor no fue el único que planteó ideas sobre una relación indisoluble entre percepción y psicología. Se puede encontrar a Day. R.H. (1981), quien poco después de los supuestos de Tajfel, esbozaba la percepción como un proceso mental y social, cargado de la cultura, contexto y sociedad para no sólo entender el mundo, sino que, además de verlo; juzgarlo. Esto es, que la percepción comprende a un proceso cognitivo producido en la conciencia, y radica en el reconocimiento para asignar una interpretación o un valor significativo, todo esto para la confección de juicios, y así poder dar una respuesta que se

ajuste a lo que se conoce, comprende y entiende sobre las informaciones, o, a las sensaciones extraídas y provocadas desde el contexto cultural, físico y social. El autor indica, además, que en la percepción y en la elaboración de juicios influyen otros procesos mentales o psíquicos como la simbolización, el aprendizaje y la memoria (Day, 1981). La percepción ha de ser un proceso que acomoda a la sensación y a la cognición y entrega un producto, el denominado juicio. Entonces, una de las características reconocibles de la percepción sería la emisión de juicios que otorga cada quien.

Sin embargo, Abbagnano (1986), asume la postura de la psicología, como se mencionaba en párrafos anteriores. En primera instancia, acotaría que la percepción no debería ser comprendida sólo como un proceso construido involuntariamente por un hombre pasivo y estancado en el estímulo, donde su percepción resultaría de la selección de preferencias, prioridades, diferencias cualitativas y cuantitativas sobre lo que percibe o recibe. Señala, además, que la producción de los juicios y la percepción ha sido objeto de estudio pero como un proceso consciente e intelectual, vista de otro modo, que conforma un modelo rígido y estático, donde el hombre recibe estímulos y responde a las sensaciones con la elaboración de juicios y opiniones. Provocando encerrar a la percepción, subyugarla sólo al ámbito de la conciencia, o sea, que sólo se emitirían juicios, que sólo se percibiría estando el hombre consciente. Pero el autor propuso que en la percepción ocurre todo lo contrario (pese a formular una postura psicológica de la percepción), los procesos mentales que han de ocurrir conformarían una serie de procesos en interacción permanente, y que por cierto, la persona y el contexto social mantienen un rol interactivo, dinámico y activo para la formación y producción de percepciones, vale decir que, en el proceso de la percepción se encuentran diversos mecanismos vivenciales entrelazados que involucran al ámbito consciente y al inconsciente para llegar percibir, por ejemplo percibir de forma colectiva dentro de una sociedad, cada sociedad percibiría de forma distinta, así como para lograr formular algún juicio, de acuerdo a las características propias de las construcciones perceptivas dado el contexto (Abbagnano, 1986).

Pero Merleau-Ponty (1975) aseguró con anterioridad, que la percepción no correspondería a los llamados estímulos o entes comprensibles conocidos por nosotros, o las

llamadas impresiones, sino que sería un proceso exhaustivo que llevaría a poner a prueba lo más profundamente configurado en las redes cognitivas:

Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de complementarlas; es ver cómo surge, de la constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la conciencia un cuadro del pasado subsistente en sí, es penetrar el horizonte del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que aquél resume sean vividas nuevamente en su situación temporal. Percibir no es recordar. (p. 476)

Décadas después, en los noventa, la percepción vuelve a ser sujeto de estímulos, pero esta vez, estímulos de orden social, inherentes y propios de naturaleza humana sociable. Es Luz María Vargas (1995), quien expuso que la percepción estriba de sucesiones, específicamente: ordenación, clasificación y elaboración de *sistemas de categorías* de los estímulos que la persona recibe. Serían estos 3 elementos los que conformarían entes perceptuales, por medio de éstos se podrían reconocer experiencias sensoriales nuevas, siendo configuradas en eventos comprensibles y cognoscibles para una "concepción colectiva de la realidad".

En síntesis, a través de lo aprendido, de lo que se puede conocer se forman evidencias, donde se le atribuye significado a las sensaciones, porque logran ser interpretadas y señaladas como "características" de personas, cosas, sucesos, etc., En concordancia con lo ya sabido con anterioridad, este proceso de formación de sistemas o estructuras perceptuales es adquirido a través del aprendizaje y la socialización dentro del contexto o sociedad en que se encuentre inserto, virtualmente, como lo que ocurre con la endoculturación. Es así, como también estos sistemas perceptuales se pueden volver colectivos para la producción, incluso, de ideologías y formas de vivir (Vargas, 1994).

Bajo este aspecto, es que la percepción, por cierto, acordada como psicológica, toma ribetes antropológicos y sociológicos; denota pensamiento y comportamiento de una sociedad. Vargas (1994), ahonda más aún sobre la definición de percepción y añade nuevas características para revisar:

La percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. La selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social, a través de la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno. (p. 47)

La autora añade componentes que priorizan la interacción social como fuente de promulgación de percepciones, agregando por cierto, la idea de inclusión y exclusión para descubrir la línea entre lo adquirido consciente e inconscientemente por el sujeto o el colectivo social:

La percepción posee un nivel de existencia consciente, pero también otro inconsciente; es consciente cuando el individuo se da cuenta de que percibe ciertos acontecimientos, cuando repara en el reconocimiento de tales eventos. Por otro lado, en el plano inconsciente se llevan a cabo los procesos de selección (inclusión y exclusión) y organización de las sensaciones. Sobre la base biológica de la capacidad sensorial, la selección y elaboración de la información del ambiente se inicia en la discriminación de los estímulos que se reciben, en tal discriminación subyace la mediación de mecanismos inconscientes. Esta mediación impulsa a evaluar lo que en determinado momento interesa de entre todas las posibles manifestaciones sensibles del ambiente; de lo potencialmente percibido se lleva a cabo una selección de lo que es importante dentro de las circunstancias biológicas, históricas y culturales. La flexibilidad conductual de percibir selectivamente es una capacidad de la especie humana que permite la adaptación de los miembros de una sociedad a las condiciones en que se desenvuelven. Así, la percepción es un caso en el que una capacidad corporal es moldeada y matizada por el aprendizaje. (p. 48)

Además, Vargas (1995), complementa, esto, sobre la relación que tendría la percepción con el estado puro del comportamiento humano:

Desde un punto de vista antropológico, la percepción es entendida como la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tienen como límites las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos. A través de la vivencia la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad. (p. 50)

Se podría estimar que, la percepción correspondería a un progreso mental de cada una de las personas en base a sus experiencias más profundas e íntimas, además de las experiencias que se encuentren en su entorno cercano, es decir, parte de las experiencias de la familia, compañeros, amigos, más la carga simbólica de los objetos, situaciones, personas atribuibles a cada contexto donde se encuentren insertos a nivel macro; la cultura y sociedad, que como resultado produce los llamados "juicios".

2.3 Actitud

2.3.1 ¿Qué es una actitud?

La actitud o actitudes, el concepto, se ha de emplear al hacer referencia a la forma o predisposición mental o psicológica que tiende una persona, y que, finalmente termina evaluando, dicho sea, valorando al sujeto u objeto de atención. El primer acercamiento puede ser el arrojado por Asch (1959) "Las actitudes son disposiciones particularmente duraderas formadas por experiencias pasadas" (p. 585). Asimismo, los autores Eagly y Chaiken han de definir a la actitud un poco más acabada, como " una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de una entidad particular de algún modo favorable o desfavorable" (Eagly & Chaiken, 2002, p. 287). En este aspecto, la actitud gira en torno a la elaboración de valoraciones constantes y aplicables a la vida cotidiana.

Son diversas las definiciones que se puedan encontrar sobre las actitudes, sin embargo, subsisten variables que comparten las definiciones entre sí, haciéndolas similares.

A modo de hacer más verídica esta situación, es que, en cuanto a actitud, Fishbein y Ajzen (1999), confirman: "...de entrada cabe entenderla como una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud." (p. 72), se puede encontrar aparte, sobre la predisposición mental para la producción de una reacción, en donde determinan que: "Una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada" (Sills, 1979, p. 15). Bolívar (1999), se suma a la propuesta de la actitud como factor para la elaboración de una evaluación:

Las actitudes son, como factores que intervienen en una acción, una predisposición comportamental adquirida hacia un objeto o situación. Se suele entender que tienen tres componentes principales: afecto, cognición y comportamiento (sentir, saber y actuar), conectados por la reacción valorativa de agrado/desagrado. En general, entendidas como orientaciones afectivas hacia los objetos (P.p. 72-73)

En cierta medida, Prieto Bascón (2011), contempla a la actitud como producción de valoración, pero, sumando la garantía de su maleabilidad:

Las actitudes son la valoración que hace cada un individuo de un estímulo como favorable o desfavorable, es la posición, la percepción, la forma de interpretar nuestra realidad. Por ello, las actitudes son modificables, pueden cambiarse, pueden reevaluarse a través de las experiencias y de la crítica de cada persona son: educables. (p. 1)

En este caso, el autor igualmente, propone el aspecto valorativo o evaluativo, inserta una forma de interpretación, y concede la alternativa donde la actitud puede ser cambiada por distintos factores, en este caso, radicaría en la importancia de la educación (formal o no) como foco de atención para el aporte a la transformación de las actitudes, aunque es independiente si el efecto surge de forma inversa, lo relevante es que pueden ser modificadas.

Otro elemento que individualiza a las actitudes, es su carácter situacional y temporalmente dependientes, donde implica directrices dinámicas que depende de ciertos aspectos, o sea, del objeto valorado. D`Adamo y García (2002) respecto a lo señalado, indican:

Actitudes: entendidas como tendencias o predisposiciones que se expresan al evaluar (valorar) una entidad con algún grado de positividad o negatividad. A diferencia de los valores, las actitudes se proponen como altamente específicas con relación a su objeto, como situacional y temporalmente dependientes, y como no necesariamente interconectadas entre sí dando lugar a sistemas organizados o jerárquicos. Los valores, esquemas y categorías previamente construidos por los individuos, por la vía asociativa que facilitan las creencias, darán a las actitudes su signo y contenido (p. 295)

Las actitudes contienen un carácter social, por una parte son un fluido de interacciones sociales, o de persona a persona se comparten, se logran modificar, en palabras de Pacheco Ruiz (2002):

La actitud es social porque se aprende o se adquiere en el proceso de socialización (relación entre las personas); es decir, se suele compartir con otras personas y se refiere a objetos de naturaleza y significado social. Como resultado del proceso de socialización las actitudes pueden modificarse y ser el resultado de un cambio social, desempeñando un papel importante en el funcionamiento psicológico de las personas, de manera que tienen la capacidad de insertar al individuo en su medio social. (p. 175)

Finalmente se puede decir que, una actitud o las actitudes son sistemas mentales que actúan de forma de predisponer al sujeto atribuyendo evaluaciones agradables o desagradables a situaciones, objetos, sujetos, etc., además son aprendidas, compartidas y modificables entre tanto sean intervenidas o modificadas por factores de socialización, experiencia o educación.

2.4 Prejuicios, discriminación y Estereotipos

Los Prejuicios, la discriminación y los estereotipos son términos relacionados entre sí, que poseen concepciones diferentes, por esta razón se hace necesario abordar la naturaleza de cada uno de ellos para poder comprender a qué apunta cada uno, en relación a los diversos efectos que producen en la sociedad o en algún grupo social específico.

En cada uno de los conceptos, existen referencias de diversos autores que abordan desde diferentes perspectivas sus definiciones, es por ello que se presentará cada temática de

forma independiente para conocer los diferentes planteamientos existentes de Prejuicio, Discriminación y Estereotipos.

2.4.1 Prejuicio.

A fin de contextualizar la concepción de prejuicio, se hará referencia al cambio de enfoque que tuvo este. Anteriormente, se visualizaba en su efecto categorizar a cada individuo, evolucionado a una perspectiva de etiqueta grupal. Al respecto, González (s.f) se refiere a Gordon Allport (1954) indicando que:

El primero que aportó un cambio significativo en la manera de concebir el prejuicio fue Gordon Allport (1954), quién pasó desde un enfoque centrado en las variables individuales (personalidades) a uno basado en variables grupales (identidad). Él fijó su atención en los procesos cognitivos que están en la base de la información de los grupos, especialmente en la categorización social. (pp. 3-4)

A fin de explicar este concepto, González (s.f) señala que, prejuicio es una actitud que tiene un individuo hacia un objeto, pudiendo ser una persona, un grupo o un país. El que puede ser favorable o desfavorable hacia ellos.

Por otra parte, existen autores que al referirse a prejuicios se inclinan a actitudes desfavorables hacia el otro, Baron y Bryne (2005) explican que el prejuicio es una actitud más bien de carácter negativa hacia miembros de grupos sociales específicos, en donde la persona con prejuicios evaluará de una forma particular a los miembros de este grupo. Otra definición de este concepto en concordancia con lo anterior, Piñuel y Gaitán (1995) citados por González (1997) establecen que:

Un prejuicio es, pues, un estereotipo de valoración negativa: <una actitud hostil, prevenida, hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiendo que posee las cualidades objétales atribuidas al grupo. (p.81)

Como se mencionó, los prejuicios son actitudes que se tiene hacia otros grupos específicos. De esta manera, se puede explicar que una actitud nace desde una experiencia que afecta a la persona, principalmente el prejuicio deriva de condiciones sociales, el que dispone

de un proceso mental del individuo, influyendo en las relaciones al que esté expuesto, Pérez (1996) cita a MINED (1974) el que vincula el prejuicio con las interacciones de la siguiente manera:

El prejuicio se ubica como un fenómeno sociopsicológico del comportamiento humano, una actitud que se forma en el proceso de socialización del individuo y en asimilación de la cultura de su entorno, al entrar en contacto con la realidad y darle un significado específico a los elementos que la integran, en dependencia de los intereses y necesidades de la persona y de las normas y valores de su colectividad. (p.45)

Bajo este concepto, se agrega que el prejuicio se origina desde un conflicto basado en la competencia entre diferentes grupos de personas, afirmando lo expuesto, Baron y Byrne (2005) concluyen que:

Cuando los grupos compiten entre sí por recursos valiosos (por ejemplo, empleos, viviendas, oportunidades de acceso a la educación). Pueden empezar a ver al contrario en términos cada vez más negativos. El resultado de esto puede ser el desarrollo de un prejuicio étnico o racial en toda su expresión. Lamentablemente, este prejuicio puede expresarse en acciones perjudiciales explícitas dirigidas hacia el exogrupo que es percibido como enemigo. (p.225)

Dicho de otra manera, las vivencias de las personas determinan la adquisición de los prejuicios, el que tendrá un efecto en la sociedad, ya sea de un grupo inmediato o lejano al individuo, o bien una consecuencia en las relaciones que se quieran establecer.

Por otro lado, existe una característica de los prejuicios puede disponer a las personas a actuar de una forma similar. Si bien, los individuos tienden a procesar de diferentes maneras la información de algún suceso, fenómeno o de un grupo de personas, existe la coincidencia entre las personas que poseen prejuicios hacia ciertos grupos de la sociedad. De acuerdo a esta perspectiva Blascovich et al. (1997), citado por Baron y Byrne (2005, p.218) afirma que estas personas procesan la información más cuidadosamente y con mayor atención en comparación a otros grupos con los que no se tenga prejuicios. Siguiendo lo expuesto, las personas que poseen prejuicios por algún aspecto determinado, se fijan de forma más exhaustivas a las características, atributos y acciones del individuo prejudicado.

Otra característica del prejuicio, es que perdura a través de mucho tiempo en las personas, existiendo motivos por el cual se va arraigando en las estructuras mentales. Higgins (1996); Fein y Spencer (1997) citados por Baron y Byrne (2005, p. 219) A partir de una investigación concluyen una de las razones, declarado que los “Resultados de una investigación indican que cuando es amenazada su autoestima, los individuos prejuiciados desprecian a los grupos que les desagradan. Esto contribuye a recuperar o restaurar su autoestima.” Baron y Bryne (2005) basándose en la postura anterior afirman que “Cuando el individuo prejuiciado carga contra un grupo hacia el que tiene una visión negativa, esta situación le permite afirmar su autoconfianza y sentirse superior a varios aspectos” (p.218). Por lo tanto el prejuicio se enmarca en el individuo desde la necesidad de su valoración como persona.

2.4.2 Discriminación.

La discriminación no es un hecho aislado que se produce por sí solo en la mente de un individuo, sino que por el contrario, se genera a través de una actitud negativa. Con el fin de explicar este concepto Baron y Byrne (2005) plantea que “La discriminación se refiere a acciones negativas hacia grupos que son víctimas del prejuicio” (p. 217). De esta manera se entiende que la discriminación es la manifestación de comportamientos producidos por los prejuicios que posee la persona. Rectificando lo anterior, Roberto González (s.f) explica que en la psicología social la discriminación se conoce como una dimensión conductual del prejuicio, refiriéndose a que los afectos o emociones asociadas a las creencias pueden generar un impacto en la forma que las personas se comportan ante los grupos.

2.4.3 Estereotipo.

Teniendo en consideración lo que significa prejuicio, resulta importante definir estereotipo como un concepto similar, pero con una leve diferencia, el Prejuicio se basa en actitudes con tendencia a ser más bien negativas, en contra posición el estereotipo puede abarcar actitudes negativas o positivas, apoyando lo expuesto, González, C. (1997, p.81) cita a Piñuel y Gaitán (1995) para describir el estereotipo comunicando que “...se designa como estereotipo a un conjunto de características generalizadas y simplificadas, en forma de equidad

verbal, sobre grupos sociales determinados. El estereotipo asigna valores positivos o negativos a tales grupos y genera actitudes de aceptación o rechazo.” González, C (1997) agrega que dentro de las características de los estereotipos:

1 Proviene generalmente de la religión, la educación o los medios de comunicación; 2. Se dan generalmente en un contexto inter grupal, de relación mayoría/minoría; 3. Suelen generar actitudes asociadas con la el etnocentrismo y la xenofobia. Sin embargo un estereotipo no tiene siempre una carga negativa. (p.81)

Los estereotipos al igual que los prejuicios se desencadenan por las interacciones que va realizando el individuo, construyendo mentalmente información de los demás y de uno mismo. En consecuencia, dentro de las definiciones se encuentra la de González, R (s.f) proponiendo que los estereotipos se producen por la información que se adquiere en la cotidianeidad dentro de su entorno social, agregando en la manera que uno piensa de los demás y de sí mismo.

Leyens, (1994) citado por Bourhis y Leyens (1996, p.114) define prejuicios como “Un conjunto de creencias compartidas sobre características personales, generalmente rasgos de personalidad, pero también los comportamientos propios de un grupo de personas”. Esta definición es similar a las expuestas anteriormente, Bourhis & Leyens (1996) indican que la mayoría de los autores estarían de acuerdo, de concebir los estereotipos desde esta perspectiva, sin embargo profundizaron en el concepto de estereotipo enfatizando en la importancia de estudiarlo de forma más exhaustiva que visualizarlo solo como una representación cognitiva. En sus propias palabras, proponen una contrapartida a dicha afirmación, haciendo énfasis a la manera y a las razones que llevan a recurrir a un estereotipo, en que existen razones por las que los individuos realizan la asociación entre los atributos y los grupos, de esta manera indican que los estereotipos facilitan la manera de resolver un problema al que el individuo se encuentra enfrentado, relacionado al exceso o falta de información de un grupo de personas, en consecuencia, los estereotipos facilitan la categorización de la sociedad, dando sentido a lo que el otro hace, a lo que dice y a lo que se observa, permitiendo a la evocación de etiquetas categoriales desde las perspectiva cognitiva, facilitando al acceso de los contenidos estereotipados. Lo anterior se refiere a que las personas no realizarían esfuerzos por analizar a

cada persona de la sociedad, ya que los estereotipos al categorizar a las personas generalizan a sus integrantes otorgando características comunes al grupo que pertenece.

Estas características comunes que adjudica el estereotipo hacia la otra persona pueden determinar una percepción real o errónea del otro, de tal modo Baron y Byrne (2005) manifiestan que:

...Los psicólogos sociales Dunning y Sherman (1997) han calificado a los estereotipos de prisiones inferenciales: una vez que se forman, modelan nuestras percepciones de las otras personas a tal punto que la nueva información se interpreta de manera que confirma los estereotipos, aun cuando no sea el caso. (p.235)

Baron y Byrne (2005) concluyen que una vez que se interiorizan los estereotipos, estos influirán en los pensamientos, las decisiones y el comportamiento hacia quienes se están estereotipando. Es por ello que el estereotipo también genera un efecto en las relaciones que se tenga con el entorno.

A modo de conclusión es relevante recordar que los estereotipos y los prejuicios son concepciones complejas, refiriéndose a la forma que cada persona visualiza la realidad, considerando que surgen desde las experiencias que vivencie el individuo y sus interacciones con los otros. Los prejuicios pueden incidir en el comportamiento del individuo, proyectándolo en la discriminación hacia personas o grupos sociales, pudiendo tener un efecto en la sociedad.

2.5 Pobreza

2.5.1 ¿Qué es Pobreza?

La pobreza ha sido un tema determinante a lo largo del desarrollo de los países, es un concepto que ha ido en evolución, buscando ajustarse a las necesidades de la época. La definición se ha ido ampliando desde un enfoque que se centra en las condiciones económicas, ingreso o consumo, así como otras, que apuntan a las condiciones de vida de las personas, estado de salud, vulnerabilidad, situación de riesgo, entre algunas.

Pero, antes de comenzar a describir el concepto de pobreza, es necesario señalar que se trata de una noción distributiva, imprecisa, relativa, subjetiva y situacional. Las diferentes definiciones se asientan sobre las necesidades, como pobreza por una insatisfacción o carencia de necesidades básicas, pobreza de capacidades, expresada como una debilidad en el desarrollo de capacidades, y derechos, como la vulneración de derechos socio económicos y culturales.

Algunas definiciones que conceptualizan la pobreza, la describen de diversas maneras, como: “Pobreza es entendida como la inhabilidad para obtener un estándar de vida mínimo” (Banco Mundial, 1990). En esta línea, Lipton & Ravallion (1995) señalan que: “Pobreza existe cuando una o mas personas están o caen bajo un cierto nivel de bienestar económico considerando como un mínimo razonable, ya sea en términos absolutos o por los estándares de una sociedad específica” (lipton & Ravallion, 1995). Finalmente, Brigitte Aguirre, economista de la Universidad Nacional de Colombia, define pobreza como “La situación de aquellos hogares que no logran reunir, en forma relativamente estable, los recursos básicos para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros” (Aguirre, 2010).

Las aproximaciones al concepto de pobreza, tal como se mencionaba, han evolucionado hasta establecer ciertos consensos, sobre las diversas cercanías al concepto del fenómeno pobreza, Olavarría (2001), hace se pronuncia:

Estos intentos por definir y medir la pobreza centrado en las condiciones económicas han permitido que una rápida y fácil identificación de las personas que se encuentran en tal condición, posibilitando las comparaciones entre grupos y en determinados intervalos de tiempo. (p.06)

Y Con respecto al desarrollo del concepto, y a la necesidad de continuar reestructurando la definición de pobreza, el documento “Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza” (2002), del Ministerio de Planificación y Cooperación, actualmente, Ministerio de Desarrollo Social, señala lo siguiente:

La pobreza es un fenómeno multidimensional, es decir, las situaciones de pobreza abarcan muchos aspectos, materiales y no materiales ingreso, salud, carencias relacionadas con el desarrollo humano tales como libertad, dignidad, autoestima, es decir, los derechos de primera,

segunda y tercera generación donde todos estos elementos están directamente correlacionados entre sí. (MIDEPLAN, 2002, p. 05)

Desde posturas internacionales, como las del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), dan a conocer sus propias concepciones respecto al concepto de pobreza. El PNUD (1997) señala la pobreza como la incapacidad que tienen las personas de vivir una vida tolerable; se puede resaltar que la pobreza ya no es concebida únicamente desde lo económico, sino, que tiene que ver cada vez más con la capacidad de realización de las libertades del hombre. Mientras la CEPAL (2012), en una definición actualizada, señala:

La pobreza se entiende como un fenómeno multifactorial, en sus causas. Multidimensional, en sus manifestaciones (materiales e inmateriales). Multiarquetipica, en sus expresiones socioculturales. Necesariamente integral en sus soluciones. Procesal e histórico, donde coexisten carencias, debilidades y riesgos, con potencialidades, recursos y practicas de protección. (Feres J. C., CEPAL, 2012, p. 10)

Paul Spicker, identifica once posibles maneras de interpretar la palabra pobreza: Necesidad, estándar de vida, insuficiencia de recursos, carencia de seguridad básica, falta de titularidades, privación múltiple, exclusión, desigualdad, clase, dependencia y padecimiento inaceptable. La explicación de las once maneras mencionadas anteriormente es la siguiente:

La interpretación de “necesidad” se refiere a la carencia de bienes y servicios materiales requeridos para vivir y funcionar como un miembro de la sociedad; por lo tanto, bajo este enfoque se limita la atención a artículos específicos. En cambio, el termino “estándar de vida” no se refiere exclusivamente a privaciones predeterminadas, sino también al hecho de vivir con menos que otras personas. Spicker lo ilustra con un ejemplo: “una persona no ‘necesita’ té, periódicos o conciertos, pero si su ingreso no le permite adquirir esas cosas, puede ser considerada pobre”. A la vez, la pobreza puede ser interpretada como “insuficiencia de recursos”, es decir, la carencia de riqueza para adquirir lo que una persona necesita. Bajo esta ultima interpretación, la satisfacción de las “necesidades” no basta para que una persona deje de ser pobre, pues esa satisfacción puede no haber sido procurada por medio de recursos propios. (Feres & Mancero, Enfoques para la medición de la pobreza. Breve revisión de la literatura, 2001, pp. 9-10)

Los diferentes hallazgos conceptuales generan la necesidad de continuar ampliando la conceptualización de la pobreza, y, con el propósito de lograr una mejor caracterización del fenómeno, es necesario reorientar la visión expuesta hacia estrategias en pro de la reducción de la pobreza. Acerca de esto, Ravi & Lyn (1999), explican:

Al ser la definición mas amplia, extiende naturalmente la serie de políticas que son pertinentes para la reducción de la pobreza. Al reconocerse mas aspectos de la pobreza, entonces mas políticas se hacen pertinentes para la lucha contra la pobreza. (Ravi & Lyn, 1999, p. 5)

La pobreza ya no es concebida no sólo como la falta de ingresos para satisfacer necesidades, sino como un proceso de exclusión social, dada la falta de oportunidades para la realización de funciones básicas y la adquisición de capacidades necesarias para la vida. Concierno a una serie de coyunturas enlazadas, dentro de un contexto determinado, histórico y culturalmente, que se reafirma generación tras generación, provocando "injusticia social y una obligación de responder a las desigualdades económicas, sociales y civiles entre la población de una misma sociedad".

2.5.2 Enfoques en pobreza

2.5.2.1 Enfoques basados en el ingreso.

2.5.2.1.1 La pobreza absoluta.

A fines del siglo XIX, en la ciudad de York, Inglaterra, Benjamín Rowntree es el primer investigador que intenta definir la pobreza en función a los ingresos económicos de las familias, y concluyó que:

Una familia es pobre cuando sus ingresos no son suficientes para obtener lo mínimo necesario para la subsistencia. Considerando alimento, vestuario, habitación, calefacción, y utensilios para cocinar y lavar, todo valorizado a los precios mas bajos y en las cantidades mínimas necesarias, estableció que la suma de quince chelines semanales era este mínimo. Agregando mas necesidades, tales como una asignación para la vivienda, combustible y otros elementos domésticos, estableció un presupuesto de veintiséis chelines. (MIDEPLAN, 2002, p. 06)

A partir de esta forma de definición entregada por Rowntree, se asume el enfoque de pobreza absoluta, que considera que un hogar- unidad mas utilizada- es pobre, si sus ingresos o sus gastos agregados son inferiores a un valor equivalente al necesario para la subsistencia.

Desde este enfoque, se crea el método de ingreso o método indirecto. Este método, mide los niveles de vida de las personas con referencia a una línea de pobreza que expresa el costo de una canasta mínima de necesidades básicas:

A partir del costo de una canasta de alimentos que cubre las necesidades nutricionales de la población, y que considera sus hábitos de consumo, la disponibilidad efectiva de alimentos en el país y sus precios relativos. Al valor de dicha canasta se suma una estimación de los recursos requeridos por los hogares para satisfacer el conjunto de necesidades básicas no alimenticias. (MIDEPLAN, 2002)

A su vez, se establece una línea de indigencia que es el costo de una canasta alimentaria mínima, la que establece que las personas en situación de indigencia o extremadamente pobres son aquellos que “residen en hogares cuyos ingresos son tan bajos que aunque los destinaran integralmente a comprar alimentos, no lograría satisfacer adecuadamente las necesidades nutricionales de sus integrantes”. (Olavarria, 2001, p. 6). También, considera en condición de pobreza a aquellos hogares en los que sus ingresos son insuficientes para satisfacer las necesidades básicas alimenticias y materiales de sus integrantes.

Los porcentajes de hogares y población pobre e indigente se obtienen “Contrastando el valor mensual del presupuesto básico con el ingreso total de cada hogar, expresados en termino per cápita.” (Olavarria, 2001, p. 6).

La fuente de información que es utilizada para determinar los valores de estas líneas de pobreza, en la mayoría de los países, son las encuestas de ingreso y gastos. Las encuestas realizadas para medir las líneas de pobreza presentan algunas dificultades metodológicas y operacionales como, el ingreso declarado puede estar influido por el ahorro o endeudamiento; “Quiere decir que los hogares, al momento de ser encuestados, pueden estar consumiendo menos de lo general por estar ahorrando, o bien consumiendo mas en base a un endeudamiento.” (Socias, 2002). Los hogares pueden no declarar o sub - declarar sus ingresos

en las encuestas. Muchos ingresos quedan fuera de la medición; por ejemplo, dineros percibidos por conceptos de aporte por parte de familiares que trabajan fuera del país, o dineros provenientes por subsidios estatales. Al respecto, Olavarría (2001) comenta:

cuando se emplean los ingresos, debería utilizarse el ingreso disponible, es decir todos los componentes en dinero y en especie, deducidos los impuestos y las contribuciones a la seguridad social. Según cuál sea el tratamiento que se aplique a la vivienda y a los bienes y servicios proporcionados por el estado en el cálculo de la línea de pobreza, también puede ser necesario imputar estos rubros.(p.7)

Existen también dificultades de medición en los sectores rurales; es común que las familias de estos sectores se autoabastezcan de una serie de productos, lo que genera como dificultad el estimar el ingreso y el consumo real de estos sectores: "las dificultades que presenta la reunión de datos de ingresos de buena calidad son principalmente la estacionalidad, la carencia de registros adecuados, las transacciones de trueque y las actividades de subsistencia" (Socias, 2002, p. 5).

El análisis de datos obtenidos se restringe a los procedimientos utilizados habitualmente para distinguir entre los hogares y otras unidades pobres de los hogares o personas que no pertenecen a esa categoría. Por un lado, se utiliza para calcular índices que resumen una o más dimensiones de la pobreza, por otro, para elaborar perfiles comparativos de los grupos pobres y no pobres, en función a diversas variables (sexo, edad, ocupación, entre otros) , que podrían servir para el análisis de las causas y el origen de la pobreza y, para la formulación de políticas.

Algunos de estos índices son: Incidencia de la pobreza; "Se refiere a la cuantificación de la pobreza en términos de la proporción de hogares y de población cuyos ingresos son inferiores al presupuesto básico establecido (línea de pobreza e indigencia)" (MIDEPLAN, 2002, p. 7). Brecha de la pobreza; "su finalidad es mostrar la profundidad de la pobreza. Expresa la distancia promedio entre el ingreso de los pobres y la línea de la pobreza, respecto de la población total" (MIDEPLAN, 2002, p. 7).

Y finalmente, la intensidad de la pobreza; Foster, Greer y Thorbecke han desarrollado un índice denominado FGT que incluye “una medida de la intensidad de la pobreza. Este índice permite analizar la magnitud de la pobreza y la contribución de los subgrupos de pobres a la pobreza total” (Olavarria, 2001, p. 7). Esta medida permite comparar distribuciones de población pobres, espacial y temporalmente, determinado en qué segmentos la magnitud de la pobreza es mayor.

No obstante, la pobreza y la desigualdad son conceptualmente distintas, contienen vinculaciones, como los percentiles de ingreso (deciles o quintiles). Estos percentiles expresan el ingreso promedio del grupo de la población a que hacen referencia, y con ello, la desigualdad existente en una determinada población.

2.5.2.1.2 La pobreza relativa.

Dentro del enfoque de la pobreza absoluta, se define que alguien es pobre porque no alcanza un nivel mínimo de bienestar. A partir de esto, se genera un enfoque que define la pobreza “en términos de carencias materiales expresadas monetariamente (ingresos o gastos), pero que se fundamenta en la idea de que las necesidades no son fisiológicamente establecidas, sino determinadas culturalmente. Y, en este sentido, se denomina de manera relativa.” (Olavarria, 2001, p. 8).

Este enfoque utiliza como método de medición las líneas de pobreza relativa, las que se construyen de forma similar a las líneas de pobreza, pero que ocupan como referencia para establecer los umbrales lo que una sociedad considera como mínimo de vida aceptable.

Olavarría (2001) sostiene que en la mayoría de los países subdesarrollados se utiliza el enfoque absoluto, en la medida que los países van mejorando sus niveles de desarrollo se van volcando hacia el enfoque relativo de la pobreza, como ocurre en países desarrollados. Este autor destaca, el aporte que ha realizado Amartya Sen en la discusión teórica acerca de la pobreza absoluta versus la relativa, sosteniendo que estos dos términos son complementarios:

En *poverty and Famines* (1981) señala que hay un núcleo irreductible de privación absoluta en la idea de pobreza que se traduce en manifestaciones de muerte por hambre, desnutrición y

penuria visible en un diagnóstico de la pobreza sin tener que indagar primero en un panorama relativo. Consecuentemente, la idea de pobreza relativa complementa y no suplanta el enfoque absolutista de la pobreza. (Sen, 1981, p. 11).

Amartya Sen considera que existe “un nivel absoluto de pobreza que varía en el tiempo (pobreza absoluta) que es muy distinto a establecer diferencias entre personas que perciben distintos ingresos (pobreza relativa). Esto último se acerca más al concepto de desigualdad que al de pobreza.” (Sen, 1981)

2.5.2.2 Ventajas y desventajas de los enfoques basados en las necesidades básicas.

Los enfoques que intentan conceptualizar y medir la pobreza a través de la variable ingreso, presentan ventajas y limitaciones ampliamente consensuadas. Las ventajas radican en que “por un lado, las líneas de pobreza permiten medir la pobreza en todo el mundo y monitorear los cambios en el transcurso del tiempo, esto último siempre y cuando se ajusten los indicadores nacionales como una estimación común.” (Olavarria, 2001), por otro lado, “este tipo de mediciones permite diseñar estrategias orientadas hacia los grupos que se encuentran en condición de pobreza, manera que, aunque esta medida pueda considerarse incompleta, es muy útil a la hora de cuantificar esta realidad.” (MIDEPLAN, 2002, p. 8)

Entre sus defectos, está no contemplar en su medición todos aquellos elementos que no se adquieren en el mercado, tanto intangibles como tangibles. A modo de ejemplo MIDEPLAN (2002) se señala:

Las líneas de pobreza no consideran los bienes que son subsidiados por el estado. Tampoco distingue entre pobreza crónica o temporal, lo cual no es menor, dado que las políticas que se pueden utilizar para uno u otro grupo pueden ser muy distintas. (p. 9)

2.5.2.3 Enfoques de ampliación del concepto de pobreza.

Surgen a partir de las críticas al enfoque basado en el ingreso. El indicio principal, es que existiría un conjunto de variables que no son fáciles de medir en términos monetarios y que influyen en la condición de pobreza. Un primer enfoque considera variables relacionadas con

el acceso a servicios básicos y un segundo enfoque que intenta incorporar variables vinculadas a componentes psicosociales de la pobreza. Es posible establecer diferencias entre el enfoque centrado únicamente en la variable ingreso, de aquel enfoque que además incluye a esta. MIDEPLAN (2002), hace alusión a este enfoque:

incorpora nuevas variables vinculadas a las necesidades básicas como por ejemplo: alimentación, salud, educación, vivienda, vestuario, recreación, transporte, etc. Cuya satisfacción no depende directamente solo de la situación económica del hogar en situación de pobreza sino de factores ligados a las necesidades de afecto, participación, la creación e identidad, la libertad, el medio ambiente, entre otros. (p. 9)

Puga y Walker citado por Dagmar Raczynski (2000), incorporan la doble dimensión de la pobreza, en término de carencias materiales y de tipo psico-social. Plantean, que el proceso de superación de la pobreza se pueden visualizar como dos ruedas interdependientes una de la otra, con posibilidades de girar juntas hacia delante o hacia atrás, y además:

Una rueda representa las condiciones necesarias pero no suficientes para superar la pobreza, que facilitan o inhiben este proceso, pero que por si solas no pueden lograrlo. Y, la otra rueda, representa las condiciones macroeconómicas, el mercado de trabajo, la disponibilidad de servicios de educación y salud, las inversiones en infraestructura, la explotación de los recursos naturales, la propiedad, la legislación y las prioridades y características de las políticas y programas públicos, por mencionar algunos. (Raczynski, 2000, p. 9)

Se destaca por Raczynski, que, la pobreza es un fenómeno, ocurre al nivel de las condiciones esenciales, “Hay pobreza cuando las personas viven en un estado de ánimo de resignación, desconfianza, resentimiento; cuando ponen el poder en otros y no en sí mismos y, cuando no logran participar en las decisiones respecto de sus propias vidas.” (Raczynski, 2000, p. 10).

2.5.2.4 Enfoque basado en necesidades básicas.

Este enfoque, establece que existe un conjunto de necesidades básicas que no necesariamente dependen del ingreso que percibe un hogar. La pobreza, según esta perspectiva, es un concepto que da cuenta de una situación en la que las personas no pueden

satisfacer una o más necesidades básicas, por tanto, no pueden participar plenamente de la sociedad. Señalando lo comentado, Boltvinik citado por Olavarría (2001):

las líneas de pobreza asumen que la satisfacción de necesidades depende únicamente del ingreso, pero que en realidad esta es solo una de las variables que determinan la satisfacción. Las otras serían los derechos de acceso a bienes y servicios gubernamentales; la propiedad de activos o patrimonio básico acumulado; el tiempo disponible para la educación, el descanso, la recreación, el trabajo del hogar, y activos no básicos. (p.9)

De aquí surge el método denominado de las necesidades básicas insatisfechas (NBI). Éste, trata de establecer si el hogar logra efectivamente satisfacer esas necesidades, indagando sobre los productos que realmente son consumidos. De esta manera, se considera que una unidad es pobre si no alcanza los umbrales correspondientes a alguna de las necesidades básicas (MIDEPLAN, 2002).

Las variables según MIDEPLAN (2002) que se consideran en este enfoque como necesidades básicas son:

hacinamiento en el hogar; materiales de vivienda; disponibilidad de servicios, como electricidad, agua potable y servicios sanitarios; asistencia a un establecimiento educacional de los niños en edad escolar; capacidad económica del jefe del hogar, según nivel de escolaridad y dependencia de los ocupados.(p.10)

El método de necesidades insatisfechas, ha sido adoptado ampliamente en América Latina para “estimar la incidencia de la pobreza y para construir perfiles de pobreza – donde se utiliza en la mayoría de los casos – datos sobre el acceso a los bienes y servicios básicos, obtenidos de los censos de población” (Feres & Mancero, 2001, p. 12)

Cabe destacar que, el método integrado de medición de la pobreza surge del cruce de las líneas de pobreza y de las necesidades básicas insatisfechas. Siendo este método complementario quien caracteriza a los hogares en cuatro categorías de medición: hogares en pobreza crónica, hogares con carencias inerciales, hogares en pobreza reciente, y hogares en condición de integración social (MIDEPLAN, 2002). Se destaca de este método de medición,

es que hay distinciones que dan cuenta de la movilidad que pueden tener algunos hogares en torno a la línea de pobreza, y permite conocer perfiles característicos de los grupos pobres.

2.5.2.5 Enfoque de capacidades y realizaciones.

Este enfoque surge desde la crítica realizada por Amartya Sen a los enfoques basados en medidas de ingreso, sostiene que “el ingreso es un medio y no un fin. El ingreso permitirá la realización de una capacidad, pero lo esencial es la capacidad.” (Sen, 1981), el fenómeno de la pobreza revelaría que los pobres presentan inadecuadas capacidades para desarrollarse y para transformar los medios en fines. Bajo este enfoque, la pobreza es definida como “la carencia de capacidades” (MIDEPLAN, 2002). Entonces resulta que, la “pobreza incluiría la falta de las oportunidades más básicas para el desarrollo humano que, a su vez, permitirían vivir una vida más larga, saludable y creativa, y disfrutar un nivel de vida decente, con libertad, dignidad, autoestima y respeto” (Olavarria, 2001).

Sen define los términos capacidades y realizaciones donde la pobreza es entendida como la privación de capacidades, llama capacidad a “las libertades importantes de que disfruta la gente para llevar el tipo de vida que tiene razones para valorar, tales como funcionamiento social, mejor educación básica y atención de salud y longevidad” (Kanbur Ravi & Squire Lyn, 1999).

Desde este punto, el ingreso es importante instrumentalmente, pues es un medio y no un fin que permita llevar a cabo realizaciones. Olavarría (2001) afirma que:

Lo verdaderamente importante en relación con el ingreso es la oportunidad de convertirlo en capacidades de funcionamiento social, pero ellas dependen de una variedad de circunstancias personales (incluyendo edad, género, disposición a la enfermedad e invalidez) y del medio social que rodea a la persona (incluyendo características epidemiológicas, medioambiente físico y social, servicios públicos de educación y salud, entre otros) (p.11)

Lo primordial de la pobreza es que los pobres presentan inadecuadas capacidades para desarrollarse y, en último término, para transformar esos medios en fines. De acuerdo a esta perspectiva, “la pobreza sería esencialmente la falla o carencia de algunas necesidades básicas

para funcionar o lograr ciertas realizaciones, una persona que carece de la oportunidad de alcanzar niveles mínimamente aceptables de realizaciones” (Sen, 1995).

2.5.3 Nuevos enfoques en pobreza

2.5.3.1 Enfoque del desarrollo humano.

Este concepto parte desde la premisa que:

el desarrollo humano implica mucho mas que el aumento o disminución del crecimiento económico y, consiste en crear un entorno en el que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir de forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses (PNUD, 2001, p. 18)

El termino desarrollo humano denota tanto el proceso de ampliar las oportunidades de las personas, como el nivel de bienestar que estos alcanzan. De esta forma se distinguen dos posibles aspectos: “uno es la formación de capacidades humanas tales como un mejor estado de salud o mayores conocimientos y el otro, la forma como los individuos emplean las capacidades adquiridas, ya sea para el trabajo o el descanso.” (MIDEPLAN, 2002)

El desarrollo humano se refiere no solamente a la satisfacción de necesidad básicas, sino también al desarrollo humano como un proceso dinámico de participación tanto en países menos desarrollados como países altamente desarrollados.

El objetivo de este enfoque permanece en ampliar las condiciones de las personas, de manera que puedan vivir de acuerdo a las necesidades que ellos valoran. Es por ello que se plantea que una forma de ampliar esas opciones es el desarrollo de la capacidad humana “vivir una vida larga y sana, tener conocimientos, tener acceso a los recursos necesarios para alcanzar un nivel de vida decoroso y poder participar en la vida de la comunidad” (PNUD, 2001).

En este marco, este enfoque plantea de forma basal que “el objetivo del desarrollo humano significa ampliar las oportunidades a través de las capacidades para poder llevar a cabo realizaciones.” (MIDEPLAN, 2002)

2.5.3.2 Enfoque del capital social.

Se ha coincidido en definir que el concepto de capital social se refiere a “cierto recurso intangible, que posibilita o capacita a las personas en la obtención de determinados beneficios” (MIDEPLAN, 2002).

John Durston (2001), rescata algunas definiciones formuladas por diferentes autores, por ejemplo, Bourdieu citado por Durston & Miranda, el "capital social es el agregado de los recursos reales o potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo" (2001), Para Putnam, citado también por Durston & Miranda, destacan que "son los aspectos de las organizaciones sociales, tales como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la acción y la cooperación para beneficio mutuo", citan a Coleman, refiriéndose al capital social:

son los recursos socio-estructurales que constituyen un activo capital para el individuo y facilitan ciertas acciones de individuos que están dentro de esa estructura. Como otras formas de capital, señala Coleman, el capital social es productivo, posibilitando el logro de ciertos criterios fines que no serian alcanzables en su ausencia. (p.22)

A partir de estas definiciones, Durston establece que el capital social es el contenido de ciertas relaciones sociales: las que combinan actitudes de confianza con conductas de reciprocidad y cooperación, que proporciona mayores beneficios para aquellos que lo poseen, que lo que podría lograrse sin este activo” (Durston & Miranda, 2001). Finalmente, el autor señala la importancia del entrelazar temáticas sociales, en sus propias palabras:

la definición que enriquece la integración de este concepto en el análisis de la pobreza es aquella que privilegia las relaciones sociales por sobre los discursos normativos, es decir, aquella que enfatiza el contexto social (y no individual ni cultural) como sistema complejo basado en múltiples agentes, de manera que, el capital social se inserta en el plano conductual de las relaciones y sistemas sociales (p.22)

2.5.3.3 Capital social en las estrategias para la superación de la pobreza.

La utilidad del concepto capital social para la superación de la pobreza radica en que es un recurso que se puede formar, construir y acumular, es decir, agentes externos pueden contribuir en la conformación de capital social en un grupo o comunidad, constituyéndose como un recurso que permitiría salir de la pobreza material y mejorar la calidad de vida. MIDEPLAN, explica que “se propone que el estado, en el intento por superar la pobreza, debe crear mecanismo que estimulen a que los ciudadanos se asocien y acumulen capital social, estableciendo una relación sinérgica y, no clientelista o paternalista con los pobres” (MIDEPLAN, 2002).

Bajo esta concepción, Atria señala que existen dos posibles estrategias para desarrollar capital social de un grupo o comunidad; “Estrategias basadas en el empoderamiento, es decir, generar acciones tendientes a que el liderazgo del grupo, además de funcionar hacia el interior, sea capaz de actuar hacia el exterior, vale decir, un liderazgo en el grupo, para el grupo” (Atria, 2001) y “Estrategias orientadas hacia asociatividad, destinadas a promover acciones tendientes a expandir o fortalecer la trama de las redes en que participan los miembros del grupo, potenciando la cooperación del grupo con otros mediante nuevas redes” (Atria, 2001). Insiste que estas estrategias podrían convertirse en un mecanismo eficaz para abordar el concepto de capital social, en las políticas sociales vinculadas a la superación de la pobreza, las que deberían incorporar un alto grado de flexibilidad en la aplicación del enfoque que ha orientado estas políticas.

En esta línea, Durston (2001) propone una posible política pública orientada hacia la promoción de capital social. Además, que esta debería estar conformada en función de líneas estrategias, las que permitirían contribuir en la superación de la pobreza.

2.5.3.4 Enfoque de la exclusión social.

Este concepto nace en Europa, a mediados de la década de los sesenta, haciendo referencia a las personas que se encontraban desempleadas o carecían de un seguro social. Con

el transcurso de los años, va sufriendo diferentes modificaciones donde se concebía la exclusión social como, según Ríos (1999), indica:

Un proceso gradual de quebrantamiento de los vínculos sociales y simbólicos - con significación económica, institucional e individual- que normalmente unen al individuo con la sociedad. La exclusión acarrea a la persona el riesgo de quedar privada del intercambio material y simbólico con la sociedad en su conjunto. (p.29)

La exclusión social puede definirse, en términos simples, como concierne a Gacitúa (2000):

El proceso que surge a partir de un debilitamiento o quiebre de los lazos (vínculos) que unen al individuo con la sociedad, aquellos que le hacen pertenecer al sistema social y tener identidad en relación a este. A partir de esta concepción se establece una nueva forma de diferenciación social entre los que están dentro (incluidos) y los que están fuera (excluidos). (p.29)

Un rasgo característico de la exclusión social, es que ha de ser entendida como un proceso dinámico más que como un estado, es decir que cambia según las transformaciones que experimente la sociedad en un momento determinado. Otro rasgo, es su carácter multidimensional. El concepto de exclusión puede segmentarse en tres dimensiones básicas: la dimensión económica, “se refiere a procesos que llevan a ciertos grupos o individuos a no acceder a los medios necesarios para participar de los sistemas productivos; esto dificulta que algunas personas alcancen el nivel de ingresos necesarios para cubrir sus necesidades básicas.” (Ríos, 1999)

Ríos (1999), señala la dimensión política, haciendo referencia a procesos que generan desigualdad de derechos entre los miembros de una sociedad, esto es, derechos civiles, políticos y sociales. Menciona además la dimensión sociocultural:

alude a los procesos que dificultan o impiden la incorporación de las personas y grupos al quehacer y a la dinámica de la sociedad, que puede generarse en la precariedad o ausencia de participación en redes primarias, en la relación entre individuos e instituciones sociales y, en la ruptura entre ciertas personas o grupos con la cultura de la sociedad. (p.30)

2.5.3.5 El enfoque de vulnerabilidad.

El tema de vulnerabilidad surge en el contexto de las investigaciones que visualizan el fenómeno de la pobreza no solo desde la perspectiva de las condiciones de ingreso sino también desde las dimensiones psicosociales, educacionales, laborales, políticas y familiares. Su potencial reside en ofrecer un instrumental analítico que combina distintos elementos con el fin de explicar de mejor forma las dinámicas de reproducción de los sistemas de desigualdad y desventaja social.

La noción o concepto de vulnerabilidad es entendido como un proceso multidimensional, sobre esto, MIDEPLAN (2002) señala que:

Confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar, o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones extremas o internas. La vulnerabilidad social de sujetos y colectivo de población se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como el desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo o un hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se les presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar. (p. 32)

Las condiciones de fragilidad, desamparo e indefensión pueden conducir a que el individuo, un hogar o la comunidad, sufra un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuestos a determinados tipos de riesgos. De este modo, el fenómeno de la vulnerabilidad se basa en la relación entre un interior y un entorno que presentan características que clasifican a la unidad de análisis como vulnerable. La noción de vulnerabilidad es acompañada de diferentes adjetivos que delimitan a que se es vulnerable, tales como vulnerabilidad física, social, judicial, política, cultural, etc. En este sentido, es una noción multidimensional en la medida que afecta en distintos planos al bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades. El nivel de vulnerabilidad dependerá de diferentes factores que se relacionan, por un lado, con los riesgos de origen natural y social, y por otro lado, con los recursos y estrategias que disponen los individuos, hogares y comunidades.

2.5.4 La Pobreza subjetiva.

Existen diferentes miradas de la pobreza que definen y catalogan según ciertas condiciones la pobreza a nivel mundial o país, aun así se pueden encontrar familias que cumpliendo estas condiciones “se sienten pobres” esto debido a que no alcanza el nivel de vida que desean. Esto puede incluir productos y servicios vinculados a la vivienda, educación, salud y tecnología, esto puede provocar perturbaciones físicas, psicológicas y sociales lo que desarrolla sentimientos de infelicidad y hostilidad que pone el riesgo del bienestar individual y social. Las percepciones que se tienen de la pobreza son producto a su vez de las consecuencias económicas y sociales del país que se está desarrollando, es decir, la pobreza se basa en los discursos que tienen cada sujeto o familia, quienes evalúan su propia situación desde su propio juicio. A su vez se plantea la idea de que este tipo de definiciones de pobreza son poco útiles para los cambios de políticas sociales que contribuyan a la superación de la pobreza, esto debido a que este se realiza para cada individuo y/o familia, presenta limitaciones cuando se intenta ver a nivel generalizado. En segundo lugar, la veracidad y la relevancia de la información proporcionada por la persona o familia son cuestionables, tanto por los recursos con que dice contar como al grado de satisfacción de sus necesidades ya que estas últimas están referidas a situaciones hipotéticas y no efectivamente a situaciones vividas (Giarrizzo 2007).

2.5.5 Riesgo social

El riesgo comprende una situación donde el peligro se encuentra latente, y muy probablemente, inminente, así como la posibilidad que algún sujeto caiga en desgracia o pueda sufrir algún perjuicio de cualquier índole, en este sentido, el riesgo en cuanto al ámbito social, o bien dicho, el riesgo social contiene estos aspectos de latencia e inminencia sobre algún perjuicio o situación, específicamente, y en palabras de Quicios (2007):

el concepto de riesgo social hace referencia a todo tipo de déficit en la cobertura de las necesidades básicas del individuo. También se utiliza para determinar el déficit absoluto de disfrute de derechos sociales que son inherentes a la persona y al ciudadano. (p145)

Y, en cuanto a los factores globales que rodean el riesgo social, Quicios devela al respecto factores familia de pertenencia; entorno económico y sociocultural al que se pertenezca, y salud física, psíquica y emocional-afectiva (Quicios, 2007).

Es entonces que el concepto riesgo social alude a la inseguridad de cobertura de distintos aspectos que impliquen estabilidad social en los sujetos.

Por otra parte, la situación de riesgo social en Chile, como concepto, surge en la década de los noventa, donde el país crece económicamente, pero, las sujetos en situación de pobreza acentúan su contexto o bien, quedan dentro de los mismos márgenes, sin percibir algún tipo de beneficio producto del crecimiento económico debido a que los ingresos siguen siendo distribuidos de forma inequitativa. Es entonces, de esta forma como el riesgo social se va apropiando de la seguridad humana (Donovan, Oñate, Bravo, & Rivera, 2008). Respecto esta situación, el informe de la PNUD (1998) citado por Donovan, Oñate, Bravo y Rivera (2008), apunta hacia características y consecuencias sobre la inseguridad humana, o bien, del riesgo social, estos serían previsión social; salud; educación; trabajo; consumo; cotidianidad y trayectorias de familias, niños y jóvenes; incorporando pautas y valores como drogadicción y alcoholismo; e incluso provocando la disolución de proyectos familiares y construcción de lazos afectivos intergeneracionales.

Así como la relación entre riesgo social y las familias determina la importancia del primero en ser detenido, Rozas (1999) citado por Gómez, E., Haz, A y Muñoz, M., (2007), en concordancia a esto:

La familia en pobreza dura se encuentra atrapada en una especie de laberinto social, donde a cada movimiento pareciera hundirse más y más. Los distintos actores que van conformando la familia, padre, madre, hijos, abuelos, amigos, presentan inhabilidades sociales que en distintos momentos les impiden salvar obstáculos fundamentales para su integración social (...) impactando a los niños. Estos últimos, sin herramientas intelectuales, culturales, sociales, ven fragmentado su proyecto vital, reconstituyendo el ciclo de la pobreza. (p46)

En definitiva, el riesgo social conforma un peligro constante en donde los diversos actores sociales se pueden ver expuestos, aunque, en mayor proporción, son los sujetos en

situación de pobreza, donde la vulnerabilidad de su contexto entrega instancias desfavorables, que facilitan la cercanía de encontrarse frente al riesgo social.

2.6 Historia y origen de la pobreza en Chile

La pobreza ha existido de manera incesante en la historia del país, sus causas y efectos son innumerables, al igual que las estrategias y políticas públicas para su superación. Pero, para comprender el fenómeno a fondo es necesario reconstruir los antecedentes, dar con su aparición y caracterización en los momentos claves de la historia.

La pobreza, como una categorización de la población, surge durante la conquista, época que trajo consigo la llegada de los españoles a Chile y la colonización de América. Es, en este periodo, que la concepción de la pobreza según Gabriel Salazar (2003) “era sustentada por la iglesia, es decir, era vista como una relación de igualdad entre seres humanos, en donde lo importante era la salvación del alma y el lucro era en sí mismo perverso” visión que contrastaba con la realidad, ya que los españoles les arrebataron el oro y la plata a los indígenas y comenzaron a explotar minas y lavaderos.

Las diferentes denuncias que se realizaron producto de los abusos de los conquistadores sobre los indígenas llevaron a la creación del “*Derecho Indiano*” y con ellos se incorpora el término de miserable, según Cunill (2011) se considera miserable a una persona cuando esta “por sí misma no puede defender sus causas y pedir su justicia, conviene a saber por defecto de su pobreza o pusilanimidad o de ciencia o experiencia o de miedo que tenga o de otra cualquier impotencia”. Debemos comprender que en esta época los indígenas no tenían gran acceso a pedir justicia y sí lo hacían era muy difícil que lo logaran esto debido a que no sabían leer, tampoco escribir, ni hablar la lengua de los españoles (Cunill, 2011).

Durante la colonización según Ghymers (2003) “Chile sólo pudo vivir por el apoyo especial y directo desde España y desde Lima”, esto debido a que la producción de alimento solo alcanzaba para el consumo interno y tenía una total dependencia de los bienes manufacturados, lo que podría haber sido un gran problema para independizarse, pero por lo contrario tuvo un impacto económico importante esto debido a lo que señala Rector (2011):

Los chilenos sabían que la primera medida necesaria para transformar la economía colonial era revisar la legislación comercial vigente. A menos de seis meses de establecida la Primera Junta, el gobierno pasó a llevar la oposición del Tribunal del Consulado y abrió el comercio a todas las naciones amigas y neutrales. Este decreto alentó, asimismo, a los mercaderes extranjeros a establecer casas comerciales en Chile y nacionalizarse. (p.297)

Lo anterior se produce dado que en Chile, y el resto de América Latina, la pobreza no se constituía como un problema social, y menos era un objeto de políticas públicas, si bien la pobreza existía, está según Gabriel Salazar (2003) “era considerada un problema del manejo de las finanzas y un problema moral, ya que a los pobres se les consideraba flojos, borrachos u ociosos.”

A partir de esta visión hacia los pobres, sumado a la desvinculación de este fenómeno dentro de la política pública, es que surge la beneficencia en como acto caritativo de instituciones privadas y religiosas “La acción asistencialista a favor de los más pobres estaba a cargo de la beneficencia privada y de la iglesia, a través de comedores populares, hospicios, centros de atención a la infancia y alimentación escolar, entre otras iniciativas.” (Larrañaga, 2013. p.2)

Si bien durante esta época existían políticas de educación y de salud, estas no estaban dirigidas a alguna clase en particular siendo de difícil acceso para algunos debido a que “la pobreza retenía a los niños pobres trabajando o vagando por las calles, o porque la red de escuelas y hospitales públicos demorará en llegar a las localidades más pobres o apartadas.” (Larrañaga, 2013, p.14)

Luego de la revolución de 1891 en Chile surgen grandes transformaciones, pasando por un periodo de auge económico que conlleva a la emigración campo- ciudad en búsqueda de trabajo y mejores condiciones de vida, producto de la demandas de espacio para poder vivir en la ciudad se crean los conventillos definidos como “la propiedad destinada a el arrendamiento por piezas o por secciones, a la gente proletaria” en que “varias piezas o cuerpos de edificios son arrendados a distintas personas tengan patio o zaguán en común” Urbina (2002), citado por Claquín (2011), todo este auge por vivir en la ciudad trae consigo la llamada “Cuestión Social”.

Vial (1981), citado en Reyes (2010, p.14) da el siguiente panorama:

Las clases trabajadoras campesinos, mineros y salitreros, artesanos, operarios fabriles y elementos medios más modestos se vieron sometidas a una presión aplastante. Confluyeron sobre ellas innúmeros problemas (económicos, sanitarios y de salud, y especialmente morales y de Imago mundi) que les fueron haciendo insoportable la existencia. Ni la clase dirigente ni el régimen político pudieron hallar solución para estos sufrimientos. (...) Por último, los sufrimientos usaron la violencia contra la sociedad y la sociedad les respondió con la represión.

La cuestión social para Garcés (2002), citado en Reyes (2010. p.7)

No estribaba sólo en la emergencia de la protesta popular, sino que encontraba sus causas más profundas en el deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares y en la indolencia e incapacidad del régimen social y político vigente para abordar estos problemas.

Como podemos ver el asunto de las diferencias sociales y de la extrema pobreza, que no había sido de preocupación para los gobiernos y la clase dirigente, pasa a constituirse como un problema y temática importante, instalando en la opinión pública la idea de una igualdad.

Durante los años sesenta nos encontramos con un gran crecimiento de la ciudad de Santiago según Márquez (2008) esta “superaba los dos millones de habitantes”, esto debido a la llegada de campesinos en búsqueda de trabajo y de un mejor vivir. Es importante señalar que “En 1966, el 12% de la población vivía en conventillos.”(p.353). Este autor a su vez, señala que esto se debía a:

La creciente movilización social ejercía cada vez más presión, y obligaba a redefinir los planes que se proponían. La demanda de vivienda aumenta de manera progresiva: si en 1968 hubo ocho tomas de terreno, en 1969 éstas habían ascendido a veintitrés y en 1970 llegaban a 220. El aparato administrativo no logró operar a gran escala. Después de 1967, las luchas de los pobladores escaparon al control institucional y las ocupaciones ilegales de terreno se multiplicaron. (p.354)

Lo anteriormente mencionado conlleva a que en los años 70 las luchas de los pobladores se entremezclaron con la política nacional populista en donde se demanda el derecho a vivienda digna, salud, educación y participación, como resultado la pobreza

comienza a ser el centro de las políticas sociales, en donde la superación de la pobreza se asume como el objetivo principal. Para lograr el objetivo del gobierno se introduce la ficha CAS como instrumento de medición de la pobreza en los hogares, este tiene como objetivo asistir a los más pobres, creándose programas orientados a la reducción de la pobreza, en donde la educación cobra importancia para conseguir este objetivo. Larragaña (2013) agrega que durante estos años:

Otros programas sociales que adquirieron un foco pro-pobre importante en el período fueron la alimentación escolar, la atención de salud de niños y madres en los consultorios, los programas de vivienda social, y la política nutricional para niños, embarazadas y nodrizas. (p.4)

Durante este gobierno también se expropiaron todas las industrias que se consideraran fundamentales para la economía del país, también se llevo a cabo la reforma agraria que prohibió la posesión de 80 hectáreas por personas.

El los cambios producidos en la sociedad y en la economía de Chile durante el periodo de gobierno de Allende, conducen a un Golpe de estado; este régimen muestra un interés por los pobres creando, a mediados de los 80, la encuesta de caracterización Socioeconómica nacional (CASEN), que beneficia a los sectores de extrema pobreza. Aun así, durante este periodo las cifras de la pobreza aumentaron según Alan Angell (2013) “Hubo sufrimiento social generalizado –el desempleo llegó a un peak de sobre 30% y sobre el 40% de la población se hallaba en la pobreza al finalizar su régimen” (p.72). Las grandes cifras de pobreza y de desempleo se volvieron una bandera de lucha para la oposición.

Marques (2008) plantea el siguiente escenario:

El régimen militar de las décadas posteriores y sus transformaciones institucionales tuvieron consecuencias profundas para los movimientos urbanos y la localización de los pobres en la ciudad. No sólo terminó con las “tomas” organizadas de terrenos y silenció el movimiento de pobladores, sino que además creó la política de erradicación de poblaciones más grande que haya conocido la historia de Chile. En pocos años, los “pobres” fueron “reubicados” y “atomizados” en los márgenes de la ciudad, en viviendas semejantes, por su tamaño y forma, a “cajas de fósforos”. (p.352)

Al terminar este periodo, en el año, 1990 la concertación asume el gobierno en donde la pobreza era una de las deudas sociales más importante. Márquez (2008) contextualiza:

Junto con la recuperación de la democracia, a principios de la década de los noventa, surgen en Santiago nuevos campamentos a orillas del río Mapocho, líneas de trenes, basurales, terrenos baldíos y estatales. Las ocupaciones “ilegales” por parte de las familias que desde el período del gobierno militar habían vivido en condiciones de miserable allegamiento se reactivarán de manera espontánea. Ya no se hablará de “tomas” sino de “asentamientos irregulares”. Y en sentido estricto, estas ocupaciones están lejos de ser lo que fueron en la década de los setenta. De manera silenciosa y solitaria, los “sin casa” se desplazarán en las noches, con sus cartones y maderas para construir sus precarias viviendas. (p.348)

Para dar una solución a la problemática recién planteada, Raczynski y Serrano (2005) señala que, se crean “alrededor de 400 programas en el que participan cerca de 80 instituciones” citado por Larragaña (2013), pero según Márquez, (2008) “la vivienda se transformará en instrumento clave, en el punto de partida para la erradicación de la pobreza y la indigencia en Chile.” (p.358)

García & Schkolnik (1995) señalan que algunos de los resultados obtenidos en la superación de la pobreza son los siguientes:

Sólo entre 1990 y 1992 ésta se redujo de 40,1% a 32,7%, quedando 4369.000 personas en situación de pobreza, de las cuales 1.2410.000 eran indigentes, ya que el porcentaje de personas indigentes disminuyó de un 13,8% a un 9,0% de la población. Ello significa que más de 800 mil personas abandonaron su situación de pobreza en este período, 590.500 de las cuales eran indigentes. Este resultado, proyectado a los cuatro años de gobierno, implica que eventualmente la pobreza se redujo en casi un millón de personas. (Pp.5-6)

A su vez Rodríguez (2001), citado por Márquez (2008, p. 359), señala que:

Entre los años 1992 a 2002, las viviendas aumentan en un 25,7%, muy por encima del crecimiento poblacional del período (13,3%), y el número de viviendas construidas con materiales precarios —mediaguas, piezas— decrece en un 42,9%. Según el censo del año 2002, alrededor del 60% del total de las viviendas construidas en el país pertenece a programas

habitacionales subsidiados. Las condiciones de vida y de urbanización de los más pobres mejoraron sustantivamente.

Durante esta época existía una nueva pobreza denominada “*la pobreza de los con techo*”, esta se ve representada en los diferentes problemas uno de estos fue la calidad de las casas construidas en el año 1997 las viviendas se vieron afectadas por las inclemencias de la lluvia en la zona central de Chile, en donde se vieron afectadas casi nueve mil viviendas; otro problema fueron los altos dividendos que para muchas familias equivalían al 50% de sus ingresos, aumentando su morosidad. (Hidalgo, 2007)

El gobierno de Frei, destaca el proyecto Chile Barrios este tuvo por objetivo mejorar las condiciones de vida de los pobladores urbanos que viven en campamentos y loteos irregulares. Se estimaba que había un total de 927 asentamientos precarios donde vivían cerca de 100.000 familias en extrema pobreza. La intervención se centraba en la dimensión de la vivienda y del barrio, pero también incorporaba políticas de habilitación laboral y social, dando cuenta del carácter multidimensional de la situación de pobreza. (Larrañaga, 2013)

Algunos de los resultados que obtuvo este proyecto son:

Un 47,4% de los beneficiarios recibió una vivienda nueva, un 42% mejoró su vivienda antigua, y un 10,5% declara no haber recibido soluciones habitacionales del programa Chile Barrio. Un porcentaje importante de los encuestados (76%) considera que su vivienda actual les permite llevar una vida familiar satisfactoria, promedio que, comparado con la situación previa a la existencia del programa Chile Barrio (44%), es considerablemente mejor. (Fernández, 2008, p.116)

En el 2006 en el gobierno de Ricardo Lagos, producto de discusiones realizadas por el MIDEPLAN se crea el programa “Puente” quien apoya a las familias en extrema pobreza de forma integral, en base a este programa Lagos realiza una comisión que creará un programa para combatir la pobreza que tiene como resultado la creación de Chile Solidario, programa que apoya a las familias en las dimensiones de vivienda, salud, educación, empleo e ingreso, dinámica familiar e identificación. Este programa se destaca porque integra a las madres a controles de salud y a los niños y niñas a las escuelas obteniendo resultados eficaces en la

vinculación de la familias a programas, cumpliendo su rol de apoyo a la familias, aunque falla en desarrollar en las familias una autonomía económica.

Durante el año 2002 y el 2009 se comienza hablar de la protección social, en donde se pretende lidiar con la vulnerabilidad económica que enfrentan las personas y familias, entendida como el riesgo de caer en la pobreza. Durante este periodo se crea el programa Seguro de Desempleo y Chile Crece Contigo, orientado a eliminar las brechas que se generan en el desarrollo temprano. Este enfoque de vulnerabilidad conlleva el aumento de la población a subsidios monetarios y a la creación de la Ficha de Protección Social quien reemplaza a la CAS, reformas que provienen de los presidente Ricardo Lagos y Michelle Bachelet. La ficha de protección social busca caracterizar a la población con el fin de examinar condiciones que pueden llevar a las familias a caer en la pobreza. Sobre está Larrañaga (2013), señala que:

A fines del año 2006 empezó a encuestarse a la población a través de la Ficha de Protección Social y a enero de 2010 había más de 3,5 millones de familias con Ficha de Protección Social, equivalente a cerca de 11 millones de individuos, o dos tercios de la población del país. (p.14)

Durante el año 2006 en adelante la sociedad chilena tuvo un cambio en donde los movimientos sociales cobran una real importancia, estos según Claudio Pulgar, (2011) tienen un eje en común:

...el cuestionamiento del lucro, es decir, la mercantilización generalizada de los derechos sociales y los servicios públicos, en un contexto país con una gran desigualdad económica y social, que sólo ha ido aumentando y es una de las más alta del mundo, a pesar de las cifras de crecimiento macroeconómico, dejando en evidencia la indignante concentración de la riqueza. Es entonces un movimiento de alguna forma antineoliberal, ya que vuelve a poner en la discusión el rol del sector público frente a los derechos sociales y crítica el rol del preponderante entregado al mercado. (p.1)

El año 2010 asume el gobierno Sebastián Piñera perteneciente a la centro derecha, quien revisa el funcionamiento de la Ficha de Protección Social y recomienda una serie de modificaciones que se aplicaran en un nuevo instrumento a partir del 2013, también reemplaza Chile Solidario por el ingreso Ético Familias en donde se entrega apoyo profesional para la inserción laboral y la introducción de transferencias de dinero. Al año 2011 según el informe

de política social (2012) la pobreza extrema era de un 2,8% y la pobreza era 14,4%; el año 2013 se aplica la encuesta de caracterización Socioeconómica Nacional (Casen) quien utiliza como lema medición de la pobreza transparente basado en el enfoque de pobreza multidimensional, obteniendo como resultado que el 20,4 por ciento de los chilenos está en situación de pobreza multidimensional y el 14,4 por ciento en pobreza por ingreso. Con las mismas categorías, el 5,5 por ciento de los chilenos vive en la extrema pobreza con el índice multidimensional y el 4,5 por ciento de acuerdo al índice de pobreza por ingreso (Cooperativa, 2015)

Debido a los cambios producidos en la sociedad, la pobreza ha evolucionado, ya no se habla de la pobreza del “no tener”, según el texto “Umbrales sociales para Chile: una nueva mirada sobre pobreza” (2013):

En la actualidad, la pobreza es diferente, ya que se tiene mucho más que antes, pero de manera insegura y endeudada. Asimismo, la pobreza como experiencia de gran insatisfacción y malestar, resulta estar mucho más asociada a relatos y narraciones que evidencian, prioritariamente, serias restricciones para ser y hacer. Vivir en pobreza en el Chile de hoy se relaciona con SER invisible para el resto de la sociedad, tanto materialmente como en el no reconocimiento del esfuerzo realizado; lo que además está asociado a la impotencia, es decir, NO PODER HACER. En definitiva, en las personas predomina la percepción de vivir al fragor de circunstancias poco controlables, donde el rumbo que han seguido sus vidas se aleja de su marco de decisiones y, por ende, de su libertad. (p.7)

En este mismo contexto Gabriel Salazar (2010) nos habla de una nueva pobreza denominada “*la pobreza ciudadana*” que es la se puede visualizar en la actualidad, y que está lejos de ser evaluada con los diferentes instrumentos que hoy se utilizan, Salazar (2010):

Este señala que Alberto Melucci “tiene un análisis fabuloso al respecto, se refiere a la generación actual como “nómades del presente” (Nomads of the present), porque es una generación que está vagabundeando en el eterno presente. Esta generación no se parece en nada a la generación del 60’, en la que vagabundeábamos por el futuro, Y esa es pobreza terrible de la actualidad, terrible porque genera angustia, violencia intrafamiliar, drogadicción, aislamiento, bisexualismo, pobreza de ser humano y un alto porcentaje de depresión. Esa

realidad está disfrazada, claro, con un pseudo consumismo, pero finalmente la deuda genera más angustia todavía. De esa pobreza hablo al referirme a la “pobreza ciudadana”. (p. 3).

En la actualidad la mirada de la pobreza se relaciona con el consumo masivo de bienes y servicios de forma masiva a la que acceden las personas, esto producto de la sociedad ha desarrollado una series de estrategias con el fin de aumentar el consumo de productos los cuales tienen las características como la mala calidad, imposibilidad de repararlos o recargarlos, productos de un solo uso y con modas cambiantes; que se ve estrechamente relacionado con el uso de las tecnologías en un país cada día más globalizado y conectado a nivel mundial, tecnologías que continuamente se van agilizando, optimizando y perfeccionando; lo que implica la competitividad en los sujetos con el fin de obtener los mejores productos. Esto se debe a que según los niveles económicos y la adquisición de bienes que tienen las personas se generan catalogaciones subjetivas sobre la pobreza. (González 2013)

2.6.1 La familia Chilena y la pobreza

Durante fines del siglo XIX y el siglo XX la sociedad pasa por un fuerte proceso de industrialización que trae como consecuencia la migración del campo a la ciudad en búsqueda de mejores oportunidades laborales. Las condiciones de vida de las familias se encontraban fuertemente caracterizadas por alto niveles de hacinamiento e insalubridad en las que vivían, los que generaban elevados índices de mortalidad infantil y enfermedades. Según la biblioteca nacional de Chile:

El grupo familiar obrero típico estaba compuesto por ocho o nueve personas y podían conformados por matrimonios legales, uniones de hecho, o familias mono parentales encabezadas por mujeres. Al grupo nuclear se sumaban frecuentemente allegados, que podían ser parientes del matrimonio, compadres o amigos.

A su vez estas familias se caracterizaban por entregarle al hombre el rol de jefe de hogar y a la mujer el de los cuidados del hogar, situación que comienza a cambiar debido a que el sustento económico era fundamental para la sobrevivencia lo que trae consigo el trabajo femenino industrial. Según Gutiérrez y Osorio (2008) esto se debía a que:

Las definiciones sociales que predominaban en las relaciones entre los géneros, la vida de pareja y la vida cotidiana de familia, se caracterizan por estar inscritas en una estructura jerárquica en la que la vida del hombre está orientada al nivel de lo público y la de la mujer hacia lo privado, la maternidad y lo doméstico.

A su vez señalan que existe un modelo hegemónico de masculinidad en la sociedad de esta década, la que presentaba las siguientes características:

Ser potente, no expresar emociones, proteger a las mujeres y respetar, en especial, a la propia madre. Asimismo, establece que el hombre, en la edad adulta, deberá ejercer el control, ser jefe y ejercer la paternidad y por lo tanto ser proveedores aportando el dinero para darle sustento, protección y educación a la familia.

Todo el modelo de familia con el transcurso de la industrialización y de la necesidad de un bienestar produce un cambio en la caracterización de la familia Chilena lo que implica un descenso de la natalidad y tamaño de las familias. Según Valenzuela (s.f) esto se debe a la necesidad de brindarle a la familia una mejor calidad de vida y brindar una mejor educación; lo que a su vez entrega una carga negativa a las familias numerosas debido a las desventajas que presentan en materiales de bienestar producto de estar desprotegidas públicamente y carece de apoyo social.

En conjunto con el cambio de a familia trae como consecuencia familias mono parentales con jefaturas femeninas ,es decir, madre soltera; viuda; separada o divorciada; fallecimiento de un progenitor; adopción por personas solteras y ausencia prolongada de un progenitor; causas que marcan el desarrollo y dinámica de la familia en el aspecto afectivo, educativo y económico. La mujer que asume el rol de jefa de hogar, esta presenta la siguientes características: madre soltera o viuda y por tanto, se hace cargo de las responsabilidades familiares sin ayuda ni apoyo de su pareja y de padre de familia” estas mujeres acceden trabajos en las que se ven desfavorecida en relación a los hombre ya que por las mismas labores acceden a salarios menores. (Escamilla, Parra, Sepúlveda y Vásquez, 2013)

Como consecuencia del cambio de sociedad y del fuerte rol que comienza a tomar la mujer dentro de las familias, la maternidad comienza a ser una temática importante asociada a la temática de la pobreza según estudios denominado Embarazo adolescente y oportunidades

en América Latina y el Caribe, las oportunidades cambian para una mujer según el acceso a educación y el lugar que esta proviene, siendo quienes viven en contextos de pobreza y además madres más vulnerables que quienes no lo están, a su vez se considera la idea de que la maternidad temprana mantiene el círculo de la pobreza y exclusión social (Banco Mundial, 2013).

Durante el transcurso de los años hemos pasado por diferentes “enfoques de pobreza” en donde el estado ha desarrollado diferentes estrategias y políticas públicas que buscaban la superación de la pobreza y o simplemente no caer en esta categoría. Este apartado nos permitió por medio de los hechos y vivencias tener una mirada más acabada de los procesos por los que Chile, las familias y la pobreza ha pasado durante la historia y los que actualmente se ven y discuten.

2.7 Infancia, educación y pobreza

2.7.1 Asistencialismo.

Como se ha expuesto, el fenómeno de la pobreza y la desigualdad ha sido una constante en las últimas décadas y, como solución, el Estado, y sus múltiples gobiernos, han desarrollado planes de acción y contingencia consistentes en el asistencialismo compensatorio focalizado, propio de la política social neoliberal, que se encarna en discursos de reivindicación y erradicación, pero que en la realidad promueve una relación parasitaria entre el Estado y la pobreza.

Respecto al asistencialismo, Alvarado (2003) señala que esta consiste en el desempeño estatal, basado en una intervención focalizada y selectiva, asignando a la política social un rol de compensación y la priorización del tratamiento a corto plazo. Satriano (2006), por su parte, reafirma la idea que el asistencialismo cumple una función parcializada y fragmentada;

Estilo de intervención que se traduce sólo en acciones de emergencia. La metodología de intervención opera atendiendo a un grupo de población que queda fuera del sistema y se lo incorpora a programas residuales y de bajo costo en el gasto público. (p. 69).

Para ambos autores, los efectos asociados al asistencialismo han incidido en el aumento de la pobreza, y han conducido a la implementación de medidas reparadoras para aliviar la misma, apoyado por programas estatales que tienen como objetivo garantizar los niveles mínimos de los servicios básicos. Al respecto, Norberto Alayón (1991) señala que el asistencialismo involucra dos ideas centrales: “*el no reconocimiento y la dación escasa*”. El primero apunta al reconocimiento de los problemas sociales como derechos restringidos, el segundo apunta a atenuar y contralar los conflictos sociales desde la mínima inversión, sin romper con el ciclo de la carencia. Es decir, la asistencia social opera como instrumento mediador entre la economía y los efectos y resultados del modelo económico en vigencia. Para concluir, señala:

Quando la pobreza avanza, al extremo de poner en riesgo la propia estabilidad y continuidad del sistema social, se acude a los programas de asistencia social, que operan como instrumento de transferencia a los sectores mas pobres de la sociedad, de cuotas ínfimas de lo que le sobra a los sectores mas ricos. (p.12)

Además, según Giovine (2012), el asistencialismo no sólo tiene como propósito retener y contener a los sectores más vulnerables, sino que yace una profunda estrategia de “*gobernar la pobreza*”, que establece prácticas tutelares y relaciones clientelares que son disfrazadas por un fuerte poder discrecional, fomentado así la idea de un supuesto contexto de justicia social. Por su parte, Satriano (2006), asevera que los programas compensatorios funcionan como mecanismo de control social, engranaje en el cual los actores con mayor poder económico ejercen influencia para legitimar las perspectivas e ideologías en los sectores de pobreza, produciendo la directa inhibición de la acción colectiva y perpetuando la relación estado – cliente. Al respecto, Alvarado (2003) señala: “La importancia político-estratégica del asistencialismo en función del objetivo prioritario, no declarado, es mantener una relativa paz social, legitimidad política, estabilidad del gobierno y del régimen democrático” (p. 431).

Por lo anterior, se puede entender que el asistencialismo no logra cumplir si quiera con los requerimientos básicos en relación a la magnitud del fenómeno de la pobreza, si la asistencia fuese la adecuada; global, integral, articulada, orgánica y con una intervención estatal equilibrada, tal vez se habrían recuperado los derechos sociales perdidos o, al menos, estaríamos en presencia de avances en los niveles de desigualdad.

Para Giovine (2012) la compleja realidad entre la política, la economía y el asistencialismo se transmuta a las escuelas populares, que en su mayoría, se constituyen como escuelas empobrecidas, siendo requeridas para una tarea de contención social y afectiva, lo que el autor define como “*el pedazo de estado que queda en los barrios*”. Así la asistencia social, pasa actuar como asistencia escolar, estableciendo los primeros filtros al interior del sistema educacional, a través de normas que ya no velan por la estabilidad y equilibrio de todas las escuelas, sino que seleccionan determinados establecimientos como beneficiarios. Al respecto, el autor nos señala:

Ya no legislan para el conjunto, sino que individualizan y responsabilizan a determinadas escuelas, docentes y alumnos de ser beneficiarios o no de los bienes –materiales y simbólicos – que reparte. Una figura jurídica que produce otros efectos de poder que se distancian de la lógica del universalismo legal característico del estado de derecho, materializado a través de normas impersonales de validez general. Los proyectos especiales se acercan más a una intervención puntual y focalizada que potencialmente gana en equidad, a la vez que se basan no tanto en la prevención, sino en la carencia o déficit que poseen las instituciones e individuos, muchos de los cuales deberán competir entre sí para ser merecedores de los beneficios que traen aparejado. (p.32)

Dussel (2009), plantea que la tarea asistencial de la escuela, si bien cumple una función significativa en relación al bienestar de sus estudiantes, esta no puede ser concebida como único quehacer, ya que más allá de las necesidades inmediatas en la escuela se alojan grandes posibilidades de resignificar los conocimientos de las clases populares, de este modo, la actual “condición de inferior”, que genera una marcada diferencia entre “ellos” y “nosotros”, podría llegar finalmente a constituirse como un “todos”.

Más allá de la necesidad de dar de comer, de distribuir ropas, y de otros aspectos que hoy ocupan a la escuela, vale cuestionarse si este asistencialismo no se instala como el lugar de una desigualdad irremediable. Cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que preguntarse, en este caso, si la compasión que se enuncia no conlleva, en el fondo, desprecio, y no les otorga ninguna dignidad (p. 76).

Desde la relación asistencialismo – escuela se puede entender que las instituciones educativas se presentan como espacios atravesados por tensiones y conflictos, provocado por la fragmentación y empobrecimiento propio de las políticas compensatorias, en este sentido la escuela como agente político debe redefinir su función, trascendiendo lo pedagógico y asistencial hacia el accionar comunitario y asumiendo la responsabilidad social de su contexto auto-referencial.

2.7.2 Segregación.

Para comprender en fenómeno de la segregación escolar es necesario abordar definiciones generales del concepto, que pesar que no son equivalentes al fenómeno educativo constituyen antecedentes fundamentales para su comprensión y conceptualización.

Para Bellei, Valenzuela y De Los Ríos (2010) el estudio de la segregación parte desde la creencia que las diferencias se traducen en desigualdades que afectan de manera directa a determinados grupos sociales, generando que la diversidad racial, étnica, de género o socioeconómica se transformen en múltiples canales de segregación. Bajo la misma concepción, Valenzuela (2008) explica que las primeras investigaciones en relación a la segregación fueron realizadas por Jargowsky (1996), quien conceptualizó este fenómeno como el grado de concentración de grupos con determinados atributos o cualidades. Al respecto, Sabatini (2006) también la define de manera similar; “Existencia de diferencias o desigualdades dentro de un colectivo y a la separación de los sujetos en categorías que tienen cierto grado de distinción jerárquica o valorativa” (p. 13).

Esto lleva a precisar que el concepto de segregación más utilizado alude a la separación de la población en unidades de acuerdo a cierto atributo. Pero, para Rodríguez (2001), esta definición descuida ciertos aspectos, dado que la segregación se conforma a partir de más dimensiones, entendiendo que este es un fenómeno social e inherente a su carácter multidimensional y evolutivo. En definitiva, lo que el autor señala es que en el contexto de América latina, el fenómeno de la segregación no se puede desvincular de su dimensión social, dado que en el contexto actual la población puede estar separada en grupos que comparten alguna cualidad de numerosas maneras, sin transformarse estas en condicionantes para la

pertenencia a una determinada población. Por el contrario, el fenómeno de la segregación pasa principalmente por términos de interacción social, más bien por la ausencia de interacción entre grupos sociales que comparten espacios comunes, y no necesariamente características;

En esta dimensión de la segregación, un grupo social no se mezcla con el resto aunque este diseminado en varias partes de la ciudad. Así, se originan zonas homogéneas en un contexto heterogéneo, lo que probablemente dificulta la interacción (o encuentro al menos) con otros grupos sociales. (p. 12).

Como explicación a lo anterior, se ha empleado el concepto de “exposición” que se refiere al contacto potencial o posibilidad de interacción entre los miembros de los distintos grupos sociales al interior de una unidad organizacional, al respecto Bellei, Valenzuela y De Los Ríos (2010) señalan:

Se refiere a la intensidad con que los miembros de un grupo o categoría social (entendida como el grupo de minoría o vulnerable) interactúan con individuos de una misma condición o con personas de otros grupos (de mayoría o no vulnerables), por lo cual está asociado a la probabilidad de interacción entre los miembros de diferentes grupos sociales. La dimensión de exposición apunta a la segregación como una situación de aislamiento relativo entre grupos sociales diferentes. (p. 210)

En relación a estos antecedentes, se instaura un nuevo concepto de segregación “residencial” que se caracteriza por la relación entre aspectos geográficos y sociales, es decir, la segregación social del espacio urbano. Para Sabatini (2006) este fenómeno tiene como particularidad la alta concentración espacial en relación a la estratificación socioeconómica de la población, es decir, en el contexto de América Latina, la condición social se transforma en el nexa para definir la pertenencia a determinados territorios o zona geográficos. Al respecto de este fenómeno en América Latina, el autor señala:

En términos generales, la segregación residencial corresponde a la aglomeración en el espacio de familias de una misma condición social, más allá de cómo definamos las diferencias sociales. En América Latina la atención ha estado centrada en la segregación socioeconómica, y los pocos estudios empíricos realizados se circunscriben a ella. Es un ángulo comprensible considerando que las fuertes desigualdades sociales, de ingreso y de rango o clase social,

representan tal vez la característica más saliente de la estructura social de los países de América Latina (p.7).

Al respecto, Rodríguez (2001) utiliza un razonamiento similar para definir el fenómeno residencial, aludiendo a que las delimitaciones territoriales se transforman en obstaculizaciones para la integración y mixtura social: “La segregación residencial ocurre cuando cada estrato de la población tiene, dentro del aglomerado urbano, una localización específica y exclusiva, de manera tal que en cada unidad de referencia territorial no hay mezcla o coexistencia de estratos” (p.14)

Es, por lo anterior, que la explicación más popular en América Latina para la segregación de sus ciudades es atribuida a las desigualdades sociales que, claro está, son distintivas de estas sociedades. El espacio urbano reflejaría como un espejo, las desigualdades sociales. La escuela, por su parte, acrecentaría la exclusión y marginación de los grupos más desfavorecidos. Al respecto, Valenzuela (2008) señala que existe una asociación significativa entre el lugar de residencia y la calidad de los aprendizajes y los logros estudiantiles, una evidencia que aclara que la segregación estudiantil es consecuencia directa de las desigualdades concretizadas en la planificación de la ciudad. Así la explicación de la profunda relación entre el fenómeno residencial y educativo parece sostenerse por si misma.

Aclarando los efectos negativos que la segregación residencial, y consigo la estratificación socioeconómica, tienen sobre la educación, Bellei, Valenzuela y De Los Ríos (2010) señalan que el fenómeno de la segregación de la población escolar debiese ser entendido como; “la desigualdad (“desbalanceada”) distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas” (p. 211). Para García – Huidobro (2007) este fenómeno se conforma como el fraccionamiento del sistema escolar según el origen de clase de sus poblaciones, y tiene su origen en las políticas de Estado neoliberalitas. Para Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez (2011), esta definición no está lejos de la realidad, ya que para los autores, si bien la segregación escolar se refiere a la separación de la población estudiantil de acuerdo a ciertas características, esta suele ser principalmente la condición social. Además, los autores señalan que el gran problema de la segregación escolar es que limita las posibilidades de construir una sociedad socialmente más integrada y más equitativa;

La segregación escolar empobrece el rol cohesionador de la escuela como ámbito de integración social, en el que los estudiantes aprenden a convivir con personas de distinta condición económica, social y cultural. Esta pérdida contribuye a la generación de fenómenos de exclusión y desintegración en la sociedad, dado el papel que juega la escuela en la formación de grupos. (pp.4-5).

Este ámbito cohesionador, que García – Huidobro (2007) denomina “mixtura social”, se empobrece mucho cuando, producto de la estratificación social y económica de las escuelas, aumenta la homogeneidad, por el contrario, cuando encontramos en las escuelas a niños y niñas que provienen de diferentes estratos, con acumulados culturales distintos, se produce el “efecto par”, al respecto, el autor concluye: “Educarse en un ambiente socialmente diverso fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y permite aprender cosas nuevas, a interactuar con otros y a construirse redes sociales a medida que el círculo de personas, experiencias y contextos sociales se amplía.” (p.69).

A partir de lo expuesto, se puede determinar que a pesar que el fenómeno de la segregación escolar ha requerido de las adaptaciones de algunas nociones de los estudios residenciales, ambas constituyen una relación crucial para su comprensión. El fenómeno de la segregación escolar, claramente, es producto de las desigualdades sociales, y de la lógica del sistema económico, social y político que rige hoy en algunos países del continente.

2.7.3 Antecedentes históricos de la Infancia y la Educación y su relación con la pobreza.

Atendiendo al contexto histórico de la educación chilena, en relación a sus puntos de encuentro y desencuentro en torno a la pobreza, podemos destacar al menos cinco momentos históricos claves para comprender el actual contexto educativo, caracterizados por: auxilio escolar, asistencialismo, asistencialismo integral, democratización y subsidiariedad.

El desarrollo histórico de la educación en sus inicios, responde a iniciativas de carácter auxiliar que surgieron como resultado del despertar de la sensibilidad social. Garrido (2006), señala que este despertar, germinado en pleno apogeo de la “cuestión social”, impulsó un sistema de ayudas sociales a partir de la situación vivida por algunos sectores de la población, siendo la clase proletaria la encargada de levantar demandas que exigían su reconocimiento

como ciudadanos. De este modo, la institucionalidad debió promover políticas de estado que fueran dirigidas a los más desfavorecidos, entre ellos la infancia desvalida. Así, se generó la conciencia de la necesidad de captar a los niños y niñas proletarios en el sistema de la escuela, con el fin de lograr su armonización con el modo de ser en la sociedad, subsanar grandes carencias y mejorar sus condiciones de subsistencia. Al respecto, Lionetti (2009) señala:

La acción de la escuela debía desplegar un conjunto de prácticas mediante las cuales se pudiera asistir y salvaguardar la integridad de aquellos que aparecían como los más vulnerables: los hijos de los hogares pobres. De tal modo que, a puertas del siglo XX la misión política de la escuela pública asumió un nuevo compromiso social toda vez que había que “rescatar a la infancia desvalida. (p.3).

Como resultado, en la primera mitad el siglo XX, surgen las primeras políticas de estado en relación a la infancia y la pobreza, entre ellas, La Ley de Obligatoriedad de Instrucción Primaria (1920), que expresaba la voluntad del estado de responsabilizarse de la infancia. Como explica Garrido (2006); “Comienza a predominar la idea de Estado Protector, el cual generó la proliferación de instituciones sociales, aumento de gastos gubernamentales y de personal. Se propone la integración de acciones hacia la infancia, articulando tres instancias; educación, justicia y salubridad” (p.22).

Cabe mencionar, que la escuela como construcción histórica del siglo XX, surgió como mecanismo de control ante un posible quiebre social, y para ello era necesario incluir a los sectores populares en la institucionalidad (escolarización) y así legitimar el orden social. Pero este propósito fue interrumpido por un escenario real, que se caracterizaba por los altos índices de niños y niñas en condiciones de pobreza y que, además, representaban fuerza laboral importante para las familias, como señala Giocovic (2000):

La fábrica, el campamento minero o la faena agrícola, se transformaban en los ámbitos de sociabilización por excelencia para quienes, a muy temprana edad, debían abandonar sus hogares y buscar el sustento con sus propias manos. No existía la adolescencia. De la infancia se transitaba a la adultez de manera brusca y vertiginosa. (p. 106)

Esto provocó que la infancia, como construcción social, fuese pensada durante gran parte del siglo xx como una víctima inocente, sin capacidad de defensa frente al escenario de

crudeza, explotación y miseria que lo caracteriza. Es así como el escenario en las primeras décadas del siglo XX, fue marcado por el intento fallido de la enseñanza obligatoria, que no cumplía con las expectativas de aumentar el índice de niños que asistían a la escuela y la disminución de la pobreza infantil. Al respecto, Lionetti señala (2009):

Esa niñez débil, en riesgo potencial por su condición de desvalida, volvía a ser el nexo para llevar a la práctica esas estrategias de intervención. Pero para que esa tarea se llevara a cabo fue necesaria una redefinición de la función que desempeñaba la escuela en esa sociedad. Como se ha dicho, la obra civilizadora de la escuela pública perseguía un propósito de socialización política. Con el tiempo, se comprendió que esa labor no conseguiría los logros esperados si una parte de la población escolar no estaba en condiciones físicas óptimas para recibir formación escolar. Es más, usualmente se adujo que una de las causas de la deserción escolar, particularmente de los niños, se debía a que debían incorporarse tempranamente al trabajo para complementar los ingresos de la familia (p. 10).

De este modo, en el Santiago de los años 20' y 30' estuvo patente la marca de una infancia "callejera", niños y niñas vagabundos, sucios, harapientos, que exhibían la cara más cruda de la ciudad, que dormían y vagaban en pandillas, que robaban o mendigaban en las esquinas, como señala Illanes (1991) ese era el modo de vida y producción urbana de los niños y niñas pobres de Chile: "Gravemente estaba preocupada la intendencia y la sociedad santiaguina con la plaga de pordioseros, mendigos, suplementeros, lustrabotas, que invadían las estaciones de trenes, mercados, puertas de teatro, de iglesias, de plazas" (p.84)

Al iniciar los años 40, hubo un giro en el rol que cumplía la escuela y se abren nuevos antecedentes en relación a la educación proletaria en Chile. Comienza, entonces, a emplearse el concepto de asistencialidad integral, provocando que el Estado pasara a ser el ente protagónico en la toma de decisiones de las escuelas populares. Según Ximena Recio (1998) el gobierno de Pedro Aguirre Cerda marcó un hito importante en educación, abrió una nueva era en la historia de la asistencia social, que pretendía generar un compromiso de reciprocidad entre el estado y el pueblo, generando un proceso de humanización y reencuentro con las raíces familiares y sociales del niño, es decir, actuar activamente desde su espacio y núcleo social.

El lema “Gobernar es Educar” establece las raíces para un nuevo pensamiento acerca de la relación asistencial estado –niño proletario alejado de intereses y estrategias aristocráticas o religiosas, para poner énfasis en una misión únicamente humanitaria y estrictamente neutral, María Illanes señala (1991):

Gobernar es Educar era el lema que encontraba el camino de su aplicación histórica, rompiendo obstáculos con toda la energía de un proyecto que – si bien fracasaría desde el punto de vista político – construiría los cimientos para una nueva fase en la relación estado pueblo y que podríamos llamar de “relaciones ciudadanas”. La asistencia escolar alcanzaba una figura y carácter democratizador, en tanto – alejándose de la cultura del socorro – pasaba a formar parte y pieza clave del proyecto de incorporación real popular a la ciudad – ciudadanía – Estado. (p. 166).

Al Iniciar los años 50, se produce un nuevo quiebre y se abre paso a un nuevo gobierno, y consigo a una nueva expectativa ideológica para la reconciliación de clases. Ahora, más allá de su labor educativa, la escuela alojaba grandes posibilidades de institucionalidad y de orden social. Al respecto, María Illanes (1991) señala que el contexto internacional de disputa ideológica entre el socialismo y el capitalismo provocó que los tiempos de radicalismo en Chile se vieran amenazados a partir de las divisiones y quiebres, ante esto debían preguntarse;

¿Cómo debería actuar la escuela para alcanzar este objetivo de resguardar los “fundamentos” de la cultura chilena “amenazada”, es decir, como mantener el orden establecido e impedir la revolución social? si en el ámbito netamente político – ideológico la confrontación capitalismo – socialismo era de una negatividad absoluta. (p.176).

En relación a lo anterior, la escuela se torno fundamental para validar el sistema jerárquico, bajo la consigna de orden y patria, debiendo liquidar la lucha de clases a través de su represión y neutralización, debido a que estaban en juego los fundamentos mismos del orden social. María Illanes (1991) explica que a partir de esta nueva atmósfera, surge la nueva “*democracia educativa*” y el sistema social capitalista, que se sustentaban en escuelas segregadoras; Escuelas pobres para pobres, una educación en masa, que con problemas de hacinamiento, personal e infraestructura reproducían las mismas carencias existentes. Esto llevo a acordar que los años 50 representaron la fase límite del proceso chileno, fase que se

caracteriza por un estado autoritario que pretendía ordenar el caos, se abría de este forma un dificultoso camino de un Estado de Orden que intentaba producir el “*civilizamiento popular*”, siendo fundamental la reestructuración orgánica de la educación fiscal y la organización nacional de la asistencia y auxilio escolar.

Es así como la infancia más pobre de Santiago vivía en poblaciones “callampas”, representativas de la desigualdad e injusticia social, niños y niñas durmiendo en basurales, en canales, bajo el puente del río Mapocho, y con una tendencia a la delincuencia y la prostitución, como señala Giocovic (2000):

“En este contexto las formas de asociatividad desplegadas por los jóvenes se caracterizaban por su alto nivel de flexibilidad organizativa, se trataba de «gavillas», «bandas de mendigos y vagabundos», «grupos de malentretidos», o sencillamente «bandidos»... Desde estas instancias los jóvenes populares despliegan toda una red de mecanismos de subsistencia, desde aquellos que deslindan en la delincuencia (salteadores, cuatreros y ladrones) hasta aquellas funciones laborales que los integran en el sistema capitalista (peones y proletarios), pasando por las que los sitúan en los bordes del mismo (pulperas, fritangueras, chinganeras, trabajadores de oficios varios, etc.)” (p.109)

Producto de la crisis, el advenimiento de los hombres y mujeres oprimidos no tardo en llegar, la clase obrera se levanto exigiendo cambios a la autoridades de gobierno, esto en sintonía a lo vivido en lo países de América Latina, que en su conjunto amenazaban con irrumpir en las estructuras establecidas, desatándose así un nuevo poder social popular. Ante esta situación la escuela se transforma en una herramienta para la neutralización de la movilización social, como señala Illanes (1991):

En primer lugar, a semejanza de los años 20, en el Chile de principios de los 60 se vive una situación de crisis estructural, de urgencia, amenazada ya la supervivencia del orden por la fuerte presión social y política de las clases trabajadoras, victimadas despiadadamente por la miseria. Para enfrentar esta situación, acuden a la educación, como una categoría instrumental clave para el apaciguamiento familiar del descontento popular, Transformándose el Estado represivo en Maestro de la Escuela diseminado por los barrios pobres, acogiendo la desesperanza y el enojo de la clase, a cambio de la movilización social – educacional. (p. 244).

Es, en este contexto, que surge y levanta nuevamente el concepto de una Escuela Asistencial, cuyo fundamento real era constituir una escuela cuya misión fuese salvaguardar a los niños y niñas de sectores populares. De este modo, se daría cuenta de una intención y voluntad democratizadora- incorporativa de los sectores marginados de la educación. A pesar de los intentos, el apaciguamiento pacífico no fue lo suficientemente efectivo para contener y postergar el movimiento social, ya que lo que se esperaba era la democratización como cambio social estructural.

Fue así, como producto de las contradicciones desde las autoridades y del gran avance del movimiento social, se comienza a germinar una nueva etapa que marco el inicio de los años 70, este era el Proyecto Educativo Socialista de la Unidad Popular, forjándose un nuevo concepto de escuela “para Todos”, por medio de un estado cuyo rol Benefactor fue transformando la política pública, y así emerge la idea de “*definir una política social de carácter global*” (Garrido, 2006). En este punto de la historia, se pretendía superar el carácter de auxilio bajo el cual se había actuado durante las décadas pasadas, para lograr un nuevo proyecto político de cambios estructurales.

A mediados de 1973 que se produce un quiebre político y económico en el país, lo que detuvo bruscamente los procesos y avances desarrollados hasta ese momento, como señala Garrido (2006) se produce una reversión del papel desempeñado por las políticas públicas, ya que a partir de entonces el estado pasa a cumplir un rol Subsidiario, debiendo atender a los sectores de extrema pobreza, trabajando directamente hacia grupos-objetivos focalizados. Además, se instaura un nuevo modelo económico neoliberalista, que promovía el libre mercado, la reducción del gasto público y la disminución de las atribuciones e intervención del estado en los servicios básicos favor del sector privado.

En sintonía al sistema económico, la Educación paso a constituir un servicio de consumo, por lo que la política educacional pasa a caracterizarse por la renuncia histórica del Estado Docente y su transformación a un Estado Educativo Subsidiario, lo que conlleva un proceso de privatización y municipalización que acrecentaron en mayor grado las diferencias de clase. Además, como señala Illanes (1991); “Este estado subsidiario no renuncia, por el contrario, exacerba el rol ideológico de la escuela, en tanto fuente domesticadora y generadora

de mitología patriótica y templo de culto popular a los héroes guerreros de la nación.” (p. 287).

En definitiva este periodo estuvo marcado por el retroceso y deterioro absoluto de la Educación chilena, producto de un experimento neoliberal, como evidencia de ello, Briones, Egaña, Magendzo y Jara (1985) señalan que:

En el periodo que va de 1974 a 1982 se ha producido un importante y grave descenso en los niveles de escolaridad de la población chilena, en la equidad de su distribución entre grupos y regiones del país, un elevado aumento de las tasas de deserción y, consecuentemente, una elevación del analfabetismo funcional. Los estratos populares, en particular, han experimentado una alta disminución en su accesibilidad a la educación superior. (p. 61).

A partir de 1990, con el retorno de la democracia, Chile adquiere un nuevo compromiso en torno a la infancia, cuando el día 26 de Enero, firma y se hace parte de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, suscribiéndose a un catálogo de derechos de la infancia y normas básicas para su bienestar. Este abre paso a una nueva forma de concebir la infancia, alejada de los paradigmas de protección o de un marcado afán “normalizador” de los comportamientos de los niños y niñas, sino, como señala Garrido (2006) comienza a instaurarse la idea de una protección integral, en la que niños, niñas y adolescentes sean concebidos como sujetos de derechos, en torno a algunos valores fundamentales como lo son: la no discriminación (artículo 2), interés superior del niño (artículo 3), la supervivencia y el desarrollo (artículo 6) y la participación (artículo 12).

En relación al estudio de la infancia Rodríguez Pascual (2000) señala que la infancia no es parte de un fenómeno “natural” y, si bien, hay algunos aspectos biológicos o “esenciales de los niños” que la distinguen, la infancia es directamente una construcción social y relacionada a un conjunto de elementos culturales que definen conductas y comportamientos para la infancia. Al respecto, Baratta (1992) señala;

La definición del deber ser jurídico de la justicia y de los derechos humanos ya no deriva en lo que es necesario por naturaleza o por la naturaleza del hombre, sino de las necesidades del hombre y de los grupos humanos que se pueden considerar como cumplibles en relación al grado de desarrollo de las distintas sociedades o a nivel mundial. (p. 2)

Es por esto que para ambos autores los Derechos del Niño se constituyen en América Latina como un esfuerzo de democratización y de pacificación para ratificar una nueva mirada en torno a la infancia a lo largo de todas las naciones latinoamericanas, y de este modo, disminuir la distancia entre la situación jurídica internacional y la vivida en los países del continente. Sin embargo, Baratta (1992) señala que los Derechos del niño, son valores que pertenecen a un proyecto institucional que en el contexto de Latinoamérica refleja la tensión existente entre la situación jurídica y la situación de “hecho”, en palabras del autor:

Es enorme en América Latina, después de años de su entrada en vigor, la distancia entre la situación real y la situación ideal de la niñez, dibujada por la convención. No existen todavía las condiciones sociales, institucionales y estructurales pero sobre todo las condiciones culturales para un acercamiento. (p.4)

En lo que respecta al sistema educativo en los años 90', nos podemos encontrar con un sistema educativo crecientemente “mercantilizado”, como huella de la profunda reforma introducida durante los 80. Lo cierto es que, durante este periodo el sistema de administración y financiamiento del sistema escolar chileno se profundizo, por lo que sumado a la privatización, descentralización, municipalización, el sistema de financiamiento a la demanda mediante subvención mensual y el sistema nacional de medición de aprendizajes, se suma una nueva modalidad consistente en el financiamiento compartido. Ahora el escenario da espacio a tres tipos de administración (particulares, municipales y particulares subvencionados) cada uno de ellos asociado a reglas de financiamiento público/ privado y de mercado. Al respecto, Bellei, Valenzuela y De Los Ríos (2010) señalan;

El sistema de “financiamiento compartido” chileno tiene todas las características esenciales de un sistema de provisión privada de servicios vía lógica de mercado: el precio fijado y modificado por el oferente con bastante libertad, el cobro es obligatorio para las familias, y es posible negar la matrícula y cesar el servicio a quienes no pagan. Este sistema es dominante entre las escuelas privadas subvencionadas por el Estado: entre 1993 y 1998 el porcentaje de alumnos, del total de la matrícula particular subvencionada, que asistía a establecimientos con financiamiento compartido se quintuplico pasando de un 16% a un 80%, proporción en la que se ha estabilizado. (p. 222)

Según García – Huidobro (2007) este fenómeno educativo generó una educación en “ghettos” y una aguada segmentación del sistema escolar, en donde la estratificación socioeconómica de los estudiantes es clave al momento de definir la calidad educativa. Además, explica que este sistema de financiamiento es un factor clave en la reproducción de la pobreza y la desigualdad, ya que imposibilita que los estudiantes puedan educarse en un ambiente socialmente diverso, que fomente el desarrollo del pensamiento crítico y que permita la interacción con otros a través de un círculo de redes más amplias.

Desde ahí, se puede comprender, que la escuela y los niños se retroalimentan a través de una relación parasitaria, que perpetua las condiciones de vulnerabilidad, pero que a su vez, a través de los índices de escolaridad, logra camuflar las condiciones de marginalidad, planteando un escenario político, social y cultural que no se condice a la realidad. Es, precisamente, esta relación no resuelta, entre las instituciones, el estado y la escuela, la que logra sostener, es decir, reproducir este comportamiento represivo institucional.

2.7.4 Situación actual de la Educación.

Actualmente, Chile se encuentra con un sistema educativo mercantilizado, y como ya se ha mencionado, esto tiene origen en las políticas de Estado aplicadas al sistema educacional durante las últimas décadas. El fenómeno que hoy se vive, se manifiesta a través de los altos índices de segregación y desigualdad educativa, que según el último informe “Educación para Todos” de la UNESCO (2000- 2015) sitúa a Chile entre los países de América Latina con más altos índices de segregación escolar, presentando problemas de calidad, equidad e inclusión y, según cifras publicadas en el año 2012, Chile es el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con mayor segregación socioeconómica a nivel escolar (Martínez, N., Fernández, G., Muñoz, A., Mardones, F., & Escalona, C. 2012).

Por su parte, el Informe de Infancia Cuenta en Chile (2014), realizado por el Observatorio Niñez y Adolescencia, arroja resultados igualmente desfavorables, exponiendo que el actual sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje (SIMCE), en vez de lograr su objetivo de suscitar diversos reparos y discusiones teóricas y metodológicas, ha permitido producir y constatar un efecto contrario, ya que en los últimos años las profundas

diferencias socio-económicas, sociodemográficas y geográficas del sistema educativo nacional se han reflejado negativamente en los resultados, permitiendo incluso constatar las diferencias crecientes entre aquellas regiones menor o mayormente urbanizadas.

En relación a los avances, el último informe de la UNESCO señala que en Chile se han logrado gran partes de las objetivos de la EPT, entre ellos; el aumento de la cobertura en todos los niveles, principalmente en los niveles preescolares. Si bien, este panorama puede resultar alentador en relación al nivel de escolaridad nacional, no se puede decir lo mismo en relación a la calidad, ya que contrario a lo que ha sucedido con la cobertura, la calidad educativa esta fuertemente restringida por la condición socioeconómica de los estudiantes y, en los últimos años, la brecha de los resultados académicos entre los estudiantes de los quintiles mas altos y mas bajos ha aumentado rápidamente.

Según el informe “Retrato de la desigualdad” (2012), elaborado por investigadores del congreso Nacional del Senado, se explica que este fenómeno se debe a que el sistema escolar chileno esta conscientemente estructurado por clases sociales, por lo que la calidad educativa se relaciona a la capacidad de pago de las familias, lo que en su conjunto reproduce la desigualdad en los resultados educacionales. Además, existen particularidades del proceso de matricula que agudizan la segregación escolar, las que consisten en los procesos de admisión, selección y progresión escolar. Respecto a este fenómeno, el Informe del senado señala que el 76% de los estudiantes de alto desempeño se encuentran en escuelas con mejores resultados académicos, mientras que en el otro extremo, el 81% de los estudiantes de bajo desempeño se encuentran en escuelas con resultados académicos poco alentadores, lo que indiscutiblemente provoca la polarización en el sistema educativo. Sumado a lo anterior, existe un sistema de “incentivos” que provoca que los establecimientos opten por abrir la matricula para aquellos niños y niñas que provienen de familias con mayor nivel socioeconómico o que poseen mayores habilidades cognitivas, dado a que el esfuerzo, la dificultades y los costos requeridos en el proceso educativo serán menores. Atendiendo a estos antecedentes, Bellei, Valenzuela y De Los Ríos (2010), señalan;

Eliminar o modificar el mecanismo de financiamiento compartido debería ser una prioridad para combatir la segregación escolar que afecta al sistema público, al cual asiste en Chile más del 90% de los estudiantes. A pesar de la retórica que lo acompaña, el financiamiento

compartido no ha demostrado tener un efecto positivo en los logros educacionales y ha gatillado en cambio una sofisticada dinámica de segregación a nivel local. (p. 224)

A partir de los diagnósticos expuestos por los diferentes estudios señalados por las organizaciones internacionales sobre los niveles de segregación en Chile, y por sobre todo, a partir de las demandas y movimientos sociales generados en la última década, es que el las autoridades gubernamentales del país se han visto presionadas a modificar la política publica en relación a la educación y generar una nueva reforma educativa que logre disminuir de manera creciente la segregación y desigualdad educativa.

Chile se encuentra en pleno proceso de la reforma educacional, que se pretende implementar desde el año 2016, para así construir los cimientos para una ecuación de calidad para todos, que apunte principalmente a formar una sociedad inclusiva. Para esto la reforma, aborda al menos siete aspectos fundamentales; gratuidad, fin al lucro, mayor inyección de recursos al sector público, fortalecimiento de la escuela pública, sistema de selección inclusivos y la participación y compromiso comunitario, cada una de estas propuestas se pretenden alcanzar en su totalidad al año 2018, de modo de garantizar un transito ordenado la una nueva estructura de la Educación chilena (MINEDUC, 2015)

Hoy, como avance hacia la reforma educacional, se encuentra aprobada la Ley de Inclusión, que se propone terminar con el fin al lucro, copago y la selección en la educación. De esta manera, lo que esta Ley pretende es cambiar las bases del sistema educativo chileno, su segregación y paulatinamente con la mercantilización, dando paso a la “inclusión” como eje en las reformas del sistema educativo (MINEDUC, 2015). Al respecto, Patricia Schaulsohn, subdirectora ejecutiva de Educación 2020, considera que este seria el primer paso en la dirección correcta, señalando que:

Este es un avance, porque se allana el camino para que la educación deje de ser un bien de consumo y vuelva a ser un derecho social, como corresponde. Con esto esperamos que Chile deje de batir el triste record de tener la educación más segregada y mercantilizada del mundo. (Educación 2020, 27 de enero 2015).

2.7.5. Currículum Oculto.

2.7.5.1 ¿Qué es el currículum oculto?

Para entender el concepto de currículum oculto, primero es necesario definir que es el currículum. Muchos autores lo definen, pero es de común acuerdo que es parte de una construcción social sobre lo que se espera del sistema educativo de cada país. En su libro "Una reflexión sobre la práctica" de Gimeno Sacristán se recopilan algunas definiciones y concepciones del currículum, así es como menciona que Grundy (1987) lo define como una construcción cultural y no como un concepto, sino que es un modo de ordenar las prácticas educativas, Sacristán también menciona a Rule (1987) en donde plantea dos grandes concepciones del currículum, primero lo relaciona con la experiencia que obtiene el alumno en la escuela, siendo esta como una serie de actividades y experiencias planificadas con el fin de su aprendizaje, en donde se le otorgan responsabilidades y la segunda gran concepción de currículum se entiende como definición de contenidos de educación en donde se encontrarían los planes, los programas y lineamientos de trabajo de la misma escuela (Gimeno Sacristán, 1995, p. 14).

Gimeno Sacristán (1995) plantea que existen muchas formas de mirar el currículum y desde estas definiciones es posible establecer algunas líneas de acción desde donde nace y se logra especificar un currículum, siendo analizado desde cinco ámbitos diferentes: Primero el punto de vista sobre su función social, debido a la relación entre la sociedad y la escuela; segundo el proyecto o plan educativo compuesto por distintos aspectos como los contenidos, las experiencias, etc; tercero el currículum como expresión formal y concreta de ese proyecto; la cuarta concepción se abre entorno a un campo práctico, en donde se enfatizan los procesos instructivos y la realidad de la práctica, también entenderlo como una intersección de diversas prácticas no solo del ámbito pedagógico y por último se entiende el currículum como un área de investigación siendo un tipo de actividad discursiva (Gimeno Sacristán, 1995, p. 15)

Magendzo (2008) nos define el concepto y menciona que:

“El currículum oficial se entiende como un ordenamiento u organización y relación entre los objetivos y contenidos, o sea los conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores que se espera que los estudiantes logren en los distintos niveles de formación. El currículum

oficial establece los límites y controles, posibilidades y opciones del proceso formativo de los estudiantes. En otras palabras, el currículum oficial es la “carta de navegación” o columna vertebral constituida por elementos básicos, cuya selección, organización y relación tienen implicancias en las prácticas docentes”. (Magendzo, 2008)

La mayoría de las concepciones sobre el currículum, se definen de manera multidimensional, de la misma manera Torres (2003) lo precisa, integrando en ella gran parte de las definiciones anteriores y nos explica que el currículum oficial o:

Currículum explícito aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula. (Torres J. , 2003)

Por otra parte Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) en su libro “La enseñanza: Su teoría y su práctica” en uno de sus capítulos nos relata la historia del currículum y como su significado ha ido evolucionando y transformándose.

Debemos reconocer que el área del currículum tiene raíces en el terreno del control social. Su paradigma intelectual tomó forma en el comienzo de este siglo, y llegó a configurar un conjunto identificable de procedimientos para la selección y la organización del saber escolar, procedimientos que deben enseñarse a los profesores y a otros educadores. En aquel momento la mayor preocupación relacionada con el currículum era el control social (p. 40)

Hoy en día cuando hablamos del currículum entendemos que es oficial y explícito, forma parte del entramado educativo en donde se establecen metas, propósitos, objetivos, programas a utilizar en torno a un diseño y un proyecto educativo específico, pero siempre todo declarado de manera pública. Pero cuando Gimeno Sacristan & Pérez Gómez menciona la función del control social del currículum explícito, en la realidad actual se podría atribuir este control social a la función que cumple el currículum oculto. Para esto “Tendríamos que tener en cuenta que, históricamente, el <<currículum oculto>> no era oculto, sino que era la función abierta de las escuelas durante gran parte de su vida como instituciones” (Gimeno Sacristan & Pérez Gómez, 1989, p. 42)

Para entender qué es y cómo funciona el currículum oculto debemos revisar ciertas definiciones y diversas miradas del mismo:

Jurjo Torres (2003) nos explica que :

El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (p.198)

Es innegable la relación que tienen las instituciones educativas y los distintos ámbitos de la sociedad, siempre una repercute en la otra, es así como podemos identificar que “las relaciones de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo” (Torres J. , 2003, p. 13).

El currículum oculto como explica el autor incide de manera mayoritaria en los conocimientos, valores, procedimientos que van más acorde a los intereses hegemónicos del momento histórico en el que se encuentra sometido, es así como hoy en día suelen responder a una mirada de formación de capital humano, un enfoque desde la mirada socioeconómica. La relación entre la ideología hegemónica y el currículum oculto, que este enfoque ensalza se puede afirmar explicando que:

Gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen estén condicionados o mediados por acontecimientos o peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación (Torres J. , 2003, p. 14)

Beatriz Carrillo (2009) también explica las influencias que tiene el currículum oculto desde el ámbito educativo hacia la esfera social, en este sentido dice:

El currículum oculto constituye una forma de capital educativo, su eficacia a veces depende de la capacidad y orientación que poseen los centros educativos. Como medio de control social el currículum oculto promueve la aceptación de un destino social sin atender a consideraciones racionales y reflexivas. (p. 3)

Estas perspectivas acerca de currículum oculto, se ligan directamente con el ámbito histórico, ideológico, social y político, Carrillo y Torres consideran que el currículum oculto es una herramienta para que la sociedad siga repitiendo valores y conocimientos predeterminados que coincidan con el momento socio histórico que se vive, como dice Torres para mantener el “control social” por medio del ámbito educativo.

Philip Jackson (2001) en su libro “La vida en las aulas” propone la siguiente definición de currículum oculto:

...currículum oculto se define como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados. (p.57)

El autor con esta definición propone un interesante debate curricular entorno al currículum oculto, ya que habla de los aprendizajes y conocimientos que son transmitidos en el aula sin una intención definida con anterioridad, nos muestra como dentro del aula se promueven de manera permanente conocimientos no intencionados.

Jackson habla de tres aspectos básicos del currículum oculto que conducen al aprendizaje de la “sumisión”: 1) La monotonía de la vida en el aula ya que los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo en ella.2) La naturaleza de la evaluación, ya que es poco explícita y castigadora .3) La jerarquización existente en la escuela y el control de la situación por parte del profesor, tomando protagonismo.

Desde el punto de vista de este autor, se conciben los centros educativos como instituciones dominantes que asumen una actitud pasiva y que no se enfrentan a lo formalmente establecido. Su objetivo fundamental, desde la teoría del capital humano, es socializar al individuo y prepararlo para su incorporación al sistema productivo. Así, la escuela desarrolla mediante su currículum oculto procesos de socialización autoritaria que se amparan en una ideología igualitaria y de control social como también explica (Torres J. , 2003) con su narrativa acerca de la historia del currículum como forma de control social. Es

así como se pone de manifiesto la perspectiva reproductora de la escuela, inspirada en los valores de la economía capitalista.

Otro de los autores quienes definen el currículum oculto es José Ángel Paniago (1999) que en su libro “Como podemos educar en valores” nos explica que: “Existen una serie de elementos que transmitimos de forma no consciente y especificada mediante nuestras actitudes, nuestro lenguaje, la organización el aprendizaje... esto es lo que se denomina currículum oculto” (p. 193)

Las definiciones revisadas anteriormente concuerdan en su significado y en el propósito que tiene el currículum oculto dentro del ámbito escolar, pero encontramos dos grandes grupos los que consideran que el currículum oculto se produce de manera inconsciente y hay quienes creen que el currículum oculto es una forma de transmitir valores sociales desde ideologías hegemónicas que mantiene en el poder en el momentos socio histórico en el que se producen y también como una forma de control social.

Sin embargo, otros autores consideran que el reto de la escuela se centra en el desarrollo de la crítica y de la transformación emancipadora. La escuela se muestra como un lugar cultural y político, en el que se construyen los contenidos culturales y las relaciones sociales. Aquí la idea de currículum oculto va más allá de los conocimientos y enseñanzas declarados de forma intencional en las aulas y las escuelas. Se incluye también todo lo relativo a la inculcación de valores, actitudes y juicios valorativos, acordes con el sistema sociocultural vigente.

Bajo esta perspectiva, Antonio Bolívar (1998) concluye que:

todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas. Este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejado normalmente en la cara informal de la organización del Centro, contribuyendo a socializar a los sujetos. (p.23)

Es así como podemos empezar a relacionar el propósito del currículum oculto con las prácticas pedagógicas y el funcionamiento de la organización escolar, aterrizándolo a la realidad educativa.

2.7.5.2 Currículum oculto en las prácticas pedagógicas.

Anteriormente revisamos las diversas concepciones acerca del currículum oculto, pero es necesario revisar como este se hace presente en las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula, descubriendo la realidad educativa y como esos valores y conocimientos que se transmiten por medio del currículum oculto, pueden influir directamente en el desempeño docente y en la formación de estudiantes.

Las prácticas pedagógicas hoy en día de los docentes, están relacionadas directamente con lo que llamamos currículum oculto. Es así como podemos descubrir en el aula la autonomía profesional docente reflejada en objetivos y metas que a pesar de ser guiadas por el currículum oficial por medio de los programas de estudio, es el profesorado quien toma las decisiones dentro del aula sobre qué enseñar y cómo hacerlo y es por esto que se comienzan a transmitir estos valores, actitudes y conocimientos no intencionados, siendo el reflejo de las creencias de cada uno de los educadores. Es así como Prieto (1988) nos explica la dinámica del aula y las decisiones de los maestros:

La existencia del poder desigual en la sala de clases está dado también por la permanente definición que hace el profesor de todos y cada uno de los aspectos presentes en la sala de clases. Esta es una definición subjetiva, aun enmarcada dentro de los Planes y Programas, pues de alguna manera es él quien determina más específicamente los objetivos a lograr y fija las expectativas respecto del desempeño de los estudiantes en términos de los comportamientos, los contenidos y el lenguaje. Es el profesor quien decide qué se va a enseñar, cómo, cuándo y a quién. Si bien es cierto esto es una función inevitable del profesor, las variaciones, problemas y consecuencias surgen del hecho de que cada profesor define la situación a partir de lo que son sus propios códigos culturales y de las concepciones pedagógicas y filosóficas que postula. Estos hechos combinados producen una forma de aproximarse tanto al proceso como al contenido, a los comportamientos y al lenguaje que el profesor intentará transmitir en el aula.

(p. 82)

Las prácticas docentes varían según el contexto, ya que los participantes y las situaciones que ahí acontecen son particulares del ambiente, en este sentido los profesores siempre mantienen sus referencias personales acerca de los diversos acontecimientos que podrían ocurrir en aula y como puedan solucionarlos la mayor parte de las veces si no existe reflexión detrás de ellas, se basan en sus creencias siendo estas predominantes frente al quehacer pedagógico en todos sus amplios sentidos. De acuerdo a esto Prieto (1988) menciona que:

Los marcos de referencia personales implican, a su vez, la existencia de características psicológicas distintas para cada uno de los participantes; contextos culturales diferenciados que se expresan en valores, actitudes, creencias y pautas de comportamiento distintos. De esta forma, cuanto acontece al interior del aula es una expresión nítida de lo que son estos marcos de referencia de cada uno y que permiten consignar distintos significados para interpretar las situaciones escolares. Las dificultades para congeniar, coordinar y traducir las distintas interpretaciones no siempre llevan a resultados exitosos.(p.83)

La reflexión constante por parte del docente sobre sus prácticas pedagógicas se hacen relevantes sobre todo en el trabajo diario, el currículum oculto que se transmite de manera inconsciente en los ambientes educativos necesita ser remirado para generar cambios positivos en la práctica pedagógica y en la formación de los estudiantes, de manera de mantener la coherencia entre lo que se quiere enseñar y lo que verdaderamente aprenden los estudiantes. En concordancia Prieto (1988) afirma que:

...el debate en torno a la práctica pedagógica, debería alejarse un poco del análisis y estudio de los procedimientos o métodos pedagógicos o arreglos organizacionales de las salas de clase para adentrarse con profundidad en el análisis crítico de los compromisos educacionales, morales y culturales que subyacen y guían el trabajo escolar, tanto a nivel institucional, como personal. Son precisamente estos compromisos los que están afectando los resultados del proceso, dada la gran incidencia que estos aspectos implican para el mismo.(p. 89)

Para lograr concordancia entre las prácticas pedagógicas de los docentes y la realidad educativa, el contexto es un factor relevante, dentro del universo de contextos escolares es importante que en este caso abordemos los contextos en situación de pobreza y revisar como el currículum oculto se desarrolla en ellos. Es sobre esto que Gómez (2014) nos indica que:

De manera implícita el profesor o profesora transmite una serie de mensajes a través del lenguaje oral, escrito y visual a un contexto educativo como el aula y que vienen sin duda marcados por el contexto social en el que se encuentra el sistema educativo. El profesorado, ya no es visto como personaje pasivo, sino todo lo contrario, procurando hacer valer los derechos y denunciar todas aquellas conductas y situaciones discriminatorias (p. 14).

Gómez nos remarca la importancia del rol docente frente a este currículum oculto sobre todo pensando en el contexto en el que trabaja el profesor, remarcando su rol activo hacia la reflexión crítica de su quehacer, velando por la igualdad de la educación de sus estudiantes sin hacer diferencias frente a los diversos contextos a los que los se ven enfrentados. En este caso, las prácticas pedagógicas en contextos en situación de pobreza suponen para el docente un desafío importante, debido a la reflexión detrás del currículum oculto que como dice (Gómez, 2014):

Viene marcado por la sociedad y el carácter del profesor o profesora, por sus valores y creencias, por el centro educativo dentro del contexto en el que se enmarque. Es por ello, que a pesar de no existir un documento oficial que rija dicho currículum, los docentes deberían tener cierto conocimiento de los principales problemas que ocupa, así de cómo tratarlos eficazmente en el aula. (p. 14)

El tema de la desigualdad educativa es una realidad en Chile, se postula que en contextos en situación de pobreza la calidad de la educación es mucho menor que en otros contextos, más aun cuando el currículum oficial no se aplica según el contexto inmediato y sus necesidades y expectativas, de acuerdo a esto (Fierro, Montecinos, & Pino, 2009) indican que:

La calidad educativa depende, en gran medida, del currículum que se esté implementando y su pertinencia con los intereses, expectativas y saberes de la comunidad. Dadas las condiciones de América Latina, Magendzo (1986) propone al currículum comprensivo como una alternativa para el mejoramiento curricular. Este tipo de currículum, implica redefinir los roles de la sociedad civil en su gestación e implementación. Mientras ésta no gane poder en las decisiones curriculares, el cambio, puede quedar circunscrito a modificaciones que no cuestionan el centro mismo del currículum: la validación de los saberes apreciados socialmente. (p. 11)

2.7.6 Marco curricular de la Educación Parvularia

Luego de lo expuesto anteriormente es necesario enmarcar el trabajo pedagógico de la educadora de párvulos en un currículo específico, un marco curricular definido para el nivel educativo de la educación Parvularia, este marco curricular llamado “Bases curriculares de la Educación Parvularia” en él se encuentran los lineamientos de trabajo para este nivel educativo, ofreciendo “ una propuesta curricular que define un cuerpo de objetivos que busca ampliar las posibilidades de aprendizaje considerando las características y potencialidades de niñas y niños, los nuevos escenarios familiares y culturales del país y los avances de la pedagogía.” (MINEDUC, 2002)

El marco curricular mencionado, se encuentra vigente desde el año 2002, creado para proponer un marco orientador el cual “ofrece a las educadoras un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con niñas y niños” (MINEDUC, 2002. p.7), con el propósito de aportar al mejoramiento sustantivo de este nivel. Además, pretende crear una articulación que vaya acorde con una “secuencia formativa” de calidad, que propone como eje central ser respetuosa de las necesidades, los intereses y las fortalezas de niños y niñas. Este marco curricular, se caracteriza por ser amplio y flexible, que permite que la educadora decida de manera autónoma de qué manera llevarlo a cabo. En él logra reunir, objetivos de aprendizaje y desarrollo a favorecer; entrega además orientaciones generales para el desarrollo de estos objetivos, en esta instancia son las instituciones quienes especifican como desarrollarlos según sus proyectos y su proyecto Educativo, respetando los contextos y la diversidad con la que trabajan.

Asimismo, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se enmarcan en orientaciones valóricas guiadas por la constitución política, leyes educacionales, derechos humanos y derechos del niño, En este sentido le entregan importancia al desarrollo integral del ser humano, reconociendo sus potencialidades considerando a los niños y niñas como sujetos de derechos, dotados de libertad como individuos capaces de razonar.(MINEDUC, 2002)

Dentro de la formación universitaria de la Educadora de párvulos, este marco curricular se transforma en una herramienta necesaria para guiar el trabajo de las y los nuevos docentes quienes desempeñaran el trabajo educativo en este nivel. Desde este enfoque los

lineamientos que se sugieren seguir mantienen una línea de trabajo con todos los actores presentes en los procesos educativos como las familias y el contexto, la comunidad, las educadoras y los niños y niñas.

2.7.6.1 Roles de los actores presentes en la Educación Parvularia

La educación Parvularia tiene como eje central el desarrollo integral de niños y niñas, es por esto que dentro de sus objetivos de trabajo, el niño o niña se presenta como protagonista de sus aprendizajes y su desarrollo, desde esta mirada, las Bases Curriculares (2002) manifiestan que:

Se visualiza a la niña y el niño como una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra. Se considera también una visión de proyección a sus próximos períodos escolares y a su formación ciudadana. (p.15)

Los niños y las niñas son el centro de la educación Parvularia, en conjunto con ellos se espera poder lograr que cada uno de ellos y ellas se desarrolle de manera integral, adquiriendo nuevas experiencias y aprendizajes. En sintonía a lo anterior, Vernor Muñoz (s.f) nos explica que la atención y la educación de la primera infancia van de la mano.

La simbiosis entre educación y atención está siempre presente y se trata de factores interrelacionados que sustentan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas – incluyendo la salud, la nutrición, la higiene y el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo – desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria en contextos formales, no formales e informales. (p.10)

Dentro del texto, Muñoz plantea la necesidad de otorgarle una importancia relevante a la duplicidad entre la educación y el bienestar de los niños y niñas, debido a la relación intrínseca que estas dos generan en el nivel educativo de Educación Parvularia, y para el desarrollo de una vida integra por parte de los párvulos, exigiendo al Estado hacerse cargo de garantizar la atención y la educación para la primera infancia, respondiendo a lo que

establecen los derechos del niño. En este caso, el autor da cuenta de lo que una educación de la primera infancia, basada en los derechos debe enfocarse directamente en las necesidades y derechos de manera individual. En este sentido, el autor releva esta duplicidad otorgándole mayores beneficios a nivel educacional y social:

El derecho a la atención y la educación en la primera infancia es, además, crucial para la garantía de otros derechos (como los derechos a la salud y a la participación ciudadana), para ayudar a las personas a salir de la pobreza y realizar su potencial, así como a combatir la inequidad dentro de y entre las comunidades y las naciones. (p.4)

Además del rol preponderante que se le otorga al Estado, garantizando los derechos básicos de niños y niñas, para lograr el desarrollo de procesos educativos enriquecedores y benefactores para los párvulos el rol de la familia es muy importante, ya que desde su diversidad se constituye como el eje central básico educativo, con la cual los niños y niñas generan sus primeros vínculos afectivos, también conocen pautas y normas de su entorno social y cultural, en este sentido, el marco curricular (2002) considera que:

En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos. (p.13)

En este sentido, la Educación Parvularia en conjunto con la familia conforman una unidad en la labor educativa de los niños y niñas, complementando y ampliando las experiencias que los párvulos podrían vivir, con el trabajo conjunto con la familia se potencian los procesos educativos otorgándoles sentido a esta colaboración (MINEDUC, 2002). De esta misma manera lo entienden Espitia & Montes (2009) y lo explican de la siguiente forma:

La familia a lo largo de la historia de la humanidad siempre ha sufrido transformaciones paralelas a los cambios de la sociedad. Las funciones de proteger, socializar y educar a sus miembros las comparte cada vez más con otras instituciones sociales como respuesta a necesidades de la cultura.(p.86)

Esta unión entre la labor educativa de la familia y de la Educación Parvularia, se debe generar por medio del quehacer pedagógico de la Educadora de párvulos quien tiene el deber de acercar a la comunidad al espacio educativo favoreciendo proceso de enseñanza y aprendizaje. En lo que respecta al rol de la educadora de párvulos, el marco curricular (2002) es preciso:

El rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional. (p.14)

Así es como la Educación Parvularia se desarrolla por medio de este marco curricular en el que se establecen roles y objetivos que comprenden al nivel educativo, generando esta transcendental relación entre los actores de la comunidad educativa.

2.8 Inclusión.

El concepto de “Inclusión” se origina para instaurar la idea de una educación para todos, pretendiendo producir un vuelco que permita repensar el concepto de “integración”. Al respecto, Susan y William Stainback (2001) señalan que el concepto de integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos al mundo escolar para que así puedan adecuarse a la normalidad existente en las escuelas, por el contrario, el concepto de inclusión sugiere una responsabilidad social de la comunidad, las instituciones y la escuela, encargadas de proponer condiciones óptimas para satisfacer la necesidades de todos los actores educativos: “El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en como crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo” (p.22)

La definición que aporta la UNESCO (2009) sobre la inclusión señala que está se sustenta desde la idea de hacer efectiva una educación en igualdad de oportunidades, estando destinada a transformar el sistema educativo para responder a las necesidades de todos los

estudiantes, entregando condiciones optimas de; acceso; permanencia y participación, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. Esto bajo el principio superior de considerar la inclusión como un derecho humano fundamental para la formación de valores democráticos de convivencia.

Para Pere Pujolás (2009), su visión respecto a la inclusión sigue la misma lógica, explicando que las escuelas inclusivas atienden a todos los estudiantes, sin distinción de capacidades, etnias, género o cualquier otra diferencia, otorgando la posibilidad de aprender en un contexto que amplía oportunidades. Es decir, un aula inclusiva no recibe sólo a los niños y niñas que poseen características que se acomodan a lo que el escuela les puede ofrecer, por el contrario, atiende a cada uno de ellos respondiendo de manera pertinente a sus necesidades:

Un aula es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independiente de sus características, y es ella la que se adapta – con los recursos humanos y materiales que hagan falta – para atender adecuadamente a todos los estudiantes. Se trata de un cambio radical: la pedagogía está centrada en el niño y es la escuela que debe adaptarse, en lugar de estar centrada en la escuela y que sea el niño quien deba adaptarse a ella. (p.18)

A pesar de lo expuesto, hace algunos años, y en menor grado en la actualidad, se creía que la Educación inclusiva estaba dirigida únicamente a la integración de los estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales. Hoy, se puede decir que la inclusión ha ampliado sus alcances, para Rosa Blanco (1999), esta llega a instaurar nuevos precedentes en relación a la valoración de la diversidad, tanto desde la institucionalidad como de los actores sociales, ya que este nuevo concepto permitió situar las diferencias como una oportunidad para el enriquecimiento individual y colectivo. Es por esto que, la acción educativa de la escuela debe fortalecer y potenciar el proceso de aprendizaje de todos los niños y niñas, considerando que cada uno de ellos posee singularidades, atributos y características diferentes. Al respecto, la autora nos señala:

Para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales. (p.56)

La educación inclusiva sólo se hace posible en el grado en que todos los agentes educativos puedan construir un ambiente de aprendizaje de respeto, aceptación y valoración de las diferencias, permitiendo que estudiantes diferentes – en intereses, necesidades, motivaciones, cultura, lengua, origen social – puedan aprender juntos en una clase organizada participativamente, estableciendo lazos de cooperación y solidaridad que enriquezcan a todos, debido a que la necesidad de entregar una educación inclusiva está en que esta sea construida por todos y para todos.

La educación inclusiva, para las autoras Ávila y Esquivel (2009), ésta, se enmarca como un derecho humano básico, en este aspecto, es un derecho para todas y todos, no un privilegio para pocos. Es así como que divergen fundamentos que plantean educación para la justicia, libertad, desarrollo individual, entre algunas, a favor de la lucha contra la discriminación y exclusión, y, con respecto a lo señalado, Ávila y Esquivel (2009) citando al texto aprobado por el Foro Mundial sobre Educación, Dakar 2000:

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y de la estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos (p.6)

En este sentido, la Educación Inclusiva tiene como foco que se valoren las diferencias dentro de la comunidad escolar y la sociedad, es decir, la diversidad como fuente de oportunidades para derribar barreras sustentadas en la discriminación, exclusión y desigualdad. Ávila y Esquivel (2009) Ávila y Esquivel (2009) citando Arnaiz (2003): “Un análisis del concepto de diversidad nos muestra que el mismo es un referente de aquella serie de características que hacen diferentes a las personas, algo que es digno de ser respetado en una sociedad tolerante, liberal y democrática.” (p.146).

Por otra parte, en Chile, en el Decreto n°83 (2015), donde se encuentran criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en Educación Parvularia y Básica, en cuanto a esto, el decreto respecto a la inclusión se refiere a:

El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar. (p.13)

No obstante, dentro del mismo decreto se manifiesta que se encuentra enfocado a estudiantes con necesidades educativas especiales como personas en situación de discapacidad.

2.8.1 Barreras para el aprendizaje y la participación.

A partir del surgimiento de la escuela inclusiva se logro desplazar la idea de una escuela integradora, generando el nuevo concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, que pretende ir más allá de las necesidades educativas especiales como único factor decisivo al momento de construir aulas inclusivas. Para Ríos (2009) este concepto no es solamente atribuible a los estudiantes, por el contrario, se constituye como una respuesta educativa inadecuada, que se conjuga a partir de la interacción entre todos los actores de una comunidad escolar;

El concepto “Barreras de aprendizaje” se aplica, tal y como originariamente se hablaba de Necesidades Educativas Especiales, al análisis de las dificultades para acceder al currículo y a la participación, es decir, el concepto pone más énfasis en el análisis de la inadecuada respuesta educativa que puede ofrecer el centro escolar, su organización o el mismo profesorado. (p.88)

Para, Cobas, Gayle y Navarro (2007), el concepto surge de un modelo “sociocrítico”, respecto a la comprensión de los fenómenos de marginación, desventaja y exclusión, es decir, implica una nueva visión hacia las dificultades de aprendizaje en el aula. Al respecto, señalan:

Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (p. 4).

Para Puigdellivol (2009), es necesario definir de manera más específica el concepto de barreras, es por ello que parte inicialmente por su clasificación y organización, obteniendo así cuatro categorías en las que se pueden dividir; actitudinales; metodológicas; organizativas y sociales. Explicado de manera simple, las barreras actitudinales hacen referencia a una tendencia de “*derivación*”, en efecto, se asume ante cualquier posible dificultad en el aprendizaje de los estudiantes una actitud negativa, de desvinculación o rechazo, lo que habitualmente se visualiza en el quehacer docente, producto de las concepciones y prejuicios propios de cada individuo. Las barreras metodológicas, consisten en las carencias y debilidades curriculares, es decir, la construcción de un currículo que carece de organización y pertinencia en relación a la realidad educativa, siendo habitualmente inflexible, sin considerar las características y experiencias previas de los estudiantes. Por otra parte, las barreras organizativas se refieren a la falta de coordinación entre las entidades comunitarias para la búsqueda y utilización de recursos de manera eficiente. Y, finalmente, aquellas de carácter social, se refieren a cualquier factor externo que pudiese intervenir en el aprendizaje de los estudiantes.

Es, en este último punto, donde Echeita (2008) se detiene, para aclarar la importancia de considerar las barreras sociales como ejes claves para tratar la exclusión educativa, ya que se hace necesario focalizar la atención en lo que sucede en el medio social del estudiante para lograr una dinámica educativa pertinente, por el contrario, si esto no se realiza;

La propuesta curricular lejos de constituirse en una ayuda, pasa a ser una barrera que elimina o dificulta las dinámicas de participación en la vida escolar de algunos alumnos, al tiempo que se constituye en un impedimento para la promoción de la igualdad de oportunidades de aprendizaje, al evitar o eliminar la presencia, los aprendizajes y la participación de los alumnos con características diferentes en un ambiente que explote al máximo las potencialidades de cada uno. (p. 12)

A partir de lo expuesto y de los requerimientos de la sociedad actual, cabe preguntarse, de qué manera la pobreza, como contexto social y escolar, puede llegar a constituirse como una barrera para el aprendizaje y participación, ya que como se ha mencionado, el quehacer pedagógico puede verse trastocado cuando el contexto socioeducativo de los estudiantes entra en conflicto con las representaciones sociales de los profesores, permitiendo que esto pueda

llegar a transformarse en una barrera social y, paralelamente, actitudinal en la tarea docente. Reynaga (2004), al respecto, señala que las representaciones sociales que el docente ha construido, caracterizadas por ser un saber, práctico, organizado, y por sobre todo, dinámico, le permiten establecer marcos de entendimiento, de acción y de comunicación. Así, mediante sus propios juicios y creencias cada profesor podrá llegar a interpretar de forma distinta los sucesos y acontecimientos de la realidad social a la que se enfrentan. En este sentido, las representaciones del docente en un con contexto socioeducativo en pobreza pueden ser decisivas para generar en el aula barreras para el aprendizaje y la participación.

2.8.2 Discriminación en la escuela.

Como revisamos en capítulos anteriores, el tema de la discriminación, es un tema relevante en la formación de las personas por lo mismo involucra directamente a la escuela y su labor. Para entender a que nos referimos, (Torres J. , 2010) nos explica que:

Quando hablamos de discriminación nos estamos refiriendo a un conjunto muy heterogéneo de actitudes y prácticas sociales e institucionales que, de manera directa o indirecta, en forma intencionada o no, propician un trato de inferioridad a determinadas personas o grupos sociales en razón de rasgos o atributos que éstos presentan y que socialmente son poco valorados o estigmatizados” (p. 19)

Otra mirada nos entrega el MINEDUC en su documento de convivencia escolar, en él explica que sucede un acto de discriminación al “dar un trato de inferioridad a una persona o grupo, por motivos que forman parte de su identidad individual y/o social” (MINEDUC, 2013). Existen diversos motivos por lo que se puede ejercer discriminación pueden ser el color de la piel, la discapacidad la apariencia, el origen étnico, la condición socioeconómica, la edad, etc.

Torres (2010) nos señala que existen ciertos rasgos que caracterizan a la personas que ejercen discriminación, sin importar porque motivo se realizan, estas personas mantienen sentimientos implícitos o explícitos en los que se demuestra desprecio hacia otras personas o grupos de ellas, estos sentimientos se encuentran motivados por una serie de prejuicios y estereotipos, generando hacia los otros, una degradación e invisibilización como personas,

llegando hasta limitar sus derechos esenciales, esto invalidando sus necesidades y sus exigencias, de esta manera se termina por excluir los sujetos de la sociedad pudiendo esta ser de manera permanente en los casos más extremos de discriminación.

En este caso nos enfocaremos en la discriminación por pobreza que sucede en la escuela, en este sentido, la discriminación que viven los estudiantes que se encuentra en situación de pobreza se ha transformado en tema relevante en la organización escolar y en la dinámica de relaciones existentes en la escuela, es en esta instancia en donde las creencias y valores que todos los participantes del ámbito educativo mantienen, se ven insertas en la realidad educativa, generando conflictos que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje y la vida en el establecimiento. Es necesario entonces que se revise la concepción de pobreza como fenómeno social multidimensional, para entender cómo y por qué la discriminación se transforma en una dificultad en el aula. En concordancia a esto:

Actualmente existe un consenso generalizado en que el fenómeno de la pobreza es multidimensional. Esto significa que, en contrapartida con el enfoque que entiende el fenómeno como un problema de ingresos, la pobreza se manifiesta. Existen diversos motivos por lo que la discriminación se puede llevar a cabo en diferentes ámbitos de la vida de una persona y su hogar. (Martinic, 2014, p. 2)

Cuando las creencias de los docentes, no coinciden con la visión multidimensional mencionada, podemos encontrarnos con maestros que mantienen prejuicios y estereotipos acerca de la pobreza que influirían directamente en el desarrollo de los aprendizajes y en el desempeño académico de los niños y niñas.

Algunas de las consecuencias que provocan la discriminación por pobreza son que; daña la dignidad de las personas, debido a que se les daña y denigra dejándolos vulnerables frente a los abusos; socava la igualdad principio constitutivo de la democracia, ya que la discriminación provoca que solo algunos utilicen sus derechos, y cuando se les niegan los derechos a unos lo otros se ven privilegiados, por lo que se entiende que “la discriminación es el fundamento de los privilegios sociales” (p. 21); ataca el principio de ciudadanía, la persona se siente disminuida en derechos por lo que no ejerce su rol como ciudadano; la diversidad, ya que estigmatiza las diferencias, juzgándolas, no permitiendo la libertad; entraña costos que

abruman el desarrollo económico, al estigmatizar a la persona, se marginan de ámbitos laborales y económicos; genera y produce desigualdad, este factor aparece como uno de los más importantes (Torres J. , 2010)

La revista docencia nos explica más de las consecuencias que la discriminación en la escuela puede provocar: “La discriminación, sea como violencia explícita o velada, sea ejercida por los compañeros de colegio o por profesores, genera efectos negativos sobre la salud mental de los niños: ansiedad social, baja autoestima, incluso depresión”. (Revista Docencia, 2013, p. 59)

La discriminación, situada en la escuela, basada en prejuicios y estereotipos de la pobreza, según Becerra (2012) tiene como consecuencia que:

El vínculo profesor alumno se ve afectado en la generación de sentimientos lastimeros, prácticas paternalistas, y falta de compromiso pedagógico, que se traducen en distancia docente o desinterés relacional con los alumnos, toda vez que se asienta en los profesores la percepción, que por mas esfuerzo que desarrollen e independientemente de la calidad de su práctica docente, las condiciones de educabilidad complejas ‘propias’ de los alumnos indígenas, determinan inexorablemente sus posibilidades para aprender (p. 143)

Como es posible evidenciar, la discriminación, exclusión social o rechazo social que provoca la pobreza queda en evidencia en todas las áreas de la sociedad, y Becerra (2012) lo afirma explicando que:

La evidencia muestra que el prejuicio suele ser más explícito hacia personas que no forman parte de la cultura dominante de un país, y se concentra hacia personas que viven en situación de vulnerabilidad social, y pertenecen a un nivel socioeconómico bajo (p.189)

Es así como Becerra (2012) considera que el prejuicio, al igual que otras actitudes de rechazo social tiene tres componentes: el cognitivo, emocional y conductual lo que llevaría a comprender que:

Todo conjunto de creencias estereotipadas o prejuiciadas que posea una persona respecto de otra, generará un consecuente repertorio afectivo o emocional que condicionará su relación, de modo tal que llegarán a determinar el tipo de vínculo que estas personas establezcan. En

coherencia, las creencias estereotipadas docente determina la relación profeso-alumno, toda vez que el prejuicio étnico -sutil o manifiesto- que posea el docente, llega a externalizarse en repertorios conductuales o vínculos sociopedagógicos que se expresan en la escuela. (p.189)

Desde esta mirada la discriminación genera en la escuela diversas problemáticas para quienes la sufren, siendo una de las principales, la exclusión social que afecta directamente al individuo en todos los ámbitos en los que se desarrolla, incluido el ámbito escolar, afectando directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido Becerra (2012) revela que:

Los centros escolares en contexto de pobreza que atienden a estudiantes con capitales socioculturales diversos y condiciones de educabilidad complejas requieren de recursos concretos -materiales y tecnológicos- que brinden oportunidades para el aprendizaje, pero requieren por sobre todo de profesores capaces de creer que el aprendizaje en estos estudiantes es posible. (p.138)

Por lo mismo es necesario que los docentes reflexionen y otorguen igualdad de herramientas y oportunidades a los estudiantes sin importar en el contexto en el que se encuentren, solo así se generaría una educación inclusiva, mirando las diferencias como un valor en el aula, que entreguen más posibilidades de aprendizajes a todas y todos los estudiantes.

En este sentido uno de los desafíos más complejos de asumir en estos contextos educativos es una apertura y sensibilidad intercultural, que le permita al profesorado una valoración positiva de la diversidad presente entre sus estudiantes, así como el respeto por cada una de las personas presentes en el espacio educativo. (Becerra, 2012, p. 138)

La autora nos explica que, para que los procesos inclusivos se desarrollen en las escuelas es necesario abandonar la actitud etnocéntrica, “que lleve a desarrollar baja valoración hacia aquel estudiante que forma parte de una cultura distinta de la propia, evitando cualquier forma interaccional que pueda significar un trato prejuiciado o discriminatorio en el espacio escolar” Aguado (2003); Essomba (2008); Escarbajal, (2010) citado en Becerra (2012).

La mirada de la educación inclusiva se hace necesaria en este punto, para superar la discriminación de todo tipo y específicamente por pobreza es necesario mirar y aceptar el contexto con todas sus características otorgándoles valor a cada una de ellas , es así como Santos Guerra (2005) nos dice que:

La institución escolar alberga problemáticas muy diversas, no solo debido a las diferencias infinitas individuales sino a las diferencias grupales (étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas, económicas, de género...) Hay que caminar hacia una escuela inclusiva. Lo cual exige hacerse permanentemente esta pregunta: ¿a quién excluye la escuela? ¿A quién le pone trabas para una integración plena? (p. 204)

Una escuela inclusiva se caracteriza por aceptar las características de todos los participantes, valorando cada una de ellas, es así como lo describe Parra (2010) en el siguiente párrafo:

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales. (p. 77)

Es necesario que las escuelas y principalmente los docentes otorguen a los estudiantes una educación inclusiva que respete a todos y todas valorando cada una de las características que se presentan en el aula, la discriminación por pobreza produce segregación, desigualdad e inequidad, afectando el desarrollo humano de cada uno de las personas y la educación es la encargada de cambiar esto. Es así como González (2005) indica que:

Solo en la medida en que nuestra sociedad promueva mecanismos que aseguren la igualdad de derechos y oportunidades de todos sus ciudadanos –a través de un sistema educacional, legal y económico, en el cual esté fuertemente instalada la noción de tolerancia y respeto a las diferencias grupales, sean estas étnicas, religiosas, políticas, de género u otras– entonces será posible contribuir al desarrollo de la movilidad social en nuestro país. La discriminación, en

cualquiera de sus formas nocivas, debe ser enfrentada con firmeza, ya que ella constituye, como anticipamos, uno de los factores más importantes que restringen o limitan las posibilidades de movilidad social en Chile y otras latitudes. (p. 20)

2.9 ¿Es posible transformar las creencias con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas?

Esta pregunta, nos adentra en el tema de las creencias, que como dejo en evidencia en capítulos anteriores, es un tema importante en la formación inicial docente ya que involucra aspectos cognitivos, afectivos y sociales, del comportamiento humano. Por lo mismo, es necesario que relevemos el sistema de creencias que los docentes utilizan en sus prácticas pedagógicas, logrando determinar de qué manera estas afectarían a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza (2010) exponen que:

Las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes; sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual, a pesar de que otros autores (Kember, 2001 y Lonning & Sovik, 1987) consideren que el cambio de una creencia es relativamente raro. El proceso de reformulación podría ocurrir cuando las creencias se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente o cuando ellas son invalidadas por experiencias pasadas. (p. 426)

Entonces, es posible entender, que las creencias que los docentes mantienen, según Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza (2010) responden de manera mayoritaria al sentido común, y estas son utilizadas en el aula de manera dinámica, pudiendo estas ser reformuladas de manera paulatina. De esta forma nos explica que las creencias podrían ser reformuladas o directamente alteradas por otras, si es que el docente en necesidad de mejorar sus prácticas dentro del aula, requiere modificarlas, también si es que experiencias pasadas llegan a contradecirlas e impiden su trabajo. De esta misma, forma sostiene la dificultad que este desafío significa para quien desea emprenderlo. Se refiere a esto explicando que:

El sistema de creencias no cambia fácilmente; sin embargo, existen dos fuerzas significativas que pueden ocasionar cambios en los docentes. Primero, cuando la cultura prevaleciente

comienza a cambiar persistentemente sus valores, los docentes, en este punto, comienzan a mover sus pensamientos en una dirección similar. Segundo, los docentes parecen adaptar sus sistemas de creencias para acomodarse a las nuevas realidades.(p.431)

Desde su mirada Ledesma (2009) las creencias pueden verse afectadas debido a un enfrentamiento de ellas con la realidad, generado una contradicción entre ellas y de esta manera la persona se ve en la necesidad de revisarlas y modificarlas si así fuera necesario.

Logramos establecer la complejidad que significa para el ser humano, siendo posible desde esta perspectiva, modificar las creencias, pero aun así es necesario mirar desde donde suelen originarse estas creencias. Debido a la importancia que para esta investigación significa el tratamiento de este tema en la formación inicial docente como parte de la reflexión crítica que el profesional de la educación debiese mantener durante su ejercicio práctico, se transforma en elemento necesario la revisión de estos aspectos, en concordancia con lo anterior Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza (2010) nos declara que:

Por otro lado, puesto que las prácticas docentes están social y contextualmente mediadas, los docentes están fuertemente influenciados por sus experiencias previas como estudiantes, su formación profesional, y sus creencias personales sobre la enseñanza efectiva. Más aún, cuando los docentes intentan cambiar su sistema de creencias y practicas puede ocurrir un desequilibrio entre dichas creencias y prácticas. De esta forma, el docente puede experimentar sentimientos de incomodidad y frustración a medida que intenta alinear sus prácticas docentes con un sistema de creencias en expansión o alterado. (p. 431)

Como fue establecido en los párrafos anteriores, las creencias sí podrían ser modificadas, pudiendo ser una de las razones el enfrentamiento de ellas a la realidad generando una revisión de estas, o debido a la necesidad de responder a las necesidades que se presenten en sus prácticas pedagógicas en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De cualquier modo, siendo ambos procesos altamente complejos, se coincide con la factibilidad de la modificación de las creencias, siendo esta una solución para la generación de ambientes educativos que respeten a quienes son partícipes de este, dejando atrás la discriminación y todos aquellos aspectos negativos que las creencias de los docentes podrían desencadenar a partir de su práctica. De esta manera Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza (2010) sostiene que:

El estudio de las creencias de los docentes permite re-examinar el rol del docente en el aula; no desde la perspectiva de un sujeto que es todo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sí desde la perspectiva de un sujeto que está en constante aprendizaje y búsqueda y que necesita adquirir y desarrollar herramientas que lo habiliten para continuar su propio proceso de aprendizaje. El docente es en el sistema didáctico otro estudiante más, tal vez, con conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes más avanzadas que los estudiantes que comúnmente se conocen. (p. 430)

Por último, es de suma importancia relevar, desde la formación inicial, la revisión de las creencias que pudiesen transformarse en obstáculo o barrera para el aprendizaje y la participación de los niños y niñas en el aula, siendo esta una forma de eliminar la discriminación y dirigir los esfuerzos para transformar la educación pensada desde la inclusión, que otorgue una educación igualitaria para todos y todas.

2.10 Formación universitaria

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación tiene como visión:

distinguirse como referente significativo de la formación de profesionales de la educación y de áreas afines a su misión en el país, de tal modo que su contribución académica se extienda a una participación influyente en la formulación de políticas públicas en educación. Para ello, la UMCE interpretará permanentemente las necesidades educativas del país, a través de una investigación de calidad que impacte favorablemente en su quehacer académico, y, a la vez, en las condiciones de funcionamiento integral del sistema educativo nacional. (UMCE, 2015)

En tanto, su misión señala que:

es una institución estatal y pública, cuya misión consiste en servir los propósitos de la educación, en todas sus manifestaciones, atendiendo, especialmente, la formación profesional docente – inicial y continua – para todos los niveles, sectores y modalidades del sistema educacional chileno. Incluye, además, la relación entre educación y salud; sin prejuicios de otras opciones que le demande la sociedad. Asimismo, la UMCE declara su compromiso de permanente búsqueda de la calidad para el cumplimiento de su tarea universitaria, la que se materializa en el ejercicio de una docencia pertinente, inclusiva, innovadora y actualizada, que

se nutre con la investigación científica que les es propia, desde la constante y dinámica interacción con el medio social, cultural y natural. (UMCE, 2015)

Estos lineamientos conducen los del Departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, donde su visión propia de este declara:

Aspiramos a ser una comunidad académica comprometida con una educación transformadora y de calidad que incorpore un enfoque ético y de derecho en diversos ámbitos y espacios de la acción pedagógica para la primera infancia, capaz de influir en las decisiones y políticas a nivel nacional, regional y local. Líderes en la formación de educadoras y educadores de párvulos que impulsen la reflexión e investigación acerca de la primera infancia. (UMCE, 2015)

En tanto, su misión declara:

Somos una comunidad académica que reconoce su tradición pedagógica que proyecta su acción a la formación profesional de educadores y educadoras de párvulos que construyen conocimientos a partir de la reflexión crítica de su práctica pedagógica, que valoran la diversidad, competentes en el diseño, implementación y evaluación de procesos educativos destinados a la primera infancia, participando en equipos interdisciplinarios (UMCE, 2015)

El departamento de Educación Parvularia de la UMCE, forma a educadores y educadoras licenciados en educación y especialistas en educación infantil, preparados para planificar, implementar y evaluar prácticas pedagógicas pertinentes, relacionadas constantemente con la teoría y la práctica que sustentan su quehacer profesional, donde la diversidad y el trabajo con familias y comunidades es altamente valorado.

Los y las educadores de párvulos de la UMCE, se caracterizan por ser profesionales éticos, autónomos, críticos y reflexivos, con el propósito de mejorar sus prácticas docentes, comprometido con la educación de los niños y niñas en la primera infancia.

A su vez, en el proceso de formación, se otorgan menciones, con el propósito de profundizar propuestas y/o proyectos para la enseñanza del inglés, de las artes integradas, para la articulación y educación inclusiva, o para el trabajo comunitario.

Los y las educadoras de párvulos, pueden desempeñarse en distintos contextos educacionales, ya sean de carácter públicos o privados, con distintas modalidades y/o instituciones vinculadas con la infancia. Para ello, se establecieron distintas competencias para la concreción del perfil de egreso:

- Diseña procesos educativos innovadores considerando la articulación interniveles, sustentados en conocimientos didácticos.
- Toma decisiones pedagógicas demostrando conocimiento del campo de la Educación Parvularia, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica
- Lidera desde una postura democrática la participación de comunidades educativas, para promover aprendizajes significativos.
- Diseña procesos educativos para promover el empoderamiento de las familias y comunidad como agente educativo asumiendo una postura inclusiva.
- Gestiona ambientes saludables para favorecer el bienestar y calidad de vida del párvulo y su comunidad educativa.
- Fundamenta su quehacer pedagógico en sustentos teóricos actualizados de disciplinas que contribuyen la Educación Parvularia.
- Desarrolla investigaciones, considerando problemáticas educacionales relevantes y utiliza los resultados de éstas y otros estudios para la generación de conocimiento de su campo profesional.
- Desarrolla prácticas pedagógicas reflexivas asumiendo un rol de mediador/a, privilegiando la comunicación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad para generar nuevos conocimientos y gestionar transformaciones en la práctica.
- Genera procesos evaluativos permanentes de los niños y niñas sus contextos, con el fin de mejorarlos, considerando los principios de una evaluación para el aprendizaje.

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, debido a que se pretende dilucidar acciones humanas de la vida social, mediante la interpretación de los significados del fenómeno en estudio. Por lo anterior, la investigación posee el enfoque cualitativo de carácter fenomenológico, puesto que se pretende comprender las impresiones, creencias, percepciones, conceptos, experiencias y vivencias, que aportan un grupo de personas acerca de un fenómeno determinado, en que el estudio que se presentará busca comprender las creencias que tienen las estudiantes en práctica profesional final respecto a la educación de los niños y niñas que viven en situación de pobreza.

El fenómeno en estudio se ajusta a una mirada comprensiva e interpretativa de la realidad de los sujetos investigados desde sus propias perspectivas. De esta manera el paradigma interpretativo permite conocer la realidad de los protagonistas de la investigación, conociendo sus creencias que guían su forma de actuar sobre el tema a tratar. Así mismo Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.8) citan a Sherman y Webb (1988) "...la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas."

El tipo de investigación corresponde al proceso inductivo descriptivo y exploratorio, ya que se pretende mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Desde un marco en que los estudios anteriores se centran principalmente en pobreza, en donde no existen investigaciones que se refieran a la relación de creencias de determinadas personas hacia niños y niñas de Educación Parvularia en contextos de pobreza, por lo que se pretende relacionar el problema de estudio y visualizarlo desde nuevas perspectivas, afirmando lo anterior estos autores indican que:

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es

decir, cuando la revisión de la literatura revelo que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. (pp. 100-101)

3.1 Universo

Por universo o población se entenderá a la generalidad que compondrá la unidad a analizar, esto según Hernández, Fernández y Baptista (1991); “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 239), en este caso, como universo o delimitación de la población se concebirá a estudiantes de Educación Parvularia cursando el último año de la carrera en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

3.2 Muestra

Por muestra, en primera instancia, se comprenderá a la unidad de sujetos que serán investigados específicamente, es decir "*el quienes van a ser medidos*" (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1991, p. 209). En segunda, la muestra comprenderá a quienes pueden responder a la necesidad de la investigación, para esto, es que se ha de establecer criterios correlativos entre sí, con el fin de resolver a las primeras interrogantes, así como a los objetivos planteados con anterioridad. Primordialmente, responder al objetivo general; comprender las creencias de las estudiantes en práctica profesional final respecto la educación de los niños y las niñas que viven en situación de pobreza, es decir, a las estudiantes de último año.

El tipo de muestra para esta investigación que suscitará a la muestra corresponde al tipo *no probabilísticas*; "la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni en base a fórmulas de probabilidad" (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1991, p. 213)

Es imperativo señalar que los criterios sean coherentes para la investigación, así como también que sean factibles, y por cierto, delimitar la población para su estudio y análisis, esto,

de forma que cumplan con las características que ejemplifiquen a una población o bien, a un subgrupo de sujetos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1991). Bajo esta premisa es que se han de levantar criterios para conseguir definir los "*parámetros muestrales*" como acuñaban los autores mencionados.

En otras palabras, "para seleccionar la muestra deben delimitarse las características de la población" (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1991, pp. 210-211), siguiendo esta idea que ha de considerarse para esta investigación los siguientes criterios:

1. Estudiantes en práctica profesional final de la carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, sede Macul, que se encuentren cursando la práctica profesional durante 2015.

2. Disponibilidad para participar voluntariamente en parte de la investigación sobre: "Creencias de las educadoras de párvulos en práctica profesional final sobre la educación de los niños y las niñas que viven situación de pobreza: ¿Amenazas u oportunidades para el desarrollo de una educación inclusiva?".

Los criterios que han sido elaborados, fueron levantados respondiendo a la necesidad de la investigación, así como también bajo el juicio y decisión del grupo seminario, valorando el aporte de las voluntarias que cumplan con los criterios ya descritos.

Como consecuencia, la muestra finalmente queda constituida por ocho estudiantes que realizaron su práctica profesional final en primer y segundo semestre del año 2015.

3.3 Procedimientos de recolección de la información

Los procedimientos de recolección de la información son un aspecto fundamental en el desarrollo de una investigación de carácter cualitativo, según Hernández, Fernández & Baptista (2006) "Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias "formas de expresión" de cada uno de ellos" (pp. 408-409)

Por lo anterior, la recolección de información se inicia a través del diseño de una batería de preguntas o guión, orientadas por medio de tópicos centrales, las que serán aplicadas por medio de procedimientos como grupos focales y entrevistas.

3.4 Instrumentos para la recolección de la información

Para la recolección de los datos en el caso de esta investigación se utilizarán los grupos focales y las entrevistas metodologías acordes a la investigación cualitativa que permiten la recolección de datos de las situaciones vividas, imágenes mentales, interacciones, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos y conductas reservadas; datos que serán interpretados y que generarán nuevos conocimientos.

La entrevista cualitativa Hernández, Fernández & Baptista la definen "...como una reunión para conversar e intercambian información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En esta cita nos da a entender que la entrevista puede ser con una persona o más pero sin desarrollar una dinámica grupal.

La entrevista puede ser estructurada la cual cuenta con una guía de preguntas en donde el entrevistador se apega exclusivamente a estas; puede ser semi-estructuradas en donde existe una guía pero el entrevistador puede improvisar con otras preguntas con el fin de obtener información más afondo; y puede ser abierta en donde se cuenta con una guía general de contenidos y el entrevistador cuenta con la flexibilidad para manejarla (Hernández, Fernández & Baptista p.418)

En relación a la entrevista Bernardo Robles (2011) señala que "En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación..." (p.40) a su vez este mismo autor no dice que estas están "...orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras." (p.40).

Los grupos focales o grupos de enfoques según Hernández, Fernández & Baptista (2006), algunos autores lo consideran como:

...una especie de entre-vistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. (p.425)

En relación a esta metodología Jazmine & Binillla-Jimenez (2009) no señalan que por medio de esta surgen "...actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos."(p.52). siendo la intención primordial de estas según este mismo autor:

...adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. (p.52)

Respecto al número de participantes en los grupos focales Creswell (2005) citado por Hernández, Fernández & Baptista (2006) "Sugiere que el tamaño de los grupos varía dependiendo del tema: tres a cinco personas cuando se expresan emociones profundas o temas complejos y de seis a 10 participantes si las cuestiones a tratar versan sobre asuntos más cotidianos" (p. 426)

En relación al grupo focal y a la entrevista en profundidad es importante señalar que su diferencia se encuentra en que en la última es solo una persona quien participa de la entrevista en cambio en los grupos focales esta puede variar. Otra diferencia radicaría según Powell, en que "...el grupo focal se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema propuesto por el investigador; además, los datos que se producen se basan en la interacción" (citado por Gibb, 1997 en Jazmine & Bonilla-Jimenez, 2009)

3.5 El rol del investigador en la recolección de la información

Por último es importante señalar el rol que cumple el investigador en la recolección de la información, ya que este es el encargado por medio de diversos métodos de recoger los

datos necesarios para generar conocimientos en la investigación, es debido a esto que se debe tomar en cuenta una serie de factores como que la investigación nunca es del todo neutral respecto a esto Martínez 1999 nos señala que:

El investigador nunca puede despojarse de los valores que alimentan, guían, dan sentido a su ejercicio profesional. Los valores personales intervienen de manera inevitable en la selección del problema, en el marco teórico que se escoge, en el método, la técnica y el recurso que se emplea en su solución, son estos valores personales lo que guían las interpretaciones de los resultados. (p.19).

Sobre esto Grinnell (1997) citado por Baéz y Sequeira (2006), señala que el “investigador cualitativo utiliza una postura reflexiva y trata, lo mejor posible, de minimizar sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociados con el tema de estudio” (p18). Es decir, los investigadores tratan de recoger información tal y como las personas los revelan.

Es importante considerar también, en relación al rol que debe cumplir el investigador, que este debe ser capaz de descubrir las visiones múltiples de los participantes por medio de una actitud participativas, a su vez este debe preocuparse de respetar a cada uno de los participantes revelando la información tal y como los participantes la entregan. Hernández, Fernández & Baptista (2006).

Para finalizar los métodos seleccionados para la recolección se la investigación se encuentran acorde a la línea investigativa que se a plateado, buscando revelar las creencias de las educadoras con el fin de generar nuevos conocimientos en la Educación Parvularia.

3.6 Validación de instrumentos

Cuando hablamos de la validez de un instrumento, Hernández, Fernández, & Baptista, (2010) lo explican diciendo: “la validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p.201). En concordancia a esta investigación, se utilizara la validez de contenido y esta “Se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide”, por lo que en este

caso “Un instrumento de medición requiere tener representados prácticamente a todos o la mayoría de los componentes del dominio de contenido de las variables a medir”.

La validación de contenido se obtiene por medio de la técnica de juicio de expertos, ésta validez según Hernández, Fernández, & Baptista (2010) “Se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con expertos en el tema” (p.204) o “voces calificadas” como los autores mencionan.

Según Escobar & Cuervo, (2008) “El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”.

Para la realización de esta validación, “Se seleccionan al menos tres expertos o jueces, para juzgar de manera independiente la relevancia y congruencia de los reactivos con el contenido teórico, la claridad en la redacción y el sesgo o tendenciosidad en la formulación de los ítemes.” (Corral, 2009, p. 232)

3.7 Plan de análisis de la investigación

En una investigación de carácter cualitativo se tiene como propósito interpretar y extraer significados a partir de los datos recolectados, con el fin de efectuar un análisis que encuentre sentido en el marco del planteamiento del problema. Al respecto Hernández, Fernández & Baptista (2010), señalan que el análisis de información en una investigación cualitativa, permite flexibilidad y movilidad, es decir, la estructura planificada para analizar los datos actúa como un “esbozo” entregando las directrices que orienten el análisis, pero en ningún caso este debe limitar, restringir o condicionar el proceso, ya que la clave está en la adaptabilidad a los acontecimientos. Fernández (2006), agrega que la magnitud de la información recolectada en este tipo de investigaciones, les permite a los investigadores desarrollar la recolección de datos y el análisis de los mismos en forma paralela, ya que ante posibles inconsistencias se puede volver a recolectar nuevos datos.

A partir de lo anterior, el procedimiento seleccionado para el análisis de la información consiste en tres etapas básicas, las que según Fernández (2006), serían; transcripción de la información; codificación de la información; e integración de la información.

Transcripción de la información: consiste en la transcripción de todo dato recolectado a través de las entrevistas y grupos focales. Según, Hernández, Fernández & Baptista (2010), es fundamental que en esta etapa se cumpla con un registro claro de las experiencias y discursos de las personas que conforman la muestra, sin alterar la óptica, el lenguaje y las expresiones utilizadas.

Codificación de la información: este proceso se refiere a un proceso de revisión de los datos, para obtener un panorama claro y general respecto a la información obtenida. Posteriormente, se realiza la agrupación de la información transcrita en determinadas unidades de significado o de análisis, para luego organizarlas en categorías adecuadas. Por una parte, las unidades de significado corresponden al primer proceso de segmentación de los datos, permitiendo simplificar y encontrarle sentido a toda la información contenida en las transcripciones textuales. Por otro lado, las categorías permiten construir clasificaciones más amplias que nos acercan en un mayor grado a temas centrales del problema de investigación. Al respecto, Patton (2006) citado por Fernández (2006) señala que:

Esto implica un trabajo intelectual y mecánico que permita codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías. Esto significa analizar el contenido central de las entrevistas, observaciones u otros documentos para determinar qué es significativo, y a partir de allí reconocer patrones en esos datos cualitativos y transformar esos patrones en categorías significativas y temas.(p. 4)

Este proceso posibilita llevar una descripción más detallada y completa de los datos obtenidos, permitiendo realizar paralelamente la selección de aquellos aspectos importantes y significativos para la investigación, y la omisión de aquellos que resultan irrelevantes.

Integración de la información: Esta etapa, como primer paso se identificarán unidades de sentido, o bien, textualidades que faciliten y consientan la denominación y

levantamiento de categorías y/o subcategorías (siendo denominadas cada una de las categorías por las investigadoras). Además, consistirá en relacionar cada una de las categorías definidas con fundamentos teóricos propios de la investigación. De este modo, una vez establecidas las categorías y subcategorías, se podrá vincular la información de manera que se permita elaborar una explicación o un relato que facilite su comprensión, acercándose hacia la interpretación de las textualidades que encierren las categorías y subcategorías. Para Hernández, Fernández & Baptista (2010), este proceso involucra describir e interpretar el significado de las categorías, haciéndose necesario extraer segmentos relevantes de las unidades de significado, de este modo el proceso implicaría:

Examinar las unidades dentro de las categorías, las cuales se disocian de los participantes que las expresaron o de los materiales de donde surgieron. Cada categoría es descrita en términos de su significado (¿a qué se refiere la categoría?, ¿cuál es su naturaleza y esencia?, ¿qué nos dice la categoría?, ¿cuál es su significado?) y ejemplificada o caracterizada con segmentos. (p. 460).

Este último proceso daría el paso a la interpretación de los resultados y la comprensión del fenómeno de estudio, para así generar explicaciones, proceso que se facilitará con la elaboración de, en esta investigación; matrices de análisis.

Para finalizar este proceso, es necesario tener resuelto lo planteado en el problema de investigación generado un entendimiento al respecto, donde es importante considerar el punto de “saturación”, es decir, cuando ya no es posible encontrar información novedosa que aporte al campo de investigación.

3.8 Criterios de rigor

3.8.1 Credibilidad.

Este criterio se refiere a los niveles de autenticidad alcanzados en la investigación, es decir, lograr dar con una investigación que permita evidenciar el fenómeno estudiado desde las percepciones y concepciones propias de los sujetos de la investigación. Es por esto que para Moreña, Alcaraz, Rojas & Rebolledo (2012), señalan que “Este criterio es se logra cuando los hallazgos son reconocidos como “reales” o “verdaderos” por las personas que participaron en

el estudio, por aquellas que han servido como informantes clave, y por otros profesionales sensibles a la temática estudiada” (p. 267). En definitiva, es necesario que exista congruencia y concordancia entre los datos obtenidos y expuestos por el investigador y la realidad relatada por los participantes en la investigación.

Para lograr lo señalado, Hernández, Fernández & Baptista (2010), señalan que según Coleman y Unrau (2005), la credibilidad se puede incrementar evitando involucrar creencias y opiniones personales, y por ende, altamente subjetivas, que puedan afectar negativamente la claridad de las interpretaciones de los datos.

3.8.2 Confirmabilidad.

Este criterio, denominado también neutralidad u objetividad, pretende garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes, y el nivel de incidencia del investigador en dichas descripciones, es decir, este criterio permite “...conocer el papel del investigador durante el trabajo de campo e identificar sus alcances y limitaciones para controlar los posibles juicios o críticas que suscita el fenómeno o los sujetos participantes” (Moreña, Alcaraz, Rojas & Rebolledo, 2012, p. 268).

Es por ello, que para los fines de esta investigación, la neutralidad de los investigadores será fundamental al momento desarrollar grupos focales y entrevistas, procurando que su interacción con los participantes no restrinja o intervenga en sus opiniones o relatos. Además, resultará fundamental reflexividad, para cuidar que los planteamientos, perspectivas e interpretaciones de los investigadores no incidan en el fenómeno estudiado.

3.8.3 Transferencia.

El criterio de transferencia, transferibilidad o aplicabilidad, explicado de manera simple, consiste en la posibilidad de transferir los resultados de la investigación a otros contextos. De este modo, según Hernández, Fernández & Baptista (2010), los resultados de una investigación, si bien no se pueden generalizar, pueden contribuir en futuras investigaciones, ya que aportan mayor conocimiento acerca del fenómeno o problema estudiado, pudiendo incluso establecer algunas pautas para otros estudios. Para que esto sea efectivo, Moreña, Alcaraz, Rojas & Rebolledo (2012) señalan que este se logra a través de una descripción exhaustiva y detallada del contexto en que se realiza la investigación, abordando

tanto las características y particularidades de este, como las de sus participantes. De este modo, dicha descripción servirá para:

... realizar comparaciones y descubrir lo común y lo específico con otros estudios. De ahí se deriva la importancia de la aplicación del muestreo teórico o intencional que permite maximizar los objetos conceptuales que emergen del estudio e identificar factores comparables con otros contextos. (p. 267)

A partir de lo anterior, esta investigación contará con una muestra diversa, que permita recabar diferentes relatos, experiencias y visiones, diferentes entre sí, pero que se vinculen directamente al problema. Así se generarán mayores descripciones, se encontrarán nuevos temas relacionados, y se formularan hipótesis que aporten al campo de conocimiento el problema.

CAPITULO IV

ANALISIS INTERPRETATIVO

4.1 Definición de categorías

En siguiente cuadro hace referencia sobre la definición de cada categoría establecida para la construcción del análisis de la presente investigación, así como las subcategorías que las impulsaron.

Las categorías y subcategorías expuestas a continuación surgen desde las creencias, percepciones, actitudes, estereotipos, entre algunas, de las estudiantes de Educación Parvularia en práctica profesional final; información que fue recopilada a través de grupos focales y entrevistas.

Categoría	Unidad de significado	Definición
Concepciones de la pobreza	Pobreza económica y material	Da cuenta sobre de las variadas ideas, nociones y pensamientos en torno a la pobreza, éstas, son construcciones que definen a la pobreza con base a diversos aspectos como la pobreza emocional y cognitiva, económica y material, pobreza como carencia, pobreza como vulnerabilidad. Así como las impresiones de dónde y cómo se desarrolla la pobreza.
	Pobreza como carencia	
	Pobreza como realidad negativa	
	Pobreza como condición predeterminada	
	Pobreza como concepto subjetivo	
	Riesgo social como término asociado a la pobreza	
	Marginalidad como término asociado a la pobreza	
	Pobreza económica y material	
Imagen y caracterización de las	Actitudes y formas de pensar atribuidas a las personas en situación de pobreza	Se refiere a elementos asociativos y construcciones sobre la imagen de personas en situación de pobreza, así como las

personas en situación de pobreza	Caracterización de los sectores residenciales en contextos de pobreza y su forma de vida	relaciones que los sujetos establecen dentro de estos contextos.
	Virtudes asociadas a las personas en situación de pobreza	
	Diferenciación entre tipos de personas en situación de pobreza	
	Asociación de rasgos físicos a la persona en situación de pobreza	
	Prioridades de las personas en situación de pobreza	
	Sentido de comunidad en contextos de pobreza	
	Conformismo de las personas en situación de pobreza derivado de la satisfacción de las necesidades básicas	
	Asociación de la delincuencia con la pobreza	
Sentimientos en torno a la pobreza	-	Esta categoría revelará sentimientos como resultado de emociones que tienen las participantes con respecto a la imagen de la pobreza y los sujetos en situación de pobreza, como pena, lástima, rabia, etc.
Estado y políticas públicas frente a la pobreza	Cómo la política pública aborda la pobreza	Ésta, hace alusión a críticas de las informantes en torno a la percepción de la política pública del Estado chileno y la acción de los gobiernos en cuanto al fenómeno de la pobreza.
	Responsabilidades del Estado frente a la pobreza	
Mirada de la sociedad sobre el fenómeno de	La sociedad discrimina a las personas en situación de pobreza	Dentro de esta categoría se asocia a la mirada de la sociedad actual bajo la voz de las informantes sobre cómo la sociedad percibe y actúa frente a la pobreza, y, cómo influye
	La sociedad define a las personas como pobres según sus	

la pobreza	adquisiciones	en la construcción de la pobreza y el pobre.
	Catalogación de pobre según la sociedad	
	Invisibilización de la pobreza	
Familias en contextos de pobreza	Caracterización de las familias en contextos de pobreza	Alude al desarrollo y formación de la familia en situación de pobreza, las relaciones que se generan dentro de ella, sus características y la responsabilidad de su permanencia dentro de los contextos de pobreza.
	Maternidad compensatoria en contextos de pobreza	
	Maternidad en contextos de pobreza por falta de educación	
	El adulto responsable de la situación de pobreza	
Niños y niñas en situación de pobreza	Vulneración de los derechos de los niños y niñas en situación de pobreza	Esta categoría hace referencia a la imagen de los niños y niñas en situación de pobreza, y la correlación existente entre pobreza, sujetos en condición de vulnerabilidad, y la vulneración de los derechos de las niñas y los niños que se encuentran en contextos de pobreza.
	Niñas y niños en situación de pobreza como seres vulnerables	
	Caracterización de niños y niñas en situación de pobreza	
Educación Parvularia en contextos de pobreza	Cómo aprenden los niños y niñas en situación de pobreza	La siguiente categoría apunta al quehacer pedagógico de la educación, así como el de la educadora de párvulos en contextos de pobreza; el perfil idóneo de la educadora, metodologías y estrategias para el trabajo con niños y niñas, familias y comunidades en situación de pobreza. Develando los obstáculos y las dificultades que se encuentran en su trabajo dentro de estos contextos, y de qué forma se puede contribuir desde el rol de la educadora de párvulos a la superación de la pobreza.
	Trabajo educativo con las familias en contextos de pobreza	
	Cómo educar a niños y niñas en situación de pobreza	
	Características y atributos de la educadora de párvulos y los docentes para el trabajo educativo con niños y niñas en situación de pobreza	
	Importancia de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas en	

	contextos de pobreza	
	Obstáculos y dificultades para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas en contextos de pobreza	
	Bienestar de los niños y niñas como base para garantizar el proceso de aprendizaje	
	Contribución de la educadora de párvulos para la superación de la pobreza	
Apertura a la educación inclusiva en contextos de pobreza	Concepción de educación inclusiva	Abarca la concepción que las informantes tienen de la educación inclusiva, cómo esta se construye. Así como los obstáculos y aportes que se presentan para la apertura y desarrollo de la educación inclusiva.
	Cómo construir educación inclusiva en contextos de pobreza	
	Obstáculos y aportes para construir educación inclusiva en contextos de pobreza	
Formación pedagógica universitaria de las educadoras de párvulos para el trabajo educativo en situación de pobreza.	Enfoque de la enseñanza universitaria de la UMCE	Esta categoría corresponde a percepciones y opiniones que mantienen las informantes respecto a su proceso de formación universitaria en relación al trabajo pedagógico en contextos de pobreza, develando enfoques, necesidades, fortalezas y debilidades, entre algunas, de la educación entregada por la casa de estudio.
	Nudos y nodos de la formación pedagógica universitaria para enfrentar contextos de pobreza	
	Prácticas en contextos de pobreza en la universidad.	

4.2 Análisis interpretativo: Concepciones de la pobreza

El fenómeno de la pobreza es un tema determinante a lo largo del desarrollo de los países, un concepto en constante evolución y modificación, con el objeto de ajustarse a las necesidades de la época. Este concepto se ha ido ampliando desde enfoques que solamente se centraban en las condiciones económicas o de ingresos, a otras que apuntan a las condiciones de vida de las personas.

En cuanto a estas concepciones, la pobreza se acerca a lo económico y material, los discursos de las informantes develan creencias respecto a la pobreza ligada principalmente a la ausencia de dinero o poder adquisitivo, siendo así:

“pobreza es como la gente que no tiene plata” (EP-EPP6-P62).

Atribuyen el término pobreza a la concepción económica, rozando las primeras concepciones gestadas durante el siglo XIX, donde Rowntree (f.s), apuntaba a la pobreza proveniente de los ingresos económicos, una familia se sindicaba como pobre al momento de reunir sus ingresos económicos en totalidad y no lograr satisfacer sus necesidades básicas, como; vestuario, alimentación, calefacción, vivienda, percibía a la pobreza dentro de parámetros del enfoque absoluto, así como esta parte de la muestra de informantes.

Esta concepción sobre pobreza ligada a lo material y económico de las informantes, tendría origen en la condición de cómo un país, visualiza a la pobreza. En Chile, persiste concebir la pobreza desde una cuna absoluta, pese a que en la actualidad en el país se haya abierto el término. Desde la perspectiva chilena absoluta, son pobres las personas que sus ingresos económicos no logran obtener en totalidad la canasta de alimentos, donde aquella cumple la función de satisfacer las necesidades alimentaria y nutricionales de la población (MIDEPLAN, 2002).

De este modo, se puede encontrar la pobreza como carencia, la que se desprende desde el discurso de las informantes, donde indican que la pobreza es la ausencia o falta de algún

bien, pero no sólo de algún bien material, sino que, también esta pobreza se puede ligar a la incapacidad de satisfacer necesidades básicas:

“básicamente al entregar una definición puede ser como la falta o ausencia de alguna situación, de algún bien, eso básicamente.” (EP-EPP2-P40).

Las informantes manifiestan una visión de la pobreza en función a los ingresos económicos y recursos materiales que las personas en situación de pobreza pudiesen tener, enmarcándose en una visión relacionada a la pobreza absoluta. Benjamín Rowntree, en el siglo XIX, realiza una definición de este enfoque de pobreza en el que señala que se considera un hogar pobre, cuando sus ingresos o gastos son inferiores a un valor necesario para la subsistencia.

En contraste con lo anterior, las informantes presentan otras visiones de carencias relacionadas a las necesidades básicas, como se dan a conocer a continuación:

“carente de recursos, quizás, de salud, de servicios básicos...”(GF1-EPP7-P7).

Lo señalado por las informantes se relaciona con el enfoque de necesidades básicas, donde esta pobreza es la que da cuenta de una situación en la que las personas no pueden satisfacer una o más necesidades básicas, por tanto, no pueden participar plenamente de la sociedad. Este enfoque, a través del método denominado necesidades básicas insatisfechas (NBI), intenta establecer si el hogar logra satisfacer efectivamente sus necesidades.

A su vez, la pobreza, es comprendida con carácter subjetivo, apelando a que cada persona tiene su apreciación de la realidad, otorgándole su propia definición, y bajo esta premisa, las informantes indicaron:

“el concepto de pobreza es como más bien subjetivo, porque claro, tenemos nosotros, para nosotros pobreza es como la carencia de algo, pero para las personas que viven en ese

contexto, quizás ellos no se sienten pobres...tienen como lo que necesitan para ser felices y alguno de esos, su calidad de vida entre comillas, es digna para ellos,” (GF1-EPP2-P11).

La definición de pobreza dada su naturaleza y evolución establecida mundialmente por diversos autores de por sí es imprecisa, relativa, situacional, específicamente subjetiva, es decir, se puede entender a la pobreza como la imposibilidad de adquirir un estándar de vida básico (Banco Mundial, 1990), o bien de forma multidimensional entendiendo al fenómeno desde diversos aspectos como materiales y no materiales con respecto al desarrollo humano (MIDEPLAN, 2002), o bien, entender a la pobreza desde la necesidad, privación, desigualdad, exclusión (Spicker, s.f.), entre algunos, es por ello que se alude a que el término pobreza es subjetivo.

Ahora bien, con respecto a las diversas concepciones que emergen desde el discurso de las informantes, la pobreza es concebida también como un contexto negativo para el desarrollo de la vida de las personas, así como una realidad predeterminada:

“es malo ser pobre po’. Porque es la falta de algo, te falta algo para ser “normal”. (EP-EPP6-P63).

“que no escogen ser pobre, bueno en realidad nadie lo escoge” (EP-EPP6-P63).

En estos casos, la pobreza se presenta como una situación "mala", es mala producto que se está estableciendo una comparación con lo que se conoce como lo "normal", relativo a la cotidianidad del parámetro o punto medio del desarrollo de vida y forma de la sociedad chilena, fruto de las expectativas que subyacen desde las percepciones de las personas para con la realidad; cómo se piensa que debiese ser una realidad, es decir, que para conformar el juicio que la pobreza es una realidad negativa, o bien es mala, es un cruce perceptivo con la intervención de elementos culturales y sociales con que las personas cargan, impulsando a la mirada expectativa de cómo deben ser las cosas, cómo debiese estar configurado el mundo y la realidad (Tajfel, 1979).

Aunque, en cuanto a que el fenómeno es una situación de la cual las personas no pueden evitar, se transforma en una realidad establecida en estos sujetos en situación de pobreza, aludida a una condición predeterminada, nadie elige estar en esa situación, sólo estás. Es necesario entonces, hacer la relación sobre las condiciones predeterminadas, o formas de vida que las augura la falta de oportunidades en cuanto al alcance y ejercicio de derechos de primera y segunda generación, presente en el país. La postura del Estado induce a escoger el estrato tras la movilidad social, lo que implica educarse y trabajar para conseguirlo, no obstante, derechos como educación, derechos basales como éste no se encuentran dirigidos para toda la población, las oportunidades no son para todos y todas, sino que la tendencia que se presenta es brindar herramientas a los sujetos en situación de pobreza en forma de bote salvavidas conforme floten sólo en ese contexto, no en otro, con miras asistencialistas es que el pobre tiene una situación predeterminada porque se le brinda ayuda elemental por parte del Estado con el fin de mantenerlos permanentemente en esa situación, en una condición que se le juzgue inferior (Dussel, 2009).

Al mismo tiempo, emerge la relación con respecto al riesgo social, marginalidad y vulnerabilidad, en este sentido:

“riesgo social... es como vulnerable igual, como que estai ahí, como... como... expuesto, expuesto a que puedas ser un futuro delincuente.” (GF1-EPP7-P15).

“eso siento del riesgo social, como que aun hay esperanza en el riesgo social, que esta como ahí, como en el limbo. La marginalidad, no, ya lo perdimos...” (GF1-EPP3-P15).

En cuanto al riesgo social se vislumbra al comportamiento personal vinculado a conductas de riesgo, a la posibilidad de aun poder evitar esa conducta, sujeto a dependencia y voluntad de la sociedad, o bien, el riesgo que implica la exposición de los peligros que conlleva la situación de pobreza.

Estos discursos, proponen que este riesgo tiene múltiples factores, tanto sociales como psicológicos y ambientales, surge a partir de esto, una relación con la concepción desde la

visión humana, el riesgo que acaece en la temática arrastrado desde la década de los noventa, con el auge económico y ponderación social, que, sin embargo, no se veía reflejado en todos los sectores sociales. Fruto de estos avances en el país en ciertos sectores, las desventajas se vieron reflejadas en la población perjudicada, convocando efectos relativos a la inseguridad sobre permanencia y desarrollo de aquella, desembocando en conductas que poco a poco se tornaron visibles; drogadicción, inseguridad ciudadana, falta de trabajo, carencia de educación, convulsión dentro de las familias, entre algunos aspectos (Donovan, Oñate, Bravo, & Rivera, NIÑEZ Y JUVENTUD EN SITUACIÓN DE RIESGO:LA GESTION SOCIAL DEL RIESGO, 2008).

En cuanto a la relación con la marginalidad, se presenta con diferentes connotaciones a raíz de lo que comunicaron las informantes, desde ser utilizado para señalar algo que no tiene importancia, o de aquellos que viven y/o actúan fuera de las normas o parámetros establecidos, como también para nombrar a quienes viven en pobreza, refiriéndose a aquellos marginados u olvidados:

“marginal, pa’ mi, es como que esta fuera de la normalidad, o del, de lo aceptado socialmente, eso es pa’ mi marginal, como lumpen.” (GF1-EPP3-P14).

Se considera una connotación sobre la marginalidad, haciendo referencia a la segregación que se realiza a las personas por sus conductas, formas de vida, mientras que la siguiente alude a la marginalidad instruida por dónde, o bien en qué sector de la población viven aquellas personas:

“yo creo que una visión general es como ... eh... de marginar, como de hacer como la diferencia entre, ah, tu vives allá, en ese sector, eres pobre, como que no tiene nada positivo.” (GF1-EPP7-P12).

“que son lugares como más olvidados y que al final se da como pa’ que eso ocurra.”(GF1-EPP7-P2).

En estos apartados, se sostiene que el ser marginal es conformar parte de un grupo social, olvidado, desterrados de las conductas y forma de vida objetivizadas por el resto de la sociedad, como lo suelen ser las personas en condición de calle. Esta idea potencialmente nacería a partir de la connotación social que se ha visto afectada la terminología, producto del estereotipo colectivo, es decir, la imagen y configuración o construcción, sobre la asociación de un grupo de características personales, como rasgos, visibles o atribuibles culturalmente a ciertos sujetos, compartido y aceptado implícitamente por un conjunto social (Leyens, 1994., citado por Bourhis y Leyens, 1996), en la sociedad chilena aun existe este estereotipo de marginalidad asociadas al lumpen.

Por otra parte, la marginalidad surge a raíz de la localización de la población a menester de su estrato social, ocurriendo la segregación residencial, en otra forma, la organización de la ciudad en base a la distribución de sus grupos, delimitando espacial y geográficamente su contacto e interacción (Sabatini, 2006).

Finalmente, la relación entre el concepto pobreza y la vulnerabilidad, frente a esto, las informantes declararon:

“¿para mi pobreza? Es como un... una condición de extrema vulnerabilidad.”(EP-EPP5-P56).

Esta relación señala que los derechos de las personas no están siendo respetados y que se encuentran en una situación de riesgo en comparación con el resto de las personas, visualizando que ya no solo es una vulnerabilidad económica, sino que también, física, social, política y cultural, apelando a la desventaja y desigualdad social en las que se encuentran las personas en situación de pobreza.

La vulnerabilidad surge, desde las dimensiones psicosociales, educacionales, laborales, políticas y familiares. Se relaciona pobreza con la vulnerabilidad, desde la mirada de las condiciones de fragilidad, desamparo e indefensiones en las que viven las personas en situación de pobreza y al deterioro de su bienestar como consecuencia de estar expuesto a

determinados tipos de riesgo. Con respecto a lo planteado, el MIDEPLAN (2002), señala que la noción o concepto de vulnerabilidad, también es entendida como un proceso multidimensional, donde el riesgo se hace latente para dañar al individuo, familia o comunidad, expresándose en fragilidad o indefensión ante cambios en el contexto, detonando debilidades en los sujetos para su enfrentamiento.

4.3 Análisis interpretativo: Imagen y caracterización de las personas en situación de pobreza

En este apartado se presenta una ilustración para con la imagen y caracterización de las personas en situación de pobreza. En cuanto a esta ilustración, se le atribuye a las personas en general formas de pensar o actitudes a las personas en situación de pobreza, su carga sobre la predisposición mental o tendencia psicológica, terminando en resultados que asimilan su forma de vivir o bien, valorando su contexto, al resto de los sujetos o su posición dentro de su medio (Asch, 1959), en cierta medida, las siguientes, son cuna de percepciones en torno a cómo pensarían las personas en situación de pobreza, evocando juicios debido a que es una imagen que ellas mantendrían asociadas a su propio aprendizaje al respecto de la supremacía y relevancia de la reflexión crítica para la transformación de la realidad, así como los procesos de acomodación sobre la sensación que les convocó el tema en comparación a lo que ellas conocen (Day, 1981):

"yo creo que la gente pobre no se ve como pobre, porque el contexto en que se sitúan no lo ve así" (GF2-EPP5-19).

"quizás para ellos mismos ellos viven excelente, tienen LCD gigante, tienen cable, tienen xbox, quizás todas esas cosas que ni nosotras tenemos, pero... pero ellos quizás ni si quiera se sienten pobres" (GF1-EPP7-P12).

Las personas que viven en situación de pobreza no se asumen pobres, para ellos, la pobreza es parte del paisaje cotidiano, conforma además una constante, al no haber parámetros

más diversos, como vivir otras realidades diferentes en todo el espectro para ellos, no habría causal de comparar si son o no personas pobres, por ende, no pueden asumirse pobres.

En este aspecto, el saberse o no como sujeto en situación de pobreza, se relaciona con la mirada que se desprende de las líneas que miden la pobreza, es decir, se es o no se es pobre, dependiendo del parámetro en que se encuentre atado, el Banco Mundial (1990) hace referencia en este sentido al concepto de pobreza, donde, sería la inhabilidad para adquirir un estándar de vida mínimo, o bien, Aguirre (2010), asumió al contexto de pobreza, como aquellos lugares donde no logran conseguir de forma estable estándares o recursos elementales para alcanzar la satisfacción de las necesidades mínimas de las personas, bajo esta perspectiva, la medida de la pobreza se torna más global, pero, siguiendo la línea de medición, donde se puedan encontrar parámetros más claros, la pobreza, en Chile se mide desde la perspectiva que comprende un fenómeno social multidimensional, y que, este se conforma con la carencia o deficiencia de aspectos sobre derechos de primera generación, en otras palabras materiales y no materiales como salud, educación, ingreso, y materias como dignidad, libertad, autoestima, entre algunos (MIDEPLAN, 2002), es por ello, que al ser multidimensional, puede ser relativizado por cada contexto.

Por otra parte, la pobreza se relaciona directamente con la actualidad, con la pobreza asociada con el poder de adquisición de productos (celular, cable, Xbox, tecnología ilimitada). Salazar (2010), plantea una pobreza ciudadana, donde es clave el consumismo, y donde convergerían las nuevas necesidades, y por ende, una nueva comprensión sobre quién es pobre o no en la actualidad, sujeto al consumo; hoy, se sumarían al grupo de la nueva pobreza, personas que no se acerquen a nuevos estándares de vida creadas por la acción del consumismo, personas que no adquieran en cierto sentido, estándares fijados por el consumo.

La nueva pobreza, se torna como punto crítico para relacionar respecto a cómo ven las otras personas, en este caso, cómo ven las informantes de la investigación a las personas en situación de pobreza; cómo creen que viven, que piensan, desde este punto de partida, se puede indicar que:

"La gente pobre es conformista y eso tiene que ver con su ignorancia no se cuestionan nada, se conforman con lo que el Estado les da." (GF2-EPP6-P22).

"son súper agradecidos por eso, cachai, y no cuestionan, oye sabí que esto no nos tendría porque pasar, somos personas, tenemos derechos y el estado se tiene que hacer responsable sí o sí." (GF1-EPP8-P10).

"no tienen la educación, y no hablo de educación formal, si no educación valórica también" (GF2-EPP6-P25).

Se puede hacer referencia a que las personas en situación de pobreza no se cuestionarían dónde se encuentran, o lo preocupante de su contexto para con las temáticas que engloban el bienestar y la calidad de vida, esto, aludiendo la provocación de ellos mismos, como causal que repercutiría en un efecto dominó; la falta de reflexión entre el aumento de injusticias sociales, su condición de pobreza, irresponsabilidad estatal y gubernamental sobre las oportunidades para el desarrollo de vida. Este efecto dominó, resultaría ser efecto de la falta de educación como derecho, además de la educación cívica y valórica. La falta de educación es eco para la reproducción de la pobreza dentro de un país que mira a la educación como agente clave de movilidad social, de mejora de vida, pero ¿es la educación un derecho al que todos tenemos acceso?

En Chile, se insinúa la educación como generación de oportunidades, sin embargo, la educación, su calidad, se encontraría en manos de grupos seleccionados, donde no existe una interacción transversal y efectiva de estos grupos, resultando la diferencia en cuando a educación, y calidad educativa para todas las personas (Rodríguez, 2001).

En contraste a estas actitudes negativas, resulta concordante aludir a abstracciones optimistas de las informantes, en proporción a las creencias que se tienen en torno a las personas, aunque, específicamente, atributos percibidos y sostenidos a agentes específicos, como las virtudes que se le otorgan a las personas que se encuentran en situación de pobreza:

"...la gente pueda tener... o creer en algo superior de querer surgir por eso, de querer como tener fuerza de salir adelante." (EP-EPP5-P57).

"De la lucha yo creo po', del salir adelante, de saber que el esfuerzo tiene fruto, de que... de que no se po', de que tu hijo, las personas siempre dicen no... Como su objetivo es que su hijo pueda optar a más, puedan hacer algo diferente, y yo creo que eso es como su felicidad po', su empuje, su ganas de como de cambiar po', tampoco yo creo que ellos vivan así siempre queriendo seguir así como en la pobreza, pero yo creo que ese es su empuje, ver que de repente como todo el sacrificio que ellos hacen." (GF1-EPP7-P3).

"yo creo que...que la gente pobre no es más feliz poh, obvio que no, pero sin embargo, como que tiene otro...otro...otra forma de ver la vida, porque igual para ellos la vida es más dura, cachai? Pero no creo que sean más feliz porque dicen donde comen dos, comen tres...como que eso es mucho más, es un concepto mucho más complejo, cachai? Pero...eso, como que tienen otra forma de llevar la vida y... y son menos amargaos, no sé, porque les ha costado también." (GF2-EPP6-P19).

En cuanto a las cualidades que las informantes arman, se puede encontrar el esfuerzo, sello de lucha y la felicidad en estos sujetos, que surge a partir de sus experiencias en el transcurso de sus vidas, en contraste de una vida dura emanada de la situación de pobreza que puedan encontrarse, es decir, en la situación que han de vivir, la desarrollan esforzándose aún más para conseguir suplir y satisfacer necesidades de cualquier índole, por sobre una persona que su vida la desarrolla dentro de márgenes socioeconómicos superiores, como una ilustración e información que las mismas informantes crearon y subordinaron a ciertas cualidades (González, C. 1997).

Circunda esta relación debido a que la sociedad chilena es nicho de inequidades e injusticias, en cuanto a la pobreza en el país, es decir, de ser un fenómeno asociado a canales económicos, es producto a su vez de conexiones entre oportunidades, en este aspecto, se entendería a las personas en situación de pobreza como luchadoras y esforzadas dadas la característica al respecto que presenta Chile en la actualidad; rol de la segregación social, en

otras palabras, la separación de la población de acuerdo a los atributos que presente y darle oportunidades según proporción (Rodríguez, 2001).

Por otra parte, a través de las informantes, se puede manifestar atributos relacionados con la reflexión e intelectualidad de las personas en situación de pobreza, desde un punto de vista proclive a la apertura de la inclusión; se ha de validar a todas las personas, independiente de las situaciones que le rodean, es decir, velar por el respeto la diversidad significativa de las personas, de los grupos insertos en la sociedad y sus contextos, resguardando la diferencia en márgenes de respeto y justicia, equidad y oportunidades reales (Adirón, 2005):

"Yo creo que la mayoría en algún momento nos cuestionamos dónde estamos paraos, y yo creo que a ellos también les puede haber pasado. Decir... oye estoy acá, no sé qué hacer, no tengo la herramienta, entonces sigo en esto po. Pero yo creo que si en algún momento se lo cuestionaron, todos nos cuestionamos donde estamos, y queremos hacer algo para cambiar o para mantenernos en lo mismo" (GF2-EPP5-P27).

"puede haber gente muy inteligente metía en el campamento..." (GF2-EPP5-P26).

De la misma manera el sentido de comunidad, hace reseña a los vínculos y organización que las informantes le consagran a las y los pobladores que se sitúan dentro de contextos de pobreza como virtud, que se transforman en espacios abiertos para organización entre las personas y auge del trabajo en comunidad, para así, proporcionar apoyo y respaldo entre los sujetos, así como el resguardo de aludir a un sello, a una identidad en común, donde las necesidades del grupo sean atendidas, compartidas y resueltas:

"...también siento que por otra parte los contextos de pobreza que nosotras conocemos, así como las tomas, la gente que se organiza, se da otra realidad, que la gente como que deja de lado su egoísmo y se pone a trabajar en conjunto como por una meta en común" (GF2-EPP3-P25).

Este aspecto, el sentido comunitario, conforma parte de la carga histórica desde mediados del siglo XX, donde comenzó el auge de los llamados campamentos, las tomas

ilegales de terreno, en el que las personas se organizaban en torno a la solución habitacional, donde el marco histórico se ubicaba en la década de los sesenta, la ciudad crecía a pasos agigantados, los campesinos llegaban a la ciudad en búsqueda de nuevas oportunidades y mejora en su calidad de vida, la demanda de vivienda aumentaba, pero la solución habitacional callaba, pero el silencio fue abruptamente irrumpido por la organización popular, el sentido comunitario comenzaba a gritar (Márquez, 2008).

A pesar que se levantaron atributos positivos a las personas en situación de pobreza, consigo atraería diferenciaciones entre ellas, es decir, impulsando a las características que se suele sostener y recalcar en las personas, para operar bajo la clasificación de atributos que se puede percibir:

"hay dos tipos de personas pobres, porque hay personas que son pobres pero que son como súper humilde. Y pucha, esto es lo que tengo, pero lo tengo bien claro. Como que pobreza no significa sucio para ellos, pero como que hay personas como que se aprovechan de la condición de pobre..." (EP-EPP1-P39).

"yo creo que hay de todo, como que uno tampoco puede decir sí, no sé, o que... o son pobres porque quieren... como que hay de todo, como que cada uno, como que hay gente que le acomoda también ser así... o sea, o también tener lo justo, vivir con lo justo y no trabajar, por ejemplo... no se matan trabajando porque viven igual poh... entonces es como que hay de todo" (GF2-EPP6-P19).

En el caso de las personas que viven en situación de pobreza, emergen dos tipos de pobres según las informantes; *el humilde* y *el aprovechador*, aludiendo que hay personas que prefieren mantenerse dentro de esa situación de pobreza, fruto que les es más cómodo, y otras que no lo harían, debido a que sienten que sus necesidades no implican ser suplidas por sacrificios que les lleve la vida.

Esta diferenciación, es producto de estereotipos, armar una imagen de "pobre aprovechador" o "pobre humilde", entraría a la categorización de las personas, por ende en el

trato que se les pueda otorgar, cómo se les pueda ver, y los juicios que se desprenderían de la imagen que se configuraría a partir del estereotipo (MINED (1974), citado por Pérez (1996)).

Dentro de esta misma línea, las informantes señalaron características visibles, rasgos físicos a las personas que se encuentran en situación de pobreza , en base a sus configuraciones mentales, así como experiencias personales:

"para mí siempre va asociado, pero sin querer, el color de la piel como con lo pobre." (EP-EPP6-P63).

"Pelo largo, sucio y mocos, hediondos, eso." (GF2-EPP6-P33).

"es que es como la apariencia, como la imagen recurrente que uno tiene de gente pobre, que anda como mal vestidos, ropa sucia, que generalmente está normado, que la piel igual está como cochina" (GF2-EPP2-P33).

En base a esto, se comprende un estereotipo alrededor de las personas en situación de pobreza, Leyens (1994), citado por Bourhis y Leyens (1996), señalan que éstos son un grupo de creencias compartidas por un conjunto de personas sobre aspectos, particularidades, rasgos, comportamientos, entre algunos, sobre un grupo delimitado de personas.

El estereotipo de las informantes, ha sido arrastrado de la construcción social sobre la persona en pobreza, y nace en la conquista española, donde los pobres eran la población autóctona de Chile; indígenas, eran señalados como pobres, fruto que no concebían la lengua, religión, tampoco podían acceder a la justicia, entre algunos elementos que delimitaron su pobreza (Cunill, 2011). Fue este el génesis del estereotipo del pobre en el país, donde ya a siglos de la conquista, persiste, fruto de los pasadizos históricos; la hegemonía de la cultura externa en sincretismo con la autóctona, reflejándose en la categorización visible de las clases sociales, la herencia cultural.

Además de la actitud, rasgos físicos, virtudes, etc., atribuidas a las personas en situación de pobreza, se encuentra su forma y modo de vida y sectores residenciales donde ésta se desarrolla, asociados a la situación de pobreza por parte de las informantes de la investigación:

"tuve... vecinos en algún momento cercanos a la casa de mi abuela, que vivían en contextos de pobreza, no sé si llamarlo así en realidad, pero... vivían en... como en un casita muy pequeña, eran muchos hermanos, dormían cuatro o cinco en una cama de una plaza y media." (EP-EPP5-P56).

"un par de niños jugando entre medio del basural, una casa con no sé... levantada con unas tablas o con unas planchas de zinc, muy básico por decirlo de alguna forma, porque claro esa es la imagen que uno tiene, las más recurrente en todos lados." (GF2-EPP2-P17).

"para ella es cotidiano salir de su casa y ver el mugrerío ahí" (GF2-EPP8-P2).

"la comuna de hecho en la que tú vives te dice mucho po, Providencia, Ñuñoa, Las Condes nos son... pobres no hay po ¿cachay? Pero por ejemplo, si voy a La Pintana, o si voy a... a un sector de San Bernardo, podi encontrar... a Renca... podi encontrar cosas... de... espacios de pobreza." (EP-EPP6-P63).

Esta, estima que las personas en situación de pobreza tienen cierta modalidad de vivir a raíz de su mismo contexto. Al no tener las necesidades básicas satisfechas; viven hacinados dentro de casas pequeñas o no tienen casa, las casas están fabricadas con materiales insuficientes para albergar una vida dentro de estándares de bienestar mínimos, en ocasiones son construcciones realizadas por estos mismos sujetos, ubicadas estas construcciones en sectores donde es recurrente para el imaginario colectivo ver basurales cercanos al dicho sector, no tener iluminado, estar asociadas a tomas, etc.

Es esta caracterización, es un ejemplo sobre los prejuicios que socialmente se suele sostener, Barón y Byrne (2005), afirmaban que las personas si bien pueden sostener sus

propios procesos mentales y el resultado de estos como construcciones y actitudes íntimas, en su conjunto pueden llegar a ser compartidos y expresarlo como una actitud social; colectivo social. Aunque, esta clase de prejuicios compartidos, estas actitudes, han sido resonancia de la mirada sobre la pobreza actual dentro del país, según el texto "Umbrales sociales para Chile: una nueva mirada sobre pobreza" (2013); segregación e invisibilización dentro de la sociedad, tanto no material como material.

Respecto a la ubicación sectorial o residencial, se hace referencia a comunas de la región metropolitana asociadas a contextos de pobreza, más la diferenciación que existe con comunas asociadas a sectores económicos acomodados. Resulta frecuente hacer una relación de esta forma en el Chile de hoy, es decir, la analogía sobre las comunas en situación de pobreza versus las comunas donde la población que las habitan se encuentran dentro de parámetros que superan la línea de la pobreza en cuanto a ingresos per cápita, para Sabatini (2006), la separación de comunas, denotaría segregación por parte de la sociedad, es decir, al hacer referencias a la separación de los sujetos en categorías, o bien, la distinción valorativa hacia ciertos sectores acuñados a la situación socioeconómica. Sobre esta misma temática, Rodríguez (2001), comenta sobre la segregación, y alude a que los grupos sociales no se mezclan dentro de un mismo diseminado, en este caso, la región Metropolitana, conformando la llamada ciudad homogénea.

Por consiguiente, es que surgen asociaciones sobre preferencias hacia la elección de la forma de cómo desarrollar su vida, entonces, las informantes asumieron que las personas en situación de pobreza tienen ciertas prioridades:

"valoraban otras cosas, la gente yo creo de estos contextos, valoran otro tipo de cosas, quizás mmmhh no sé po', pa' nosotras no son cosas muy acertadas, ellos valoran más tener cable que..." (GF1-EPP3-P11).

"aunque los niños no coman nada, pero por lo menos tenía plata para pagar el cable, por lo que se ve y como las necesidades básicas" (GF1-EPP2-P8).

"no tienen dinero pa comprar un libro pero si tienen pa gastar en el cable..." (EP-EPP4-P50).

En relación a esto, las personas en situación de pobreza mantienen otro tipo de prioridades, prefieren comodidades extras al confort basal, tecnología, "lujos" cuestionables tal vez, dada su situación, por sobre la satisfacción de necesidades básicas (vivienda, educación, salud), así como intelectuales, en comparación a las que puedan tener personas con otras situaciones económicas. Con respecto a esto, existe la mirada de la nueva pobreza como denominó Salazar (2010), donde la pobreza es proporcionada a la vorágine del consumismo, que invisibiliza a lo primordial; la satisfacción del bienestar y de la calidad de vida elemental como seres humanos.

En ocasiones la comparación de la realidad propia en proyección a las otras es derivada de la percepción biocultural sobre la forma de vida del otro, desde la idiosincrasia personal, más constructos culturales aprendidos, donde pueden relacionarse las prioridades propias en comparación a la de los otros, y verlas ajenas (Vargas, 1994).

Aunque, contradictoriamente, nace la idea del conformismo, como la actitud de las personas -según las informantes- que tienen respecto a la aceptación de su situación de pobreza, pero desde otra perspectiva, el conformismo, se da por las condiciones hostiles que derivan del contexto de pobreza, y parte de la mentalidad optimista sobre la aprobación de estándares de vida mínimos para el desarrollo de vida, de requerimientos básicos:

"claro en el fondo refleja la ingenuidad de la gente y el conformismo también, porque el sueño entrecomillas de la casa propia, un lugar que es de material solido que también estabas viviendo en un carpa que era un trozo de tela que te morías de frio en la noche en cambio ahora vas a estar no sé un poco más calentito, vas a tener cama entonces ya esto es como lo mejor dentro de lo que puedes tener, eso como básicamente, porque también como dice la EPP8 no llegan a cuestionarse más allá porque es lo que ellos necesitan y lo que les dieron y ya teniendo eso son felices." (GF1-EPP2-P10).

"Yo creo que el conformismo es cuando ellos quieren en realidad conformarse con algo, porque cuando ellos no lo quieren, si levantan tomas, si levantan nuevas vivienda, si otras hacen cosas pero parte de su interés de la necesidad que ellos si consideran importante"

(GF2-EPP5-P23).

Aquí, surge la relación inmediata del conformismo ligado con el asistencialismo, el histórico rol estatal, su desempeño para con la lucha contra el fenómeno de la pobreza, se asentó -manteniéndose así, hasta hoy- en soluciones superficiales con respecto al desarrollo de vida de las personas, priorizando soluciones inmediatas y a corto plazo (Alvarado, 2003), además de perseguir la dádiva relativa a las condiciones de vida de las personas en situación de pobreza, así como la dádiva deficiente y escasa (Norberto Alayón, 1991), Giovine (2012), sigue esta idea, otorgando la idea estratégica del estado por gobernar a la pobreza, más no resolver, sino que retener y contener a los contextos de pobreza.

Finalmente, dentro de los hallazgos sobre caracterizar la imagen de la pobreza, las informantes evocan a la delincuencia en relación a la pobreza, a través de la experiencia, mitificación, estampadas en creencias e incluso prejuicios:

"A mí me pasa que relaciono la pobreza con la delincuencia, como que... yo creo que viene de mi mamá." (GF1-EPP3-P12).

"tengo un prejuicio de relacionar la pobreza con la delincuencia, como que veo una casa así, no sé po', al frente de mi casa con las rejas así como, puta tenían un techo en el patio y después la reja así pegada al techo ¿cachai? y resulta que eran narcos, entonces tenían esa hueá pa que los pacos no entraran, entonces ahora casa que veo aaa son narcos. ¿Cachai? lo relaciono mucho, pobreza y delincuencia y droga, como a ese tipo de delincuencia, no como andar acuchillando." (GF2-EPP3-P33).

Gran parte del tiempo se asocia la figura de la persona en situación de pobreza con delincuencia, producto de la abstracción del paisaje que se evoca recurrentemente a este fenómeno: carencia económica, necesidades básicas insatisfechas, condiciones de vida bajo el

promedio. Por otra parte, la influencia de esta construcción proveniente del paisaje social que rodea a la pobreza, los ambientes que circundan estos contextos, asumirían una relación con delincuencia dada en las condiciones de vida.

La recurrencia a la evocación de asociaciones de la pobreza con la delincuencia, son ocasionadas por experiencias personales o por endoculturación familiar (creencia heredada), y es como entonces las personas son capaces de argumentar sobre esta relación, sin haberla vivida, más sólo con la carga de la experiencia familiar, comprender e inclusive configurar la realidad de cierto modo, en otras palabras, una asociación derivada de sus creencias, de su propia lógica por sobre una realidad objetiva (Ortega & Gasset, 1968), de esta forma, es que surgen prejuicios ante la actitud que se desprende de la predisposición para ver a la pobreza ligada a la delincuencia (González, s.f).

4.4 Análisis interpretativo: Sentimientos en torno a la pobreza

Si bien es cierto, los sentimientos son representaciones de las emociones, estos surgen desde la percepción que tiene la persona ante una situación, objeto o persona, la percepción es entendida según Day R.H (1981) como un proceso mental y social provocado por la cultura, contexto y sociedad de donde se sitúa la persona, que no sólo permite comprender el mundo, sino más bien juzgarlo, dicho de otro modo, se asigna un valor significativo sobre alguna sensación para posteriormente confeccionar juicio de lo presentado.

Dentro de los sentimientos que se encuentran presentes en las informantes en torno a la pobreza son: rechazo, pena, lástima y rabia.

“tengo una tía que vive en el volcán, en Puente Alto... ya... como que <no, mira su casa, pero no nos vamos a meter ahí> entonces como que como que pienso altiro, ya... eeehh... lugar vulnerable, pobre, escombros, hacinamiento, delincuencia, ya... no tengo que meterme ahí.”

(EP-EPP3-P12).

Desde este primer discurso se asocia el sector residencial con la pobreza, en que por creencias que posee la informante, manifiesta una actitud de rechazo al indicar que no haría ingreso al lugar descrito, la actitud está cargada de creencias que define el actuar de una forma determinada. (Sills, 1979). Una actitud es la evaluación valorativa que desplegará mediante la disposición de entrega o recepción para con los perfiles que sean o no de su agrado, esto, fruto directo de experiencias previas (Asch, 1959), expresándose a través del valor que le otorga, en este caso; ira, producto de la percepción hacia un grupo social determinado (Day. R.H, 1981).

Desde el rechazo también se encuentra el siguiente comentario en donde se relaciona la pobreza con la mala higiene:

“M... ¿ustedes qué prejuicio creen que tienen? Con respecto a la pobreza...”
“..a mí me pasó algo parecido como con la higiene, sobre todo cuando son niños hueón, y como que con los adulto igual me producen más rechazo.” (GF2-EPP3-P33).

Además se hace presente el sentimiento de rabia ante la desigualdad en los diferentes contextos:

“a mí como que me da rabia igual, como la desigualdad, así como que hayan realidades tan diferentes.” (GF2-EPP3-P21).

Por otro lado, se puede develar otros sentimientos hacia la pobreza y a las personas que se encuentran en esta situación, relacionadas con pena y lástima, como se evidencia en las siguientes citas:

“Me da pena po... me dan ganas de hacer algo, pero tampoco hago nada. Como que digo... ¡qué injusto po! ¿Por qué? De repente a mí me dan ganas de tener un niño conmigo en mi casa y cuidarlo” (EP-EPP6-P65).

“pero a mí, siempre, por ejemplo, me dio lástima la gente pobre.” (GF2-EPP6-P20).

“me genera pena, me genera de que está como en esas condiciones así como de precariedad entre comillas” (GF2-EPP2-P21).

“a uno como que le da lata o pena, como ver las condiciones en las que viven” (EP-EPP5-P56).

Bajo éstas citas, las percepciones que tienen las informantes respecto a la pobreza, surge el llamado de la percepción psicológica, es decir, desde el ámbito consciente que revela una realidad, en este aspecto, derivado de una situación real en que emergería una interacción entre lo consciente y el contexto social, percepción para formular un potencial juicio personal, que, puede ser compartido por un colectivo, gran o buena parte de un grupo social (Abbagnano, 1986). Asimismo, cabe destacar la acepción que realiza Bolívar (1999) en donde configura las actitudes como factores que intervienen en una acción, una predisposición hacia el otro. Y que poseen tres componentes: afecto, cognición y comportamiento, relacionados con la valoración que se realiza, efectuando una orientación afectiva al objeto. De lo anterior se explicaría por qué la mayoría de las informantes después de indicar su sentimiento realizarían comentarios sobre lo que harían en esa situación.

4.5 Análisis interpretativo: Estado y políticas públicas frente a la pobreza

No cabe duda que la pobreza se presenta como un fenómeno social de gran alcance para las naciones latinoamericanas, perjudicando directamente la calidad de vida de sus ciudadanos. Frente a esto, el Estado como la institución con mayor poder político debe velar por el cumplimiento de los derechos de todos sus ciudadanos, por tanto, la pobreza pasa a constituirse como una problemática social de responsabilidad pública. Ante esto, las informantes tienen una mirada clara y compartida respecto a la forma en cómo el Estado y sus distintos gobiernos han desarrollado estrategias públicas en torno a superación de la pobreza.

En los discursos de las informantes se develan algunas percepciones respecto a la acción que han desempeñado los gobiernos del país en torno a la pobreza, desde una mirada crítica que cuestiona la efectividad de la política pública:

“...el gobierno todo eso se lo mete por donde quiere y hace estas hueaitas de los bonos, estas casitas así, estas pajareras cachai, ya les vamos a dar, van a la muni, ya tengan el tarrito de pintura” (GF1-EPP8-P10).

Las informantes explican que desde el gobierno se muestra un aparente interés por intervenir sobre los problemas estructurales que yacen tras la pobreza, pero a través de la acción concreta que se lleva a cabo desde las políticas públicas, se logra comprender que las medidas y soluciones generadas pretenden actuar sobre las situaciones de coyuntura, es decir, en la superficie de la problemática social. Por tanto, para las informantes, desde la gestión gubernamental la política social carece de sentido y contenido estratégico para una real superación de la pobreza.

Lo señalado por las informantes se relaciona estrechamente a la acción restringida desarrollada por el Estado en función a su rol subsidiario, es decir, un Estado que se presenta como un agente regulador de las fallas o debilidades del mercado, pero que no garantiza ni vela por el cumplimiento de los derechos de los individuos. En este sentido, la labor estatal en torno a la pobreza se presenta focalizada, es decir, una intervención en grupos determinados para acceder a beneficios entregados por el Estado. Como señala Satriano (2006), la pobreza se atiende a través de la focalización, es decir, la implementación de medidas compensatorias dirigidas a reducir programas universales y focalizar los recursos públicos en los segmentos más pobres de la población, por medio de la entrega de subsidios de baja inversión (vivienda, salud, educación, etc.) que no logran cubrir de manera integral los requerimientos para subsanar esta problemática social.

Según las informantes este modelo de acción social otorga al costo social un carácter temporal, que enfrenta la pobreza mediante políticas transitorias y asistenciales, creándose amplios sectores donde el abandono es el común denominador, sintiéndose una situación de aislamiento, abulia y desinterés estatal, que se refleja en un entorno urbano marginado:

“...estas poblaciones, estos guetos, si los podemos llamar así, están como olvidados desde la política” “estas poblaciones, estos guetos, si los podemos llamar así, están como olvidados desde la política” (GF1-EPP7-P2).

Producto de la escasa intervención e inversión desde la política pública para la real superación de la pobreza, las poblaciones más pobres de la ciudad se presentan como sectores periféricos postergados por el Estado, lo que se relaciona estrechamente con el carácter segregador del diseño urbano de Santiago, el que por medio de la reubicación de los pobres en los sectores periféricos de la capital construyó verdaderos ghettos entre los años 70' y 80', dando un giro en torno a la planificación de la ciudad. Como señala Marques (2008), el propósito central consistía en erradicar las “tomas” o poblaciones pobres desde las comunas céntricas y de la zona oriente de Santiago, reubicando a los pobres en la periferia de la ciudad, en este sentido, se consagró una política pública que eliminó tomas y campamentos del mapa urbano, pero que en su lugar, configuró a Santiago como una de las ciudades más segregadas de Latinoamérica.

Por otro lado, las informantes señalan que existe cierto grado de ineficiencia e irresponsabilidad por parte del Estado y sus diferentes gobiernos en torno a las viviendas, dado que la idea de la “casa propia” deja de constituirse como de un derecho que debe ser garantizado por el Estado para todos sus ciudadanos, lo que deriva en la precarización de las viviendas:

“...en donde tenían la cabeza con esas soluciones habitacionales, como que la mayoría la están renovando y todo, pero yo no sé dónde tenían la cabeza cuando pensaron en dar una opción habitacional así, como que me da rabia esos ingenieros, arquitectos o lo que sea de este país porque es como una burla.” (GF1-EPP7-P10).

“...hay obligaciones del Estado por ejemplo lo que decía la EPP4 de la vivienda de hacer viviendas dignas, es una obligación que ellos tienen de hacer vivienda que realmente sea para la cantidad de personas, los metros cuadrados...” (GF2-EPP3-P23).

Lo señalado por las informantes se relaciona a los cambios paradigmáticos en torno a las políticas habitacionales, lo que en un comienzo se dio de forma gradual, para luego durante los años 80' consagrarse totalmente la forma neoliberal de hacer política habitacional. En este contexto el Estado ya no tendría la responsabilidad social de velar por el derecho a viviendas dignas de la población, debido a que en la nueva lógica neoliberal el mercado era quien debía

resolver las diversas dificultades a las que se enfrentarían los ciudadanos chilenos, relegándose el rol del Estado a una mera acción subsidiaria.

De este modo, este proceso de reforma habitacional trajo consigo un cambio sociocultural, produjo también dentro de la conciencia colectiva de la sociedad una nueva forma de concebir el derecho a la vivienda, impulsada y fortalecida desde los distintos gobiernos a partir de los años 80', de este modo la vivienda se concibe como un derecho privatizado, un bien de consumo logrado a partir del poder adquisitivo y el endeudamiento, en este sentido, las personas en situación de pobreza se transforman en clientes de los beneficios asistenciales que el Estado reparte:

“...son súper agradecidos por eso, cachai, y no cuestionan, oye sabí que esto no nos tendría porque pasar, somos personas, tenemos derechos y el estado se tiene que hacer responsable sí o sí” (GF1-EPP8-P10).

Como señala Rodríguez (2001) la vivienda es un aspecto clave al momento de redefinir la pobreza en Chile, la que gran parte de los años 80' y 90' pasa a constituirse como “la pobreza de los con techo”, que se caracteriza por la presencia de conjuntos habitacionales en los sectores extremos de la capital, concentrando gran parte de la pobreza que se expresa físicamente por un marcado deterioro prematuro de las viviendas y un abandono de los espacios comunes. Por lo tanto, para las informantes las viviendas en los sectores pobres se presentan como conjuntos habitacionales construidos en los terrenos de más bajo costo, caracterizados por estar localizados en la periferia urbana, alejados de cualquier centro de actividad social o laboral, con un equipamiento urbano débil, con suelos de mala calidad, lo que se relaciona a la ineficiencia del Estado para garantizar el derecho a la vivienda.

4.6 Análisis interpretativo: Mirada sobre la sociedad respecto al fenómeno de la pobreza

Esta categoría da cuenta de las creencias, percepciones y prejuicios que subyacen de los discursos de las informantes entorno al fenómeno de la pobreza y la sociedad, de ellos se puede extraer cuatro elementos que caracterizan a la sociedad actual, el primero es que existe

una catalogación se pobre según la sociedad, el segundo que la sociedad define a la persona como pobre según su adquisición, el tercero que invisibiliza la pobreza y por último que la sociedad discrimina a las personas en situación de pobreza; todos estos elementos son partes del discurso que la informantes entregaron por medio de entrevista y grupos focales.

Los discursos plantean que existe una catalogación de pobre según la sociedad, es decir habla de cómo la sociedad califica o asigna un lugar a los sujetos en contextos de pobreza dentro de la sociedad, este acto es llevado a cabo por agentes externos o ajenas a la situación en la que se encuentran y que definen si estos son o no pobres, otorgándole todo el peso social que esta asignación tiene. A su vez los discursos destacan el carácter subjetivo que estas asignaciones o catalogaciones tienen para determinar si una persona es o no pobre debido a que esta se basa en el propio juicio del individuo o de lo que él consideré como una necesidad básica, se debe comprender que en general los sujetos tienen gustos y preferencias diferentes y por consecuencia consideraciones diferentes acerca de lo que es necesario para un nivel de vida adecuado. (Giarrizzo, 2007).

“yo creo que pasa mucho por eso... por la palabra de alguien externo, que llega y te clasifica de una determinada manera, porque todos... no sé ... tu no llegai a definir de cierta manera, pero llega alguien y te dice ya, tu erís de tales características, y de a poco te vai consumiendo en eso y hasta que te apropiái de la situación y ya, decis pucha, soy pobre” (GF1-EPP2-P20).

También en base a los discurso se plantea que la sociedad define a las personas como pobre según su adquisición, esto se debe a que la sociedad va generando nuevos lineamientos sociabilizados que van determinando si una persona es o no pobre estos se van ajustando según las necesidades y característica de la época en que nos encontramos. Estos lineamientos se pueden basar en la percepción de la población en general sobre la situación económica que la persona debiese tener, esto se ve directamente relacionado con la sociedad de consumo en que nos encontramos en donde es necesario mantener actualizadas nuevas tecnologías, elementos y artefactos que aumentan el consumo de las personas(galeano, 2005)

“Desde el punto de vista del sistema vay quedando como pobre, que no tení la última generación de celular...” (GF2-EPP3-P24).

A su vez se plantea la idea de que la sociedad invisibiliza la pobreza, es decir, que se generan mecanismos que desconsideran, relativizan e incluso niegan la presencia de la pobreza como un problema, en esto juega un rol importante los medios masivos de comunicación que muestra realidades fantasiosas e incluso inexistente, llevando la atención de las persona a otros elementos de la sociedad e inviabilizando a otros como la pobreza. Esto se debe a la sociedad globalizada y de consumo de hoy en día que deja fuera la colectividad potenciando la búsqueda por satisfacer sus propios objetivos. (García & Gatell, 2001).

“cuando lo vei, ehh no sé debajo de un camión, no sé durmiendo con un cartón a las dos de la mañana... cuando tú estás muerto de frío, abrigado con todo lo que podi tener, es súper fuerte y... uno dice: “oye vivimos en una ciudad que... esto no es... solo hoy, es todo los días y... no nos damos cuenta po, o si nos damos cuenta... hacemos como que... no lo vemos.” (EP-EPP5-P60).

Por últimos el discurso señala que la sociedad discrimina a las personas en situación de pobreza, esto debido a que la sociedad presenta un conjunto de prejuicios y estereotipos que se van conformando en base a factores ambientales y socioculturales que son compartidas por medio de la sociabilización, otorgándole un conjunto de características generalizadas y simplificadas sobre grupos sociales determinados, asignando en este caso un valor negativo que generan actitudes de rechazo, lo que conlleva en muchos casos a la discriminación, es decir, tratos diferentes y prejudiciales a estos grupo.(Baron y Bryne, 2005; González, 1997) Esto a su vez conlleva a la marginalización y exclusión social, entendido como la presencia de barreras que impiden que las personas en contextos de pobreza puedan participar de la sociedad. (Martínez, s.f). Por último cabe señalar que existe una responsabilidad social frente a la discriminación a las personas en contextos de pobreza, de la cual cada una de las personas debería hacerse cargo, siendo innecesario en la sociedad distorsionar aspectos irrelevantes de los sujetos, y siendo un desafío colectivo para la aceptación de las diferencias entre los seres humanos que eliminen las barreras de la participación y libertad del otro. De esta manera, eliminar manifestaciones de comportamientos frente a la persona discriminada, las que podrían ser sociabilizadas y adquirida por nuevas generaciones (Larrain & Walker, 2005)

“La sociedad no hace lo mismo si ve una persona sucia o una persona limpia ¿a quién te voy a acercar primero?, a las personas limpias po’ obvio po” (GF2-EPP4-P33).

4.7 Análisis interpretativo: Familias en contextos de pobreza

Esta categoría da a conocer las creencias, prejuicios y estereotipo que subyacen de los discursos de las estudiantes entorno a las familias; por medio de ellas que establecen una caracterización de cómo es la familia según su experiencias previas y construcciones sociales de los contexto de pobreza, a su vez habla de cómo la maternidad se encuentra fuertemente entrelazada con la pobreza, por último plantea la responsabilidad que tienen los adultos dentro de la familia que los posiciona en estos contextos y que no les permite salir de ellos.

El discurso de las informantes entrega una caracterización de las familias en contextos de pobreza, estableciendo que estas familias se identifican por la numerosa cantidad de personas que la componen los que son principalmente niños y niñas, a su vez estas familias se caracterizan por ser mono parentales y por la ausencia de la figura paterna. Por último se destaca el hecho de que estas familias habitan lugares descritos como pequeños y que no permiten la comodidad de sus habitantes. En estas creencias juega un papel importante la carga historia de la familia del siglo de fines del siglo XIX que se encontraba caracterizada por transcurrir bajo marcos jerárquicos patriarcales, lo que implicaba que el hombre era visto como el sujeto trabajador, jefe de la familia y sujeto proveedor; la mujer era vista como la figura responsable del hogar y la crianza de los hijos. Modelo de familia que se reafirma socialmente por leyes matrimoniales y que en la actualidad aun se encuentra presente. Luego a fines del siglo XX encontramos familias numerosas compuesto por un promedio de ocho a nueve personas que podían estar conformados por matrimonios legales, uniones de hecho o familias mono parentales encabezadas por mujeres a las cuales se le sumaban parientes, compadres o amigos; también el hecho de que una mujer tenía en promedio en esta época entre tres y cinco niños; familias que a la vez vivían situaciones de hacinamiento como una consecuencia de los procesos de migración producto de la industrialización que se está viviendo. Si bien la familia cambio en la actualidad podemos ver la similitud de la familia del siglo XX en la descripción de la familia en contextos de pobreza y la fuerte carga de los

marcos jerárquicos patriarcales en las actitudes frente a las familias en contexto de pobreza en donde se destaca fuertemente la ausencia de modelo masculino en la familia. Por último cabe señalar que estas creencias y estereotipos de cargas negativas se basan en la necesidad actual de entregar a los sujetos mejor calidad de vida y acceso a una educación que implica el tener una familia pequeña, en donde actualmente la familia numerosa se encuentra desprotegida públicamente y carece de apoyo social (Valenzuela, s.f)

“las familias son grandes igual po, o sea, que lo mínimo que tenía en una familia son tres personas y yo he visto así como en departamentos muy chicos vivir siete u ocho personas, entonces es denigrante...” (GF1-EPP7-P10).

“...A mí me da una sensación como de abandono, porque me llama mucho la atención que no hay ningún hombre adulto, como que siento a la mamá soltera.” (GF1-EPP3-P6).

A su vez el discurso habla de la maternidad en contexto de pobreza, en donde se establece una relación con el embarazo a temprana edad y las condiciones de pobreza, según los discursos se plantea la idea de que una adolescente o mujer en etapa de fecundación en contexto de pobreza es más vulnerable, es decir, tiene mayor posibilidad de no poder terminar, ni romper con el círculo de la pobreza, esto debido al poco acceso que estas tienen a información y educación factores determinantes para el uso de anticonceptivos, y que a su vez no permiten a la libertad y capacidad de elegir metas y tomar decisiones en sus vidas, elementos importantes para romper con el círculo de la pobreza tomando en consideración que la maternidad temprana puede tener implicancias que fomentan círculos viciosos de pobreza entre generaciones, exclusión social y altos costos sociales. Esto producto que una madre adolescente accede a un trabajo con remuneraciones bajas y demandas de tiempo prolongadas, a lo que se le suman las tareas del hogar, lo que afecta su calidad de vida, su bienestar personal y la capacidad de tiempo de calidad con sus hijos, influyendo en el bienestar presente y futuro de los niños y niñas (Banco Mundial, 2013).

A su vez los discursos dan cuenta del prejuicio en base a la maternidad como una acción compensatoria en base a lo económico y superación de la pobreza, basada en las experiencias previas en relación a lo vivido con madres en contextos de pobreza; prejuicio que entrelaza la subjetividad que se tiene como persona con respecto a las normas, intereses y

valores (Quintana, 2001). Problemática que se podría solucionar con una mayor entrega de oportunidades y acceso a salud y educación para la realización como mujer y sujeto en contexto de pobreza. Cabe destacar que las diferentes compensaciones que se entregan por ser madre suelen ser paliativas y que por consecuencia no permiten solucionar la problemática de fondo y que tampoco entrega herramientas para el desarrollo social de la persona. En relación a la maternidad compensatoria los discursos vuelven a señalar un beneficio que este puede otorgar para compensar las diferentes privaciones y faltas de oportunidades a los que se ven expuesto diariamente las personas en contexto de pobreza.

“...qué pasa, o sea, esa niña lo más probable es que no siga estudiando, va a tener otra guagua más cuando la guagua tenga dos años y los niños van a seguir viviendo en la miseria, en la pobreza, no van a tener educación.” (GF1-EPP8-P6).

Por último los discursos hablan sobre el adulto y la responsabilidad que tienen en la situación de pobreza, señalando que estos son los responsables de surgir o salir del lugar en el que se encuentran, es decir, superar la pobreza, o bien, minimizar las barreras u obstáculos propios de la situación de pobreza. Esta idea planteada se encuentra formada por experiencias y construcciones sociales de la realidad, que se encuentran arraigadas y son compartidas por un grupo de personas, las cuales a su vez las van traspasando de generación en generación (Quintana 2001) y que no siempre puede concordar con la realidad; si se visualizan los resultados de la encuesta de ocupación y desocupación, realizada en la Universidad de Chile (2015), se encuentran datos en relación a los quintiles más bajos, en donde solo un veinte por ciento de la población se encuentra desempleada y quienes se encuentran empleados siguen siendo pobres, debido a que sus oportunidades laborales no les permiten dejar de serlo. Esto, en relación a que la pobreza no permite a los sujetos obtener oportunidades básicas para el desarrollo humano que posibilitan vivir una vida larga, saludable y creativa, en donde se disfruta de la vida de forma digna, con libertad, autoestima y respeto (Leiva & Miño 2003). Por consecuencia, los sujetos en contextos de pobreza se encuentran atrapados en una especie de laberinto social, en donde a pesar de realizar diversas acciones no se encuentra una salida y en el que los diversos actores que conforman el grupo familiar presentan inhabilidades sociales, que le impiden superar obstáculos para la integración en la sociedad, producto de los bajos niveles de educación a los que tienen acceso, limitaciones psicosociales como la

disminución de la perseverancia, a su vez no cuentan con los ingresos suficientes para una calidad de vida, vivienda, alimentación, recreación y vestuario, que impactan en los niños y niñas del grupo familiar reconstituyendo el ciclo de la pobreza. Mirada que permite a su vez eliminar las creencias arraigadas de la responsabilidad que se le entrega a los adultos en contexto de pobreza.

“Un papá con un hijo como en estas situaciones de pobreza, no sé, por qué no saca a ese niño de ahí” (GF2-EPP3-P21).

4.8 Análisis interpretativo: Niños y niñas en situación de pobreza

La infancia está íntimamente relacionada a la pobreza, dado que históricamente dentro de la población del país se constituye como el grupo etario más afectado producto de la pobreza, por lo tanto, para la política pública y el estudio de las ciencias sociales los niños y niñas son objeto de análisis. Para las informantes, este tema no pierde prioridad, y dentro de sus creencias yacen ideas en torno a la infancia que se relacionan estrechamente a la construcción política, social y cultural que se ha codificado durante el último siglo.

Dado el protagonismo que ha adquirido la infancia en los lineamientos de la agenda política y social en gran parte de los países de Latinoamérica surge la idea de los derechos sociales y la necesidad de cambiar el panorama por medio de una nueva perspectiva del niño o niña como sujeto de derecho. En este sentido las informantes poseen una mirada compartida respecto a la vulneración de los derechos de los niños y niñas en contextos de pobreza, pero que no se vincula a una acción política o gubernamental, sino a la vulneración desde el núcleo familiar y social más próximo:

“...quizás no tiene como las mejores condiciones higiénicas, que se vulneran sus derechos en cierto sentido, que quizás no toma desayuno en su casa...” (EP-EPP6-P46).

Por otro lado, las informantes realizan una asociación entre el trabajo infantil y los niños y niñas pobres, como una situación que surge desde la carencia, la inestabilidad, la privación y un sentido de supervivencia propio de los contextos de pobreza. En este sentido, para las informantes los niños y niñas y sus familias, ante una realidad latente de marginación,

exclusión y la privación de sus derechos fundamentales se ven inmersos en un contexto adverso, con dificultades significativas para la superación y la inclusión social, por lo que el trabajo infantil representa una opción para suplir necesidades urgentes:

“...el tema de niños en pobreza que tienen que trabajar, y eso tal vez, no necesariamente por una situación de que los papas lo... lo sientan así, sino porque los niños se ven tan... atados de manos por decirlo de algún modo, que ven que le están faltando cosas, entonces los niños tienen la iniciativa y ellos quieren contribuir para... tener, no sé, pan para la once, un pan para cuatro personas para ellos ya es hartito, porque por lo menos no van a pasar hambre en la noche entrevista” (EP-EPP2-P41).

Si bien, Chile firma y se suscribe a la Convención Internacional de los Derechos del Niño a comienzos de los años 90', esto fue realizado en un panorama social, político y cultural que está lejos de concebir a la infancia bajo una perspectiva de derecho, por sobre todo a los niños y niñas que se ven enfrentados a las consecuencias de un contexto de desigualdad e inequidad social. En este escenario se produce una paradoja, como señala Baratta (1990) el trabajo infantil y la pobreza en la que viven muchos niños y niñas es parte de una situación “real”, por otro lado, la gama de derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales promulgados en el código universal de los derechos del niño pretenden lograr una situación “ideal” que no logra articular la temática de la infancia en un funcionamiento al unísono entre el aparato estatal y la sociedad civil.

De este modo, la ideología que se intenta instaurar a partir de los derechos de niño dista mucho de la realidad social de muchos niños y niñas, ya que esta imagen idealizada de la niñez requiere de aspectos culturales con una mayor consagración por parte del aparato estatal, en el que se lleva a cabo una tarea global, integral y desde el núcleo social del niño y niña, realizando un quehacer de socialización desde la familia y la escuela. Para las informantes la tarea de visualizar culturalmente a los niños y niñas como sujetos de derechos es una labor que difiere de la realidad, concordado en que es la familia, el hogar de los niños y niñas, donde se vulneran gran parte de los derechos de la infancia:

“Y porque algunas familias saben que es distinto que ellos se pongan a limpiar los autos a que un niño se ponga a limpiar el auto, porque así el niño va a generar mucho más recursos, porque así como yaaa pobrecito le vamos a dar plata” (GF1-EPP7-P4).

Esto responde a una carga histórica y cultural vinculada a la vulneración de los derechos de los niños y niñas, en donde la infancia más pobre es apreciada por la familia como fuerza laboral y fuente de ingresos y, por otro lado, como foco de intervención para el Estado. Como transformación a esta carga histórica las informantes conciben a los niños y niñas como seres vulnerables, como sujetos de protección que requieren de la auxilio y cuidado de la familia y todo adulto responsable de ellos, lo que se fundamenta en la importancia del periodo de desarrollo físico y cognitivo de los niños y niñas, lo que según las informantes requiere de un sistema social de protección integral que los proteja, facilitando así en este periodo la cimentación de sus posibilidades de desarrollo para el futuro.

Si bien, las informantes debelan una mirada de protección en torno a la infancia, esto lo hacen desde sus debilidades, es decir, constituye parte de una concepción postergada en la que los niños y niñas se definen a partir de las interacciones de que establecen con la familia, la sociedad y el Estado, desde sus falencias y privaciones, en relación a un grupo etario que dista mucho de las capacidades y potencialidades de la infancia, dejando de lado la importancia de centrarse en las capacidades y derechos del niño frente al Estado:

“...un niño no puede hacerse responsable de sí mismo, los niños son súper indefensos” (EP-EPP3-P47).

“me parece muy injusto que lo niños y las niñas estén en condiciones de pobreza, porque siento que... que los niños y niñas son personas vulnerables” (EP-EPP6-P63).

En este sentido las informantes apelan a las características y condiciones naturales de la infancia que se relacionan al entramado de construcciones teóricas, sociales y políticas que distinguen hoy a la infancia, como señala Pascual (2003), los niños y niñas se caracterizan por su dependencia, no sólo una dependencia social, sino también física, durante los primeros años de vida, lo que requiere entonces de una acción de protección y cuidado de la familia y la comunidad, si bien, este periodo de dependencia es fundamental al definir la infancia, también

el autor nos señala la importancia de considerar esto como un "proceso", no una condición, por lo que en la transición hacia la autonomía del individuo se requiere el reconocimiento de su entorno y núcleo social como agentes sociales y culturales. En este sentido, las informantes develan una mirada defensora y protectora de la infancia, pero desde una perspectiva del niño o niña como un objeto depositario, es decir, pasivo frente a la a las políticas que se dictan en torno a ellos, más bien se trata de una perspectiva que pone énfasis en la protección del niño en situación irregular, que requiere de remover obstáculos relacionados a sus carencias o anormalidades atribuidas producto de su contexto, pero que no considera a los niños y niñas como sujetos de derechos y actores sociales claves en la transformación de su contexto.

Por otro lado, las informantes tienen una mirada clara y compartida acerca de la infancia, de cómo se presenta y manifiesta en los sectores de pobreza, construyendo así una imagen de los niños y niñas pobres. En este sentido las informantes señalan que los niños en contextos de pobreza estarían en condiciones de abandono e indolencia, es decir, una imagen de niño o niña como objeto fragmentado, representado por su entorno como un sujeto privado de sus derechos, donde la familia como institución, espacio natural e ideal de formación del niño, realiza una acción, o más bien, de coacción y privación en torno a la infancia. De este modo, las informantes realizan una representación de los niños y niñas muy vinculada a las negaciones propias de los contextos de pobreza, como una niñez débil, en riesgo por su condición de desvalida, que se ve afectada o violentada por las carencias propias de su realidad:

“A pies pelaos, moreno, pelo sucio medio largo, con mocos, con ropa sucia” (EP-EPP6-P66)

“...niños muy sucios, jugando siempre como entre medio de las mediaguas, de las cosas, casas, no sé, pero siempre jugando” (EP-EPP5-P17).

Como nos explica Baratta (1992) la forma en como las sociedades comprenden la infancia forma parte de una construcción social y cultural que se arraiga con fuerza en el imaginario colectivo. En este sentido, la representación que las informantes hacen en torno a la infancia responde a una construcción histórica y cultural en la que la imagen de la niñez en situación de pobreza se funda como una infancia desamparada o situación de indigencia o

extrema pobreza, donde se ven inmersos en un entorno familiar o social poco higiénico, o caracterizado por la carencia en términos materiales, asignándolos como "los menores en situación irregular" los que eran entendidos como los niños desamparados por su familia. Como nos explica Illanes (1990), la infancia durante gran parte del siglo XX estuvo enmarcada en un contexto de pobreza, en la que niños y niñas de los sectores populares de Santiago deambulaban por las calles y los rincones de la ciudad, siendo frecuente el trabajo infantil, la delincuencia, la explotación, presentándose así como niños y niñas vagabundos, sucios, andrajosos, desprolijos, abandonados, construyendo una imagen como víctima de un sistema social, económico y político segregador, desigual e injusto. En este sentido las informantes recurren a esta imagen histórica de "niño pobre" como resultado de una construcción social y cultural, es decir, el fruto de la acción de las ideas y concepciones combinadas a lo largo del tiempo.

4.9 Análisis interpretativo: Educación Parvularia en contextos de pobreza

En el análisis de esta categoría logrará dilucidar la mirada de las estudiantes sobre la relación que se genera entre la Educación Parvularia y los contextos de pobreza, es así como le otorgan ciertas características, valores, atributos, a labor educativa que como profesional se debiese desempeñar en contextos de pobreza. Contemplando obstáculos y dificultades de su quehacer, descubriendo la forma en que puede contribuir a la superación de la pobreza desde su rol educativo como profesional.

Sobre como aprenden los niños y niñas en contextos de pobreza las informantes develan su pensamiento, reconociendo que la situación de pobreza no es la que determinaría cómo los niños y las niñas aprenden, ya que todos tendrían las mismas posibilidades y potencialidades para aprender de manera óptima.

"Los niños en contextos de pobreza... Yo creo que todos los niños aprenden igual por qué tendría que ser diferente" (EP-EPP3-P48).

Desde el marco curricular de la Educación Parvularia, se indica que los niños y niñas, son un organismo humano que se concibe como un sistema abierto y modificable, donde la

inteligencia no es un valor fijo, por el contrario, “constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente” (MINEDUC, 2002, p. 15), determinando que el desarrollo del cerebro se da por medio de la combinación de varios factores como la genética, un sistema de influencias y ambientes enriquecidos y las diversas experiencias que los niños y niñas pueden tener, de esta forma las estudiantes aceptan el hecho de que la situación de pobreza en la que los niños y niñas puedan vivir, no determinan en ningún sentido la capacidad que tienen para aprender. Y, con respecto a esto, las estudiantes en práctica profesional señalan que los niños y niñas en situación de pobreza aprenden:

“Igual que todos los niños, ahí depende de uno, de los adultos, las posibilidades que les damos para que....para el aprendizaje.” (EP-EPP4-P51).

Las informantes establecen que si los niños y niñas aprenden o no, se ve determinado por la labor que la educadora realice, para otorgarle las mayores posibilidades y favorecer su aprendizaje, pero no depende de su contexto socioeconómico, afirmando que la forma de aprender de los niños y niñas en situación de pobreza es igual a la que mantienen los niños y niñas que no se encuentran en este tipo de contexto, visualizando a los párvulos como sujetos de derechos.

Desde esta perspectiva, sería el entorno y los adultos los que pueden velar para que las posibilidades de aprendizajes sean enriquecedoras sin importar de donde provenga el niño o la niña.

“Ev: ¿Pero tú crees que estos niños y niñas aprenden de forma diferente en estos diferentes tipos de contextos? ¿Aprenden diferente?”

EPP6: Si

Ev: ¿Referido a qué... cómo?

EPP6: “Porque tienen distintos estímulos po, entonces obvio que aprenden de manera diferente, siento que el pobre igual... tiene... como tiene menos queda mucho más desamparado y como que... o aprende menos... o quizás aprende menos, pero no porque sea tonto entrevista” (EP-EPP6-P64).

Es posible esclarecer que las estudiantes consideran que los niños y niñas en situación de pobreza aprenden de la misma forma que aprenden los niños y niñas que no se encuentran en esta situación, debido a la visión de niños y niñas como sujetos de derechos, otorgándoles mayor responsabilidad al contexto y a los estímulos que recibe para aprender y si los adultos que los rodean logran entregarles las herramientas y las posibilidades para aprender, estableciendo que si los niños y niñas no tienen un contexto enriquecido y con estímulos de los adultos que los rodean, sus aprendizajes podrían verse afectados.

De acuerdo a estas premisas, y a la mirada que tienen las informantes sobre la importancia del entorno en la formulación de aprendizajes, la familia, el entorno más cercano es parte relevante del discurso de las informantes, recalcando que el trabajo con la familia es crucial para la generación de aprendizajes significativos en niños y niñas que viven en situación de pobreza. No obstante, es de relevancia resaltar que dentro de los próximos discursos a exponer, se expresan contradicciones entre la teoría gestada durante los años de formación de las informantes, ante las creencias incubadas durante toda la vida de las informantes hacia la figura de la familia, es decir, que las familias conforman obstáculos, fruto a los prejuicios sobre ellos asumidos por las informantes como las características de su forma de vida atribuidas a su responsabilidad en cuanto a situación de pobreza.

De esta forma, se revela la labor educativa ejercida por la educadora de párvulos corresponde a:

“básicamente como concientizar a las familias para que se produzca un trabajo dentro de lo que es como el núcleo familiar, para fortalecer las habilidades” (EP-EPP2-P44).

“la ventaja está desde la perspectiva que logres relacionarte con las familias o con el grupo cercano de los niños” (EP-EPP2-P45).

Las informantes consideran que el trabajo directo con las familias es parte importante del proceso educativo, considerando la constante relación y comunicación con las familias de los niños y niñas a quienes se educa, generando lazos que otorguen la posibilidad de organizar un trabajo continuo con la familias para favorecer los aprendizajes de acuerdo a sus características, necesidades e intereses.

El Marco curricular establece el rol que la educadora de párvulos tiene para el desarrollo de los propósitos de este nivel educativo, como el de dinamizadora de comunidades, en el que la educadora tiene como principal labor orientar y organizar un trabajo en conjunto con la comunidad de acuerdo a los requerimientos educativos de los párvulos (MINEDUC, 2002). También, el rol que la familia mantiene como el núcleo central básico en el que los niños y niñas encuentran sus significados más personales, de manera que la Educación Parvularia se presenta para apoyar la labor formativa que tiene la familia para con los niños y niñas, así este nivel logra entregar nuevas experiencias de desarrollo para complementar las otorgadas en el núcleo familiar. (MINEDUC, 2002).

A partir de esto, la relación y el trabajo colaborativo que se ejerza con la familia favorecerá los aprendizajes de los niños y niñas, por eso el énfasis en generar esta relación recíproca, sobretodo en contextos de pobreza en la que la organización y trabajo en conjunto podrían ayudar a formar un aprendizaje en comunidad enriquecido por todos los actores participantes del proceso.

En esta misma línea, se considera de relevancia valorar opiniones e ideas que las familias propongan, además de apreciar aquellas habilidades con las que estas puedan colaborar:

“no hay que desmerecer las habilidades con las que cuentan las familias que... están tachadas de pobres o que están en contextos de vulnerabilidad, porque también poseen habilidades que son... súper... enriquecedoras, no solamente para los niños y niñas con lo que está, sino que también para hacerlo parte de tu trabajo dentro del aula” (EP-EPP2-P44).

Se puede dar cuenta en el discurso el reconocimiento y validación de los saberes de la familia. El rol de la educadora y función del nivel educativo de la Educación Parvularia, establecido en el Marco Curricular, favorece la participación de la familia, ya que, al presentarse como principal institución formadora, le otorga la responsabilidad de ser partícipe de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que estos sean oportunos y pertinentes a sus características (MINEDUC, 2002).

Es por ello que circunda la necesidad de la eliminación de prejuicios y actitudes negativas que se tiene hacia otros grupos específicos formada por la socialización del sujeto y asimilación de la cultura del entorno, permitiría la validación del otro (Baron y Byrne, 2005), en este caso la familia en contexto de pobreza, como sujetos de derecho sin importar el contexto socioeconómico en el que vive, permitiendo enriquecer el trabajo pedagógico y diversificar el aula por medio del aporte de las familias.

Es por esto la importancia de la participación de la familia y cómo esta podría presentarse como una ventaja o desventaja para los aprendizajes de los niños y niñas.

“la familia siii... si marca la diferencia, marca la diferencia... el apoyo te permite avanzar y acceder a nuevas... nuevas situaciones” (EP-EPP2-P45).

En este caso, se otorga importancia a la participación de las familias, ya que dentro del marco curricular, se explicita que la labor ejercida por la Educación Parvularia apoya la “labor formativa insustituible” que tiene la familia. De esta forma, se revela que más que la labor desempeñada por la educadora de párvulos, es la familia la que debe hacerse presente en los procesos de aprendizaje para generar aprendizajes significativos, de otra forma la familia podría generar una desventaja para la adquisición de aprendizajes en los niños y niñas en contextos de pobreza, ya que no existiría un trabajo mancomunado entre las dos instituciones. Por el contrario la familia que se encuentra presente en la educación de niños y niñas en contextos de pobreza forjaría una “diferencia” importante en la generación de nuevas situaciones de aprendizaje y nuevas oportunidades. (MINEDUC, 2002)

Como se mencionaba, la nula participación de las familias en los procesos educativos podría transformarse en una desventaja:

"es como obvio un niño que lo descuidan en el jardín, en la casa yo creo que debe ser igual, no sé, estaría juzgando, pero no lo toman en cuenta, hacen lo que quieren porque tal vez la educadora ya está cansá, la técnico, etcétera, o porque bueno, las mamás la educaron así y yo ante eso no puedo hacer nada versus, pucha...unos adultos que sí quieren trabajar con los niños, que quieren que esos niños salgan adelante, entonces, es obvio que hay niños que van a

estar en situación de ventajas y desventajas, no van a tener ventaja sobre el otro que está en la misma condición pero que los adultos sí se preocupan de aportar con un granito para que ellos vayan-..." (EP-EPP1-P37).

En este caso, la despreocupación de los adultos que son el núcleo familiar y el poco apoyo que les brinden a los niños y niñas en contextos de pobreza se tornan como un obstáculo para el desarrollo de los procesos educativos, transformándose nuevamente en una barrera para el aprendizaje. De esta manera, es necesario volver a recordar lo que mencionan Espitia y Montes (2009) acerca de la labor educativa de la familia, las funciones de las familias se cumplen en dos sentidos: uno propio de esta institución, como es la protección psicosocial e impulso al desarrollo humano de sus miembros, y en un segundo sentido externo a ella, como es la adaptación a la cultura y las transformaciones de la sociedad. (Espitia & Montes, 2009).

Las informantes consideran que el apoyo que entregan es carente de ciertos factores considerados importantes para el desarrollo de aprendizajes significativos, establecidos dentro de un marco curricular, sin embargo, muchas de esas familias centran sus esfuerzos para cubrir sus necesidades básicas, que aún no son satisfechas por diversos factores, parte esencial para que los sujetos puedan participar activamente de la sociedad, y en este caso de la formación educativa de los niños y niñas:

“un niño que... no sé, asiste a un colegio particular, tiene mucha más posibilidades, tiene mucha más potenciación, tiene mucho más recursos, mucho más medio en donde moverse en realidad...” (EP-EPP5-P58).

Otra dificultad, se refiere a la inequidad educativa, en el sistema educativo y la falta de oportunidades de los niños y niñas que viven en situación de pobreza.

No es desconocido que en nuestro país, el sistema educativo se centra en el desarrollo del sistema económico capitalista, con origen en las políticas de Estado aplicadas al sistema educacional durante las últimas décadas, que responden básicamente al desarrollo económico del país, reflejándose en los altos índices de la segregación y desigualdad educativa, presentando problemas de calidad, equidad e inclusión y, mayor segregación socioeconómica

a nivel escolar (OCDE). Es por esto, que consideran que el desarrollo de los procesos educativos suelen ser más favorable en contextos socioeconómicos más altos, y que los contextos educativos situados en contextos de pobreza se reconocen como obstáculos para el desarrollo de aprendizajes en los niños y niñas, ya que no tendrían acceso a diversas metodologías, diversas estrategias y muchos más recursos materiales con los cuales trabajar.

Con respecto a su labor educativa en contextos de pobreza, se puede dar cuenta del discurso pedagógico que presentan las informantes, develando lo que sienten que es necesario hacer como docentes para generar procesos educativos favorecedores; de ésta forma nos explican cómo se debe educar a niños y niñas en situación de pobreza.

“las educadoras deben tener como un interés de conocer el contexto la comunidad de donde provienen los niños, después una... no sé si un interés pero como que uno tiene que aprender del niños primero y después vamos aprendiendo junto como que vamos conociendo cosas nuevas entrevista” (EP-EPP3-P48).

“en primer lugar tiene que ser como... saber... contextualizarse a la realidad en la que... está trabajando” (EP-EPP2-P41).

Se mencionaba la necesidad de ser docentes conscientes del contexto en el que desempeñan su labor, además de lograr contextualizar su trabajo por medio del contacto con la comunidad, este discurso que se expresa es reflejo de la importancia del marco curricular en la formación inicial, y de cómo influye en el discurso pedagógico con el cual enfrentan su quehacer, estableciendo lineamientos de trabajo a partir de este marco.

Dentro de los lineamientos que mencionan para educar a los niños y niñas se consideran de relevancia:

“Ev: ¿Y cómo crees tú que se deben educar a estos niños y niñas, hay alguna diferencia en la edu...? ¿Tú como educadora? ¿Tú cómo crees que se debería educar?”

Igual que a todos po, o sea lo ideal sería que todos tuvieran lo mismo, y se educaran igual”
(EP-EPP6-P64).

La educación que reciben los niños y niñas en contextos de pobreza debe ser igualitaria en relación a la calidad de la educación que ellos reciben, y la igualdad de oportunidades que reciben para la generación de más y mejores aprendizajes, es así como lo describen las informantes, y de esta forma se le otorgaría la equidad frente a otros, en cuanto a aprendizajes y desarrollo integral. Con respecto a esto, Bárbara Eyzaguirre (2004) en las claves para la educación en pobreza, se menciona la importancia de creer en que todos los niños y niñas pueden lograr altos rendimientos en sus aprendizajes, de esta manera expone que todos los niños y niñas tienen los mismos niveles de inteligencia hasta los 18 meses, a partir de esa edad los niños y niñas comienzan a diferir según estrato socioeconómico en el que viven, esta diferencia es debido al sistema educativo que es segregado, y que permite que se generen estas diferencias con respecto a lo que aprenden. Es desde este enfoque, que las informantes mantienen una visión de los niños y niñas como sujeto de derechos, transformándose en garantes de sus derechos, esta perspectiva permite que la labor pedagógica que se realiza gire en torno a una mirada equitativa de la educación.

A continuación se establecen ciertas estrategias y formas de trabajo para el desarrollo de los aprendizajes en contextos de pobreza:

“no voy a partir de mis bases, sino que partir de las bases que tienen los niños y las niñas, y a partir de eso, ir elaborando nuevas estrategias que permitan y que a la vez facilite a ellos también sobrellevar la situación.” (EP-EPP2-P41).

Aquí surge la importancia de ser una constante diseñadora de estrategias para el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje de niños y niñas, desde este punto de vista se otorga real importancia a las bases curriculares de la Educación Parvularia resaltando el rol de la educadora, así como al mirar a los niños y niñas como sujetos de derecho, se abren nuevas y mejores oportunidades para su propio aprendizaje y para también la mejora de las prácticas pedagógicas que vayan en pos de una educación inclusiva.

Por otra parte, según la muestra resulta importante que dentro de la labor educativa, se entregue a los niños y niñas nuevas y mejores oportunidades de aprendizaje:

“ayudar a que ellos estén como en un contexto cultural más rico, darles más posibilidades de aprender aunque no hayan tantos recursos entrevista “ayudar a que ellos estén como en un contexto cultural más rico, darles más posibilidades de aprender aunque no hayan tantos recursos” (EP-EPP4-P54).

Según el marco curricular, el trabajo educativo de la educadora es contextualizar su trabajo, pero según las estudiantes es necesario entregar nuevas experiencias, que permitan enriquecer su abanico de posibilidades de aprendizaje, con nuevas y mejores estrategias que generen el desarrollo de los niños y niñas como sujetos íntegros. Una visión que complementa a las revisadas anteriormente:

“si teni este contexto, yo creo que igual... el amor, esas cosas son importantes como el equilibrio entre el amor, los conocimientos, pero no sé si tanto los conocimientos sino que el desarrollo de las habilidades...” (EP-EPP6-P64).

Para educar en contextos de pobreza se debe entregar equilibrio entre lo emocional, lo intelectual y el desarrollo de las habilidades, Heffernan (1978) citado por Zabalza (1996) señala que dentro del concepto de personalidad sana, se da una significativa importancia a los aspectos cualitativos de las relaciones humanas y los sentimientos de los niños y niñas, equilibrando los factores externos que puedan afectar el desarrollo de los párvulos, como la mala habitabilidad, alimentaciones inadecuadas y carencias sociales, entre otras. Resulta importante enfocarse en el desarrollo del niño y niña como una visión que contemple todas las dimensiones.

De forma sucesiva, las informantes entregan su mirada acerca de características y atributos que las educadoras de párvulos y los docentes en general debiesen presentar para realizar su labor educativa en contextos de pobreza:

“un docente que no tiene prejuicios debería, entre comillas, ser como el indicado para poder educar en contextos de pobreza” (EP-EPP4-P55).

“hay que ser muy empático, muy tolerante, pa’ mí esos son valores básicos en las personas. Muy respetuoso y también... el... el valorar al otro, o sea no verlo como algo menos porque es pobre” (EP-EPP6-P65).

De acuerdo a esto, el marco curricular, establece ciertos roles que la educadora debiese desarrollar para la mejora permanente de los procesos educativos que viven los niños y niñas del nivel. Estos roles son; formadora y modelo de referencia para los niños y niñas, trabajo en conjunto con la familia ser diseñadora, implementadora y evaluadora de currículos, seleccionadora de procesos de enseñanza, mediadora de los aprendizajes y por último, permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas (MINEDUC, 2002). Estos roles, son preponderantes dentro del marco curricular, es por esto que las informantes conceden características y cualidades que permitirían desarrollar las diversas funciones mencionadas.

Es por lo anterior que, es necesario que las educadoras de párvulos para trabajar en contextos de pobreza desarrollen características como la tolerancia, empatía, respetuosa, y versatilidad, con respecto al contexto en el que desempeñan su labor, así como que se desprendan de sus prejuicios con respecto a la situación de pobreza, ya que estos forman parte del sistema de creencias que la personas y en este caso los docentes podrían mantener frente a la pobreza, involucrando aspectos cognitivos, afectivos y sociales, del comportamiento humano. Por lo mismo, la necesidad de revisar el sistema de creencias, permitiendo re examinar el rol del docente en el aula, como un sujeto en constante aprendizaje y búsqueda (Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010) para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la labor de la Educación Parvularia, las informantes evidenciaron la necesidad de mantener el bienestar de los niños y niñas como base para poder potenciar nuevos y mejores aprendizajes, situado en los contextos de pobreza, donde este bienestar podría verse afectado debido la insatisfacción de las necesidades básicas de quienes viven ahí.

“pa mi lo primordial de esos niños va a ser primero asearlos porque si no están limpios o están con los mocos hasta la pera... esos niños no va a poder aprender o van a estar más limitados” (EP-EPP1-P36).

Yo creo que emm... en lo que te decía yo, en el área de... como de a higiene, como de mantenerlos a ellos en completo... no se po' como en condiciones saludables... yo creo que es una desventaja que es súper importante como el bienestar físico. (EP-EPP3-P47).

Las informantes realizaron una relación entre la falta de aseo y los niños y niñas que viven en situación de pobreza, de acuerdo a esto, consideraron la necesidad de garantizar de manera primaria el bienestar físico para generar procesos de enseñanza y aprendizaje óptimos. En este sentido Vernor Muñoz nos recuerda que la atención y la educación en la primera infancia forman parte del primero de los seis objetivos de Educación para Todos, acordados conjuntamente por 164 gobiernos en Dakar en el año 2000. “Los currículos y abordajes deben atender las necesidades individuales, de educación, desarrollo, salud y nutrición de niñas y niños pequeños.” (Muñoz, s.f) Es así como el bienestar o la atención y la educación de los niños se relacionan directamente:

“tiene que haber un complemento entre esos dos factores, porque te decía por ejemplo si el niño tiene moquitos, ¿cachai? Eeehhh no te va a estar oxigenando bien, entonces va a estar como con flojera, no va a tener ganas de participar” (EP-EPP1-P36).

“no todas... pero las... experiencias que yo he tenido como que... si está sano, está bien. Pero es más allá, solo de salud po, es... el niño es un ser integral po, que requiere de... de todo en realidad para... para aprender más y para desarrollarse en la mejor manera.” (EP-EPP5-P59).

De acuerdo a esto, se entiende que las informantes plantean la necesidad de cubrir el ámbito del bienestar y el ámbito educativo, como un conjunto , otorgando garantías que favorezcan el desarrollo integral de niñas y niños como personas en una sociedad que no discrimine y favorezca la inclusión.

Lo que menciona, es una manera de reafirmar lo dicho anteriormente, el bienestar y la educación van de la mano, en este sentido, Rosa Blanco (2012) plantea la necesidad de generar este lazo como indisoluble en la primera infancia, es por esto que explica que: "En la primera infancia es de especial importancia el desarrollo socioemocional y el equilibrio entre las dimensiones de educación y cuidado".

Es por esto que, se considera que la labor educativa de la educadora de párvulos, podría contribuir a la superación de la pobreza con diversas acciones, dentro de la comunidad educativa y en conjunto con las familias:

“también incentivar a las familias po, si a un niño, ya tú le podí entregar cosas pero... los papás y las mamás también tienen que hacerse cargo de esa situación, tal vez los papás... o no esté el papá o no esté la mamá, pero concientizar un poco al adulto que está como cerca de él para que se incentive y salga de donde se encuentra.” (EP-EPP2-P41).

Desde esta perspectiva, se revela que como educadoras se puede contribuir desde la concientización y educación a las familias para la superación de la pobreza. Bárbara Eyzaguirre (2004) plantea la necesidad de generar una organización institucional que logre ayudar en este sentido, una organización en la que la educadora participe activamente de aquellas claves que puedan contribuir a esta superación de la pobreza como; creer que los niños y niñas en situación de pobreza pueden alcanzar altos rendimientos, convicción de que la instrucción académica es importante, entre otras.

Sin embargo, se considera que el problema de que ellos no salgan de la situación de pobreza, es porque no son conscientes de su situación, debido a los prejuicios y estereotipos que las informantes acarrean:

“la gente está como tan... acostumbrada a esa situación que igual terminai sintiendo que lo que tú puedes hacer quizás no va a contribuir en nada entrevista” (EP-EPP2-P41).

Se entiende, que la visión que las informantes mantienen sobre las personas en situación de pobreza, comprende una visión sesgada por actitudes más bien negativas, como la costumbre e iniciativa, otorgándoles características que responden a la construcción social

que mantienen sobre las personas en contextos de pobreza, que responden a prejuicios y estereotipos entendidos como una predisposición comportamental adquirida hacia un objeto o situación (Fishbein y Ajzen, 1999), en este caso las personas en situaciones de pobreza.

4.10 Análisis interpretativo: Apertura a la educación inclusiva en contextos de pobreza

La inclusión se sustenta desde la perspectiva de hacer efectiva una educación en igualdad de oportunidades, con el propósito de transformar el sistema educativo para poder responder las necesidades de todos los estudiantes. (UNESCO, 2009).

En concordancia con lo que plantea UNESCO, las educadoras en formación manifiestan las siguientes ideas sobre la concepción de la educación inclusiva:

“Visualizar a todos los niños como niños iguales todos...” (EP-EPP2-P38).

“Niños y las niñas son todos... todos iguales.” (EP-EPP2-P43).

Bajo estos discursos, se aprecia a la educación inclusiva desde la perspectiva de considerar a todos los niños y niñas como iguales, por un asunto de oportunidades, es así como se encuentra el principio de considerar la inclusión como un derecho humano, en donde la UNESCO (2009) indica que se hace de suma importancia, entregar condiciones que permitan la permanencia y la participación, especialmente a los grupos que son excluidos o se encuentran en riesgo de ser marginados.

Otro aspecto que se divisa de la concepción que tienen las informantes en torno a la educación inclusiva, además de concebir a las personas como iguales desde sus derechos, se refiere a no visualizar las necesidades educativas especiales como alguna discapacidad, sino que poner atención en los motivos por lo que la gente discrimina, como se presenta en el siguiente discurso:

“No sólo lo que significa discapacidad, como necesidades educativas especiales, sino que hay motivos por los que la gente discrimina y hay que incluirlos a todos, para tratarlos como igual y motivarlos a aprender.” (EP-EPP4-P53).

Según lo que plantea la informante, la educación inclusiva es más allá que integrar, sino que se refiere a incluir a todas las personas, sin discriminar y otorgar las mismas oportunidades a todos y todas. Su mirada de educación inclusiva, apunta a la equidad, en una educación para la justicia, la inclusión significa instaurar la idea de una educación para todos, por lo contrario a lo que apunta la integración. Siguiendo esta misma línea Susan y William Stainback (2001) señalan que el concepto de integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos al mundo escolar para que así puedan adecuarse a la normalidad existente en las escuelas, en cambio la inclusión sugiere una responsabilidad social de la comunidad, de las instituciones y de la escuela.

Además emerge una serie de pensamientos, actitudes y comportamientos que poseen las informante sobre cómo construir educación inclusiva en contextos de pobreza, estableciendo ciertas barreras y obstáculos, lo que se puede develar desde sus mismos discursos.

“Tal vez es difícil al principio querer instaurar algo nuevo, pero se puede poh, de manera paulatina, con paciencia, con harto esfuerzo, de que acepten algo nuevo, de que... Porque todos de cierta forma resistimos el cambio, las instituciones resisten el cambio y... Uno de cierta forma golpea... Golpea el sistema” (EP-EPP5-P61).

“Veí que no podí cambiar todas las políticas públicas, pero sí eeehh dentro de un aula uno puede hacer cambios” (EP-EPP5-P61).

Desde los discursos expresados se hace alusión a que la educación inclusiva es una transformación paulatina, que parte desde un cambio personal del docente, para proyectarse después en la institución y sociedad. Bajo esta concepción, la educadora en formación está interpretando la realidad, explicando que a pesar de ciertos obstáculos sí se pueden establecer

ciertos cambios desde ella, por lo que se entreteje una actitud en que valora su pensamiento como favorable en relación a realizar un cambio, una posición que permitiría actuar en relación a ello. (Prieto Bascón, 2011)

Al mismo tiempo, define que a pesar de las dificultades que se presenten, aunque las personas se resistan, sí se puede establecer un cambio de pensamiento. En que las actitudes por su construcción personal aprendidas por el significado social, se pueden modificar por la socialización que se establezca, siendo el resultado de un cambio social. (Pacheco Ruiz, 2002). Así mismo, la educación inclusiva se puede lograr a pesar de la resistencia de las instituciones en donde el educador es el responsable de generar cambios para una educación inclusiva.

También se agrega dentro de lo que apuntan las informantes sobre la educación inclusiva es el compromiso y vocación como característica principal del docente para trabajar en contextos de pobreza y la gratitud de hacer algo por el otro:

“El compromiso yo creo, la vocación, que no tiene que ver solo con lo que uno va ganar económicamente, porque si bien todos queremos ganar... lo que nos corresponde como docente, también de repente uno es flexible po, dice: <ya mira tengo tantos niños en este contexto, voy a ganar esto, pero... voy a estar ganando más en esto po, porque voy a estar haciendo algo por estas personas po, estamos haciendo algo por el ser humano, no es solamente por... por plata... es por por ser algo mejor, por entregar más posibilidades, más oportunidades a los niños” (EP-EPP5-P59).

En este sentido, la informante propone para que un docente pueda abrir las puertas y construir educación inclusiva en contextos de pobreza, es de menester que sea un docente con vocación e iniciativa, a pesar de las dificultades que el trabajo pedagógico en estos contextos implica: bajos salarios, ambientes de trabajo hostiles producto de la falta de apoyo de la institución, abandono de las instituciones para con los establecimientos educacionales insertos en contextos de pobreza. Además rescata una relación entre el cómo educar y para qué educar, dicho de otra manera, se genera un enlace entre las emociones de la educadora y las

posibilidades de generar aprendizajes en contextos de pobreza, por lo que a partir de este discurso, se desprende el enfoque del desarrollo humano. En este marco, este enfoque plantea de forma basal que “el objetivo del desarrollo humano significa ampliar las oportunidades a través de las capacidades para poder llevar a cabo realizaciones.” (MIDEPLAN, 2002). En este aspecto, la educadora hace referencia al compromiso y vocación del docente, lo que según Prieto (1988) hace falta, agregando el compromiso moral y cultural tanto de las instituciones como de las personas, lo que puede afectar en los resultados del proceso, por la incidencia que se le atribuye en la forma de educar.

Otra postura a destacar de lo que piensan las educadoras sobre la contribución para una educación inclusiva en contextos de pobreza, es realizar una mixtura social, denominada por García – Huidobro (2007) como un ámbito cohesionador entre los niños y niñas de los diferentes estratos económicos, cultural y social.

“pero... también sería bueno que... que se mezclaran, como los pobres y los que no son pobres... Para aprender que... de ambos... de ambos lados podemos aprender.” (EP-EPP6-P65).

En este caso, se desprende la necesidad de construir educación inclusiva a partir la apertura de ambientes proclives a la diversidad de los niños y niñas. En definitiva es una realidad en Chile el catalogar, jerarquizar y organizar social y educativamente a los grupos de sujetos en cuanto al poder y posición socioeconómica, produciéndose una segregación social y estudiantil. Desde lo que plantean diferentes autores sobre la segregación, se refieren a las diferencias y desigualdades de un grupo y a la categorización de una sociedad por una jerarquía o valoración (Sabatini, 2006), se hace importante también visualizar la segregación como un aspecto que no sólo se refiere a la segmentación de grupos dentro de la sociedad, sino más bien, a la ausencia de interacción entre grupos sociales que comparten espacio comunes (Rodríguez, 2001). En este último aspecto, se entretejería la idea de la educadora en formación, de realizar lo contrario a lo que acontece en esta sociedad, y construir una educación que facilite el desarrollo del pensamiento crítico a través de las relaciones con los otros, ampliando experiencias y redes sociales. (García – Huidobro, 2007)

Otro aspecto que devela el análisis, es que, para construir una educación inclusiva en contextos de pobreza es necesario validar a todas y todos (niños, niñas, familias, adultos cercanos); no clasificarlos, discriminarlos y estigmatizarlos, como se acostumbra a nivel sistemático educativo, ya que esto se transforma en barreras para desarrollar una educación inclusiva, lo que se evidencia en las siguientes textualidades:

“No sé si considerarlos a todos como iguales, pero no clasificarlos, no hacer como una clasificación de las familias o de los niños, si no que validarlos a todos.” (EP-EPP2-P42).

“...considerar las características de las familias de los niños y las niñas pero no estigmatizar, porque igual eso a la larga es una barrera que impide avanzar.” (EP-EPP2-P43).

“este niño es así, porque el papá es alcohólico, este niño es así, porque vive con no sé cuántas familias en su casa, porque aprende esto del hermano, y el primo y el abuelito, y no sé qué... entonces... al final, siempre lo vemos como algo negativo, en vez de decir: <ya, esta es la situación, ya... pero... hagamos algo po, sigamos potenciando para que cambie... para que tenga más posibilidades...” (EP-EPP5-P60).

En los discursos presentados se vislumbra el pilar fundamental de la educación inclusiva, de validar las diferencias de las personas, sin catalogarlos ni estigmatizarlos, en que es importante considerar que cada uno de ellos poseen atributos y características diferentes. Rosa Blanco (1999) proporciona la idea de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que a la vez sea comprensiva y diversificada, en que se evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades, en que también se respete las características y necesidades de cada uno.

En definitiva, lo que se plantea es evitar la categorización, lo que contribuye a soslayar la discriminación. Torres J. (2010) Desde esta misma perspectiva, apunta a que al referirse a la discriminación, se aborda un conjunto de actitudes y acciones que pueden conllevar un trato de inferioridad hacia ciertas personas o grupos, según las características o atributos que éste les atribuya.

En relación a esta posición como barrera, también se agrega la categorización que se realiza en la sociedad, efectuando una amenaza, manifestando el discurso de la informante de la siguiente manera:

“Esta como selección que se hace en la sociedad, yo no estoy de acuerdo, siento que es una amenaza” (EP-EPP6-P65).

La selección, clasificación, categorización que hace la sociedad, dificulta la construcción de la educación inclusiva, por lo que resulta conveniente visualizar también la segregación residencial que surge de las personas respecto a la ubicación de los asentamientos urbanos dentro de un territorio o zona geográfica por su condición socioeconómica. (Sabatini, 2006). Esta segregación territorial no permite relaciones o coexistencia de los diferentes estratos de la sociedad (Rodríguez, 2001). Favoreciendo de esta manera la exclusión y marginación a dichos grupos, teniendo un efecto en los aprendizajes de los estudiantes, ya que se asocia a la segregación estudiantil con la que se tiene en la sociedad. (Valenzuela, 2008).

Dentro de las palabras que se rescatan de las informantes sobre las barreras para la educación inclusiva, también se encuentra la barrera personal, entendida desde la afirmación de una contradicción que se produce entre el discurso y las creencias que se tienen, en relación a esto, se indica:

“...yo me puedo poner a hablar del discurso y la cuestión, pero esas igual son cosas como que no están dentro mío ¿cachai? Como que no las he aprendido significativamente, sino que como dentro de un discurso” (GF2-EPP6-P18).

Las barreras personales, conforman un obstáculo para la construcción de educación inclusiva, ya que las creencias que tiene arraigadas, tienen más valor que un discurso sobre cómo contribuir a una educación inclusiva en contextos de pobreza, ya que no ha interiorizado su significado en sus estructuras mentales. Las creencias, bajo este punto de vista, se convierte en el trasfondo del actuar (Ortega y Gasset, 1968). Transformándose en la decisión preferente desde la intuición (De la Pienda 1994). A pesar de lo anterior, no existe una concepción y

comportamiento acabado, ya que se vive en un mundo que está en constante cambio, las creencias, son modificables según la sociedad en que se encuentre la persona y la interacción que tenga, ya que depende de la influencia que adquiera la persona (Quintana, 2001).

En relación a lo que plantea Quintana, se hace efectivo creer que si no se cambia, no se logrará una educación inclusiva, ya que como se mencionó anteriormente depende del entorno para poder realizar cambios.

“si no todas las personas cambiamos, nunca vamos a ser una sociedad más inclusiva, y se va a seguir haciendo lo mismo una y otra, otra, otra vez...” (EP-EPP1-P39).

Todas las personas son responsables para generar una educación inclusiva, Según Pujolás (2009) es la escuela la que se adapta a las características de las personas que acuden a ella, recalcando que es un cambio radical, en que no es el niño o niña quien deba adaptarse, ya que la pedagogía está centrada en aquellos.

4.11 Análisis interpretativo: Formación pedagógica universitaria de las educadoras de párvulos para el trabajo educativo en situación de pobreza

Desde los siguientes discursos de las informantes, se develen diferentes impresiones respecto al enfoque y la calidad de la enseñanza recibida durante el proceso de formación profesional.

“no ver la pobreza propiamente tal como algo negativo, sino como una situación que puede cambiar... y en ese sentido yo creo que entrega las herramientas...” (EP-EPP2-P45).

“bueno a mí por lo menos, me enseñó validar las diferentes características que se encuentran en cada uno de los contextos en los que tú te puedes encontrar” (EP-EPP2-P46).

Desde los discursos planteados de la informante, manifiesta que la universidad mantiene un sello de compromiso con la pobreza, y la temática social. Además, agrega que la universidad le permitió tener un cambio de mirada hacia la pobreza, visualizándola como fenómeno y no como un elemento negativo, por lo que puede validar las características de los diferentes contextos. Su pensamiento se asemejaría al sello institucional expuesto en los antecedentes históricos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en donde se manifiesta que la universidad nace para responder a los desafíos que le impone la sociedad chilena, considerando los compromisos que implica aquello, que por cierto, dentro de lo que se declara posee un papel en la transformación del entorno sociocultural en la que se encuentre inserta.

En contraposición a lo anterior, la EPP6 manifiesta acerca de la universidad que:

“en su discurso plantea... su enfoque social... su enfoque, por eso se distingue con la católica por ejemplo, que no lucra, que es luchadora, pero en el fondo esta universidad... se... se asume al sistema no más” (EP-EPP6-P67).

Desde esta perspectiva, a pesar del sello institucional expuesto con anterioridad que presenta la universidad, existe la dicotomía entre la utopía que presenta versus la realidad educativa del sistema que, a su vez, exige de la participación de la universidad para seguir reproduciendo sistema.

Por otra parte, se hace referencia a fortalezas y debilidades, oportunidades y desaciertos, del proceso de formación docente para enfrentar el trabajo pedagógico en contextos de pobreza, estableciendo que:

“te preparan como teóricamente pero no te ayudan a enfrentar la realidad después, no te enseñan a actuar ante alguna situación, sino que te lo pasan todo por libro” (EP-EPP1-P40).

“...no te lo enseñan en lo concreto, no... te llevan a un contexto real, donde uno vea a un educador que realmente hace cambio, al final como que vivimos en el imaginario de todos, el imaginario del docente ideal” (EP-EPP5-P61).

El trasfondo de los discursos expuestos, indican que la universidad presenta debilidades en cuanto a la preparación para la apertura de la educación inclusiva, liderazgo, comunidad y familia. Por otro lado, se encuentra el trabajo que ahonda en aspectos más teóricos que prácticos, la enseñanza se centra en el análisis crítico, reflexivo, problematización, pero no a la transformación tangible y práctica. Al ser un trabajo educativo teórico, repercute en relaciones entre educadores y educandos al abrir espacios prácticos, aumentando la lejanía entre estos actores, dicho de otra manera, las estudiantes no se sienten apoyadas en sus prácticas.

Además, se incluye como nudo de la formación pedagógica de la universidad (UMCE), el no entregar las herramientas suficientes para abordar la diversidad de contextos en que se puede enfrentar para trabajar y aprender de ellos, reflejado en el siguiente discurso:

“esta universidad no te prepara para los distintos contextos que puedes encontrar” (EP-EPP6-P67).

No obstante, queda de manifiesto que la universidad entrega prácticas localizadas en distintos sectores de la región, por lo que otorga una suerte de diversidad de contextos a la práctica formativa, lo que la informante EPP2 rescata en su discurso:

“la formación de la... de la UMCE es bastante beneficiosa en ese sentido, porque al permitirte como... realizar prácticas o ser parte de diferentes contextos, te va enriqueciendo también, y permite ampliar tu campo” (EP-EPP2-P45).

Todas las apreciaciones de las informantes recaen desde sus experiencias durante los cinco años de estudio en esta casa universitaria, las que les permitieron lograr acercarse de cierta forma a los planteamientos de la universidad versus lo que vivenciaron como estudiantes. En definitiva, las educadoras poseen diversas percepciones sobre su formación,

en donde se generaron durante todos estos años diversas creencias, actitudes, opiniones, valores (Tajfel, 1979)

En relación a la debilidad que expresaron las informantes sobre su proceso de formación, con respecto a los contextos en que se llevan a cabo las experiencias de práctica, surge la necesidad de aumentar prácticas en contextos de pobreza que establezcan relaciones con las personas en esa situación.

“yo creo que falta más, no se quizás, más prácticas, maaas mas práctica yo creo, más practicas eeeeeemmm quizás más intensas los primeros semestres, como para involucrare más en estos contextos y conocer más la realidad y sacarse los prejuicios” (EP-EPP4-P55).

Lo anterior circunda en la necesidad de tener más terrenos (prácticas) en la formación universitaria de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, aumento en horas o visitas en centros convencionales o no convencionales que se encuentren niños y niñas en situación de pobreza. En que, a pesar de poseer una malla curricular que incorpora asistir a prácticas desde el primer semestre, las informantes hacen referencia a prácticas que ayuden a estrechar lazos entre el contexto y la practicante, que no sólo se reduzca en asistir al centro de práctica a cumplir los lineamientos internos de la carrera, sino más bien, involucrarse de tal modo que se pueda lograr aprendizajes y prácticas significativas, transformadoras, beneficiosas para ambos actores.

En sintonía con lo anterior, a través de las prácticas y el constante contacto en contextos de pobreza, se puede lograr cambios o transformaciones en las creencias que se tenga de las personas, a pesar de la dificultad que se puedan generar el cambiar las creencias arraigadas, Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza (2010) plantean que sí existen formas de cambiarlas, relacionadas al cambio de valores que tenga el docente y a las adaptaciones a nuevas realidades que se vea enfrentado, acomodando sus creencias a tal punto, que las llega a transformar. En este sentido, Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza (2010) exponen que “Las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica...” por lo que resulta

importante considerar dichas prácticas. Además, permitirían abolir los prejuicios y estereotipos, ya que según Becerra (2012) éstas afectarán directamente en la relación que se establezca, por lo que las creencias estereotipadas de un docente determinarían la relación o vínculo que se quiera instaurar con sus estudiantes. Bajo este punto, se recalca la idea de derribar la actitud que forma al prejuicio o la discriminación en contra del otro en el espacio escolar (Aguado, 2003., Essomba, 2008., Escarbajal, 2010., citado en Becerra, 2012)

Por todo lo mencionado, se hace de menester que los docentes y educadores en formación puedan cambiar sus actitudes, a través de las reflexiones para poder entregar una educación con igualdad de oportunidades sin importar el contexto en que se sitúen.

CONCLUSIONES

A la luz de los análisis expuestos anteriormente, y con el fiel propósito de concluir la investigación denominada "creencias de las educadoras de párvulo en práctica profesional final sobre la educación de niños y niñas que viven en situación de pobreza: ¿amenazas u oportunidades para el desarrollo de una educación inclusiva?", es preciso hacer visible el logro del objetivo general, el que apuntó hacia "comprender las creencias de las estudiantes en práctica profesional final respecto la educación de los niños y las niñas que viven en situación de pobreza en cuanto a amenazas u oportunidades para el desarrollo de una educación inclusiva".

En relación a los objetivos específicos "Identificar las creencias de las estudiantes en práctica profesional final de la carrera de Educación Parvularia respecto a la educación de los niños y niñas que viven en situación de pobreza" y "Describir las creencias de las estudiantes en práctica profesional final de la carrera de Educación Parvularia respecto a la educación de los niños y niñas que viven en situación de pobreza", se puede establecer que se logró identificar creencias principalmente en las siguientes unidades de significado : cómo aprenden los niños y niñas en situación de pobreza; las informantes consideran que aprenden de la misma forma que cualquier otro niño o niña. De acuerdo al trabajo educativo con las familias en contextos de pobreza; manifiestan que es un aspecto relevante al momento de generar procesos educativos, sin embargo, reconocen dificultades cuando se trabaja en contextos de pobreza atribuidos principalmente a la familia, así como, en relación, a la importancia de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas en contextos de pobreza, las informantes lograron señalar que es primordial en el nivel educativo la participación de la familia, no obstante, al mismo tiempo las creencias sobre la familia en situación de pobreza forma una barrera para la participación de estas. Sobre cómo educar a niños y niñas en situación de pobreza; las informantes señalan la importancia de entregar las mismas oportunidades educativas, sin importar los contextos en los que estos se desarrollan. Según las informantes, las características y atributos de la educadora de párvulos y los docentes para el trabajo educativo con niños y niñas en situación de pobreza, debieran ser la versatilidad, la empatía y principalmente lograr desprenderse de los prejuicios asociados a la pobreza.

Respecto a los obstáculos y dificultades para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas en contextos de pobreza, las informantes señalaron que el entorno y los estímulos entregados por los adultos cercanos, podrían transformarse en un obstáculo debido a la falta de interés y preocupación que atribuyen a las familias en contextos de pobreza, además de la inequidad educativa presente en el sistema educativo chileno. En cuanto al bienestar de los niños y niñas como base para garantizar el proceso de aprendizaje, las informantes asumen un enfoque de derecho por lo que les es de relevancia considerar un equilibrio entre el bienestar físico y cognitivo de los niños y las niñas. A su vez, la contribución de la educadora de párvulos para la superación de la pobreza; según las informantes, apunta a la concientización y educación de las familias sobre la situación en la que estas se encuentran, sin embargo, prevalece la idea de que si la familia no toma la iniciativa para salir de esta situación, el quehacer educativo no podría tener mayor incidencia. De acuerdo a la concepción de educación inclusiva; las informantes sostienen una perspectiva de igualdad equivalente a inclusión, esto, en cuanto a oportunidades y derechos, así como que la educación inclusiva va más allá del concepto integración. Otro aspecto abordado, es cómo construir educación inclusiva en contextos de pobreza; para las informantes la construcción es un proceso lento, inicialmente personal, para lograr repercutir a nivel global, además de validar a todas las personas aceptando y valorando las diferencias sin catalogar ni estigmatizar, en este caso se requiere de docentes que tengan vocación e iniciativa. Por último, acerca de las barreras y amenazas para construir educación inclusiva en contextos de pobreza, es necesario señalar que las informantes consideran que la discriminación, los juicios, y estigmatización hacia los niños y niñas así como a sus familias, por parte de los equipos educativos y además la categorización que realiza la sociedad, obstaculiza el desarrollo de ésta, por otra parte las barreras personales y la catalogación social se presentan como un nuevo obstáculo para el desarrollo de una educación inclusiva.

En tanto al logro del tercer objetivo específico, “Analizar las creencias de las estudiantes en práctica profesional final de la carrera de Educación Parvularia en cuanto a oportunidades o amenazas para el desarrollo de una educación inclusiva”. Sobre esto, se vislumbró la situación de pobreza como realidad negativa con respecto al contexto socioeconómico y cultural que viven personas que no se encuentran en esa situación. Así

como la manifestación de características asumidas a las personas en situación de pobreza, como valores, forma de vida, rasgos físicos, asentamiento, prioridades, entre algunas, que, fundamentalmente, apuntaban a la fisonomía de la pobreza, embrollando las creencias basales contenidas en las informantes, en otras palabras; cómo ellas ven a la pobreza y a las personas en situación de pobreza, posicionando al contexto de pobreza como una unidad y componiendo un efecto dominó, esto es, que la pobreza como fenómeno es habitado por personas con particularidades -distintas a cualquier otra persona de otro estrato social-, pudiendo ser entendidas estas diferencias como puntos críticos para la conformación de barreras para la educación en pobreza, conformándose como una amenaza para el desarrollo de una educación inclusiva.

Además, se logró reconocer que las estudiantes en práctica profesional final poseen una mirada clara respecto a cómo la pobreza se vincula a la acción estatal, siendo esta una oportunidad para el desarrollo de una educación inclusiva, de esta forma, las informantes cuestionaron la acción “asistencialista” que rige y conduce a la implementación de políticas públicas insuficientes que funcionan como medidas paliativas. En proporción a la injerencia del Estado, las creencias que tiene las informantes -ciudadanas- entorno a la sociedad, describen acciones que reconocen que la sociedad realiza con las personas en contexto de pobreza tales como; la discriminación, la subjetividad del término, la invisibilización y categorización de pobre según poder adquisitivo; todas estas creencias son un reflejo de la transformación hacia una sociedad globalizada, consumista e individualista.

En afinidad al rol educativo de la familia, más su importancia en los grandes procesos educativos es que, las estudiantes en práctica profesional final miran de manera negativa a aquellas familias que viven en contextos de pobreza, ya que culpan a los adultos de vivir en esta situación y de no encontrar una salida para que los niños y niñas no tengan que pasar por esas circunstancias, convirtiéndose esto en una nueva amenaza. De acuerdo a esto, se genera una contradicción entre el discurso pedagógico guiado por el marco curricular de la Educación Parvularia y sus creencias con respecto a las familias que viven en contextos de pobreza, en los que predominan actitudes más bien negativas, cargadas de estereotipos y prejuicios que no

permiten que visibilicen el problema real y las posibilidades de participación que estas podrían llegar a tener en los procesos educativos.

Asimismo, el rol de la educadora establecido en las bases curriculares de la Educación Parvularia, en relación a lo que apuntaron las informantes, es que ellas establecen que pueden contribuir a la superación de la pobreza desde su rol, concientizando a esas familias, en este sentido se percibe como una oportunidad, pero es el conjunto de creencias, actitudes, estereotipos y prejuicios que mantienen las informantes, con respecto a esas familias, y las posibilidades que estas tiene para contribuir, las que afectan negativamente para el desarrollo de un trabajo en comunidad, vislumbrándose nuevamente una amenaza para el desarrollo de una educación inclusiva en Educación Parvularia.

Dentro del espacio que induce la familia, fueron y son los niños y las niñas agentes apreciables a la hora del análisis, al respecto, se pudo develar la imagen de una niñez vulnerable e indefensa es la que ellas han construido, por lo tanto, les resulta fundamental, el cuidado y la protección otorgada por su entorno más cercano, principalmente la importancia de la familia en dicha labor. Además, las estudiantes en práctica profesional final reconocen una mirada de niño y niña desde una perspectiva de derecho, velando por su bienestar físico y emocional, accediendo a una nueva oportunidad para la inclusión, pero realizan una diferenciación cuando se trata de niños y niñas en contextos de pobreza, develando una mirada pasiva, dado que surge un sentimiento de protección que es fundamentado en las características biológicas y cognitivas de los niños y niñas, que en este caso, influirían en su indefensión y vulnerabilidad ante el contexto, pero esta mirada descuida algunos aspectos del niño y niña como sujeto de derecho, omitiendo las potencialidades y capacidades de estos como persona, generando una amenaza respecto a su mirada.

Se pudo dar cuenta que las informantes consideran que la educación de niños y niñas que viven en situación de pobreza debe ser igualitaria, entregándoles las mismas oportunidades y posibilidades que se le entregan a un niño o niña que no se encuentra en esta situación, de esta manera, el rol docente de la educadora es velar porque la visión de niños y niñas como sujetos de derecho sea primordial dentro del quehacer pedagógico en el trabajo

educativo realizado dentro de estos contextos, abriéndose a una oportunidad clave para gestar inclusión.

Es el enfoque de derecho, el que ellas entienden desde su construcción personal hacia la vulnerabilidad de los niños y niñas en este nivel educativo, parte fundamental de la mirada expresada por las informantes, pero es el trabajo con las familias el que se ve trabado por las creencias que mantienen sobre las personas que viven en situación de pobreza. Cuando el rol de la familia se ve afectado por este contexto de vulnerabilidad, las estudiantes rechazan la participación y observan a las familias desde una mirada negativa, culpándolos y responsabilizando a los adultos que se encuentran en los entornos más cercanos de los párvulos. En concordancia con las creencias de las informantes y la visibilización de los niños y niñas como sujeto de derecho, es que nace la afirmación de que los párvulos que viven en esta situación deben primero satisfacer sus necesidades básicas o “bienestar mínimo” del que debiesen ser responsables las familias, culpándolas por la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran los párvulos, los prejuicios en torno a los adultos y familias que rodean a los niños y niñas en situación de pobreza resultan una amenaza para el desarrollo de una educación inclusiva.

A su vez, es posible establecer que la visión de las informantes acerca del desarrollo del quehacer pedagógico en contextos de pobreza, es guiado por los lineamientos trazados en el marco curricular de la Educación Parvularia, en el cual encuentran la mayor parte de fundamentos para la realización de su labor educativa, pero este discurso ideológico que está presente en la mayoría de las informantes, podría verse afectado por algunas creencias que mantienen sobre las familias y los adultos que rodean a los párvulos que viven en esta situación, complicando el desarrollo de procesos educativos inclusivos, que posibiliten el acercamiento de esas familias al ámbito educativo del cual debiesen ser parte.

Finalmente, y resolviendo a la investigación “Creencias de las educadoras de párvulo en práctica profesional final sobre la educación de niños y niñas que viven en situación de pobreza: ¿amenazas u oportunidades para el desarrollo de una educación inclusiva?” dentro de la investigación, mayormente, conforman amenazas para el desarrollo de una educación inclusiva en contextos de pobreza, debido a la carga apreciativa de los actores miembros de la

situación de pobreza, diferenciándolos, por ejemplo, de los demás ciudadanos, o como ciudadanos de segunda categoría, reconstruyendo la pobreza, y a los sujetos como entes distintos, otorgando diferencias negativas en su trato, así como el caso de los niños y niñas en situación de pobreza, donde la barrera se encuentra en la mirada sobre niños y niñas pasivos que sostienen, así como las creencias que se plantean en relación a las familias influyen directamente en el trato que como profesionales se llevaría a cabo frente a las personas en contextos de pobreza, constituyéndose como una barrera para el aprendizaje y la apertura a la educación inclusiva.

Por otra parte, en los hallazgos mencionados, no se expresan diferencias entre las creencias de las informantes que aludan a exposición de material congruente a la inclusión como ramo, esto, producto que la mayoría de las informantes eran parte de la mención integración curricular, donde tuvieron la enseñanza de aquel ramo, en comparación a las demás informantes que no tenían el ramo. En este sentido, la mención integración curricular no logra generar diferencias significativas en torno a la transformación de las creencias de las estudiantes, dado que en el discurso de las informantes no se visualizan diferencias en cuanto a sus creencias sobre la educación en pobreza.

No obstante, es necesario aludir a la flexibilidad de las informantes en cuanto al reconocimiento de sus creencias como guía de práctica cotidiana, como atisbo de oportunidades para minimizar las barreras ancladas a sus creencias respecto a la pobreza, educación en contextos de pobreza, y toda imagen que se relacione a este fenómeno.

Sugerencias y Proyecciones

A modo de sugerencia, las creencias como barreras de las informantes, potencialmente se podrían minimizar, e inclusive desaparecer, considerando que las creencias y los prejuicios se pueden transformar a través de la mediación entre creencias, guiada por una asignatura que convoque la educación inclusiva, como ocurre en el caso de la mención integración curricular, en directa comunicación con las prácticas de los distintos semestres.

La integración transversal del ramo inclusión en la formación de las educadoras de párvulos de la UMCE, permitiría aprender a conocerse a sí misma, lo que se cree, lo que se siente, cambiar las creencias, actitudes, percepciones, entre algunas, sobre los contextos de pobreza en el ámbito educativo en este caso, minimizando barreras y entregando oportunidades, promoviendo una educación que sea garante de los derechos de los niños y niñas, todo, desde la importancia de la educación inclusiva otorgada en la casa de estudio; Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, a través de la re educación y transformación de las creencias (Quintana, 2001), por medio de prácticas enfocadas a contextos en pobreza, así como la articulación entre las distintas asignaturas de la malla curricular vigente, gestando así, la apertura para la educación inclusiva en contextos de pobreza.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abbagnano, N.** (1986). *Diccionario de Filosofía*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, B.** (2010). La multidimensionalidad de la pobreza. Una revisión de la Literatura. *Finanzas y Política Económica* , 2 (2), 13.
- Alcaraz, N., Moreña, A., Rojas, J., & Rebolledo, D.** (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Redalyc*, 12, (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>
- Alayón, N.** (Marzo, 1991). *Asistencia y asistencialismo: ¿pobres controlados o erradicación de la pobreza?* Conferencia conmemorativa a Dorothy Dulles Bourne, Puerto Rico. Recuperado de: <http://tsoc.uprrp.edu/conferencia%20Dorothy/Conferencia%20Dorothy%20D.Bourne%208%20Marzo%201991.pdf>
- Allport, G.W.** (1954). “The nature of Prejudice”. Reading, Mass. Addison-Wesley.
- Alvarado, N.** (2003). Pobreza y asistencialismo en Venezuela. *Revista de ciencias sociales*, 9, (3), 431 – 458. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4260568>
- Asch, S. E.** (1959). *Psicología Social*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Atria, R.** (2001). *Capital social: concepto, dimensiones y estrategias de desarrollo*. Universidad de Chile. Banco mundial.
- Ávila, L., Esquivel, Victoria.** (2009) Educación inclusiva en nuestras aulas. San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, – 1ª. ed. – CECC/SICA
- Ávila Durán, A. L., & Esquivel Cordero, V.** (2009). *Educación Inclusiva*. San José: Editorama, S.A.

Banco Mundial. (1990). *Informe sobre Desarrollo Mundial “La pobreza”*. Washington DC: Oxford University Press.

Baratta, A. (1992). La situación de la protección del niño en América Latina. Recuperado de: http://www.iin.oea.org/La_situacion_de_la_proteccion_del_nino.pdf

Baron, A. & Bryne, D. (2005) *Psicología social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Becerra, S. (Enero-Abril de 2012). Educación en contexto de pobreza: visibilización del fenómeno del prejuicio étnico docente . *Educere*, 137-146. Recuperado el 15 de Mayo de 2015, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35767/1/articulo13.pdf>

Bellei, C., Valenzuela, J., & De Los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile. En Martinic, S., & Elacqua, G, *¿Fin de ciclo? Cambios de gobernanza en el sistema educativo* (pp. 209 - 229). Santiago: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190544S.pdf>

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, (48), 55 – 72. Recuperado de: http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf

Blascovich et al. (1997), citado por Baron y Byrne (2005, p.218)

Bolívar, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Colección Educación XXI.

Bolívar, A. (1999). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda Anaya.

Bourhis, R. & Leyens, J. (1996) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill

Bourhis, R. & Leyens, J. (1996) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y a participación en las escuelas. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)* .

Briones, G., Egaña, L., Magendzo, S., & Jara, A. (1985). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago, Chile: PIIIE.

Carrillo, B. (2009). Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-10.

Cobas, C., Gayle, A., & Navarro, S. (2007). La educación inclusiva: oportunidad, posibilidad y realidad para todos. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/654/65411190006.pdf>

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación* , 19 (33), 228-247.

D'Adamo, O., & Gacía Beaudoux, V. (2002). *Psicología Social*. Buenos Aires: Prentice Hall.

Day, R. (1981). *Psicología de la Percepción*. México D.F: Limusa.

De la Pienda, J. A. (1994). Filosofía de las Creencias . *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 239-247.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 421-436. Recuperado el 17 de Mayo de 2015, de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>

Donovan, P., Oñate, X., Bravo, G., & Rivera, M. T. (2008). Niñez y juventud en situación de riesgo: la gestión social del riesgo. *Última Década* , 51-78.

Dunning y Sherman (1997) p.235 citado por Baron y Byrne (2005)

Dussel, I. (2009). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? *Revista de política educativa*, 1, 68 - 90. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/Dussel_1.pdf

Durston, J. (1999). Construyendo capital social comunitario. CEPAL N°69. Santiago de Chile

Durston, J., & Miranda, F. (2001). *Capital social y políticas públicas en Chile. investigaciones recientes* (Vol. 55). Santiago, Chile: Series Políticas sociales.

Eagly, & Chaiken. (2002). Definición, problemas y aspectos generales del concepto de actitud. En O. D`Adamo, & V. García Beaudoux, *Psicología Social* (pág. 287). Buenos Aires: Prentice Hall.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. *RINACE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2). Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

Escamilla, Parra, Sepúlveda, & Vásquez. (2013). Familia Monoparentales, madres solteras jefas de hogar. *Investigación cualitativa*, 15.

Espitia, R. E., & Montes, M. (2009). influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo* , 84-105.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 24. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Fierro, M., Montecinos, A., & Pino, D. (2009). *rol de la educación como mecanismo de superación de la pobreza y sentidos del currículum, según la comunidad educativa de la escuela en la comuna de saavedra. rol de la educación como mecanismo de superación de la pobreza y sentidos del currículum, según la comunidad educativa de la escuela en la comuna de saavedra* . Santiago, Región Metropolitana, Chile.

Feres, J. C. (22 al 24 de mayo de 2012). *CEPAL*. Retrieved 3 de mayo de 2015 from CEPAL: http://www.cepal.org/deype/noticias/noticias/8/46748/JCFeres_CEPAL_MarcoConcept_Metodologia.pdf

Feres, J. C., & Mancero, X. (2001). *Enfoques para la medición de la pobreza. Breve revisión de la literatura*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.

Feres, J., & Mancero, J. (2001). *El método de necesidades básicas insatisfechas (NBI) y su aplicación en América Latina*. CEPAL.

Fishbein, & Ajzen. (1999). Actitudes y valores: distintas dimensiones . En A. Bolívar, *La evaluación de valores y actitudes* (pág. 72). Madrid: Alauda Anaya

Garrido, C. (2006). *Reflexiones acerca de la construcción de la infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos: Puntos de encuentro y desencuentro con la política nacional a favor de la infancia y la adolescencia*. (Tesis inédita de magister). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106059>

García – Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Rev. Pensamiento Educativo*, 40 (1) 65 – 85. Recuperado de: [file:///C:/Users/Valentina/Downloads/399-897-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Valentina/Downloads/399-897-1-PB%20(1).pdf)

Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., & Vázquez, E. (2011). La segregación escolar en Argentina. *Documentos de Trabajo del CEDLAS*, (123). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3705>

Gimeno Sacristán, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal.

Gacitúa, C. (2000). *Exclusión social y reducción de pobreza en América Latina y el Caribe*. FLACSO.

Giarrizzo. (2007). Pobreza subjetiva en argentina, construcción de indicadores de bienestar económico. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas.

Giocovic, I. (2000). Del control social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile. *Última década*, (12), 103 – 123. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362000000100008

Giovine, R. (2012). Escuelas y barrios cercados: entre la contención social y la contención educativa. *Pro-Posições*, 23 (1), 27 – 42. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/03.pdf>

Gómez, M. (30 de Julio de 2014). El Curriculum oculto de la formación del profesorado especialista de Lengua Inglesa en la Educación Primaria. *El Curriculum oculto de la formación del profesorado especialista de Lengua Inglesa en la Educación Primaria*. Soria, Valladolid.

Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González, M. P., Guerra, P., & Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, 173-188.

Gómez, E., Haz, A. M., & Muñoz, M. M. (2007). Familias Multiproblemáticas y en Riesgo Social: Características e Intervención. *PSIKHE*, 43-54.

González, R. (2005). Movilidad Social: El rol del prejuicio y la discriminación. *Expansiva*, 1-23. Recuperado el 15 de Mayo de 2015, de http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/12102005134506.pdf

González, C. (1997) *Identidad, alteridad y comunicación: definiciones y relaciones*. Artículo Signo y Pensamiento No. 30 (XVI), Universidad Javierana: Facultas de comunicación y lenguaje pp. 77-84 México: Gedisa.

González, R. (s.f) *Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación*. Expansiva (en foco59)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México D.F: MCGRAW-HILL.

Higgins (1996); Fein y Spencer (1997) citados por Baron y Byrne (2005, p. 219)

Illanes, M. (1991). *Ausente señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio.1890/1990*. Santiago, Chile: JUNAEB.

INE Chile. (2010). La familia Chilena en el tiempo. Enfoque estadístico, 0-8.

- Jackson, P.** (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Ledesma, R.** (12 de Enero de 2009). Sobre las relaciones de implicación entre los postulados AGM bajo lógicas no clásicas. *Sobre las relaciones de implicación entre los postulados AGM bajo lógicas no clásicas*. Cholula, Puebla, México.
- Lionetti, L.** (2009). La cuestión social en torno a los niños pobres. Las estrategias conjuntas de la escuela pública y las instituciones particulares en la primera mitad del siglo XX. Recuperado de: http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/lionetti_jiv.pdf
- Lipton, M., & Ravallion, M.** (1995). Poverty and Policy. (J. R. Behrman, & T. N. Srinivasan, Eds.) *Handbook of Development Economics*, III (B).
- Leiva, C. y Miño, G.** (2003). “Caracterización socioeconómica y detección de necesidades de los campamentos AIS de un techo para Chile”. Tesis
- Leyens, (1994)** citado por Bourhis y Leyens (1996, p.114)
- Magendzo, A.** (2008). *Dilemas del curriculum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM ediciones.
- Martínez, N., Fernández, G., Muñoz, A., Mardones, F., & Escalona, C.** (2012). *Retrato de la desigualdad en Chile*. Santiago, Chile. Recuperado de: [file:///C:/Users/Valentina/Downloads/PDF librodesigualdad ultima version.pdf](file:///C:/Users/Valentina/Downloads/PDF%20librodesigualdad%20ultima%20version.pdf)
- Martínez.** (s.f). Pobreza y Exclusión social como formas de violencia estructural. Universidad Alicante.
- Martínic, R.** (Junio de 2014). Creencias, atribuciones y actitudes en la construcción social de la pobreza. Santiago, Región Metropolitana, Chile. Recuperado el 5 de Mayo de 2015, de <http://www.techo.org/paises/chile/wp-content/uploads/2014/07/%C3%89nfaCIS-3-Creencias-atribuciones-y-actitudes-en-la-construcci%C3%B3n-social-de-la-pobreza.pdf>
- Mauss, M.** (1970). *Obras*. Barcelona: Barral.

MIDEPLAN. (2002). *Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza.* documento de trabajo, Departamento de evaluación social, Evaluación social, Santiago.

MINEDUC. (2002). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* . Santiago .

MINEDUC. (Septiembre de 2013). *discriminación en el contexto escolar - orientaciones para promover una escuela inclusiva. discriminación en el contexto escolar - orientaciones para promover una escuela inclusiva.* Santiago, Santiago, Chile.

MINEDUC. (2015). Reforma educacional: Indicaciones al proyecto de ley de Inclusión. Recuperado de: <http://reformaeducacional.mineduc.cl/wp-content/uploads/IndicacionesLeydeInclusionSenado.pdf>

MINEDUC (2015). Diversificación de la enseñanza. DECRETO N°83/2015. Recuperado de: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

Muñoz, V. (s.f.). *Derechos desde el principio. Atención y Educación desde la primera infancia.* CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACION .

Observatorio Niñez y Adolescencia. (2014). *Infancia cuenta en Chile 2014.* Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.xn--observatorioniez-kub.cl/wp-content/uploads/2014/07/Infancia Cuenta Chile 2014 2do Informe.pdf>

Olavarria, M. (2001). *Pobreza: conceptos y medidas* (Vol. 76). Santiago, Chile: IAP.

Osorio, & Gutiérrez. (2008). Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones. Scielo, 103-135.

Ortega y Gasset, J. (1968). *Ideas y Creencias.* Madrid: Espasa-Calpe S.A. .

Pacheco Ruiz, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, 173-184.

Paniego, J. Á. (1999). *Como podemos educar en valores. Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias* . Madrid: Editorial CCS.

Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista isees*, 73-84. Recuperado el 15 de Mayo de 2015, de <http://www.isees.org/file.aspx?id=7090>

Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E., & Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Scielo* , 15-26.

Pérez, M. (1996) Los prejuicios raciales: sus mecanismos de reproducción. Temas *Las actitudes*. (1974). La Habana: MINED.

Piñuel, L y Gaitán, J (1995) *Metodología general: conocimiento científico e investigación en la Comunicación social*. Madrid: Síntesis.

PNUD. (2001). *Informe sobre desarrollo humano: capítulo 1*.

Prieto Bascón, M. Á. (2011). Actitudes y Valores. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-8.

Prieto, M. (1988). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Educación y Pedagogía*, 73-92.

Puigdellívol, I. (2009). Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales? Recuperado de: <http://es.slideshare.net/Aprendiz09/las-barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacin>

Pujolás, P. (2009). *Aprender Juntos, alumnos diferentes*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S. A.

Quicios, M. d. (2007). Prevención del riesgo social a través de una docencia competente. *Acción pedagógica* , 144-153.

Quintana, J. M. (2001). *La Educación y las Creencias. Pedagogía Cosmovisional*. Barcelona: Herder.

Raczynski, D. (2000). *Evolución conceptual en torno a la pobreza y la desigualdad*. Universidad de Chile. Banco mundial .

- Ravi, K., & Lyn, S.** (1999). *La evolución de pensamiento acerca de la pobreza: la búsqueda de interacciones*. Banco Mundial
- Revista Docencia.** (2013). Diversidad y discriminación en la escuela. Experiencias para aprender . *Revista Docencia* , 56-66.
- Ríos, D. D.** (1999). *Exclusión social en el mercado del trabajo, El caso de Chile*. OIT.
- Schiefelbein, E., & Vera, D.** (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos* , 297-310.
- Sen, A.** (1981). *Poverty and famines. An essay on entitlements and deprivation*. oxford: OIT - clarendon press.
- Sills, D. L.** (1979). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales Volumen I*. Madrid: Aguilar.
- Skinner, B. F.** (1972). *Sobre el Conductismo*. Barcelona: Orbis.
- Socias, F.** (2002). *Aproximaciones y principales enfoques de la conceptualización de la pobreza*. MIDEPLAN, Departamento de evaluación social. Santiago: Sin editar.
- Torres, J.** (2003). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J.** (2010). La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación. *Ethos Educativo* , 17-31.
- Valenzuela, E.** (S.F). El panorama de la familia en Chile del siglo XXI. Centro de la familia UC.
- Vargas, L. M.** (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* , 47-53.
- Walker, & Larrain.** (2005). Infancia y Discriminación. Chile: Colección Ideas.

ANEXOS

Contenidos	Página
Anexo I	
1.1 Registro de Nota de Audio Grupo Focal N°1	1
1.2 Registro de Nota de Audio Grupo Focal N°2	16
1.3 Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP1	35
1.4 Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP2	40
1.5 Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP3	46
1.6 Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP4	49
1.7 Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP5	56
1.8 Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP6	63
1.9 Presentación Grupo Focal N°1	68
1.10 Presentación Grupo Focal N°2	69
Anexo II	
2.1 Matriz de categorías, unidades de significado y análisis descriptivo	70

Registro de Nota de Audio Grupal Focal N°1

Lugar: Sala de Seminario del Departamento de Educación Parvularia UMCE

Fecha: 5 de Agosto de 2015

Duración: 60 min aprox.

M: Moderadora

EPP1: Educadora de Párvulos Persona 1

EPP2: Educadora de Párvulos Persona 2

EPP3: Educadora de Párvulos Persona 3

EPP4: Educadora de Párvulos Persona 4

EPP5: Educadora de Párvulos Persona 5 - Ausente

EPP6: Educadora de Párvulos Persona 6 - Ausente

EPP7: Educadora de Párvulos Persona 7

EPP8: Educadora de Párvulos Persona 8

Se muestran fotografías, se da la indicación que observen para luego opinar. Se proyecta la primera fotografía

M: alguna desea partir

EPP3: Yo ya tengo tres palabras; comunidad, patriotismo e ignorancia.

M: ¿Por qué?

EPP3: Porque se ven como los niños, que están como jugando, y como que eso se da en estas como, no sé si son guetos, como blocks, si blocks, como que toda la gente se conoce entre sí... patriotismo es por las banderas, e ignorancia yo creo que por lo mismo, porque la gente como que no se cuestiona lo que está establecido.

M: chiquillas, ¿y ustedes? ¿Qué sensaciones les emana la imagen al verla? o ¿que interpretan también?

EPP7: es como que los niños están jugando, como que están divirtiendo, a pesar de todo el contexto en que están po, cachay, que es pobreza, que es escombros, es cuatrico igual porque si tú los vei' están ahí como si nada, pero para uno como adulto se cuestiona esa situación.

EPP2: se dice que los niños están como habituados a su contexto, por lo que se ve lo están disfrutando, se ven como contentos entre comillas, entonces como que no lo ven como algo malo, sino que ya están como validando que la situación en la que viven es así.

EPP8: Para ellos como que no les resulta problemático, y ahora tú lo vei', uno los ve y ya está bien son niños, pero ya después cuando son grandes, vivieron tanto tiempo así que no se cuestionan en ningún momento que si es bueno o es malo, y después eso mismo se lo van a entregar a sus hijos porque es lo normal, no tienen otra mirada de otra realidad con que compartir.

M: ¿EEPP4?

EPP4: Eso, como que están disfrutando de lo que tienen cachay, como que no están ni ahí con otra cosa, disfrutan solo el momento lo que tienen, y eso po.

M: Veamos la siguiente... Alguien quiere partir

EPP7: Yo veo como cotidianidad, porque eso es como normal, la gente es como que va pasando por ahí, está el basural, es obviamente es como.

M: ¿y alguna sensación en específico?

EPP4: Se me viene la palabra, como automáticamente, fue como ignorancia, como no pucha, los adultos podrían limpiar el espacio, o sea, no les cuesta nada, pero como que cada uno vive en su mundo, porque dicen, pero yo no bote eso, ¿por qué tengo que limpiarlo yo? Cachay. Es como una cosa súper individual.

EPP8: a mí se me viene a la cabeza, como por el rol de educadora, un obstáculo eso, no por el hecho de la basura propiamente tal, sino como cuando se aborda la temática de un medioambiente limpio y todo, dime, esa guagua, hay niños de todas las edades cachay (apuntando a la foto), como le podí' decir a esa niña de buzo azul "debemos mantener limpio el espacio, porque..." si esa niña vive ahí, no se enferma los más probable, cachay, no le ha dado hepatitis, y para ella es cotidiano salir de su casa y ver el mugrerío ahí... entonces, como uno como educadora puede instalar eso si para ellos eso no es un problema...

EPP7: puedo decir algo...

EPP8: cachay... es normal

EPP7: yo también igual lo veo de otra perspectiva, como que estas ehh... estas poblaciones, estos guetos, si los podemos llamar así, están como olvidados desde la política, yo vivo aquí en una población que nos les puede parecer flaute a nadie, yo vivo aquí en la villa olímpica y las calles de repente están así po', pero por una cosa de política pública que la basura no pasa po', son como poblaciones olvidadas, si tu pensai' como en otros lugares que son como más acomodados, la basura está ahí todos los días que tiene que pasar, a la hora que tiene que pasar, hay contenedores pa' tirar la basura... entonces igual yo de repente... puede ser también esa opción... que son lugares como más olvidados y que al final se da como pa' que eso ocurra.

EPP3: A mí me llama la atención que es como un lugar súper vulnerable higiénicamente en una zona de escuela... como que podría ser, no sé... un vertedero, pero como cerca de un colegio, como que me, no sé... me da pudor.

EPP2: Yo creo que igual en cierto modo refleja como la comodidad de las personas, como el no preocuparse por lo que esta fuera del espacio propio... como que ya, yo estoy bien, como decía **EPP4:** el individualismo también... se preocupan como de ya, yo en mi espacio estoy bien, no me importan lo que está ocurriendo afuera... "si la gente lo ve y no se preocupa ¿por qué me voy a preocupar yo?"...

M: Y ese individualismo que varias mencionaron ¿Por qué creen que se da ahí propiamente?

EPP1: por la propia delincuencia

EPP7: Por el contexto...

EPP1: la gente está como ya tan... yo no salgo de mi casa porque, si salgo me puede pasar algo, probablemente en esa esquina hay una casa y puede estar el basural ahí mismo. Pero la misma señora, no yo no voy a salir a limpiar eso... Una, porque yo no lo bote, otra porque quien sabe lo que me va a pasar, porque como están las cosas hoy en día, la gente ya no quiere salir tampoco.

M: Veamos otra

M: ¿Alguna?

EPP3: eso es como una toma

EPP1: Se parece a un sector donde yo vivo... allá donde yo vivo, en los cerros... todos los cerros son así, con tomas, y no sé po, yo creo que esa gente igual refleja lo que... ellos viven, como viven, o sea, quizás ellos, no tienen los grandes lujos, pero la gente es feliz po' de repente... y de repente uno se encierra, pucha... te osbesonai', pucha no me compre esto, pucha no puedo ser feliz o uno de enoja de repente, pero de repente esta gente con cosas muy sencillas, o los niños con cosas muy sencillas, pucha quizás no tienen una Xbox... pero ellos tienen no sé... con los mismos animales, porque tú vas a esas poblaciones y lo que más hay son animales, son perros... pero la gente es feliz, no sé complica la vida, dicen donde comen dos comen tres...

M: ¿Y comparten lo que dice la EPP1?

EPP7: sí, yo creo que sí... Además como que, igual en el seminario que nosotras hacemos, te dai' cuenta que como en realidad la vida es así, como que uno se cuestiona caleta de cosas pero... pero como que la vida en la población, en la toma, en los campamentos, es súper distinta a como uno la ve...

EPP7: Como que uno tiene muchos prejuicios, en realidad ellos son súper pro

EPP7 y EPP4: Son súper esforzados

EPP7: Llegan con una mentalidad como de otra onda

M: Y qué creen, que esa como felicidad que mencionan es producto de...

EPP7: De la lucha yo creo po, del salir adelante, de saber que el esfuerzo tiene fruto, de que... de que no se po, de que tu hijo, las personas siempre dicen no... Como su objetivo es que su hijo pueda optar a más, puedan hacer algo diferente, y yo creo que eso es como su felicidad po, su empuje, su ganas de como de cambiar po, tampoco yo creo que ellos vivan así siempre queriendo seguir así como en la pobreza, pero yo creo que ese es su empuje, ver que de repente como todo el sacrificio que ellos hacen, como que dan resultados po, uno de repente tiene muchos prejuicios así muy... muy errados.
(CAMBIO DE FOTO: TRABAJO INFANTIL)

EPP3: ¿Y qué piensas del trabajo infantil?

EPP8: Indiferencia

M: Indiferencia y por qué

EPP8: Es que mira a ese hueón (todas ríen) como está así como si nada, límpiame el vidrio y no sé cachay, no bajarse del auto y preguntarle ¿oye tení hambre? ¿Eh hay comido? ¿Tomaste desayuno? no sé... algo cachay, no le vay a cambiar la vida al niño por darle un pan o darle comida en ese momento pero no sé po, ser un poco más sensible, si son niños.

Silencio 8 segundo aprox.

Todas: Ríen

EPP4: mmmmmm aaa... aaayy... no pero... no.

M: ¿EPP1?

EPP1: No sé yo tengo un tema con lo que es el trabajo infantil, es como... no sé me parte el alma de verdad, yo ¡no sé! De repente pucha, digo yo, porque siempre los niños, dame una moneda, y yo de repente pucha digo yo, si le doy estoy fomentando a que la mamá lo mande a pedir a trabajar, entonces de repente ya si no le doy pucha no sé qué le van hacer... entonces, ahí entró yo en el dilema de ¡qué hago! ¿Qué hago yo? Entonces no sé, me... nunca... no sé cómo reaccionar con los niños cuando están por ejemplo en la calle con trabajo, si yo de repente les pregunto...

M: ¿Pero a ustedes les parece como una situación como anormal, como algo que no debiese ser?

Todas: noo... no

EPP7: No debiese ser

M: Pero por qué creen que por ejemplo, para algunas familias es como normal.

EPP7: Porque es su opción po de generar recursos, yo igual creo que hay familias que se aprovechan haciendo eso...

EPP8: Y es porque hay un tema de...

EPP7: ...Y porque algunas familias saben que es distinto que ellos se pongan a limpiar los autos a que un niño se ponga a limpiar el auto, porque así el niño va a generar mucho más recursos, porque así como yaaa pobrecito le vamos a dar plata.

EPP8: Siiii pobrecito.

EPP7: En cambio, quizás un adulto de repente uno le pasa, como que los locos se ponen a limpiar los vidrios y tú ni siquiera le dices que sí, y no los pescay y chao, te vay en el auto. Peroo... Como que un niño te parte el alma, quizás la mamá sabe que ellos van a generar más recursos.

M: Como que hay una diferencia por ejemplo, entre un adulto en esa situación a un niño en esa situación.

EPP7: Si po...

M: Como así lo entendí yo por lo menos, pero ¿Por qué creen que hay una diferencia entre un adulto y un niño?

EPP7: Porque los niños no deberían trabajar po, según los derechos del niño... no deberían trabajar, entonces es como todo un... una política que respalda eso, o sea, que protege al niño pero que en realidad no se ve en...

M: Y dejando como los derechos del niño un poco más de lado, así como del lado... del lado más emocional, ¿Qué te provoca?

EPP2: A mí en lo personal me da... o sea, la imagen en si genera pena, pero también me da como para cuestionarme desde dos perspectiva, que puede ser ya, la familia no tiene plata y manda al niño a trabajar, o claro la familia no tiene plata y el niño no ve ninguna otra salida más, que él generar el recurso, entonces igual ahí está como la disyuntiva de que... pucha que así porque moralmente, moralmente y éticamente está mal, pésimo, porque igual estas transgrediendo en contra de su naturaleza, sus derechos y todo, pero tal vez él también quiere contribuir y ahí entraría el pucha... qué se debe hacer en estos casos, uno no sabe tampoco como contribuir a que ellos puedan solucionar y que se sientan más tranquilos como respondiendo a su rol de niño y no ante una gran responsabilidad de mantener una casa, contribuir con el alimento o no sé po, lo que se necesite.

M: ¿Y tú EPP3?

EPP3: Emmm, que... como que me da pena ver estas... como ver estas situaciones, así como ver a los niños que vender parche curita. Generalmente emmm yo rara vez veo familias, como que siempre veo a los niños solos y como en grupo, como que entre ellos se agrupan, como que yo digo: ohh ¿para qué van a usar esta plataaaa? ¿Para comprar drogaaa? Como que lo pienso caleta, no sé po, me pasa lo mismo que la EPP1, así como... ¿Qué hago? ¿Qué debería hacer yo en esta situación?

EPP7: Siiii yo creo que a todas nos pasa eso.

M: Claro como por ejemplo ahí la... no sé quién me dijo... la indiferencia del tipo.

EPP7: Si po

M: ¿Ustedes creen que esa indiferencia se refleja mucho como en la sociedad actual o es parte propia de ustedes por ser profesoras o educadoras?

EPP7: No, yo creo que la indiferencia en la sociedad en general, yo creo que nosotras somos las menos indiferentes, por ejemplo, yo cuando veo a un niño haciendo eso, eh... o alguien que está vendiendo, por ejemplo en las fondas siempre hay gente trabajando en Rancagua, siempre hay niños trabajando, así como en los puestos cuestiones así, y yo siempre les pregunto así como... así ¿Oye y por qué estás haciendo esto? Nooo... y de repente me han dicho así como noo es que mi papá, es que tengo que trabajar, es que no tengo plata, y de repente cuando veo, niño por ejemplo en pleno día, no sé po, son las once de la mañana o en plena mañana, son las once de la mañana y les he preguntado de repente algunos niños. ¿Oye y por qué estás haciendo esto? ¿No vay al colegio? Me dice nooo es que tengo que trabajar, no puedo ir al colegio... ¿Y tus papás saben? Si, si saben. Entonces yo creo que la mayoría de la gente es indiferente, pero no sé si todas, depende igual un poco de la posición que tú lo mirí, porque... por ejemplo, yo hubiese ido en ese auto, yo no le hubiese dejado que me limpiara los vidrios, cachay... pero a ellos les da lo mismo, entonces...

EPP2: Yo creo que también es lo que resulta más fácil, porque ser indiferente... ya pasó... te vay y no...

EPP7: Sí, es más simple, no tení que dialogar, no tení que esforzarte, no tení que hacer nada.
(Cambio de foto: Mujeres e hijos)

M: Si quieren partir adelante...

EPP7: A mí no se me viene ninguna palabra, pero a mí... yo pienso que siempre como las poblaciones, en estos lugares en donde la gente vive como muy haciná, como que hay una proliferación de niños, de infancia, de niños chicos. Después la falta de educación sexual que... hay gente que no sé po, que cabras chicas de 18 años tienen como cinco hijos, ¿Cachay? Y tú siempre que vayas a estos lugares, veí así igual que las fotos, mira cuantos adultos son, son cuatro...

EPP3: Pero no son tantos po, son como dos por...

EPP7: Si pero...

EPP3: Dos grupos no más...

Todas: Ríen

EPP4: por per cápita

Todas: Ríen

EPP7: como que yo siempre eso...

EPP1: Como que sacó todo un promedio...

M: Y las demás que ven... más que ven, ¿Qué sensación les produce esta foto? Porque...

EPP3: Me da la sensación como de familia, como igual al ver como la calle como estrecha, como si fuese un pasaje así chico... como que hay... me da la sensación, como que hubiera como, puta como que los niños siempre se juntan ahí a jugar, cachay, van unos pa las casas de los otros, como que entre ellas también, pueden que sean familiares, puede que vivan al frente al lado, entonces como que... ahí como que viven como en comunidad, o no sé, tienen algún problema... vecina no sé qué tatata... y como que... hay más comunicación, creo yo po. A mí me da una sensación como de abandono, porque me llama mucho la atención que no hay ningún hombre adulto, como que siento la mamá soltera. Como que en estos contextos se suma lo que dijo la EPP7 que ya no son tantos niños por mamá, como que hay gente no sé po como los Opus Dei que tienen como siete niños, pero la diferencia es que ellos pueden mantener esos hijos, saben a los que van entre comillas, yo creo, pero como que acá pasa nomas como ups quede embarazada.

EPP7: Quede embarazada y no tengo trabajo.

EPP8: Yo sé que tal vez me voy a echar encima a todas o no sé a la mayoría y en relación a esta cuestión del legalizar el aborto y todo eso, encuentro que de repente, y por eso digo que me las voy a echar al hombro, encuentro que de repente en estos contextos, y a mí me pasa algo como súper así como, no sé qué decisión sería la mejor cachay. Ya que, que la mina esta, esa niña que debe tener como 16 años que tiene la guagüita más chica, o sea ,como, ya yo era joven pero por último estaba saliendo de cuarto medio, pero porqué tú de repente decí esa niña en este país no está a posibilidad de que tení 16 años, 15, 18 podai abortar si tu no queri tener a la guagua cachay, por qué, qué pasa, o sea, esa niña lo más probable es que no siga estudiando, va a tener otra guagua más cuando la guagua tenga dos años y los niños van a seguir viviendo en la miseria en la pobreza, no van a tener educación y ahí tu decí, a ver que, dejamos que la niña aborte con 15 años porque es una loca, porque es una es una suelta, porque no se cuida por etc. o ya sabi que dejemos o que tenga todas las guaguas nomas y ahí te poni en

la disyuntiva, o sea, qué decisión es la mejor, de qué manera abordar esa situación, porque no está bien dejar que una niña de 16 años empiece a formar familia a esa edad cachay y que a los 25 tenga cuatro guaguas, no está bien eso, pero tampoco está bien y uno tampoco puede decir ya sabí que, que todas nos hagamos un aborto porque si por que hoy día me cure y sabí que quede embarazada y hagámonos el aborto también es responsabilidad tomar una decisión así y uno no la puede tomar así porque sí, por que quiera. Entonces eso, como que se me viene la primera palabra a la cabeza así como la maternidad responsable la educación ahí volvemos viven en un contexto de pobreza entonces como.

EPP1: ahí tiene que ser como de opción propia porque tu bien deci a los 15 años por lo menos yo cuando estuve en práctica yo tenía la población Santa Julia, yo tenía guaguas de mamás de 15 años que tenían hijos por opción propia con narcotraficantes para asegurarse la vida por todos los años, entonces tu quedai así como porque, la loca no le daba pecho, le importaba una mierda si la guagua comía o no.

EPP7: andaba toda sucia.

EPP1: No pero yo tenía una guagua súper limpiecita, zapatillas nike, la guagua de tres meses, no había nada que decir en vestuario. Pero la guagua estaba en desnutrición porque ella no le daba pecho, no está ni ahí, porque no le importaba que el gallo la mantuviera le tuviera la nana en la casa y que le tuviese los lujo que ella quería, solo por eso ella tuvo la guagua.

EPP7: la iba a dejar al jardín para después ir al mall.

EPP1: Entonces tu deci también va por el tema de la mentalidad que tienen las jóvenes hoy en día porque esa situación ocurre mucho hoy en día.

EPP7: Es que el trasfondo diferente en cada lugar.

M: Por lo que dijeron la mayoría la foto la vincula directamente con maternidad, pero ¿por qué creen que esa forma de ver la mentalidad se ve ahí?

EPP1: Quizá pa' sentirse acompañadas muchas veces. Porque a lo mejor traen conflictos anteriores no sé po' abandonos por el papá y a veces con carentes de afecto las mujeres encuentro yo y quizás por eso se llenan de hijos como pa' no sentirse solas y solo más probable que se ve ahí que no tienen parejas y vamos a ver el trasfondo de porque no tienen pareja.

EPP3: Insisto no es que este llenos de hijos, no están llenas de hijo tampoco son pocos en verdad.

EPP8: Pero están jóvenes EPP3.

EPP7: quizás no tienen los recursos pa eso, y sé que tiene pocos si haces la proporción tres cada una.

EPP3: dos cada una y una tres

EPP4: es que una es como la mamá de todas

EPP7: Pero como que en el contexto yo lo asimilo así, mi mamá tiene tres hijos

EPP3: mi mamá cuatro

EPP7: pero uno se imagina la realidad carente de recursos, quizás de salud de servicios básicos de repente el contexto a mí me hace pensar eso, no digo que esté mal tener.

EPP8: a mí se me viene a la cabeza pobreza, netamente pobreza

EPP7: a mí me llama la atención la antena, que querí que te diga.

EPP8: ya metámonos en el contexto que esas niñas tienen hijos porque se sienten solas por eso van teniendo hijos, pero también pasa de que la gente que tiene recursos y se siente súper sola, no tiene hijos quedan embarazadas y tienen la plata las 100 lucas para ir a hacerse el aborto, que pasa esta gente no tiene la plata es pobre, es pobre cognitivamente y económicamente cachay entonces ahí.

EPP2: yo también veo la decisión de que ya son pobre pero también ellas al ser mujer y no trabajar, bueno ya supongamos que no trabajan tener un hijo igual le asegura el mes po, por que como que son gente de pobla son gente de chora, amenazai al tipo con que te pase la plata y ya teni asegurado el mes aunque los niños no coman nada pero por lo menos tení plata para pagar el cable por lo que se ve y como las necesidades básicas entre comillas.

EPP3: yo creo que eso se relaciona como... creo que hay dos aspectos que se relacionan... que es lo que decir la EPP8, que son mamás muy jóvenes, porque yo a los 15 años no me hubiera sentido ni cagando preparada para tener hijos, ni cagando. Pero que como otras cosas las prioridades que tiene la gente a esa edad. Ya no tuve educación sexual no sé qué es un condón ¡ups! quede embarazada, pero como que si yo hubiera tenido la posibilidad de que en el colegio me digieran no sé por último sabí que no tengai sexo hasta el matrimonio o algo, por último que te metan miedo pero siento como que se relaciona con eso como que tienen la prioridades como así no sé. No sé de donde vendrá eso no puedo sacar la raíz del problema, pero siento que eso es que tienen como las prioridades, lo que decía la EPP7 también de las mamás de 15 años que dejan los niños en el jardín y van al mall , está todo muy cambiando, no sé si relacionara con que las mamás son muy jóvenes, con que porque mamá adolescente terrible teni como la hormonas no te entendí ni tú misma y teni que hacerte cargo de otra persona yo no podría lo valoro mucho.

M: Ya veamos la siguiente, que se relaciona un poco con la que estábamos viendo (risas) solamente un poco.

(Cambio de foto: Joven y niño caminando por la calle)

EPP7: oooooo Pero a mí se me hace que esa niña es muy chica, que tiene como 14 años

EPP8: noo, que tenga como unos 17 ¿y el niño cuánto tiene?

EPP7: Y mira el niño ya camina tiene como unos 3 años.

EPP8: 3 años (risa)

EPP7: Oooo Es cuatico porque al final la niña es súper chica y tiene que cumplir esas dos responsabilidades, como decía la EPP3 un poco, tiene que estudiar, y ahí veo una bolsa del jardín el niño igual tiene que ir al jardín y tiene que ser mama y al final como todas las cosas cruzá en una etapa que no era la más apta pa que pasara eso po, porque al final ella no va a poder cumplir como ese doble rol al 100%

EPP3: pero no es como una madurez, porque no es una madurez biológica, porque ya le llevo la regla ya puede tener hijos po es como una hueá más mental más social más de un ambiente óptimo

EPP7: mental yo pienso, porque al final la que puede tener hijos puede porque, pero como de tus prioridades de tu planes de lo que tú quieres hacer, eso se me ocurre a mi

M: EPP4 ahora sí.

EPP4: No, lo mismo po puta puede ser falta de educación , ignorancia , quizás no le dieron la opción , mira si ya está embarazada tantas opciones: podí abortar, tu sabí ,igual desde las políticas públicas no está legalizado, entonces también está súper como demonizado por la iglesia la cuestión del aborto po entonces no es como una opción , y sobretodo que este país no es para nada laico, entonces estamos como muy manipulados por el pensamiento católico se podría decir que es la religión que más abunda, entonces como que no están todas las opciones para que ella pueda decidir, las políticas públicas en ese caso no se hacen cargo de verdad de la educación sexual, como para entregar todas las herramientas para que de verdad puedan decidir

EPP7: ¿Qué se hace con lo que decía la EPP1 delante?, qué pasa mucho mucho más de lo que uno cree, que hay niñas que si quieren ser mamá. ¿Qué se hace ahí? Es como ¿cuál es tu trabajo como educadora? Como por ejemplo esa niña, yo creo que la vimos como hace tres años y ahora yo creo que tiene más hijos, unos 2 o 3 más (risas) entonces, ¿qué haces?

M: Pero así como lo plantean ustedes ¿creen que realmente es maternidad adolescente?

EPP7: Si po

M: ¿Pero porque creen lo que están diciendo? ¿Cómo que ellas quieren ser mamá? ¿Cómo que es una opción ser mamá tan joven?

EPP8: Porque dime que otra posibilidad ellas tienen dentro de su contexto, o sea, lo que más ellas pueden alcanzar es: voy a ser mamá.

EPP7: esa es como su expectativa de vida.

EPP8: Porque no tienen sueldo no van al colegio, saben que la mamá trabaja el papá lo más probable es que está preso o no se fue a comprar cigarros y nunca volvió, entonces que más le va a quedar a la cabra, es decir ya voy a tocar el cielo : voy a ser mamá.

M: O sea, que en su mayoría pasa más por un tema de expectativa

EPP7: si mm yo creo que esa es su expectativa, las que quieren obviamente.

EPP4: o sea, son múltiples opciones.

(Cambio de Foto: Departamentos)

M: Ya pasemos a la siguiente (imagen)

EPP7: Hacinamiento

EPP3: Como que yo pensé en comunidad y después lo descarte, porque tienen rejas en todas las puertas, entonces como que no se sienten seguros tampoco entre ellos mismos.

M: ¿no les produce ninguna sensación especial la foto a diferencia de la otra?

EPP7: a mí me da rabia esa cuestión porque yo no sé, en que donde tenían la cabeza con esas soluciones habitacionales, como que la mayoría la están renovando y todo pero yo no sé dónde tenían la cabeza cuando pensaron en dar una opción habitacional así, como que me da rabia esos ingenieros, arquitectos o lo que sea de este país porque es como una burla, me da rabia esa cuestión como, o sea, yo creo que ni a nadie ni a mí, que no tengo ningún conocimiento de construcción de nada, se me ocurriría hacer algo así sabiendo que... o sea, ese tipo de vivienda sabiendo que las familias son grandes igual po... o sea, que lo mínimo que teni en una familia son 3 personas y yo he visto así como en departamentos muy chicos vivir 7 u 8 personas entonces es denigrante, son pencas los de este país.

EPP8: A mí se me viene a la cabeza ignorancia e irresponsabilidad de parte del gobierno, no iba a decir eso pero algo parecido, cachay la gente es ignorante, porque bueno por lo mismo siempre han vivido en el mismo lugar, no tienen derecho a una buena educación, no se cuestionan, nooo van a tener la casa propia (sarcásticamente) y la casa es del porte de esto (sala), pero igual están feliz, no se no plantean entre ellos con argumentos fuertes y sólidos, sabi que no podemos aceptar esto porque nos pasan a llevar a nosotros como persona, por que físicamente no es apto para vivir una familia de 4 personas pero son ignorantes, no saben, no saben cómo hacerlo, entonces que pasa? el gobierno todo eso se lo mete por donde quiere y hace estas hueaitas de los bonos, estas casitas así, estas pajareras cachay, ya les vamos a dar, van a la muni, ya tengan el tarrito de pintura.

EPP1: el nylon (risas)

EPP8: y son súper agradecidos por eso, cachay, y no cuestionan, oye sabí que esto no nos tendría porque pasar, somos personas, tenemos derechos y el estado se tiene que hacer responsable sí o sí. Pero no tienen, no se cuestionan eso, no reflexionan acerca de eso y obviamente que el gobierno se va a aprovechar. Si no piensan, no reflexionan: acá esta.

EPP2: claro en el fondo refleja la ingenuidad de la gente y el conformismo también, porque el sueño entrecomillas de la casa propia, un lugar que es de material solido que también estabas viviendo en un carpa que era un trozo de tela que te morías de frio en la noche en cambio ahora vas a estar no sé un poco más calentito, vas a tener cama entonces ya esto es como lo mejor dentro de lo que puedes tener, eso como básicamente, porque también como dice la EPP8, no llegan a cuestionarse más allá porque es lo que ellos necesitan y lo que les dieron y ya teniendo eso son felices.

EPP7: Y si se lo cuestionan ahora les van a hacer una de un metro más po

EPP8: (risas)

EPP7: Pero si es verdad po, si eso los de Puente alto los demolieron, en Rancagua habían unos que son más chicos que eso y los demolieron pero yo siento que ahora son un metro más grandes.
(Cambio de diapositiva: Conceptos)

M: Ya veamos la otra. Bueno vieron casi todas las fotos y lo que se mencionó si o si se relacionaba mucho cierto. Pero ¿creen que esas imágenes que vimos se relacionan con pobreza directamente?

EPP7: Yo creo que sí, y no pobreza sólo de recursos, sino que... intelectual o cultural...

EPP8: Yo creo que si bien, las otras como que todas demostraban lo mismo, como que pobreza ¿así como física? Por eso, nosotras somos capaces de desprender como dijo la EPP7, que había pobreza cultural, pobreza emocional ¿cachay? De sentimiento, entonces no nos quedamos con cosas como de repente ah son pobres porque la casa es fea...

EPP7: Si...

EPP3: Que como que no dijimos ninguna de esas palabras que están, están como muy elaboradas parece, *eeehhmmm...* es que cuando piensa en pobreza como que piensa en todas las imágenes como estereotipadas que nos mostraron, como que igual nos mostraron ciertos estereotipos, *eeehhmmm....* primero era como el contexto donde había como escombros...era como...ah no, el segundo era sucio, *eeehh* el primero era como de la infancia, el segundo era como de basural, de higiene, después venía trabajo infantil, después venían los hijos, y por último el hacinamiento, entonces como que cuando uno piensa en pobreza como que piensa *altiro* en esos sectores de la ciudad, así como onda pobreza, pero *eeehhh...yo* creo que la pobreza como que... *eeehhmmm....* puede ser un *eeehh* factor de riesgo, en el sentido que se convierte como en un círculo vicioso, como que la gente que está asumida en ese contexto no quiere salir de ahí, como que se siente cómoda, como que siento que nuestro deber como educadora es incomodar a la gente, como decirle qué pasaría si..., por qué pasa esto, cuál sería otra opción, como que siento que ahí entramos nosotras en la...en los contextos de pobreza, como en entregar más *eehmm* más no sé si herramientas porque tampoco somos como genios de la lámpara, *cachay?* Pero como ayudarle a la gente a cuestionarse las cosas, a cuestionarse su contexto, y a saber que pueden ser capaces de cambiarlo si quieren, porque tampoco vamos a ir a decirles "*sabís*, esto está mal...*tenís* que hacer algo" porque no corresponde *poh*, no es...la idea es que nazcan de las personas que viven ahí...

M: Y si yo les preguntara en base a lo que me dicen, como que... ¿qué es pobreza realmente para ustedes? ¿Cómo entienden la pobreza?

EPP3: Pa mi la pobreza es como una...un concepto elaborado como desde el concepto como capitalista, concepto de calidad, porque nace como de la comparación, de la comparación de distintos estilos de vida, por ejemplo se dice que los pueblos...

EPP7: Como que se dice que él es pobre en relación al otro

EPP3: ...en relación a otro... como por ejemplo los pueblos indígenas cuando estaban acá y no sé, llegaron los españoles, vivían en la pobreza *poh*, pero no se reconoce como que ese era su estilo de vida, tenían como *eeehh* no sé, quizás otro... valoraban otras cosas, la gente yo creo de estos contextos, valoran otro tipo de cosas, quizás *mmmmhh* no sé *poh*, *pa* nosotras no son cosas muy acertadas, ellos valoran más tener cable que...

EPP7: ...que un libro...

EPP3: pero son como distintas prioridades, distintos estilos de vida, distintas miradas, yo creo que eso... de ahí nace como el concepto de pobreza, de compararse con los distintos estilos de vida que hay... porque así se define también la pobreza, como... no sé si en la RAE o en...no sé dónde... como la dificultad para satisfacer las necesidades básicas o algo así?... que serían como alimentación, higiene, como eso que está...*eeehh* no sé si en la constitución, no tengo idea... pero como los derechos básicos...

M: ¿están de acuerdo con lo que dijo la EPP3?

EPP2: Sí, yo creo que igual el concepto de pobreza es como más bien subjetivo, porque claro, tenemos nosotros, para nosotros pobreza es como la carencia de algo, pero para las personas que viven en ese contexto, quizás ellos no se sienten pobres...tienen como lo que necesitan para ser felices y alguno de esos, su calidad de vida entre comillas, es digna para ellos, entonces...por eso creo yo que no es algo que está tan delimitado...

EPP7: Si, porque por ejemplo, quizás ellos... si hubiésemos, por ejemplo, esto lo del cable, si hubiésemos entrado a su casa, yo creo que quizás tienen muchas más cosas que nosotros... pero uno bien sigue pensando que son pobres, no son pobres, sino se refiere solamente a lo material, a los recursos, porque quizás para ellos mismos ellos viven excelente, tienen lcd gigante, tienen cable, tienen xbox, quizás todas esas cosas que ni nosotras tenemos, pero...pero ellos quizás ni si quiera se sienten pobres, entonces es como súper...subjetivo, no sé, es como *cuático* igual...llevar una definición así como así de exacta...porque quizás si ellos miran mi casa, yo les voy a parecer más pobres que ellos mismo, ¿cachay? Entonces es como... es raro...

M: O sea, no puede definirse la pobreza, me están diciendo que es más allá de los recursos.

Todas: sí...

M: ¿cómo qué iría más allá de los recursos?

EPP4: la cultura... como la cultura, la forma de pensar igual de las personas...es que igual es súper subjetivo, porque quizás *pa* ellos está bien así como piensan, ¿cachay?...Y *pa* uno está mal *poh*...

M: ¿las fotos las relacionan con pobreza entonces?

EPP4: sí, porque está igual en el...el estereotipo de esta imagen del pobre...

M: ¿ese estereotipo ustedes lo comparten? lo...

EPP3: yo lo tengo, como que si pienso en pobreza como que *altiro*...esa imagen...igual...pero... puta, lo que decía delante, como que uno trata de rescatar lo positivo...

EPP7: sí...

EPP3: yo creo que todas *poh*...todas tratamos de rescatar lo positivo, como que ya, todos los niños juegan juntos, en mi casa nadie se conoce con nadie, ni si quiera saludar al vecino porque le molestan los perros, ¿cachay? Pero que ellos, todos juegan con todos, todos se conocen...

EPP7: ...Que es una visión igual más nueva de educadora de párvulo, como que yo creo que otras personas hubiesen pensado "ya, igual se divierten, mira, los niños están jugando, son amigos, hay comunidad" pero yo creo que una visión general es como más...*eehhh*...de marginar, como...de hacer como la diferencia entre *aahh* tú vives allá en ese sector, eres pobre, como que no tiene nada positivo, uno de repente trata de irse como al... *pa* mi igual, si tú me decís gente pobre, yo pienso también en eso...pero *ehhh*, te digo así, sinceramente, *pa* mi hoy en día, el concepto pobre y el *flaite* y todo eso se me mezcla en la cabeza y explota, porque de repente hay gente pobre que no es necesariamente así, ¿cachay?

EPP3: A mí me pasa que relaciono la pobreza con la delincuencia, como que... yo creo que viene de mi mamá, que... como que... no sé *poh*, tengo una tía que vive en el ¿volcán? En Puente Alto...ya... como que "no, mira su casa, pero no nos vamos a meter ahí" entonces como que pienso *altiro*, ya... *eehhh*...lugar vulnerable, pobre, escombros, hacinamiento, delincuencia, ya...no tengo que meterme ahí, ¿cachay? Entonces como que a uno también le va generando como cierto rechazo... eso, como que nadie lo había dicho en el...el... no nos mostraron eso...

M: pero por ejemplo, esa palabra *Flaite* que más de una la habrá usado, por ejemplo acá, miseria, vulnerabilidad, riesgo social, marginalidad, escasos recursos, ¿creen que se relacionan esos conceptos que están ahí con pobreza?

EPP3: Miseria, que fuerte esa palabra.

EPP7: Siiii

EPP2: yo creo que sí

EPP7: ... riesgo social

EPP2: Sí, yo creo que sí porque en el fondo en la cotidianidad se utilizan para definir la pobreza... entonces al final están todos entrelazados

EPP3: y son...

M: ¿y alguno les que les parezca como raro o que les suene más que los otros?

EPP7: que miseria es como muy despectivo, yo lo siento así

EPP3: Marginal, también lo encuentro despectivo, pero a mí el que más me... eh... de esos el que yo usaría, así como que me genera menos rechazo es vulnerabilidad, sí, porque eh... Como que... lo relaciono con la infancia, que la infancia está siendo vulnerada, que eh... los adultos como que me dan rabia, no, me da lo mismo, yo los invisibilizo, en verdad como que eh... desarrollo un odio hacia ellos por tener a sus hijos en ese contexto... eh pero... las demás son como súper despectivas, miseria, riesgo social como que eh... me transporta a las noticias (risas) "el... el infante no sé qué, el menor fue formalizado" sí, como que todas esas palabras son como súper... no sé ... violentas, son violentas, son súper despectivas, así como que nadie en verdad estuvo en ese ... bueno yo en verdad yo nunca he estado en ninguna de esa realidad, así como viviendo en esos lugares, nunca, así que hablo de la ignorancia, pero la encuentro súper... no sé ... me dan como asco (risas) como de cuico, así.

EPP4: es que *puta* en el cotidiano, en los medios de comunicación se usan esas palabras para describir, describir a la, a la gente pobre o de barrios como... *puta* hacinao, como las imágenes que vimos

M: si a Uds. Les preguntaran ¿cuál usarían o utilizaron, o utilizan todavía?

EPP7: Yo siento que vulnerabilidad es como lo más, es como lo más sutil yo pienso, yo creo que por eso uno lo usa, porque es como menos...

EPP8: ...te sentí menos culpable al usarla...

EPP7: sí... Pero también no sé si se acuerdan, a mí me pasa algo que... que me acuerdo de la... cuando estábamos con la profe Sandra, no sé si todas estaban en la... en la con la mención

Todas: jajajajaja

EPP8: ¿en las mañanas?

EPP4: sii, pero nadie iba

Todas: jajajajaja

EPP7: No, pero la profe decía que los pobres no se identificaban como pobres poh, *cachay*, por ejemplo, yo viví, por ejemplo mucho tiempo en Conchalí, en el cortijo, cuando yo era chica vivía aquí en Santiago, pero yo nunca me sentí pobre, ni miserable, ni en riesgo social, ni escasos recursos, ni marginal... nunca... porque... no sé, no ...

M: Pero eso, por ejemplo, ¿por qué hacen esa distinción, por ejemplo, entre vulnerabilidad y riesgo social, hacen como una distinción entre las palabras que no son equivalentes? ¿Algo así?

EPP7: por ejemplo, pah mí, escasos recursos como que no aplica porque tu ... como que puede aplicarse a cualquier cosa escasos recursos, como que no define pobreza así como ... bueno yo te digo no sé poh, estoy escasa de dinero, o de ropa, o de no sé qué, no es como algo ... no sé, no aplica pah mi escasos recursos, como que no define nada, como muy... miseria pah mí es como muy despectivo, miseria ... no siento que todas las palabras debiesen equivaler.

M: Pero si les preguntara, por ejemplo, en que concepto, o sea, ¿en qué circunstancias utilizarían la palabra miseria? ... ¿En qué contexto lo usarían ustedes?

EPP3: miserable... miseria

EPP7: es que para mí, miserable es como...como con... como la gente que se conforma así como... no sé

EPP3: es una palabra que no usaría nunca

EPP2: es que es como fuerte, ese es el tema, es como fuerte esa palabra entonces...

M: ¿Y marginalidad?

EPP3: Marginal, pah mí, es como que esta fuera de la... normalidad o del, de lo aceptado socialmente, eso es pah mi marginal, como lumpen.

M: ¿y creen que se podría haber usado esa palabra para relacionar un poco las fotos, por ejemplo?

EPP3: Marginal... no, yo creo que no... a lo mejor alguien cree que sí, pero yo creo que no, porque es como una realidad súper común, dentro del... por ejemplo, de Santiago, por lo menos, como que es súper común, no es algo tan ajeno, pah nosotras

EPP8: la hubiéramos usado si no se poh, si vinieramos de... de Las Condes, ya, si, eeeeh, son familia, eeeh, marginales, o, ya, pero venimos todas como del mismo lugar entonces hemos vivido en eso, no significa algo así.

M: ¿Y riesgo social?

EPP7: que... riesgo social tiene que ver con una cuestión mas como de política publica, así como que clasifica y... “los niños en riesgo social van a tener el bono de no sé qué” “el niño en riesgo social... como las mamás en riesgo social, las familias en riesgo social pueden optar a ciertos beneficios” yo lo veo como así, como más, algo como de un concepto inventado esa cuestión, es como de noticia...

EPP3: ...como de titular de noticia ...que aparte riesgo social, como que implica dos cosas, primero el contexto social del... no sé qué han venido armando de las políticas públicas desde las costumbres, culturales, aceptadas, como que ahí está lo social, y que algo en riesgo a partir de ese contexto es como que no cumple con las expectativas de la sociedad... entonces como que ... no sé, en riesgo social, como que está en riesgo su permanencia dentro de la sociedad, como que eso me, me genera, así como que, “ uh uh uh casi lo vamos a perder”, entonces tenemos que rescatarlo, es siento del riesgo social, como que aún hay esperanza en el riesgo social, que esta como ahí, como en el limbo. La marginalidad, noooo, ya lo perdimos...

EPP7: es que el riesgo social ...es como vulnerable igual , como que estai ahí , como ... como ... expuesto, expuesto a que puedas ser un futuro delincuente, un ... no sé ... como que me da la impresión como de protección, como de, como de, salvémoslo, como decía la EPP3...

EPP3: pero es como más... comunitario porque escasos recursos se refiere a material, material así como, no se poh que no puede, que no tiene plata, que no tiene casa, como, recursos poh, pero riesgo social es como más allá, como al contexto, eh, la familia eeeh, el ambiente, el aire, la contaminación, todo, yo creo que como eso es el riesgo social, como todo lo demás.

M: Bueno, lo vamos a dejar hasta aquí chiquillas, gracias por haber venido, aunque seamos seis, se agradece igual.

Registro de Nota de Audio Grupal Focal N°2

Lugar: Sala de Seminario del Departamento de Educación Parvularia UMCE

Fecha: 14 de Agosto de 2015

Duración: 60 min. Aprox.

M: Moderadora

EPP1: Educadora de Párvulos Persona 1 - Ausente

EPP2: Educadora de Párvulos Persona 2

EPP3: Educadora de Párvulos Persona 3

EPP4: Educadora de Párvulos Persona 4

EPP5: Educadora de Párvulos Persona 5

EPP6: Educadora de Párvulos Persona 6

EPP7: Educadora de Párvulos Persona 7 - Ausente

EPP8: Educadora de Párvulos Persona 8 - Ausente

EPP6: Bueno yo dibujo una especie como de campamento,

M: ver muéstraselo a tus compañeras.

EPP6: Un campamento en donde hay varias casas que son como iguales que son pequeñas, también trate de expresar el concepto de hacinación o hacinamiento... mhh ahí tan a pata pela, hay niños jugando chascones...mhh un poco sucios (risas del grupo)...que más, hay un adulto trabajando también hay una bandera chilena, y acá también dibujo como los del techo de chile jajaja un techo para chile, como unas personas ayudando, y haciendo mediaguas que se yo.

M: se pueden hacer preguntas entre ustedes también, del dibujo....No les llamo la atención nada del dibujo de la EPP6, así en particular.

EPP3: Es que yo como que lo encuentro súper normal, algo como que se ve en todas partes.

M: Yo te quiero preguntar una cosita... los niños a pata pela dijiste ¿eso tú lo has visto?

EPP6: sipo yo lo he visto, es que en verdad, esto igual es como algo que ya una vez viví po, yo fui con mi papa a una vez a hacer mediaguas a un campamento que estaba cerca de la Florida cachai, entonces esta es como la imagen que me quedo a mí, y fue súper fuerte verlo, entonces yo creo que por eso es mi concepto de pobreza.

EPP4: Yo creo que igual, esto una vez, después del colegio, no, no hicimos la cimarra, pero no fui pa' mi casa... la cuestión es que estábamos por el tren de carrascal, que se yo, que está casi limitando con Renca, donde está el río Mapocho... igual como que me llamo hartito la atención como un basural que había cerca del río, y habían como unas, como se llama, como unas carpas, como casas levantadas con nylon, con los mismos desechos del basural....y, igual po, como llenos de perros...y eso po, como lleno de basura.

EPP6: ¿Y habían personas?

EPP4: si, pero como que había pocas personas, como que no cachamos, estaban como adentro de las casas, e igual, como que no quise hacer mucha gente, porque uno no sabe lo que pasa allá adentro.

M: Es lo que tu viste, como primera impresión... Ya y la EPP5.

EPP5: Mi dibujo es feo (risas del grupo)...Lo que yo he visto, y lo que conozco un poco, es el tema de que siempre hay una línea del tren, ríos, muchos desechos, muchas, muchas casas, todas estas son casas (apuntado al dibujo), muchas personas dentro de la casas, personas durmiendo debajo de desechos, de autos...agua, como que siempre hay filtraciones de agua, mucho barro, niños muy sucios, jugando siempre como entre medio de las mediaguas, de las cosas, casas, no sé, pero siempre jugando, y mucha basura...eso, no sé qué más, ahaha eso lo vi una vez, personas durmiendo bajo de los autos, les dábamos desayuno y siempre estaban debajo de los autos durmiendo en la noche.

EPP3: hiciste como un mapa (risas del grupo)...Ya yo quise como plasmas tres tipos de pobreza... el primero es este, el más obvio, como que todo el mundo dice pobre, y haha sí, porque no cumple sus necesidades, no tiene las condiciones óptimas de higiene...como que

EPP5: Vagabundo

EPP3: Vagabundo, pobre monetariamente, después quise plasmar este, que es como...se ve que la niña como que se interesa, pero ese personaje se ve como que no está ni ahí, sería como una pobreza no sé, como cultural o como de sentido de comunidad, como de empatía, siento que a él, él es el pobre en este sentido...y este es el tercero, que quise plasmar como la pobreza de economía, como que en la que estamos insertos, como que en verdad, todos, no nos podemos librar de eso, estamos como insertos en un sistema que nos hace vivir en esta como mediocridad con su argumento.

M: No les llama nada la atención del dibujo de la EPP3

EPP6: Si, igual que... es que yo, cuando como por ejemplo dibuje esto, igual fue como lo primero que se me vino a la cabeza, porque pa' mi pobreza es esto, pero también si veo el dibujo de la EPP3, también yo entiendo que pobreza puede ser mucho...

EPP5: Mucho más que eso

EPP6: ...Mucho más que esto cachay, pero eso, siento que la mayoría de las personas, no tenemos, no pensamos así cachay.

M: Pero porque crees que a ti por ejemplo, antes que la EPP3, se te vino eso a la cabeza primero. Porque claro, ahora que lo piensas, claro ahora dices eso también es pobreza, pero porque crees que dibujaste eso primero.

EPP6: Bueno, por lo que dije igual, porque fue algo que yo viví, y también porque ¡es lo que pensé no más! po cachay, que esa es la pobreza, que es lo sucio, los niños a pata pela, la gente que no tiene dinero en el fondo cachay, eso es ser pobre

EPP3: Como que esa es la definición

EPP6: ..Esa es la definición, claro. Pero también hay mucho tipo de pobreza po cachay... eso.

EPP2: porque yo creo que es lo que uno valida en el fondo, uno valida esa visión, yo como que también hice algo parecido a lo que tiene la EPP6, como un par de niños jugando entre medio del basural, una casa con no sé... levantada con unas tablas o con unas planchas de zinc, muy básico por decirlo de alguna forma, porque claro esa es la imagen que uno tiene, las más recurrente en todos lados.

M: Pero ¿ustedes están conscientes que esa es la imagen que ustedes también comparten?

EPP6: si po, si po, obvio, no po obvio, súper honesta, porque yo me puedo poner hablar del discurso y la cuestión, pero esas igual son cosas como que no están dentro mío cachay, como que no las he aprendido significativamente, sino que como dentro de un discurso que uno igual se aprende no más po... Entonces, pucha iba a decir algo, haha y también pasa por la importancia que le da uno al dinero también po cachay, y al tener como, no sé, como por ejemplo yo siempre discuto con mi papá, y mi papá, como que no sé, yo siempre he tenido como atados emocionales con mi papá, le digo “pero papá, es que pucha, me gustaría que fuerai’ más cariñoso” y mi papá me dice “a ver, que querí, si tenía guita calentita, tení una cama” cachay... también somos como súper limitados como sociedad a cuáles son las necesidades, entonces eso.

M: Chiquillas, algún comentario.

EPP3: Es que yo creo que eso también se da como en el jardín, como que uno se preocupa más de, no sé po... de hueás como

EPP5: ¿Banales?

EPP3: ... sí, banales.

EPP6: ¿Qué el niño este cuidado? ¿Eso?...

EPP3: ...que almuercen rápido, en vez de cuestionarse la forma en la que estay proponiéndoles el almuerzo cachay... como, hueás, así como, no sé, no sé cómo explicarlo... como protocolos...

EPP6: No, lo que pasa es que...

EPP3: Como pa’ satisfacer sus necesidades no más, ya, si toma esto es, pero la condición en que eso se dé no me importa, como algo así.

EPP6: Pero es que eso pasa por que no nos cuestionamos más allá pos cachay, tamos como todo el tiempo viviendo y haciendo, viviendo y haciendo, pero no nos cuestionamos, no paramos y no nos decimos “pero ya que estoy haciendo” “pa que lo estamos haciendo” “como lo estamos haciendo” cachay... eso.

EPP4: es que yo creo que independiente, de cómo la visión que uno tenga de pobreza, al ver como los dibujos de cada una, que coincidimos... eh pasa como más por un tema de actuar como con los prejuicios, porque claro, pa mi esto es una condición de pobreza, según lo que yo he vivido, lo que he visto, pero no por eso, como que voy a juzgar o hacer como un... sin conocer a las personas que viven ahí... igual yo creo que eso es algo como súper clave, porque tener una visión está bien, pero actuar con prejuicios es otra cosa también.

M: en base a eso mismo que están diciendo, vamos a ver unas frases, que son las que se repitieron en general en el seminario anterior, o sea... en el grupo focal anterior, que no son frases explícitas, textuales no están, pero es lo que se abordó, son como los típicos, como los pensamientos que tiene la gente cuando hablamos de pobreza... ahí está la primera, miren...

EPP6: (leyendo) "la gente pobre es feliz, no se complica la vida", "dicen donde comen dos, comen tres"...

M: ya, esta frase fue muy repetida en el seminario anterior... fue muy como dicha en el seminario anterior, de hecho pregunté si estaban como de acuerdo con ese pensamiento y me dijeron sí, que la gente en situación de pobreza es como feliz, es como más...

EPP6: es más positiva... es más positiva...

EPP4: es como más empático...

M: ¿no están de acuerdo con esa...?

EPP6: yo encuentro que igual eso es como un prejuicio, yo personalmente no estoy de acuerdo con eso, yo creo que...que la gente pobre no es más feliz poh, obvio que no, pero sin embargo, como que tiene otro...otro...otra forma de ver la vida, porque igual para ellos la vida es más dura, ¿cachay? Pero no creo que sean más feliz porque dicen donde comen dos, comen tres...como que eso es mucho más, es un concepto mucho más complejo, ¿cachay? Pero...eso, como que tienen otra forma de llevar la vida y... y son menos amargaos, no sé, porque les ha costado también, y porque la otra, por ejemplo en nuestro seminario hablábamos de que tiene mucho trabajo la comunidad, entonces por eso también a lo mejor dicen ese tipo de cosas poh, porque existe la pobreza, existe mucho trabajo en la comunidad... ¿cachay?

EPP3: que se asocia como pobreza al... no sé, a la clase obrera, al proletario, como a la fuerza bruta del país...como que eemmm se me olvidó lo que iba a decir... jajajajaja

M: ¿y ustedes chiquillas?

EPP2: yo creo que eso también pasa por lo que decíamos la vez anterior, que la pobreza pasa a ser un concepto subjetivo, o sea, lo que para mí es pobreza, a otra persona que vive en ese contexto no lo significa, por lo mismo también se considera una persona feliz, porque tiene todo lo que se necesita.

M: ¿y están de acuerdo con esa idea que señalé, pero no anoté, que, muchas decían que las personas pobres no sabían, no se reconocen como pobre? Eso...

EPP6: yo creo que hay de todo, como que uno tampoco puede decir sí, no sé, o que... o son pobres porque quieren...como que hay de todo, como que cada uno, como que hay gente que le acomoda también ser así... o sea, o también tener lo justo, vivir con lo justo y no trabajar, por ejemplo... no se matan trabajando porque viven igual poh... entonces es como que hay de todo poh, hay gente que se reconoce pobre, yo creo, si poh, porque obvio poh, porque constantemente la sociedad que vivís, hueón, veís como la gente va adquiriendo cosas, tiene plata, se compra cosas... y como que eso a ellos también ven poh, si ellos tampoco tienen.... la gente a medida que va estudiando igual, tiene como otra visión, ¿cachay? Yo creo que pa los pobres, ser pobre es no tener plata poh, ¿cachay? ¿Se entendió lo que dije o no?

M: sí...

EPP5: yo creo que la gente pobre no se ve como pobre, porque el contexto en que se sitúan no lo ve así poh, porque alguien externo a su grupo de personas va y les dice que es pobre, porque con sus condiciones como decía, como dice la cita, ellos no se complican la vida con...porque no requieren de tantas cosas materiales para vivir, o para ser feliz, o para sentirse bien, porque nosotros estamos acostumbrados a tener muchas cosas materiales para simular ser algo o alguien, pero ellos ya se consideran como alguien, y son felices con eso, con lo que tienen nomás...

EPP2: sí, yo creo que pasa mucho por eso...por la palabra de alguien externo, que llega y te clasifica de una determinada manera, porque todos...no sé... tu no llegai a definir de cierta manera, pero llega alguien y te dice ya, tu erís de tales características, y de a poco te vai consumiendo en eso y hasta que te apropiái de la situación y ya, decís pucha, soy pobre... me falta, no tengo tele, mi cama es como...algo precario, entonces necesito salir de acá, y ahí recién te vai como concientizando, pero también pasa por una situación de conformismo de la gente igual, creo yo, no sé...queeee...como decía la EPP6 igual, si no me equivoco, del asunto de que...se me fue la idea.

EPP6: de que no trabajan más, no se matan trabajando

EPP2: eeso.

EPP6: pero son opciones, y a lo mejor ellos no son pobres tampoco, o no se consideran pobres nomás... no sé, es complejo...es que yo creo que lo que decía la EPP5, como que a lo mejor eso era antes, como que encuentro que igual a cambio, que ahora tanto con la tele, el internet y no sé qué, que es imposible quedarse fuera de esas cosas... como que en el sistema en que estamos viviendo, es como imposible quedarse fuera de eso, entonces como que todos saben todo lo que hay, entonces, me llamó la atención lo que dijo recién la...

M: eso de que la gente designa a otra persona y le da el nombre como que de tú eres pobre...

EPP2: claro.

M: ¿ustedes sienten, que eso como que ustedes lo hacen, lo han hecho también?

EPP6: siiii poh

EPP3: pero es que uno lo hace con todas las cosas poh, así como... no sé... ooooh que es pesá la Javi, entonces como que te empezai a comportar de cierta forma porque tu soy pesá poh, ¿cachay? Entonces no es sólo como con...con la pobreza...

EPP5: es un tema psicológico también que juega un rol importante...

EPP6: y respecto a eso por ejemplo yo me considero súper prejuiciosa a la pobreza, no en mala, no que discrimine o no me junte con los pobres, pero a mí siempre por ejemplo me dio lástima la gente pobre, ¿cachay? Que tampoco es un sentimiento bueno, siempre... siempre me dio lástima, por ejemplo yo tenía un compañero morenito en mi curso, y yo siempre creí que él era el más pobre... de chiica, que él era el más pobre de mi curso porque era moreno, por ejemplo también el pololo pobre...se ríen...en serio yo estuve un tiempo con un niño pobre, porque como que él no tenía mamá, no...Tenía la mamá, pero la mamá trabajaba, nadie le cocinaba y en mi casa cocinaban, ¿cachay? Como por darle un espacio yo igual estuve con él, ¿cachay? Como que...eso, como que uno es muy prejuiciosa con eso...

M: a ti como que te produce lástima...

EPP6: a mí como que me produce lástima...

M: ¿qué les produce cuando se habla como de pobreza?... porque el otro día quién me...o sea, no me acuerdo quién lo mencionó, le producía también rabia, la... EPP7

EPP4: una mezcla de ambas cosas...

M: puede ser que le produzca ambas cosas también...

EPP4: claro...

EPP2: a mí por lo menos, en lo personal me produce pena, me genera pena, me genera de que está como en esas condiciones así como de precariedad entre comillas, porque igual a veces quisiera ayudarles pero...no... No se puede, no se cuenta con los medios tampoco, como que igual quedé estancada de cierto modo...

EPP3: a mí como que me da rabia igual, como la desigualdad, así como que hayan realidades tan diferentes, pero como que tampoco hago nada, entonces como que me siento súper hipócrita dando una opinión al respecto...

EPP6: yo siento que todas son como muy elevadas cognitivamente, como que a todas les da rabia la desigualdad y la cuestión, y a mí como que sólo pena... no sé, como madre, ¿cachay? Como...como que no voy más allá...

EPP3: como que es distinto cuando veo niños en la calle, como que ahí te parte el alma...

M: sí, también se mencionó harto, que hay una, que muchas mencionaron, que si veían por ejemplo una persona en la calle, adulta, no les producía tanto, como que nos las remecía tanto a diferencia si ven un niño, pero yo les pregunté porque muchas mencionaron por la responsabilidad... la responsabilidad que se involucra en la situación de pobreza entremedio, ¿cachay? ¿Cómo qué están de acuerdo con eso, como que les pasa lo mismo?

EPP6: a mí me pasa que me... a mí cuando yo veo un niño, cualquier cosa, me sensibiliza más, porque los niños son personas vulnerables igual, de por sí, ¿cachay? Son personas que... que no saben cómo enfrentar esto, ¿cachay? O sea, a lo mejor tienen mucho que enseñarnos, obvio, pero... ellos son seres que no sé, no saben nada poh hueón, como... no es que no sepan nada, ¿pero se entiende o no? Como que tú... tú eres responsable de ellos poh... así que, eso...

EPP2: son como ingenuos la ingenuidad juega en contra en el caso de los niños y el que no se pueda como velar por ellos también en el fondo favorece y fortalece ese tipo de situación.

EPP3: Así mismo es, también como la gente los manipule, los controla.

EPP6: El trabajo infantil que hablaban el otro día

EPP3: Entonces cuando uno ve eso, o ya no sé, un papá con hijo como en estas situaciones de pobreza no sé, por qué no saca ese niño de ahí, por último.

EPP6: Los utilizan igual po

EPP3: Por último, sí. Yo salvaría, no se hueón. Yo he llegado a pensar, así como hueón, si yo tuviera un hijo como que no me gustaría que viviera en esas condiciones, ¿por qué esa que esta gente no es capaz pensar así?

EPP6: Es que igual los utilizan

EPP3: Es que tal vez ninguna de nosotras hemos estado en esa situación, no sabemos lo que es salir de ahí, si les va costar, si quizá si el papá ni siquiera fue colegio, no sé po. Igual nosotras somos como privilegiada en cierto sentido, estamos en la universidad.

EPP6: Por ejemplo yo me acuerdo de mi mamá, siempre cuando veía gente en la calle como niños o haciendo malabarismo, que se yo, pidiendo, mi mamá siempre les daba un yogurt o una galleta; siempre andaba trayendo en el auto un yogurt o un galleta, nunca les daba plata. Y también quería decir algo respecto a que, como que yo creo que bajo ningún punto de vista los niños puede ser visto igual que cualquier persona, como cualquier adulto joven, adolescente; porque el otro día yo veía en informe especial que cuando le pegan a un niño es lo mismo que si le pegaría a un adulto no tiene una pena mayor cachay, yo creo que todo es más grave cuando se lo haces a un niño, porque, por lo que decía antes po cachay, porque son seres súper vulnerables y no te responde si tú les pegai no te van a decir para de pegarme, cachay, o sea si tú con un niño, tu, tu no le dai la leche es mucho más grave que no dársela a un adulto, como yo por ejemplo.

M: En ese sentido puedo entender entonces que un niño en situación de pobreza no es responsabilidad del porque se entiende que es un niño, pero en el caso de un adulto, ¿qué pasa con un adulto en esa situación? Creen que la responsabilidad es más atribuida a él por ser adulto.

EPP6: Depende

EPP2: Yo creo que no se si como 100% responsable, pero sí tiene más responsabilidad de sus actos y porque cuenta con los medios para salir de la situación de la que se encuentra

EPP6: Pero depende, pero si está enfermo, o si él no conoce otra forma si él siempre fue pobre

EPP2: No pero por eso digo no al 100%, pero si puede, ya no sé si trabajar en un lugar establecido, pero puede ingeniársela de mil maneras para intentar satisfacer un poco, como de mejor manera sus necesidades, carencias, creo yo.

EPP6: Pero eso también pasa, o sea, porque yo creo que sigue siendo pobre un adulto, supongamos por que el no conoce otra manera porque siempre fue pobre, cachay, entonces no conoce otra forma de vivir y llevar la vida, como que para él eso es la vida, pero se sabe pobre cachay pero no conoce otra manera nomas. Yo creo que la gente si se reconoce pobre.

EPP4: igual ahí tiene ahí un poco de responsabilidad de la sociedad, como a, al emplear a las personas, por enjuiciarlas por ser pobre y las aísla y no la involucra, no le muestra más posibilidades yo creo que igual eso es culpa de nosotros como sociedad.

EPP6: La gente pobre es conformista y eso tiene que ver con su ignorancia no se cuestionan nada, se conforman con lo que el estado les da.

M: Ya esto también se menciona en el grupo anterior, no necesariamente así tal cual está escrita la frase pero si fragmentos de un poco de todo, se habló mucho por ejemplo que la persona se conforma con lo que el gobierno en este caso le otorga incluso se habló por ejemplo de las mediaguas, del tema de la casas muy pequeñas y el conformismo también se mencionó mucho, eso es una de las cosas que más se mencionó la gente pobre era muy conformista, se conformaba con la situación en la que vivía, ¿están de acuerdo con eso?

EPP6: Yo creo que pasa también por lo que dije antes porque no conocen otra realidad, no la han vivido a lo mejor, saben que existe, no se gente que vive en las condes, no sé y que tiene casa lindas a

lo mejor y limpia pero no lo han vivido, cachay, entonces, pero yo encuentro súper, no pero yo encuentro súper facho eso, súper así no sé, yo creo que todas las personas igual tienen algo que enseñarnos po y que se cuestionan cosas, alomejor no es lo mismo que nosotros.

M: Pero tu creí ahí que cuando dicen que no se cuestionan nada eso sería como un tipo eslogan.

EPP6: si

EPP4: Que es como un juicio muy categórico

EPP6: Y la ignorancia también es un concepto muy amplio, porque yo puedo ser súper, yo cacho caleta de conocimiento a lo mejor, pero soy súper ignorante en el que hacer del día a día po, no sé po como que la ropa me quede más limpia o hueás que igual sirven por cachay, entonces encuentro que no, es como súper, no, no me gusto esa frase, rechazada

EPP2: Como que delimita mucho porque el conformismo no tiene que ver con la ignorancia si no de que, con, tiene que ver con otra cosa, porque tu eri conformista si... no sé po te entregan algo pero lo dejai como ahí nomás, como que no veí otra forma pero, a ver siento que no se entiende. No tiene que ver con la ignorancia

EPP3: yo siento que aquí hay obligaciones del estado por ejemplo lo que decía la M, de la vivienda de hacer viviendas dignas, es una obligación que ellos tienen de hacer vivienda que realmente sea para la cantidad de personas, los metros cuadrados, no sé cómo mierda hacer ese cálculo. Y lo que decíamos la vez pasada que hay gente que no tenía casa po, que Vivian en estas que dibujo la EPP4 cachay con bolsa y si les dan eso puta bacán po, entonces como que, desde ahí yo siento que gente atribuye el conformismo como una responsabilidad individual, por participe el lomo, como toda la gente por tratar de aspirar a un grado más alto en el trabajo y ganar plata y ganar plata y yo comprarme una hueá, siento que el gobierno le debería dar casas más dignas cachay.

EPP6: Yo creo que la gente pobre es víctima igual de la injusticia nomas, como eso, como que la pobreza igual se relaciona con eso con la injusticia

EPP5: Yo creo que esa cita está más enfocada a lo cognitivo sacarle la des conformismo, como la ignorancia y el que no se cuestionan nada como la gente pobre que no piensa no le surge nada adentro de sus cabezas para ser algo. Yo creo que el conformismo es cuando ellos quieren en realidad conformarse con algo, porque cuando ellos no lo quieren, si levantan tomas, si levantan nuevas vivienda, si otras hacen cosas pero parte de su interés de la necesidad que ellos si consideran importante, eso.

M: Ya veamos la otra, esta es la última. “La gente en contextos, la gente en esos contextos es individualista, se preocupan solo de su espacio y de su familia, eso también es culpa de la delincuencia”, bueno esto también fue como un resumen de muchas cosas que dijeron. Dijeron, hablaron mucho del individualismo, que se daba propiamente en esos espacios y me dijeron muchas que era porque no había sentido de comunidad, y eso también se vincula con la delincuencia, no sé si estarán de acuerdo, si...

EPP6: yo no

M: ¿No?

EPP6: bueno, yo no, pero yo lo dije que... como que la gente... ¿Lo dije cierto? Los pobres como que trabajaban más en comunidad, por eso como que donde comían dos, comían tres, le echai un poquito más de agua a la olla no más, entonces como que, no, no creo que sea individualista, por lo mismo tampoco se preocupan solo de su espacio y de su familia, si no que todos son como una sola familia, y la pobreza relacionarla con la delincuencia, puede ser hasta cierto punto igual, porque obvio, si alguien, a lo mejor es la única forma que tiene, pero también ahora la gente es delincuente por gusto, así yo creo como que actualmente como que igual que el que roba, roba porque... porque le gusta robar poh, porque no sé...

EPP3: pero, ¿para qué roba?

EPP6: para tener otro celular, pah...

EPP3: Ya poh, hueás como...

EPP5: que te enseñaron que son necesarias

EPP3: Que te muestran todos los días en la tele que tenía que... hueón

EPP6: pero hay gente que ya tiene ese celular poh, que ya tiene un celular bacán, y sigue robando

EPP5: Pero es que el sistema va avanzando poh

EPP6: y sigue robando

EPP5: y tienen que adquirir más cosas

EPP3: Que ahí, desde el punto de vista del sistema voy quedando como pobre, que no tenía la última generación de celular, no tenía...

EPP6: nah, yo creo que hay gente mala

Todas: Ríen

EPP6: porque la gente, por ejemplo cuando yo veo que le roban a gente pobre en la micro que va pah santa rosa, esa es gente mala porque vayan a robar a otro lado, cachay, vayan a robar allá en las micros en las 406, que todas esas que suben, cachay, pero robar pah abajo...

EPP3: es que igual va gente normal poh hueón, la gente que le tendrían que robar...

EPP6: bueno poh...

EPP3: no anda en micro poh hueón.

Todas: Ríen

EPP6: bueno, pero igual podía hacer un daño, o robar en el supermercado y no robarle a una persona, cachay.

EPP3: no sé, yo siento que la delincuencia y la pobreza son, se relacionan como en lo mismo que dije, que como en que el delincuente le hace daño a otro, le roba, le lancea el celular, lo, no sé poh, se mete

a las empresas a sacar los computadores porque necesita plata pah comprarse un plasma nuevo, hueás que son necesidades súper inventadas y falsa pero que como que no han metido en la cabeza que si no tení tal hueá, tal iPhone, tal celular ahora ese que tiene la pantalla así que sale en la tele, esa hueá de mierda, como que estai obsoleto y matate poh hueón, no tení WhatsApp o sea, ah que terrible.

EPP6: pero es que esa es la realidad igual, como que yo creo que ese es un discurso, como un discurso el decir que, sabí que el celular no es una necesidad y la hueá que no, que no necesita, pero sabí que, si, si es una necesidad ahora, como que yo, no es que yo sea, no sé... como apoyo al neoliberalismo pero, pero así es, así es, cachay, es una necesidad, ahora, para la gente.

M: ...En contextualizar un poquito como fue la situación, ¿se acuerdan de la foto de la basura?, ¿mucha basura en una calle? Bueno, las que estuvieron, ya, en base a eso, dijeron que eso era producto de que la gente era muy individualista, y lo dijeron varias, por eso igual me preocupa que hablen de eso, del individualismo, cómo lo entienden, a lo mejor yo lo entendí mal o se ...

EPP2: no sé, es que yo me acuerdo que, que la opinión que di en esa oportunidad era de que, claro, que la gente, o sea que se veía el reflejo de la individualidad al punto de que la basura, como dices tú, estaba acumulada en un lado porque pasa por un tema de que ya, esto esta acá, yo no lo boté, nadie lo recoge, por qué lo voy a recoger yo, como en ese sentido, y claro, surgió el tema de la delincuencia, yo creo que en cierto modo la delincuencia genera los espacios de individualismo dentro de la comunidad porque claro, tienen que proteger sus bienes y por lo mismo se quedan como encerrados en su espacio, pero no creo que sea el reflejo de la pobreza propiamente tal, esa es como mi apreciación de la, de esa situación en particular.

EPP3: yo siento que la gente en general, somos individualistas y egoístas, como que es parte del ser humano, no sé, del sentido de supervivencia, no sé cómo llamarlo, pero también siento que por otra parte los contextos de pobreza que nosotras conocemos, así como las tomas, la gente que se organiza, se da otra realidad, que la gente como que deja de lado su egoísmo y se pone a trabajar en conjunto como por una meta en común, pero también he visto caleta eso, y pienso eso mismo poh, la foto de la basura, como que yo digo pero hueón como la gente es tan estúpida de decir, ya, no paso el camión de la basura, están en paro los locos de la basura, pero hueón entonces entro mi basura, entonces como que, no sé, poca cachativa, no sé qué será hueón.

M: y esa como poca cachativa que mencionas, como que también se vincula con eso de que no se cuestionan nada, porque esa también fue como una frase bien, muy como usada, a que se debe, ¿Qué creen ustedes?

EPP6: a que no tienen la educación, y no hablo de educación formal, si no educación valórica también, porque no sé no tienen, porque es como un círculo vicioso poh, nunca salen de ahí poh, cachay, porque tuvieron una, la mamá, la que es mamá de cinco cabros tuvo una mamá que era pobre y que tampoco le enseñó, cachay, yo creo, por eso, por la falta de educación

EPP3: yo igual lo estoy vinculando ahora con la delincuencia hueón, como que, de esa frase, como que siento que si la gente es como individualista como ya, de donde puede venir, como de ya, de la ley del más fuerte, entonces no me, no me relaciono con tal grupo, pero de donde vendrá esa hueá, como que llegue a la conclusión de que podía ser delincuencia, droga, de no sé, porque, no sé, no sé, no sé qué será , igual es una posibilidad, pero no creo que en todos los contextos sea así, porque no los conozco.

EPP6: eso igual pasa, que uno habla igual desde afuera, desde una posición súper cómoda, cachay.

EPP5: yo aquí he escuchado más que hablar, escucho muchos prejuicios sobre esto, yo creo que si hubiese una persona que realmente estuviera en esa condición nos contaría algo completamente distinto de lo que es su vida, y que nosotros como que lo bombardeamos, estamos bombardeando como la pobreza en vez de decir, oye no sé, lo veo así, como que siento como que hay muchos sentimientos de, como de rabia, de pena, y como mucha energía enfocada como en eso, como, como en lo malo de ser pobre.

EPP3: es que eso es poh, como puros prejuicios al final poh, porque todas nosotras...

EPP6: porque ninguna...

Todas: hablan a la vez

EPP6: porque ninguna puede decir como ya, no es importante el celular pero todas tenemos celular aquí poh

EPP3: si poh...

EPP6: y todas tenemos WhatsApp, y nos hablamos por ahí, o sea como eso

M: no me incluyas

EPP6: (risas) porque te lo robaron poh hueón, un pobre.

Todas: Ríen

EPP6: entonces, eso poh, como que en verdad uno no sabe, cachay...

EPP5: yo siento que la pobreza no solo es física, también es mental

Todas: hablan a la vez

EPP6: Y hay de todo... hay de todo...

EPP5: No solamente en las cosas materiales, como en las imágenes que decían ellas, Perooo... pero como en eso, más que en lo que alguien puede pensar o puede... porque puede haber gente muy inteligente metía en el campamento...

EPP6: Si po...

EPP5: ...y que saben muchas cosas, pero que su opción de vida fue quedarse ahí po, porque quiere estar así po.

EPP6: Y como también hay gente que no piensa a lo mejor po cachay, es como súper diverso el universo.

EPP5: ¡Todos pensamos!

EPP6: Pero que no piensa... comooo... pero que no piensa, como yo si escojo ser pobre, porque escojo tener estas necesidades, que no piensa eso, sino que piensa, vivo no más... ¿cachay? No lo escojo, lo

vivo, lo hago. O gente que dice... no sabí que... quiero salir, quiero surgir, (Golpea la mesa) como que hay de todo en el universo.

EPP5: Yo creo que la mayoría en algún momento nos cuestionamos donde estamos paraos, y yo creo que a ellos también les puede haber pasado. Decir... oye estoy acá, no sé qué hacer, no tengo la herramienta, entonces sigo en esto po. Pero yo creo que si en algún momento se lo cuestionaron, todos nos cuestionamos donde estamos, y queremos hacer algo para cambiar o para mantenernos en lo mismo.

EPP6: mmmhhmm

EPP5: eso...

Todas: Ríen

M: Bueno, antes de terminar les voy hacer como una última pregunta que ahora igual con lo que conversamos como que surgió. Ehhhmm... ¿Ustedes creen que entonces que la gente no quiere como reconocerse como pobre? O a nadie como en ese sentido ¿No le gusta que lo connnn... que lo cataloguen?

EPP6: Que lo cataloguen

Todas: Que lo cataloguen

EPP6: Que lo cataloguen si... yo creo que a nadie le gusta que lo cataloguen como pobre.

Todas: mmhhmm

EPP6: Porque pobreza es un concepto negativo, bajo cualquier punto de vista ¿cachay? Entonces... o sea, a nadie le gustaría que lo cataloguen de pobre po, pero eso no significa que la gente no se reconozca como pobre.

EPP3: no sé... yo he escuchado soy pobre, pero puta... mi mamá, mi abuela, falso po hueón...

EPP5: Nosotras po, cuando... no tenemos plata. (Risas)

EPP3: Puta pueden ser... (Risas) nosotras mismas diciendo pobres, no pero no...

EPP6: Y tenemos una luca igual.

EPP3: Pero hueón tenemos una caaama, tenemos un nivel educacional...

EPP6: Ufff estay como mi papa (ríe)

EPP3: ¡Pero hueón, si verdad!

Todas: Ríen

EPP6: ¡Siii! pero yo te estoy diciendo que mi papá me de cariño.

EPP3: El nivel educacional es de universidad... Puta a lo mejor no tenemos unnn... el mejor cariño del mundo hueón...

EPP6: se ríe

Todas: ríen

EPP3: Pero al menos hay personas que se preocupan de nosotros cachay, igual... no sé, encuentro que somos... no sé hueón... no sé si, es porque yo trato de ver siempre el lado bueno, pero... como que digo que... la gente que se reconoce como pobre... no sé... no me gusta el concepto de pobreza, no me gusta.

EPP6: Pero es que la gente que se reconoce como pobre, es porque se compara po, con lo... con las otras que ve po. Porque ve a los demás que van con veinte mil bolsas... no sé... en el mall. Pero yo creo que si les afecta... Y puedo creer que a lo mejor no soy pobre, pero dicen ¡ahh no! es que a mí no me alcanza... cachay...

M: Y en ese sentido ¿ustedes se reconocen como... como personas pobres?

EPP4: no...

M: ¿No?

EPP4: Yo no.

EPP3: Que yo creo que todas tenemos alguna carencia de algo...

EPP6: Yo tengo una...

Todas: Sii... si... sii...

EPP5: Todos tenemos un sentido de pobreza en algo, pero... pensando en la pobreza desde otros ámbitos igual po.

EPP4: Desde un punto de vista como...

EPP3: Pero tiene... yo siento que siempre se busca la riqueza po hueón, mmhmm no sé po... mmhmm... Un día vamos a carretear, ya que bacán ¿cachay? No sé...

EPP6: Pero por ejemplo, yo si a veces me considero pobre... a lo mejor... en otro sentido po, cognitivo... a lo mejor...

EPP3: Yo me considero pobre emocionalmente.

EPP6: Yo me considero pobre a lo mejor cognitivamente. Soy súper así, por ejemplo, ayer leí la reforma agraria, y yo lo he leído como mil veces la hueá que es, pero se me ¡olvida! ¿Cachay?

Todas: Ríen

EPP6: ...Y ayer lo volví a leer...

EPP3: Como que tení mala memoria.

EPP6: Cachay... lo volví a leer... así como... ajaaa... porque no se me retiene la hueá...

EPP3: Si igual yo tengo mala memoria...

EPP6: Cachay... como que yo cognitivamente yo me considero súper pobre, pero emocionalmente y econom... materialmente... no rica pero normal. (Ríe) ¿Cachay? Eso... ¿Y ustedes?

EPP4: Si... o sea, bajo... volviendo a lo del principio, como del punto de vista de la pobreza como el de tener las necesidades básicas... como... satisfechas, claro po, tengo todas las necesidades básicas satisfechas, entonces por eso como que no...

EPP6: Y más... y más...

EPP4: Si po... con un bonos por ahí...

Todas: ríen

EPP6: ¡Y más!

Todas: ríen

EPP4: Tengo unos bonos por ahí... cachay... pero... no sé encuentro como...

M: ¿Alguna vez les ha tocado que a ustedes les digan que son pobres?

EPP4: A mí me han dicho abajista...

M: Abajista...

EPP6: ¿Qué es eso?

EPP3: Lo contrario de rica po hueón.

EPP4: Como de querer ser pobre.

M: Aa ya... ya entiendo

EPP4: Claro...

EPP6: ¿Y resentía?

EPP4: Como de querer ser pobre

EPP6: ¿Y resentía? (Ríe)

EPP3: A mí me han dicho y quedé pal pico, así como... ¿qué es eso? Abajista... porque yo decía... como nooo en el Peda... y los cabros del Peda... estaba hablando con un weón de la Cato que vive en Apoquindo, que igual fui a carretear en su casa y como que te hablaba así, si me dijo... es que tu problema es que eres muy abajista. Y yo así... ffffff... y me sentí mal po hueón

EPP6: Es que yo creo que esos dos extremos están mal...

EPP3: Porque dije... ¿sii? Y este me está hueviando ¿verdad?

EPP4: Es que esa es la vida del más sensible po hueón...

EPP6: Es que igual... yo encuentro que igual pasa una hueá, es que igual está de moda chuparle el pico a los pobres, como de ser pobre, o a tener menos, o a vivir con menos. Ayyy yo soy del Pedaaa, duermo ahí con unas sábanas hace cinco años...

Todas: ríen

EPP6: No sé... como que igual está de moda ser así... ¿Cachay? Como que es como el Peda po, siempre lo hemos aprobado.

EPP3: Si po

M: Ya pero con toda sinceridad... Ustedes se sentirían como... no sé si molesta es la palabra... cual... lo que sentirían en el momento si les digieran oh es que tu soy pobre.

EPP6: Siii, yo sí, y me lo cuestionaría y me dirá ¿Por qué?

Todas: ríen

EPP3: Lo que decía la EPP6 tiene una connotación negativa de por sí.

EPP4: Sii... mmmhmm...

EPP5: Pero depende de quién de lo diga. Porque si obvio si te lo va a decir un tipo de Las Condes, uno va a decir... siii... soy pobre... Pero si te lo dice una persona así como... común y corriente... como que uno... dice ¡Noo po! ¿Cachay?

EPP6: Por ejemplo a mí me pasa... que con mis primos que tienen más plata...

EPP5: No creo no lo sientan... pero no te duele en cierta forma eso...

EPP6: Con los primos que tienen más plata, mira la hueá que ando hablando...

Todas: ríen

EPP6: Pero así es... todos mis primos que tienen más plata... que viven ahí en los Dominicos para arriba... Yo me siento incomoda... así como que... Yo creo que así se debe sentir alguien pobre como conmigo.

EPP3: Del Peda po hueón...

Todas: ríen

EPP6: Así como... Así como... hueón yo me siento incomoda, así como... no hablo... ¿cachay? Como que me chupo...

EPP3: Mmmhmmm

EPP6: Como que los veo a ellos como igual ¡guaaa! Superior... en verdad ahora lo pienso y me los paso por el hoyo si son igual... ¿Cachay? Ohh esa hueá la pueden poner...

Todas: ríen

EPP4: Me lo paso por el hoyo...

Todas: ríen

EPP4: ...No pueden editarlo.

EPP5: Bórrenlo...

Todas: ríen

EPP6: Pero eso po... que el ser pobre es algo negativo y que te hace sentir mal po.

M: Pero si... a ustedes como les moles... les dolería o les molestaría que les digieran pobre... ¿Creen que es porque ustedes también piensan que pobreza es malo?

EPP6: Siii po... Obvio...

EPP4: Siii... desde...

EPP3: Es que pobreza y riqueza... no... Pobreza puede... si po... es lo opuesto que riqueza, por su puesto.

EPP4: Si...

EPP3: Son como conceptos que uno relaciona al tiro con la plata po. Al tiro... ooo con bienes materiales...

EPP4: Si. Entonces como que decí... puta y para ser bacán... como en este sistema, tení que tener plata po... sino... eres... un perquin no más po.

EPP6: Erí del peda po

EPP3: O...

Todas: ríen

EPP3: Si... erí del Peda no más po. O... no sé po con la plata podí mandar a tu hijo aaaa mejores colegios... comillas... eh... no sé po weon... tomarte un año sabático... no no no es necesario que entrí al tiro a la Universidad porque tení que tener un título y trabajar... trabajar... trabajar... (golpea la mesa) ¿Cachay? Como que tení... la plata... no hace la felicidad, pero la gente que tiene plata hueón como que... igual se le alivianan en cierto sentido la carga po hueón... sobre todo nosotras que yo creo que ni si quiera no estamos tan... tan cagas.

EPP6: Es que Ayuda a costear, como dicen los chanchos en piedra, la plata no es la felicidad pero ayuda a costearla po hueón, si desgraciadamente en nuestro sistema pa' todo tení que pagar, podemos comprar no se hueón, a mí que me mas me gustaría... Que mi bebe fuera a clases de natación pero desde los 3 meses porque no se es bacán po hueón... Como que debe ser bacán debe de aprender mucho tocando el agua, no sé, pero pa esa hueá cuanto debe costar conchetumadre.

M: volviendo un poquito al tema, lo que dijo recién la EPP5, sii, lo de clase media ¿ustedes cuando les han preguntado en que situación son, han dicho no soy de clase media?

EPP6: yo lo he dicho pero no lo creo, Jajajaj

EPP3: si es que yo creo que uno se apega a los hechos

EPP5: siiii, si es que no soy pobre pobre

EPP3: puta, estoy en cuarto quintil, son hueás objetivas en que no tení que dar mucho tu opinión

EPP6: es que clase media yo creo que es un concepto súper, noo inventado...

EPP5: ¿cómo?

EPP6: es como tení o no tení filo, así es, como ya tení o no tení? Tengo... Clase media que concepto más feo...

EPP3: ¿y de donde salió el concepto de pobreza? Debe ser de donde mismo salió el de clase media

EPP6: ¿y el de rico?

EPP3: rico, pobre, clase media

EPP4: claro es que es como en relación a los bienes

EPP3: sipo

EPP4: nada más que eso

EPP6: Igual a mí me pasa que, si bien no me gusta descalificar, ni hablar mal de los pobres, tampoco me gusta hacerlo con los ricos, ¿cachay? como que eso...

EPP4: tampoco, claro, como glorificarlo por ser rico

EPP6: o detestarlos, porque hay gente que aborrece a la gente que tiene más y como que no los tolera, como si fueran una mierda, sii y es como filo cada uno tiene lo que tiene no más, ni tampoco ni lo que quiere, cada uno tiene lo que tiene, lo que le tocó

M: y así como para terminar (cuanto tiempo llevamos ¿? Dos horas) así con toda sinceridad, esto es como para finalizar, ¿ustedes que prejuicio creen que tienen? Con respecto a la pobreza

EPP6: Prejuicio ¿cómo qué?

M: Porque ahora, por ejemplo, se me olvidó mencionarlo también pero en el seminario anterior hablaron mucho de conceptos como muy elaborados, o sea no elaborados: el flaite, el cabro chico, ¿qué más dijeron? Como conceptos muy como típicos...

M1: aparte del típico, como harta etiqueta.

M: claro, pero así con sinceridad ¿qué prejuicios creen que tienen?

EPP3: ¿pero así como educadora de párvulos?

M: no, como persona

EPP6: prejuicio, prejuicio pero como una palabra, que? , no entiendo

M: que tu reconozcas un prejuicio, fácilmente en ti que tú lo dices cuando pensai en pobreza. Uy pensai algo, ero sabes que es un prejuicio y no lo quieres decir porque es...

EPP6: Yo, sucio

EPP3: a mí me paso algo parecido como con la higiene, sobre todo cuando son niños hueón, y como con los adultos igual me producen más rechazo

EPP6: Pelo largo, sucio y mocos, hediondos, eso.

EPP2: es que es como la apariencia, como la imagen recurrente que uno tiene de gente pobre, que anda como mal vestidos, ropa sucia, que generalmente esta normado, que la piel igual esta como cochina, como eso básicamente.

EPP3: Yo igual tengo u prejuicio de relacionar la pobreza con la delincuencia, como que veo una casa así, no se po al frente de mi casa con las rejas así como, puta tenían un techo en el patio y después la reja así pegada al techo cachay, y resulta que eran narcos, entonces tenían esa wea pa que los pacos no entraran, entonces ahora casa que veo aaa son narcos. Cachay, lo relaciono mucho, pobreza y delincuencia y droga, como a ese tipo de delincuencia, no como andar acuchillando.

EPP6: ¿es que eso es delincuencia?... No sé si eso es delincuencia

EPP4: es que es ilegal

EPP6: es ilegal pero no sé si es delincuencia

EPP3: es que igual es como una ambiente

EPP6: es rancio

EPP3: sii

EPP6: Esa hueá da cualquier plata y eso lleva también como a las armas

EPP4: Es como lo mismo igual po la sociedad no hace lo mismo si ve una persona sucia o un persona limpia a quien te vay a acercar primero, a las personas limpias po' obvio po cachay, es comoooooo.... una hueá... No sé, perceptiva

Todas: hablan sin entender el comentario de cada una

EPP5: voy a comentar lo que vi el otro día en internet que pusieron un experimento en Estados Unidos de un tipo que estaba pidiendo plata, mal vestido, mal oliente todo y era un tipo universitario que se paraba con un cartel que decía “que necesito plata para comprar droga” nadie le dio plata, y se paró otro loco, rapero y todo con un cartel que decía “necesito plata porque quiero droga” y toda la gente le dio plata por su sinceridad y era el mismo tipo con la misma facha y todo pero como que el sentido que le daba la gente se moría y le daban plata y el otro tipo que estaba con una guagua y todo y nada como que te hace pensar igual como que es lo que nosotros avalamos? Frente a la sociedad... no sé...solo lo quería decir.

EPP3: ¿cuál es tu prejuicio EPP5?

La pobreza

EPP4: no sé yo me imagino que igual como ejemplo, yo tengo una amiga que le tiene pánico a los vagabundos, vamos por el lado y la hueona se arranca... y yo la tengo que afirmar hueona si pasa por acá si no nos va a hacer nada igual es como que sale el prejuicio cúatico que tenga pero hueón si...

EPP6: ¿ella tiene miedo a que le hagan algo?

EPP4: sii no sé porque huelen mal, le tiene como pánico, no les gusta los rechaza y wn si es un persona, es de día hay mucha gente

EPP6: igual hay vagabundos locos

EPP4: sipo pero si tu pasái por el lado y te hacen algo obviamente reaccionai, pero si no hacen nada porque vaí a hacer eso

EPP6: hueona a mí en Cuba una vez un vagabundo, no me paraba de perseguir, hueón y le decía a la policía que hay, habían caleta de policías en la calle y como que no se hacen cargo... así como ya déjalo, yo corría y mi mama: sale conchetumadre.

EPP4: Te estaba hueviando

Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP1

Lugar: Sector exterior del Departamento de Educación Parvularia UMCE

Fecha:

Duración: 19 minutos 40 segundos

Ev: Entrevistadora

EPP1: Educadora de Párvulos Persona 1

Ev: ¿Según tu opinión, qué es pobreza?

EPP1: ¿qué es pobreza?... la... mmmhh pobreza... es que, es que no es algo, por ejemplo, que todo se atribuye pobreza como algo, la carencia de algo material, pero yo encuentro que no necesariamente es algo material, sino que puede ser pobre de espíritu, pobre intelectualmente, pobre socioeconómico, puede ser pobre eehmm no sé, como la carencia de algo, pero no necesariamente material...

Ev: Ya... ¿durante tu formación escolar o formación universitaria vivenciaste alguna experiencia relacionada con contextos de pobreza?... ¿o en tu niñez?

EPP1: ¿de pobreza material? Sí, sí, de hecho en el sector donde yo vivo es declarado por... la municipalidad, Sector de alta vulnerabilidad, y... y ese día, las imágenes... para mi es todo como familiar, porque es como lo que veo a diario en la gente adonde yo vivo, pero... sí... sí, si he tenido

Ev: ¿y qué sientes al respecto?

EPP1: depende del tipo de pobreza jajaja porque si es pobreza espiritual me da pena, como "pobre que sea así la persona" y es material, es como no sé, es chocante...a veces...a veces uno no haya qué hacer, en el caso no sé poh, que de repente ve... ahora estaba con una amiga trabajando, ella trabaja para el ministerio de desarrollo social... y también poh, ella trabaja con una mamá con una hija, tiene dos niños, de tres y de seis meses en pobreza absoluta lo que es material, yyy mmmhh... y resulta que tu quedai así como ¡plop! Qué hago, porque si les ponís ayuda... no sé poh, al regalarle las cosas... si le dai... como que quedai paralizá, porque uno no sabe qué hacer, no sabís si por ejemplo; ayudarla, pero de repente de dice ¡no! No la ayudís, porque o sino, se acostumbra, cachay? Pero yo al ver un niño, no sé poh, en esa situación, no sabís qué hacer poh, porque a ti te nace...

Ev: Y durante tu formación superior ¿Cuál ha sido la experiencia con contextos de pobreza?

EPP1: mmmhhhh... en una sala cuna, sala cuna "perucho" que está en la población Santa Julia, acá en Macul, ahí también, era mucha la pobreza material, socioeconómica de los niños, eehmm no sé del nivel de desnutrición severa... eehh mala higiene, ¿qué más puede ser? Situaciones de violencia a los niños...

Ev: ¿y qué sentías tú cuando...?

EPP1: impotencia, porque sentís que no podís hacer nada

Ev: ¿pero por qué sentís que no podís hacer nada?

EPP1: porqueeee...te retan poh, los adultos, o sea, las encargadas te retan, lo que te decía antes, que te dicen que no porque se acostumbran, que no, que no es tu deber, que no por ejemplo en el aseo de los niños, porque por ejemplo pa mí, no sé poh, si tengo en la sala... no sé poh, niños que están mal aseados, pa mi lo primordial de esos niños va a ser primero asearlos porque si no están limpios o están con los mocos hasta la pera... esos niños no va a poder aprender o van a estar más limitados... ¿cachay? por ejemplo las vías respiratorias...ehh... no se oxigenan bien, entonces yo encuentro que de repente uno tiene que pasar por alto ciertas cosas para priorizar otras en ese caso por lo menos...por lo menos ahí, en esa sala cuna más que educar a esos niños, era asistencial total

Ev: ¿y cómo crees tú que aprenden los niños y niñas que están en contextos de pobreza?

EPP1: ¿cómo aprenden?

Ev: sí, como recién me decías tú, que muchos de estos niños no...

EPP1: o sea, es que...

Ev: les complica...

EPP1: es que...a ver, pasa que...a ver...es complicado porque el tema de educar, la, el adulto en esos niños, generalmente no lo hace es como se preocupa por el bienestar, el bienestar, el bienestar... pero de repente igual tiene que haber un complemento entre esos dos factores, porque te decía por ejemplo si el niño tiene moquitos, ¿cachai? Eeehhh no te va a estar oxigenando bien, entonces va a estar como con flojera, no va a tener ganas de participar, entonces bueno, la educadora no quiere participar entonces no participa, pero resulta que son cosas tan básicas de repente nosotras las ignoramos como adultas...

Ev: ¿Y tú, qué metodología crees que serían propicias en estos casos?

EPP1: ¿para trabajar con niños así?

Ev: sí...

EPP1: o sea, es que tiene que estar, como por ejemplo por periodos quizás, a un periodo que se preocupe o nos preocupemos todos como de... preocuparnos que los niños tengan condiciones como para aprender, por ejemplo que no tengan mocos o quizás que, preocuparnos cuando estén enfermos, porque de repente están enfermos y nosotros no nos damos cuenta... entonces no sé poh... quizás ver un lapsus en la mañana de preocuparnos de ver los niños, su bienestar físico y de ahí seguir con nuestra rutina diaria de experiencias y cosas así, pero tiene que igual haber igual un factor la alimentación también es primordial, porque un niño con hambre... uno cuando tiene hambre no... no funciona jajajajja imagínate un niño que come más veces en el día...entonces tiene que haber un lapsus durante el día, en la mañana, no sé, de preocuparnos del bienestar del niño y después de educar, o en conjunto también, porque ya más grandecitos no sé, decirles mira el moco, sonémonos... y ahí, ya estás educándolo...

Ev: al escuchar la siguiente frase "gran parte de los niños y niñas en Chile, se encuentran en situación de pobreza"... gran parte... ¿qué sientes?

EPP1: ¿de pobreza? Que ahí hay conceptos de pobreza... defíneme pobreza jajajaj... porque gran parte es como todos los niños, ¿de qué pobreza? ¿De qué?

Ev: la misma que tu delante me estabas definiendo... de la pobreza...

EPP1: ¿socioeconómica?... no creo que gran parte, si tampoco... de a poquito se ha ido como... acortando un poquito, la nada misma, la brecha entre el acceso a la Educación Parvularia, pero, pero como que gran parte, no encuentro que sea...no...

Ev: ¿tú encuentras que no es así?

EPP1: no es tan así...

Ev: ya... volviendo al tema de educar a los niños y niñas en estos contextos, ¿tú, qué ventajas y desventajas puedes ver?... para los niños y niñas que están en esta situación

EPP1: ¿cómo?

Ev: visto de otro modo, al educar a niños y niñas en contextos de pobreza, ¿tú crees que ellos tienen ventajas y desventajas?

EPP1: no debería, o sea ¿en comparación a otro niño? No debería... no debería, porque son niños igual que todos, pero que sí, algunos están en desventaja...

Ev: ¿y qué desventajas serían esas?

EPP1: que no los educan, pasan por alto de repente...no sé...a ver...el mmmh... donde estuve la semana pasada haciendo práctica tenía niños en situación, era una fundación integra, y fundación integra trabaja con niños en situación de vulnerabilidad, entonces como que lo estigmatizan de esa forma y sienten como que no...no hay nada más que hacer, es como que, así lo educan en su casa; violento, agresivo, y ellas se lavan las manos ahí y los tienen ahí como animales, no les, ni si quiera los cuidan en realidad, entonces, claro, si te ponías a comparar con otras...ahora, en otra fundación, en otro jardín, que también son los mismos niños, la misma condición, es totalmente distinto, entonces, ahí tú te ponías a pensar que sí existen desventajas para algunos niños por la gestión del jardín...

Ev: por la gestión...

EPP1: por el trabajo de los adultos...como trabajan los adultos...

Ev: ¿y tú crees que puedan tener alguna ventaja?

EPP1: ¿sobre otros?...no sé... no... noo porque...porque los tienen tan despreocupados en realidad, que es como...es que es como obvio un niño que lo descuidan en el jardín, en la casa yo creo que debe ser igual, no sé, estaría juzgando, pero no lo toman en cuenta, hacen lo que quieren porque tal vez la educadora ya está cansá, la técnico, etcétera, o porque bueno, las mamás la educaron así y yo ante eso no puedo hacer nada versus, pucha...unos adultos que sí quieren trabajar con los niños, que quieren que esos niños salgan adelante, entonces, es obvio que hay niños que van a estar en situación de ventajas y desventajas, no van a tener ventaja sobre el otro que está en la misma condición pero que los adultos sí se preocupan de aportar con un granito para que ellos vayan-... no sé poh... no sé si educarse más porque al final y al cabo cuando grande uno va mirando, observando y uno se va a educar en cualquier lado, pero cuando chico sí necesitas que de repente te digan las cosas...

Ev: a partir de eso mismo que me estás diciendo tú, depende del adulto, ¿qué características debiese tener la educadora de párvulos para trabajar en situación de pobreza?

EPP1: proactiva... jajaja...

Ev: proactiva?

EPP1: siiiii... tiene que ser...también de repente tiene que ser como empática, porque de repente se envuelven en tanta situación que se vuelven tan insensibles, tan duras que puede estar pasando antes sus ojos la... lo...no sé poh... la tragedia más grande y ella se ve indiferente total... total ella hace su trabajo en el jardín y fuera de lo que pase del jardín, ella no le importa, entonces de repente uno tiene que ser...tiene que ponerse en el lugar del niño, sobre todo cuando las violencias en las casas...

Ev: a partir de las prácticas que has observado, ¿cuáles de ella tú consideras que podrían desarrollar una educación inclusiva en relación a la pobreza?

EPP1: ¿con las prácticas? No sé poh, visualizar a todos los niños como niños iguales todos...

Ev: ¿Pero lo has visto?

EPP1: nooo... no... no jajajaja

Ev: ¿no lo has visto?

EPP1: no... Una educación inclusiva así como que...no... de hecho que, ni si quiera integración ajajajaja a ves, muchas veces, porque no sé poh suele pasar, por ahí...de que no sé poh, si el niño está sucio, como que, inconscientemente lo apartan, entonces, no hay como esa...esa...ese trabajo con los niños

Ev: ¿y no lo has visto?

EPP1: educación inclusiva...no... no... Tratan, pero no, de repente son más, excluyen más que incluir... jajajajja

Ev: ¿y qué prácticas haz realizado tú para crear educación inclusiva en estos contextos?

EPP1: ¿yo...?

Ev: tú...

EPP1: ohh es que yo soy maniática... no sé...de que el niño...en la higiene del niño...por ejemplo...no sé...y aparte siempre como que no sé...a esos niños siempre los apartan, pero yo siempre trato de incluirlos, no sé poh, si anda con los moquitos, bueno, vamos a limpiarnos, al espejo, toma, límpiate, eehh... hacerlos partícipes de todo...de todo en realidad, y por lo general, siempre estigmatizan a ese niño como en situación de pobreza como el desordenado, el rebelde, entonces de repente no saben trabajar con ellos, porque si es como el desordenado, el rebelde...bueno...le daré alguna tarea que me ayude dentro de mi jornada, no sé, mantenerlo ocupado, que él se sienta útil, porque muchas veces pasa que los ignoran, entonces que se sienta partícipe de algo, aunque sea en el jardín, y que se haga valer...

Ev: ¿tú crees que la forma de pensar que tú tienes de los niños y niñas en situación de pobreza incide en la educación inclusiva?

EPP1: ¿mi pensamiento?

Ev: sí, tu pensamiento de los niños y niñas

EPP1: que pueden incidir en algo ¿o no?

Ev: sí

EPP1: que de repente más que el pensamiento de uno, necesita como el pensamiento colectivo, porque como decía, uno de repente sola no cambia el mundo, de repente uno, luchar, en un jardín, aunque...no sé... me da lo mismo en realidad a mí lo que me digan...quizás por eso de repente tengo conflicto con el equipo, pero...es necesario que las demás personas cambien su pensamiento, porque uno es como de repente luchar contra la corriente, y si no todas las personas cambiamos, nunca vamos a ser una sociedad más inclusiva, y se va a seguir haciendo lo mismo una y otra, otra, otra vez...

Ev: ¿qué acciones y características debería tener tu propio quehacer pedagógico lo consideras una ventaja o desventaja?

EPP1: ¿de nuestro quehacer?

Ev: de tú quehacer

EPP1: a ver, a ver, a ver, difícil... ¿me falta? No sé...quizás, molestar más jajaja al adulto... seguir... no sé poh... porque de repente lo que nos pasa a nosotros en sala, es como que de repente tu veís muchas situaciones pero como que no te da... no sabís... no te sentís como a la altura de poder decirle oye no, eso no corresponde o mira preocúpate de esto, por tal y tal motivo, quizás de repente nos hace falta sacar la voz aunque seamos alumnas en práctica... sacar la voz ante situaciones así, porque nos quedamos calladas porque decimos no, no puedo, porque soy alumna en práctica, pensamos como en nosotras, en nuestro...en mi nota... jajajajaja, en práctica por lo menos, en mi nota, entonces pucha, si yo le digo oye mira como tratai a ese niño o preocúpate de su bienestar, entonces decís, chuta no... me va a evaluar mal, yyyyy...qué tengo? Soy muy...soy empática con el otro, en el sentido de no sé... de repente me paso los tremendos rollos así como que pucha, y ese niño tendrá en la casa esto y esto otro...me voy más allá de las puertas del jardín, trato de no quedarme ahí, porque siento que a veces uno...no sé, yo encuentro que a veces uno como profesional, después voy a ser casi como asistente social, jajajajjaa una cosa así, soy muy sociable, me gusta trabajar en contacto con la gente...

Ev: oye, si yo te digo, piensa en un niño de 5 años que te digo es pobre; cómo te lo imaginas?

EPP1: pobre...

Ev: descríbemelo, desde tu concepto de pobreza...que yo te digo, niño de 5 años pobre ¿cómo te lo imaginas?

EPP1: ...en la calle...a veces jugando solo no sé por qué...quizás por lo que he visto, de repente que las mamás son... que he visto pobres...gente pobre... como que no sé, como que hay dos tipos de personas pobres, porque hay personas que son pobres pero que son como súper humilde... y pucha, esto es lo que tengo, pero lo tengo bien claro... como que pobreza no significa sucio para ellos, pero como que hay personas como que se aprovechan de la condición de pobre y no sé poh, tienen a sus hijos despreocupados, cochinos, sucios, la niña que yo te decía de 6 meses llegaba a tener escamitas en la cabeza... entonces tu decís pucha, ¿qué hago? ¿La baño, no la baño? No poh, no me corresponde a mí, entonces las mamás se aprovechan también, entonces ese es el dilema, pero si me decis pobre, depende, de la condición, pero no se me lo imagino solo, de repente no sé, lo que te decía, se preocupan mucho de los niños... solito...

Ev: y para terminar, según tu opinión, ¿de qué forma prepara esta universidad educadoras de párvulo para enfrentarse en contextos de pobreza? ¿Cómo nos prepara?

EPP1: no sé... o sea, quizás no nos preparan así como al campo, lo que es pobreza, como que te hablan así ooh es pobreza tatatata y era poh...más te preparan como teóricamente pero no te ayudan a enfrentar la realidad después, no te enseñan a actuar ante alguna situación, sino que te lo pasan todo por libro así shshshsh pobreza, pobreza, pobreza y eso es pobreza...entonces de repente igual falta no sé poh, quizás el trabajito por ahí... trabajo social con algunos niños porque aquí no hay...encuentro que es muy teórico...

Codificación: EPEPP2

Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP2

Lugar: Sala de Seminario del Departamento de Educación Parvularia UMCE

Fecha:

Duración: 26 minutos y 19 segundos

Ev: Entrevistadora

EPP2: Educadora de Párvulos Persona 2

Ev: Según tu opinión, ¿Qué es pobreza?

EPP2: Bueno, conversábamos con las chiquillas igual que pobreza termina siendo un concepto que es bastante subjetivo y amplio, porque se tiende a ver desde un concepto que es como más materialista en cierto modo, pero también la pobreza abarca... aspectos que no son solo la carencia de recursos, sino que también, es como en términos culturales, también se refleja en... como en las emociones, entonces entregar una definición de pobreza es más bien complejo, sin embargo como que se podría hacer, no sé cómo una especie de... de definición, diciendo que es como... la... la falta o ausencia de... de algunos recursos o situaciones que... que también hay que ver que el tema de la pobreza es como lo que para ti... es como lo que desde afuera se puede ver. Porque tal vez si yo vivo en un contexto de pobreza, sin luz por ejemplo, sin agua, tal vez yo no me siento pobre, pero al ojo de la otra persona si soy pobre, entonces está como en esa disyuntiva en cierto modo. Pero básicamente al entregar una definición puede ser como la falta o ausencia de alguna situación, de algún recurso, de algún bien, eso básicamente.

Ev: De manera subjetiva.

EPP2: Claro.

Ev: Ya... tú ahora me acabas de hablar sobre los sentimientos y las emociones...

EPP2: Mmmhhmm...

Ev: ¿Qué te pasa a ti cuando tú escuchas la palabra pobreza? A ti, desde tu... percepción.

EPP2: Me da como pena igual, porque... es que la pobreza es una condición que igual... es como brígida po, porque... si tú te sientes pobre, es porque no estay conforme con lo que tení. Entonces...

desde esa perspectiva es como... no sé... como complejo, pero es como pena básicamente el sentimiento que evoca.

Ev: ¿Durante tu formación escolar o universitaria, vivenciaste experiencias relacionadas a contextos de pobreza? ¿Recuerdas alguna experiencia en particular?

EPP2: Mmmhhh... bueno lo que se ha visto ahora durante las prácticas y ahora que ya en práctica profesional me tocó en un lugar que... en el que si se podía ver... como... escases de recursos más que nada, de parte de las familias, eso igual...

Ev: ¿Y qué sentías, qué sentías estar en ese contexto?

EPP2: Es como difícil, porque tú ves que la gente está como tan... acostumbrada a esa situación que igual terminai sintiendo que lo que tú puedes hacer quizás no va a contribuir en nada, porque si no está en ellos la iniciativa de superarse, no es mucho más lo... a lo que tú puedes contribuir.

Ev: Emmm... Al escuchar la siguiente frase: *“La mayoría de los niños y niñas que viven en Chile están en situación de pobreza”* Y eso es un hecho.

EPP2: Mmh si, si es así...

Ev: ¿Qué sientes al respecto? De que... Ahora ya lo estamos enfocando en niños y a niñas

EPP2: Bueno de hecho vi un reportaje de... Chilevisión hace un tiempo atrás que también daban el porcentaje y mostraba casos de niños que viven en... situación de pobreza desde esa perspectiva, da... da pena y rabia de ver como se ha invisibilizado a los niños y a las niñas, porque si se ve que la cifra no es menor, pero que tampoco nadie está haciendo nada para que eso disminuya, en el fondo como que se valida también la situación. No... no existe como mayores... una preocupación real por emmm... lograr que... que la situación cambie, que se revierta lo que se está viviendo, y entregar también una... una mayor posibilidad a los niños y a las niñas para... crecer bien po, si a la larga.. Igual... ya por ejemplo ahora estamos viendo el tema de niños en pobreza que tienen que trabajar, y eso tal vez, no necesariamente por una situación de que los papas lo... lo sientan así, sino porque los niños se ven tan... atados de manos por decirlo de algún modo, que ven que le están faltando cosas, entonces los niños tienen la iniciativa y ellos quieren contribuir para... tener, no sé, pan para la once, un pan para cuatro personas para ellos ya es harto, porque por lo menos no van a pasar hambre en la noche. Y al final como que tu vei y... la gente como que está ahí a manos cruzadas no hace nada, ya se ven las cifras pero es un discurso que elaboran y eso nada más po. No hay nada como concreto que permita que... los niños salgan de... de esa situación en la que se encuentran y también incentivar a las familias po, si a un niño, ya tú le podí entregar cosas pero... los papás y las mamás también tienen que hacerse cargo de esa situación, tal vez los papás... o no esté el papá o no esté la mamá, pero concientizar un poco al adulto que está como cerca de él para que se incentive y salga de donde se encuentra.

Ev: Bueno, a raíz de eso mismo, tú me dices que no se hace nada... y de que es el adulto es quién debe contribuir. Según tu opinión ¿Qué características crees debiese tener una educadora de párvulos para trabajar con niños y niñas que están situación de pobreza?

EPP2: (Suspira) Yo creo que tiene que ser versátil, en primer lugar tiene que ser como... saber... contextualizarse a la realidad en la que... está trabajando, porque por ejemplo, yo... ya no lo tuve todo en la vida, pero si he tenido como lo suficiente y voy en un lugar en que veo que los niños que le faltan cosas, no voy a partir de mis bases, sino que partir de las bases que tienen los niños y las niñas, y a partir de eso, ir elaborando nuevas estrategias que permitan y que a la vez facilite a ellos también sobre llevar la situación, y de a poco ir... no sé... ir criticando, sea la palabra propicia, pero ir saliendo de

apoco, ir como superando, entregando herramientas, que tiene que ser jugada, una educadora de párvulos tiene que ser jugada, porque también emmm, cuando estábamos en el grupo focal, se dijo que tiene que ser, ¡ay! Se me olvidó la palabra, ya pero el asunto es que, hay que ser como consiente de... tiene que fomentar la crítica, eso es lo que se decía, que también es verdad, porque uno, ya uno tiene que llegar con el ego profesional, pero si uno tiene las herramientas para cuestionarse ciertas cosas, y eso también tiene que entregarlo las familias a los niños. Entonces si una educadora quiere que en realidad los niños y niñas surjan y tengan una buena calidad de vida, también entregarle las herramientas que les permita a los niños criticarse y a la vez ir de a poco abriendo nuevas posibilidades dentro de lo que hay.

Ev: A partir de las prácticas que has observado de otras educadoras, ¿Cuáles de ellas considera que podrían desarrollar una educación inclusiva en contextos de pobreza? De las que tú hayas observado de otros.

EPP2: (Suspira) que difícil... porque... bueno, la otra vez, el semestre anterior me tocó en Peñalolén en un colegio en situación de vulnerabilidad entre comillas pero la educadora como que nunca se aterrizó en la situación de los niños, como que ella venia de en un barrio muy High, entonces para ella todos eran pobres, nunca se aterrizó a las condiciones de los niños, y ya esa situación me cargó, pero ahora en el proceso de práctica profesional me tocó sí que la educadora, era como bastante aterrizada en todo, trataba... porque nos tocó con familias Haitianas, igual ellos sí que se evidencian en contexto de pobreza, bueno no sé si pobreza propiamente tal, pero de vulnerabilidad económica, cultural igual porque tienen que adaptarse a todo, a toda la cultura chilena, al idioma, a todo, al final se les presenta una barrera para ellos, pero aun así la educadora logró generar estrategias que le permitieran contribuir al bienestar de los niños y las niñas dentro de la situación educativa en la que se encuentran, y eso básicamente, como la estrategia de las que se busca... no sé... que a partir de las diferentes instancias que se generan en la sala de actividades, los niños y las niñas se identifiquen con lo que se está haciendo, que desarrollen de cierto modo el sentido de pertenencia también que hable de como uno al apropiarse de los elementos de las situaciones, también está ayudando a resolver de cierto modo como los impedimentos que se presenten.

Ev: Y... ya que tú me estabas hablando de los impedimentos que se presenten, pero eso relacionándolo con... ¿Qué características puntuales podrían transformarse en una amenaza o en alguna oportunidad?

EPP2: ¿Qué características puntuales? ¿Cómo de qué tipo?

Ev: Como de estrategias, acciones. Por ejemplo, tú me decías que la educadora era como de mirarlos en menos...

EPP2: Claro, eso es como el aspecto negativo y el aspecto positivo es como, no sé si de considerarlos a todos como iguales, pero no clasificarlos, no hacer como una clasificación de las familias o de los niños, sino que validarlos a todos como...

Ev: ¿Por qué tú sentías que se hacía eso, que se clasificaban?

EPP2: Mira cuando estuve en Peñalolén si hacía eso.

Ev: Muy evidente el...

EPP2: Si... como que la educadora decía, mira ellos son hijos de narcos, ellos viven en campamentos, y ellos no sé qué, eran como cuatro grupitos que habían de niños. En cambio acá en el jardín donde estuve último no se hacía eso, lograban convivir todos los niños, bueno en todos lados igual porque no

se hace diferencia, lograban convivir de forma positiva dentro del grupo. Pero ahora como que se marcaba más, no había como esa división, ni siquiera se producía algún problema por aspectos como el color de piel o el idioma, nada, como que no habían barreras que logran dificultar el trabajo que se hacía y que estigmatizara de cierto modo. Porque yo siento que eso es súper importante, no estigmatizar a la familias ni a los niños, si tu querí hacer un trabajo como bien hecho tení que claro, considerar las características de las familias de los niños y las niñas pero no estigmatizar, porque igual eso a la larga es una barrera que impide avanzar.

Ev: O sea tenerlo presente pero tampoco...

EPP2: Como no clasificarlo, no ponerle una etiqueta, sino estar consiente de cómo son las cosas pero... de forma sutil, no hacerlo tan... evidente.

Ev: Y según tu experiencia de las prácticas que me estás contando, ¿Qué realizaste tú para generar inclusión en estos contextos, que hiciste tú como educadora?

EPP2: Mmmhh Buena pregunta, porque no me he detenido a pensar en eso.

Ev: De lo qué recuerdas

EPP2: Mmmhh Básicamente lo que te decía yo, evité en lo posible no como... no clasificar, no... no etiquetar a los niños y a sus familias, sino que... considerar suuu... su aportes, su... la riqueza familiar, relacionarme también con ellos, o sea, no te voy decir que terminé siendo amiga de todas las personas, pero sí... logré conocer un poco de cada situación, y eso te permite generar una idea también que... que favorece el trabajo que se... que se lleva a cabo y que a la larga... enriquece también a los niños y a las niñas dentro la... de las practicas que tu llevas a cabo a diario.

Ev: ¿Cómo crees tú que aprenden los niños y niñas que están en situación de pobreza?

EPP2: Mira yo creo que... los niños y las niñas son todos... todos iguales. Y eso lo sabemos desde el punto de vista cognitivo, claramente que si... no sé está una situación de por medio, la presencia de alcohol o drogas, esas situaciones que... que lo dificultan, pero yo creo que aprenden a través de... de la relación que tú estableces como... como con... lo que ellos tienen, con su características y como tú vas relacionando eso, con... con lo que deben aprender, o con lo que pretende... como con la habilidades que tú pretendes desarrollar en ellos, como siendo consecuente, entre lo... entre lo que tienes, con lo las herramientas que cuentas y lo que entre comillas se debe hacer.

Ev: ¿Y qué es lo que se debe hacer?

EPP2: ¿Qué es lo que se debe hacer? ¿Desde qué punto de vista?

Ev: ¿Desde... qué estrategias, qué metodología... tú crees que son pertinentes utilizar en niños y niñas que están en situación de pobreza? ¿Cómo tú crees que se deben educar a estos niños y niñas?

EPP2: Como estrategia... yo creo que primero hay que partir como... concientizando a las familias y también facilitando a las familias... como el acceso... a las diferentes situaciones que pueden hacerlo... como revertir la situación en que se encuentran... y a partir de eso... mmmhh... permitir que los niños y las niñas también, bueno en realidad no sé si... corresponde pero como generar su propia estrategia dentro de lo que... con lo que cuentan también.

Ev: Mmmm yaa

EPP2: Pero básicamente como concientizar a las familias para que se produzca un trabajo dentro de lo que es como el núcleo familiar, para fortalecer las habilidades, porque también no hay que desmerecer las habilidades con las que cuentan las familias que... están tachadas de pobres o que están en contextos de vulnerabilidad, porque también poseen habilidades que son... súper... enriquecedoras, no solamente para los niños y niñas con lo que está, sino que también para hacerlo parte de tu trabajo dentro del aula, fortalece la habilidad de los otros... de las otras personas y eso también... a la larga es un beneficio bastante amplio para los diferentes actores.

Ev: ¿Según tu opinión cuáles serían las... ventajas y desventajas para los niños y niñas en aprender en estos contextos?

EPP2: Mira, una desventaja yo creo que puede ser el conformismo, porque... al tener como esta tendencia de... ya estoy en un contexto de vulnerabilidad... voy no sé, a la municipalidad, que es como el ejemplo que... el ejemplo puro que hacen las familias, las mamás o los papás, voy a la municipalidad y pido no sé... que me ayuden con... plata para comprar la mercadería, entonces no tengo que trabajar porque tengo todo para el mes, no tengo que esforzarme más allá, porque tengo lo que necesito, entonces el conformismo yo creo que es una desventaja, porque no te permite como criticar y como decir... *pucha tal vez si... si hiciera esto, en verdad podría acceder a más cosas o a mejores situaciones...* o no sé po, por último comprar una caja de lápices y un libro para que el niño pinte cuando esté en la casa.

En cuanto a las ventajas... mmhh bueno yo creo que se ve en la gente que es como luchadora, que es como la fuerza, yo creo que también una ventaja es como la unión que existe, bueno no sé si será en todas los casos, pero como que hay mucha como...

Ev: Pero tú... ¿pero a tu parecer?

EPP2: Claro por lo menos lo que yo he visto es que hay muchaaa... como unión entre los diferentes... entre los actores, como preocupación por el otro, empatía. Esaaa... eso yo lo veo como una ventaja.

Ev: ¿Emmhh tú crees que existe diferencia en torno a los aprendizajes que puedan adquirir los niños y niñas en diferentes contextos?

EPP2: A ver... Diferencias propiamente tal... o no sé, que es complicado, pero por ejemplo, yo lo veo de mi... desde mi vivencia, mmhh yo... siii a ver cómo explicarlo... mmmhh ya como el ejemplo que se me ocurre... mmmhh ya en mi curso... cuando yo estaba en el colegio habían... niños que vivían en situación casi de calle...

Ev: Ya...

EPP2: ...Y que... bueno también se relaciona con la preocupación de las familias, porque por ejemplo esos niños... como que siempre les iba mal en el colegio... nooo, eran como que no... no surgían más allá, pero habían otros que sí, pero era porque tenían el respaldo de las familias detrás, entonces yo creo que igual eso...

Ev: ¿Pero también estaban en situación de... pobreza?

EPP2: En situación de calle claro, o sea, no es situación de calle propiamente de tal, pero de pobreza. Entonces yo creo que la familia...

Ev: Marca la...

EPP2: Es como... claro. Yo igual lo veo en mi caso, por ejemplo... emmm yo si tuve otro aspecto de mi familia, entonces como que desarrollé un modo de vida... diferente a personas que tuvieron lo mismo que yo, pero que se fueron como por otra vía, no te voy a decir que se fueron por la droga ni nada de eso, pero que... eran como más... bueno yo no soy precisamente la más crítica, pero que son como más conformistas, en cierto modo, entonces claro... como te decía yo, al fin de cuenta... como se ha dicho en todos lados, la familia siiii... si marca la diferencia, marca la diferencia... el apoyo te permite avanzar y acceder a nuevas... nuevas situaciones.

Ev: ¿Emmhh según tu... tu opinión como estudiante en práctica final, cuáles son las ventajas y desventajas a las que tú te podrías ver, al enfrentarte con... el educar a niños y niñas en situación de pobreza? Frente hablamos de las ventajas y desventajas de los niños y niñas, pero ahora te pregunto desde tu perspectiva como educadora, como para ti. ¿Qué ventajas y desventajas puedes... crees que pueden desprenderse?

EPP2: Mmmhh mira yo creo que es como una ventaja y desventaja al mismo tiempo, la... la relación que tú puedes establecer como... con las personas que son importantes para los niños y las niñas, como con las familias, la ventaja está desde la perspectiva que logres relacionarte con las familias o con el grupo cercano de los niños. La desventaja está en que no lo logres, y que al final... lo que tu esperas no... no se logre tampoco, como que... a la larga... va a permitir que... se estanque dónde está... y no... no pueda como... como surgir... mmmhh como educadora igual... yo creo que... mmmhh se me viene a la mente un ejemplo, que si bien es del jardín que yo estaba ahora último... que era un niño que vivía literalmente en situación de calle, sus papás eran drogadictos y todo, pero en el jardín... la educadora... de su nivel, como que siempre... como que siempre trató de que... que el niño si... si accediera a más posibilidades de las que les brindarían los papás, claro que no... hasta donde estaba yo, no se logró a cabalidad, porque la mamá y las familias en sí, no quisieron entender que podían salir de ahí, pero... como ventaja es como eso más que nada el espíritu de lucha como... bueno no sé si el espíritu de lucha, propiamente tal, pero... como tener la... la idea y la aspiración de que la situación puede cambiar a partir de un... granito de arena, un mínimo aporte que tú puedas hacer, como que eso permite que la situación cambie... eso básicamente.

Ev: ¿O sea que... la ventaja y la desventaja van a depender más o menos de cada una, de cada educadora, en relación al...?

EPP2: A como ve al niño en la situación que se viven dentro de... del jardín, dentro del nivel. Eso creo yo...

Ev: Bueno y la última pregunta para poder cerrar todo esto... ¿Según... a tu parecer esta universidad de qué manera forma a las educadoras de párvulos para trabajar en los contextos de situación... donde hay... haya pobreza?

EPP2: Mmmhh bueno yo creo que la formación de la... de la UMCE es bastante beneficiosa en ese sentido, porque al permitirte como... realizar prácticas o ser parte de diferentes contextos, te va enriqueciendo también, y permite ampliar tu campo, y no... no ver la pobreza propiamente tal como algo negativo, sino como una situación que puede cambiar... y en ese sentido yo creo que entrega las herramientas... no sé si necesarias, pero las más adecuada... para... no sé ahora que viene el lanzamiento de la vida laboral como poder adecuarte a... las situaciones que... que se pueden enfrentar... mmmhh yo creo que otra cosa... que... a lo que aporta, es como... la versatilidad que... bueno por lo menos yo lo veo así, como la versatilidad que... que te entrega la... la Universidad, como al... marcarte desde el principio que no solamente estamos preparadas para trabajar en jardines infantiles o colegios que se ubiquen en Vitacura... sino que puede ser, como desde... bueno igual es

como súper estigmatizado lo que voy a decir, pero es como lo veo, por ejemplo... de lugares como... Los Espejos, comunas así, hasta las mismas... lo más High, pero que... aun así tienen que validar las situaciones de los niños y las niñas y que... considerando todas sus características, si... poder realizar un trabajo que sea realmente aportador para ellos, queee no... en el fondo como que te enseña... bueno a mí por lo menos, me enseñó validar las diferentes características que se encuentran en cada uno de los contextos en los que tú te puedes encontrar. Eso básicamente...

Ev: mmhh yaa

EPP2: No sé, espero haber respondido (ríe) a todas las preguntas...

Ev: Si me las respondiste todas

EPP2: Ya

Codificación: EPEPP3

Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP3

Lugar: Exterior Pabellón C UMCE

Fecha:

Duración: 20 minutos y 6 segundos

Ev: Entrevistadora

EPP3: Educadora de Párvulos Persona 3

Ev: ¿Según tu opinión, qué es pobreza?

EPP3: Pobreza es como, cuando hay una carencia de algo po', que puede ser como lo vimos en el grupo focal...que puede ser de recurso, cultural, emocional, como que puede ser aplicado en las distintas categorías o áreas de la persona.

Ev: ¿Durante tu formación escolar o universitaria vivenciaste experiencia relacionadas en contextos de pobreza... o en tu niñez, o algo que recuerdes?

EPP3: En ese sentido como en la definición que di delante... puta siempre hay como pobreza; pero como la definición clásica, que es como de recursos nunca he estado en esos contextos como típicos de pobreza , así como campamentos o cosas así, pero yo creo que pobreza siempre, hay siempre nos falta algo que tener, conocer, o saber, pueden ser valores pueden ser... quizás eh conocimientos no sé; yo siento que siempre hay algo más en que nos podríamos enriquecer, pero así como que diga "que pobre" creo que no. No sé a lo mejor rescato mucho las cosas positivas, puede ser, como siempre trato de ver el lado positivo, puede ser eso.

Ev: ¿Y qué significa para ti que un niño o niña este en un contexto de pobreza?

EPP3: Ahí tendría que definir po' ¿qué tipo de pobreza?, porque... como cuando yo pienso en un niño en contexto de pobreza, como que pienso altiro en un niño que... lo papas no se preocupan de el o los adultos, que los adultos responsables como que no se preocupan de ese niño, que quizás no tiene como las mejores condiciones higiénicas, que se vulneran sus derechos en cierto sentido, que quizás no toma

desayuno en su casa... yo siento que eso... al tiro pienso en eso cuando pienso en un niño en contexto de pobreza

Ev: ¿Y qué sensación te da?

EPP3: Me da rabia, por los papas, como que siento que ellos deberían ser responsable de los niños, porque un niño no puede hacerse responsable de sí mismo, los niños son súper indefensos... entonces como que...no se me da rabia me dan ganas de pegarle como que nos los comprendo.

Ev: Al escuchar la siguiente frase “gran parte de los niños y niñas en Chile se encuentran en situación de pobreza” ¿Qué sientes?

EPP3: Yo siento que... eso es como producto... puta seguramente son como... encuestas po'... que... es que... Ahí habría se definir el contexto de pobreza, pero yo siento como que se refiere ah... como a la situación socioeconómico, a la ubicaciones geográficas de sus casas, no se po'... a los materiales con los que está hecho, si pueden satisfacer sus necesidades básicas.

¿Qué siento respecto a eso? puta me da como más pena yo diría que rabia, como que puta, como salir de eso, como que me produce eso como que me entrapa una angustia. Pero tampoco sé qué hacer con eso. Como que me siento como inútil... Como que siento que en una cifra súper inútil vista desde lejos...

Si yo tuviera que cambiar esa frase de los con contextos, Yo lo pondría como que tienen carencias... como para poder... si carencias del ambiente, porque tampoco es su responsabilidad, que el ambiente está incidiendo... siendo como un factor de riesgo como los diría la san Martín... como para el completo desarrollo del niño o la niña a esa edad.

Ev: ¿Pero tú crees que estos niños se encuentran en desventajas en relación a otros?

EPP3: Yo creo que si en relación a su contexto pero emm... pero así también tienen más posibilidades de emm... como que se enriquecen en otros sentidos

Ev: ¿Qué desventajas ves tú y como se enriquecen? ¿En qué crees tú que hay desventajas?

EPP3: Yo creo que emm... en lo que te decía yo, en el área de... como de a higiene, como de mantenerlos a ellos en completo... no se po' como en condiciones saludables... yo creo que es una desventaja que es súper importante como el bienestar físico después que no seo, por ejemplo si... Tienen alguna carencia afectiva, Si sus papas son pobres emocionalmente y no lo pesca también es una desventajas para ellos porque uno aprende de cómo son los papas, entonces si los papás no pueden como entregar las herramientas al niño emocionalmente ese niños tampoco puede desarrollarse completamente desde su emocionalmente. Que más podría ser como una pobreza... una pobreza como... cultural onda no se po' por ejemplo que un niño tenga papas que no saben leer o que pase gran tiempo con una persona que los cuida y no sabe leer. O no se po' que no se preocupen de potenciar sus habilidades por ejemplo que no lo dejen pintar o lo dejen todo el rato sentado; yo siento que eso es una desventaja porque lo cuartan o lo limitan.

Y en relación a la ventajas... Yo creo que por ejemplo lo mismo de que los niños... no se po' que los papás no los pescan mucho o que viven en sector de toma, entre ellos mismo van haciendo cuna comunidad se van juntando entre ellos como que son más “vivos” que no sé... que tienen más calle, como tienen unos aprendizajes que los niños en otros contextos no tienen.

Ev: ¿Tú cómo crees que se deben educar a niños y niñas en contextos de pobreza?

EPP3: Yo creo que a los niños hay que considerar su contenido, el contexto de donde vienen y yo creo que siempre hay que mostrarles otras alternas. Como que tomar.... conocer su mundo, conocer lo que hacen en la vida cotidiana y problematizar a partir de ellos, por ejemplo si el niño no se... si la mamá... no se... un determinado tipo de música que escuchan siempre en su familia, mostrarle otro tipo de música, yo siento que esa es nuestra labor, no tener como un plan, así como que le vamos a mostrar solamente estos artista y que conozcamos estas cosas... si no como que conocer lo que ellos hacen y complejizarlos y conocer desde lo que ellos saben, como que analizar las cosas a partir de eso mostrarle otras cosas que ellos no conozcan.

Ev: ¿Y cómo crees tú que aprenden?

EPP3: Lo niños en contextos de pobreza... Yo creo que todos los niños aprenden igual por qué tendría que ser diferente.

Ev: Denante me estabas hablando como se deberían educar a los niños que mostrarle, ¿pero tú como qué características crees que debería tener una educadora para trabajar en contexto de pobreza?

EPP3: Es que... lo que te decía denante todas las educadoras deben tener como un interés de conocer el contexto la comunidad de donde provienen los niños, después una... no sé si un interés pero como que uno tiene que aprender del niños primero y después vamos aprendiendo junto como que vamos conociendo cosas nuevas; de donde vendrá no se po' cualquier cosa... De donde vendrán las partes de los autos... no se esas cosas le encantan a los cabros chicos no se po'... o los tractores eso me decían los niños en la práctica y para qué sirven los tractores, así como que partir de ellos mismo, yo creo que en cualquier contexto debería ser así. Ahora si u cabro chico e habla de arma podría tomar el tema de... no se de la tecnología quizás que vayan distinguiendo para que se usan las cosas nuevas cuales no hacen daño cuales no los hacen daño. Como a vivir en comunidad, yo creo que así lo haría... me perdí de la pregunta la verdad. Pero yo siento como que siento que todos los contextos no solo el de pobreza deberían ser así. Como que yo creo que no debería distinguirse el contexto de pobreza.

Ev: ¿En las prácticas que tu haz observado has visto prácticas o acciones que desarrollen educación inclusiva?

EPP3: En el complejo Básico de la Reina que ahí se reconocía como que te decían que no estos niños viven en un ambiente muy violento y eran todos así como chorongo como que les gustaba... no se... el Morande... y yo estaba en kínder y le gustaba el Morande y las zapatillas... y como que.... querían ser futbolistas.., no sé como un ambiente de pobla' po' y emm... mamás muy jóvenes... y ahí las mismas técnicos como que decían que estos niños que viven en un ambiente tan hostil, que no los ayuda a surgir y no sé qué... y ahí como que ahí mismo todo lo que hacían lo justificaban con eso... como le hacen como el kamishibai, como que es un programa de lectura y como que los grupo que sabían leer lo separaban por eso y le decía que el próximo año entran primero básico y tiene que leer... y como que los justificaban en que ellos pudieran como... aprender y acumular saber y acumular saber... y como eso sentía yo que se hacían en relación a combatir el ambiente del que venían los niños.

Ev: ¿Tú crees que tu forma de pensar de los niños y niñas que están en situación de pobreza incide en una educación inclusiva?

EPP3: Si po', yo creo que sí lo que uno piensa aunque uno no lo declare incide siempre al ponerlo en práctica ya sea como persona como educadora o como directora de un colegio o de un proyecto comunitario, no sé como... no lo he analizado.

Ev: Según tu opinión como estudiante en práctica final ¿Cuáles son las ventajas y desventajas a las que te podrías enfrentar al educar a niños y niñas en contexto de pobreza?

EPP3: Eh... las desventajas... es que siendo estudiante en práctica no tenía mucha incidencia en el jardín y entonces no podía hacer un proyecto como muy extenso o muy complejo, así como digamos ya voy a trabajar todo el día en todas las jornadas, voy a trabajar tal cuestión y voy a trabajar con los papas...no se puede, como que estoy súper limitada al ser estudiante en práctica, al ser educadora podría ser... esa es una desventaja. Y de las ventajas yo creo que tenemos como toda la teoría como lo ideal metido en la cabeza fresquito por'... y no sé si a la gente se le va olvidando o le va dando flojera recordar este tipo de cosas o quizás hacer algo al respecto, pero yo creo que esa desde nosotras es una ventaja... también hay una desventaja porque como somos estudiante en práctica no nos pegan, no estamos como validadas por esa comunidad como para dar una idea como plato fuerte, trabajemos esto inclusión porque ahí se van a decir que el PEI y la cuestión y el sello. Siento que hay más desventajas que ventajas en ese sentido en relación a la incidencia que puedes causar con un proyecto o ideas

Ev: ¿Pero tú en tus prácticas has realizado algo en relación a la inclusión?

EPP3: A la inclusión, no

Ev: ¿Y según tu opinión de que manera esta universidad prepara a la Educadora de Párvulos para enfrentarse a estos contextos?

EPP3: Pesimamente, yo creo que la universidad te prepara solamente teóricamente... teóricamente y problematizar y todo está mal y cambiarlo, pero al momento de decir ya que podemos hacer nosotras como educadoras, como de qué forma podemos trabajar puntualmente con la comunidad, de qué forma transformar el espacio para que sea inclusivo, de qué forma podemos... no sé.. como que en la práctica... como se cae en inclusión, en trabajo con el equipo, en trabajo con la familia, siento que en todo es como muy teórico, pero en momento de la práctica siento que se cae, y es súper triste siendo que considerando que aquí estoy al lado del departamento de diferencial y encuentro súper estúpida esta separación de Educación Parvularia y Diferencial porque al final hay que trabajar juntas por' y nosotras deberíamos manejar algunas áreas que ellas trabajan y ellas algunas áreas que nosotras trabajamos, si es que no es la misma carrera, porque al final deberíamos ser un equipo, no es como lo que hacen en los jardines que sacan a los niños 20 min y trabajan con la educadora diferencial, siento que deberíamos manejar todas un estrategias básicas como de inclusión.

Codificación: EPEPP4

Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP4

Lugar: Sala de Seminario del Departamento de Educación Parvularia UMCE

Fecha:

Duración: 24 minutos y 53 segundos

Ev: Entrevistadora

EPP4: Educadora de Párvulos Persona 4

Ev: Según tu opinión ¿Qué es pobreza?

EPP4: uuuhh... pucha... igual, como con lo vivido últimamente estos años, hay muchos tipos como de pobreza, sobre todo... puede que como que destaque más la pobreza cultural y también por esa puede

ser cuando no tienes para cubrir tus necesidades básicas o sea... no solamente como con el dinero porque uno podría tener un huerto y tener alimentos pero de acuerdo a las necesidades básicas cuando no puedes cubrir tus necesidades de vivienda, de alimentación, de higiene, como esos aspectos básicos.

Ev: ya... eeh tú me dijiste recién que durante estos años han pasado tantas cosas cierto ¿qué cosas han pasado durante todos estos años? que experiencias tienes tu dependiendo ya hayan sido escolar o en la universidad ¿qué experiencia? o particularmente tuya

EPP4: Claro sea yo siempre he estudiado en colegios municipales siempre he estado como ligado a no como a un estatus muy alto social eeemm, siempre he estado como con gente entre comillas común, también hay de todo en esos colegios me he topado con todo tipo de gente y he aprendido a conocerla, eso yo creo que es como clave, como que por ser pobre como no desde el concepto no de las necesidades básicas como cumplidas o desde el concepto de pobreza que cada persona uno tenga, como que noooo... al conocer su vida lo que hacen sus gustos sus interés como que es súper difícil como poder juzgarlo a cada persona, al conocerla, me interesa la persona, no como

Ev: ¿Si tú no hubieras tenido ese contacto o antes de que lo tuvieras? ¿Pensabas de otra forma?

EPP4: Emmmm si puede ser por los prejuicios que la familia te a las conversaciones familiares, hay que ese de la esquina, el que no sé qué, pero uno en verdad no conoce su vida y si tienes la oportunidad de conocerlo te das cuenta que esos prejuicios se van a la chucha... Entonces... es como..... en verdad ...por ejemplo yo ando no se po sola en la calle como a las 4 de la mañana o 5 de la mañana (que mi mama no se entere de esto) voy caminando por la calle , o sea ,por la calle sola a mi casa del bar media cura y naah po comooo... mmm voy semi tranquila obviamente con cuidado cachay... pero como que no tengo tanto como ese prejuicio cachay puede ser donde conozco un poco mi entorno y entonces se me el camino de ejemplo.

Ev: ahora estábamos hablando como en general de las personas...pero si esto lo llevamos a niños y niñas pobres ¿qué sientes?

EPP4: mmmm oye sonó fuerte, eeh en un contexto digamos como como... como conocido como de masivamente como pobre, por ejemplo alguna población en la tele en los medios siempre que dicen: “aaa la población tanto esta tatataataata” pensándolo así en niños x que no conozco, eeehh pensar sin conocerlo me da como un poco de lata... Como por... o sea, por ejemplo al conocer no sé, al cachar como a los papas, como decir pucha no vieron quizás otra posibilidad, pero de ahí... Comooo... ya dejar como de pensar en en en en esa realidad como complicá, sino como adaptarse a esa realidad y de ahí tirar pa arriba ¿cachay?

Ev: pero o sea como que te cuestionas, ¿porque? ¿Qué está pasando en la familia?

EPP4: Claro, ahí me sacaste un poco de información, sí, me cuestiono un poco que es lo que pasa en la casa, queeee que hacen ¿cachay?

Ev: Claro porque delante me dijiste ¿qué pasa con los papás?

EPP4: Si, como claro o sea igual yo creo que depende de los papás, porque por muy pobre que seai, no sé, hay por ejemplo que sean mentirosos... y después leer en la casa, pueden hacer distintas cosas, como pá desdeee... desde, por ejemplo tienen dinero pa comprar un libro pero si tienen pa gastar en el cable cachay, por ejemplo, un ejemplo muy quizás superficial cachay, decir pucha quizás fomentar más la lectura comoooo... que se pueden hacer cosas cachay pero hay que igual ahí, yo creo depende los papás también , de papás y mamás.

Ev: al escuchar la siguiente frase “Gran parte de los niños y niñas en Chile se encuentra en situación de pobreza”, gran parte y eso está reconocido, ¿qué piensas al respecto? ¿Qué sientes?

EPP4: es difícil, por ejemplo, pa mí, separarme de lo individual, de lo como personal pero viéndolo dese el lado más macro.

Ev: Si como llevándolo casi a un país entero donde hay situaciones de pobreza infantil

EPP4: Yo creo que eso pasa por una cuestión de, como de nutrición, como de alimentación que hay varios niños que llegan al jardín o al colegio y eso es lo único que comen en el día, entonces viéndolo desde ese punto de vista, así igual creo que hay , que eso pasa y me da lata porque los papás deberían...

Ev: y si llega...y si tu estas trabajando y llega un niño o una niña que tú sabes que tiene problema de desnutrición, y que lo único que come en el día es en el jardín, ¿cómo va a ser tu nivel de exigencia con ese niño y niña en cuanto a lo pedagógico?

EPP4: ¿En cuanto a lo pedagógico? Voy a tener que ser flexible por supuesto. flexible aaaaa pero flexible tampoco quiere decir que lo deje como así no más sino que tratar de ponerle más atención, pero no voy a evaluar como igual que los otros niños.

Ev: Pero en relación al nivel de exigencia con otro niño que tú sabes que tomo desayuno, exigencia así, ¿le exigirías más o menos o igual?

EPP4: Igual... pero considerando que quizá ese no es un buen día, considerando esa parte, pero en el trato va a ser por supuesto que igual, lo otro me lo dejo pa mii las adaptaciones que yo haga pero, por supuesto tratarlos a todos desde la igualdad, no sé si comió o no comió y tratar de no sé po, conseguir alguna manzana alguna fruta, algo pa que coma, si tuviera hambre.

Ev: Llevándolo a esto mismo de lo pedagógico tú ¿cómo crees que aprenden los niños y niñas en situación de pobreza?

EPP4: Igual que todos los niños, ahí depende de uno, de los adultos, las posibilidades que les damos para que...para el aprendizaje.

Ev: ¿Que estrategias, metodologías o didácticas utilizarías en contextos donde hay niños y niñas en pobreza?

EPP4: Mmmmmm desde sus intereses, desde las cosas que a ellos les gusten motivarlos a que puedan desarrollar nuevos aprendizajes

Ev: ¿Cuáles serían las ventajas o desventajas para los niños y niñas de aprender o ser educados en un contexto de pobreza? ¿Qué ventajas o desventajas tu puedes ver que tengan los niños? no tú ¿qué ventaja y desventaja pueden surgir?

EPP4: Eeeee ventaja....., que quizá lo que yo lleve o lo que se me ocurra quizás le puede parecer más novedoso, quizás no tienen como un....., no lo han visto antes en otros lados, no sé po, una obra de teatro obviamente a los niños, si no es gratis los papas no los van a llevar a una obra de teatro, siii... cachay por ahí voy , entonces, por ejemplo si digo una obra de teatro, los niños que claro nunca han ido a una, se van a interesar quizás po , los otros quizás les va aparecer entretenido pero ya van a conocer po.

Ev: Y en cuanto a las desventajas que tienen las niñas y niños ¿Visualizas alguna?

EPP4: Sí, como... seguir como una línea, no sé si sea una línea porque igual es todo muy amplio, pero de ahí... Con el trabajo con los papás, de seguir la línea de interesarse en el aprendizaje, por ejemplo, interesarse en la lectura, en las artes, la cosa que a los niños les guste, que los papas los apoyen en eso que sigan aprendiendo.

Ev: O sea, tú ahí encuentras que ahí se dificulta el trabajo.

EPP4: Yo creo que esa es una desventaja, pero a pesar de eso, igual me he dado cuenta trabajando en el jardín infantil de los funcionarios, me he dado cuenta que depende de cada familia.

Ev: ¿Más que de la situación?

EPP4: Sí, más que tengan plata o no, claro tenían plata pero los niños siempre se quedaban viendo tele en la casa, viendo monos, habían otros papás que claro tienen la plata y los llevan a paseear a un museo y no sé qué, pero también habían otros que estaban en la misma situación y que no los llevaban a nada.

Ev: que bueno que me tocaste este punto porque aquí tengo una pregunta ¿Usted cree que existen diferencias en los logros de aprendizaje de los niños y niñas que están en diferentes contextos? ¿A qué se lo atribuye si es que usted encuentra alguna diferencia?

EPP4: Como te decía como el acceso a la cultura, que sea distintos tipos de espectáculos, el ir a museos, el ir a emm (ay se me fue) ir a obras de teatros, las artes, museos, comprar libros.

Ev: Pero ¿existen diferencias de logro entre niños y niñas de diferentes contextos?

EPP4: No, teniendo la motivación de un adulto.

Ev: O sea que, dependería más que nada de la..., como me dijiste denante, de la familia.

EPP4: de la familia mm, yo creo eso.

Ev: ¿No de la situación económica?

EPP4: más que la situación económica, porque si, igual hay espectáculos y libros, bibliotecas que son gratuitos po, es cosa de uno como adulto, de buscar las instancias y... para enriquecer el aprendizaje también.

Ev: En cuanto al trabajo educativo, según tu opinión ¿qué características crees que debiese tener una educadora de párvulos para trabajar con niños y niñas en contextos de pobreza? ¿Cómo debiese ser esta mujer o este hombre que es educador o educadora?

EPP4: eeee debería en primer lugar yo creo que, no tener prejuicios, si igual es súper difícil como ver a una persona y que te diga: noooo yo no soy prejuiciosa, pero en su actuar en su práctica si lo es po, entonces es como aayy según yo si voy a contratar a alguien, ojala no sea prejuicioso, pero eso yo no lo puedo saber porque a veces uno tiene un pensamiento y su actuar es de otra forma.

Ev: Entonces como como podríamos hacer algo ahí

EPP4: Es complicado, como... tratar desde la formación docente, tratar este tema de la inclusión, no solo como hablábamos en los ramos de la Sandra, eeee no solo lo que significa discapacidad, como necesidades educativas especiales sino que hay motivos por los que la gente discrimina y hay que incluirlos a todos, para tratarlos como igual y motivarlos a aprender que es lo importante desde el punto de vista pedagógico.

Ev: Buenos, es que me respondiste algo que necesitábamos saber sobre la inclusión. A partir de las prácticas que tú has observado ¿cuáles de ellas consideras que podrían desarrollar una educación inclusiva en contextos de pobreza? Que has observado tú que digas: siii, esto es aportador para lo que me estabas mencionando anteriormente sobre lo que habíamos visto con la Sandra.

EPP4: A ver mmmmm lo que he visto que se repite más, es que ahora tengo memoria... Eeeeeee... son pocas las correcciones, porque por ejemplo el machismo está muy metido en el aula, en la mayoría de las practicas que he hecho el machismo está muy presente, y hay pocas, pocas, muy pocas educadoras que dicen: nooo sii los colores, el color por ejemplo pal rosado, o ciertos roles, ciertos juguetes que son como característicos de cada sexo, eeeee dicen no pero si quieren jugar con eso, yo igual por ejemplo siempre hago eso, pero si él quiere jugar está bien, ¿quieres jugar tú? Yaa,.. y se motivan. Se me fue un poco la onda...

Ev: ¿Qué has observado tú, de que digas, sí, esto contribuye a la educación inclusiva?

EPP4: A ya, entonces como te decía eso, el cómo tratar de no hacer diferencia de género, pero lo he visto súper poco, en otra práctica había una niña con síndrome de Down estaba en primer ciclo en medio mayor parece... No, en medio menor y había una niña con síndrome de Down y el trato era como igualitario para todos los niños o sea si ella no sé, hacia algo que no estaba dentro de las normas de convivencia, le pegaba a otro niño, la educadora le decía que no, que no tenía que hacerlo, no la trataba como distinto por tener síndrome de Down o sea si ella hacia algo que no correspondía, le decía.

Ev: Aaaaaa ya

EPP4: Le decía: esto no es correcto, no tienes que pegarle al compañero, no hacia diferencia, a no que discúlpala que ella es así, no no no no no, nada de eso.

Ev: ¿Y en ese curso que me estás hablando habían niños y niñas con contextos de pobreza o algo que se acerque a esto?

EPP4: Eeee estuve en otro jardín y claro, uno en La Cisterna

Ev: ¿Al que fuimos ambas?

EPP4: Por supuesto, y como que el equipo educativo le echaba la culpa a los papás, que los papas no sé qué tatata. Y con respecto a la pobreza, ese fue como el jardín más significativo los otros eran más como particulares, aaaa el otro en la reina como que le echaban la culpa a los papas como que eran súper prejuiciosas las educadoras, así que como que desde el punto de vista de la pobreza, una buena práctica, no tengo recuerdos de una buena como experiencia o una acción, era siempre como no sé qué... es que los papás.

Ev: ¿o sea que tú, respecto a la inclusión lo veías más que nada como en tema de género en necesidades educativas, pero no en pobreza?

EPP4: Si, o sea, lo que yo vi, pero enfocado a la pobreza, enfocado como de la inclusión desde el punto de vista de la pobreza..... ninguna buena acción que contribuyera a la inclusión, o sea eran todos tratados igual pero igual como de mal po, porque eran prejuiciosos: que los papás que viven por acá , no si acá es todo como malo y no sé qué, como estos niños no sé qué van a hacer y puras cosas , comentarios así que iban como... tiraban pa abajo a los niños

Ev: ¿Qué sentías tú cuando observabas esto?, en el momento... y ahora, porque yo creo que en el momento uno siente algo y después con el tiempo. ¿Qué sentiste en el momento?

EPP4: En el momento como que...

Ev: ¿O no te das cuenta, te das cuenta?

EPP4: lo escuchaba y decía puta pero... por un lado... Lo que yo hacía en ese momento , le trataba como de llevar la contraria, pero yo sin conocer los papás, entonces decían noooo es que los papas son así, no sé qué , pero ahí yaaa, ahí quedo en el momento, pero después yo pensaba pucha pero es que no hay realmente un interés de parte de ellas como educadoras como educador que motiven de alguna forma a los papás, sé que es complicado, de hecho un colegio que tiene buena situación económica, es muy complicado motivar a los papas, pero tampoco ella como que hacia el esfuerzo, no se notaba ,o quizás lo hizo y yaaaaa se dejó estar y...

Ev: Pero ¿tú no lo viste?

EPP4: No, no lo vi.

Ev: Ya, estábamos hablando de lo que tu observabas, pero ahora vamos a profundizar más ¿Qué practicas has realizado tú, para generar inclusión en contextos de pobreza?

EPP4: mmmm como te decía, yo llego como con más críticas como a los papas pero en esa práctica no podía hacer mucho con los papas, no como una acción concreta no la pude hacer más que tratar a todos los niños por igual y motivarlos a aprender, como no porque aaa no que bien esta mama de esta población, no mejor le hago algo más fácil, noooooo, preparaba todo normal y trataba de sacarle todo el potencial todo lo que ellos pudieran aportar

Ev: ¿Qué acciones de tu propio quehacer pedagógico consideras que son una ventaja para los niños y niñas?

EPP4: Mmmm, creo que eso, como el trato igualitario y tratar de sacar como lo mejor de ellos, lo mejor de mí para poder motivarlos a ellos también que no sé... respondan o se interesen en las cosas, más que nada eso como motivarlos a ellos a aprender.

Ev: Tú crees que tu forma de pensar respecto de los niños y niñas en situación de pobreza, de lo que hemos hablado anteriormente ¿podría llegar a incidir en contribuir en una educación inclusiva?

EPP4: Si yo creo que sí, yo creo que sí, porque motivándolos a estar como en contacto, no sé... va a sonar muy cliché no sé , pero como ayudar a que ellos estén como en un contexto cultural más rico, darles más posibilidades de aprender aunque no hayan tantos recursos, no sé por ejemplo en el jardín no hayan tantos recursos pero buscárselas de alguna u otra forma a que ellos puedan aprender distintas cosas, y se interesen y tengan las ganas de aprender, yo creo que eso es súper importante como en la edad de la enseñanza pre-básica, la educación de la primera infancia, como el motivarlos a aprender.

Ev: Según tu opinión como estudiante en práctica final, porque considerando que estas terminando, o sea te falta poco para salir y ser educadora. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas a las que se podría enfrentar al educar a niños y niñas en situación de pobreza? Tus ventajas y desventajas ahora no estamos hablando de la los niños y niñas, si no tu como educadora

EPP4: Mis ventajas, para enfrentar la situación? eeh mi ventaja, quizás puede ser súper contradictorio lo que voy a decir, porque no me ha tocado estar en una situación como, como de constancia más que la práctica profesional que estuve como todos los días, pero estuve en una situación no de pobreza, entonces todavía no me he enfrentado a ese, ese comillas “otro mundo”, yo creo que mi ventaja puede ser la paciencia, soy una persona súper paciente creo yo y me lo han dicho por ahí, soy una persona paciente... motivada igual, lo que si puede quizás ser una desventaja el no tenerle paciencia a los adultos, como que le tengo más paciencia a los niños que los adultos.

Ev: Pero no te estas contradiciendo

EPP4: No, es que acabo de buscar, de encontrar la solución en el camino, sí , yo me he planteado varias veces eso y creo que le tengo mucha más paciencia a los niños que a los adultos, si en ámbitos educativos y también en....., yo creo que eso, puede ser como mi principal ventaja y desventaja, creo que pasa por algo más de como de voluntad, de parte de uno como docente y..... tratar de que no se le agote la, la paciencia con los papás, porque igual es un trabajo importante que se hace en la casa.

Ev: Para finalizar esta grata entrevista, según tu opinión ¿de qué forma se ajusta el perfil docente que forma, aquí, la universidad con las características que debiese tener una educadora de párvulos que trabaje en contextos de pobreza? Dicho de otro modo ¿cómo crees que tú que la universidad prepara a las estudiantes de Educación Parvularia para enfrentarse a estos diferentes contextos?

EPP4: yo veo que de cierta forma ,claro, puede contribuir en el sentido de que dan prácticas en algunos sectores como caracterizados o estigmatizados con la pobreza, pero más allá de eso noo, no encuentro que..... no sé, como tampoco tengo la solución como para decirle, tomen esto se tiene que hacer así : hágalo, tampoco tengo la solución para poder formar como educadoras más conscientes de la situación de pobreza, digamos de los niños, yo creo que falta más, no se quizás, más prácticas, más... más práctica yo creo, más practicas eeeemmm quizás más intensas los primeros semestres, como para involucrarse más en estos contextos y conocer más la realidad y sacarse los prejuicios

Ev: ¿Sacarse los prejuicios?

EPP4: Si yo creo que eso es clave, como te decía, un docente que no tiene prejuicios debería entre comillas ser como el indicado para poder educar en contextos de pobreza.

Ev: Gracias.

Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP5

Lugar: Exterior de Finanzas UMCE

Fecha:

Duración: 24 minutos y 36 segundos

Ev: Entrevistadora

EPP5: Educadora de Párvulos Persona 5

Ev: ¿Según tu opinión qué es pobreza?

EPP5: ¿Para mi pobreza? Es como un... una condición de extrema vulnerabilidad, en la que viven los sujetos... donde... No sé si se sentirán bien o mal, pero... es la condición que tal vez escogieron o les tocó y que, en cierta forma, igual es limitada las condiciones que viven las demás personas, con respecto a la alimentación, a la vestimenta, a los estudios... es como todo más restringido.

Ev: ¿Y has tenido alguna experiencia cercana... con alguna experiencia que sea relacionada en contextos de pobreza, durante... tu niñez o durante tu formación escolar?

EPP5: Durante... ¿mi vida? Ehhh... tuve... vecinos en algún momento cercanos a la casa de mi abuela, que vivían en contextos de pobreza, no sé si llamarlo así en realidad, pero... vivían en... como en una casita muy pequeña, eran muchos hermanos, dormían cuatro o cinco en una cama de una plaza y media, eemm sus comidas eran... arroz con huevos todos los días, emmm a veces no utilizaban el baño, utilizaban cualquier lugar. De hecho, yo era una amiga... tenía una amiga dentro de esa familia, y... entonces como que estuve bien cercana a lo que ellos vivían po'.

Ev: ¿Y en ese momento que pensabas tú de ellos?

EPP5: Era chica ahh... ehhh cuando tenía esa amiga, más adelante tuve otras experiencias, pero ahí... tenía como cinco años ¿seis? y yo decía ¿por qué? por qué ellos vivían de una manera tan distinta a la mía. Para mí era entretenido obvio, es como un... contexto completamente distinto, donde uno dice: *“comen con la mano... viven... duermen todos juntos, yo me quiero ir a quedar con mi amiga, quiero dormir con todos juntos...”* ¿Cachay? Unos pies pa' arriba, pies pa' bajo. Y... y no sé de repente como que me daba pena, como que yo la sobre protegía a mi amiga, era como su mamá, como que yo la invitaba a mi casa, a que se quedara conmigo, a que nos bañáramos ¿cachay? Que comiéramos mucho, a que saliéramos a pasear con mis papás, entonces como desde chica uno igual nota esas diferencias po, que son cotidianas, pero que... que marcan... como la forma de vivir de las personas.

Ev: ¿Y ahora... ahora, que pensai sobre esos recuerdos?

EPP5: Yo... por lo menos los he visto felices, que eso es como... uno de repente piensa que la gente pobre, *“pobre”* que suena feo... pero es feliz y yo siento que fueron felices, tal vez con otras condiciones, pero... están bien po, dentro de lo que ellos pudieron vivir, yo creo que también... yo creo que va como uno se siente en realidad. Igual... a uno como que le da lata o pena, como ver las condiciones en las que viven, ahora lo pienso como... como... entre comillas un poco más adulto, como... ¿Por qué? ¿Por qué tenían que vivir así? ¿Por qué no tenían más posibilidades? Porque tal vez sus papás trabajaban en el campo... o eran tantos hermanos... ¿No sé... la diferencia es que yo tenía solo

uno y era guagua? Y ellos eran seis ¿siete? entonces... es... es triste igual... y es como injusto encuentro yo, como vivir en situaciones tan distintas.

EV: ¿Y qué significa para ti que un niño o niña esté en situación en contexto de pobreza?

EPP5: Que esté en un contexto de vulnerabilidad, donde hayan carencias de... de muchas cosas no solo... eh... materiales, si no... carencias... tal vez... psicológicas, emocionales, nos... no sé si llamarle espirituales, pero tal vez de... de que la gente pueda tener... o creer en algo superior de querer surgir por eso, de querer como tener fuerza de salir adelante.

EV: Al escuchar la siguiente frase: “*Gran parte de los niños y niñas en Chile se encuentran en situación de pobreza*” ¿Qué sientes?

EPP5: Eh... es... yo creo que es súper estremecedor escuchar eso, porque a además nosotros trabajamos con niños, entonces... pensar que esos niños viven esos contextos, con esas personas...

EV: Además esto es público, sale en la televisión, hay programas, hay hasta comerciales que indican...

EPP5: Que los niños y niñas están en pobreza...

EV: ...que los niños y niñas la mayoría está en pobreza

EPP5: ...Y no solo en Chile, sino en el mundo y... y es como súper impactante y... como frustrante ver eso, porque nadie hace nada po, no sé si... si delegarle como la responsabilidad a los demás al decir nadie hace nada, pero... por qué lo permitimos en realidad.

EV: ¿Oye y por qué crees tú que saldrá en la tele, por qué crees tú... que... por qué... cuál será el fin?

EPP5: Vender (Ríe)

EV: ¿De qué este en la tele?

EPP5: (Ríe) Algo que quiere vender de tras de eso yo creo po, vender tal vez... trabajar como la psicología de las personas, como detrás de una institución ¿no? Y también de cierta... también creo que de cierta forma tratan de estremecer a la gente, pero no sé hasta qué punto porque la tele es súper mentirosa, es súper manipuladora, pero yo creo que venden el tema de la publicidad con niños y contextos de pobreza más que nada, por... por alguna institución, o porque tal vez alguien se le estremece el corazón, y dice: “*voy ayudar, voy hacer algo*” no tal vez con esa institución, pero en alguna situación cercana... eso creo yo.

Ev: Ya...

EPP5: No sé...

Ev: ¿Emmm... cómo tú crees que aprenden los niños y niñas que están en contexto de pobreza?

EPP5: O que también nos hagamos responsable... eso se me había olvidado... como de la pregunta anterior, responsables de lo que está pasando po, y tal vez te lo tienen que estar mostrado too el rato como pá que uno... como que... se dé cuenta de lo que pasa, porque estoy tan metío en tu mundo... y en tu vida...

Ev: O sea que... tú crees que pueden que... esos comerciales o estos programas... como que tienen dos enfoques... que a veces es algo como que... por el beneficio de ellos, pero a veces también puede ser para llegar a la gente...

EPP5: Claro... es que obviamente uno lo puede tomar de las dos maneras, depende de la posición... en la que uno esté en realidad, si lo vemos del lado de la política, del lado de... no sé... de la publicidad, del comercio, de las empresas, de las organizaciones... como que uno dice... claro, están tratando de vender, están tratando... pero si uno lo ve del lado humano que no sé si sea tan así, pero por lo menos alguien que sea como más emocional, lo va a ver y va a decir "*pucha que lata.*" Ya ahora sí...

Ev: ¿Cómo crees tú que aprenden los niños y niñas que están en contexto de pobreza?

EPP5: Aprenden de lo cotidiano, aprenden de los que ellos vivencian, aprenden mucho de... del día a día, con sus pares, si es que no van al colegio, si no van... no asisten algún jardín... aprenden... dentro del contexto en realidad, de lo que ellos van vivenciando, de... la convivencia con el otro, de... como sobrevivir entre comillas de... de este medio que me tocó vivir, de... qué es lo que hacen mis papás, del esfuerzo ellos tal vez pueden ver de los papás que hacen para... tratar no sé... de... de darles algo mejor.

Ev: ¿Y tú crees que existen diferencia de aprend... de logros de aprendizajes con los niños y ni niñas que están en otros contextos?

EPP5: Yo creo que sí... de una manera no tan... tan distinta... pero claro que... un niño que... que no es potenciado dentro de un contexto de pobreza... de pobreza y un niño que... no sé, asiste a un colegio particular, tiene mucha más posibilidades, tiene mucha más potenciación, tiene mucho más recursos, mucho más medio en donde moverse en realidad... que tal vez todo yo lo veo en... mi primo que... que es hijo de profesor, hijo de un ingeniero y es chiquitito tiene tres años, y tengo una prima que tiene dos y que su papá no terminó cuarto medio, y... no pero sabi que pensándolo bien... ella igual está súper... súper, o sea esta súper a la edad que tiene, está súper bien desarrollada... Yo trato de potenciarla hartito en el lenguaje, en la motricidad, en las cosas cotidianas, el cocinar, el jugar. Y mi primo tal vez tiene el triple de posibilidades que nosotras, pero... en un contexto distinto po. Más idioma, más escolarización también. Eso po

Ev: Ehhmm tú... ¿Visualizas ventajas y desventajas que tengan estos niños y niñas en contexto en pobreza para poder aprender?

EPP5: ¿Ventajas o desventajas? Las ventajas yo creo... una de las que podría decir... es que... tienen, más libertad... los niños que viven en esos contextos tienen más libertad de aprender, de hacer, de... disfrutar de la vida, del jugar, del... no sé... de salir con sus amigos todo el día a... a no sé, afuera del campamento, afuera de su casa, cosa que los niños que viven en otro contexto pueden hacerlo pero hasta cierto punto po y con hartos límistes, el límite de no ensuciarse, el límite del horario... de la rutina... del colegio... Y con qué tipo de niños se juntan también, pero yo creo que eso igual es una ventaja po, la libertad es una de las ventajas más grande que puede tener el ser humano... y si lo potenciamos desde niño... igual es bonito, y es apreciado para el ser humano el... el que uno pueda decir, "*cuando chico... no sé po... jugué, emm ahora adulto me siento como... sin límites, puedo creer, puedo hacer cosas, porque nunca me lo restringieron.*" Yo creo que eso es una gran ventaja que tienen los niños de esos contextos, que lo pueden tener los otros pero es más complicado.

Ev: ¿Y desventaja?

EPP5: Y desventaja, bueno hay hartas po, pero yo creo que... la principal son las oportunidades que les damos, porque... en cierta forma, todo está enfocado entre comillas a los niveles... o sea a los... los

contextos de vulnerabilidad... y a todo eso, como que la educación, la salud, todo está... como para que... puedan salir... como para... todo está enfocado en ellos, pero... pero se me fue la idea... (Ríe)

Ev: Las desventajas de ellos...

EPP5: La desventaja es que depende de... las familias po, de cómo lo toman, porque... yo he visto materiales, no son los mejores tal vez... de no sé... los de Chile Crece... no es lo más propicio, ni lo mejor, pero dentro de las opciones que tienen... puede ser un factor que puede potenciar más aprendizajes po.

Ev: O sea que tu estarías aquí como hablando más allá... la responsabilidad de los adultos cercanos...

EPP5: Si po de los adultos, de querer... de querer tal vez... eehh aprovechar las oportunidades que tenemos po, si no tengo recursos para hacer esto... si no tengo... claro puedo jugar... no sé... o puedo usar este material, o puedo escuchar esta música que me dieron, pero yo he visto mamás que los cidis... Chile Crece, los documentos que les dan... o no pescan nada en realidad po, como que no les interesa... no todas... pero las... experiencias que yo he tenido como que... si está sano, está bien. Pero es más allá, solo de salud po, es... el niño es un ser integral po, que requiere de... de todo en realidad para... para aprender más y para desarrollarse en la mejor manera.

Ev: ¿Y cómo crees tú que debiesen educar a estos niños y niñas en contextos de pobreza? ¿Qué metodologías que estrategias?

EPP5: Aaahh que metodologías eso me gusta... Ehhh yo llevaría todas metodologías que hay... que... (Ríe) para el barrio alto... que lo... no sé... la metodología Waldorf, la High School, no sé... Montessori... ¿Por qué los niños que viven en esos contextos no lo pueden tener? ¡Si ellos saben! Yo creo que... el ser humano sabe mucho, pero va en cuando uno le da la posibilidad de hacerlo o de demostrarle al otro que lo puede hacer, o de vivenciarlo para aprender, y si le damos la oportunidad de... de estar en un colegio... mediocre con... no sé... no sé si llamarlo mediocre, pero tal vez... necesitamos más po... más recursos ahí, más profesores con vocación, más recursos económicos, profes que también se sientan capacitado para... y que quieran hacer algo mejor po.

Ev: ¿Y estos profesores qué características debiesen tener?

EPP5: El compromiso yo creo, la vocación, que no tiene que ver solo con lo que uno va ganar económicamente, porque si bien todos queremos ganar... lo que nos corresponde como docente, también de repente uno es flexible po, dice: *“ya mira tengo tantos niños en este contexto, voy a ganar esto, pero... voy a estar ganando más en esto po, porque voy a estar haciendo algo por estas personas po, estamos haciendo algo por el ser humano, no es solamente por... por plata... es por... por ser algo mejor, por entregar más posibilidades, más oportunidades a los niños”*

Ev: ¿Y a partir de las prácticas que tú has observado... o en la que hay estado... has visto acciones que tú digas esto contribuye a una educación inclusiva con respecto a la... a los contextos de pobreza?

EPP5: Creo que no he visto mucha, y las que he visto han sido negativa, como que siempre el tema de pobreza dentro de... los jardines, bueno que... la mayoría de los jardines JUNJI por ejemplo, los niños vienen de contextos de pobreza, contextos de vulnerabilidad, pero siempre se recalca el que es más pobre, o el que tiene menos recursos, o el que... no sé, el que... la mamá lo abandonó, siempre se recalca como lo negativo como...

Ev: ¿Y qué sientes tú cuando te das cuenta de que se está recalcando lo negativo?

EPP5: Encuentro que no es necesario, no es necesario seguir recalando a la gente, o a los niños más que nada, porque yo creo que también ellos escuchan... o sienten, que de cierta forma los rechazamos, no me incluyo en rechazar pero... pero de que los dejamos de lado, o de que en cierta forma está puesto como la tensión, pero negativa... de... cómo este niño es así, porque el papá es alcohólico, este niño es así, porque vive con no sé cuántas familias en su casa, porque aprende esto del hermano, y el primo y el abuelito, y no sé qué... entonces... al final, siempre lo vemos como algo negativo, en vez decir: *“ya esta es la situación ya... pero... hagamos algo po, sigamos potenciando para que cambie... para que tenga más posibilidades, pero no le recalquemos al niño que... que su papá no sé... no llega el fin de semana, que se le quemó la a casa... que... o que todos los amigos lo están ayudando porque es pobre... sino que más que nada, estamos haciendo tal vez un acto... de amor por el otro”* ¿cachay? Al querer ayudarlo po.

Ev: ¿Y... qué prácticas has realizado tú?

EPP5: ¿Yo?

Ev: Si... para generar educación inclusiva...

EPP5: ¿No solo en contextos de pobreza? ¿O específicamente en eso?

Ev: Tomando en cuenta lo que abarca la educación inclusiva...

EPP5: Ya todo entonces... Ehhhhmmm... dentro de las prácticas, hemos tenido poco tiempo yo creo, de hacer esas cosas, todo lo hemos hecho más como en la vida cotidiana... emhh hubo un tiempo que pertenecí a un grupo donde... no sé si es como para... como para contarlo, ni como ¡oohhy! como que bacán, o algo, pero... el... el participar en el tema de los campamentos, el de ir a entregar alimentos, el de... tal vez sensibilizarte ahí, en el mismo actuar, uno dice: *“ya, voy a ir a dejarle a... tal vez un sandwich alguien que lo necesita, bueno uno dice, total a mí un sándwich no me cuesta nada”*, pero cuando lo veí, ehh no sé debajo de un camión, no sé durmiendo con un cartón a las dos de la mañana... cuando tú estás muerto de frío, abrigado con todo lo que podí tener, es súper fuerte y... uno dice: *“oye vivimos en una ciudad que... esto no es... solo hoy, es todo los días y... no nos damos cuenta po, o si nos damos cuenta... hacemos como que... no lo vemos.”*

Ev: ¿Tú crees que... tu forma de pensar respecto a los niños y niñas que están en situación de pobreza, puede llegar a incidir en construir educación inclusiva?

EPP5: Mi forma de pensar...

Ev: Si...

EPP5: Obvio que la forma de pensar de... de los docentes, no lo digo solo como persona, sino como docente en formación aun y toda la vida, que... la forma que uno tiene de pensar, de sentir frente al otro... influye en... que queramos construir un mundo distinto po. En que... no digo que un mundo distinto no solamente como... como en el tema del aula, sino que en todo... la forma en que nosotros concebimos a los niños y en como nosotros podemos enseñarles, darles las oportunidades influye en... los contextos y en cómo... en... en en en... en construir una educación inclusiva po.

Ev: Oye y... según tu opinión como estudiante en práctica profesional, emm ¿Qué ventajas y desventajas tú puedes... decir que tú tienes para enfrentarte a... niños y niñas que están en estos contextos?

EPP5: ¿Qué ventajas? Yo creo que una de las ventajas que puedo considerar, es las ganas de querer hacer algo, porque uno dice ya que puedo hacer, no sé... veí... uno es como súper soñador cuando sale de la Universidad po, con tanto que te meten en la cabeza de querer crear un mundo distinto y... veí que no podí cambiar todas las políticas públicas, pero si eh dentro de un aula uno puede hacer cambios po. Y... y... una de las ventajas es esa po, decir ya, yo voy a soñar con esto concreto ¿cómo lo puedo hacer? ¿Cómo lo puedo abarcar? Y tal vez difícil al principio querer instaurar algo nuevo, pero se puede po, de manera paulatina, con paciencia, con hartito esfuerzo, de que acepten algo nuevo, de que... porque todos de cierta forma resistimos el cambio, las instituciones resisten el cambio, y... uno de cierta forma golpea... golpea el sistema, al decir, no po yo quiero hacer esto distinto, que yo creo que todos saben que hemos hecho proyectos de yoga... y otras cosas dentro del aula, pero no va solamente con eso, con decir ¡ohhy! que ya lo han nombrado, no... Sino que... ¿Por qué ellos no po? ¿Por qué lo pueden hacer en... no sé en un jardín de Las Condes, pueden tener siete de talleres, cuatro talleres a la semana, y ellos no? ¿Cachay? Por qué pueden usar solamente una vez a la semana no sé... las temperas, ¿me cachay? Si eso es algo que ellos necesitan, no solamente estar sentados todo el día... en una mesa, o todo el día escuchando al adulto, sino también es darles tiempo y espacio para que ellos hagan cosas, es solo entregarles los materiales y que ellos creen, que disfruten, y si se ensucian, si ensucian la sala, y no sé... si ensucian al compañero, eso es parte de su vivencia, de decir algún día, no sé... cuando era chico pinté y me ensuciaba y lo pasaba bien, y... y lo disfruté, y que en realidad es eso po, disfrutar un poco la vida, al final tenemos tan pocos años para vivir la infancia y... la vivimos tan restringida... emm con tantos límites de parte de los adultos, tan pocas oportunidades de que los niños se expresen... que es súper rico eso.

Y a ver una desventaja, una de las desventaja de las que yo considero... es... las familias... yo creo que... es fuerte de... de... nuestro apoyo de parte del equipo, son las familias y... y las familias como que no se interesan mucho de repente por hacer cambios, por... por querer apoyar la labor educativa, nosotras les presentamos varias cosas, hablo desde la... la experiencia no más po, porque no sé qué pasarán con las otras familias... y... y no sé... como que... una mamá cooperaba... dos... tres... de repente, y ni siquiera preguntaban nada... o sea que al final como que todo casi... se lo tienen que regalar o que... nos... no sé, yo creo que suena feo eso también, pero es como... ¿un poquito más de interés tal vez? o tanto delegan... la educación de los niños al jardín, a veces siento que son como un estorbo en las familias los niños cuando viven en esos contextos, que... son tantos o es tanto el estrés que viven las familias tal vez, que es como... ¡Ya chao! Lo dejamos en la puerta y lo olvidamos del en todo el día y cuando llegue en la tarde lo vamos a buscar y listo, y así pasan meses y meses, si los niños desde la Sala Cuna hasta que salen directo al colegio y así toda la vida, como que no se hacen responsable en realidad, yo también... encuentro que... es humano pen... no sé, humano pensar qué es lo que está pasando por los adultos po, pero es parte de ellos también, el incentivo, tal vez uno ahora tiene otra formación, pero yo he visto gente que vive en esos contextos que si se preocupan por sus hijos, que si salen adelante, que si lo intentan ¿Pero por qué hay gente que no? ¿Tal vez no tienen más visiones? ¿Les hemos dado tan poco la oportunidad de hacer otras cosas? ¿Tal vez también influye en eso?

Ev: Para finalizar esta entrevista... ¿Según tu opinión, cómo prepara esta Universidad, la UMCE a las Educadoras de Párvulos para enfrentarse en contextos de pobreza? En relación a todo lo que tú me dijiste anteriormente, a las familias, al... a... todo.

EPP5: MMhhmm yo creo que mmmm la Universidad no nos prepara para todo po, en cierta forma nos entrega... los... los sustentos teóricos de lo que es... tal vez la pobreza, de lo que es los contextos de aprendizaje, de lo que es el rol de la educadora, y así infinitamente todo lo que nos enseñan, pero no te lo enseñan en lo concreto, no... te llevan a un contexto real, donde uno vea a un educador que realmente hace cambio, al final como que vivimos en el imaginario de todos, el imaginario del docente ideal, el imaginario de... la educación ideal... y todo un idealismo... que ni si quiera las profesoras yo creo que de esta Universidad lo hacen así, salva un porcentaje de profesores que... obviamente que

todos sabemos quiénes son (Ríe) pero... te enseñan tanta teoría y tanto te meten el tema de la intelectualidad, que te encontrái en un contexto en donde a veces no necesitai... tener tanto sustento teórico, sino que un poco de... de consciencia y un poco de tino pa´ decir las cosas o pa´ hacer cosas, con personas que viven en esos contextos po, de preguntarles, de escuchar qué es lo que quieren, qué es lo que sienten, y qué podemos hacer juntos po. Pero... creo que la Universidad falta harto para que nos prepare para muchas cosas, no solamente para los contextos de pobreza, que nos preparen bien para estar dentro de un aula, cuando uno se enfrenta a la práctica profesional, sentí que teni muchos vacíos, sentí muchos miedos, no sé si era solo en práctica o será siempre así, pero que... es tanto lo que teni que entregar, son tantas las... las líneas de acción que teni que... abordar, que... te vei como imposibilitado de repente entre tantas cosas po, siento que debiesen enseñarnos más de la práctica que de la teoría, o partir desde la práctica para luego abarcar la teoría, pero debiesen... no sé... por último, llévennos de voluntarios a una institución realmente donde se pueda hacer algo por la infancia, donde por último, no sé... digai, estoy todo el día... no sé... haciendo servicio a otra persona, a otros niños y tal vez eso igual te choca y decí ya... pero desde acá... qué... cuáles son los pro y los contras de esta situación, qué podemos hacer y desde ahí partir hacer algo. No sé qué más decir... eso

Codificación: EPEPP6

Registro de Nota de Audio de la Entrevista en Profundidad EPP6

Lugar: Exterior del Departamento de Educación Parvularia UMCE

Fecha:

Duración: 18 minutos y 36 segundos

Ev: Entrevistadora

EPP6: Educadora de Párvulos Persona 6

Ev: Según tu opinión ¿Qué es pobreza?

EPP6: Emm... bueno, pobreza para mí es un concepto muy amplio, que se puede aplicar a varios aspectos de la vida. Entonces... eeh... pero pobreza es la carencia de... según yo. La carencia de... no sé, puede ser pobre intelectualmente que podría ser la carencia de conocimientos, puede ser pobre materialmente... que es la carencia de recursos materiales, eso es... la carencia de... Eso es para mí la pobreza. Pero en general yo creo que esto uno igual lo desarrolla esta... esta respuesta porque uno igual estuvo pero en el general yo creo que pobreza es como la gente que no tiene plata ¿cachay? Eso.

Ev: Y... ¿Qué sientes tú cuando se habla de pobreza?

EPP6: ¿Qué siento yo? Cuando se habla de pobreza...

Ev: Independiente de la pobreza que sea...

EPP6: Es negativo po. Ehh... o sea la pobreza tiene una connotación negativa, es algo malo...

Ev: ¿Pero tiene o tú se la das?

EPP6: Es que ya está como tan instalado, que la tiene po ¿cachay? Pero obvio que si me pongo a pensar más profundamente, uno le da la conno... uno le da la... la connotación po, pero para mí es negativa po, no puedo ser... es negativo, ser pobre es algo negativo po.

Ev: ¿Es negativo... relacionado como malo?

EPP6: Claro po... es malo ser pobre po. Porque es la falta de algo, te falta algo para ser “*Nooormal*”

Ev: Durante tu formación escolar o universitaria, prácticas... ¿Vivenciaste ehh... experiencias que estuvieran relacionadas con contextos en pobreza?

EPP6: ¿Cómo de ir algún lugar?

Ev: De que hayas vivido... como que tú te hayas sentido como...

EPP6: Por ejemplo, yo una vez cuando chica con mi papá fui a los campamentos... ayudar hacer medias aguas me acuerdo, y me quedo muy marcado. Por ejemplo si tú me preguntai ¿qué es pobreza? Esa es mi imagen po, un campamento.

Ev: Ahhh viste...

EPP6: ¿Cachay? Entonces... eso po, hice eso... cuando era chica fui ayudar a mi papá, también... cuando... también cuando yo era chica, me gustaba un niño, como que a mí siempre la pobreza ha sido como un sinónimo de carencia de... pero también de lastima. ¿Cachay? Cuando... Por ejemplo a mí me gustaba un negrito y para mí siempre va asociado, pero sin querer, el color de la piel como con lo pobre.

Ev: La situación económica...

EPP6: Siii... entonces a mí me gustaba un niño, que era negrito, y como que me gustaba por eso, porque era como... que le tenía como lastima, como que “ahhhhy” ¿Cachay? Y eso po.

Ev: Y... ¿Cuándo ibas al campamento con tu papá, también te producía este sentimiento?

EPP6: Siii... igual me daba lastima, me daba pena po.

Ev: ¿Y tú como crees que ellos se sienten o sentirían saber que a ti te dan pena?

EPP6: Rabia po, porque nadie quiere que le tengan pena po, nadie...

Por eso uno tampoco le anda diciendo al otro “¡ohhy tu eres pobre...!” ¿Cachay? sino que siempre es como por detrás... ¡oohh! si los pobres son como prohibidos po shhh... ¿cachay?

Ev: Ehhmm ¿Qué significa para ti, que niños y niñas estén en contextos en pobreza? Ya no en tan general, sino que ahora enfocándolo en niños y niñas.

EPP6: Ehhh que significa para mí, es comooo... mmmhh me... me parece muy injusto que lo niños y las niñas estén en condiciones de pobreza, porque siento que... que los niños y niñas son personas vulnerables ¿cachay? que no... que no escogen ser pobre, bueno en realidad nadie lo escoge, pero es que los niños son como un ser así que te dan como ganas de cuidarlo, como que hay que protegerlos, hay que ser responsables po con ellos, entonces me da pena, me da mucha pena, me da rabia... pero ¿sabi? que no me da tanta rabia porque como que... tampoco vivo cuestionándomelo tanto, pero me da más pena en verdad.

Ev: ¿Y en qué momentos te lo cuestionas?

EPP6: Como que digo como... ¿Por qué ellos viven así y como que mis hermanos tienen otras cosas? ¿Me entendí? ¿Por qué no podrían tener todo? menos que mis hermanos a lo mejor, pero tener todo.

Ev: Ehhm... ¿En tus prácticas has tenido relaciones con niños y niñas en contextos en pobreza? ¿En tus prácticas o en tu práctica, en la última ahora?

EPP6: No para nada lo hice en providencia... igual eso... la comuna de hecho en la que tú vives te dice mucho po, Providencia, Ñuñoa, Las Condes nos son... pobres no hay po ¿cachay? Pero por ejemplo, si

vay a La Pintana, o si vay a... a un sector de San Bernardo, podi encontrar... a Renca... podi encontrar cosas... de... espacios de pobreza.

Ev: ¿O sea que tú crees que esas comunas están como más arraigada la... la pobreza?

EPP6: Mmmhh sii... ¿y en que me dijiste si he tenido contacto en mis prácticas?

Cuando fuimos al San José de la Familia, fue el contexto como más vulnerable, en el que participé y clarooo po, era un curso numeroso, eeehh... un colegio igual súper humilde igual... ¿cachay? Pero me gustó participar ahí po.

Ev: ¿Por qué te gusto?

EPP6: Porque sentí que igual uno podía llegar con... con conocimientos y eran aceptados, siento que los... que los... que los ambientes de pobrezas también muchas veces son buenos ambientes... como para trabajar en comunidad.

Ev: Ya que me estay tomando ese punto ¿qué ventaja y desventajas tú ves en esos contextos?

EPP6: Emmm

Ev: Qué desventaja ves tu como...

EPP6: Siento que la gente pobre o los que tienen menos... no sé, como que es mucho más agradecida, valora mucho más lo que tiene, es como otra cultura en el fondo, o sea una sub cultura dentro de una misma cultura ¿cachay? como que... es distinto la gente que es pobre con la que no es pobre. Entonces eso.

Ev: ¿Pero por qué es distinta?

EPP6: Porque... porque se forma en otro contexto po... en un contexto en que existen necesidades, hay carencias, no se tiene lo mismo que puede tener alguno, otro sector también, entonces... son personas distintas po.

Ev: ¿Pero tú crees que estos niños y niñas aprenden de forma diferente en estos diferentes tipos de contextos? ¿Aprenden diferente?

EPP6: Si

Ev: ¿Referido a qué... cómo?

EPP6: Porque tienen distintos estímulos po, entonces obvio que aprenden de manera diferente, siento que el pobre igual... tiene... como tiene menos queda mucho más desamparado y como que... o aprende menos... o quizás aprende menos, pero no porque sea tonto, sino porque a lo mejor... ayer... por ejemplo, cuando yo fui al San José de la Familia, una niñita me contaba que a la mamá se la llevaban presea en la noche po, que se había despertado y a la mamá se la estaban llevando los pacos, me contaba...

Ev: ¿Y cómo crees tú que se deben educar a estos niños y niñas, hay alguna diferencia en la edu...? ¿Tú como educadora? ¿Tú cómo crees que se debería educar?

EPP6: Igual que a todos po, o sea lo ideal sería que todos tuvieran lo mismo, y se educaran igual, pero haber... bajo este... si teni este contexto, yo creo que igual... el amor, esas cosas son importantes como el equilibrio entre el amor, los conocimientos, pero no sé si tanto los conocimientos sino que el desarrollo de las habilidades...

Ev: ¿Y qué metodologías o estrategias utilizarías tú en un contexto en pobreza?

EPP6: Algo que igual sea significativo de ellos po, ¿cachay? tampoco por ejemplo, les voy a mostrar algo... un... Cancún po weon ¿cachay? o sea la plaza... asii po, con cosas que sean significativas de ellos, pero también con el equilibrio de que hay otro mundo po ¿cachay? que hay otras cosas...

Ev: Ehh al escuchar la siguiente frase: “Gran parte de los niños y niñas en Chile se encuentran en situación de pobreza, es más hasta de repente en los comerciales en la tele... ahora está saliendo uno que dice, que la mayoría de los niños y niñas son pobres” ¿Qué sientes tú?

EPP6: Me da pena po... me dan ganas de hacer algo, pero tampoco hago nada. Como que digo... ¡qué injusto po! ¿Por qué? De repente a mí me dan ganas de tener un niño conmigo en mi casa y cuidarlo y... pero tampoco existen esas posibilidades tan fácil.

Ev: Según tu opinión ¿Qué características debiese tener una educadora de párvulos para trabajar con niños y niñas en contextos en pobreza?

EPP6: Yo creo que hay que ser muy empático, muy tolerante, pa´ mí esos son valores básicos en las personas. Muy respetuoso y también... el... el valorar al otro, o sea no verlo como algo menos porque es pobre ¿cachay? El poder decir no... el otro es pobre pero es igual a mí no más, solo que tiene otro contexto mío más, pero yo no soy más por ser... por no ser pobre ¿cachay?

Ev: A partir de las prácticas que tú has observado, diferentes prácticas ¿Cuál de ellas, tú consideras que podrían desarrollar una educación inclusiva en contextos de pobreza?

EPP6: ¿Dónde yo he hecho mi práctica?

Ev: Si, independiente del lugar, o sea no donde tú solamente hayas hecho la práctica... sino como... qué prácticas has observado... tú.

EPP6: Yaaa en general

Ev: En general claro...

EPP6: Donde se puedan...

Ev: Como... Observar emmm cosas que tú digas esto es educación inclusiva, esto sirve para la educación inclusiva.

EPP6: Ah bueno, por ejemplo, donde yo hice la práctica profesional, para la educación inclusiva, había una niña con síndrome de Down en el nivel, eso igual yo encuentro que hay un paso, pero... también sería bueno que... que se mezclaran, como los pobres y los que no son pobres... Para aprender que... de ambos... de ambos lados podemos aprender po...

Ev: Y... de lo tu... de lo de lo que hayas observado... ¿Qué has visto que sea como amenaza, que características o elementos tú encuentras que son amenazas para una educación inclusiva?

EPP6: ¿Qué cosas? mmm yo creo que por ejemplo, la falta de recursos igual, como que igual no hay recurso para generar una educación inclusiva, las personas, también una amenaza, es la forma como pensamos nosotros, esa es la amenaza más... brutal, la más fuerte porque hay gente que no... que no va a mezclar a sus hijos con los pobres y hay gente que también que no va a mezclar con los ricos.

Ev: ¿Pero si tú tuvieras un hijo tú lo harías?

EPP6: Si por su puesto, yo no tendría ningún problema. Esta como selección que se hace en la sociedad, yo no estoy de acuerdo, siento que es una amenaza, y también la falta... y lo que se trata de hacer ahora... que por ejemplo... ya por ejemplo, yo tenía la EPP6, acá en la práctica, que tenía síndrome de Down, pero tampoco se hace un trabajo con... así como un buen trabajo po con la

educadora de diferencial que te puede orientar, o sea en verdad la inclusión no se da porque no... Tampoco le van a pagar a una para que este ahí siempre.

Ev: ¿Pero... y la educadora que hacía?

EPP6: Noo po... la educadora incluía a la EPP6, estábamos ahí pero por ejemplo hubiese sido ideal que la educadora diferencial estuviera en la sala también... siempre... pero porque no, porque había una educadora diferencial para toda la escuela po. ¿Cachay?

Ev: Mmm yaa, estábamos hablando de otras prácticas, de lo que tu observabas, pero ahora lo vamos a llevar a las acciones que... tú has hecho, o ¿Qué características de tu propia que hacer considerarías que podría ser una ventaja o desventaja de ti? delante me hablaste las ventajas y desventajas de los niños y las niñas o de las personas pobres...

EPP6: Mmmhh

Ev: ¿Pero qué ventajas y desventajas tu...?

EPP6: ¿En mí? ¿Para qué?

Ev: Para desarrollar una educación inclusiva

EPP6: Bueno yo siento que igual yo tengo un tema con la higiene, entonces generalmente cuando hablamos de contexto pobre, yo lo relaciono con la higiene, con la gente sucia, hedionda y eso igual me da un poco de rechazo ¿cachay?

Ev: O sea que si yo te digo ya... EPP6, haber imagínate... a un niño de 5 años pobre, solamente eso...

EPP6: Mmmmm

Ev: Imagínatelo

EPP6: A pies pelaos, moreno, pelo sucio medio largo, con mocos, con ropa sucia.

Ev: ¿Y cómo te imagiani a su familia?

EPP6: Igual po, pero menos ¡ahh! porque siempre... como que los niños... como que lo peor ¿cachay? los papás de repente se preocupan más de ellos... ¿cachay? Ellos tienen zapatillas... y cosas...

Ev: ¿Tú que has hecho para realizar eh education inclusiva... eh pero relacionado con los con... contextos de pobreza?

EPP6: Por ejemplo ¿cuándo yo estuve en el San José? ¿Qué hice? Eh traté de mostrarle cosas distintas igual, porque igual en esos contextos de pobreza la educación igual es diferente, entonces era súper escolarizado... súper, que tenían que aprender lenguaje y matemática pero hasta por ahí no más. Traté de hacerle cosas distintas, que aprendieran sobre artistas, que bailaran, que cantaran, eso.

Ev: ¿Tú crees que la forma de pensar que tienes tú de los niños y las niñas en situación de pobreza, puede llegar a incidir a construir o no construir eh contextos que exista la educación inclusiva? O sea delante, tú me hablabas que... de que... era un problema ese, de lo que... de la forma de pensar que podía perjudicar pero estábamos hablando de las formas de pensar en general, pero ahora tu forma de pensar, lo que me estabas contando de todo ahora si...

EPP6: Igual es difícil, porque yo tengo súper instalado el... lo que es ser pobre y no hago nada po... al respecto, no me preocupo, entonces siento que igual yo no he estado dispuesta a desarrollar una... práctica inclusiva, en el ámbito profesional ni en el ámbito humanitario ¿cachay?

Ev: mmm yaa

EPP6: Porque... porque me cuesta, no lo ando pensando todo el tiempo, siento que a la pobreza no se le toma el peso que tiene, la importancia que tiene ¿Cuántas cosas cambiarían si no existiera pobreza?

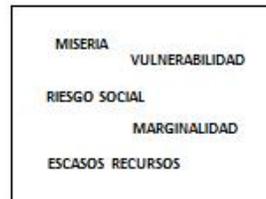
Ev: según tu opinión como estudiante en práctica final... emmm ahora ya que ha pasado tiempo... según tu opinión esta universidad... ¿Cómo prepara a las estudiantes de Educación Parvularia para enfrentarse aaa... contextos en pobreza?

EPP6: Yo siento que esta universidad no te prepara para los distintos contextos que puedes encontrar... que no... que se... que en su discurso plantea... su enfoque social... su enfoque, por eso se distingue con la católica por ejemplo, que no lucra, que es luchadora, pero en el fondo esta universidad... se... se asume al sistema no más ¿cachay? Se da que... que ¡ahh! vayan a JUNJI, Integra, que son lo que los lugares pobres, pero qué... te ¿qué te piden hacer ahí? ¿Te piden que te preocupes de la pobreza o que respondas a lo que te exige la institución?

Ev: Mmmhmmm

EPP6: O sea, pucha si me digieran libremente, sabi que me voy a dedicar a no... a no ser algo para estos niños pobres, que sea una educación súper entregada... no me pedirían tanta cosa ¿cachay? Y en el fondo uno está obligado responder acá po.

Presentación Grupo Focal N°1



Presentación Grupo Focal N°2

Grupo focal

Sesión N°2
Viernes 14 de agosto

«La gente pobre es feliz, no se complica la vida, dicen: donde comen dos, comen tres»

«La gente pobre es conformista, y eso tiene que ver con su ignorancia, no cuestionan nada, se conforman con lo que el estado les da»

«La gente en esos contextos es individualista, se preocupan sólo de espacio y de su familia, y eso también es culpa de la delincuencia»

2.1 Matriz de categorías, unidades de significado y análisis descriptivo

CATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	TEXTUALIDAD
Concepciones de la pobreza	Pobreza económica y material	<p><i>“pobreza es como la gente que no tiene plata.” (EP-EPP6-P62)</i></p> <p><i><<EPP3: “¿y de donde salió el concepto de pobre? Debe ser de donde mismo salió el de clase media...”</i></p> <p><i>EPP6: ¿y el de rico?</i></p> <p><i>EPP3: rico, pobre, clase media</i></p> <p><i>EPP4: claro es que es como en relación a los bienes.” >> (GF2-EPP3-EPP6-EPP4-P32)</i></p>
	Pobreza como carencia	<p><i>“básicamente al entregar una definición puede ser como la falta o ausencia de alguna situación, de algún bien, eso básicamente.” (EP-EPP2-P40)</i></p> <p><i>“Todo se atribuye pobreza como algo, la carencia de algo material, pero yo encuentro que no necesariamente es algo material.” (EP-EPP1-P35)</i></p> <p><i>“carente de recursos, quizás, de salud, de servicios básicos...” (GF1-EPP7-7)</i></p> <p><i>“Puede ser cuando no tienes para cubrir tus necesidades básicas o sea, no solamente como con el dinero porque uno podría tener un huerto y tener alimentos, pero de acuerdo a las necesidades básicas cuando no puedes cubrir tus necesidades de vivienda, de alimentación, de higiene, como esos aspectos básicos.” (EP-EPP4-P49)</i></p> <p><i>“Contexto de vulnerabilidad donde hayan carencias de... de muchas cosas no solo... eh, materiales, si no ... carencias ... tal vez... psicológicas, emocionales” (EP-EPP5-P57)</i></p> <p><i>“la carencia de... no sé, puede ser pobre intelectualmente que podría ser la carencia de conocimientos, puede ser pobre materialmente... que es la carencia de recursos</i></p>

		<p><i>materiales, eso es... la carencia de.” (EP-EPP6-P62)</i></p> <p><i>“Pobreza es como, cuando hay una carencia de algo po’, que puede ser como lo vimos en el grupo focal, que puede ser de recurso, cultural, emocional.” (EP-EPP3-P46)</i></p> <p><i>“Como que a mí siempre la pobreza ha sido como un sinónimo de carencia de...” (EP-EPP6-P63)</i></p>
	Pobreza como realidad negativa	<p><i>“es malo ser pobre po. Porque es la falta de algo, te falta algo para ser ‘normal’” (EP-EPP6-P63)</i></p> <p><i>“pobreza es un concepto negativo, bajo cualquier punto de vista.” (GF2-EPP6-P27)</i></p> <p><i>“es negativo, ser pobre es algo negativo po.” (EP-EPP6-P62)</i></p> <p><i>“el ser pobre es algo negativo y que te hace sentir mal.” (GF2-EPP6-P31)</i></p>
	Pobreza como condición predeterminada	<p><i>“que no escogen ser pobre, bueno en realidad nadie lo escoge.” (EP-EPP6-P63)</i></p> <p><i>“cada uno tiene lo que tiene no más, ni tampoco ni lo que quiere, cada uno tiene lo que tiene, lo que le tocó.” (GF2-EPP6-P32)</i></p> <p><i>“Tal vez escogieron o les tocó y que, en cierta forma, igual es limitada las condiciones que viven las demás personas, con respecto a la alimentación, a la vestimenta, a los estudios...” (EP-EPP5-P56)</i></p>
	Pobreza como concepto subjetivo	<p><i>“el concepto de pobreza es como más bien subjetivo, porque claro, tenemos nosotros, para nosotros pobreza es como la carencia de algo, pero para las personas que viven en ese contexto, quizás ellos no se sienten pobres...tienen como lo que necesitan para ser felices y alguno de esos, su calidad de vida entre comillas, es digna para ellos.” (GF1-EPP2-P11)</i></p> <p><i>“la pobreza pasa a ser un concepto subjetivo, o sea, lo que para mí es pobreza, a otra</i></p>

		<i>persona que vive en ese contexto no lo significa, por lo mismo también se considera una persona feliz, porque tiene todo lo que necesita.” (GF2-EPP2-P19)</i>
	Riesgo social como termino asociado a la pobreza	<p><i>“riesgo social... es como vulnerable igual, como que estai ahí, como... como... expuesto, expuesto a que puedas ser un futuro delincuente.” (GF1-EPP7-P15)</i></p> <p><i>EPP3: “eso siento del riesgo social, como que aún hay esperanza en el riesgo social, que esta como ahí, como en el limbo. La marginalidad, no, ya lo perdimos...” (GF1-EPP3-P15)</i></p> <p><i>EPP3: “riesgo social es como más allá, como al contexto, eh, la familia, eh, el ambiente, el aire, la contaminación, todo, yo creo que como eso es el riesgo social, como todo lo demás.” (GF1-EPP3-P15)</i></p>
	Marginalidad como termino asociado a la pobreza	<p><i>EPP3: “marginal, pah mí, es como que esta fuera de la normalidad, o del, de lo aceptado socialmente, eso es pa’ mi marginal, como lumpen.” (GF1-EPP3-P14)</i></p> <p><i>“yo creo que una visión general es como... eh... de marginar, como de hacer como la diferencia entre, ah, tú vives allá, en ese sector, eres pobre, como que no tiene nada positivo.” (GF1-EPP7-P12)</i></p> <p><i>“que son lugares como más olvidados y que al final se da como pa que eso ocurra.” (GF1-EPP7-P2)</i></p>
	Pobreza como vulnerabilidad	<i>“¿para mi pobreza? Es como un... una condición de extrema vulnerabilidad.” (EP-EPP5-P56)</i>
Imagen y caracterización de las personas en situación de pobreza	Actitudes y formas de pensar atribuidas a las personas en situación de pobreza	<p><i>“yo creo que la gente pobre no se ve como pobre, porque el contexto en que se sitúan no lo ve así” (GF2-EPP5-P19)</i></p> <p><i>“Yo creo que pasa también por lo que dije antes, porque no conocen otra realidad, no la han vivido a lo mejor, saben que existe, no sé...” (GF2-EPP6-P22)</i></p> <p><i>“...él no conoce otra manera porque siempre fue pobre ¿cachai? entonces no conoce</i></p>

		<p><i>otra forma de vivir y llevar la vida, como que para él eso es la vida, pero se sabe pobre cachai pero no conoce otra manera nomas. Yo creo que la gente si se reconoce pobre.” (GF2-EPP6-P)</i></p> <p><i>“quizás para ellos mismos ellos viven excelente, tienen LCD gigante, tienen cable, tienen xbox, quizás todas esas cosas que ni nosotras tenemos, pero... pero ellos quizás ni si quiera se sienten pobres.” (GF1-EPP7-P12)</i></p> <p><i>“...la gente es ignorante, porque bueno por lo mismo siempre han vivido en el mismo lugar, no tienen derecho a una buena educación, no se cuestionan...” (GF1-EPP8-P)</i></p> <p><i>“La gente pobre es conformista y eso tiene que ver con su ignorancia no se cuestionan nada, se conforman con lo que el Estado les da.” (GF2-EPP6-P22)</i></p> <p><i>“ignorancia yo creo que por lo mismo, porque la gente como que no se cuestiona lo que está establecido.” (GF1-EPP3-P1)</i></p> <p><i>“...no plantean entre ellos con argumentos fuertes y sólidos, sabi que no podemos aceptar esto porque nos pasan a llevar a nosotros como persona, por que físicamente no es apto para vivir una familia de 4 personas, pero son ignorantes, no saben, no saben cómo hacerlo.” (GF1-EPP8-P10)</i></p> <p><i>“son súper agradecidos por eso, cachai, y no cuestionan, oye sabí que esto no nos tendría porque pasar, somos personas, tenemos derechos y el estado se tiene que hacer responsable sí o sí. (GF1-EPP8-P10)</i></p> <p><i>“Pero no tienen, no se cuestionan eso, no reflexionan acerca de eso y obviamente que el gobierno se va a aprovechar.” (GF1-EPP8-P10)</i></p> <p><i>“no tienen la educación, y no hablo de educación formal, si no educación valórica también.” (GF2-EPP6-P25)</i></p> <p><i>“Se me viene la palabra, como automáticamente, fue como ignorancia.” (GF1-EPP4-P2)</i></p>
--	--	---

		<p><i>“uno los ve y ya está bien son niños, pero ya después cuando son grandes, vivieron tanto tiempo así que no se cuestionan en ningún momento que si es bueno o es malo, y después eso mismo se lo van a entregar a sus hijos porque es lo normal, no tienen otra mirada de otra realidad con que compartir.” (GF1-EPP8-P1)</i></p> <p><i>“Pero que no piensa... cómooo... pero que no piensa, como yo sí escojo ser pobre, porque escojo tener estas necesidades, que no piensa eso, sino que piensa; vivo no más... ¿cachay? No lo escojo, lo vivo, lo hago. O gente que dice... no sabí que... quiero salir, quiero surgir, (Golpea la mesa) como que hay de todo en el universo.” (GF2-EPP6-P26)</i></p> <p><i>“...van a tener la casa propia (sarcásticamente) y la casa es del porte de esto (sala), pero igual están feliz.” (GF1-EPP8-P10)</i></p>
	<p>Caracterización de los sectores residenciales en contextos de pobreza y su forma de vida</p>	<p><i>“tuve... vecinos en algún momento cercanos a la casa de mi abuela, que vivían en contextos de pobreza, no sé si llamarlo así en realidad, pero... vivían en... como en un casita muy pequeña, eran muchos hermanos, dormían cuatro o cinco en una cama de una plaza y media.” (EP-EPP5-P56)</i></p> <p><i>“un par de niños jugando entre medio del basural, una casa con no sé... levantada con unas tablas o con unas planchas de zinc, muy básico por decirlo de alguna forma, porque claro esa es la imagen que uno tiene, las más recurrente en todos lados.” (GF2-EPP2-P17)</i></p> <p><i>“para ella es cotidiano salir de su casa y ver el mugrerío ahí...” (GF1-EPP8-P2)</i></p> <p><i>“la comuna de hecho en la que tú vives te dice mucho po, Providencia, Ñuñoa, Las Condes nos son... pobres no hay po ¿cachay? Pero por ejemplo, si vay a La Pintana, o si vay a... a un sector de San Bernardo, podi encontrar... a Renca... podi encontrar cosas... de... espacios de pobreza.” (EP-EPP6-P63)</i></p> <p><i>“comen con la mano... viven... duermen todos juntos” (EP-EPP5-P56)</i></p> <p><i>“Un campamento en donde hay varias casas que son como iguales que son pequeñas, también trate de expresar el concepto de hacinación o hacinamiento...”(GF2-EPP6-</i></p>

		<p>P16)</p> <p><i>“la cuestión es que estábamos por el tren de carrascal, que se yo, que está casi limitando con Renca, donde está el río Mapocho... igual como que me llamo harto la atención como un basural que había cerca del río, y habían como unas, como se llama, como unas carpas, como casas levantadas con nylon, con los mismos desechos del basural...y, igual po, como llenos de perros...y eso po, como lleno de basura.” (GF2-EPP4-P16)</i></p> <p><i>“...acá también dibujo como los del techo de chile jajaja un techo para chile, como unas personas ayudando, y haciendo mediaguas que se yo.” (GF2-EPP6-P16)</i></p> <p><i>“personas durmiendo debajo de desechos” (GF2-EPP6-P17)</i></p> <p><i>“yo pienso que siempre como las poblaciones, en estos lugares en donde la gente vive como muy haciná” (GF1-EPP7-P6)</i></p> <p><i>“Lo que yo he visto, y lo que conozco un poco, es el tema de que siempre hay una línea del tren, ríos, muchos desechos” (GF2-EPP5-P17)</i></p> <p><i>“como que siempre hay filtraciones de agua, mucho barro” (GF2-EPP5-P17)</i></p> <p><i>“porque tú vas a esas poblaciones y lo que más hay son animales, son perros...” (GF1-EPP1-P3)</i></p> <p><i>“yo una vez cuando chica con mi papá fui a los campamentos... ayudar hacer medias aguas me acuerdo, y me quedo muy marcado. Por ejemplo si tú me preguntai ¿qué es pobreza? Esa es mi imagen.” (EP-EPP6-P63)</i></p>
	<p>Virtudes asociadas a las personas en situación de pobreza</p>	<p><i>“...la gente pueda tener... o creer en algo superior de querer surgir por eso, de querer como tener fuerza de salir adelante.” (EP-EPP5-P57)</i></p> <p><i>“De la lucha yo creo po’, del salir adelante, de saber que el esfuerzo tiene fruto, de que... de que no se po’, de que tu hijo, las personas siempre dicen no... Como su objetivo es que su hijo pueda optar a más, puedan hacer algo diferente, y yo creo que eso es como su</i></p>

	<p><i>felicidad po', su empuje, su ganas de como de cambiar po', tampoco yo creo que ellos vivan así siempre queriendo seguir así como en la pobreza, pero yo creo que ese es su empuje, ver que de repente como todo el sacrificio que ellos hacen.</i>” (GF1-EPP7-P3)</p> <p><i>“yo creo que esa gente igual refleja lo que... ellos viven, como viven, o sea quizás ellos, no tienen los grandes lujos, pero la gente es feliz po’”</i> (GF1-EPP1-P3)</p> <p><i>“yo creo que...que la gente pobre no es más feliz poh, obvio que no, pero sin embargo, como que tiene otro...otro...otra forma de ver la vida, porque igual para ellos la vida es más dura, cachai? Pero no creo que sean más feliz porque dicen donde comen dos, comen tres...como que eso es mucho más, es un concepto mucho más complejo, cachai? Pero...eso, como que tienen otra forma de llevar la vida y... y son menos amargaos, no sé, porque les ha costado también.”</i> (GF2-EPP6-P19)</p> <p><i>“uno de repente piensa que la gente pobre, “pobre” que suena feo... pero es feliz y yo siento que fueron felices, tal vez con otras condiciones, pero... están bien po, dentro de lo que ellos pudieron vivir.”</i> (EP-EPP5-P56)</p> <p><i>“Siento que la gente pobre o los que tienen menos... no sé, como que es mucho más agradecida, valora mucho más lo que tiene.”</i> (EP-EPP6-P64)</p> <p><i>“pero la gente es feliz, no se complica la vida, dicen donde comen dos comen tres...”</i> (GF1-EPP1-P3)</p> <p><i>“yo creo que se ve en la gente que es como luchadora, que es como la fuerza”</i> (EP-EPP2-P44)</p> <p><i>“Son súper esforzados.”</i> (GF1-EPP7-EPP4-P3)</p> <p><i>“Yo creo que la mayoría en algún momento nos cuestionamos dónde estamos paraos, y yo creo que a ellos también les puede haber pasado. Decir... oye estoy acá, no sé qué hacer, no tengo la herramienta, entonces sigo en esto po. Pero yo creo que si en algún momento se lo cuestionaron, todos nos cuestionamos donde estamos, y queremos hacer algo para cambiar o para mantenernos en lo mismo.”</i> (GF2-EPP5-P27)</p>
--	---

		<i>“puede haber gente muy inteligente metía en el campamento...” (GF2-EPP5-P26)</i>
Diferenciación entre tipos de personas en situación de pobreza		<p><i>“hay dos tipos de personas pobres, porque hay personas que son pobres pero que son como súper humilde... y pucha, esto es lo que tengo, pero lo tengo bien claro... como que pobreza no significa sucio para ellos, pero como que hay personas como que se aprovechan de la condición de pobre...” (EP-EPP1-P39)</i></p> <p><i>“yo creo que hay de todo, como que uno tampoco puede decir sí, no sé, o que... o son pobres porque quieren... como que hay de todo, como que cada uno, como que hay gente que le acomoda también ser así... o sea, o también tener lo justo, vivir con lo justo y no trabajar, por ejemplo... no se matan trabajando porque viven igual poh... entonces es como que hay de todo” (GF2-EPP6-P19)</i></p>
Asociación de rasgos físicos a la persona en situación de pobreza		<p><i>“para mí siempre va asociado, pero sin querer, el color de la piel como con lo pobre.” (EP-EPP6-P63)</i></p> <p><i>“yo tengo un tema con la higiene, entonces generalmente cuando hablamos de contexto pobre, yo lo relaciono con la higiene, con la gente sucia, hedionda y eso igual me da un poco de rechazo” (EP-EPP6-P66)</i></p> <p><i>“Pelo largo, sucio y mocos, hediondos, eso.” (GF2-EPP6-P33)</i></p> <p><i>“yo tenía un compañero morenito en mi curso, y yo siempre creí que él era el más pobre... de chiica, que él era el más pobre de mi curso porque era moreno...” (GF2-EPP6-P20)</i></p> <p><i>“es que es como la apariencia, como la imagen recurrente que uno tiene de gente pobre, que anda como mal vestidos, ropa sucia, que generalmente está normado, que la piel igual está como cochina” (GF2-EPP2-P33)</i></p>
Prioridades de las personas en situación de pobreza		<i>“valoraban otras cosas, la gente yo creo de estos contextos, valoran otro tipo de cosas, quizás mmmhh no sé po’, pa’ nosotras no son cosas muy acertadas, ellos valoran más tener cable que...” (GF1-EPP3-P11)</i>

		<p><i>“aunque los niños no coman nada, pero por lo menos tení plata para pagar el cable, por lo que se ve y como las necesidades básicas” (GF1-EPP2-P8)</i></p> <p><i>“no tienen dinero pa comprar un libro pero si tienen pa gastar en el cable...” (EP-EPP4-P50)</i></p>
Sentido de comunidad en contextos de pobreza		<p><i>“...también siento que por otra parte los contextos de pobreza que nosotras conocemos, así como las tomas, la gente que se organiza, se da otra realidad, que la gente como que deja de lado su egoísmo y se pone a trabajar en conjunto como por una meta en común.” (GF2-EPP3-P25)</i></p> <p><i>“como unión entre los diferentes... entre los actores, como preocupación por el otro, empatía. Esaaa... eso yo lo veo como una ventaja.” (EP-EPP2-P44)</i></p> <p><i>“los niños siempre se juntan ahí a jugar, cachay, van unos pa las casas de los otros, como que entre ellas también, pueden que sean familiares, puede que vivan al frente al lado, entonces como que... ahí como que viven como en comunidad, o no sé, tienen algún problema...” (GF1-EPP3-P6)</i></p> <p><i>“Y en relación a la ventajas... Yo creo que por ejemplo lo mismo de que los niños... no se po' que los papás no los pescan mucho o que viven en sector de toma, entre ellos mismo van haciendo cuna comunidad se van juntando entre ellos como se son más “vios” que no sé, que tienen más calle, como tienen unos aprendizajes que los niños en otros contextos no tienen.” (EP-EPP3-P47)</i></p> <p><i>“los ambientes de pobreza también muchas veces son buenos ambientes... como para trabajar en comunidad.” (EP-EPP6-P64)</i></p>
Conformismo de las personas en situación de pobreza derivado de la satisfacción de las necesidades básicas		<p><i>“claro en el fondo refleja la ingenuidad de la gente y el conformismo también, porque el sueño entrecomillas de la casa propia, un lugar que es de material solido que también estabas viviendo en un carpa que era un trozo de tela que te morías de frío en la noche en cambio ahora vas a estar no sé un poco más calentito, vas a tener cama entonces ya esto es como lo mejor dentro de lo que puedes tener, eso como básicamente, porque también como dice la EPP8 no llegan a cuestionarse más allá porque es lo que ellos</i></p>

		<p><i>necesitan y lo que les dieron y ya teniendo eso son felices.” (GF1-EPP2-P10)</i></p> <p><i>“Yo creo que el conformismo es cuando ellos quieren en realidad conformarse con algo, porque cuando ellos no lo quieren, si levantan tomas, si levantan nuevas vivienda, si otras hacen cosas pero parte de su interés de la necesidad que ellos si consideran importante.” (GF2-EPP5-P23)</i></p>
	Asociación de la delincuencia con la pobreza	<p><i>“A mí me pasa que relaciono la pobreza con la delincuencia, como que... yo creo que viene de mi mamá.” (GF1-EPP3-P12)</i></p> <p><i>“tengo un prejuicio de relacionar la pobreza con la delincuencia, como que veo una casa así, no sé po’, al frente de mi casa con las rejas así como, puta tenían un techo en el patio y después la reja así pegada al techo ¿cachai? y resulta que eran narcos, entonces tenían esa hueá pa que los pacos no entraran, entonces ahora casa que veo aaa son narcos. ¿Cachai? lo relaciono mucho, pobreza y delincuencia y droga, como a ese tipo de delincuencia, no como andar acuchillando.” (GF2-EPP3-P33)</i></p>
Sentimientos en torno a la pobreza	-	<p><i>“tengo una tía que vive en el volcán, en Puente Alto... ya...como que “no, mira su casa, pero no nos vamos a meter ahí” entonces como que como que pienso altiro, ya... eeehh... lugar vulnerable, pobre, escombros, hacinamiento, delincuencia, ya... no tengo que meterme ahí.” (EP-EPP3-P12)</i></p> <p><i><<M: “y así como para terminar (cuanto tiempo llevamos ¿? Dos horas) así con toda sinceridad, esto es como para finalizar, ¿ustedes qué prejuicio creen que tienen? Con respecto a la pobreza...</i></p> <p><i>EPP3: ...a mí me pasó algo parecido como con la higiene, sobre todo cuando son niños hueón, y como que con los adultos igual me producen más rechazo.”>> (GF2-EPP3-P33)</i></p> <p><i>“a mí como que me da rabia igual, como la desigualdad, así como que hayan realidades tan diferentes.” (GF2-EPP3-P21)</i></p> <p><i>“Me da pena po... me dan ganas de hacer algo, pero tampoco hago nada. Como que</i></p>

		<p><i> digo... ¡qué injusto po! ¿Por qué? De repente a mí me dan ganas de tener un niño conmigo en mi casa y cuidarlo.” (EP-EPP6-P65)</i></p> <p><i>“pero a mí, siempre, por ejemplo, me dio lástima la gente pobre.” (GF2-EPP6-P20)</i></p> <p><i>“me genera pena, me genera de que está como en esas condiciones así como de precariedad entre comillas” (GF2-EPP2-P21)</i></p> <p><i>“a uno como que le da lata o pena, como ver las condiciones en las que viven” (EP-EPP5-P56)</i></p> <p><i>“Me da como pena igual, porque... es que la pobreza es una condición que igual... es como brígida” (EP-EPP2-P40)</i></p> <p><i>“¿Qué siento respecto a eso? puta me da como más pena yo diría que rabia” (EP-EPP3-P47)</i></p> <p><i>“Como que a todas les da rabia la desigualdad y la cuestión, y a mí como que solo pena...” (GF2-EPP6-P21)</i></p> <p><i><<Ev: “Y... ¿Cuándo ibas al campamento con tu papá, también te producía este sentimiento? EPP6: Siii... igual me daba lástima, me daba pena po.”>> (EP-EPP6-P63)</i></p> <p><i>“como que me daba pena, como que yo la sobre protegía a mi amiga, era como su mamá, como que yo la invitaba a mi casa, a que se quedara conmigo” (EP-EPP5-P56)</i></p>
Estado y políticas públicas frente a la pobreza	Cómo la política pública aborda la pobreza	<p><i>“...hay obligaciones del Estado por ejemplo lo que decía la M de la vivienda de hacer viviendas dignas, es una obligación que ellos tienen de hacer vivienda que realmente sea para la cantidad de personas, los metros cuadrados...” (GF2-EPP3-P23)</i></p> <p><i>“A mí se me viene a la cabeza ignorancia e irresponsabilidad de parte del gobierno” (GF1-EPP8-P10)</i></p>

	Responsabilidades del Estado frente a la pobreza	<p><i>“el gobierno todo eso se lo mete por donde quiere y hace estas hueaitas de los bonos, estas casitas así, estas pajareras cachai, ya les vamos a dar, van a la muni, ya tengan el tarrito de pintura.” (GF1-EPP8-P10)</i></p> <p><i>“estas poblaciones, estos guetos, si los podemos llamar así, están como olvidados desde la política” (GF1-EPP7-P2)</i></p> <p><i>“en donde tenían la cabeza con esas soluciones habitacionales, como que la mayoría la están renovando y todo, pero yo no sé dónde tenían la cabeza cuando pensaron en dar una opción habitacional así, como que me da rabia esos ingenieros, arquitectos o lo que sea de este país porque es como una burla.” (GF1-EPP7-P10)</i></p> <p><i>“son súper agradecidos por eso, cachai, y no cuestionan, oye sabí que esto no nos tendría porque pasar, somos personas, tenemos derechos y el estado se tiene que hacer responsable sí o sí.” (GF1-EPP8-P10)</i></p>
Mirada de la sociedad sobre el fenómeno de la pobreza	La sociedad discrimina a las personas en situación de pobreza	<p><i>“La sociedad no hace lo mismo si ve una persona sucia o una persona limpia ¿a quién te voy a acercar primero?, a las personas limpias po’ obvio po’” (GF2-EPP4-P33)</i></p> <p><i>“hay un poco de responsabilidad de la sociedad, como a... al emplear a las personas, por enjuiciarlas por ser pobres y las aísla, y no las involucra, no le muestra más posibilidades yo creo que igual eso es culpa de nosotros como sociedad.” (GF2-EPP4-P22)</i></p>
	La sociedad define a las personas como pobres según sus adquisiciones	<p><i>“Desde el punto de vista del sistema voy quedando como pobre, que no tenía la última generación de celular...” (GF2-EPP3-P24)</i></p> <p><i>“como que a lo mejor eso era antes, como que encuentro que igual a cambio, que ahora tanto como la tele, el internet y no sé qué, que es imposible quedarse fuera de esas cosas... como que en el sistema en que estamos viviendo, es como imposible quedarse fuera de eso, entonces como que todos saben todo lo que hay...” (GF2-EPP6-P20)</i></p>

	<p>Catalogación de pobre según la sociedad</p>	<p><i>“yo creo que pasa mucho por eso... por la palabra de alguien externo, que llega y te clasifica de una determinada manera, porque todos... no sé... tu no llegai a definir de cierta manera, pero llega alguien y te dice ya, tu erís de tales características, y de a poco te vai consumiendo en eso y hasta que te apropiái de la situación y ya, decis pucha, soy pobre...” (GF1-EPP2-P20)</i></p> <p><i>“porque alguien externo a su grupo de personas va y les dice que es pobre, porque con sus condiciones como decía, como dice la cita, ellos no se complican la vida con... porque no requieren de tantas cosas materiales para vivir, o para ser feliz, o para sentirse bien, porque nosotros estamos acostumbrados a tener muchas cosas materiales para simular ser algo o alguien, pero ellos ya se consideran como alguien, y son felices con eso, con lo que tienen no más...” (GF2-EPP5-P19)</i></p> <p><i>“pero depende de quién te lo diga. Porque si, obvio, si te lo va decir un tipo de Las Condes, uno va a decir... siiiii... soy pobre... pero si te lo dice una persona así como... común y corriente... como que uno... dice ¡nooo po!” (GF2-EPP5-P30)</i></p>
	<p>Invisibilización de la pobreza</p>	<p><i>“cuando lo veí, ehh no sé debajo de un camión, no sé durmiendo con un cartón a las dos de la mañana... cuando tú estás muerto de frío, abrigado con todo lo que podí tener, es súper fuerte y... uno dice: “oye vivimos en una ciudad que... esto no es... solo hoy, es todo los días y... no nos damos cuenta po, o si nos damos cuenta... hacemos como que... no lo vemos.” (EP-EPP5-P60)</i></p> <p><i>“es como súper impactante y... como frustrante ver eso, porque nadie hace nada po, no sé si... si delegarle como la responsabilidad a los demás al decir nadie hace nada, pero... por qué lo permitimos en realidad.” (EP-EPP5-P57)</i></p>
<p>Familias en contextos de pobreza</p>	<p>Caracterización de las familias en contextos de pobreza</p>	<p><i>“las familias son grandes igual po, o sea, que lo mínimo que tení en una familia son tres personas y yo he visto así como en departamentos muy chicos vivir siete u ocho personas, entonces es denigrante...” (GF1-EPP7-P10)</i></p> <p><i>“...A mí me da una sensación como de abandono, porque me llama mucho la atención que no hay ningún hombre adulto, como que siento a la mamá soltera.” (GF1-EPP3-P6)</i></p>

		<p><i>“que hay una proliferación de niños, de infancia, de niños chicos.” (GF1-EPP7-P6)</i></p> <p><i>“...Porque no tienen sueldo, no van al colegio, saben que la mamá trabaja, el papá lo más probable es que está preso o no sé, fue a comprar cigarros y nunca volvió...” (GF1-EPP8-P9)</i></p>
	<p>Maternidad compensatoria en contextos de pobreza</p>	<p><i>“No, pero yo tenía una guagua súper limpiecita, zapatillas Nike, la guagua de tres meses, no había nada que decir en vestuario. Pero la guagua estaba en desnutrición, porque ella no le daba pecho, no está ni ahí, porque no le importaba que el gallo la mantuviera, le tuviera nana en la casa y que le tuviese los lujos que ella quería, sólo por eso ella tuvo la guagua.” (GF1-EPP1-P7)</i></p> <p><i>“en práctica yo tenía la población Santa Julia, yo tenía guaguas de mamás de quince años que tenían hijos por opción propia con narcotraficantes para asegurarse la vida por todos los años...” (GF1-EPP1-P7)</i></p> <p><i><<M: “¿Por qué creen que esa forma de ver la maternidad se ve ahí? EPP1: Quizá pa sentirse acompañadas muchas veces. Porque a lo mejor traen conflictos anteriores, no sé po` abandonados por el papá y a veces con carentes de afecto las mujeres encuentro yo y quizás por eso se llenan de hijos, como pa no sentirse solas...”>> (GF1-EPP1-P7)</i></p> <p><i>“...son pobres, pero también ellas al ser mujer y no trabajar, bueno ya, supongamos que no trabajan, tener un hijo igual le asegura el mes po, porque como que son gente de pobla, son gente chora, amenazai al tipo con que te pase la plata y ya tení asegurado el mes...” (GF1-EPP2-P8)</i></p> <p><i>“...qué más le va a quedar a la cabra, es decir; ya, voy a tocar el cielo: voy a ser mamá.” (GF1-EPP8-P9)</i></p> <p><i>“esa es como su expectativa de vida.” (GF1-EPP7-P9)</i></p> <p><i>“Porque dime, qué otra posibilidad ellas tienen dentro de su contexto, o sea, lo que más</i></p>

		<i>ellas pueden alcanzar es: voy a ser mamá...</i> ” (GF1-EPP8-P9)
	Maternidad en contextos de pobreza por falta de educación	<p>“...qué pasa, o sea, esa niña lo más probable es que no siga estudiando, va a tener otra guagua más cuando la guagua tenga dos años y los niños van a seguir viviendo en la miseria, en la pobreza, no van a tener educación.” (GF1-EPP8-P6)</p> <p>“...Entonces eso, como que se me viene la primera palabra a la cabeza así como la maternidad responsable, la educación, ahí volvemos, viven en un contexto de pobreza, entonces cómo.” (GF1-EPP8-P7)</p> <p>“es como un círculo vicioso poh, nunca salen de ahí poh ¿cachai? Porque tuvieron una: la mamá, la que es mamá de cinco cabros tuvo una mamá que era pobre y que tampoco le enseñó ¿cachai? Yo creo, por eso, por la falta de educación.” (GF2-EPP6-P25)</p> <p>“Después la falta de educación sexual que... hay gente que no sé poh, que cabras chicas de 18 años tienen como cinco hijos...” (GF1-EPP7-P6)</p>
	El adulto responsable de la situación de pobreza	<p>“un papá con un hijo como en estas situaciones de pobreza, no sé, por qué no saca a ese niñito de ahí” (GF2-EPP3-P21)</p> <p>“los adultos como que me dan rabia, no, me da lo mismo, yo los invisibilizo, en verdad como que ehhh, desarrollo un odio hacia ellos por tener a sus hijos en ese contexto.” (GF2-EPP3-P13)</p> <p>“tienen a sus hijos despreocupados, cochinos, sucios...” (EP-EPP1-P39)</p> <p>“Yo he llegado a pensar, así como hueón, si yo tuviera un hijo como que no me gustaría que viviera en esas condiciones, ¿por qué esa que... esta gente no es capaz pensar así?” (GF1-EPP3-P21)</p>
Niños y niñas en situación de pobreza	Vulneración de los derechos de los niños y niñas en situación de pobreza	<p>“quizás no tiene como las mejores condiciones higiénicas, que se vulneran sus derechos en cierto sentido, que quizás no toma desayuno en su casa...” (EP-EPP6-P46)</p> <p>“...el tema de niños en pobreza que tienen que trabajar, y eso tal vez, no necesariamente</p>

		<p><i>por una situación de que los papás lo... lo sientan así, sino porque los niños se ven tan... atados de manos por decirlo de algún modo, que ven que le están faltando cosas, entonces los niños tienen la iniciativa y ellos quieren contribuir para... tener, no sé, pan para la once, un pan para cuatro personas para ellos ya es hartó, porque por lo menos no van a pasar hambre en la noche.” (EP-EPP2-P41)</i></p> <p><i>“Y porque algunas familias saben que es distinto que ellos se pongan a limpiar los autos a que un niño se ponga a limpiar el auto, porque así el niño va a generar mucho más recursos, porque así como yaaa pobrecito le vamos a dar plata.” (GF1-EPP7-P4)</i></p>
	<p>Niñas y niños en situación de pobreza como seres vulnerables</p>	<p><i>“un niño no puede hacerse responsable de sí mismo, los niños son súper indefensos...” (EP-EPP3-P47)</i></p> <p><i>“... me parece muy injusto que lo niños y las niñas estén en condiciones de pobreza, porque siento que... que los niños y niñas son personas vulnerables” (EP-EPP6-P63)</i></p> <p><i>“los niños son como un ser así que te dan como ganas de cuidarlo, como que hay que protegerlos, hay que ser responsables po con ellos” (EP-EPP6-P63)</i></p> <p><i>“yo creo que todo es más grave cuando se lo haces a un niño, porque, por lo que decía antes po cachai, porque son seres súper vulnerables,” (GF2-EPP6-P22)</i></p> <p><i>“bajo ningún punto de vista los niños puede ser visto igual que cualquier persona, como cualquier adulto joven, adolescente...” (GF2-EPP6-P22)</i></p> <p><i>“a mí cuando yo veo un niño, cualquier cosa, me sensibiliza más, porque los niños son personas vulnerables igual, de por sí...” (GF2-EPP6-P21)</i></p> <p><i>“como que es distinto cuando veo niños en la calle, como que ahí te parte el alma...” (GF2-EPP3-P21)</i></p>
	<p>Caracterización de niños y niñas en situación de pobreza</p>	<p><i>“A pies pelaos, moreno, pelo sucio medio largo, con mocos, con ropa sucia.” (EP-EPP6-P66)</i></p>

		<p><i>“niños muy sucios, jugando siempre como entre medio de las mediaguas, de las cosas, casas, no sé, pero siempre jugando” (EP-EPP5-P17)</i></p> <p><i>“...en la calle...a veces jugando solo” (EP-EPP1-P39)</i></p> <p><i>“los niños están como habituados a su contexto, por lo que se ve lo están disfrutando, se ven como contentos entre comillas, entonces como que no lo ven como algo malo, sino que ya están como validando que la situación en la que viven es así.” (GF2-EPP2-P1)</i></p> <p><i>“ ahí tan a pata pela, hay niños jugando chascones... mhh un poco sucios grupo” (GF2-EPP6-P16)</i></p> <p><i>“ yo rara vez veo familias, como que siempre veo a los niños solos y como en grupo, como que entre ellos se agrupan” (GF1-EPP3-P5)</i></p>
Educación Parvularia en contextos de pobreza	Cómo aprenden los niños y niñas en situación de pobreza	<p><i>“Los niños en contextos de pobreza... Yo creo que todos los niños aprenden igual por qué tendría que ser diferente.” (EP-EPP3-P48)</i></p> <p><i>“Igual que todos los niños, ahí depende de uno, de los adultos, las posibilidades que les damos para que....para el aprendizaje.” (EP-EPP4-P51)</i></p> <p><i><<Ev: “¿Pero tú crees que estos niños y niñas aprenden de forma diferente en estos diferentes tipos de contextos? ¿Aprenden diferente? EPP6: Si Ev: ¿Referido a qué... cómo? EPP6: Porque tienen distintos estímulos po, entonces obvio que aprenden de manera diferente, siento que el pobre igual... tiene... como tiene menos queda mucho más desamparado y como que... o aprende menos... o quizás aprende menos, pero no porque sea tonto.”>> (EP-EPP6-P64)</i></p> <p><i>“A partir de las diferentes instancias que se generan en la sala de actividades, los niños y las niñas se identifiquen con lo que se está haciendo, que desarrollen de cierto modo, el sentido de pertenencia también que hable de como uno al apropiarse de los elementos de</i></p>

		<p><i>las situaciones, también está ayudando a resolver de cierto modo como los impedimentos que se presenten.” (EP-EPP2-P42)</i></p> <p><i>“el ser humano sabe mucho, pero va en cuando uno le da la posibilidad de hacerlo o de demostrarle al otro que lo puede hacer, o de vivenciarlo para aprender” (EP-EPP5-P59)</i></p> <p><i>“aprenden a través de... de la relación que tú estableces como... como con... lo que ellos tienen, con su características y como tú vas relacionando eso...” (EP-EPP2-P43)</i></p> <p><i>“Aprenden de lo cotidiano, aprenden de los que ellos vivencian, aprenden mucho de... del día a día, con sus pares, si es que no van al colegio, si no van... no asisten algún jardín... aprenden... dentro del contexto en realidad, de lo que ellos van vivenciando, de... la convivencia con el otro, de... como sobrevivir entre comillas de... de este medio que me tocó vivir.” (EP-EPP5-P58)</i></p> <p><i>“Mmmmmm desde sus intereses, desde las cosas que a ellos les gusten motivarlos a que puedan desarrollar nuevos aprendizajes.” (EP-EPP4-P51)</i></p> <p><i>“Las ventajas yo creo... una de las que podría decir... es que... tienen, más libertad... los niños que viven en esos contextos tienen más libertad de aprender, de hacer, de... disfrutar de la vida, del jugar, del... no sé... de salir con sus amigos todo el día a... a no sé, afuera del campamento, afuera de su casa, cosa que los niños que viven en otro contexto pueden hacerlo pero hasta cierto punto po y con hartos límistes, el límite de no ensuciarse, el límite del horario... de la rutina... del colegio...” (EP-EPP5-P58)</i></p>
	<p>Trabajo educativo con las familias en contextos de pobreza</p>	<p><i>“básicamente como concientizar a las familias para que se produzca un trabajo dentro de lo que es como el núcleo familiar, para fortalecer las habilidades” (EP-EPP2-P44)</i></p> <p><i>“la ventaja está desde la perspectiva que logres relacionarte con las familias o con el grupo cercano de los niños.” (EP-EPP2-P45)</i></p> <p><i>“también incentivar a las familias po, si a un niño, ya tú le podí entregar cosas pero... los papás y las mamás también tienen que hacerse cargo de esa situación, tal vez los</i></p>

		<p><i>papás... o no esté el papá o no esté la mamá, pero concientizar un poco al adulto que está como cerca de él para que se incentive y salga de donde se encuentra.” (EP-EPP2-P41)</i></p> <p><i>“Como estrategia... yo creo que primero hay que partir como... concientizando a las familias...” (EP-EPP2-P43)</i></p>
<p>Cómo educar a niños y niñas en situación de pobreza</p>		<p><i>“las educadoras deben tener como un interés de conocer el contexto la comunidad de donde provienen los niños, después una... no sé si un interés pero como que uno tiene que aprender del niños primero y después vamos aprendiendo junto como que vamos conociendo cosas nuevas.” (EP-EPP3-P48)</i></p> <p><i>“en primer lugar tiene que ser como... saber... contextualizarse a la realidad en la que... está trabajando” (EP-EPP2-P41)</i></p> <p><i><<Ev: ¿Y cómo crees tú que se deben educar a estos niños y niñas, hay alguna diferencia en la edu...? ¿Tú como educadora? ¿Tú cómo crees que se debería educar? EPP6: Igual que a todos po, o sea lo ideal sería que todos tuvieran lo mismo, y se educaran igual...”>> (EP-EPP6-P64)</i></p> <p><i>“no voy a partir de mis bases, sino que partir de las bases que tienen los niños y las niñas, y a partir de eso, ir elaborando nuevas estrategias que permitan y que a la vez facilite a ellos también sobrellevar la situación” (EP-EPP2-P41)</i></p> <p><i>“ayudar a que ellos estén como en un contexto cultural más rico, darles más posibilidades de aprender aunque no hayan tantos recursos” (EP-EPP4-P54)</i></p> <p><i>“si teni este contexto, yo creo que igual... el amor, esas cosas son importantes como el equilibrio entre el amor, los conocimientos, pero no sé si tanto los conocimientos sino que el desarrollo de las habilidades...” (EP-EPP6-P64)</i></p> <p><i>“el trato igualitario y tratar de sacar como lo mejor de ellos, lo mejor de mí para poder motivarlos a ellos también que no seee respondan o se interesen en las cosas, más que nada eso como motivarlos a ellos a aprender.” (EP-EPP4-P54)</i></p>

		<p><i>“uno tiene las herramientas para cuestionarse ciertas cosas, y eso también tiene que entregarlo las familias a los niños. Entonces si una educadora quiere que en realidad los niños y niñas surjan y tengan una buena calidad de vida, también entregarle las herramientas que les permita a los niños criticarse y a la vez ir de a poco abriendo nuevas posibilidades dentro de lo que hay.” (EP-EPP2-P42)</i></p> <p><i>“Como te decía como el acceso a la cultura, que sea distintos tipos de espectáculos el ir a museos, el ir a emmmmmmm (ay se me fue) ir a obras de teatros, las artes, museos, comprar libros.” (EP-EPP4-P52)</i></p> <p><i>“¿En cuanto a lo pedagógico? Voy a tener que ser flexible por supuesto. flexible aaaaa pero flexible tampoco quiere decir que lo deje como así no más sino que tratar de ponerle más atención, pero no voy a evaluar como igual que los otros niños.” (EP-EPP4-P51)</i></p> <p><i>“Yo creo que a los niños hay que considerar su contenido, el contexto de donde vienen y yo creo que siempre hay que mostrarles otras alternas.” (EP-EPP3-P48)</i></p> <p><i>“yo llevaría todas metodologías que hay... que... (Ríe) para el barrio alto... que lo... no sé... la metodología Waldorf, la High School, no sé... Montessori... ¿Por qué los niños que viven en esos contextos no lo pueden tener?” (EP-EPP5-P59)</i></p>
	<p>Características y atributos de la educadora de párvulos y los docentes para el trabajo educativo con niños y niñas en situación de pobreza</p>	<p><i>“un docente que no tiene prejuicios debería, entre comillas, ser como el indicado para poder educar en contextos de pobreza.” (EP-EPP4-P55)</i></p> <p><i>“hay que ser muy empático, muy tolerante, pa’ mí esos son valores básicos en las personas. Muy respetuoso y también... el... el valorar al otro, o sea no verlo como algo menos porque es pobre.” (EP-EPP6-P65)</i></p> <p><i>“eeee debería en primer lugar yo creo que, no tener prejuicios.” (EP-EPP4-P52)</i></p> <p><i>“tiene que ser como empática, porque de repente se envuelven en tanta situación que se</i></p>

		<p>vuelven tan insensibles.” (EP-EPP1-P38) “Yo creo que tiene que ser versátil” (EP-EPP2-P41)</p>
	<p>Importancia de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas en contextos de pobreza</p>	<p>“no hay que desmerecer las habilidades con las que cuentan las familias que... están tachadas de pobres o que están en contextos de vulnerabilidad, porque también poseen habilidades que son... súper... enriquecedoras, no solamente para los niños y niñas con lo que está, sino que también para hacerlo parte de tu trabajo dentro del aula.” (EP-EPP2-P44)</p> <p>“la familia siiii... si marca la diferencia, marca la diferencia... el apoyo te permite avanzar y acceder a nuevas... nuevas situaciones.” (EP-EPP2-P45)</p> <p>“una de las desventaja de las que yo considero... es... las familias... yo creo que... es fuerte de... de... nuestro apoyo del parte del equipo, son las familias y... y las familias como que no se interesan mucho de repente por hacer cambios, por... por querer apoyar la labor educativa.” (EP-EPP5-P61)</p> <p>“La desventaja es que depende de... las familias po, de cómo lo toman, porque... yo he visto materiales, no son los mejores tal vez... de no sé... los de Chile Crece... no es lo más propicio, ni lo mejor, pero dentro de las opciones que tienen... puede ser un factor que puede potenciar más aprendizajes.” (EP-EPP5-P59)</p> <p>“bueno también se relaciona con la preocupación de las familias, porque por ejemplo esos niños... como que siempre les iba mal en el colegio... noooo, eran como que no... no surgían más allá, pero habían otros que sí, pero era porque tenían el respaldo de las familias detrás.” (EP-EPP2-P44)</p> <p>“una pobreza como... cultural onda no se po’ por ejemplo que un niño tenga papás que no saben leer o que pase gran tiempo con una persona que los cuida y no sabe leer. O no se po’ que no se preocupen de potenciar sus habilidades por ejemplo que no lo dejen pintar o lo dejen todo el rato sentado; yo siento que eso es una desventaja.” (EP-EPP3-P47)</p>

		<p><i>“más que la situación económica, porque si, igual hay espectáculos y libros, bibliotecas que son gratuitos po, es cosa de uno como adulto, de buscar las instancias y... para enriquecer el aprendizaje también.” (EP-EPP4-P52)</i></p>
	<p>Obstáculos y dificultades para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas en contextos de pobreza</p>	<p><i>“es como obvio un niño que lo descuidan en el jardín, en la casa yo creo que debe ser igual, no sé, estaría juzgando, pero no lo toman en cuenta, hacen lo que quieren porque tal vez la educadora ya está cansá, la técnico, etcétera, o porque bueno, las mamás la educaron así y yo ante eso no puedo hacer nada versus, pucha...unos adultos que sí quieren trabajar con los niños, que quieren que esos niños salgan adelante, entonces, es obvio que hay niños que van a estar en situación de ventajas y desventajas, no van a tener ventaja sobre el otro que está en la misma condición pero que los adultos sí se preocupan de aportar con un granito para que ellos vayan...” (EP-EPP1-P37)</i></p> <p><i>“un niño que... no sé, asiste a un colegio particular, tiene mucha más posibilidades, tiene mucha más potenciación, tiene mucho más recursos, mucho más medio en donde moverse en realidad...” (EP-EPP5-P58)</i></p> <p><i>“entonces el conformismo, yo creo que es una desventaja, porque no te permite como criticar y como decir... pucha tal vez si... si hiciera esto, en verdad podría acceder a más cosas o a mejores situaciones... o no sé po, por último comprar una caja de lápices y un libro para que el niño pinte cuando esté en la casa.” (EP-EPP2-P44)</i></p> <p><i>“sí existen desventajas para algunos niños por la gestión del jardín...” (EP-EPP1-P37)</i></p> <p><i>“¿Por qué lo pueden hacer en... no sé en un jardín de Las Condes, pueden tener siete de talleres, cuatro talleres a la semana, y ellos no? ¿Cachay? Por qué pueden usar solamente una vez a la semana no sé... las temperas, ¿me cachay? Si eso es algo que ellos necesitan, no solamente estar sentados todo el día... en una mesa, o todo el día escuchando al adulto, sino también es darles tiempo y espacio para que ellos hagan cosas, es solo entregarles los materiales y que ellos creen, que disfruten, y si se ensucian, si ensucian la sala, y no sé... si ensucian al compañero, eso es parte de su vivencia.” (EP-EPP5-P61)</i></p>

		<p><i>“Si sus papás son pobres emocionalmente y no lo pesca también es una desventajas para ellos porque uno aprende de cómo son los papás, entonces si los papás no pueden como entregar las herramientas al niño emocionalmente.” (EP-EPP3-P47)</i></p> <p><i>“A veces siento que son como un estorbo en las familias los niños cuando viven en esos contextos, que... son tantos o es tanto el estrés que viven las familias tal vez, que es como... ¡Ya chao! Lo dejamos en la puerta y lo olvidamos de él en todo el día y cuando llegue en la tarde lo vamos a buscar y listo, y así pasan meses y meses, si los niños desde la Sala Cuna hasta que salen directo al colegio y así toda la vida, como que no se hacen responsable en realidad.” (EP-EPP5-P61)</i></p>
	<p>Bienestar de los niños y niñas como base para garantizar el proceso de aprendizaje</p>	<p><i>“pa mi lo primordial de esos niños va a ser primero asearlos porque si no están limpios o están con los mocos hasta la pera... esos niños no va a poder aprender o van a estar más limitados.” (EP-EPP1-P36)</i></p> <p><i>“Yo creo que emm... en lo que te decía yo, en el área de... como de a higiene, como de mantenerlos a ellos en completo... no se po’ como en condiciones saludables... yo creo que es una desventaja que es súper importante como el bienestar físico.” (EP-EPP3-P47)</i></p> <p><i>“no sé si comió o no comió y tratar de no sé po, conseguir alguna manzana alguna fruta, algo pa que coma, si tuviera hambre.” (EP-EPP4-P51)</i></p> <p><i>“tiene que haber un complemento entre esos dos factores, porque te decía por ejemplo si el niño tiene moquitos, ¿cachai? Eeehhh no te va a estar oxigenando bien, entonces va a estar como con flojera, no va a tener ganas de participar.” (EP-EPP1-P36)</i></p> <p><i>“un periodo que se preocupe o nos preocupemos todos como de... preocuparnos que los niños tengan condiciones como para aprender.” (EP-EPP1-P36)</i></p> <p><i>“no todas... pero las... experiencias que yo he tenido como que... si está sano, está bien. Pero es más allá, solo de salud po, es... el niño es un ser integral po, que requiere de... de</i></p>

		<i>todo en realidad para... para aprender más y para desarrollarse en la mejor manera.” (EP-EPP5-P59)</i>
	Contribución de la educadora de párvulos para la superación de la pobreza	<p><i>“la gente está como tan... acostumbrada a esa situación que igual terminai sintiendo que lo que tú puedes hacer quizás no va a contribuir en nada.” (EP-EPP2-P41)</i></p> <p><i>“si no está en ellos la iniciativa de superarse, no es mucho más lo... a lo que tú puedes contribuir.” (EP-EPP2-P41)</i></p> <p><i>“porque si les ponís ayuda... no sé poh, al regalarle las cosas... si le dai... como que quedai paralizá, porque uno no sabe qué hacer, no sabís si por ejemplo; ayudarla, pero de repente te dice ¡no! No la ayudís, porque o sino, se acostumbra.” (EP-EPP1-P35)</i></p> <p><i>“siento que nuestro deber como educadora es incomodar a la gente, como decirle qué pasaría si... por qué pasa esto, cuál sería otra opción, como que siento que ahí entramos nosotras.” (GF1-EPP3-P11)</i></p>
Apertura a la educación inclusiva en contextos de pobreza	Concepción de educación inclusiva	<p><i>“visualizar a todos los niños como niños iguales todos...” (EP-EPP1-P38)</i></p> <p><i>“niños y las niñas son todos... todos iguales.” (EP-EPP2-P43)</i></p> <p><i>“no sólo lo que significa discapacidad, como necesidades educativas especiales, sino que hay motivos por los que la gente discrimina y hay que incluírlos a todos, pra tratarlos como igual y motivarlos a aprender.” (EP-EPP4-P53)</i></p>
	Cómo construir educación inclusiva en contextos de pobreza	<p><i>“Tal vez es difícil al principio querer instaurar algo nuevo, pero se puede poh, de manera paulatina, con paciencia, con harto esfuerzo, de que acepten algo nuevo, de que... Porque todos de cierta forma resistimos el cambio, las instituciones resisten el cambio y... Uno de cierta forma golpea... (Golpea el sistema)” (EP-EPP5-P61)</i></p> <p><i>“veí que no podí cambiar todas las políticas públicas, pero sí eeesh dentro de un aula uno puede hacer cambios.” (EP-EPP5-P61)</i></p> <p><i>“no sé si considerarlos a todos como iguales, pero no clasificarlos, no hacer como una</i></p>

		<p><i>clasificación de las familias o de los niños, sino que validarlos a todos.” (EP-EPP2-P42)</i></p> <p><i>“no clasificar, no... No etiquetar a los niños y a sus familias.” (EP-EPP2-P)</i></p> <p><i>“El compromiso yo creo, la vocación que no tiene que ver sólo con lo que uno va a ganar económicamente, porque si bien todos queremos ganas... lo que nos corresponde como docente.” (EP-EPP5-P59)</i></p> <p><i>“pero... también sería bueno que... que se mezclaran, como los pobres y los que no son pobres... Para aprender que... de ambos... de ambos lados podemos aprender.” (EP-EPP6-P65)</i></p> <p><i>“Tal vez... necesita más po... más recursos ahí, más profesores con vocación, más recursos económicos, profes que también se sientan capacitados para... y que quieran hacer algo mejor po.” (EP-EPP5-P59)</i></p>
	<p>Barreras y amenazas para construir educación inclusiva en contextos de pobreza</p>	<p><i>“yo siento que eso es súper importante, no estigmatizar a las familias ni a los niños, si tu querí hacer un trabajo como bien hecho, tení que, claro, considerar las características de las familias de los niños y las niñas pero no estigmatizar, porque igual eso a la larga es una barrera que impide avanzar.” (EP-EPP2-P43)</i></p> <p><i>“este niño es así, porque el papá es alcohólico, este niño es así, porque vive con no sé cuántas familias en su casa, porque aprende esto del hermano, y el primo y el abuelito, y no sé qué... entonces... al final, siempre lo vemos como algo negativo, en vez de decir: "ya, esta es la situación, ya... pero... hagamos algo po, sigamos potenciando para que cambie... para que tenga más posibilidades...” (EP-EPP5-P60)</i></p> <p><i>“estuve la semana pasada haciendo práctica, tenía niños en situación, era una fundación integra, y fundación integra trabaja con niños en situación de vulnerabilidad, entonces como que lo estigmatizan de esa forma y sienten como que no... no hay nada más que hacer, es como que, así lo educan en su casa; violento, agresivo, y ellas se lavan las manos.” (EP-EPP1-P37)</i></p>

		<p><i>“Esta como selección que se hace en la sociedad, yo no estoy de acuerdo, siento que es una amenaza.” (EP-EPP6-P65)</i></p> <p><i>“si po, si po, obvio, no po, obvio, súper honesta, porque yo me puedo poner a hablar del discurso y la cuestión, pero esas igual son cosas como que no están dentro mío ¿cachai? Como que no las he aprendido significativamente, sino que como dentro de un discurso.” (GF2-EPP6-P18)</i></p> <p><i>“si no todas las personas cambiamos, nunca vamos a ser una sociedad más inclusiva, y se va a seguir haciendo lo mismo una y otra, otra, otra vez...” (EP-EPP1-P39)</i></p> <p><i>“la falta de recursos igual, como que igual no hay recurso para generar una educación inclusiva...” (EP-EPP6-P65)</i></p> <p><i>“eran prejuiciosos; que los papás que viven por acá, no, si acá es todo como malo y no sé qué, cómo estos niños no sé qué van a hacer y puras cosas, comentarios así, que iban como... tiraban pa abajo a los niños.” (EP-EPP4-P54)</i></p> <p><i>“la mayoría de los jardines JUNJI por ejemplo, los niños vienen de contextos de pobreza, contextos de vulnerabilidad, pero siempre se recalca el que es más pobre, o el que tiene menos recursos,, o el que... no sé, el que... la mamá lo abandonó, siempre se recalca lo negativo como...” (EP-EPP5-P59)</i></p> <p><i>“siempre estigmatizan a ese niño como en situación de pobreza como el desordenado, el rebelde, entonces de repente no saben trabajar con ellos...” (EP-EPP1-P38)</i></p>
<p>Formación pedagógica universitaria de las educadoras de párvulos para el trabajo educativo en</p>	<p>Enfoque de la enseñanza universitaria de la UMCE</p>	<p><i>“no ver la pobreza propiamente tal como algo negativo, sino como una situación que puede cambiar... y en ese sentido yo creo que entrega las herramientas...” (EP-EPP2-P45)</i></p> <p><i>“bueno a mí por lo menos, me enseñó validar las diferentes características que se encuentran en cada uno de los contextos en los que tú te puedes encontrar.” (EP-EPP2-P46)</i></p>

situación de pobreza.		<p><i>“en su discurso plantea... su enfoque social... su enfoque, por eso se distingue con la católica por ejemplo, que no lucra, que es luchadora, pero en el fondo esta universidad... se... se asume al sistema no más.” (EP-EPP6-P67)</i></p>
	<p>Nudos y nodos de la formación pedagógica universitaria para enfrentar contextos de pobreza</p>	<p><i>“te preparan como teóricamente pero no te ayudan a enfrentar la realidad después, no te enseñan a actuar ante alguna situación, sino que te lo pasan todo por libro.” (EP-EPP1-P40)</i></p> <p><i>“...no te lo enseñan en lo concreto, no... te llevan a un contexto real, donde uno vea a un educador que realmente hace cambio, al final como que vivimos en el imaginario de todos, el imaginario del docente ideal...” (EP-EPP5-P61)</i></p> <p><i>“esta universidad no te prepara para los distintos contextos que puedes encontrar.” (EP-EPP6-P67)</i></p> <p><i>“como se cae en inclusión, en trabajo con el equipo, en trabajo con la familia, siento que en todo es como muy teórico, pero en momento de la práctica siento que se cae.” (EP-EPP3-P49)</i></p> <p><i>“Pesimamente, yo creo que la universidad te prepara solamente teóricamente... teóricamente y problematizar y todo está mal y cambiarlo.” (EP-EPP3-P49)</i></p> <p><i>“igual falta no sé poh, quizás el trabajito por ahí... trabajo social con algunos niños porque aquí no hay...encuentro que es muy teórico...” (EP-EPP1-P40)</i></p> <p><i>“te enseñan tanta teoría y tanto te meten el tema de la intelectualidad, que te encontrái en un contexto en donde a veces no necesitái... tener tanto sustento teórico, sino que un poco de... de consciencia y un poco de tino pa’ decir las cosas o pa’ hacer cosas, con personas que viven en esos contextos po, de preguntarles, de escuchar qué es lo que quieren, qué es lo que sienten, y qué podemos hacer juntos.” (EP-EPP5-P62)</i></p> <p><i>“puede contribuir en el sentido de que dan prácticas en algunos sectores como</i></p>

		<p><i>caracterizados o estigmatizados con la pobreza.” (EP-EPP4-P55)</i></p>
	<p>Necesidad por aumentar prácticas en contextos de pobreza.</p>	<p><i>“la formación de la... de la UMCE es bastante beneficiosa en ese sentido, porque al permitirte como... realizar prácticas o ser parte de diferentes contextos, te va enriqueciendo también, y permite ampliar tu campo.” (EP-EPP2-P45)</i></p> <p><i>“siento que debiesen enseñarnos más de la práctica que de la teoría, o partir desde la práctica para luego abarcar la teoría, pero debiesen... no sé... por último, llévennos de voluntarios a una institución realmente donde se pueda hacer algo por la infancia.” (EP-EPP5-P62)</i></p> <p><i>“yo creo que falta más, no se quizás, más prácticas, maaaas más práctica yo creo, más practicas eeeeeemmm quizás más intensas los primeros semestres, como para involucrare más en estos contextos y conocer más la realidad y sacarse los prejuicios.” (EP-EPP4-P55)</i></p>

