

CIS: Centro de Investigación Social

Un techo para Chile.

Informe de Práctica Profesional

INVESTIGACIÓN

Expectativas en Infantes de Campamentos.

Santiago.

Encargadas de Proyecto:

Ana Cristina Barría Knopf

María Inés Figueroa Gómez

EXPECTATIVAS DE LOS INFANTES QUE VIVEN EN CAMPAMENTOS DE SANTIAGO

Uno de los aspectos fundamentales dentro de una organización que tenga como norte la superación de la pobreza, es el de actuar en conjunto con las nuevas generaciones que comienzan a gestarse dentro de los grupos de mayor riesgo. De este modo, se hace imprescindible investigar en torno a las expectativas de los niños que viven dentro de un contexto que, quiéralo o no, es el núcleo principal para la formación de las esperanzas en la infancia.

El conocimiento del tipo de socialización a la que se ven afectados los niños puede ayudar a generar instancias que les otorguen un apoyo efectivo en ciertos aspectos de su desarrollo, en miras a que estas nuevas generaciones se conviertan en el motor de cambio para la situación en que se encuentran en este momento.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1. Justificación del estudio.

Actualmente, en la mayoría de las Ciencias Humanas, se evidencia un replanteamiento en torno a la presencia de los niños en nuestra sociedad. Cada día se está tomando más conciencia acerca de los Derechos de los Niños, lo que se suma a programas que ayudan a su desarrollo como lo es la Reforma Educacional. Todas estas nuevas posturas apelan a representar a la infancia como un sentimiento de ternura en torno a los niños, que deben pasar su infancia de una manera alegre y llena de esperanzas.

Sin embargo, esta concepción no hace más que favorecer nuevamente el silencio en que se ha tenido a los niños, pues si bien hoy en día la sociedad ha generado instancias para realizar actividades que mejoren la calidad de la vida de los más pequeños, aún no se ha posibilitado el dar cabida al discurso que ellos mismos quieren expresar.

Una vez más, los adultos nos sentimos con la capacidad de hablar sobre la infancia, pues como ya pasamos por ella nos creemos con la autoridad para hacerlo, olvidando que los niños de ahora están creciendo en nuevos contextos y miran al mundo con otros ojos.

Este estudio pone énfasis en investigar y sacar a relucir el discurso de los niños que en la actualidad se encuentran viviendo en campamentos, para, de este modo, tener acceso a una voz hasta el momento desconocida e ignorada por el resto de la sociedad. Por medio del discurso, aspiramos a conocer las expectativas que tienen los infantes que se desarrollan dentro de un contexto de alta vulnerabilidad social.

De este modo, al conocer la mirada propia de la infancia, las acciones futuras a seguir serán trazadas acorde a las expectativas que las nuevas generaciones se plantean, y no desde visiones externas que actúan en base a lo que se “cree” es mejor para éstas, sin tomar realmente en cuenta su opinión, sólo por el hecho de ser niños.

1.2. Pregunta de Investigación.

La pregunta guía de este estudio buscará responder la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las expectativas que tienen los niños que viven en la actualidad en un campamento?

Se ha referido a expectativas puesto que, a través de ellas, podemos tener acceso a las opiniones y representaciones sociales que tienen los niños en su entorno social actual y cómo este contexto lleva a que ellos se proyecten en la vida de un modo característico, teniendo en consideración que éstas deben ser tomadas en cuenta dentro de los planes que se implementan en el contexto en que los pequeños se desenvuelven.

1.3. Objetivo General.

El objetivo general de la investigación se centra en conocer el discurso que trasmite la infancia que vive en los campamentos, conocer las expectativas que tienen con respecto a su futuro propio como personas adultas y de que forma se han construido las esperanzas que ellos acuña.

1.4. Objetivos Específicos.

- a) Indagar en torno a cómo se imaginan y proyectan que será su edad adulta.
- b) Identificar quiénes son los principales referentes socializadores dentro su formación.
- c) Describir cuáles son los valores principales que consideran necesarios para realizarse como personas.

1.6. Hipótesis de Trabajo.

Para este estudio, más que de una hipótesis, la idea es partir de un supuesto básico. Este consiste en considerar que el entorno en que se desarrollan los niños es el que definirá a que futuro aspiran. Con esto, se plantea que las respuestas y/o mensajes emitidos por los niños están en directa relación y son fuertemente influidos por el entorno socializador en el que se desenvuelven.

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En el contexto de esta investigación, creemos necesario realizar un acercamiento al problema de estudio desde la Fenomenología Social, principalmente a partir de su visión de la realidad como una realidad que es *construida* socialmente. Ello obedece a que nuestra intención es hacer un rescate desde la oralidad de los infantes, de la manera en que los sujetos van construyendo una realidad que es común para todos, por tanto, una realidad intersubjetiva, en el sentido de significados socialmente compartidos.

Para entender el concepto de **vida cotidiana** al que nos referiremos, nos valdremos de las ideas de Berger y Luckmann, para quienes ésta “*se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente*”, el cual “*no sólo se da como establecido por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y es sustentado como real por ellos*”¹, a la vez que es asumido como suprema realidad. (Berger y Luckmann, 1993:36-38). En tanto, para Schutz “*aunque un individuo responda a otras adhesiones es, ante todo, un ciudadano de la república de la vida cotidiana*”, siendo este mundo “*la presuposición que nuclea todos los demás estratos de la realidad humana*” (Schutz, 1962:15). Es un mundo cuya principal característica es la de ser ‘presupuesto’, ya que “*creemos que este mundo existía ya antes de nacer nosotros, que tiene su historia y que nos es dado de manera organizada*” (Schutz, 1962:16).

Esta vida cotidiana es experimentada por nosotros en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporalmente, siendo lo más próximo las zonas más directamente accesible a mi manipulación corporal, el mundo que se encuentra a mi alcance y en el cual puedo actuar para modificar su realidad. Mi conciencia está dominada por un motivo pragmático: lo que pienso hacer en él, (Berger y Luckmann, 1993:40) siendo mi interés por zonas más alejadas es menos intenso.

¹ El subrayado es nuestro.

Este mundo de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancias, que se dividen en aquellas determinadas por mis propios intereses pragmáticos inmediatos, y en otras que se rigen o determinan por mi propia situación general dentro de la sociedad.

Esta realidad a la cual apelamos es construida intersubjetivamente, es decir, considera significados que son socialmente compartidos, como una objetivación de procesos que van constituyendo el sentido común. Estos significados estarían, en el ámbito de nuestro estudio, dados por el contexto otorgado por el campamento en cuestión donde habitan los infantes a los cuales se aplicará el presente estudio. Dentro de esto, el lenguaje juega un rol fundamental, pues él es quien objetiva estos procesos. La vida cotidiana es un mundo intersubjetivo, que comparto con otros. *“No puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. (...) Mis proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto con los de ellos. A pesar de eso, sé que vivo en un mundo que nos es común. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste. (...) el conocimiento de sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto- evidentes de la vida cotidiana.* (Berger y Luckmann, 1993:40-41).

Por otra parte, y en términos prácticos de la presente investigación, se hace necesario definir ciertos conceptos que nos permitirán un acercamiento a la realidad que buscamos aprehender. Es por ello que, siguiendo la definición propuesta por el CIS², entenderemos como **campamento** a *“aquellos asentamientos precarios de más de 8 familias con carencia de al menos uno de los servicios básicos (agua potable, luz eléctrica, alcantarillado) y que viven en posesión ilegal del terreno”* (CIS, 2003:24). Dentro del contexto de este estudio, es de suma importancia la delimitación clara de este concepto, pues el campamento es el medio en el cual se desenvuelve la vida cotidiana de los infantes, nuestro sujeto de estudio, otorgando el contexto social en el cual ocurre su **socialización primaria**. Al mismo tiempo, todo proceso de socialización trae implícita la presencia de agentes socializadores, quienes otorgan a los infantes herramientas para generar el proceso socializador. Entre estos agentes socializadores toman vital importancia instituciones como la familia y la escuela. Es preciso, por tanto, señalar que entendemos por el concepto de socialización, y sus variantes primaria y secundaria. Por **socialización**, nos referiremos a *“la inducción amplia y coherente de un*

² Centro de Investigación Social de Un Techo para Chile

individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”, siendo la socialización **primaria** “la primera por la cual el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad”, y la socialización **secundaria** “cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckmann, 1993:166). La socialización, en tanto, ocurre por medio de la **internalización**, es decir “*la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí*”. (Berger y Luckmann, 1993:165)

El campamento entrega la base en la cual los infantes – concepto escogido en detrimento de niños y niñas debido a que hace una inclusión de ambos géneros por igual- ellos generan **expectativas** y **motivaciones**, en conjunto con lo que les otorga la educación formal que reciben en la escuela, en el caso de quiénes asisten a ella. En este estudio nos abocaremos a lo que son las expectativas de los infantes, por lo que nos parece pertinente señalar lo que entendemos por ambos conceptos.

Las **motivaciones** pueden ser abordadas desde la definición de distintas corrientes. En la motivación, actúan fuerzas internas al individuo (necesidades) y externas (estímulos), en donde los procesos y estructuras sociales se relacionan con los determinantes simbólicos de las necesidades (Giner, 1998:506). Para Schutz, los motivos forman parte de nuestra conducta, y se encuentran arraigadas en el esquema interpretativo que ha creado para vivir su vida. (Schutz, 1962:23). Este autor distingue entre dos tipos de motivos; éstos serían los motivos ‘para’, “*que implican fines a lograr, objetivos que se procura alcanzar*” y los motivos ‘porque’, que se explican “*sobre la base de los antecedentes, ambiente o predisposición psíquica del actor*”. Asimismo, señala que otra distinción entre ambos tipos de motivos es que uno apela a un tiempo pasado, mientras que el otro lo hace al futuro (Schutz, 1962:26)

Por otra parte, definiremos como **expectativas** “*representaciones mentales –tácitas o expresas, precisas o difusas- de sucesos o estados de cosas esperados*”. Las expectativas se generan en el *horizonte que rodea a todo sujeto experimentado*, por tanto, podemos decir que surgen en directa relación con el contexto que rodea al sujeto de estudio, en este caso los infantes, y los hacen “*mediante procesos de asociación e inferencia, a menudo prelógicos,*

fundados en los supuestos del sentido común y surgen muchas veces como meros frutos de esquemas rutinizados, del acervo cognitivo y el sistema de relevancias del sujeto, derivados de su situación biográficamente determinada”. “*Las anticipaciones respecto de las cosas y de uno mismo fundan el proyectar y, por tanto, la acción significativa*” (Giner, 1998:286). Para Schutz, en tanto, la presencia de expectativas de otros sujetos es el rasgo específico de las acciones sociales. Asimismo, nos refieren a las **representaciones** que los infantes se hacen dentro de la realidad que les tocó vivir.

Ahora, en cuanto a la **infancia**, es el período donde los seres humanos adquieren o forman sus conductas. Es una etapa en que es inmaduro y “plástico”, por lo tanto está muy abierto al aprendizaje, lo que permite que las capacidades del hombre sean tan numerosas y variadas. El infante cuenta con una familia, que lo provee de medios para su subsistencia y de una educación, además de depender de ésta para la creación de hábitos, creencias, sentimientos, capacidades, etc. Es aquí donde la educación juega un rol fundamental, pues es el momento en que ellos son socializados por los adultos de la sociedad (Giner, 1998:378).

También podemos realizar un acercamiento a esto mismo desde el enfoque de la fenomenología, que nos refiere a que cada individuo se sitúa en la vida de determinada manera, en relación con su ‘situación biográfica’, así como por el hecho de “*ser criado por adultos que constituyen los elementos conductores de nuestro fragmento de experiencia*”. Siguiendo a Schutz, “*el período formativo de cada vida transcurre de una manera única. Cada persona, además, sigue durante toda su vida interpretando lo que encuentra en el mundo según la perspectiva de sus particulares intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos religiosos e ideológicos*” (Schutz, 1962:17). La formación del yo debe entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros significativos median entre el ambiente natural y el humano. El organismo y el yo no pueden ser entendidos por tanto como separados del **contexto social** particular en que se formaron. (Berger y Luckmann, 1993: 70-71).

Una investigación que busque conocer las expectativas de los infantes sólo puede llevarse a cabo poniendo atención a los **discursos** que éstos emiten. La **oralidad**, en este sentido, se presenta como clave para develar éstos, siendo rescate de los discursos de los infantes una manera de reparar el silenciamiento al cual se han visto sometidos. Ello pues históricamente su voz ha sido silenciada o ignorada por no considerársela trascendente. Es importante la

consideración de la oralidad pues *lo hablado* existe y adquiere significado siempre dentro del contexto de una situación existencial. En la mente se almacena todo un cúmulo de tramas y representaciones, y *“la memoria guarda ese repertorio de conocimientos, imágenes e ideas que se materializan a través de la oralidad”*, lo que nos habla de la relación íntima que existe entre discurso y memoria, ya que, tal y como lo señala Peña, *el discurso surge de la experiencia, y la experiencia le da contenido, configura y organiza y reorganiza el conocimiento y su expresión.* (Peña, 1999:27)

Por otra parte, en cuanto al **lenguaje** mismo, vehículo de la oralidad, consiste según Berger y Luckmann en un *sistema de signos vocales* (Berger y Luckmann, 1993:55). Su importancia radica en que Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística. La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

“el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras” (Berger y Luckmann, 1993:56). Su importancia radica en que tiene la capacidad de trascender el aquí y el ahora, por tanto, establece puentes entre distintas zonas de la vida cotidiana y las va integrando en un todo significativo, (Berger y Luckmann, 1993:58) construyendo representaciones simbólicas, (Berger y Luckmann, 1993:59) y constituyendo campos semánticos o zonas de significado.

Desde la importancia otorgada al lenguaje desde la fenomenología, para la cual este objetiva las experiencias compartidas en la vida cotidiana tomándola como referencia (Berger y Luckmann, 1993:43) y haciéndolas accesibles a todos aquellos que pertenecen a una misma comunidad, se desprende la relevancia que se dará en este estudio a la oralidad, la cual es entendida como *manifestación técnica de los símbolos a través del lenguaje.*

Asimismo, al referirnos a los infantes como sujetos emisores de **discursos**, debemos aclarar el uso que daremos a este concepto. Según Adriana Binimelis, un discurso tiene que ver básicamente con el tiempo, con el curso o transcurso de éste. La misma autora, citando a Canales, hace dos aclaraciones que son pertinentes para el presente estudio. Primero, señala que el *discurso “es algo que se está produciendo; lo que yo estoy haciendo ahora (al*

hablar) es un discurso”, lo que explicaría el por qué el sujeto emisor falla, se enreda, vuelve (Binimelis, 1994:61). Por lo inmediato de la emisión de sus discursos. Inmediatamente, la autora señala que los humanos funcionamos con mapas, y que el discurso es relevante a la hora de dar cuenta de éstos. El emisor habla por experiencia, pero también habla reproduciendo la realidad del mundo al cual pertenece (Binimelis, 1994:61). Señala que la lengua tiene que ver con la idea de sentido común disponible, lo que escucha el sujeto que luego emite discursos, y en ese sentido se asocia al **sentido común**, definido por la fenomenología como *“el conocimiento que comparto con otros en las rutinas normales y auto- evidentes de la vida cotidiana”* (Berger y Luckmann, 1993:41). La realidad del sentido común nos es dada en formas culturales y *“el modo en que estas formas se expresan en una vida individual depende de la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su existencia concreta”*. (Schutz, 1962:17)

El **discurso** entonces sería *“el lugar donde se encuentra la subjetividad con ese sentido común y, por tanto, es el lugar de aparición de nuevos sentidos comunes”* (Binimelis, 1994:61).

Como ya señalamos anteriormente, la **socialización** es aquel proceso por el que cada integrante de un grupo adquiere las pautas comunes a la sociedad en que ha nacido, tiene al parecer, distintos niveles según el periodo de desarrollo del individuo.

Un primer momento ocurre en los primeros años de vida, desde el nacimiento hasta la inserción a la educación formal, en donde el rol de la familia y el contexto inmediato es fundamental. Si bien este aprendizaje continuará a lo largo de toda la vida, vendrá en el futuro acompañado de otros agentes socializadores distintos.

Los autores Carlos Cousiño y Eduardo Valenzuela, sociólogos de la Pontificia Universidad Católica, plantean la tesis de la existencia de tres niveles básicos de integración, que si bien se dan simultáneamente, varían su potencialidad según las etapas de desarrollo. Estos son: el cultural o de la **“presencia”**, que descansa sobre el núcleo pre-reflexivo de la experiencia; el social o de las instituciones, que descansa en la conciencia y la reflexividad de los sujetos; y el sistémico, o de los mecanismos autorreferenciales (Cousiño y Valenzuela, 1994:15).

Para esta investigación con respecto a las expectativas de los infantes, no interesa el primer tipo de vinculación correspondiente a la presencia. El término alude a una forma de relación social que se basa en la co-presencialidad, es decir, en la interacción cara a cara, en el hecho de que dos personas estén juntas estableciendo una comunicación directa y cercana.

Para Berger y Luckmann, la **situación cara a cara** es el prototipo de la interacción social, y de la que se derivan todas las demás. En ella, el otro se me aparece en un presente que ambos compartimos, el mismo presente vívido yo le presento a él, dando por resultado un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya, y *“solamente en este caso la subjetividad del otro se encuentra decididamente ‘próxima’ (...) se vuelve real para mí en todo el sentido de la palabra”*, lo que él es se halla continuamente a mi alcance, disponibilidad que es continua y *pre-reflexiva*” (Berger y Luckmann, 1993:46-47).

En el núcleo de esta presencia se encuentra la persona con solo la experiencia, por lo que su tipo de relación con otras no requiere ni posee de fundamento alguno, siendo de este modo el mundo de la presencia aquel que permanece en el ámbito de una experiencia pre-reflexiva, es decir, no consciente de la vinculación. (Ibíd.)

Dentro de este tipo de vinculación presencial, se encuentra las relaciones de familia, amistad, religión, entre otras que contemplan una interacción desinteresada y no contractual. Estas en su mayoría son las que se encuentran dentro del primer contexto que rodea al niño antes de entrar a la educación formal. De estas experiencias se produce un aprendizaje previo a la escuela, pero que a su vez forma a un individuo capaz de poder insertarse dentro de una situación de mayor exigencia y complejidad, donde las relaciones dejan de ser tan cercanas y comienzan a establecerse vínculos reflexivos, en que las jerarquías y las formas de aprendizaje estarán dadas por un orden social mayor.

El aprendizaje previo a la escuela se produce pues de manera inconsciente, de modo inadvertido y espontáneo. Es un proceso de educación basado en una pedagogía no racional presente en todas las prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento.

La transmisión doméstica de este conjunto de disposiciones, de este capital cultural incorporado, es el resultado de un trabajo físico y mental por parte del niño, de un esfuerzo en el que involucra su integridad a un trabajo de inculcación y asimilación, es decir, un

trabajo sobre sí mismo, caracterizado además, por tener una inmensa carga emocional (López, N. Tedesco, J.C. 2002:10).

En consecuencia, el proceso de conformación del sujeto en su etapa inicial, será un proceso de construcción de identidad, que enfrenta el niño con la necesidad de proveerse de la misma. El proceso de construcción de identidad presupone una identificación previa con otros, cargado de una fuerte base afectiva (Berger, P., Luckman, T.1993: 45).

La adquisición de estas pautas de socialización, que entrega a los niños las aptitudes necesarias para el desenvolvimiento social, resulta de una permanente exposición a situaciones transformadoras, entre las que adquieren centralidad el tiempo real de interacción con los adultos de referencia, de permanencia en ámbitos que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturales, de habituación a una cotidianeidad pautada por normas y valores.

De este modo, el entorno inmediato, que está encabezado por la familia, no sólo debe cumplir con proveer al infante de un espacio saludable para su crecimiento, sino también un contexto en que este pueda descubrir y desarrollar el lenguaje, y vivir la transición desde un vínculo presencial cerrado, hacia la reflexividad de los vínculos encabezados por la institución escolar, en donde la coexistencia con otros pares desafiará los esquemas interpretativos iniciales. El contexto cultural que le ofrecen sus padres determinará el espectro de representaciones que portarán en el futuro.

Este tipo de representaciones pueden ser de dos tipos. Por una parte, la presentación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. en donde este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento, un personaje social, etc. Por otra parte, está la representación social de un sujeto, en relación con otro sujeto (Jodelet, D.1984:475), ya sea por alteridad o similitud. En este segundo caso la identidad de la persona va a quedar zanjada a través de una “**otredad**”, con la cual el sujeto puede ver la distinción entre él y la alteridad, para posteriormente poder identificarse como igual con respecto a su grupo de referencia.

El mismo acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto, relación que no está dada a priori, sino que se ha establecido

culturalmente. Por ende, en la representación se tendrá el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente. Aquí toda figura corresponderá a un sentido y a todo sentido responderá una figura (Ibíd.).

La representación, como ya se vio, va a hacer una vinculación entre sentido y figura, entre pensamiento abstracto y forma concreta. Pero esta unión es arbitraria y depende de cómo el contexto social haya entendido y relacionado estos elementos. El entendimiento de las asociaciones entre pares de significado, será primordial dentro del proceso de socialización primaria de los niños, siendo de este modo, el contexto inmediato del infante, quien le educará con respecto a las representaciones que el grupo comparte.

Lo que el sujeto asimila son los símbolos concretos, que contienen un significado que se le ha asociado culturalmente. La socialización se preocupa principalmente en la entrega de significado y significantes, para que quien entra a participar en la dinámica grupal pueda comprender todo el universo simbólico. De esta manera, en la creación de discurso y en el análisis de estos, podemos encontrarnos con toda la carga simbólica que llevan asimilados aquellos sujetos que los emiten. En el caso de los niños, los símbolos se encuentran de una manera simple y fácil de aprehender, pues la intervención de otros agentes socializadores aún es menor.

Además, el grupo social entrega una valoración a las representaciones, las que forman posteriormente los prejuicios. Estos prejuicios se transmiten y se mantienen como un arma de defensa ante lo desconocido, pudiendo integrarlo dentro de categorías conocidas, que le permitirán identificar al sujeto entre lo bueno y lo malo, entre lo correcto e incorrecto.

El niño, adquiere de forma amplia y sin mayores filtros la **simbología de representación**, la cual aplicará sobre su contexto diario, el cual puede coincidir con las pautas aprendidas como también puede contradecirlas. Será en la interacción entre lo asimilado por el contexto inmediato y la experiencia misma, donde el niño desarrollará finalmente una identidad propia de sí mismo.

De esta manera vemos como es fundamental el contexto de desarrollo del infante, pues este definirá en gran medida su identidad, formas de relacionarse, comprender al mundo, los que le darán en el futuro la capacidad para poder educarse correctamente.

Contexto.

Tomando los postulados de los autores Néstor López y Juan Carlos Tedesco, en su teoría de la **educabilidad**, se tiene como idea central de que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad (López y Tedesco, 2002:9).

Las mismas instituciones formales de educación esperan que al recibir a los niños de 5 ó 6 años de edad, espera que ellos vengan ya con un conjunto amplio de recursos, actitudes y predisposiciones necesarias para poder educarlos en las materias curriculares.

Esto hace que la familia se ponga en el centro de la escena educacional, como la institución que debe garantizar condiciones básicas como las económicas y salud, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de las actividades que propone el colegio, de esta forma logrando el aprendizaje.

La suma importancia de la familia dentro de los primeros años de formación, se ve por lo tanto, como la piedra angular del posterior desarrollo de los niños en la educación, ya que será en la primera etapa de vida donde adquirirán la capacidad de pensar, hablar, aprender, razonar, por lo que es fundamental que puedan tener un desarrollo saludable que no obstaculice este proceso.

Al conjunto de factores de condiciones de bienestar que entrega la familia, debe sumarse aquellos que tienen que ver con los recursos con lo que ellas cuentan para acompañar el proceso de crecimiento y desarrollo del niño. Más allá de ciertos valores relativos a pautas de crianza y estimulación, se inserta también a los niños en un clima cultural, valorativo y educativo en que los niños crecen, y que además resultan en diferentes grados de aceptación y reconocimiento de las instituciones escolares.

Si bien se considera a la familia en el centro de la formación y desarrollo del niño, no hay que dejar de lado la responsabilidad que tienen instituciones macros dentro de este proceso, como es el caso del Estado.

El éxito en la educación puede ser entendido también como una adecuada distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. En otras palabras, para poder acceder a una educación de calidad, debe existir un arreglo institucional entre el Estado, familia y la sociedad civil, fortaleciendo de este modo todos los ámbitos que implique el bienestar del niño.

Rubén Katzman, postula en este sentido la necesidad de abordar el contexto de la pobreza y la vulnerabilidad social desde una perspectiva multidimensional. Es así como este autor va a reconocer dos dimensiones centrales en relación a esta problemática; las esferas macro y micro social.

Según Katzman, el ámbito micro social se relaciona con los recursos y capacidades de las personas y de sus hogares (Katzman, 2002:136). En ello, se combinan las áreas de capacidad de las personas, poniendo énfasis en el capital humano del jefe del hogar, su cónyuge y otros miembros; los recursos de los hogares, en cuanto a materiales, capital de trabajo, social y familiar, y cultural; y, finalmente, las estrategias de movilización de recursos de los hogares, en donde se considera la capacidad de generación de activos para acceder a oportunidades sociales.

Por otra parte, el nivel macro social da cuenta de las ofertas institucionalizadas de oportunidades de integración social brindadas por el mercado, el Estado y la sociedad; de desarrollo del capital humano de las personas, referido a la oferta de oportunidades de acceso a la salud y educación; oportunidades de acceso a la protección que otorga la previsión social, y, finalmente, oportunidades de integración dentro de la comunidad en tanto redes y organizaciones sociales.

Combinando estos dos niveles, la vulnerabilidad de los hogares y las personas se centra desde el ámbito micro social en el riesgo de caer bajo la línea de pobreza e indigencia y desde lo macro social en el riesgo de exclusión de las oportunidades de acceso a la ciudadanía social.

Nuestro estudio apunta a que la población infantil es la que se encuentra en un estado de mayor vulnerabilidad ante los riesgos que corren los hogares, en cuanto a que una situación precaria puede limitar su desarrollo tanto psicológico como social y físico.

En este sentido, consideramos de suma importancia para la formación de expectativas de los niños los tipos de capital social a los que ellos se encuentran directamente relacionados. Rubén Katzman habla de seis tipos de capital: Humano, Familiar, Social, Social Asociativo, Físico y Trabajo. Para el presente estudio, consideraremos como principales capitales influyentes en los niños los cuatro primeros tipos.

- a) **Capital Humano.** Referido principalmente a la educación formal, donde los logros educacionales son entendidos como una mayor apertura a oportunidades laborales que brinden mejores ingresos. (CIS, 2003:34)
- b) **Capital familiar.** Este tipo de capital refiere al clima familiar y/o dinámica interna entre quienes conforman los hogares. En este sentido, las buenas relaciones familiares y con el entorno pueden reducir la situación de vulnerabilidad.
- c) **Capital Social.** Apunta al tipo de lazos sociales que presentan las personas que pertenecen a una comunidad. Importante entonces en este sentido, a fin de enfrentar de mejor manera la situación de vulnerabilidad, será la estructura social formada a partir de los lazos sociales entre los individuos u hogares. Dichas relaciones permitirán el acceso a recursos monetarios o informales que faciliten la movilidad social de estos grupos. (CIS, 2003: 36)
- d) **Capital Social Asociativo.** Si bien es similar al capital social, la idea de asociatividad corresponde a la participación de uno de los miembros del hogar en organizaciones sociales al interior del campamento.

Ahora bien, si bien se considera que todos estos tipos de capitales tienen una influencia sobre los niños y niñas que viven en campamentos, la intención es indagar en cómo afectan o inciden éstos en lo referido al desarrollo y formación de expectativas de los infantes, en cuanto al grado de influencia y caracteres básicos que entrega cada uno de ellos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Aproximación Metodológica General

En el presente estudio, y en cuanto a metodología se refiere, tendremos como característica principal el basarnos en un enfoque cualitativo de investigación. Ello se explica por el tipo de aproximación que pretendemos realizar, la cual se centra en el rescate de la palabra y el discurso de los sujetos de estudio, en este caso los infantes. Asimismo, otra de las ventajas que supone este enfoque en el ámbito que nos proponemos aprehender es el de la flexibilidad que caracteriza a lo cualitativo, pues permite la modificación y redefinición de la metodología en función de la realidad observada y de cómo se vaya desarrollando el trabajo en terreno.

Es necesario, por otra parte, señalar que la presente investigación poseerá un carácter etnográfico y exploratorio. Como estrategia metodológica, la etnografía será nuestro principal medio de obtención de información, contando este estudio con varias salidas a terreno³, las que serán llevadas a cabo entre los meses de octubre y noviembre del presente año. La realización de una etnografía nos permite la posibilidad de realizar un estudio en profundidad, así como establecer una relación directa con el sujeto de investigación y su entorno, lo que contribuye a crear un lazo de confianza y por tanto permite una mejor realización del trabajo que se pretende llevar a cabo. El campo de investigación será observado, descrito y analizado desde una relación directa entre el investigador y los sujetos comprendidos en el estudio (los infantes).

La pertinencia de la realización de este trabajo mediante el enfoque etnográfico se da tanto por la naturaleza del trabajo de campo del estudio, como por la necesidad de obtener información primaria acerca de las expectativas de los infantes involucrados en éste. En este caso, ello implica hacer un rescate desde la perspectiva de los propios actores culturales y desde los discursos que éstos emiten, ya sea como individuos o como colectivo, esto visto como una manera de aproximarnos a su cotidianidad, la cuál –como ya señalamos en el

³ Tanto el número exacto de éstas, como la frecuencia y calendarización de éstas serán definidas una vez que hayamos realizado nuestra primera visita a terreno.

marco teórico conceptual- está fuertemente relacionada con lo que es el lenguaje, teniendo como ventaja adicional la observación directa por parte del antropólogo.

Por otra parte, y siguiendo nuestro supuesto de investigación, el cual postula que los niños no emitirán un discurso independiente al contexto que viven, se hace pertinente orientar la problemática desde el ámbito del significado intersubjetivo⁴, por lo que es necesaria la introducción de una doble visión entre el discurso entregado por los niños (*emic*) y la observación del contexto por parte del investigador (*etic*).

Los datos de la investigación serán extraídos a través de dinámicas grupales, actividades lúdicas y entrevistas no estructuradas, personales y grupales. Se apoyan estas formas de recabar información junto con la etnografía, herramienta que contempla la mirada personal del investigador en torno al fenómeno a estudiar.

3.2. UNIVERSO DE ESTUDIO Y MUESTRA

- **UNIVERSO DE ESTUDIO**

Se seleccionaron dos campamentos dentro de la provincia de Santiago, los que tienen en común el tener un entorno semejante, considerando para ello la presencia de ciertas características similares tales como número de familias, número de viviendas, saneamiento, etcétera. Sin embargo, lo que distingue a estos campamentos, y por ende constituye el factor a partir del cual realizaremos nuestro estudio, es la aplicación o no aplicación del Programa de Reforzamiento Escolar por parte de Un Techo para Chile.

Teniendo esto en cuenta, hemos considerado para la realización de nuestro estudio los campamentos **Los Aromos** y **Rivera Sur**, ambos ubicados en la comuna de Colina, los que para el año 2003 contaban con las siguientes características⁵:

	LOS AROMOS	RIVERA SUR
Número de Familias	38	38

⁴ Para ver definición del concepto, remitirse al Marco Teórico Conceptual.

⁵ Ello basándonos en el Catastro Nacional de Campamentos realizado por el Centro de Estudios Sociales (CIS) de Un Techo Para Chile.

Allegados	0	2
Viviendas	38	36
Año Formación	1994	1978
Electricidad	no	Sí
Agua Potable	no	No
Alcantarillado	no	No
Terreno	Estatal	Municipal
Peligros y Riesgo	Basural, Inundación	Basural, Inundación
Organizaciones	Comité Allegados	Comité Allegados, Olla Com Junta Vecinos
Instituciones que trabajan	Techo Para Chile	Hogar de Cristo

Dentro de las condiciones que nos llevaron a elegir estos dos campamentos señalaremos primeramente que ambos se ubican en una zona rural, siendo colindantes el uno con el otro. Asimismo, ambos campamentos se sitúan en terrenos estatales, por lo que la variable de espacio físico se presenta como una constante, al igual que el número de familias y viviendas, similares en ambos campamentos.

El contrapunto comparativo entre ambos, serán las variables con respecto a los programas de educación y las organizaciones existentes, para de este modo poder realizar un balance con respecto al programa de reforzamiento escolar realizado en uno de estos campamentos.

Como antecedentes generales, podemos decir que el campamento **Los Aromos** tiene una fecha de formación bastante más reciente que **Rivera Sur**, contando sólo con una organización social, la que fue creada por los mismos miembros de éste. Dentro de las instituciones que colaboran se encuentra Un Techo Para Chile, que realiza un programa educacional de Reforzamiento Escolar.

Por otro lado, el campamento Rivera Sur, más antiguo con respecto a Los Aromos, cuenta con una mayor cantidad de organizaciones sociales, de las cuales se encargan los mismos habitantes del lugar. En este campamento no existen programas de Reforzamiento Escolar

por parte de Un Techo para Chile, sin embargo, cuenta con la presencia de otras instituciones, entre las que se encuentra el Hogar de Cristo.

La objetivo de establecer una comparación entre infantes de estos dos campamentos es develar que fenómeno social incide en mayor medida sobre las expectativas que éstos manifiestan, teniendo por un lado el reforzamiento escolar realizado por una institución ajena al campamento, en donde los niños tienen contacto con agentes externos, profesionales, o por otro el hecho que dentro de su mismo núcleo se generen redes sociales organizadas a cargo de las personas que viven en el propio campamento.

De este modo, podremos visualizar en que medida los factores de *organización social interna* y *educación formal externa* influyen en la formación de expectativas de los niños.

- **Selección de Muestra**

La muestra con la que se trabajará contempla a infantes de Quinto y Sexto Básico La muestra ideal consistiría entre 15 y 20 infantes por campamento, es decir, un total de entre 30 y 40 infantes, a fin de tener un número que resulte representativo dentro de la realidad de los campamentos a estudiar. Sin embargo, debido a que manejamos una estrategia metodológica basada en la aplicación de actividades lúdicas, no se excluirá a los infantes que voluntariamente quieran insertarse en las dinámicas. El filtro se realizará en la aplicación de las entrevistas individuales, donde se trabajará en la medida de lo posible con la muestra señalada en este apartado.

3.3 Estrategias de Investigación.

Para acceder a las expectativas futuras de los niños, se hará uso en primera instancia de dinámicas grupales, las que incluyen actividades tales como: dibujar lo que quieren hacer cuando sean adultos, sus personajes favoritos de la escena pública, realizar representaciones de los animales que más admiran y cuáles son las características que éstos tienen, entre otras actividades que de una manera lúdica puedan ayudar a lograr un conocimiento en cuanto a las expectativas de una forma indirecta, que corresponda a la fuente del análisis posterior.

Por otra parte, se realizarán entrevistas a los infantes. Esto se hará primero de forma grupal, para, posteriormente -luego de haber establecido una mayor confianza- efectuar entrevistas de carácter individual, en las que puedan responder de forma directa y amplia preguntas acerca de lo que piensan en torno a temas como la educación, la televisión, la familia, el país, etc.

Finalmente, se realizará una descripción etnográfica a partir de la observación de carácter participante del propio investigador, la cual se abocará a la descripción del contexto en que se desarrollan los infantes, las formas de relacionarse que éstos tienen, las respuestas que entregan hacia las actividades propuestas y/o la descripción de cualquier dato que se descubra y sea pertinente en miras del cumplimiento de los objetivos de la presente investigación.

3.4 Instrumentos Específicos de Recolección de Información de información

Entrevistas semi- estructuradas. Este instrumento será utilizado en la consecución de todos los objetivos planteados, debido a que nos permite el acceso al discurso oral de los infantes en relación a sus expectativas y a qué agentes operan en la generación de éstas.

Observación Participante. Se recurrirá a este instrumento a fin de tener un acceso directo, desde una perspectiva *etic*, al contexto actual de los campamentos en que se centrará el presente estudio.

Dibujos. Por medio del lenguaje gráfico obtendremos otra mirada de los infantes acerca de cómo aprehenden su entorno y cómo este incide en la creación de expectativas, lo que se complementa con los discursos emitidos oralmente.

Actividades Lúdicas. El lenguaje corporal y las actividades de recreación, mímica, interpretación de personajes con los que se identifican, etc. nos otorgan elementos que son útiles para una aproximación y análisis de las expectativas infantiles y sus agentes socializadores.

3.5 Instrumentos Específicos según Objetivos.

- *Indagar en torno al cómo se imaginan y proyectan será su edad adulta.*
 - Entrevista semi- estructurada.
 - Dibujos.
 - Actividades Lúdicas.

- *Identificar quiénes son los principales referentes socializadores dentro su formación.*
 - Observación semi- participante.
 - Entrevista semi- estructurada.
 - Dibujos.
 - Actividades Lúdicas.

- *Describir cuáles son los valores principales que consideran necesarios para realizarse como personas.*
 - Entrevista semi- estructurada.
 - Dibujos.
 - Actividades Lúdicas.

3.6 Instrumentos Específicos de Recolección de Información

Pauta de Observación

La técnica de observación se aplicará en las instancias señaladas con anterioridad, con miras a la obtención de una visión cercana y directa de las actividades cotidianas y del modo de vida que se lleva a cabo actualmente en los campamentos Los Aromos y Rivera Sur. Ésta se enfocará principalmente en:

- Descripción del Espacio Físico en que se desenvuelven los infantes (campamento):
 - Materiales de construcción de las casas.
 - Artefactos que encontramos en ellas.
 - Actividades que se llevan a cabo en su interior.
 - Espacios de recreación presentes en el lugar.

- Para Campamento Los Aromos (con Reforzamiento Escolar por parte de Un Techo para Chile).
 - Observación de las instancias educativas promovidas desde Un Techo para Chile, específicamente en lo referido a las actividades de Reforzamiento Escolar. La mirada se centrará en el comportamiento de los infantes, su nivel de atención y respuesta ante los estímulos presentados por los voluntarios, entre otros.

3.7 Instrumentos de registro de la información

El registro de la información se realizará mediante los siguientes instrumentos:

- **Registro Gráfico (Dibujos).** Primeramente, se obtendrán los registros gráficos realizados por los propios niños, los que serán vistos a partir del análisis de discurso. Además, se realizará un registro señalando cuáles son los rasgos que mayormente se repiten y con que se estarían relacionando éstos.

- **Cámara de Video.** Serán consideradas también las grabaciones obtenidas por medio de videocámara, las cuales contemplarán extractos de las actividades lúdicas realizadas, a fin de tener un registro de aspectos tales como el lenguaje corporal, el cómo respondieron los infantes, cómo fueron llevadas a cabo, y para la retención de ciertos detalles difíciles de conservar en la memoria.
- **Grabadora de Voz.** Permitirá el registro íntegro de las entrevistas, proporcionando una data fiel de los relatos entregados por los infantes y asegurando una transcripción fidedigna de sus palabras.
- **Cámara Fotográfica.** Se utilizará para obtener un registro gráfico del contexto se desenvuelven a diario los infantes, lo que resulta fundamental debido a la injerencia que éste tiene en la modelación de expectativas por parte de los infantes. Por otra parte, se solicitará autorización para fotografiar a los informantes claves.
- **Cuaderno de Campo:** Finalmente, se manejarán anotaciones realizadas por los propios investigadores. Estas contemplarán la mirada personal de éstos en cuanto a lo observado a lo largo de un día de actividades, lo que contempla –entre otras cosas– el registro de las respuestas obtenidas, conversaciones informales, croquis, impresiones personales, contratiempos y anécdotas necesarias para la investigación. Se realizará, por lo tanto un cuaderno de campo personal para cada investigador vinculado al estudio, evitando así que éste se centre en una sola mirada, además de permitir un contrapunto comparativo con lo que los infantes manifiestan en sus respuestas directas.

4. BIBLIOGRAFÍA CITADA

LIBROS

- Berger P. Luckmann T. 1993. La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Cousiño, C. Valenzuela, E. 1994, Chile E. Politización y Monetización en América Latina. Cuadernos del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Giner S. Lamo de Espinosa E, et. Al (editores). 1998. Diccionario de Sociología. Alianza Editorial. España
- Jodelet, Denise.1984, Barcelona. La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. Editorial Paidós.
- Kaztman, R. Wormald, G. 2002. Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina. Chile.
- Lopez, N. Tedesco, J.C. 2002. Buenos Aires. Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación.
- Schutz, A. Natanson, M. (Compilador). 1962. El Problema de la Realidad Social. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.

REVISTAS

- Ahumada J. López P. et. Al. “Catastro Campamentos Región Metropolitana CIS 2003”. Pp. 24-29. Publicación Centro de Investigación Social. Un Techo para Chile e Infocap. Año 2, número 3; Santiago de Chile, segundo semestre 2003.

- Flores, F. Tassara, G. “Dinámica de la Pobreza en Campamentos de la Región Metropolitana”. Pp. 30-40. Publicación Centro de Investigación Social. Un Techo para Chile e Infocap. Año 2, número 3; Santiago de Chile, segundo semestre 2003.

TESIS

- Binimelis, Adriana. “El Grupo de Discusión: Una Alternativa Metodológica para la Realización de Estudios Antropológicos”. Tesis para optar al Título Profesional de Antropólogo Social. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología. Santiago de Chile. Agosto de 1994. 104 páginas.
- Peña, Daniela. “Género y Memoria: Hacia la Reconstrucción de la Historia Local de Tilama, IV Región de Chile”. Memoria para optar al Título Profesional de Antropóloga Social. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Antropología Social. Santiago de Chile. 1999. 125 páginas.
- Soto, Maximiliano. La escuela en la Reforma Educacional: Representaciones Sociales Integrales o Excluyentes. Tesis para Magíster en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2003. 129 páginas.